

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

HANA SMOLÍKOVÁ

VI. ročník – kombinované studium

Obor: Pedagogika – správní činnost

**VYUŽITÍ VOLNÉHO ČASU DĚTÍ A JEJICH SCHOPNOST
VYJADŘOVAT SE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Bronislava Štěpánková, Ph.D.

OLOMOUC 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Jindřichově 22. března 2010

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji PaedDr. Bronislavě Štěpánkové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, ale i ředitelům základních škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

Souhlasím s využitím své diplomové práce pro studijní a výukové potřeby.

V Jindřichově dne 22. března 2010

.....

OBSAH

Teoretická část	strana
ÚVOD.....	8
1 KOMUNIKACE.....	11
1.1 Pojem.....	11
1.2 Podoby komunikace.....	12
1.2.1 Nonverbální komunikace.....	12
1.2.2 Komunikace činem.....	13
1.2.3 Verbální komunikace.....	14
2 ŘEČ A MYŠLENÍ.....	16
3 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA.....	18
3.1. Řeč receptivní.....	18
3.2. Řeč expresivní.....	19
3.2.1 Mluvní pohotovost.....	20
3.2.2 Slovní zásoba.....	21
3.2.3 Gramatické kategorie.....	21
3.2.4 Tempo řeči, plynulost mluvního projevu.....	22
3.2.5 Modulační faktory.....	22
3.2.6 Artikulace.....	22
4 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA V SOCIÁLNÍ OBLASTI.....	24
5 VOLNÝ ČAS.....	26
5.1 Pojem.....	26
5.2 Patologie využívání volného času.....	27
5.3 Historie výchovy ve volném času.....	27

6 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE Z POHLEDU

VOLNÉHO ČASU.....	29
6.1 Rodina.....	29
6.2 Škola a některé další instituce pro výchovu mimo vyučování a ve volném čase.....	32
6.2.1 Vybrané instituce volného času.....	33
6.2.2 Funkce školy a institucí pro výchovu mimo vyučování a výchovu ve volném čase.....	36
6.2.3 Formy zájmové činnosti.....	38
6.2.4 Pedagogický pracovník.....	39
6.3 Média.....	40
6.3.1 Četba.....	41
6.3.2 Počítač a Internet.....	43
6.4 Vrstevníci.....	45

Praktická část

7 VÝZKUM.....	48
7.1 Stanovení výzkumného problému.....	48
7.2 Formulace hypotéz.....	48
7.3 Příprava a provedení výzkumu.....	49
7.3.1 Pilotáž.....	49
7.3.2 Předvýzkum.....	49
7.3.3 Výsledek šetření dotazníku a přepracování do konečné podoby.....	49
7.4 Popis použitých metod.....	50
7.4.1 Dotazník Jak volný čas dětí ovlivňuje jejich vyjadřovací schopnosti....	50
7.4.2 Test dobré shody chí-kvadrát.....	51
7.4.3 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.....	51
7.4.4 Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.....	52
7.5 Interpretace zjištěných dat dotazníkovým šetřením.....	53
7.6 Ověřování platnosti hypotéz.....	54

ZÁVĚR.....	60
 Seznam použité literatury.....	62
Použité zdroje.....	63
Příloha.....	64

ÚVOD

Na první pohled se může zdát, že jazyk a řeč je ústním fenoménem. Lidé však mezi sebou komunikují různými způsoby. Řečí, hmatem, sluchem i zrakem. Řeč je spojena s myšlením. Všechno co vnímáme, cítíme, se snažíme sdělit jakoukoliv komunikační formou. Všichni jistě známe rčení „Jeden obraz vydá za tisíc slov.“ Avšak při bližším pohledu zjišťujeme, že bez kontextu vyjádřeného určitými symboly, především slovy, se neobejdeme. Význam obrázku doprovázeného slovy může být zcela odlišný než obrázek sám o sobě.

Výzkumy po celém světě ukazují, že dnešní děti, mládež a adolescenti nedokáží vyjádřit smysluplně své myšlenky, jejich řeč není plynulá, vyskytuje se u nich breptavost, nemohou si vzpomenout na slovo nebo je jejich slovní zásoba příliš omezená, slova různým způsobem komolí a písemný projev po stránce gramatické a slohové není příliš kvalitní. Výzkumy poukazují na neefektivně trávený volný čas u dětí jako na jednu z několika příčin.

Jsem matka dvou dětí ve věku 3 a 10 let. Jsem si vědoma, že kvalitu jejich vyjadřovacích schopností mohu ovlivnit, rozvinout u nich potřebu komunikace, uznání a seberealizace. Mohu docílit toho, aby se mé děti staly konformním členem sociální skupiny, zaujaly určitou sociální roli a sociální status. Tato myšlenka mě motivovala k prozkoumání problematiky zvýšení kvality slovního vyjadřování prostřednictvím efektivního způsobu trávení volného času a stala se tak předmětem mé diplomové práce.

Svou práci jsem rozdělila na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické jsem popsala zkoumanou oblast z obecného pohledu. Vymezila základní pojmy a definice, které souvisí s problematikou sociální komunikace. Zaměřila jsem se především na sociální komunikaci, druhy komunikace a řeč. Začlenila jsem činitele ovlivňující kvalitu vyjadřování dítěte. Definovala jsem některé kategorie školských a mimoškolských institucí. Vedle samotné možnosti trávit volný čas v různorodých volnočasových institucích jsem považovala za důležité zmínit se také o volném času dítěte tráveném v rodině. Ačkoliv je možné chápat rodinu jako instituci, která dítě záměrně vychovává, považuji za nutné zdůraznit, že může výchovně působit i ve volném čase. Formou her, povídání si nebo dalším efektivním trávením volného rodinného času, může přispět ke zlepšení a rozvíjení řečového potenciálu dítěte. Jako další činitele, jež ovlivňují kvalitu vyjadřování,

jsem uvedla způsob trávení volného času prostřednictvím vrstevnických skupin a médií.

Náplní praktické části diplomové práce je zjištění rozdílu ve způsobu trávení volného času mezi dětmi vyjadřujícími se adekvátně vůči svému věku a dětmi s méně kvalitní vyjadřovací schopností. Sběr dat je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření.

Výstupem mé práce bude předložení výsledků zkoumaného problému ředitelům škol, ve kterých jsem realizovala svůj výzkum, k jejich dalšímu využití. Dále bych chtěla iniciovat své závěry formou besedy s rodiči dětí z mateřských škol a nastínit problém v mateřském centru regionu Krnov.

Část teoretická

1 Komunikace

Člověk ke svému životu potřebuje kontakt s jinou lidskou bytostí. Má potřebu sdělovat své myšlenky a dojmy, přání a starosti. Chce prosadit svůj názor a obhájit své činy. Setkává se s lidmi různého postavení a stáří. Je členem různě velké skupiny, ve které zaujímá jistou sociální roli a sociální status. Je nucen projevit svou aktivitu prostřednictvím sociální komunikace.

1.1 Pojem komunikace

Komunikace pochází z latinského *communicare* a *communem reddere*. V latině toto slovo znamená „učinit společným“. Avšak komunikace není pouze lidskou záležitostí, nýbrž i záležitostí technickou. Probíhá všude tam, kde jsou lidé ve styku, např. pracovním, školním, výzkumném.

Sociální komunikace představuje sdělování informací mezi lidmi. Bednaříková¹ zdůrazňuje, že v sociální komunikaci lze považovat za společného jmenovatele tři základní stránky sociálního styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy. V užším slova smyslu to znamená, že sociální komunikace je proces předávání informací od člověka k člověku, jehož prostřednictvím je možné sociální jednání.

Pedagogický slovník² označuje za sociální komunikaci dorozumívání, jež má strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače.

Sociální komunikací můžeme tedy chápat jako výměnu názorů, myšlenek, rad, pocitů, postojů, nálad, přání.... Na jedné straně stojí komunikátor, na straně opačné komunikant. Mezi nimi probíhá výměna symbolů komunikačním kanálem. Sociální komunikace spojuje člověka s vnějším světem. O komunikaci hovoříme ve všech oblastech života. Ve škole, v pracovní činnosti, v politické sféře, v partnerských vztazích nebo běžně na ulici, v obchodě apod. Neprobíhá pouze při setkání dvou a více lidí tváří v tvář. Člověk může komunikovat za nejvyspělejší techniky dnešní doby, např. pomocí internetu, televize, telefonu, tisku.

Každá společnost si vytvořila svá vlastní pravidla komunikace. Každý jedinec, který se do společnosti narodí, prochází procesem socializace. V tomto procesu si uvědomuje a osvojuje normy a hodnoty dané společnosti předávané po generace.

¹ BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 13.

² PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 101.

Výsledkem každé komunikace by mělo být pochopení a porozumění ze strany komunikátora i komunikanta, tedy nejen svůj názor, myšlenku nebo pocit sdělit, ale také přesvědčit druhou stranu o správnosti, ovlivnit ho ke změně názoru, ať už se jedná o jakýkoliv účel splňující funkci:³

- *informační*, kdy dochází k předávání informace oznamováním, sdělením, prohlašováním,
- *přesvědčovací*, kdy cílem je někoho ovlivnit, zmanipulovat, přemluvit,
- *instrukční*, v podobě návodů, pokynů,
- *zábavnou*, cílem je pobavit, rozveselit, potěšit a zvednout náladu,
- *exhibiční*, např. formou demonstrace.

1.2 Podoby komunikace

O podobách komunikace můžeme hovořit v případě verbální komunikace, nonverbální komunikace a komunikace činem.

Jiří Kraus ve své knize *Jazyk v proměnách komunikačních médií* (2008) zdůraznil, že: „Příjemce vědomě nebo podvědomě usiluje o to, aby si předpokládaný smysl zvukové nebo grafické podoby textu dotvořil, přizpůsobil, nově konstruoval, popř. dokonstruoval, a podřídil tak vlastnímu záměru, prostředí a zkušenostem.“ Protože výše uvedené podoby komunikace se vzájemně doplňují, Kraus dále upozorňuje na skutečnost, že je nutné dbát nejen na obsah sdělení, ale také na jeho způsob, aby co nejméně docházelo ke korekcím a nedorozumění.

1.2.1 Nonverbální komunikace

Slova vyřčená mluvčím mohou mít jiný význam, jinou hodnotu, než má mluvčí skutečně na mysli. Skloněná hlava, sklopený pohled nebo mrknutí okem, úsměv či naopak zkroušený výraz, svraštělé čelo. Tyto znaky nonverbální komunikace vyřčená slova doprovází a upřesňuje je. Mohou být signálem pro pochopení nebo naopak nepochopení zprávy na straně příjemce. Sdělovací hodnota nonverbální komunikace je mnohdy vyšší než u komunikace verbální. Jejím prostřednictvím vysílá emoce, postoje, hodnocení, záměr.

Člověka provází po celý jeho život. Setkává se s ní od narození až po sklonek svého života. Je prvním signálem dítěte již v kojeneckém věku. Spojením slov

³ BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd.. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 17.

s gestem dítě lépe pochopí smysl a význam daného slova. Janovcová⁴ se zmiňuje, že: „V jednotlivých vývojových etapách se zvyšuje stupeň abstrakce symbolů. Do komunikace dítě začíná zapojovat tělo, pak spojovat s kódy a konečně je schopno komunikace pomocí kódů – slov. Již v kojeneckém věku dochází k procesu imitace. Začne si uvědomovat mimiku a gestikulaci osob, zvláště těch nejbližších, jež ho obklopují. Význam slov je mu zatím nejasný, ale hlas působí na jeho sluchový vjem a společně s výrazem obličeje, postojem těla, dokáže kojeneček rozeznat vzorec jednání, které ho obklopuje a které se od něj případně očekává. Jedná se o důležitý komunikační krok.“

O nonverbální komunikaci můžeme hovořit ve všech případech, které doprovázejí mluvený projev člověka :

- *Proxemika* - vzdálenost mezi komunikátorem s komunikantem.
- *Haptika* - komunikace dotekem, nejčastěji uskutečňovanou podáním ruky.
- *Mimika* - pohyb obličejových svalů (rtů, čela, nosu), vyjadřujících emoce.
- *Gestikulace* – pohyby rukou, popř. hlavou či jinými částmi těla, které doprovází mluvený projev člověka. *Gestiku* člověk používá tam, kde se nevyjadřuje slovy, kdy gesta mají slova nahradit.
- *Posturologie* – komunikace prostřednictvím držení těla (končetin, trupu a hlavy).
- *Kinezika* - charakteristické pohyby člověka, podle kterých je snadno rozpoznatelný. Jedná se o pohyby rukou, nohou, hlavou, způsob chůze.

1.2.2 Komunikace činem

„Nejméně často zmiňovaným, ale významným prvkem, je komunikace činem. Její interpretace je obtížná a předpokládá podrobnou znalost situace, uvědomění si kontextu, situací, které předcházely, a vzájemných vztahů zúčastněných osob.“ Tak tento typ komunikace definuje Zelinková⁵. Dále uvádí, že nejběžnější situací, se kterou se může učitel setkat, je, že vyvolá žáka ke zkoušení a ten místo odpovědi na jeho otázku mlčí. Stává se, že učitel posadí žáka zpátky do lavice s nedostatečnou, ale už nezkoumá důvod jeho apatického chování. Přitom ne vždy je příčinou žákova neznalost látky. Mohou zde být i jiné důvody ovlivňující jeho činy. Rodinné či

⁴ JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 10.

⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 94.

zdravotní potíže, nepochopení otázky v důsledku jejího složitého podání nebo si třeba není odpovědi zcela jist a má obavy z posměšné reakce svých spolužáků. Pochopení takto pojaté komunikace činem je pro jeho příjemce jistě nelehké. Vyžaduje značné zkušenosti, vysokou dávku empatie a trpělivosti učitele.

1.2.3 Verbální komunikace

Pedagogický slovník⁶ hodnotí verbální komunikaci jako slovní sdělování, kde se uplatňuje záměr mluvčího, formulace jeho sdělení na základě volby jazykových prostředků, volby jazykových oblastí a smyslu sdělení, porozumění a účinek ze strany příjemce.

Bednaříková⁷ specifikuje tři jazykové oblasti:

- *Útvary spisovné* – patří k nim spisovná čeština jako kodifikovaný jazykový útvar typický pro psaný projev a hovorová (mluvená) varianta spisovné češtiny.
- *Útvary nespisovné* – *dialekt* (jazykový útvar používaný mluvčími z různých geografických oblastí), *interdialekt* (obecná čeština středomoravského, východomoravského a hanáckého dialektu).
- *Útvary používané v určitém sociálním prostředí* – *profesní mluva* (informatiků, právníků, zdravotníků, číšníků) – mění se s dobou. *Slang*, tedy mluva určité uzavřené společenské skupiny, např. vojáků, studentů, sportovců apod. *Argot* - mluva některých společenských „vyvrhelů“, (např. prostitutek, narkomanů, dealerů, mluva podsvětí), zvláště ve velkoměstech.

Verbální komunikace je komunikací slovem (slovem v řeči nebo v písmu). Probíhá v čase, prostoru a za účasti posluchačů (příjemců). Komunikace verbální je mnohem mladší než komunikace nonverbální, avšak je nejvyspělejší formou společenského styku. Symbolem této komunikace je slovo rodného jazyka. Ačkoliv se může zdát, že řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, není to zcela jednoznačné. Každá společnost si kromě svého jazyka jakožto nástroje dorozumívání vytvořila také řadu nonverbálních znaků, jejichž neznalost může způsobovat značné problémy v dorozumívání a bariéry v komunikaci.

⁶ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 251.

⁷ BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 38.

Lze říci, že komunikace probíhá ve třech úrovních: komunikace verbální, nonverbální a komunikace činem. Tyto úrovně se navzájem prolínají, jsou spolu nevědomě spjaty. Nonverbální úroveň verbální krátce předbíhá a ještě chvíli po ní přetrvává.

2 Řeč a myšlení

Z hlediska kulturní a sociální antropologie je řeč nástrojem myšlení, který se vyvíjí v rámci kultury daného společenství a je vyjádřením vztahu tohoto společenství k okolnímu světu.⁸

Myšlení je možné definovat jako proces řešení problémů, tedy chápání vztahů mezi objekty, a operace s informacemi.⁹

M. Nakonečný¹⁰ nastiňuje souhrn základních myšlenkových operací:

- a) *abstrakce a zobecňování*, kdy se postupuje od konkrétního k obecnému a bere se v úvahu možnost aplikace stejného problému v jiné, podobné situaci;
- b) *analýza a syntéza*, na jejímž základě lze učinit rozbor určitého problému a syntézou dílčích informací zase dospět k určitému závěru;
- c) *srovnávání a třídění*, umožňující hledat podobnosti a rozdíly a lépe si uvědomit zkoumanou oblast.

Vágnerová¹¹ vnímá řeč jakožto znakový systém, který umožňuje uvolnit myšlenkové operace z vazby na určitý čas, prostor a konkrétní, jevovou podobu reality. Znamená to, že pomocí řeči lze řešit problémy zprostředkovaně, v určitém časovém úseku nahlédnout, orientovat se a pochopit všechny oblasti zkoumaného problému, a tím se lépe adaptovat na složité životní podmínky. Vágnerová poukazuje na skutečnost, že vztah mezi myšlenkou a řečí je dán částečně vrozenou dispozicí, ale na kvalitě sociální interakce nabývá až vlivem vývojového zrání spojeného s faktory, které myšlení a řeč ovlivňují. Zpočátku je řeč batolete a dítěte předškolního věku nediferencovaná. Jeho řeč je pouze na úrovni symbolického myšlení. Slovo má pouze funkci označení nebo jména určitého předmětu. V průběhu svého života se dítě dostává do různých rolí (studenta, spolužáka, sourozence, pacienta..), díky nimž rozvíjí komunikativní dovednosti, řeší problémy, rozhoduje se, rozvíjí svou tvořivost, nebojí se riskovat. V souvislosti s ostatními faktory rozvíjející lidskou osobnost (rodina, média, škola, volný čas..) nabývá slovní vyjádření určitého smyslu, který je vázán na kontext sdělení. Slovo už neslouží pouze jako jméno předmětu, nýbrž zde existuje vztah mezi dítětem a označovaným objektem. Z tohoto je patrné, že člověku je dán

⁸ SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 61.

⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. s. 146.

¹⁰ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. In VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. s. 146-147.

¹¹ VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. s. 149.

jakýsi řečový potenciál, avšak správným využitím volného času, řešení problémových situací, správnou stimulací ze zázemí rodinného i školního, je možné řečový potenciál dále rozvíjet.

3 Komunikační bariéra

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaký je rozdíl ve způsobu trávení volného času mezi dětmi, které se vyjadřují adekvátně vůči svému chronologickému věku, a dětmi s tzv. komunikační bariérou. Zároveň bych chtěla zjistit, které faktory ovlivňují způsob vyjadřování dětí.

Komunikační bariérou označujeme poruchu řeči, jakožto překážku psychickou (např. strach mluvit na veřejnosti) nebo fyzickou (vada řeči, sluchu aj.), která ztěžuje komunikaci jedince s vnějším prostředím.¹² Ačkoliv pojem komunikační bariéra zahrnuje jakoukoliv překážku bránící dorozumění dvou či více osob, pro účely této diplomové práce budu používat tento termín ve smyslu potíží s vyjadřováním jako takových.

Komunikační bariéru můžeme shledat jak v řeči receptivní, tak v řeči expresivní.

3.1 Řeč receptivní (porozumění řeči)

Porozumění řeči probíhá na úrovni vnitřní řeči. Nevystupuje navenek. Vychází z kontextu problému, ale je velmi zestručněná, zkrácená, útržkovitě spojená a percipient by ji zřejmě neporozuměl. Porozumění se ve vyšší úrovni projevuje až úkonem nebo slovní odpovědí, jež řadíme do řeči expresivní.¹³

Porozumění řeči ovlivňuje mnoho faktorů. Vedle sluchové percepce a momentálního zdravotního stavu, tu mohou být další psychické faktory jako je např. motivace a zájem, soustředění, paměť krátkodobá nebo dlouhodobá, rozpětí pracovní činnosti související s pojmovým učením, pasivní slovní zásoba a další.

Část své výzkumné práce jsem věnovala zjištění, zda pravidelným předčítáním můžeme rozvinout zájem o četbu u dětí a vytvořit pravidelný návyk k četbě knih, na jejímž základě se rozvíjí porozumění a odvíjí se úspěšnost v ostatních dovednostech. Při hledání informací na toto téma jsem v dostupných zdrojích zaregistrovala projekt *Celé Česko čte dětem*, zaštitěný Ministerstvem kultury ČR, Dětským fondem OSN – UNICEF ČR.¹⁴ Tento unikátní projekt nabádá rodiče k hlasitému dvacetiminutovému předčítání svým dětem, čímž se potomek učí rodnému jazyku a rozvíjí myšlení, paměť a obrazotvornost, je obohacen o nové vědomosti

¹² PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 101.

¹³ VÁGNEROVÁ, M. Úvod do psychologie, Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. s. 156.

¹⁴ *Celé Česko čte dětem*, [online], 2009. [cit. 28. 9. 2009]

Dostupný na WWW: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/cele-cesko-cte-detem-sup-sup/-o-projektu/>.

a vzorce morálního chování. Cílem projektu je podpora emocionálního (psychického, myšlenkového a morálního) zdraví dětí a mládeže pomocí osvětové, výchovné a organizační činnosti. Osobní záštitu převzal prezident České republiky, pan Václav Havel.

Projekt *Celé Česko čte dětem* ale není jediným svého druhu. Také Ústav pro informace ve vzdělávání – Národní pedagogická knihovna Komenského, dlouhodobě usiluje o rozvoj dětské řeči. Například v listopadu 2008 projektem *Podporujeme čtenářskou gramotnost*¹⁵, do něhož se přihlašují děti prvních ročníků základních škol. Cílem je podnítit v dětech zájem o četbu prostřednictvím společného čtení s dospělými, ale také pořádáním zajímavých besed se spisovateli a ilustrátory. Zájem dětí je pak oceněn nevšední formou – tzv. Knížkou pro prvňáčka, napsanou renomovaným českým autorem a ilustrátorem a určenou speciálně pro tyto absolventy projektu.

3.2 Řeč expresivní (mluva)

Jedná se o vyjadřování, mluvu člověka. Umění řečnit sahá až do dob před Sokratovských, kde bylo spojeno s filozofií, pedagogikou, psychologií, etikou, hermeneutikou a dalšími vědami. Umění vyjadřovat se dobře a přesvědčivě bylo jedním z hlavních pilířů tehdejšího evropského školství. Za nejvýznamnější řečníky této doby lze považovat Domosthena, Sokrata, Platóna, Aristotela a další. Mezi české řečníky řadíme Karla IV., pro něhož rétorika znamenala mluvokrásu. Tak byl také pojmenován i tehdejší obor na Karlově Univerzitě, založené Karlem IV. v roce 1348. Rétoriku zde vyučovala i další významná česká osobnost - Jan Hus. Nejvýznamnější postavou české rétoriky je však bezesporu J. A. Komenský. Za zmínku stojí jeho čtyři zásady řečnictví¹⁶, a to: hojnost (bohatství slov), světlost (srozumitelnost slov), líbeznost (příjemný hlas, gesta i obsah sdělení) a mocnost (umět mluvit přesvědčivě, vhodně zvolit intonaci hlasu, eventuálně zapojit posluchače do dialogu).

V 19. století se zasloužil o češtinu jako národní jazyk Josef Dobrovský a Josef Jungmann. Výuka řečnictví trvala až do roku 1450, kdy byl vynalezen Johanem Gutenbergem knihtisk. Společnost si začala uvědomovat sílu psaného slova, které oslovilo více lidí než slovo mluvené. Marie Krhutová¹⁷ upozorňuje na skutečnost, že i ve školách se začíná opomíjet mluvené slovo a klade se důraz na pravopis, slohové

¹⁵ Národní pedagogická knihovna. *Projekt kniha pro prvňáčka*, [online], 2009, [cit. 18. 9. 2009]. Dostupný na WWW: < http://www.npkk.cz/npkk/kniha_prvnacek.php >

¹⁶ KRHUTOVÁ, M. *Jazykový projev*. Praha: Institut vzdělávání a poradenství, 2006. s.5.

¹⁷ KRHUTOVÁ, M. *Jazykový projev*. Praha: Institut vzdělávání a poradenství, 2006. s. 5-8.

práce, diktáty, hodnotí se písemný projev, stylistika a gramatické projevy. Ale mluvený projev zůstává výrazně opomíjený. Kultura mluveného slova se pěstuje jen v určitých sociálních skupinách (politici, advokáti atd.).

Zajímavou myšlenku významu mluveného slova v procesu sociální komunikace vystihla Eva Zezulková¹⁸, která uvádí, že naše slovní zásoba obsahuje termín „pravopis“ označující správnou realizaci písemné podoby řeči, zatímco výraz označující správnou realizaci mluvy chybí. Není to snad jeden z důvodů, proč jsme svědky „kostrbatého“ mluveného projevu s poruchou výslovnosti, zvuku, intonace, jež mohou ovlivnit obsah sdělení?

V řeči expresivní Olga Zelinková¹⁹ sleduje oblasti artikulace, slovní zásobu, správné používání gramatických kategorií, mluvní pohotovost, vybavování slov, tempo řeči, plynulost a modulační faktory.

3.2.1 Mluvní pohotovost

Britský filozof John L. Austin uvedl, že: „Výchozí jednotkou komunikačního vztahu je tzv. *řečový akt*, jehož prostřednictvím se uskutečňuje určitá činnost – tvrzení, příkaz, žádost, varování, výhrůžka, rada....Partner tohoto aktu porozumí jeho smyslu jedině tehdy, jestliže na základě znalosti řečového kontextu a jazykových konvencí dovede odhlédnout od toho, co autor řekl, a přiblížit se tomu, co měl mluvčí skutečně na mysli, čeho chtěl svou výpovědí dosáhnout“.²⁰

Austin poukazuje na smysluplnost vyjádřené myšlenky. Pomíne-li nonverbální stránku věci a zaměřím se pouze na složení slov ve větě, již pouhé zpřeházení jednotlivých slov v pořadí může znamenat zcela jiný smysl vyjádřené myšlenky.

S problematikou tzv. *mluvní pohotovosti* souvisí i vybavování si slov z pasivního a aktivního slovníku dítěte. Dítě má ve své slovní zásobě slova aktivní (ty, které používá běžně) a pasivní (ty, kterým rozumí, ale běžně je v řeči nepoužívá). Je jen na jedinci, jak rychle si tato slova dokáže vybavit a začlenit je do věty.

V případě mluvní pohotovosti se jedná především o vrozenou dispozici, přičemž rozumové schopnosti dle Zelinkové nemají na mluvní pohotovost žádný vliv.

Na trhu dnes existuje velké množství literatury, která nabízí metody rozvíjení vyjadřovací schopnosti u dětí. Např. Milota Zelinová ve své knize *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (2007) nabízí celou řadu her, do nichž lze zapojit děti

¹⁸ ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence*, Ostravská univerzita, Ped.fak., 2006. s. 6.

¹⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 87-91.

²⁰ AUSTIN, J. L. *Jak udělat něco slovy*. In KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. s. 62.

od nejútlejšího věku. Pomocí těchto her Zelinová rozvíjí poznávací, kultivační, emocionalizační, motivační, socializační a komunikační a tvořivé funkce a procesy. Prostřednictvím fantazie se dítě může vžít do role a činnosti lidí, vybavit si a přestavit předměty, jevy a situace ze svého okolí. Pracuje se symboly, které vyjadřovací schopnosti rozvíjí a umocňují.

3.2.2 Slovní zásoba

Slovní zásoba v sobě zahrnuje soubor všech slov a slovních spojení, která jsou typická v daném jazyce. Skládá se ze slov aktivních a pasivních. Literatura²¹ dokládá, že dítě kolem druhého roku svého života má ve své slovní zásobě kolem 200 – 300 slov. Během třetího roku se slovní zásoba rozvíjí o dalších 500 – 700 slov. Pasivní slovní zásoba je obvykle 3–6x vyšší než aktivní. Pedagogický slovník²² uvádí, že slovní zásoba je součástí mentálního vývoje dítěte a adolescenta. V šesti letech činí slovní zásoba zhruba 2 500 slov. S nástupem dítěte do školy se pak různými druhy učiva slovní zásoba dále rozvíjí.

Malá slovní zásoba může činit řadu nepříjemných problémů. Neporozumění psanému textu, slovům v dialogu, potíže ve vyjadřování.

3.2.3 Gramatické kategorie

Gramatika je obor lingvistiky, který se zabývá pravidly spojování a ohýbání jednotek jazyka při jejich používání.

Gramatická kategorie je gramatický význam slova, který se uplatňuje ve větě a vyjadřuje se pomocí jmenné a slovesné kategorie. Jmenná kategorie zahrnuje pád, číslo, rod a životnost. Slovesná kategorie osobu, číslo, slovesný způsob, slovesný rod, čas a vid.

Cit pro jazykové kategorie se rozvíjí během předškolní výchovy a dále pak vlivem zkušeností a rozvíjejících se schopností přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupiny slov na další.²³ Dítě předškolního věku má ve svém slovníku zafixován kořen slova. K tomuto koření musí přiřadit jistou předponu nebo příponu. Dle Zelinkové je nejčastější chybou špatné přisouzení rodu u podstatných jmen, nedokonalé převádění z čísla jednotného do množného a naopak. Dále pak odvozování přídavných jmen od podstatných.

²¹ NOVOTNÝ, J a kol. *Mluvnice češtiny. Mluvnice češtiny pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1992. s. 103,104.

²² PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 202.

²³ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 90.

3.2.4 *Tempo řeči, plynulost mluvního projevu*

Je důležitým předpokladem sociální komunikace. Aby člověk zaujal posluchače, musí zvolit vhodné tempo. Příliš rychlé vyjadřování může působit problémy v porozumění u posluchače, příliš pomalé vyjadřování zase může nudit a brzy vyčerpá posluchačovu pozornost.

Nejen u dětí, ale i u dospělých je tempo a plynulost řeči ovlivněno charakterovou vlastností člověka a schopností rychle vyzdvihnout slovo ze své slovní zásoby. Vlivem stresu může jedinec své tempo příliš zpomalit. Vyjadřuje se s co největší přesností tak, aby neudělal chybu. Pod vlivem stresu může ale také znejistět, zrychlit tempo řeči a jeho projev pak lehce sklouzne k breptavosti. Extrémně zrychlené tempo může vést k jeho nesrozumitelnosti. Nejčastěji se dle Zezulkové²⁴ objevují v breptavosti opakované nebo vynechávané slabiky, narušené dýchání, hlasové poruchy, narušená artikulace a narušené modulační faktory (přízvuk, melodie).

3.2.5 *Modulační faktory*

Mezi modulační faktory patří především melodie, dynamika a přízvuk řeči, čímž lze výrazně ovlivnit zajímavost výkladu. Nežádoucí přízvuk v mluvené řeči (dialekt či interdialekt) pak může být problémem v projevu písemném. Dítě klade důraz (přízvuk) na jinou slabiku a kvalita písemného projevu v oblasti gramatiky se výrazně snižuje.

3.2.6 *Artikulace*

Výdechem a správným nastavením mluvidel (tedy především rtů a jazyka) vzniká hláska či celá soustava hlásek. S artikulací souvisí porucha řeči zvaná *dyslalie*, kdy dochází k nesprávnému vyslovování hlásek. Dítě by při nástupu do školy mělo vyslovovat zcela správně. Nesprávné vyslovování hlásek může být příčinou chyb v psaném textu dítěte.

Základní členění nejčastějších artikulačních příznaků ve struktuře slova literatura²⁵ uvádí takto:

- Vynechání koncovky či její prodloužení (např. místo pes dítě řekne pe).
- Vynechání slabé slabiky. Většinou se tak děje na začátku slova, méně často uprostřed (např. tyka místo motyka, tefón místo telefon).

²⁴ ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence*, Ostravská univerzita, Ped.fak., 2006. s. 44.

²⁵ BERNTHAL, J. E., BANKSON, N. W. *Articulation and phonological disorders*. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Nakladatelství Osveta, 2002. s. 131.

- Zjednodušení shluku koncovek (spojených souhlásek) nebo spojení koncovek (souhlásek). Např. park – pak, stůl – tůl.
- Opakování (zdvojení) slabiky nebo její části (voda – vovoda).
- Vložení segmentu do středu slova (vlak – v.lak).
- Převrácení dvou hlásek (např. krokodýl – korkodýl, revolver – levorver).

Řešením této komunikační bariéry je volba logopedické péče a asistence již v předškolním věku. Považuji však za důležité zmínit i druhou stranu věci, kdy rodiče mluví „řečí dítěte“. Rodiče výslovnost svých dětí neopravují, ale mluví na něho jeho běžně používanými zkomolenými slovy. S takovými případy se setkávají učitelé zcela běžně. Po konzultaci na toto téma s pedagogy na jedné ze zkoumaných škol jsem zjistila, že u takového dítěte nastává problém v písemném projevu; dopouští se gramatických chyb a dochází ke zhoršení celého prospěchu. Rodiče si však svou chybu neuvědomují a někteří ani nejsou ochotni si své pochybení připustit. Domnívám se, že včasná konzultace nebo beseda s rodiči na toto téma v předškolním zařízení by zamezila výskytu nežádoucích chyb v komunikačním procesu.

4 Komunikační bariéra v sociální oblasti

Vyjadřovací schopnosti mohou ovlivňovat psychický vývoj dítěte a formování osobnosti v sociálním kontextu, zájmech, trávení volného času a profesní orientaci. Často se stává, že je dítě vystaveno nepříjemným reakcím okolí. Pro názornost níže uvádím reakci na osobu postiženou balbutismem (syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr²⁶⁾ ve školním kolektivu. Výzkumu se zúčastnilo 324 základních škol se 144 balbutiky.

Tabulka 1. Koktavost a spolužáci²⁷

Balbutik ve školním kolektivu		
	počet	výskyt v %
Balbutik se v kolektivu setkává se		
- škádlením	28	19,4
- posměšky	18	12,5
- fyzickými útoky	9	6,3
- přehlížením a ignorováním	7	4,9
- ponižováním	5	3,5
- urážkami	4	2,8
- zastrahováním	4	2,8
Dítě s koktavostí		
- napadá spolužáky slovně	4	2,8
- napadá spolužáky fyzicky	4	2,8
Dítě nemá ve třídě žádného kamaráda	4	2,8
Dítě se kolektivu straní	0	0,0
Dítě je přijímáno kolektivem bez ohledu na svou vadu řeči	136	94,4
Jiná reakce	18	12,5

²⁶ LECHTA, V. *Koktavost*. In ŘEPOVÁ, Petra. *Dítě a koktavost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. s. 16.

²⁷ ŘEPOVÁ, P. *Dítě a koktavost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 21.

Z uvedené tabulky vyplývá, že jen v málo případech se balbutik setkal s nepříjemnou reakcí vrstevníků, se kterou se musel nějakým způsobem vypořádat. Je patrné, že děti balbutici se kolektivu nestraní a z 94 % je dítě kolektivem přijímáno. V 19 % případů je uvedeno, že samo dítě okolí provokuje a v necelých 3 % dítě své okolí napadá slovně i fyzicky. Domnívám se, že reakce fyzického a slovního útoku může být způsobena obranou před kolektivem, ve kterém se dítě nejčastěji setkává se škádlením a posměšky, ale i s případy fyzických útoků a ponižování.

5 Volný čas

5.1 Pojem

Volný čas je možno chápat jako čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Je to doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení potřeby (včetně spánku).²⁸

Je to doba, kdy si může jedinec svobodně vybrat svou činnost, dělat ji dobrovolně a rád, a činnost mu přináší uspokojení a uvolnění.²⁹

Volný čas je čas trávený činností, kterou jedinec považuje za zajímavou, může ji pokládat za svého koníčka a čas vynaložený na tuto činnost mu přináší zábavu, odpočinek, vzdělávání, společenské vyžití apod. Vychází z dobrovolné účasti jedince. Do volného času nelze zařadit vyučování, domácí povinnosti nebo domácí přípravu na vyučování.

Obor, jež se zabývá problematikou volného času, vědou a teorií výchovy ve volném čase, se nazývá *pedagogika volného času*. Tento obor nabývá na významu kvůli některým protikladným jevům. Zejména tehdy, když množství volného času narůstá, narůstá s ním i nuda a zároveň ovlivňování nežádoucích forem chování jako je agrese a delikvence.³⁰

Hofbauer³¹ ve své knize *Pedagogické ovlivňování volného času* do volného času také zahrnuje *čas polovolný*, jež je hraniční činností na pomezí času povinného a vázaného. Tedy všechny aktivity, které přinášejí radost a současně i případný praktický užitek. Může se jednat o různé rukodílné práce, kutilství nebo i zahrádkaření. Na základě volného času a polovolného času dochází k formování všestranného rozvoje osobnosti, k rozvoji společenských vztahů a utváření předpokladů pro uplatnění v dospělosti.

Úmluva o právech dítěte³², jež se stala dne 6. února 1991 v České a Slovenské federativní republice závaznou nadzákonnou právní normou a Ústavním zákonem, označuje v čl. 1 dítětem osobu mladší 18-ti let, pokud nebylo zletilosti dosaženo dříve. Úmluva o právech dítěte myslí zejména na blaho dítěte a jeho všeobecný rozvoj. Proto čl. 18 cituje, že rodiče (nebo jejich zákonní zástupci) mají prvotní odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte, přičemž v čl. 31 zaručuje dítěti právo na odpočinek a volný

²⁸ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 225.

²⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 13.

³⁰ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 152.

³¹ HOFBAUER, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1 vyd. Praha: Portál, 2008. s. 11.

³² Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. *Úmluva o právech dítěte*

čas, dále právo na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku, jakožto i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti. Zároveň státu přikazuje, aby dětem poskytl odpovídající a rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké, oddechové činnosti a využívání volného času.

5.2 Patologie využívání volného času

Volný čas je čas trávený na základě zájmu a potřeb jedince. Kromě funkce zdravotní, preventivní, sociální a výchovně-vzdělávací, uvedené níže, dochází k eliminaci emočních stavů, především smutku, strachu nebo napětí. Volný čas vede k povzbuzení k činorodosti, vstřícnosti a optimismu. Dochází k prosazování své vlastní individuality, dosahování vědomě vytyčených cílů a překonávání svých vlastních překážek. To vše na základě dobrovolnosti k aktivitě nebo odpočinku.

Vladimír Spousta³³ však vedle efektivního trávení času upozorňuje na fenomény, které brání využívání volného času. Nazývá je patologií využívání volného času. Jedná se např. o:

- Existenci volného času, kdy příčinou může být špatná organizace práce a celodenního režimu. Ta může vést až k poklesu pracovní výkonnosti.
- Fanatismus k práci (tzv. workoholismus), absence volného času z důvodu, že jedinec ho přirozeně vylučuje, je neschopen odpočívat.
- Nedostatečné nebo zcestné využívání volného času vedoucí k intenzivnímu cvičení, dodržováním riskantních dietních programů.
- Nuda, formulována jako nepříjemný afektivní stav spojený s pocity napětí, se zkresleným prožíváním času a s pocity prázdna.

5.3 Historie výchovy ve volném čase

Z pohledu historie institucí ve volném čase existuje několik mezníků, které mají významný vliv na vznik a vývoj výchovy ve volném čase. Patří mezi ně zejména uvědomění si, že dětem je třeba věnovat se i v době po vyučování. Již Jan Amos Komenský užíval známého rčení: „Ohýbej proutek, dokud je mladý.“ V době dospělosti již lze jen stěží napravovat negativní jevy společnosti, kterých se děti a mládež dopouštějí právě vlivem patologie volného času. Umístění delikventů ve výkonu trestu s následnou resocializací je proces poměrně časově i finančně náročný. Proto je třeba děti vést žádoucím směrem např. vhodnou náplní činností ve volném čase a motivací k jeho efektivnímu využití.

³³ SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 14.

Také rozvoj moderního průmyslu, zvláště nástup strojího průmyslu, lidem usnadnil práci, čímž zkrátil i pracovní dobu a lidé najednou pociťovali potřebu náležitě a efektivně svůj volný čas využít. Začaly se realizovat hudební, divadelní, vzdělávací, tělovýchovné nebo turistické aktivity. Pořádaly se slavnosti, shromáždění. Společnost začaly ovlivňovat hromadné sdělovací prostředky. V současnosti nese dopad na společnost a její volný čas vysoké procento nezaměstnanosti.

Koncepci výchovy ve volném čase z hlediska historie nastiňuje Jarmila Faltýsková³⁴ do tří etap:

- 1. etapa: 50 - 60. léta. Životní styl upřednostňuje práci, jejíž protipólem je odpočinek, relaxace, oddech, za účelem reprodukce pracovní síly.
- 2. etapa: 70 - 80. léta. Nastává období, kdy volný čas již není ostře ohraničen. Lidé jej chápou jako čas určený k odpočinku, znovunabytí sil, ale také jako čas určený k zábavě a prožitku. Vzniká velké množství kroužků na školách i mimo ni, s cílem pečovat o dorost. Především se jedná o kroužky mladých techniků, přírodovědců a turistů. V této době navíc začínají volný čas ovlivňovat hromadné sdělovací prostředky.
- 3. etapu ohraničují 90. léta. Jsou charakteristické přemírou volného času z důvodů průmyslové revoluce. Společnost začala reagovat na „otevřené hranice“. Na jedné straně vzniklo mnoho profitujících rekreačních a sportovních zařízení, na druhé straně však škola přestala nabízet dětem a mládeži plynulý přechod mezi školními povinnostmi a volným časem (např. ukončení Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže působící před rokem 1989). Děti začaly upřednostňovat kolektivní způsob života a prožitky mohly nacházet v partách.

³⁴ FALTÝSKOVÁ, J. *Koncepce výchovy ve volném čase*. In NĚMEC, J. a spol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. s. 15.

6 Činitelé ovlivňující vývoj dítěte z pohledu volného času

6.1 Rodina

Na osobnost dítěte v průběhu jeho ontogenetického vývoje má vliv celá řada činitelů, působícího na něho záměrně i nezáměrně. Intencionální označujeme především výchovu, která je cílevědomá, záměrná a spočívá v dlouhodobém působení na člověka v pozitivním smyslu. Nejstarší a primární společenskou institucí, v níž výchova probíhá, je *rodina*. Formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, vede jedince k základům etiky, začleňuje ho do společnosti a udržuje určitý životní styl, tradici. Je primární sociální skupinou, která je bohatá na citové vazby. Plní kromě funkce výchovné také funkci zabezpečovací, obrannou a ochrannou, ekonomickou, reprodukční a další. Výchova v rodině by měla poskytovat různé podněty tak, aby byly rozvíjeny všechny stránky osobnosti souměrně a pokud možno přirozenou cestou – zájmem dítěte o činnost. V předškolním věku je rodina nejdůležitějším činitelem ve vývoji řečových dovedností dítěte. Měla by si všímat jeho výslovnosti, popř. zajistit logopedickou asistenci. Rodina by měla aktivně rozvíjet jeho slovní zásobu. Tedy opravovat výslovnost a dále rozvíjet dialog pomocí otázek. Úkol rodiny jako činitele nekončí se vstupem dítěte na základní školu, ale dále pokračuje do období dospělosti.

Také souhrn záměrných i spontánních způsobů výchovy, tzv. výchovný styl, má své opodstatnění. Zdeněk Helus³⁵ označuje termínem rodinný styl výchovy celkový způsob výchovného působení, který je pro danou rodinu dlouhodobě charakteristický. Pozitivní výchovné styly rozvíjí možnosti dítěte, zdůrazňují mu význam životní perspektivy, hodnoty lidských vztahů, upevňují a rozvíjejí zdravé sebevědomí, podněcují tvořivé myšlení a jednání a kladou důraz nejen na povinnosti rodiny k dítěti, ale také dítěte k rodině. Na druhé straně uvádí typy dysfunkčních rodin, které mají neblahý vliv na vývoj dítěte, tedy mohou mít vliv i na komunikační schopnosti dítěte. Jedná se o rodinu nezralou, přetíženou, perfekcionistačnou, rozmazlující, autoritářskou nebo liberální.

Ve výchově, jakožto záměrné a cílevědomé činnosti, a volném čase, můžeme spatřovat souvislost. Tyto dva pojmy se mohou prolínat. Souvislost Pávková³⁶ vyjadřuje trojím způsobem:

³⁵ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. In ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 119.

³⁶ PÁVKOVÁ, J. *Výchova ve volném čase*. In HÁJEK, B., Hofbauer, B., PÁVKOVÁ, J., *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 67.

- *Výchovou pro volný čas nebo-li k volnému času* – jež je svou podstatou zaměřena na utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času.
- *Výchovou ve volném čase* označuje aktivity ve volném čase, příslušné instituce, použité metody a formy jako prostředky výchovy. Využívání volného času je dle Pávkové cílem, podmínkou i prostředkem současně.
- *Výchovou mimo vyučování*, která probíhá mimo povinné vyučování, probíhá převážně ve volném čase, institucionálně a většinou (pokud se rodiče přímo neangažují) mimo bezprostřední vliv rodiny.

Zdeněk Matějček³⁷ uvádí, že: „Dítě do světa vstupuje s určitými vlohami. Tedy se specificky lidskými vlastnostmi. Jsou to první stupně ve vývoji nějaké funkce, která reálně existuje a má biologickou povahu. Na základě podnětu zvenčí se ony schopnosti stanou základnami pro naše reálné chování i jednání. Řeč je pak toho prototypem.“

Podnětem zvenčí, který Matějček uvádí, by mohla být právě výchova, která se s volným časem prolíná. Na základě pozorování kulturních akcí dětí základní a mateřské školy uskutečňovaného za období školního roku 2008/2009 jsem si všimla, že kvalita slovního projevu u předškoláků je z pohledu artikulace pod průměrem. Dětem bylo velmi špatně rozumět. Navíc jsem zjistila, že se vystoupení účastní stále stejné děti, přičemž sledovanou mateřskou školu navštěvují téměř čtyři desítky dětí. Proto jsem oslovila učitelky pozorované mateřské školy a ty mě upozornily na několik alarmujících skutečností. Předškolní dítě zná hlavní hrdiny moderních a zahraničních pohádek, dokonce i postav ze seriálu pro dospělé uváděného ve večerních hodinách, zato nezná pohádky předních českých spisovatelů, lidové tvorby nebo pohádek po staletí předávaných z generace na generaci. Učitelky se shodly, že počet dětí, kterým rodiče čtou ve svém volném čase pohádky, je asi pět z dvaceti. Dále poukazují, že rodiče ani nemají zájem o správnou výslovnost svého dítěte. Považují tento problém za malichernou starost o malé dítě, které má ještě dostatek času, aby se vše doučilo. Nezřídka se stává, že rodič předhazuje povinnost naučit dítě správně vyslovovat učitelce jako její hlavní pracovní náplň. Učitelky potvrdily, že mateřskou školu opouští a do povinné školní docházky nastupují i děti, jejichž rodiče je v jejich špatné výslovnosti „podporují“. Mluví s nimi „jejich jazykem“ a jejich zkomolená slova považují za roztomilá. Na mou otázku, proč se vlastně účastní výše uvedených akcí tytéž děti, mi bylo sděleno, že i když jejich školku navštěvuje kolem čtyřiceti

³⁷ MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 97.

dětí, učitelky obsazují do rolí pouze ty, kterým jde rozumět, a občas mají problém, aby obsadily všechny role.

Po konzultaci s učitelkami mateřské školy mě napadá otázka, zda rodiče dokáží v dnešní době vést dítě k volnému času, vychovávat ho a provádět s ním různé aktivity ve volném čase, např. trávit s ním společný čas u knížky. Zda vůbec dokáží dítě motivovat k tomu, aby mělo radost z nějakého podnikání a slovně se pak chtělo o radost podělit. Zda dokáží tato slova nejen zachytit, ale i další otázkou dále rozvést.

Identita dítěte, tedy vědomí vlastního „já“, se rozvíjí ve věku kolem 8 -12 let. Kolem 10. roku je již dítě relativně vyrovnané, bezstarostné a má zájem o věci z vnějšího světa. Avšak Matějček³⁸ upozorňuje na skutečnost, že dětská osobnost je stále ještě ve vývoji a od dětí nelze očekávat, že budou schopny samy odpovědně rozhodovat, s čím si budou hrát a o co se budou zajímat. V tomto věku dítěte je na rodině, aby odhalila jeho možné vlohy a určitým, zvláště nenásilným způsobem, ho navedla na vhodnou činnost. Udala mu cíl, motivaci, rozvinula jeho dovednosti, zájem.

Zdokonalení se v určité činnosti může výrazně posílit sebevědomí dítěte a pomoci získat v kolektivu obdiv a uznání. Zdárně pak může fungovat sociální komunikace a rozvíjení řečového potenciálu. Matějček³⁹ doporučuje řadu příkladů, kam by měl rodič své dítě směřovat a v čem je podporovat. Zmiňuje např. pořízení zvířecího tvora, společné chvíle kutilství v rodinném kruhu, pěstování sportovní disciplíny, podporování hry na hudební nástroj nebo společné chvíle trávené v přírodě. Nezavrhuje rovněž oblast moderní technologie zaměřenou na intelektové vlastnosti jedince. Vhodnou příležitostí, jak zkvalitnit dovednosti prostřednictvím počítače a Internetu, jsou např. vědomostní hry.

Jedna ze škol, na které jsem realizovala svůj výzkum, nabízí každým rokem vědomostní hru zvanou Soví kvíz. Hra je zaměřena především na pochopení položené otázky a vyhledání informací v dalších médiích. Hra o osmi kolech po desíti otázkách je určena pro děti základních škol od 10 let. Na základě pozorování u dcery, kterou jsem do hry přihlásila, jsem zjistila, že dítě v 10. letech ještě není schopno zcela otázku pochopit a zadat příslušná hesla do vyhledávače. Je to ideální příležitost, jak dítě může s rodičem zábavně trávit svůj volný čas a potřebné informace si vyhledat. Rozšiřuje se tak nejen vědomostní obzor, ale i slovní zásoba. Dítě je nuceno nad otázkou uvažovat a snažit se ji pochopit. Pokud rodič v zájmu zachování samostatné

³⁸ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 72-77.

³⁹ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 81-120.

práce dítěte vede potomka správným směrem, rozdíl v uvažování a zejména v ovládání vyhledávače Internetu je velmi znatelný již v následujících kolech vědomostní soutěže.

6.2 Škola a některé další instituce pro výchovu mimo vyučování a ve volném čase

Škola je nejen místem výuky, kde má dítě získávat vědomosti. Je také místem společenského života, kde je v bezprostředním kontaktu se svými vrstevníky a pedagogickými pracovníky. Na všestranný rozvoj dítěte má vliv klima školy, vedení, vztahy mezi učiteli navzájem a vztahy mezi učiteli a dětmi, také učební osnovy a učební pomůcky. Vedle povinných předmětů zařazených ve své učební osnově škola nabízí dětem také možnost volnočasových aktivit mimo výuku pod vedením odpovědného pedagogického pracovníka.⁴⁰ Škola a další výše uvedené instituce jsou hlavním zdrojem zábavy, relaxace, sportovního a jiného vyžití. Poskytují výchovu formální (vzdělání, jehož ukončení je potvrzeno speciálním dokladem – vysvědčením, osvědčením apod.), výchovu neformální (která v sobě zahrnuje všechny činnosti a aktivity, probíhající mimo čas strávený vyučováním a domácími povinnostmi, jejímž cílem může být umění řešení problémů) a také výchovu informální (jedná se o neorganizované, institucionálně nekoordinované učení, jež probíhá např. při sledování televize, návštěvou kin, kulturních představení apod.).

Literatura volného času nabízí ve své terminologii pojmy jako:

- *Mimotřídní výchova*, která je organizovaná školou nad rámec vyučování. Za mimotřídní výchovu můžeme označit výchovu v kroužcích, sportovních utkáních, soutěžích nebo odpoledních akcí při příležitosti významného dne.
- *Mimoškolní výchova* probíhající mimo školu. Jde o výchovu v Domech dětí a mládeže, Centrech volného času, světských a církevních organizacích určených k výchově dětí a mládeže, ve speciálních, soukromých a nadačních institucích a dalších regionálních společenských prostředích.

⁴⁰ PÁVKOVÁ, J. a spol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s.33-38.

- *Zájmová činnost* je dalším důležitým pojmem výchovy ve volném čase. Jarmila Faltýsková⁴¹ definuje zájmovou činnost jako aktivitu, která je zaměřená na individuální uspokojování potřeb, zájmů a schopností. Je charakteristická aktivitou a zvláštním významem, který jedinec dané činnosti přisuzuje. Prožitek je významným prvkem, který je spojen s výkonem činnosti.

6.2.1 *Vybrané instituce volného času*

Vzdělávací soustavu tvoří dle zák. č. 317/2008 Sb.⁴² školy a školská zařízení. Školské zařízení dle § 7 odst. 4 poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí. § 7 odst. 5 vymezuje druhy školských zařízení jako jsou školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská účelová zařízení, zařízení školního stravování a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Tato zařízení dle § 8 téhož zákona zřizuje obec, kraj, ministerstva, registrované církve a náboženské společnosti jako školskou právnickou osobu nebo příspěvkovou organizaci.

Ve své praktické části se věnuji dětem II. stupně základní školy. Proto níže vybírám instituce pro výchovu mimo vyučování (mimotřídní) a mimoškolní:

Školní družina je školní výchovné zařízení pro výchovu mimo vyučování pro žáky I. stupně základní, zvláštní, speciální a pomocné. Patří do instituce, jež pravidelně ovlivňují volný čas žáků díky každodennímu styku vychovatelů s žáky. Pravidelně zde dochází ke kontaktu s rodiči žáků, jež může být komunikační výhodou v rozvíjení vloh dítěte. Vychovatelé jsou pedagogicky způsobilí pro výkon své funkce, avšak Pávková⁴³ zdůrazňuje, že vychovatel není učitel. Oproti učiteli by vychovatel měl rozvíjet všechny složky osobnosti dítěte, avšak méně poučovat, spíše se snažit, aby žáci k novým poznatkům dospěli vlastním úsilím. Nabídka dne má být vychovateli zpestřena a dětem nabídnuta kvalitní zájmová činnost. Za použití sportovních aktivit, vhodných didaktických her, poznávací činnosti, si má dítě odpočinout, nabýt nových sil a rozvíjet své potřeby a zájmy. Do popředí vstupuje funkce výchovně vzdělávací

⁴¹ FALTÝSKOVÁ, J. *Koncepce výchovy ve volném čase*. In NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. s. 23,24.

⁴² Zák. č. 317/2008 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

⁴³ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 115.

a zdravotní, nicméně i sociální, protože školní družina zajišťuje bezpečnost dětem v době, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání.

Školní kluby jsou k dispozici žákům II. stupně ZŠ, žákům nižšího stupně šesti nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajícím ročníkům osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Děti jsou více samostatné, mají své zájmy a rodiče nepovažují za důležité zajistit jim péči a dozor vychovatele, čímž ustupuje do pozadí funkce sociální. Školní kluby vycházejí z vyhraněných zájmů dětí, ovšem z hlediska ekonomického dochází k tomu, že se školní kluby ruší a přetrvávají již pouze ve větších městech za předpokladu vyšší účasti.

Kroužky organizované školou patří do specifické skupiny diferencované podle věku dětí a mládeže a jejich zájmům o rozmanité činnosti. Kroužky nabízejí sociální prostředí zaplněné skupinovými prožitky. Jde o nejčastější formu trávení volného času u dětí základních škol. V kolektivu komunikují, navazují rozmanité vztahy, spolupracují a řeší situace. Učí se prosazovat svou individualitu ve společnosti druhých dětí. Zájmové kroužky vycházejí z poznatků, zkušeností a dovedností dětí. Výsledky své práce pak prezentují na výstavách, vystoupeních, čímž nejen hodnotí a porovnávají sebe s ostatními vrstevníky, ale získávají také motivaci k další činnosti.

Z hlediska obsahu lze zájmové kroužky členit na:

- Společenskovední; pro vytváření a rozvíjení vlastivědných, historických a jazykových vědomostí,
- Přírodovědné; zaměřené na pěstitelské a chovatelské zájmy,
- Estetickovýchové; umožňující rozvíjení výtvarných, hudebních nebo literárně-dramatických vloh,
- Tělovýchovné, sportovní a turisticky zaměřené,
- Praktické se zaměřením na rukodílné práce, vaření apod.,
- Vědeckotechnické a vědecké; na většině škol nejčastěji provozované počítačové kroužky.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže. Jedná se o domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, centra volného času otevřené všem dětem různých věkových skupin. Zřizovatelem bývá většinou obec nebo církev. Domy dětí a mládeže se nachází v každém větším městě. Nabízí činnost pravidelnou, rozdělenou do oblasti přírodní vědy, společenské vědy, technické vědy, estetické výchovy, sportovní výchovy; a to

v podobě kroužku, souboru, klubu, oddílu. Organizuje příležitostnou činnost ve formě soutěží, soustředění, táborů. Nabízí spontánní aktivity pro děti se zájmem o chovatelskou činnost, počítače, laboratorní činnost. Vyhledává talentovanou mládež. Plní funkce rekreační, sociální, výchovně - vzdělávací a dle Jiřího Němce⁴⁴ také poradenskou ve spolupráci s občanským sektorem a jeho spolky v daném regionu či lokálním prostředí.

Základní umělecké školy (dříve nazvané Lidové školy umění) nabízejí obory hudební, taneční, dramatické a výtvarné. Jsou určeny jedincům s vyhraněnými zájmy v oblasti estetické výchovy.

Jazykové školy určené studentům se zájmem o cizí jazyk. Jazykové školy v dnešní době reagují na zahraniční poptávku po zaměstnání v Evropské unii. Mnohé z nich nabízejí osvojení šesti základních modelových stupnic jazykových dovedností, který definuje dokument Rady Evropy zvaný Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEER) z angl. názvu Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Tento dokument popisuje, co se má student naučit a jaké znalosti a dovednosti rozvíjet, aby mohl v daném jazyce komunikovat. Definuje úroveň studovaného jazyka a umožňuje tak měřit dosažené výsledky jak v jednotlivých krocích individuálního studia, tak i mezi studenty navzájem. Závěrem každého stupně se stává evropský doklad, tzv. Evropské jazykové portfolio. To se skládá ze tří navzájem propojených částí: Jazykový pas, Jazykový životopis a Osobní soubor dokumentů a prací.

Salesiánské domy se středisky mládeže. Po roce 1989 na území České republiky začala nabízet aktivity ve volném čase i církev. Ve větších městech založili řeholníci *salesiánské domy se středisky mládeže*. Jejich centra jsou zařazena do sítě školských zařízení MŠMT ČR a jsou vázána předpisy resortu školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem je rozvíjet harmonický rozvoj osobnosti a nabízet rodinou a přátelskou atmosféru jedincům, kteří ji ve svém životě postrádají. Zařízení je otevřeno pro denní návštěvnost. Zájemci mohou využít řadu kroužků a najít zde příležitost pro kulturní a sportovní vyžití. Věřícím je zde nabídnuta výuka náboženství. V salesiánských domech nepůsobí pouze řeholníci, ale také pedagogové a další spolupracovníci z řad mládeže a dospělých.

⁴⁴ NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. s. 29.

Skautské hnutí – Český junák založený již na počátku 20. století, několikrát přerušován politickou a válečnou situací. Naposledy obnoven v roce 1989. Patří mezi organizace zaměřené na volný čas dětí a mládeže dle zákona č. 83/1990 Sb.⁴⁵ (podobně jako Pionýr nebo hnutí Brontosaurus). Jeho cílem je podporovat rozvoj osobnosti dětí a mládeže. Rozvíjet jejich fyzické, duševní, sociální a duchovní schopnosti. Cílem skautské výchovy je pak člověk vyzrálý, vzdělaný, tvořivý, schopný spolupráce s jinými lidmi, dobře zakotvený v malých i velkých sociálních skupinách. Zdůrazňuje princip solidarity, aktivity, tvořivosti a samostatnosti.

Pionýr je druhým největším sdružením pro volnočasové aktivity dětí a mládeže v České republice. Nutné je však podotknout, že není následovníkem bývalé Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže působící před rokem 1989. Cílem výchovy je vést své členy k aktivnímu občanství. Prostřednictvím svých programů v oblasti sociální, kulturní a sportovní vede své členy ke kladným morálním hodnotám. Děti se samy podílejí na přípravě programů a spolurozhodují o činnosti, nejčastěji v podobě hry. Oproti Skautskému hnutí preferuje nenáboženskou výchovu. Ideálem výchovy je člověk svobodný, spravedlivý, solidární.

Brontosaurus, hnutí zaměřené na ekologii, doprovázenou prestižním časopisem pro mladá „Mladý svět“. Činnost tohoto hnutí se od počátku orientuje na ekologickou výchovu ve volném čase, odkrývání a rušení černých skládek, čištění vodních toků, lesní brigády. Hlavní náplní je práce v chráněných krajinných oblastech, obnovování kulturních památek a ekologická výchova. Podobného ekologického rázu a krajinného souznění je i další hnutí zvané *Duha*.

6.2.2 Funkce školy a institucí pro výchovu mimo vyučování a výchovu ve volném čase

Oblast výchovy ve volném čase v sobě nese různé cíle a zvláštnosti. V každé výše uvedené instituci plní výchova ve volném čase své poslání. Literatura⁴⁶ vymezuje základní funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Každá instituce plní tyto funkce v různé míře. Mezi první instituce patřily útulky, jejichž hlavní funkce byla sociální a preventivní. Hlavním úkolem bylo děti ohlídat, poskytnout jim domov a především zamezit kriminálním deliktům. Později si lidé

⁴⁵ Zákon č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů.

⁴⁶ HOFBAUER, B. a spol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 70.

uvědomili, že dalším působením mohou děti vychovávat a vzdělávat. Vznikaly další organizace a instituce pro děti i dospělé. V dnešní době se stala funkce výchovně-vzdělávací prioritní funkcí společnosti.

Funkce výchovně-vzdělávací je zaměřena na rozvíjení schopností dětí a mládeže. Spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosahování reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků. Působí na složky osobnosti jako je tělesná, psychická a sociální. Výchova uspokojuje všechny potřeby a zájmy jedinců a to prostřednictvím pestré nabídky svých činností, rozvíjí tímto poznávací procesy a přispívá k poznávání nových vědomostí a dovedností, ke splnění přání, dává možnost k seberealizaci a sebehodnocení. Poskytuje vyvážený pohled na svět, na lidi a společnost.⁴⁷

Funkce zdravotní, kde hlavním prvkem je vhodně zvolený režim dne tak, aby vyhovoval lidskému biorytmu. Žádoucí je, aby volnočasový proces byl provozován střídáním různorodé činnosti, aktivitou a odpočinkem, správným stravováním nebo pěstováním hygienických návyků. Tímto jsou formovány základní všeobecné psychomotorické vlastnosti člověka, které se projevují silou, rychlostí, vytrvalostí, či obratností, přiměřenou reakcí na vnější okolí a bezpochyby zdravý vývoj člověka a funkce jeho orgánů. Čas dětí, strávený ve školní lavici, u počítače nebo televize, by měl být kompenzován dostatečným pohybem.

Funkce sociální je brána z několika pohledů. Instituce jako školní družina, domovy mládeže, internát, slouží jako zajištění bezpečnosti pro děti, jejichž rodiče jsou v zaměstnání a děti potřebují po tu dobu dohled. Dalším přínosem je sociální kontakt. U dětí v kolektivu probíhá nácvik komunikativních dovedností, seznamují se se společenskými pravidly a rozvíjí své sociální kompetence. Dítě zde prochází procesem socializace.

Funkce preventivní, kde předmětem je předcházet nebezpečí patologických jevů. Z hlediska efektivity je lepší problémům předcházet než je později řešit, což může být finančně velmi nákladné. Prevence je zaměřena na problémy týkající se šikany, drogové, alkoholové a kuřácké závislosti, rasismu a xenofobie, kriminality a také

⁴⁷ HOFBAUER, B. a spol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s.70.

problému záškoláctví, na něhož pak navazuje nechuť najít si zaměstnání a v konečném důsledku i nezaměstnanost. Sledujeme zde prevenci v rovině primární, sekundární a terciální.

Vladimír Spousta⁴⁸ hovoří o psychohygienických aspektech využívání volného času. Klade do popředí uspokojování zájmů, ideálu, potřeb a hodnot. Zájmy proto, že zajišťují stabilitu osobnosti a jsou motivem různých činností, k nimž má člověk vysoce pozitivní vztah. Spousta upřednostňuje více zájmů, které mají být orientovány do různých oblastí tak, aby se mohly kompenzovat, např. aby zájem o studium byl vyvážen sportem. S představou ideálu, potřebou (fyzickou, sociální a psychickou) a vymezením hodnoty se vytváří předpoklady k úspěšnému zvládnutí určité činnosti. Cílem psychohygienických aspektů je zdravá osobnost.

Nakonečný⁴⁹ pojmem zdravá osobnost nevymezuje pouze zdraví jako takové, ale i snahu o sebeprosazení, o sociální integraci a o vědomé využití schopnostních kapacit. Je zaměřena na zájmy, ideály, potřeby a hodnoty, oblast schopností, temperamentu, emocí a charakterově volných vlastností.

6.2.3 *Formy zájmové činnosti*

Zájmová činnost se během vývoje dítěte mění. V mladším školním věku dítě zájmy vyhledává a zjišťuje, jaká činnost mu přinese uspokojení. Během činnosti shledává, co mu jde snadno, v čem vyniká a co ho baví. S přibývajícím věkem se volba zájmové činnosti diferencuje a prožitek se stává hlubším. Tato činnost se pak může stát i podnětem pro volbu povolání. V průběhu dosahování cílů dítě odstraňuje překážky, učí se plánovat své jednotlivé kroky. V závěru dosahování dílčích a dlouhodobých cílů svůj výkon hodnotí a porovnává se spolužáky.

Zájmovou činnost Faltýsková⁵⁰, Spousta⁵¹ člení na:

- *Pravidelnou činnost organizovanou v instituci*, v jejímž rámci se postupem doby ustálily organizační formy práce jako kroužky (tj. menší zájmové útvary s dlouhodobými plány práce, s tradicemi, s účastníky poměrně stálými), kluby (tj. útvary s volnou organizační strukturou),

⁴⁸ SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita. 1998. s. 12.

⁴⁹ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. In SPOUSTA, V. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 12.

⁵⁰ FALTÝSKOVÁ, J. *Koncepce výchovy ve volném čase*. In NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. s. 23,24.

⁵¹ SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 34-36.

oddíly (tj. útvary tvořené účastníky s poměrně stejnými zájmy – např. turistický, jazykovědný oddíl), kurzy apod.

- *Příležitostnou činnost organizovanou v instituci* mající jednorázový nebo cyklický charakter. Jedná se např. o prázdninovou táborovou nebo dovolenkovou činnost, společenské večery, semináře, soutěže, přehlídky a výstavy, zájezdy s odbornými tématy apod. Hlavními znaky jsou provozování v době volna, účast ve zvláštních podmínkách jako je odpočinkové prostředí, příroda a pracovní aktivita spojená s pohybovými, ozdravnými, všeobecně vzdělávacími, kulturními nebo turistickopoznávacími aktivitami.
- *Pravidelná činnost mající individuální charakter*, prostřednictvím ní si člověk rozšiřuje vědomostní obzor, identifikuje a rozvíjí své profesní nadání. Do této kategorie patří např. studium odborné, vědecké, naučné literatury, programátorství, absolvování naučných stezek, chovatelské nebo pěstitelské činnosti.
- *Příležitostnou činnost mající individuální charakter* jako je četba, sledování televize, návštěva kulturních a sportovních akcí.

6.2.4 Pedagogický pracovník

Zvláštní pozornost je třeba věnovat pedagogickému pracovníkovi, jehož úkolem by měla být příprava na danou aktivitu, stanovení si cílů, obsahu a způsobu realizace, v jejímž průběhu by měl získávat zpětnou vazbu a zjišťovat tak účinnost svých postupů. Odbornost pedagogického pracovníka upravuje zákon číslo 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Odpovědného pedagogického pracovníka – pedagoga volného času - reprezentuje Spousta⁵², Pávková⁵³ jako člověka, který musí:

- být schopen výchovně působit v prostoru volného času všech věkových, sociálních, profesních, národnostních a náboženských skupin a vrstev,
- napomáhat jedincům k plnohodnotnému prožití aktivit,
- dát jedinci pocit svobodného rozhodnutí, radosti a štěstí ze smysluplně prožívaného života,
- vést jedince k racionálnímu využití volného času,
- rozvíjet zájmy a jeho specifické schopnosti,

⁵² SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita. 1998. s. 7.

⁵³ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 54.

- vysílat své podněty, vyjadřující své postoje, názory a pocity, ale také přijímat zpětnou vazbu,
- hovořit s dětmi o tom, co je zajímá, o jejich problémech, nejen jim naslouchat, ale všítat si také mimoslovních sdělení a odhalovat jejich skryté významy, zajímat se o gesta a mimiku, která mohou být cenným zdrojem komunikace.

Nejčastější tradiční pojmenování pro pedagogického pracovníka v oblasti volného času je, vychovatel, vedoucí a organizátor, ale Spousta⁵⁴, Hofbauer⁵⁵ ukazují na množství nových označení, která vyjadřují konkrétní funkce pedagogických pracovníků volného času. Jedná se např. o diagnostika, stimulátora a animátora, satisfaktora, koordinátora a integrátora, poradce, nebo streetworkera.

Pávková⁵⁶ si všímá, že spousta pedagogů věnuje svou pozornost pouze slovní formě komunikace a už méně si všímá používaných gest a postojů dítěte, jež mohou být cenným zdrojem komunikace. Je také důležité, aby pedagog nepřistupoval k dětem jako ke skupině, nýbrž bral ohled i na individuální zvláštnosti jedince. Osobnost vedoucího, zejména jeho povaha a výchova, má vliv na celkové působení na skupinu.

Participativní přístup ve vztahu pedagog a dítě může být pro komunikaci velmi přínosný. Díky účelnému vyplnění výkonnostní mezery vhodným vzdělávacím programem dochází k rozvoji vědomostí, dovedností a postojů. Vztahem pedagog a dítě je rozvíjena kognitivní, psychomotorická a postojová složka osobnosti. Dochází k osvojování řečových dovedností, rozvoji umění naslouchat druhému, podpoře kritičnosti myšlení, odstraňování komunikačních bariér, poznávání vztahů mezi členy a posilování pozitivních vztahů ve skupině. Žádaným výsledným efektem z pohledu komunikace je pak argumentace, obhajoba, porovnání, posouzení, zdůvodnění, zhodnocení a další.

6.3 Média

Média (popř. médium) jsou komunikačními zprostředkovateli v podobě časopisu, knihy, videokazety, filmového díla, elektronické pošty apod. Jedná se o prostředek komunikace, o sdělovací prostředek, který přenáší informace od komunikátora k recipientovi.

⁵⁴ SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 7-10.

⁵⁵ HOFBAUER, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s.35,36.

⁵⁶ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 59.

Barbora Osvaldová, Jan Halada a kol.⁵⁷ uvádí dvě samostatná hesla média – médium. Jednotný tvar (médium) definují obecněji pro oblast komunikace, v níž se informace uchovávají a slouží k přenosu sdělení v prostoru a čase. Specifičtěji tento pojem definují pro oblast žurnalistiky, zábavy a reklamy, sloužící k masové komunikaci prostřednictvím tisku, rozhlasu, televize, knihy, filmu, zvukových a vizuálních záznamů a dalších. Označují je za technické prostředky a sociální systémy. Množný tvar (média) zařazují do oboru masové komunikace a vymezují ho jako souhrn prostředků ke sdělení veřejného charakteru a rozšiřují je směrem k rozptýlenému, rozmanitému a individuálně neurčenému anonymnímu publiku.

Kraus⁵⁸ poukazuje na to, že výraz médium je stále častěji českou společností užíván v plurálové podobě, tj. média, jako shrnující pojmenování pro hromadné sdělovací prostředky (tisk, rozhlas, televizi, film, CD-ROM, e-mail, internet; v širším významu to pak může být i lidský hlas, kniha, literární nebo hudební žánr, obraz, fotografie, plastika).

Hlavní funkcí médií, masmédií (hromadných sdělovacích prostředků) je širokou veřejnost oslovit, informovat, pobavit, přesvědčit a zprostředkovat informace z kultury a veškerého společenského dění. Vystupují v elektronické podobě (rozhlas, televize, videa) nebo v tištěné podobě (noviny, knihy). Přináší společnosti zisk informací z domova i celého světa, komunikaci s okolím, v pedagogické sféře mohou být velmi cennými prostředky ve vzdělávání. V současné době se však také hovoří o sociálně patologických jevech a spojování si reality s televizní realitou. Společnost je nucena se vypořádat s agresivitou, drogami, gamblerstvím apod.

6.3.1 Četba

Četba je proces, kdy jedinec na základě percepce přijímá informace zakódované v textu. V jeho mysli dochází k určitým představám, prožívání, hodnocení a přisuzování určitého významu.

Četbu je však třeba rozlišovat od čtení, které představuje pouze jazykový výraz v úrovni lexikálního významu.

Haman, Kulka⁵⁹ četbou rozumí proces komunikace čtenáře s textem, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované.

⁵⁷ OSVALDOVÁ, B., HALADA, J. a kol. *Praktická encyklopedie žurnalistiky*. In KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. s. 8.

⁵⁸ KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. s. 9.

⁵⁹ HAMAN, A. *Apercepce, interpretace a konkretizace jako fáze osvojení literárního uměleckého díla*. In LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 9.

Na základě četby dochází k tomu, že čtenář text dekóduje, vnímá ho a následně si vytváří jistou představu, myšlenku. Pracuje se svou fantazií a vytváří si literární obraz. Sžívá se s hlavní postavou příběhu a prožívá s ní úspěch, lásku, dobrodružství, čímž plní tzv. saturační funkci. Chaloupka⁶⁰ označuje saturační funkcí náhrádku všeho, co je dítěti zatím reálně odepřeno - daleké cesty, nebezpečí dobrodružných situací apod.

Stává se však, že v období pubescence dítě poznává lásku, dobrodružství a saturační funkce přestává plnit svou zprostředkovatelskou funkci neznáma. V pubescentním období se též mění i čtenářský postoj. Dítě volí literaturu dospělých. V této fázi však mohou narazit na problém neznalosti a kontextu slov a následkem toho dítě přestane knihy jako prostředku k využití volného času užívat. Svou pozornost obrací ke sledování audiovizuálního komunikačního média a Internetu.

Čtením žák získá charakteristiku svého výkonu jako je rychlost, správnost a techniku. Avšak tím, že žák hledá smysl čteného textu, má možnost o něm hovořit, napsat, osvojí si vlastnost zvanou porozumění. Porozumění se projevuje chápáním obsahu slov, vět a především odpověďmi na otázky k přečtenému textu, popř. jeho vyprávění. Na základě porozumění pak dochází k osvojování si nových poznatků a rozvoji jedince. Důvodem neporozumění však může být slabá paměť, nesoustředěnost, neznalost slov, či příliš těžký, obsahově náročný text.

Porozumění textu Zelinková⁶¹ hodnotí dle následující stupnice:

- dítě vypráví přečtený text samostatně s detaily
- vypráví stručně
- vypráví s občasnou pomocí
- potřebuje návodné otázky
- odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé
- vymýšlí si, chybí mu porozumění

Z výzkumu⁶² uskutečňovaného v roce 1994 a 2004 v plzeňských školách 4. ročníku ZŠ bylo zjištěno:

⁶⁰ CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. In LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 21.

⁶¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 138.

⁶² LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s.50-60.

Z pohledu žánru

- Oblíbeným hrdinou je fantastický Harry Potter.
- Děti volí povídky s přírodní tematikou (o zvířatech a vztahu člověka ke zvířeti), prázdninovým dobrodružstvím, indiánky a westerny.
- Méně oblíbené už jsou v tomto věku pohádky.
- Literaturu dospělých a poezii děti nečtou.

Z pohledu porozumění lexikálního významu slov

- Děti ve výzkumu uvedly, že slovům vybrané literatury dobře rozumí, popř. si slovo doplní v dalších dostupných médiích. Neznalost několika slov nepovažují za důvod pro odložení knihy.

Z pohledu volby mezi četbou knihy a shlédnutím filmu

- Ve srovnání s I. a II. etapou výzkumu klesá zájem o četbu ve prospěch shlédnutí filmu jako náhrady četby. Pro děti je větším zážitkem vše vidět a slyšet.

Z pohledu knihy ve vztahu k pohlaví

- Děvčata čtou raději než chlapci.
- Děvčata volí četbu knih, zatímco chlapci preferují časopisy.
- K nečtenářství se přihlásilo v I. etapě 20 % chlapců v II. etapě 28 % chlapců.
- Děvčat se k nečtenářství přihlásilo v I. etapě 11%, v II. etapě 13 %.

Z pohledu filmu ve vztahu k pohlaví

- V I. i II. etapě výzkumu chlapci preferují spíše film.
- Děvčata v I. etapě výzkumu mírně preferovaly knihu, v II. etapě výzkumu už film.

6.3.2 Počítač a Internet

Internet je počítačová síť propojená po celém světě, poskytuje svým uživatelům výměnu informací a dat. Internet je spojován jednotlivými síťovými uzly, kterými může být např. počítač.

Mezi základní služby Internetu patří:

- systém webových stránek, které tvoří většinu zajímavých informací,

- elektronická pošta - e-mail,
- online komunikace mezi uživateli - Instant messaging,
- telefonování pomocí internetu – VoIP,
- přenos souboru FTP a další.

Prostřednictvím Internetu se rozvíjí sociální síť, díky níž mohou být uživatelé v kontaktu s přáteli, spolužáky, lidmi z okolí a také s těmi, se kterými se nemohou fyzicky setkat z důvodu geografické vzdálenosti. Sdružuje jedince, kteří si vytvoří svůj profil, jímž zaujmou ostatní uživatele nejznámějších sociálních sítí jako je Facebook.cz, Lide.cz a další.

Počátkem roku 2009 byl společnosti TNS AISA pro Nadaci Naše dítě realizován výzkum⁶³ o využívání Internetu českými dětmi. Tohoto výzkumu se účastnilo 319 rodin s dětmi ve věku 10 - 15 let z celé ČR. Z výzkumu vyplynulo, že:

Z pohledu nejčastější aktivity se jedná v pořadí o:

1. komunikaci prostřednictvím e-mailu,
2. poslech hudby přes internet,
3. hraní her,
4. hledání informací,
5. komunikace prostřednictvím ICQ.

Z uvedeného výzkumu vyplynulo, že děti ve věku 10 - 15 let až o 1/3 více komunikují raději písemnou formou prostřednictvím e-mailu a ICQ než prostřednictvím telefonního spojení.

Z pohledu komunikace prostřednictvím Internetu a sdělování osobních dat

- 37 % dětí komunikuje prostřednictvím Internetu s cizími lidmi. Této komunikace využívají více děti ve věku 14 – 15 let než děti mladší.
- 14 % dětí ve věku 14 - 15 let se osobně schází s lidmi, které prostřednictvím Internetu poznaly.
- 1/3 dětí ve věku 14 - 15 let podává osobní informace a kontaktní údaje osobám, se kterými na Internetu komunikuje.

⁶³ HANDL, J. České děti a Internet. In *Lupa server o českém internetu*, [online], 2009, [cit. 29. 5. 2009]. Dostupný na WWW: < <http://www.lupa.cz/clanky/ceske-deti-a-internet/> >

Komunikace prostřednictvím Internetu přináší dítěti bohatý sociální zisk. Nabízí přístup k mnoha sociálním vazbám. Dítě komunikuje s přáteli stejných nebo podobných zájmů a aktivit. Dělí se o své dojmy a zážitky. Rozvíjí tímto sociální citění a komunikační schopnosti.

Prostřednictvím písemné internetové komunikace vzniká rovnoprávnost ve smyslu sociálních pozic a rolí. Dítě, ačkoliv sděluje své myšlenky, názory, i přesto vystupuje v jakési anonymitě. Hranice mezi realitou a fantazií není přesně vymezena a dítě se může cítit svobodněji. Také věk v této komunikaci nehraje příliš velkou roli. Oblíbenost písemné formy může být způsobená tím, že děti nemusí uvažovat nad tím, co říkají, jak to říkají, jak jejich hlas vypadá, jaké jsou jejich vyjadřovací schopnosti. Nemusí brát v potaz gestikulaci a gramatické projevy. Mluvní pohotovost je nahrazena časem určeným pro odepisování. Mimika je nahrazena určitým symbolem (tzv. smajlíkem). Přesto však absence nonverbální komunikace, melodie, dynamiky a rytmus řeči mohou učinit sdělení ploché a obsahově nezajímavé.

6.4 Vrstevníci

Velkou socializační skupinu tvoří vrstevníci. Jedná se o skupinu přibližně stejného stáří, která má podobný zájmový charakter, společnou činnost a cíl. Ve společnosti vrstevníků jsou patrné emocionální vazby a systém sankcí a odměn. Dochází zde k interakci a rozvíjení sociálních vztahů.

Základními znaky vrstevnické skupiny jsou:

- interakce mezi členy,
- existence komunikační sítě,
- existence sociálních vztahů,
- společenská činnost a cíl,
- diferenciací rolí a pozic,
- normativní a hodnotový systém skupiny,
- systém sankcí,
- vědomí skupinové příslušnosti,
- vědomí skupinové odlišnosti.

Ve vrstevnické skupině dochází k prověřování a utvrzování vlastní subjektivity jedince. Na základě pozorování a porovnávání výkonu druhých dochází k rozvíjení dalších možností jedince a k sebeuplatnění. Vztahy jsou vzhledem ke stejnému věku

rovnoprávnější a autorita je založena na jiných pravidlech než vztahy v rodině. Dítě ve vrstevnické skupině nachází uvolnění, relaxaci a zábavu.

Nejčastější formu vrstevnické skupiny tvoří školní třída, v níž dítě uspokojuje svou potřebu seberealizace, jejímž účelem je potvrzovat pozitivní hodnotu vlastní osoby a dávat tak konkrétní obsah rozvíjející se identitě.⁶⁴ Tato tendence se dále podle Vágnerové projevuje jak v roli žáka, tak v roli spolužáka:

- v oblasti výkonu v roli žáka, kdy si potvrzuje svou hodnotu prostřednictvím školních známek;
- v oblasti sociálního hodnocení v roli spolužáka, kdy se uspokojuje získáváním dobré pozice ve třídě.

Nejen zevnějšek, ale také způsob komunikace v podobě verbálního a nonverbálního projevu, neznalost jazyka, dekodování slovního kontextu v souvislosti s nonverbální komunikací, má vliv na přijetí jedince vrstevnickou skupinou.

Štech⁶⁵ zdůrazňuje, že zkušenost dítěte, kdy má mluvit, co a komu jakým způsobem říci, má vliv na velmi jemné významové difference a skupinově specifické komunikační vzorce.

Tímto můžeme chápat, že prostřednictvím vrstevnické skupiny dítě získává zkušenosti ve slovním projevu a lepší orientaci v chápání kontextu slov a větných celků. V případě sociálního úspěchu, oblíbenosti v kolektivu, jsou řečové schopnosti dále rozvíjeny. V případě sociálního neúspěchu na základě negativní zkušenosti může dítě verbální sdělení své vrstevnické skupiny špatně chápat, posuzovat, a má problémy adekvátně i reagovat. Na základě zkušeností spojených s úspěchem nebo neúspěchem pak dítě získává roli v určité vertikální linii.

Výzkumná část této diplomové práce bude dále věnována zjištění skutečného stavu v souvislosti s trávením volného času dítěte a jeho vyjadřovacími schopnostmi, a tím potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz.

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. s. 39.

⁶⁵ ŠTECH, S. *Škola stále nová: Freinetova „moderní škola“*. In VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. s. 40.

II. část

7 Výzkum

7.1 Stanovení výzkumného problému

Ve své práci se zabývám vyjadřovacími schopnostmi dětí a jak je možné je ovlivnit mírou aktivit ve volném čase. Zaměřila jsem se na tyto problémy:

- Existuje souvislost mezi pohlavím dítěte a vyjadřováním?
- Existuje souvislost mezi četbou knih a verbálním projevem dětí?
- Mají děti, kterým rodiče předčítají z knih, kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají?
- Existuje souvislost mezi délkou doby strávené u počítače a kvalitou vyjadřovacích schopností dětí?

7.2 Formulace hypotéz

Na základě vyslovených problémů, studia literatury a vlastních názorů jsem rozhodla definovat následující pracovní hypotézy:

H1

Mezi vyjadřovacími schopnostmi a pohlavím dítěte existuje souvislost.

H2

Děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají.

H3

Mezi četbou knih a slovním projevem dětí je souvislost.

H4

Existuje souvislost mezi délkou doby strávenou u počítače a kvalitou vyjadřovacích schopností dětí.

7.3 Příprava a provedení výzkumu

7.3.1 Pilotáž

Vlastnímu výzkumu předcházela pilotáž, v níž jsem se zaměřila na výzkumný problém, vytvořila jsem pracovní hypotézy a na jejím základě jsem vytvořila dotazník pro předvýzkum.

7.3.2 Předvýzkum

V dotazníku jsem otázky směřovala zejména ke zjištění, jak děti II. stupně základních škol tráví svůj volný čas. Abych zmapovala různorodost využití volného času, šetření jsem provedla na vzorku 30 dětí (15 dívek a 15 chlapců). Předvýzkum jsem uskutečnila v měsíci dubnu 2009 na II. stupni základní školy.

Respondentům jsem dotazníky rozdala s instrukcí k vyplnění a vysvětlením, že se jedná o zcela anonymní výzkum s cílem zjistit, jak děti základní školy využívají svůj volný čas v souvislosti s vyjadřovacími schopnostmi. Zároveň jsem respondenty ubezpečila, že jde pouze o vzorek výzkumu a uvedené odpovědi budou využity výhradně k vědeckému účelu a po zpracování dat budou skartovány.

7.3.3 Výsledky šetření dotazníku a přepracování do konečné podoby

Při zpracování dotazníku jsem zjistila, že některé nabídnuté odpovědi nemusí splňovat požadavek na ověření pracovní hypotézy. Proto jsem je vhodně upravila tak, aby měly děti kromě předem daných odpovědí možnost vepsat i své vlastní vyjádření. V konečné fázi se možnost doplňující odpovědi projevila jako správná, neboť na jejím základě pak mohlo dojít ke správnému zpracování dotazníku pro vlastní výzkum.

Ukázalo se také, že otázky byly voleny formou, které děti rozumí a dokáží na ni odpovědět. Pouze v otázce č. 13 – „Jaká je tvá činnost ve společnosti kamarádů?“, odpovídali příliš různorodými aktivitami. Pro jejich velký počet a různorodost jsem se rozhodla otázku nahradit variantou „Jak často s kamarády trávíš volný čas?“.

7.4 Popis použitých metod

7.4.1 Dotazník *Jak volný čas dětí ovlivňuje jejich vyjadřovací schopnosti*

Výzkum jsem provedla na II. stupni základní školy ve městě v počtu 143 dětí a na II. stupni dvou základních škol na vesnici v počtu 91 a 71 dětí. Celkem dotazník vyplnilo 305 dětí II. stupně základních škol.

Dotazník jsem předložila ve dvou fázích. V první fázi jsem pověřila pedagogické pracovníky zařazením dětí do dvou specifických skupin - skupiny „A“ (dětí, které se vyjadřují adekvátně vůči svému věku) a do skupiny „B“ (dětí s komunikační bariérou). Abych zajistila oprávněnost zařazení dětí do skupin, podala jsem slovní i písemné instrukce k mému výzkumnému problému. Učitelům jsem vysvětlila, na základě kterých specifíků ve vyjadřování mají děti do skupin zařadit a zároveň je upozornila na způsoby vyjadřování, které nejsou již předmětem mého zkoumání (např. koktavost, kterou mohou zaměnit s breptavostí a naopak). Zároveň jsem požádala, aby děti do skupin zařadili třídní učitelé, neboť u nich předpokládám, že s dětmi tráví vedle formální výuky i neformální (informální) čas. Jezdí s dětmi na výlety a exkurze, řeší s nimi důvody absence apod. Po tuto dobu děti s učitelem hovoří spontánně. Zde může učitel postřehnout a zaznamenat verbální a nonverbální projevy, které se od reprodukce naučené látky nebo připravených frází značně liší. V případě pochybností jsem učitelům doporučila konzultaci s jinými učiteli, např. využít kompetenci učitele českého jazyka.

Ve druhé fázi již dotazníky vyplnili žáci ze skupiny „A“ a „B“. Respondenty jsem písemně poučila o způsobu vyplňování dotazníku. Prostřednictvím učitelů byli žáci požádáni o pravdivé a upřímné odpovědi na stanovené otázky a na možnost rozvinutí odpovědi. Byli zároveň ubezpečeni o anonymitě při vyplňování dotazníku a také na to, že dotazníky slouží k vědeckým účelům a po jejich zpracování budou skartovány.

Obě fáze výzkumu proběhly v měsíci červnu 2009. Toto období jsem záměrně určila pro velký předpoklad, že učitelé měli dostatek času během celého školního roku své děti ve třídě poznat a oprávněně je do skupin zařadit.

V dotazníku jsem uvedla 12 otázek zjišťujících jak žák tráví svůj volný čas a dvě otázky jsem věnovala zjištění, jakým způsobem se dítěti věnují jeho rodiče. Plné znění dotazníku uvádím v příloze. Platnost stanovených hypotéz jsem ověřila použitím testu nezávislosti chí-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku, testem nezávislosti pro kontingenční tabulku a také testem dobré shody chí-kvadrátu.

7.4.2 Test dobré shody chí-kvadrát

Testem dobré shody chí-kvadrát jsem ověřila, zda četnosti, které byly získány z dat dotazníku, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze, kterou jsem zvolila.

Nejprve jsem stanovila nulovou a alternativní hypotézu, přičemž test jsem prováděla na hladině významnosti 0,05.

Pro testování nulové hypotézy pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsem použila vzorec

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

kde χ^2 je testové kritérium chí-kvadrát, P je tzv. pozorovaná četnost žáků, která byla zaznamenána v dotazníku. O je tzv. očekávaná četnost, která odpovídá nulové hypotéze.

Vypočítaná hodnota χ^2 je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Abych mohla rozhodnout o platnosti nulové hypotézy, musela jsem hodnotu testovaného kritéria srovnat s kritickou hodnotou uvedenou ve statistických tabulkách a dále uvedenou v příloze.

Pro zvolení pravděpodobnosti jsem určila hladinu významnosti 0,05.

Pro odmítnutí nulové hypotézy a přijetí alternativní hypotézy musí být vypočítaná hodnota testového kritéria větší (nebo alespoň stejně velká) než je stanovena hodnota kritická.

7.4.3 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsem využila ve dvou případech, kdy jsem rozhodovala, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které jsem zachytila měřením v dotazníku.

Po stanovení nulové a alternativní hypotézy jsem čísla zachytila do tzv. kontingenční tabulky o dvou vstupech. Jedním vstupem byli žáci, kteří patří do skupiny „A“ nebo „B“ a druhým vstupem byla jejich odpověď zaznamenaná v dotazníku.

Dalším krokem bylo nutné zachytit součty četností v řádcích a sloupcích tabulky, tzv. marginální (okrajové) četnosti a dále pak očekávané četnosti, které jsem při svých výpočtech zaznamenala číslem v závorce vedle četnosti pozorované. Ty jsem spočítala na základě vzorce:

$$O = \frac{\text{marginální četnost ve sloupci} \cdot \text{marginální četnost v řádku}}{\text{celková četnost}}$$

Pro každé pole kontingenční tabulky jsem musela vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$ a po sečtení hodnot ve všech řádcích jsem vypočítala testové kritérium χ^2 .

Tato vypočítaná hodnota je ukazatelem rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Po stanovení hladiny významnosti a stupňů volnosti podle vzorce:

$$f = (r-1) \cdot (s-1),$$

kdy r je počet řádků a s je počet sloupců, jsem mohla určit kritickou hodnotu dle dané statistické tabulky, kterou uvádím v příloze.

Nulovou hypotézu jsem přijala v případě, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla menší než hodnota kritická. V případě hodnoty testového kritéria rovného nebo většího než hodnota kritická jsem nulovou hypotézu odmítla a přijala hypotézu alternativní.

7.4.4 Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku

Testu nezávislosti chí-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku jsem použila v případě čtyř údajů zachycených dvěma řádky a dvěma sloupci. Pomocí čtyřpolní tabulky jsem ověřila vztah dvou alternativních variant. Chlapec – dívka, skupina „A“ a „B“.

Na základě vzorce vyjádřeného vztahem:

$$\chi^2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)}$$

jsem získala hodnotu testového kritéria, kterou jsem srovnala s kritickou hodnotou předem určené hladiny významnosti 0,05 při stupni volnosti (1). V případě testového kritéria vyššího než je hodnota kritická jsem mohla vyvrátit nulovou hypotézu a přijat hypotézu alternativní.

7.5 Interpretace zjištěných dat dotazníkovým šetřením

Prostřednictvím položky č. 1 jsem zjistila data o pohlaví dětí z dotazníku označených písm. A a B. Zkoumala jsem, zda existuje souvislost mezi dětmi s komunikační bariérou v závislosti na pohlaví. Z hodnot, které jsem zjistila dotazníkovým šetřením vyplývá, že téměř 1/3 chlapů je znevýhodněna potíží ve vyjadřování, zatímco u dívek se jedná pouze o 1/7. Chlapci se vyjadřují hůře než dívky. Příčin je jistě mnoho. Nepodnětné prostředí, uzavřenost osobnosti, výchovný styl, možná i těžký průběh porodu, který pak způsobuje jisté dysfunkce, při nichž jsou postiženi více chlapci než dívky (viz. Zelinková, 2007). Za povšimnutí jednoho z možných faktorů, proč se chlapci vyjadřují hůř než dívky, také stojí zájmová aktivita respondentů. Z položky č. 3 jsem zjistila, že chlapci navštěvují kroužky sportovní nebo technické povahy. Zájem děvčat zabíhá do větší šíře a navštěvují více kroužků nabízených školou najednou. Vedle zvoleného sportovního zájmu označily ještě kroužky výchovně-vzdělávací a esteticko-výchovné.

Položkou číslo 9 v dotazníku jsem zjišťovala, jaký postoj zauímají děti ke knize. Respondenti odpovídali, zda knihy čtou pravidelně, nepravidelně nebo vůbec. Data jsem porovnála na základě kontingenční tabulky s odpověďmi v položce 10, kde respondenti uváděli, zda jim rodiče četli nebo vykládali pohádky pravidelně, nepravidelně nebo vůbec. Výsledkem porovnání jsem zjistila, že existuje možnost, předpoklad, že rodiče, kteří ve volném čase věnují svou pozornost dětem prostřednictvím knihy nebo pouhého vyprávění pohádek, nenásilnou formou ovlivňují u svých dětí pozitivní vztah ke knize.

Z výše získané odpovědi se mi nabídla další formulace otázky - zda pravidelná četba může ovlivnit vyjadřování u dětí. Respondenti odpověděli na položku č. 9 v dotazníku takto:

Tabulka 2. Četba a vyjadřování

	čte pravidelně	nepravidelně	nečte	
sk. A	120	46	69	Σ 235
sk. B	20	10	40	Σ 70
	Σ 140	Σ 56	Σ 109	Σ 305

Ze zjištěných dat ze skupiny A a B a následným zpracováním tabulky je patrné, že více jak $\frac{1}{2}$ dětí vyjadřujících se bez potíží čte knihy pravidelně. Nepravidelně sahá po knize 46 dětí a 69 dětí vůbec nečte. U dětí s komunikační bariérou jsem zaznamenala dle mého očekávání nezájem o knihu. Více jak polovina dětí nečte, 10 dětí se vyjádřilo, že občas v knize zalistují. Je však nutné podotknout, že v doplňující odpovědi jak často knihu čtou, uvádějí slova: málo, jak se mi chce, jednou do roka nebo jednu knihu za rok. Pouze 20 dětí odpovědělo, že čtou knihy pravidelně. Zároveň jsem u těchto dětí upozorovala, že jeví zájem nejen o knihu, ale také o kroužky nabízené školou.

V položce č. 4 jsem nabídla respondentům otázku: Kolik hodin denně strávíš na počítači? Získané odpovědi respondentů skupiny A a B jsem porovnála kontingenční tabulkou a zjistila jsem, že způsob trávení volného času u počítače neovlivňuje jejich vyjadřovací schopnosti. Položkou číslo 5 jsem zjistila, že nejčastější náplní práce s počítačem je právě komunikace (chatování) s kamarády. V pořadí další činností, které respondenti označovali, byla práce s programy na úpravu fotografií a videí. Stále však oblíbenou položkou zůstávají hry. Méně častou, nikoliv však opomíjenou činností, označovali vyhledávání zajímavých informací na Internetu.

7.6 Ověřování platnosti hypotéz

Hypotéza H1

Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím dítěte a vyjadřovací schopností. Lze tedy říci, že chlapci se vyjadřují hůře než dívky.

Tuto hypotézu jsem ověřovala pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku prostřednictvím položky číslo 1 z dotazníků ze skupiny A a B. Formulovala jsem nulovou hypotézu H_0 a alternativní hypotézu H_A .

H_0 : Chlapci i děvčata se vyjadřují kvalitou slovního projevu zhruba stejně.

H_A : Chlapci se vyjadřují hůř než dívky.

hodnota testového kritéria $\chi^2 = 15,261$

počet stupňů volnosti = 1

hladina významnosti = 0,05

Kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát s jedním stupněm volnosti na hladině významnosti 0,05 je 3,841.

Protože vypočítaná hodnota (χ^2) je větší než hodnota kritická, **odmítáme nulovou hypotézu.**

V kvalitě vyjadřování mezi děvčaty a chlapci je rozdíl. Chlapci se vyjadřují hůře než dívky.

Hypotéza H2

Děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají.

Tuto hypotézu jsem ověřovala testem dobré shody chí-kvadrátu prostřednictvím položek 9 a 10 z dotazníku a formulovala jsem hypotézu nulovou H_0 a hypotézu alternativní H_A .

H_0 : Děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají zhruba stejný vztah ke knihám jako děti, kterým rodiče z knih nepředčítají.

H_A : Děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají.

testové kritérium $\chi^2 = 129,52$

počet stupňů volnosti = 2

hladina významnosti = 0,05

Kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát ve druhém stupni volnosti na hladině významnosti 0,05 je 5,991.

Protože vypočítaná hodnota (χ^2) je větší než hodnota kritická, **odmítáme nulovou hypotézu**. Můžeme říci, že děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah k četbě než děti, kterým rodiče z knih nepředčítají.

Hypotéza H3

Mezi četbou knih a verbálním projevem dětí je souvislost.

Tuto hypotézu jsem ověřovala testem nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku na základě položky číslo 9 v dotazníku „Knihy čteš“ – s nabídkou odpovědi „občas“, „každý den nebo večer“ a nebo „vůbec“ v porovnání se skupinou dotazníků A a B. Vyslovila jsem hypotézu nulovou H_0 a hypotézu alternativní H_A .

H_0 : Kladný vztah ke knize a pravidelná četba neovlivňuje kvalitu vyjadřovacích schopností dítěte.

H_A : Kladný vztah ke knize a pravidelná četba ovlivňuje kvalitu vyjadřování dítěte.

testové kritérium $\chi^2 = 18,444$

počet stupňů volnosti = 2

hladina významnosti = 0,05

Kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát ve druhém stupni volnosti na hladině významnosti 0,05 je 5,991.

Protože vypočítaná hodnota (χ^2) je větší než hodnota kritická, proto **odmítáme nulovou hypotézu**.

Můžeme tedy říci, že kladný vztah dětí ke knize a volný čas strávený četbou knih ovlivňuje kvalitu slovního projevu.

Hypotéza H4

Existuje souvislost mezi délkou doby strávenou u počítače a kvalitou vyjadřovacích schopností dětí.

Tuto hypotézu jsem ověřovala testem nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku

na základě položky číslo 4 v dotazníku - „Zaškrtni, kolik hodin denně strávíš na počítači“ a porovnála jsem je se skupinou dětí z dotazníku A a B. Vyslovila jsem hypotézu nulovou H_0 a hypotézu alternativní H_A .

H_0 : Děti, které tráví víc jak tři hodiny u počítače, se vyjadřují zhruba stejně jako děti, které u počítače stráví dobu kratší tří hodin.

H_A : Děti, které tráví víc jak tři hodiny u počítače, se vyjadřují hůř než děti, které u počítače tráví dobu kratší tří hodin.

testové kritérium $\chi^2 = 1,061$

počet stupňů volnosti = 4

hladina významnosti = 0,05

Kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát ve čtvrtém stupni volnosti na hladině významnosti 0,05 je 9,488.

Protože vypočítaná hodnota (χ^2) je menší než hodnota kritická, **přijímáme nulovou hypotézu**. Můžeme tedy říci, že délka doby strávená u počítače nemá vliv na kvalitu slovního vyjadřování.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Ve výzkumné části diplomové práce jsem pomocí statistických metod ověřovala hypotézy, které jsem si stanovila před realizací svého výzkumu. Potvrdila se mi první, druhá a třetí hypotéza. Čtvrtá hypotéza mi byla statistickou metodou vyvrácena.

První hypotézou jsem zjišťovala, zda existuje souvislost mezi vyjadřovacími schopnostmi a pohlavím dítěte.

Stanovená hypotéza mi potvrdila, že chlapci se vyjadřují hůř než dívky.

Druhou hypotézou jsem zjišťovala, zda děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají.

Stanovená hypotéza mi potvrdila, že rodiče, kteří svým dětem věnují svůj volný čas pravidelnou četbou knih, mohou ovlivnit kladný vztah svých dětí ke knize.

Třetí hypotézou jsem zjišťovala, zda existuje souvislost mezi četbou knih a slovním projevem dětí.

Stanovená hypotéza mi potvrdila, že pravidelná četba knih ovlivňuje kvalitu vyjadřovacích schopností dětí.

Čtvrtou hypotézou jsem zjišťovala, zda existuje souvislost mezi délkou doby strávenou u počítače a kvalitou vyjadřovacích schopností dětí.

Stanovená hypotéza nebyla potvrzena a lze tedy říct, že doba strávená u počítače nemá vliv na kvalitu slovního projevu. Děti, které tráví víc jak tři hodiny u počítače, i děti, které tráví méně jak tři hodiny, se vyjadřují zhruba stejně.

Ve svém výzkumu jsem potvrdila hypotézu, že mezi verbálním projevem a pohlavím dítěte existuje souvislost. Chlapci se vyjadřují hůř než dívky. Avšak příčinu tohoto zjištění bychom museli hledat přímo u konkrétního jedince, kde bychom se zaměřili na jeho prožívání v různých oblastech života. Z dat, zjištěných dotazníkovým šetřením, jsem zaznamenala, že z pohledu zájmové činnosti si chlapci volí kroužky sportovní nebo technické povahy. Děvčata volí oproti chlapcům i více kroužků najednou, přičemž v dotazníku uvedly vedle kroužku sportovního také výchovně-vzdělávací a esteticko-výchovné.

Dále jsem došla k závěru, že kniha, resp. četba, výrazně ovlivňuje vyjadřování u dětí. Znamená to, že četbou dochází k rozvinutí slovní zásoby, ukládání nových slov do pasivního slovníku a dokonalejší mluvní pohotovosti v souvislosti s vybavováním a užíváním slov v aktivním slovníku dítěte. Zároveň dochází ke zautomatizování slovních gramatických kategorií.

Výzkumem jsem také zjistila, že rodiče mohou svým přístupem ovlivnit pozitivní vztah ke knize a četbě u svých dětí. Pravidelným předčítáním z knih rodiče u dětí evokují prožití fantazijního příběhu hlavního hrdiny, čímž mu přirozenou cestou nabízí možnost saturační funkce.

Při formulaci čtvrté hypotézy jsem vycházela z názorů odborníků, že nadměrná doba strávená u počítače může ovlivnit kvalitu verbálního projevu u dětí. Proto jsem

předpokládala, že výzkumem tuto hypotézu potvrdím. Moderní doba však nabízí možnost komunikace prostřednictvím Internetu a proto ji lze považovat za možnou alternativu společenského působení. Domnívám se, že dětem přináší uspokojení i po komunikační stránce. Doba Internetu, která usnadňuje písemnou i verbální komunikaci prostřednictvím programů Skype, ICQ, e-mailové pošty a další, přináší bohaté komunikační vazby, aniž by dítě opustilo ve svém volném čase práh domova.

ZÁVĚR

Stěžejním problémem mé diplomové práce byl termín vyjadřovací schopnost a volný čas. V první kapitole jsem se věnovala pojmu komunikace a podobám komunikace. V druhé kapitole jsem popsala souvislost řeči a myšlení. Třetí kapitolu jsem zaměřila na problematiku komunikační bariéry v řeči receptivní a expresivní. Ve čtvrté kapitole jsem vyzdvihla problematiku komunikační bariéry v sociální oblasti. Obsahem páté kapitoly byl volný čas, jeho pojem, patologie a historie výchovy ve volném čase. V šesté kapitole jsem uvedla činitele ovlivňující vývoj dítěte z pohledu volného času. Zaměřila jsem se především na rodinu jako primárního činitele, a dále pak na instituce pro výchovu mimo vyučování a činitele jako jsou vrstevníci a média.

Výzkumná část diplomové práce je obsažena v sedmé kapitole. Jejím cílem bylo zjistit, do jaké míry může efektivní trávení volného času ovlivnit vyjadřovací schopnosti dítěte. Zaměřila jsem se na média typu kniha a počítač v souvislosti s verbálním projevem dítěte. Zjišťovala jsem míru komunikační bariéry v řeči expresivní v souvislosti s pohlavím. Dále jsem ve své práci zjišťovala, zda děti, kterým rodiče předčítají z knih, mají kladný vztah ke knihám oproti dětem, kterým rodiče z knih nepředčítají.

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že doba strávená u počítače, a tudíž i možnost komunikace prostřednictvím Internetu, neovlivňuje vyjadřování u dětí. Tento způsob trávení volného času můžeme považovat za možnou alternativu společenského působení, které přináší bohaté komunikační a sociální vazby, aniž by dítě opustilo ve svém volném čase práh domova.

Statisticky významný rozdíl jsem zaznamenala v oblasti verbálních projevů u dětí v souvislosti s pohlavím. Chlapci se vyjadřují hůře než dívky. Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že z pohledu zájmů chlapci volí kroužky spíše sportovní a technické povahy. Děvčata volí oproti chlapcům více kroužků najednou. Vedle sportovního také výchovně-vzdělávací a esteticko-výchovné. Tato zájmová činnost může být proto jedním z faktorů, jež mají vliv na vyjadřovací schopnost děvčat a chlapců.

Statisticky významný rozdíl jsem zaznamenala také v oblasti vyjadřovacích schopností u dětí a trávení volného času prostřednictvím četby. Z provedeného výzkumu vyplývá, že četba výrazně ovlivňuje vyjadřování u dětí. Četbou dochází k rozvinutí slovní zásoby, ukládání nových slov do pasivního slovníku a dokonalejší mluvní pohotovosti v souvislosti s vybavováním a užíváním slov v aktivním slovníku

dítěte. Zároveň dochází ke zautomatizování slovních gramatických kategorií. Děti, které čtou pravidelně, se vyjadřují lépe oproti dětem, které nečtou.

Z pohledu rodiny jako činitele ovlivňující kvalitu vyjadřování dětí, jsem zaznamenala statisticky významný rozdíl u dětí, kterým rodiče předčítají z knih a vytvořili tak u nich kladný vztah ke knize, oproti dětem, kterým rodiče nepředčítají. Touto činností rodiče evokují u dětí prožití fantazijního příběhu hlavního hrdiny, čímž mu přirozenou cestou nabízí možnost saturační funkce.

Na základě vlastního studia a výzkumu docházím k závěru, že primárním a nejdůležitějším činitelem ve výchově je rodič. Škola dítě učí novým věcem, ale nemůže nahradit emocionální stránku, prostřednictvím které je dítě motivováno. Rodič má zachytit přednosti dítěte, vhodnou formou je rozvíjet a nabídnout mu další možnosti vzdělávání se prožitkem, např. prostřednictvím volnočasových aktivit.

Domnívám se, že některé poznatky, získané touto diplomovou prací, by mohly být využity v instituci předškolního vzdělávání a v mateřských centrech. Jsem toho názoru, že pokud se možnosti základních prvků výchovy dostanou do podvědomí rodičů, zvýší se i kvalita verbálního projevu u dětí, která ovlivňuje jejich budoucnost.

Na závěr citát, se kterým se ztotožňuji a jímž uzavírám tuto kapitolu:

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

J.J. Rousseau

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. dotisk 1. vyd z roku 2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 80 s. ISBN 80-244-1357-4.
2. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
3. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
4. JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. dotisk 1. vydání. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2004. 52 s. ISBN 80-210-3204-9.
5. KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. 1. vyd. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 2008. 174 s. ISBN 978-80-246-1578-3.
6. KRUTOVÁ, M. *Etika učitelství a jazykový projev*.
http://wwwold.ivp.czu.cz/DOWNLOAD/krhutova/jazykovy_projev.doc
7. LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
8. LECHTA, V. aj. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Martin: Osveta, 2002. 267 s. ISBN 80-88824-18-4.
9. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
10. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 112 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
11. NĚMEC, J. aj. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 293 s. ISBN 80-7178-029-4.
13. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7969-6.
14. ŘEPOVÁ, P. *Dítě a křesťanství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 36 s. ISBN 978-80-244-1766-0.
15. SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 71 s. ISBN 80-244-1509-7.

16. SPOUSTA, V. aj. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 37 s. ISBN 80- 210-1274-9.
17. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X
18. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 212 s. ISBN 80-7184-421-7.
19. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
20. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7367-197-6.
21. ZEŽULKOVÁ, E. *Logopedická prevence*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 2006. 54 s.
22. Zákon č. 317/2008 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.
23. Zákon č. 83/1990 Sb. *o sdružování občanů*.
24. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. *Úmluva o právech dítěte*.

POUŽITÉ ZDROJE

1. Celé Česko čte dětem. *Projekt celé Česko čte dětem* [online], 2009. [cit. 28. 9. 2009]
Dostupný na WWW: www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/o-projektu/
2. Národní pedagogická knihovna. *Projekt kniha pro prvňáčka*, [online], 2009, [cit. 18. 9. 2009]. Dostupný na WWW:
<http://www.npkk.cz/npkk/kniha_prvnacek.php>
3. HANDL, J. Lupa server o českém internetu, [online], 2009, [cit. 29. 5. 2009].
Dostupný na WWW: <www.lupa.cz/clanky/ceske-deti-a-internet/>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník určený dětem II. stupně základní školy.

Dotazník pro výzkum: Jak volný čas dětí ovlivňuje jejich vyjadřovací schopnosti .
Správnou odpověď zaškrtni, popřípadě uveď do vyhrazeného místa svou odpověď, číslo. Některé otázky nabízejí více odpovědí, které můžeš zaškrtnout.

1. Zaškrtni, zda jsi ☐ chlapec ☐ dívka
2. Jsi žák třídy ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9
3. Zaškrtni, jaké kroužky nabízené **tvou školou** navštěvuješ.
☐ sportovní ☐ cizí jazyk ☐ pěvecký ☐ internet a výpočetní technika
☐ výtvarný ☐ zdravotní ☐ vaření ☐ recitační ☐ turistický
☐ pracovní činnosti ☐ hudební ☐ jiný (vypiš jaký).....
4. Zaškrtni, kolik hodin denně strávíš na počítači.
☐ netrávím ☐ 1hod. ☐ 2 hod. ☐ 3 hod. ☐ více jak 3 hod. (uveď kolik.)
5. Co děláš na počítači nejčastěji? Zaškrtni.
☐ hraji hry
☐ vyhledávám zajímavé informace na internetu
☐ chatuji (čtuji) s kamarády přes internet
☐ uveď popřípadě další.....
6. Kolik hodin denně strávíš u televize?
☐ nedívám se ☐ 1 hod. ☐ 2 hod. ☐ 3 hod. ☐ více jak 3 hod.(uveď kolik)...
7. Zaškrtni, co nejčastěji v televizi sleduješ.
☐ soutěže ☐ dokumentární filmy
☐ zprávy ☐ popřípadě uveď jiné
☐ filmy a seriály
8. Časopisy čteš
☐ jen občas (uveď jaké).....
☐ pravidelně 1x za týden a to (uveď jaké).....
☐ čtu je pravidelně 1x měsíc a to (uveď jaké).....
☐ nečtu

9. Knihy čteš

- ☐ občas si nějakou přečtu (uveď jak často).....
- ☐ čtu si každé odpoledne nebo večer
- ☐ nečtu

10. Vzpomeň si, četli ti rodiče nebo vykládali ti rodiče pohádky, když jsi byl malý(á)?

- ☐ četli každý den (večer)
- ☐ četli občas (uveď jak často).....
- ☐ nečetli ani nepovídali

11. Jak s tebou rodiče tráví volný čas? (Zaškrtni i více odpovědí, popřípadě dopiš.)

- ☐ jezdí se mnou na výlety po okolí
- ☐ sportují se mnou
- ☐ čtou mi
- ☐ dívají se se mnou na televizi
- ☐ hrají se mnou stolní hry
- ☐ hrají se mnou hry na počítači
- ☐ jen tak spolu sedíme a povídáme si
- ☐ povídáme si u práce
- ☐ zapojují mě do práce a sami dělají něco jiného
- ☐ nemají na mě čas
- ☐ nepovídají si se mnou
- ☐ popř. uveď další.....

12. Máš kamarády, se kterými trávíš volný čas?

- ☐ žádné ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ více (napiš kolik).....

13. Jak často se s těmito kamarády trávíš volný čas?

- ☐ každý den ☐ do týdne (uveď kolikrát)..... ☐ do měsíce (uveď kolikrát)..

14. Navštěvuješ i jinou zájmovou činnost, kroužek, který **nenabízí** tvá škola?

Např. dojíždíš do jiného města, městského obvodu a navštěvuješ bazén, kurt, posilovnu, dům dětí a mládeže a další střediska volného času?

☐ ano, navštěvuji pravidelně (uved' jak často)

☐ ano, ale navštěvuji jen občas (uved' kolikrát do roka)

☐ ne, nenavštěvuji vůbec