

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rodiče žáků a výtvarná výchova
Parents of pupils and art education

Bc. Ivana Pařenicová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, PhD.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N VV-ZUŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rodiče žáků a výtvarná výchova potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Viganticích dne 20. 3. 2024

Děkuji vedoucí práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové za inspiraci, ochotu a vstřícnost nejen při zadávání práce a konzultacích, ale také za vzor, kterým byla ve své výuce. Dále děkuji svému partnerovi a rodičům za obrovskou trpělivost a důvěru.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce jsou postoje rodičů k předmětu výtvarná výchova. Práce si klade za cíl postoje rodičů k výtvarné výchově popsat a zasadit je do kontextu vývoje a pojetí předmětu výtvarná výchova. Zabývá se tématem vztahů rodičů žáků se školou a přibližuje možnosti, jak může škola případně učitel s rodiči komunikovat.

Výzkumná část mapuje rodičovský přístup k výtvarné výchově z pohledu jejich zkušenosti a zkušenosti jejich dětí. Cílem výzkumného šetření je ověřit předem stanovené hypotézy, které se týkají důležitosti předmětu výtvarná výchova z pohledu rodičů. Především vliv jejich zkušenosti na celkový pohled na předmět a jejich znalostí kurikulárních dokumentů.

Na výzkumnou část navazuje didaktický projekt, který testuje komunikaci s rodiči prostřednictvím domácích úkolů z výtvarné výchovy. Sérii tří domácích úkolů uzavírá výstava, na které proběhla společná reflexe všech vytvořených děl.

KLÍČOVÁ SLOVA

výtvarná výchova, rodiče žáků, komunikace, očekávání a nároky, společné úkoly

ABSTRACT

The topic of the thesis is parents' attitudes towards the subject of art education. The thesis aims to describe parents' attitudes towards art education and to place them in the context of the development and conception of the subject of art education. It deals with the topic of parents' relations with the school and presents the ways in which the school or the teacher can communicate with parents.

The research section maps parents' approach to art education in terms of their experience and that of their children. The aim of the research investigation is to test predetermined hypotheses concerning the importance of the subject of art education from the parents' perspective. In particular, the influence of their experience on their overall view of the subject and their knowledge of curriculum documents.

The research part is followed by a didactic project that tests communication with parents through art education homework. The series of three homework assignments concludes with an exhibition where a joint reflection of all the works produced took place.

KEYWORDS

art education, parents of pupils, communication, expectations and demands, common tasks

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	10
1.1 Výtvarná výchova jako předmět	10
1.2 Výtvarná výchova a její obsahy.....	11
1.2.1 Rámcový vzdělávací program	12
1.2.2 Učitelovo pojetí výuky.....	14
1.3 Vztahy rodiny a školy.....	17
1.3.1 Modely vztahů mezi rodinami a školami	18
1.3.2 Role rodičů ve vztahu ke škole	19
1.3.3 Rodičovské typy dle výzkumu pro společnost School My Project	20
1.3.4 Vztahy rodiny a školy – shrnutí.....	21
1.4 Komunikace rodiny a školy.....	22
2 Výzkumná část	24
2.1 Výzkumné metody	25
2.2 Výzkumný vzorek	25
2.3 Sběr dat	26
2.4 Analýza dat a jejich interpretace.....	27
2.4.1 Jaký máte vztah ke kultuře? Jak často navštěvujete například divadla, galerie, muzea, koncerty, čtete knihy nebo se jinak zapojujete do kulturního dění například v komunitě ve městě?	27
2.4.2 Jak byste popsali svůj kulturní život? (vyberte jednu nebo více odpovědí)	28
2.4.3 Měli jste na základní škole rádi hodiny výtvarné výchovy (dále VV)?.....	29
2.4.4 Jak důležitý byl předmět VV ve Vašem vzdělávání?	29
2.4.5 Popište slovně Váš vztah k VV.	30
2.4.6 Jak probíhala typická hodina VV během Vaší školní docházky?	30

2.4.7	Co jste se ve VV naučili?	31
2.4.8	Myslíte, že se výuka VV v průběhu let výrazně změnila nebo je s mírnými odchylkami stále stejná?.....	32
2.4.9	Popište typickou hodinu VV v současné škole. Jaké jsou části hodiny, kdy probíhá hodnocení? Co se změnilo?	33
2.4.10	Debatovali jste někdy s vyučujícím Vašeho dítěte na téma VV? Co bylo předmětem diskuse?.....	33
2.4.11	Jaké jsou nároky na hodiny VV Vašeho dítěte a jsou dle Vás přiměřené? (vlastní pomůcky, příspěvek na pomůcky...)	34
2.4.12	Myslíte, že má učitel VV Vašeho dítěte odpovídající vzdělání a rozhled?	35
2.4.13	Jste spokojeni s výsledky hodin VV, které absolvuje Vaše dítě?	35
2.4.14	Byli byste ochotni věnovat VV více času (kolik minut/hodin za týden/měsíc)? Občasné úkoly, zajištění neobvyklého materiálu, podílení se na výuce... ..	36
2.4.15	Co by se žáci měli ve VV naučit? Proč je VV součástí základního vzdělávání? 37	
2.4.16	Víte o nějakých dokumentech, osnovách nebo učebnicích pro VV? Jakých?..	38
2.4.17	Další poznámky:	38
2.5	Rodiče a jejich děti	39
2.6	Závěr k výzkumné části	41
3	Didaktická část	44
3.1	Tvar postavy	46
3.2	Tvar vůně nebo pachu	48
3.3	Tvar kostky	52
3.4	Reflexe didaktického projektu.....	56
3.4.1	Úkol 1 – Tvar postavy.....	57
3.4.2	Úkol 2 – Tvar vůně nebo pachu.....	57
3.4.3	Úkol 3 – Tvar kostky.....	58

3.4.4 Uzavření didaktického projektu.....	58
Závěr.....	61
Seznam použitých informačních zdrojů	63

Úvod

Během studia na Pedagogické fakultě v oboru výtvarná výchovy jsem poznala různé přístupy vyučujících k tomuto předmětu. Sama jsem si formovala vztah k „výtvarce“, objevovala nové možnosti a pohledy, které nabízí současná pedagogika. Nahlédla jsem do problematiky současného školského systému a zjistila, že výtvarná výchova je často opomíjena. Z výuky tohoto předmětu si však žáci mohou odnést mnohem víc, než se na první pohled zdá.

Mou snahou je nalézt způsob, jak skrze výtvarnou výchovu komunikovat s laickou veřejností a přibližovat rodičům žáků témata, která jsou aktuální nejen pro výtvarnou výchovu, ale také pro žáky. Věřím, že tato komunikace přinese vzájemné porozumění nejen mezi rodiči a jejich dětmi, ale také mezi rodiči a učiteli výtvarné výchovy. Mým velkým přáním je, aby výuka výtvarné výchovy dokázala lidem přiblížit svět umění, který může být vnímán jako exkluzivní a nepochopitelný. Chtěla bych, aby galerie byly vnímány jako otevřený prostor, kde je vítán každý, kdo je zvědavý a aby lidé byli zvědaví, protože umění může přinést klid a empatii, ale i radost a energii.

V první části diplomové práce se věnuji teoretickým poznatkům, které již byly v praxi ověřeny a souvisí nejen s výtvarnou výchovou, ale především se vztahy rodičů ke škole a s komunikací mezi učiteli a rodiči. Jako první je v práci definován předmět výtvarná výchova, poté následuje stručný historický vývoj tohoto předmětu. Především díky přehledu historického vývoje je možné si všimnout, na jakých základech dnešní výtvarná výchova stojí a jakými změnami již prošla. Dále věnuji pozornost obsahům výtvarné výchovy a rámcovému vzdělávacímu programu, který je hlavním kurikulárním dokumentem našeho současného školství a tedy i důležitým dokumentem pro výtvarnou výchovu. Hlavním zájmem této práce jsou rodiče žáků, proto se další kapitoly věnují vztahům rodičů a školy a jejich vzájemné komunikaci.

Na základě teoretických poznatků je pomocí případové studie zkoumáno, jaký mají rodiče žáků postoj k výtvarné výchově. Během rozhovorů mluvili rodiče o své vlastní zkušenosti s výtvarnou výchovou v době jejich studia a také o svém aktuálním pohledu na vzdělávání svých dětí. Snažila jsem se zachytit nejen to, co rodiče sdělovali, ale také s jakými emocemi komunikovali.

V poslední části práce prozkoumám možnost, jak můžu jako vyučující výtvarné výchovy komunikovat s rodiči. Konkrétně jsem zvolila způsob domácích úkolů. Skrze ně se snažím rodičům představit nejen různé typy úkolů, ale hlavně důvody, proč se takovými úkoly zabývat. Součástí úkolů jsou rovněž odkazy na umění, které je zdrojem inspirace a témat pro výtvarnou výchovu. Úkoly jsou dobrovolné a jejich zadání dostávají do rukou žáci. Nejde však jen o vyplnění úkolu žákem, ale o společnou práci rodiče a dítěte. Dávám tak rodičům možnost přímo nahlédnout do vzdělávacího procesu jejich dítěte a předkládám jim informace o smyslu zadané práce.

Domnívám se, že správně zvolená forma komunikace, která je navíc otevřená a respektující, může vyřešit spoustu problémů a také jim předejít. Proto bych se jako učitelka výtvarné výchovy ráda také ujala slova.

1 Teoretická část

1.1 Výtvarná výchova jako předmět

Výtvarná výchova má poměrně dlouhou tradici v systému vzdělávání. V průběhu let však tento předmět prošel několika změnami, které byly především způsobeny společenským vývojem. Tato kapitola čerpá především z publikace Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech (Cikánová a kol., 1998).

Výtvarná výchova navazuje na předmět kreslení, který se vyučoval už na konci 18. století v době osvícenství. Cílem tohoto předmětu bylo zkvalitnění řemeslné výroby a sloužilo praktickým potřebám státní správy a vojenství. Důraz byl kladen na pečlivost, zručnost a precizní provedení. Žáci si trénovali jemnou motoriku, paměť na tvary, formy i vzory a cvičili propojení oko-ruka, které pomáhalo žákům ztvárnit viděnou skutečnost. Kreslení bylo často podřízeno cílům jiných předmětů. Preciznost se hodila při geometrii a technickém kreslení, schopnost mimeticky zobrazovat skutečnost se zase využila například v přírodopisu.

Větší pozornosti se výtvarné výchově dostalo ve 20. století, kterému je také přezdíváno století dítěte. Zájem o dětskou psychiku souvisel se zkoumáním spontánního výtvarného projevu nejen dětí, ale také primitivních národů a lidí s hendikepem. Do popředí se dostává tvořivost a expresivita projevu proti technické dovednosti. Nové proudy vzdělávání v oblasti výtvarného umění se střídaly a často se křížily protichůdné tendence. Největší rozpor byl mezi tradičním praktickým pojetím zaměřeným na cvičení technických dovedností a silícím filozoficko-idealistickým hnutím za uměleckou výchovu, které se mělo stát prostředkem zlepšování společnosti.

Další vývoj výuky výtvarné výchovy ovlivnila politická situace v Československu. Ideologický tlak komunistického režimu upřednostňoval socialistický realismus jako vrchol umění a obsah předmětu byl zaměřen na výcvik řemeslně-technických dovedností. Společenské změny na sklonku 50. let a větší znalost teoretických poznatků i ze zahraničí vedly k potřebě nové koncepce předmětu. V roce 1960 byla přijata změna názvu předmětu z kreslení na výtvarnou výchovu. Nastartované změny však byly pozastaveny v období „normalizace“ v 70. a 80. letech, kdy se výuka dostala opět do ideologického tlaku.

Po uvolnění politických poměrů v 90. letech se k oboru vrátili významní představitelé, kteří nyní mohli více spolupracovat se zahraničními odborníky. V České republice vzniká Česká

sekce INSEA, která pořádá sympozia a je v kontaktu se světovou radou INSEA. V současné výtvarné výchově můžeme sledovat několik programových proudů, které se odvíjejí od přístupu k výuce a ke zdroji inspiračního východiska. Tyto proudy se ve výuce mohou prolínat a záleží na učitelovu pojetí výuky.

Vývoj předmětu výtvarná výchova je pro téma práce rodiče žáků a výtvarná výchova důležitý, abychom si s rodiči navzájem porozuměli. Své poznatky nabyté v tomto směru jsem využila při rozhovorech s rodiči, kterých jsem se ptala na jejich školní zkušenost s výtvarnou výchovou. Přestože jde o velmi individuální zážitek, u kterého záleží na přístupu žáka a pojetí výuky učitelem, dokázala jsem si alespoň rámcově zařadit, pod jakými vlivy na státní úrovni byla výuka výtvarné výchovy v době studia rodičů dnešních žáků.

1.2 Výtvarná výchova a její obsahy

Učivo a cíle hodin výtvarné výchovy nám určuje rámcový vzdělávací program, o kterém budu psát níže. Neméně se na obsazích výuky podílí také učitelovo pojetí výuky, které souvisí se zájmem a zaměřením učitele. Základní rozdělení proudů ve VV popsal Jan Slavík (Slavík, 1997, s. 160-166). Tomuto tématu také věnuji kapitolu níže.

Podpůrné materiály pro výtvarnou výchovu můžeme rozdělit do tří typů dokumentů. První z nich se týkají výtvarných technik. Jsou to knihy, které jsou buď přehledové s cílem popsat co nejvíce technik nebo knihy, které se podrobně věnují jedné technice a rozepisují ji detailněji. Druhým typem podpůrných materiálů jsou knihy, které se věnují dějinám výtvarného umění. Jejich podrobnost se také velmi různí od stručných průvodců a velkých přehledů až k životopisným publikacím o jednotlivých autorech. Třetím typem jsou samotné učebnice výtvarné výchovy, které se od přehledů námětů liší tím, že jsou zde uvedeny například inspirační východiska nebo reflektivní otázky. V případě, že se jedná o publikace určené spíše učitelům než žákům, nalezneme zde informace o metodice předmětu. Obsahem může být také krátká motivace a otázky, které se týkají daného úkolu. Problémem podpůrných materiálů je poměrně rychlé zastarávání. Tyto učebnice se tak stávají záznamem dobového pohledu na výtvarnou výchovu.

Rychlé zastarávání výtvarných úkolů je způsobeno stále se měnící povahou inspiračního zdroje -výtvarného umění. Námět jako takový může zůstat stejný, avšak mění se jeho kontext v době. Výtvarné umění, které je jádrem oboru, se neustále vyvíjí, reaguje na společenská témata

a využívá také digitální technologie, které se rychle rozvíjí. Jak zmiňují autoři v Podkladové studii k revizím RVP „Své cíle a své obsahy současné výtvarné umění definuje z živého, neustále obnovovaného a proměňovaného konceptu žití a poznávání. V důsledku této koncepce dynamizovaného lidského poznání působí umění jako nepřetržitě opouštění přežilých forem, což způsobuje jeho menší obecnou srozumitelnost; estetický účinek díla nepochází z jeho vizuálního vzhledu, ale z pocitu obnovované svobody, prožívaného při jeho vnímání.“ (Kitzbergerová, 2019). Vstupní branou do této neustále se měnící rizomatické struktury jsou naše zážitky a zkušenosti, které má každý člověk naprosto jedinečné. Nelze tedy spoléhat na společné „startovní pole“, ale musíme věnovat pozornost zkušenosti každého jednotlivce.

Na obsah výuky výtvarné výchovy a to, co by se žáci měli v hodinách naučit, jsem se zeptala i umělé inteligence. Konkrétně směřoval dotaz na ChatGPT 3.5 dne 17. března 2024 a zněl: „What kids should learn in art lessons?“ . V odpovědi se mi dostalo celkem třináct kategorií. Na první tři místa jsou umístěny základní výtvarné techniky, kam spadá kresba, malba a sochařství/modelování, dále teorie barev a dějiny umění. To se shoduje s obecnou představou o výuce ve výtvarné výchově. Umělá inteligence ale dále pokračuje body, které se týkají i formování myšlení a dalších oblastí, konkrétně kritické myšlení, kreativita a fantazie, pozorovací schopnosti, porozumění a ocenění uměleckých děl, kulturní povědomí, spolupráce a komunikace, experimentace, dovednosti digitálního umění, enviromentální povědomí a naposled dovednosti prezentace, kam zahrnuje to, jak žáci prezentují svá díla a jak o nich mluví.

1.2.1 Rámcový vzdělávací program

Současné zakotvení výtvarné výchovy v základním vzdělávání nám určuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty vydané a revidované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které jsou na státní úrovni závazné pro téměř všechny školy v České republice. Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro předškolní, základní, základní umělecké, gymnaziální, střední odborné a speciální vzdělávání. V této kapitole se budu věnovat Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Konkrétně se jedná o čistopis z roku 2023. (edu.cz, 2022)

Na rozdíl od předcházejícího vzdělávacího plánu Základní škola (Obecná škola), který mnohem přesněji vymezoval učební plány a učivo, Rámcový vzdělávací program se zaměřuje

na klíčové kompetence, staví do popředí společné vzdělávání a celoživotní učení, dále formuluje očekávanou úroveň pro všechny absolventy jednotlivých etap. RVP podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Tento dokument představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů vzdělávání, určuje však pouze závazné rámce, které si může každá škola přizpůsobit svým konkrétním potřebám. Na úrovni školy je dle RVP sestavován Školní vzdělávací program (ŠVP), podle kterého je realizována výuka na jednotlivých školách. RVP i ŠVP jsou veřejně přístupné dokumenty pro pedagogy, rodiče žáků i ostatní veřejnost. Zásadní kapitolou RVP jsou klíčové kompetence, kterých je sedm. Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Klíčové kompetence jsou komplexní a proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Konkrétně se jedná o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. (RVP pro ZV, 2023, s. 10)

Další kapitolou RVP jsou vzdělávací oblasti, jedná se o devět kategorií, do kterých jsou zařazeny jednotlivé předměty podle příbuznosti. Výtvarná výchova je zařazena do oblasti Umění a kultura, kterou sdílí společně s hudební výchovou a doplňujícím oborem dramatickou výchovou. Cílem této vzdělávací oblasti je představit žákům umění jako celek. Žáci si mají nalézt cestu k umění jako k prostředku komunikace a skrze uměleckou tvorbu nahlédnout na kulturní hodnoty současnosti a minulosti i kulturní projevy a potřeby různorodých skupin, národů a národností. Tento rozhled má žákům pomoci k uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince a k toleranci a pochopení druhým lidem.

Tak jako každý předmět má i výtvarná výchova v RVP definovány očekávané výstupy, které jsou měřitelné a pomáhají učitelům ve tvorbě učebních plánů. Očekávané výstupy jsou rozděleny na první a druhý stupeň základního vzdělávání. První stupeň je dále dělen na dvě období. První období shrnuje výstupy pro 1. – 3. ročník, druhé období shrnuje výstupy pro 4. – 5. ročník. Celý druhý stupeň, 6. – 9. ročník, je shrnut očekávanými výstupy, které by měl žák po dokončení základní školy zvládat. Pro první období je definováno pět očekávaných výstupů, pro druhé období jich je šest a třetí období má sedm očekávaných výstupů.

Kromě očekávaných výstupů je v RVP definováno také učivo. V případě výtvarné výchovy je rozděleno do tří oblastí, a to rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Všechny kategorie jsou dále rozvinuty do podkategorií. Neposkytují však přímý a jednoduchý návod na jakých aktivitách učivo a očekávané cíle žáky naučit. K tomu slouží příprava učitelů na pedagogických fakultách. Do nevýhody se mohou dostat starší učitelé, kteří za svého studia nebyli připravováni na práci s RVP. Jednou z nevýhod je také to, že je v dokumentu použit odborný jazyk, který náročnější na četbu a pro učitele, kteří jsou delší dobu v praxi se tak může stát méně srozumitelný. Velkou výhodou zůstává volnost témat a námětů, které vyučující může volit s ohledem na zájmy a zkušenosti jeho žáků.

Další důležitou částí RVP jsou pak průřezová témata, jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa. Zaměřují se na postoje a hodnoty žáků a jsou povinnou součástí základního vzdělávání v plném rozsahu, to znamená, že škola musí do vzdělávání zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP. Konkrétně se jedná o okruhy osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, enviromentální výchova a mediální výchova. Všechny okruhy jsou dále specifikovány ve vztahu k blízkým vzdělávacím oblastem. Vzdělávací oblast Umění a kultura se dle RVP ZV dotýká všech okruhů průřezových témat s výjimkou výchovy demokratického občana. Přesto věřím, že bychom se skrze umělecké aktivity dokázali s žáky přiblížit i k tomuto tématu. V této oblasti průřezových témat se tedy otevírá velká oblast námětů, které můžeme s žáky v hodinách výtvarné výchovy probírat a realizovat.

1.2.2 Učitelovo pojetí výuky

Jak jsem zmínila výše, hlavním inspiračním zdrojem výtvarné výchovy je především výtvarné umění, ale také nové poznatky a způsoby života, které se neustále aktualizují. Do každé hodiny výtvarné výchovy vstupuje učitel, který si s sebou nese své životní zkušenosti a poznatky, ze kterých čerpá při koncipování lekcí pro své žáky. Také žáci vnášejí do třídy témata, která s nimi nějakým způsobem rezonují. Učitel může studenty podpořit a věnovat se tomu, co je zajímavé nebo naopak přinést téma, které je vlastní učiteli a pro jeho žáky může být zcela neznámé. Není však v lidských silách obsáhnout celou stále se vyvíjející oblast umění a kultury, ze které je možné čerpat.

Učitelé tedy vycházejí ze svých zkušeností neboli prekonceptů, z nichž udělají výběr námětu hodiny. Tento námět poté musí zpracovat do učiva, objevuje se zde nárok didaktické

transformace učiva, kdy si učitel musí stanovit obsahovou složku učiva, neboli co bude žáky učit, a také didaktickou složku učiva, tzn. jak to žákům předat. Až poté může proběhnout výuka. V ostatních oborech není nutná tak velká míra didaktické transformace jako právě ve výtvarné výchově, což je dáno učebnicemi pro jiné předměty, které zprostředkovávají didaktickou transformaci učiva. Výše jsem zmínila, že i ve výtvarné výchově máme učebnice, ty se však potýkají s relativně rychlým zastaráváním a nemohou reflektovat aktuální potřeby a zájmy učitele a žáků. Pokud se tedy s výukou výtvarné výchovy setká neaprobovaný učitel může být překvapen náročností příprav, odtud může do jisté míry pramenit velká poptávka po jednoduchých manuálech k tvorbě v hodinách výtvarné výchovy.

Odborná literatura rozděluje českou výtvarnou výchovu podle zaměření na čtyři programové linie. Následující dělení vychází z publikace *Od výrazu k dialogu. Artefiletika* (Slavík, 1997, s. 1997).

První programová linie se zde označuje jako *art-centrická*, ta se snaží posílit dimenzi umělecké a estetické formy. Ústřední myšlenka této linie „zážitek – dialog – interpretace“ staví do pozornosti umělecká díla, ze kterých jsou „čteny“ hodnoty a významy. Hlavními představiteli tohoto proudu jsou Igor Zhoř a Radek Horáček.

Druhá linie se obrací k procesu výtvarného vnímání a nazývá se *video-centrická*, v této koncepci by se člověk měl učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů. Smyslem je nalézat nové kontexty ve stále se měnícím světě. K této linii u nás se řadí teoretik Jaroslav Vančát.

Třetí *gnozeo-centrická* linie se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce obohatit a ozvláštnit prostřednictvím výtvarné výchovy. Cílem je přibližování se k životu, výtvarná výpověď se stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm. Výraznou představitelkou tohoto směru je Věra Roeselová.

Poslední čtvrtá linie se nazývá *animo-centrická*, zaměřuje se na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu, obrací se k vnitřnímu psychologickému prostoru žáka a duchovní stránce bytí. Představiteli tohoto proudu jsou Jan Slavík a Hana Babyrádová. Z této čtvrté linie se vyvinul svěbytný proud – artefiletika, který stojí mezi výtvarným výchovně vzdělávacím působením a arteterapeutickou intervencí.

Čtyři výše zmíněné linie jsou základní kategorie, jak třídíme přístupy učitelů k výuce ve výtvarné výchově. Není to však jediný způsob dělení. Podrobnější dělení najdeme například v publikaci Proudý ve výtvarné výchově, kterou napsala Věra Roeselová. Ta rozlišuje celkem osm přístupů, všechny by se však daly zařadit k výše zmíněným.

S novým pohledem na rozdělení přístupů k výtvarné výchově přišla Karla Brücknerová (2011), která vychází ze svého výzkumu. Ve své disertační práci rozlišuje také čtyři pojetí výtvarné výchovy, ke kterým dospěla poté, co provedla vzhled do výuky na školách.

Jako první přístup definuje *výtvarnou výchovu jako manufakturu*, která přistupuje k výtvarné tvorbě jako k výrobě. Žáci se drží předem daného postupu, využívají šablony a směřují k výsledku, který jim udává vzor. Výsledek je srozumitelný a líbivý pro širší veřejnost. Žáci se naučí jistotě, že pokud budou přesně a pečlivě dodržovat instrukce dosáhnou požadovaného výsledku, hůře se jim pak vykračuje do experimentů, které nemusí dopadnout dobře a vyžadují dál přesně dané aktivity, které jim slíbí jistý výsledek.

Druhý přístup je nazván *výtvarná výchova jako škola*, zde jde o především o naukovou stránku výuky. Pro učitele tohoto přístupu je stěžejní kultivování výtvarných technik a aplikace základních teoretických poznatků. Kromě toho učitel žákům předává znalosti z oblasti dějin umění. Výtvarné úkoly často nejsou pro žáky příliš lákavé, ale nabízí jim možnost poznat, že za usilovnou práci a překonáním se je odměna ve formě zdařilé práce.

Třetím přístupem je *výtvarná výchova jako hřiště*. Hlavním cílem tohoto pojetí je relaxace, zábava a příjemně strávený čas. Důležitým kritériem pro výtvarné zadání je to, aby to žáky bavilo, ať už inspirace k jeho vytvoření pochází odkudkoli. Žáci nebývají omezováni ve své práci a jsou vedeni k radostnému tvoření a hře.

Čtvrtý přístup popisuje *výtvarnou výchovu jako ateliér*. Stěžejní v tomto přístupu je reflexe i opakování. Učitel se snaží žákům předat zvažování a promýšlení otázek hodnot a smyslu, dát jim k tomu prostor a volnost. V tomto pojetí nenalezneme aktivity, které by směřovaly k předem daným vzorům a často se na konci úkolů nenacházejí ani na první pohled líbivé obrázky, což však neubírá na hodnotě a smysluplnosti výsledků.

V této kapitole jsem přiblížila přístupy učitelů k výtvarné výchově, ať už se jedná o starší rozdělení, které popsal Jan Slavík nebo o přístupy, které na základě zkušenosti z praxe popsala Karla Brücknerová, každý přístup učitele je velice osobitý. Jak již bylo zmíněno, učitelé

vycházejí ze svých prekonceptů a mohou tihnout k určitému směru, ale jistě bychom našli také učitele, kteří se nacházejí na hranici přístupů a jejichž zařazení by bylo někde mezi. Tento přehled přístupů a proudů nám může pomoci objasnit, s jakými nároky a očekáváními přistupují učitelé k výuce a svým žákům. Pokud si i učitelé budou vědomi svého přístupu, bude pro ně jednodušší komunikovat s rodiči a vysvětlovat co, jakým způsobem a proč vyučují.

1.3 Vztahy rodiny a školy

Pokud bychom se ohlédli do minulosti, vztahy rodiny a školy byly spíše jednostrannou záležitostí. Rodiče dostávali informace o chování a prospěchu svých dětí a pokud bylo vše v pořádku neměli potřebu se školou navazovat kontakt. K jistému posunu došlo až v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století, kdy rodiče byli zváni do škol na různé formální diskuse, od kterých se později přešlo k spíše neformálním konzultacím a zapojování rodičů do školních aktivit.

Další posun nastal v devadesátých letech dvacátého století především z důvodu politických změn. Do oblasti spolupráce rodiny a školy vstoupilo demokratické uspořádání vztahů, kdy se rodiče stávají partnery pro školu a mohou se podílet na jejím fungování. Škola už se nezodpovídá jen státu/svému zřizovateli, ale také svým „klientům-zákazníkům-rodičům“. Rodiče si více uvědomují, že školy jsou placeny z jejich daní a proto se více starají, jak je s těmito prostředky ve školách nakládáno. Jak uvádí Milada Rabušicová: „Do oblasti vzdělávání vstoupil tržní model, který poskytl další argumenty pro spolupráci a komunikaci školy s rodiči.“ (Rabušicová, 2004, s. 10)

Argumentů pro rozvoj vztahů rodičů a školy je několik, některé stojí spíše na teoretické bázi a mají menší počet empirických dokladů o jejich efektivitě. Uvádí se především uplatnění rodičovského práva a přijetí rodičovské odpovědnosti za optimální rozvoj dítěte. Dále přetrvává přesvědčení, že rodina má významný vliv na rozvoj dítěte, takže může posílit efekty školního působení a v neposlední řadě je to občanská participace rodičů v komunitní instituci. (Rabušicová, 2004, s. 14) K těmto argumentům se přidávají také argumenty psychologické, které zdůrazňují, že je důležité, aby se lidé, kteří jsou pro život dítěte významní (vyučující nebo rodiče), k němu chovali konzistentně. Pokud se na tento argument podívám jako učitelka

výtvarné výchovy, napadá mě, že pokud dokáží rodičům vysvětlit důležitost a přínosy výtvarné výchovy, můžu tím zlepšit vztah samotných žáků k tomuto předmětu.

1.3.1 Modely vztahů mezi rodinami a školami

Následující kapitola popisuje čtyři druhy vztahů mezi rodinou a školou, jak se vyvíjely od šedesátých let do počátku tisíciletí. Vztahy z vývojového hlediska popsala Birte Ravnová a z jejího přehledu čerpá Milada Rabušicová, která o modelech píše v knize Škola a (versus) rodina (Rabušicová, 2004, s. 11) a také v Pedagogické encyklopedii. (Průcha, 2009, s. 320) Vztahy mezi rodiči a školou jsou důležité pro jejich další komunikaci. Z toho důvodu je zde stručně uvádím.

Jako první Rabušicová uvádí *kompenzační model*, který převládal v šedesátých a sedmdesátých letech. V tomto přístupu ke komunikaci mezi školou a rodiči převládalo přesvědčení školy, že ne všichni rodiče mohou být dobrými rodiči a dokáží dostatečně podporovat své děti v jejich rozvoji. Proto se škola snažila tento nedostatek kompenzovat sama nebo oslovovala další k tomu účelu vytvořené instituce nebo programy, které rodině určovaly postupy, vedoucí ke zlepšování vzdělávacích výsledků dětí ve škole.

Druhý model, který se začal prosazovat v sedmdesátých a osmdesátých letech se nazývá *konsenzuální*. Komunikace v tomto modelu přetrvává spíše jednostranná a to informování rodičů ze strany školy. Avšak rodina a škola jsou postaveny na stejnou úroveň jako rovnocenní partneři. Učitelé byli někdy až nuceni komunikovat s rodiči, aby získali informace potřebné pro svou práci ve škole, kde se snažili o provázání učení dětí doma a ve škole.

V osmdesátých a devadesátých letech se dostává do popředí *participační model*, který chápe rodiče jako aktivní občany podporující své děti v jejich vzdělávání. Rodiče jsou vnímáni jako hlavní aktéři v procesu rozhodování a v jeho implementaci. V tomto období se však mění socializační a především výchovný aspekt rodiny, který se dostává do střetu s jinými vlivy jako jsou vrstevníci, média a podobně. Proto se zde začíná i ve výchově více angažovat škola.

Posledním popsáním je *model sdílené odpovědnosti*, který se snaží na rodiče a učitele přenést odpovědnost za výsledky konkrétních rozhodnutí. Smyslem je přenést pozornost rodičů na aktivity, z nichž bude mít jejich dítě prospěch.

V textu je vyjádřena obava, že tento model povede spíše k rozdělené odpovědnosti než ke sdílené odpovědnosti. Argumentuje se zde narůstajícím individualismem a fragmentací.

Ve vzdělávací politice se dostaly do popředí efektivita a měřitelnost výsledků. V současnosti uběhlo téměř dvacet let od vydání knihy a my můžeme sledovat, kam se vyvinuly vztahy rodičů a školy. I přes snahu o inkluzi řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se někteří rodiče snaží například obejít spádovost škol a dostat své děti na „kvalitnější“ základní školy nebo prestižní gymnázia. (Prokop, 2019) Je pro nás tedy otázkou jak si ve společnosti zaměřené na výsledky obhájit místo předmětu – výtvarné výchovy, která se zaměřuje na rozvoj afektivních cílů, postojů a hodnotovou orientaci.

1.3.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Kromě modelů vztahu, které jsem přiblížila v předcházející kapitole, vstupují do vztahu mezi školou a rodiči také role, do kterých se rodiče vůči škole staví. V literatuře nalezneme čtyři základní druhy rolí. Následující rozdělení vychází z příspěvku Kláry Šedové v publikaci Škola a (versus) rodina. (Rabušicová, 2004, s. 33) Role rodiče, je zde nahlížena ze dvou pohledů a jedná se především o roli ve smyslu osobně prožívaných aktivit a zejména sociálních interakcí. První pohled se týká toho, jak lidé ve škole vnímají rodiče a druhý se zaměřuje na to, jak rodiče vnímají vůči škole sami sebe.

Rodiče jako klienti – zákazníci: V tomto modelu rolí jsou dvě možné perspektivy. V první jsou učitelé ve škole vnímáni jako odborníci, kteří dobře vědí jak poskytovat vzdělávání žáků, a jak získávat nové klienty a pečovat o ně. Druhá perspektiva se zaměřuje na rodiče, které vyzdvihuje jako odborníky na výchovu vlastních dětí. Rodiče tedy přesně vědí, jaké služby a přístupy mají od školy požadovat. Tento model rolí je postaven na svobodném výběru školy rodiči, kteří mají dále možnost si vybrat, v jaké míře budou ovlivňovat chod školy. Mohou se zapojit aktivně a mít přímý vliv na rozhodování a rozvoj školy. Nebo mohou rodiče vyjádřit své požadavky jako řadový rodič a sledovat jak škola s jejich požadavky naloží. Poslední možností je odevzdat se zcela do rukou učitelů – odborníků a vyjádřit tak svou loajalitu vůči škole.

Rodiče jako partneři: Model partnerství staví lidi ze školy a rodiče na stejnou úroveň a předpokládá sdílení odpovědnosti. Rovnocenný vztah je založen na oboustranném uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. Učitelé se snaží mírně potlačit svou roli odborníka a přijmout pohledy rodičů. Dojít k takovému ideálnímu vztahu je však složité, protože do jeho existence vstupují další faktory jako je například sociální třída nebo pohlaví vyučujících i rodičů. K vzájemnému porozumění je potřeba otevřená a respektující

komunikace, která tomuto vztahu velmi prospívá. Vztah k rodičům jako partnerům zase pozitivně prospívá vztahům mezi rodiči a školou.

Rodiče jako občané: Tento model vztahu se u nás objevil v průběhu devadesátých let a rodič je zde brán jako občan, který může uplatňovat svá práva vůči státní instituci – škole. Škola je tím, kdo především determinuje vztahy s rodičem. Rodiče jsou naopak často nezávislí a nemají potřebu vstupovat do věcí školy.

Rodiče jako problém: Zde se vychází z předpokladu, že rodiče nemají zájem o výchovu svých dětí a spolupráci se školou nebo se naopak snaží školu ovládnout. Proto se v této kategorii rodiče dělí na „rodiče nezávislé“, kteří jsou ke škole nedůvěřiví, málo s ní komunikují a hledají vzdělávací podporu pro své děti mimo školu, ke škole jsou však tolerantní. Dále „rodiče špatné“, kteří se nezajímají o školu a výsledky svých dětí a ani je nepodporují v učení. Do této kategorie se mohou dostat také rodiče, kteří nedají dostatečně najevo svůj zájem nebo se ostýchají zeptat na věci, které jim nejsou jasné. A jako poslední „rodiče snaživé“, kteří jsou přehnaně aktivní a ke škole kritičtí. Tito rodiče požadují po škole informace o svém dítěti, o pedagogickém přístupu učitele i o rozvoji školy. Učitelé se mohou cítit těmito rodiči ohroženi jako profesionálové a tato komunikace je časově zatěžuje.

1.3.3 Rodičovské typy dle výzkumu pro společnost School My Project

Vztahům českých rodičů ke školám se věnoval i výzkum společnosti IdeaSense vypracovaný pro vzdělávací společnost School My Project, který proběhl v roce 2019. Tento výzkum měl za cíl sledovat očekávání a potřeby rodičů vzhledem ke škole. Dotazovaných bylo celkem 500 rodičů, kteří se vyjadřovali k dvaceti obecným výroky vyjadřujícím očekávání rodičů od základních škol.

Autoři výzkumu rozdělili rodiče podle výsledků do čtyř skupin, které se vyznačují společnými rysy a mají v populaci poměrně rovnoměrné zastoupení.

První skupinou jsou *angažovaní rodiče*, kteří mají jasnou představu o vzdělávání svých dětí. Chtějí spolupracovat se školou a ovlivňovat školní dění. Těmto rodičům záleží na tom, aby škola podporovala individualitu dítěte. Jejich zastoupení v populaci autoři výzkumu uvádějí na 22 %.

Druhou skupinou jsou *rodiče spořádaní* s potřebou kontroly. Jejich zastoupení v populaci výzkum uvádí na 28 %. Tato skupina rodičů chce mít jasno v tom, co má jejich dítě umět.

Školu vnímají jako autoritu, která určuje pravidla a chtějí od ní vědět, s čím mohou dítěti pomáhat.

Třetí skupina je charakterizována jako *rodiče komunitní* s důrazem na vztahy. Důležité pro tuto skupinu je, aby škola nejen vzdělávala, ale také budovala vztahy. Ve škole očekávají pozitivní klima a učitele vnímají jako partnera ve výchově. Zastoupení těchto rodičů v populaci je udáváno na 26 %.

Poslední čtvrtou skupinou jsou *rodiče nenároční* bez zvláštních očekávání. Tito rodiče přenechávají zodpovědnost za vzdělání na učiteli, myslí si, že škola nemá mít na rodiče velké nároky a je pro ně důležité, že vzdělání platí stát. Dle výzkumu je těchto rodičů 24 % v populaci.

Výzkum měl být využit jako nástroj pro ředitele škol, kteří by takto mohli testovat rodiče přivádějící své děti k zápisu do školy. Záměrem byla výměna názorů a vzájemných očekávání, po kterých by rodiče mohli zvážit, zda je pro ně a jejich dítě daná škola vhodná.

V rozdělení skupin rodičů podle tohoto výzkumu můžeme vidět podobnosti s teoretickými podklady, které nalezneme v odborné literatuře. Přesto přináší trochu odlišný pohled, protože se jedná o popularizačně naučný výzkum. Pokud nás zajímají postoje rodičů, je pro nás přínosný i tento pohled, který například vnímá dle odborné literatury problémové rodiče s nezájmem jako rodiče nenáročné, kteří nemají na školu vyšší nároky.

Test pro rodiče byl veřejně dostupný na webové stránce www.rodicovskatypologie.cz, v současné době však nejsou stránky v provozu, ale stále je možné najít na ně odkazy ze stránek Aktuálně.cz, kde o tomto výzkumu vyšel článek od redaktorky Zuzany Hronové nebo na stránkách organizace Škola můj projekt, která výzkum iniciovala. Odkazy lze nalézt v seznamu literatury této práce.

1.3.4 Vztahy rodiny a školy – shrnutí

V kapitole vztahy rodiny a školy jsme se podívali na různé přístupy, které zaujímají rodiče vůči škole. Získali jsme ucelenější konkrétnější přehled, ale je třeba říci, že tento přehled už nemusí být platný a bylo by třeba ho revidovat a aktualizovat. V nedávné době se odehrály věci (pandemie covidu19, vynucená digitalizace výuky, válka na Ukrajině a další), které silně ovlivnily naši společnost a mohou se také otisknout do vztahů školy a rodičů, potažmo rodičů

a předmětu výtvarná výchova. A pak je třeba podívat se na výše zmíněné členění perspektivou vyučujících výtvarné výchovy.

Mezi rodiči můžeme pozorovat různou míru angažovanosti a spokojenosti se školním vzdělávacím systémem. Jako učitelka se mohu setkat s rodiči, kteří se školou moc nekomunikují a mohou pro to mít různé důvody. Rodiče mohou být nespokojeni a nechtějí vstupovat do věcí školy, ale také mohou být spokojeni a jen neví, jak se jinak zapojit do dění ve škole. Na druhou stranu se mohu také setkat s rodiči, kteří do školního života promlouvají někdy až příliš. Může to být z důvodu, že chtějí změnit věci ve škole podle svých představ, ale také mohou být se školou velmi spokojeni a proto se jí snaží co nejvíce podpořit v jejím fungování.

Různé výzkumy i popularizační články, které pojednávají o vztazích rodiny a školy, případně přístupu rodičů ke školám, nám jako učitelům mohou přinést cenné informace, abychom dokázali porozumět postojům rodičů. A na základě těchto informací budovat s rodiči vztahy, které mohou být velmi přínosné pro práci se žáky. Kladný vztah rodičů ke škole totiž přispívá k lepším studijním výsledkům žáků. (Rabušicová, 2004, s. 14)

K budování vztahů využíváme komunikaci na různých úrovních. Abychom mohli jako učitelé společně s rodiči začít komunikovat úspěšně, je důležité mít porozumění pro druhou stranu. Vztahy rodičů ke škole, které jsou popsány výše nám mohou pomoci s orientací v praxi. Rodiče přicházejí do školy s vlastním očekáváním a potřebami, které se mohou navzájem velmi lišit a vztah, který rodiče ke škole mají, ovlivňuje způsob jejich komunikace se školou. Blíže téma komunikace přiblížím v následující kapitole.

1.4 Komunikace rodiny a školy

Komunikace a vztahy jsou velmi provázané. Na základě komunikace si budujeme s druhými lidmi vztahy a obráceně na základě vztahů volíme způsob komunikace. Obecně způsoby komunikace dělíme do různých forem, ale zde se zaměřím především na komunikaci mezi rodiči a učitelem.

Základní forma komunikace je *osobní komunikace* neboli tvář v tvář, ta ve škole probíhá méně často. Typickým příkladem jsou třídní schůzky, kde však učitel mluví převážně hromadně k celé třídě a jedná se spíše o formální komunikaci. K osobní komunikaci mezi učitelem a rodiči může dojít také na různých školních akcích, taková komunikace by možná byla spíše

neformální. Někde mezi komunikací na třídní schůzce a osobním rozhovorem na školní slavnosti stojí tripartitní schůzka, která poskytuje prostor pro formální sdělení, řešení problémů i osobní rozhovor.

Mimo osobní komunikaci se můžeme setkat se *zprostředkovanou komunikací*. Ve škole jsou to často vzkazy rodičům prostřednictvím žáků nebo jejich žákovských knížek a deníčků. V době digitálních technologií roste obliba komunikace skrze telefon, e-mail a další platformy jako například aplikace Bakaláři. Nevýhodou tohoto sdělení je, že nedostáváme informaci přímo, ale jak už z názvu vyplývá zprostředkovaně. V takovém sdělení chybí emoce nebo neverbální komunikace a sdělení je neúplné, což může mít vliv na jeho porozumění.

Pokud komunikujeme, naše komunikace probíhá ve dvou rovinách. Tou první je *rovina věcná*, která obsahuje sdělení. Druhá rovina je *vztahová*, ta se častěji projevuje v neverbální komunikaci a pomocí ní budujeme vztah s člověkem, se kterým komunikujeme. Tento vztah není jen přátelský, může se jednat také o formální vztah.

Do budování vztahu prostřednictvím komunikace výrazně vstupuje zvolený styl komunikace, který dělíme na dva protipóly. Pokud je jedna strana nadřazena druhé, mluvíme o asymetrické komunikaci. Naopak, pokud se jedná o partnerskou či kamarádkou komunikaci, mluvíme o komunikaci symetrické. Špatně zvolený styl komunikace může snížit účinnost komunikace.

2 Výzkumná část

Ve výzkumné části práce jsem se snažila některé teoretické předpoklady ověřit v praxi. Zaměřila jsem se především na rodiče žáků. Stanovila jsem si následující tři hypotézy, které jsem se pokoušela na výzkumném vzorku ověřit.

Hypotéza 1: Rodiče nemají představu o kurikulu a cílech výtvarné výchovy.

V posledních letech se proměňovalo kurikulum ke vzdělávání obecně a to se dotklo i výtvarné výchovy. S rámcovými vzdělávacími programy někdy neumí zacházet samotní učitelé, natož aby jim rozuměli rodiče žáků. Cíle výtvarné výchovy jsou také výrazně ovlivňovány učitelovým pojetím výuky, což může zkreslovat obecný pohled.

Hypotéza 2: Vlastní zkušenost rodiče ovlivňuje jeho postoj k výtvarné výchově.

Různá pojetí výuky učitelem a také proměna cílů výtvarné výchovy, se kterou se rodiče setkali během doby svého vzdělávání, mají vliv na rodičovský pohled na výtvarnou výchovu. Nejvíce změn se výtvarná výchova dočkala v devadesátých letech po pádu komunistického režimu. Jedná se o dobu před necelými třiceti lety, kdy se dnešní rodiče setkali s výtvarnou výchovou jako žáci. Od té doby se k nám dostávají i další proudy ze zahraničí, které laická veřejnost spíše nesleduje a vychází proto při tvoření názoru z vlastní zkušenosti.

Hypotéza 3: Ve výtvarné výchově jsem se nic nenaučil, proto není předmět důležitý.

Z pohledu laické veřejnosti má výtvarná výchova za úkol naučit žáky kreslit, což se ale velká část nenaučí například z důvodu nepřekonání krize dětského výtvarného projevu. Naučení se výtvarným technikám také pokulhává, zvláště na státních školách, kde se obtížně hledají prostředky i na základní pomůcky. Na skutečné cíle výtvarné výchovy, které máme nyní definovány v RVP se zapomíná, pokud se na ně vůbec přijde, protože se nejedná o žádná stálá fakta, ale o proměnlivé návyky, kterým se člověk učí celý život (kompetence). Žáci mohou nabýt dojmu, že se v hodinách VV nic nenaučili, připadá jim poté zbytečné, aby takovému předmětu věnovali svou pozornost.

Při stanovení hypotéz jsem vycházela nejen z odborné literatury, ale také z průzkumů a názorů, se kterými jsem se setkala v praxi. Při sběru dat jsem se nesoustředila pouze na aktuální názor rodičů na VV, ale také na jejich vlastní zkušenost s výtvarnou výchovou v době

jejich vzdělávání. Dále mé otázky směřovaly k nárokům VV na rodiče a obráceně jsem se ptala na nároky rodičů vůči VV a učitelům, kteří tento předmět vyučují.

2.1 Výzkumné metody

Jasnou volbou pro mou práci byl kvalitativní výzkum, který umožňuje hlubší porozumění konkrétnímu zkoumanému případu. Nešlo mi o statistické údaje, ale o pohled rodiče jako jednotlivce. K získání informací jsem využila dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami, který se stal základem pro další rozhovory s rodiči. Rozhovory byly vedeny neformálně při osobních setkáních. V zařízení, kde výzkum probíhal, je menší skupina dětí, což umožňuje navázat bližší kontakt s rodiči. Mou snahou je, aby bylo zařízení rodičům otevřeno a tak se stává, že se rodiče při vyzvedávání dětí zdrží a chtějí si povídat. Někdy se rozhovory ubíraly zdánlivě nesouvisejícím směrem, přesto jsem z nich mohla získat cenné informace o fungování rodiny a jejich postojích ke školnímu vzdělávání.

Další formou získávání dat, kterou jsem použila je pozorování. Nemohla jsem sice pozorovat rodiče při tvůrčí činnosti, ale s dětmi pracuji pravidelně a měla jsem možnost pozorovat jejich chování a reakce opakovaně. S dětmi proběhly také rozhovory.

Pokud bychom kvalitativní výzkum chtěli specifikovat blíže, jednalo by se o případovou studii. V knize Kvalitativní výzkum ji Hendl charakterizuje následovně. „Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů“ (Hendl, 2016, s.101). Konkrétně v tomto případě jsem se snažila porozumět názorům pěti rodičů žáků prvního stupně. Výzkumný vzorek je blíže specifikován v následující kapitole.

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkum a didaktickou část k této práci jsem realizovala v zařízení, kde jsem nyní zaměstnaná. Jedná se o soukromé zařízení, jehož majitelem je firma Brose. Tato německá firma je dodavatelem pro automobilový průmysl. Dodává mechatronické komponenty a systémy pro dveře, sedadla a karoserie vozidel. Pobočka firmy v České republice sídlí v severomoravské Kopřivnici, v rámci firemních benefitů a péče o zaměstnance zde kromě výrobních hal a kanceláří vyrostl také Brose Kids Club. V tomto zařízení se nachází jesle, dětská skupina pro

děti od tří do sedmi let, která je rozdělena na mladší a starší děti, a odpolední klub, který je určen pro děti, které navštěvují základní školu.

Nyní jsem zaměstnaná jako pedagog odpoledního klubu, který funguje podobně jako školní družina, s tím rozdílem, že je určen pouze dětem zaměstnanců Brose. V průběhu školního roku zde funguje odpolední klub a během prázdnin nabízíme příměstské tábory, aby mohli rodiče chodit do zaměstnání. Brose Kids Club se nachází na konci průmyslové zóny, mimo centrum města, proto je nutné sem do odpoledního klubu děti dovážet. S profesionální řidičkou vyzvedneme přihlášené děti z okolních škol a dopravíme je do Brose Kids Clubu. Tam se s dětmi věnujeme domácím úkolům a procvičování do školy. Po svačince navazují další aktivity, které jsou někdy výtvarné, jindy technického rázu nebo odpočinkové jako například hraní deskových her. Kapacita odpoledního klubu je patnáct dětí.

Celkem bylo osloveno sedm dětí a jejich rodičů, z toho se v jednom případě jednalo o sourozence a tudíž rozhovor byl veden s jedním z rodičů. V dalším případě se rodiče zúčastnili didaktického projektu a vypracovali s dítětem úkoly, ale na mou výzvu, aby mi odpověděli na pár otázek nijak nereagovali. Do výzkumu se tedy zapojilo celkem pět rodičů, dva otcové a tři matky. Mezi žáky bylo pět chlapců a dvě dívky, kteří participovali na didaktickém projektu, ale jeden chlapec s rodiči se dále nechtěli účastnit rozhovorů pro výzkum.

2.3 Sběr dat

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila především na rodiče žáků, se kterými jsem postupně navázala kontakt jako pedagog v odpoledním klubu, který je popsán výše. Přestože odpolední klub navštěvuje více dětí, s výzkumem a didaktickou částí této práce jsem oslovila pouze několik z nich. Můj výběr měl dvě hlavní kritéria. První kritérium byl věk dětí, předem jsem si stanovila, že chci výzkum zaměřit na žáky prvního stupně a proto jsem žáky druhého stupně do výzkumu ani do úkolů nezahrnovala. Druhé kritérium se vztahovalo k četnosti docházky dětí do odpoledního klubu. Předem jsem věděla, že budu dětem zadávat úkoly v přibližně týdenních intervalech a chtěla jsem co nejméně zasáhnout do rodinného života, proto jsem také z aktivit vyřadila dva žáky, kteří navštěvují odpolední klub pouze jednou týdně a v případě zapomenutí úkolu by se mohli dostat do časového tlaku.

Jako odrazový můstek pro rozhovory s rodiči mi posloužil dotazník, který byl rodičům zaslán přes platformu na tvorbu dotazníků Survio. Zvolila jsem možnosti uzavřených i otevřených odpovědí podle typu otázky. Ve větší míře převažovaly otázky otevřené, aby se mohli rodiče volně rozepsat. Dotazník rodiče vyplňovali a odevzdávali v době před tím, než dostali žáci zadány úkoly z didaktické části této práce. Na vstupní informace získané z dotazníků jsem s rodiči navázala další rozhovory a ptala jsem se na doplňující informace. Toto období se plynule překlenulo v období vypracovávání úkolů, kdy rodiče sami sdíleli své poznatky.

2.4 Analýza dat a jejich interpretace

Níže se budu věnovat otázkám, na které rodiče odpovídali v dotazníku. Pro přehled uvedu seznam rodičů a ke každé otázce vypíšu označené odpovědi všech rodičů. Tyto odpovědi budu dále interpretovat a srovnávat.

Otec 1: 39 let, vyšší odborné vzdělání, pracuje jako týmový vedoucí kvality, dcera – 3. ročník

Otec 2: 53 let, středoškolské vzdělání, pracuje pro údržbu správy budov, syn – 1. ročník

Matka 1: 38 let, vysokoškolské vzdělání, pracuje jako finanční kontrolér, syn – 3. ročník

Matka 2: 32 let, vyšší odborné vzdělání, pracuje jako pedagog v jeslích a zdravotní sestra, syn – 3. ročník

Matka 3: 35 let, vysokoškolské vzdělání, pracuje jako inženýr dodavatelské kvality, syn – 3. ročník a dcera 1. ročník

2.4.1 Jaký máte vztah ke kultuře? Jak často navštěvujete například divadla, galerie, muzea, koncerty, čtete knihy nebo se jinak zapojujete do kulturního dění například v komunitě ve městě?

Otec 1: „Divadla nenavštěvuji, muzea - jakákoliv ano a to i v zahraničí s dětmi. Koncerty včetně orchestrální hudby - vybírám si, žádné festivaly. Nezapojuji se do místní komunity například ve městě, ale přispívám vlastní produkcí do fanouškovských remixů známé zahraniční kapely.“

Otec 2: „Divadlo 2x ročně, koncert nebo festival 1x ročně“

Matka 1: „kladný, určitě sama i s dětmi navštěvuji muzea, divadla, koncerty...sleduji aktuální kulturní akce v okolí“

Matka 2: „Čtu knihy, navštěvuji divadlo, koncerty“

Matka 3: „Pasivní – spíše příležitostně, na kulturní akce v našem městě se snažíme chodit podle programu – tématu zajímavého pro děti. Kulturní program přizpůsobujeme aktuálně spíše dětem – hudební a divadelní kulturní akce je zajímaví.“

Mezi rodiči není žádný kulturně velmi aktivní jedinec a ani naopak někdo, kdo by se kulturním událostem vyloženě vyhýbal. Rodiče ve větší či menší míře navštěvují kulturní akce a ve většině případů k tomu samému vedou i děti nebo se jim dokonce podřizují. Přestože rodiny žijí v menších městech na severní Moravě, kde není tak velká kulturní nabídka jako například v Praze, na kulturní akce nezanevřeli a jsou ochotni za nimi i dojíždět. V jejich oblíbě převažují muzea, divadla a koncerty, o výstavách výtvarného umění se nezmiňují.

2.4.2 Jak byste popsali svůj kulturní život? (vyberte jednu nebo více odpovědí)

Otec 1: Objevil jsem sám oblasti, které mě baví a těm se věnuji, Potkal jsem někoho, kdo ovlivnil můj zájem o kulturu

Otec 2: Ve škole jsem získal návyky účastnit se kulturních akcí

Matka 1: Objevila jsem sama oblasti, které mě baví a těm se věnuji

Matka 2: Objevila jsem sama oblasti, které mě baví a těm se věnuji

Matka 3: Objevila jsem sama oblasti, které mě baví a těm se věnuji

Tato otázka byla koncipována jako výběr odpovědi a bylo povoleno zaškrtnout více možností, přesto rodiče převážně zvolili právě jednu možnost, která říká, že ke svým kulturním zájmům došli sami. Překvapila mne odpověď otce 2, který jako jedinou možnost vybral tu, která říká, že ve škole získal návyky účastnit se kulturních akcí. Avšak vzhledem k jeho věku 53 let můžeme předpokládat, že absolvoval základní školu během minulého totalitního režimu. Z teoretické části práce, která se zabývá mimo jiné i vývojem předmětu VV, víme, že v době vlády komunistické strany probíhala výuka na školách jiným způsobem, který žáky více zapojoval do akcí, které byly součástí propagandy. Pouze otec 1 uvedl, že se v životě setkal s někým, kdo jeho kulturní zájem ovlivnil. Mezi rodiči jsem u nikoho nevypozorovala vyhraněný styl nebo zálibu v určité umělecké oblasti. Ani jednou se mezi odpověďmi nevyškly možnost, že by byli respondenti vedeni k umění svými rodiči už od dětství.

2.4.3 Měli jste na základní škole rádi hodiny výtvarné výchovy (dále VV)?

Otec 1: ano

Otec 2: ne

Matka 1: ano

Matka 2: ano

Matka 3: ano

Respondenti uvedli, že hodiny výtvarné výchovy měli rádi. Pouze nejstarší z rodičů otec 2 uvedl, že výtvarnou výchovu rád neměl. Při osobním rozhovoru zmiňoval, že mu výtvarka nikdy nešla a proto ji neměl rád. Z jeho sdělení bylo patrné, že nepřikládá VV ve vzdělávacím procesu důležitost. Naopak omlouval ještě svého syna slovy, že kluci nejsou na tu výtvarku tak šikovní.

Na vztah respondentů k předmětu VV jsem se zaměřila i v následujících otázkách a můžeme zde vysledovat určité důvody k tomuto postoji. Celkově převládá kladný vztah k předmětu VV.

2.4.4 Jak důležitý byl předmět VV ve Vašem vzdělávání?

Otec 1: spíše nedůležitý

Otec 2: spíše nedůležitý

Matka 1: spíše důležitý

Matka 2: nedůležitý

Matka 3: nedůležitý

Na stupnici jak důležitý byl pro respondenty předmět VV převládla odpověď nedůležitý a spíše nedůležitý a to i v případech, kdy respondenti uvedli, že měli k výtvarné výchově jako předmětu kladný vztah. Pouze v jednom případě uvedla respondentka, že považovala VV za spíše důležitý předmět. V poznámkách na konci dotazníku stejná respondentka uvedla, že měla štěstí na vyučujícího a že považuje za důležité s jakou osobností učitele se žáci setkají.

Vnímání VV jako méně důležitého předmětu se ve společnosti projevilo v průběhu pandemie spojené s onemocněním Covid-19. V této době přecházely školy na distanční online vzdělávání, aby zamezily šíření viru. Hledaly se nové formy výuky, protože současné systémy nešly plně implementovat do online prostředí. V tu dobu samo Ministerstvo školství

doporučovalo, aby se školy zaměřily hlavně na výuku „hlavních“ předmětů, mezi které řadilo matematiku, český jazyk a anglický jazyk. Toto rozdělení na hlavní a vedlejší předměty však nemá podporu v žádném kurikulárním dokumentu. Naopak RVP staví všechny předměty na stejnou úroveň.

2.4.5 Popište slovně Váš vztah k VV.

Otec 1: Vztah k VV jsem si vytvářel sám. Nejednalo se ale o přirozený zájem, ale spíše se vztah vyvíjel na základě jiných oblastí zájmu jako sekundární oblast poznání k něčemu jinému.

Otec 2: moc mi to nešlo a tím pádem ani nebavilo.

Matka 1: kladný, ale nejsem talent na kresby

Matka 2: Byla to pro mě hodina odpočinku

Matka 3: Kreslím ráda, ale nejsem moc umělecky nadaná. Příležitostné malování, vymalovávání obrázků je pro mě relax. Obecně mě kreslení nebo tvorba baví, ale nemám vlastní kreativní myšlení. Musím se někde inspirovat.

V odpovědích respondentů můžeme pozorovat návaznost na odpovědi na předešlé otázky. Vztah k výtvarné výchově je převážně kladný, ať už si rodiče našli svou vlastní cestu nebo se inspirovali různými návody. Většina připouští, že se tvorbě věnují i v dospělosti, ale svou tvorbu nepovažují za uměleckou, je zde cítit určitá míra nejistoty, spíše je to pro dotázané forma odpočinku. Z tohoto vyčnívá otec 2, který uvedl, že mu výtvarná výchova nešla. Což bere jako důvod k tomu, že ho hodiny VV nebavily a jak uvedl výše ani tyto hodiny neměl rád. Zde bych ráda podotkla, že otec 2 je nejstarším respondentem a jeho vzdělávání proběhlo ještě za komunistického režimu, kdy neměly školy takovou volnost ve vyjadřování, což může mít souvislost. Také v tom může hrát roli osobnost učitele, se kterým se setkal.

2.4.6 Jak probíhala typická hodina VV během Vaší školní docházky?

Otec 1: Pravděpodobně se jednalo o klasickou hodinu VV, jak bylo zvykem v 90. letech po revoluci. Seznámili jsme se s různými technikami malby, s historií - opět spíše zaměřenou na obrazy. Chybělo mi větší propojení například s historií. Často jsme tvořili na základě typických prvků jednotlivých architektonických slohů. Nebylo moc prostoru na improvizaci a v naší době neexistoval větší prostor pro různé typy umění, ani digitální grafická tvorba, případně k animačním činnostem.

Otec 2: Hodně malování vodovými barvami, někdy práce s modelínou.

Matka 1: vždy se jednalo o tematické úkoly k danému období, zkoušení různých technik

Matka 2: Malovali jsme podle zadání, občas tvořili keramiku spíše taková volnější hodina, bez teorie

Matka 3: Zadání tématu a následné vypracování – nic nestandardního

V případě otce 1 byly do hodin výtvarné výchovy zahrnuty i teoretické poznatky z historie umění, i když dle jeho vyjádření byly zaměřeny jednostranně a neposkytovaly mu ucelený pohled. Dále zmiňuje malý prostor na improvizaci. Otec 2 zmiňuje velké zaměření na malbu vodovými barvami a občasnou práci s modelínou. Takto úzce zaměřená výuka zřejmě respondentovi neposkytla pocit úspěšné práce a získal tak domněnku, že mu výtvarná výchova nejde. Všechny oslovené ženy se vyjádřily obdobně, že hodina začínala zadáním tématu a následnou tvorbou. Žádný z respondentů se nezmínil o hodnocení, které zřejmě nebylo součástí hodin. Ze své školní docházky si také pamatují, že učitelka hodnotila výsledné práce až po hodině bez přítomnosti žáků.

Při dalších rozhovorech jsem od rodičů nezaznamenala žádný výrazný zážitek, který by byl spojen s výtvarnou výchovou. Je možné, že po letech si již nepamatují, co se v hodinách dělo a vycházejí z obecné představy, jak by podle nich měla hodina VV vypadat. Můžeme se zde ale také zamyslet nad tím, jak v hodinách VV v žácích probudit zájem a zprostředkovat jim zážitek, který pro ně bude silný a ne zcela běžný. Přestože se odpovědi otce 1 a matky 3 liší v tom, že u jednoho z nich byla obsahem hodiny také teorie, oba považují hodiny za klasické a standardní.

2.4.7 Co jste se ve VV naučili?

Otec 1: Nikdy jsem nebral VV jako předmět, který by mě měl něčemu naučit. Často k tomu nebyl prostor (čas v hodinách) pro pochopení všeobecně v rámci širšího kontextu. Takže všeobecně ne moc mnoho. Bobužel na škole nebyl prostor v žácích hledat ta individuální témata, o čem se jednotlivci zajímali a rozvíjeli tak to, co je přirozeně bavilo.

Otec 2: Snad nějaké základy pro pozdější technické kreslení.

Matka 1: to, že VV není jen malování postav, ale také práce s jiným materiálem

Matka 2: nic, bobužel ... možná rozdělení barev

Matka 3: Nic co bych si pamatovala do teď.

Respondenti se snažili uvést alespoň něco, čemu je výtvarná výchova naučila, někteří uvedli určité návyky v práci ať už po technické nebo teoretické stránce. Ve třech odpovědích z pěti můžeme vyzorovat, že si respondenti myslí, že se nenaučili nic. Není divu, že se ve veřejném prostoru můžeme setkat s názory, že výtvarná výchova je zbytečným předmětem v základním vzdělávání, pokud si absolventi myslí, že se v tomto předmětu nic nenaučili. Kdybychom hledali důvod, proč se tak někteří respondenti vyjádřili, musíme brát v úvahu více faktorů. Jedním faktorem je učitel. Záleží na tom, jak hodiny vedl a jestli měl sám jasno v tom, co chce žákům skrze tvorbu předat. Druhým faktorem jsou žáci a jejich úsilí. Některé děti jsou kreativní a baví je tvořit nebo vyrábět, stačí jim jen poskytnout materiál. Jiné děti nemají k tvorbě tak kladný vztah a proto se snaží s minimálním úsilím splnit zadání tak, aby je to nestálo moc práce, ale aby to učitel uznal. Třetím faktorem je samotné učivo předmětu výtvarná výchova. Při odpovídání na otázku, co se naučili, se respondenti možná také zamysleli nad tím, co se měli naučit. V teoretické části jsem tomuto věnovala celou kapitolu, kde mimo jiné zmiňuji, že se můžeme setkat s názorem, že ve VV se máme naučit kreslit. V dospělosti mají lidé ze své kresby obavy, že není dostatečně realistická a mohou pak nabývat pocitu, že se kreslit nenaučili. O kompetenčních obsazích výuky VV se nemluví dlouho a proto mohou být s těmito cíli výuky lidé neobeznámeni.

2.4.8 Myslíte, že se výuka VV v průběhu let výrazně změnila nebo je s mírnými odchylkami stále stejná?

Otec 1: Věřím, že se výuka značně změnila a to i z důvodu vývoje digitálních technologií.

Otec 2: Změnila se.

Matka 1: asi je stejná, spíše je více možností na inspiraci - pinteresty...

Matka 2: stejná

Matka 3: Myslím, že je teď dáván větší důraz na vlastní projev tvorby. Není to tak jednosměrně vedeno, jako v době mého studia na ZŠ. Dětem se dává větší prostor pro vyjádření a dále se s tím pracuje – diskutuje

Názory rodičů na tuto otázku se různí. Zaznamenala jsem názor, že jsou hodiny stejné, ale i ten, že se výuka změnila. Ne vždy však rodiče dokáží popsat, jak se výuka změnila. Za hlavní zdroj změny považují digitální technologie, které využívá i výtvarná kultura a tak by se měly odrážet i ve výuce VV. Dále je zde uveden názor, že je dětem ponecháno více prostoru na vlastní projev v tvorbě a také, že se vytváří prostor k diskuzi. Myslím, že toto tvrzení nelze

brát obecně. Jistě se do uvedeného přístupu k výuce promítá učitelovo pojetí výuky a jeho osobnost. Cítím zde však ukázkou dobré praxe, ke které se snažíme směřovat.

2.4.9 Popište typickou hodinu VV v současné škole. Jaké jsou části hodiny, kdy probíhá hodnocení? Co se změnilo?

Otec 1: Nevím - nemám zkušenost

Otec 2: Nevím.

Matka 1: na dané téma se tvoří, maluje...hodnocení probíhá po hodině...určitě je více příležitosti (témata) na které tvoří, více množství pomůcek

Matka 2: Netuším

Matka 3: Na nižších stupních je hodnocení bráno lehkým způsobem. U dětí, které nejsou výtvarně nadané se bere zřetel.

Tato otázka je velice zajímavá v souvislosti s tou předešlou, ve které respondenti odpovídali různě, že se výuka na školách změnila, ale také, že vypadá stejně, jako když chodili do školy oni. Když jsem se jich však zeptala na hodinu v současné škole, odpověděli, že neví a že nemají zkušenost. Nabízí se zde tedy otázka, z čeho rodiče usuzují, že se výuka změnila nebo ne. Jednou z věcí, dle kterých lze dělat nějaké závěry z pozice rodičů, jsou práce dětí. Rodiče vidí výsledky práce, kterou děti odvádějí v hodinách, a mohou je vidět na nástěnkách školy nebo to, co děti přinesou domů. Výsledky práce žáků v hodinách nám sice dávají určitý obraz toho, co se tam asi dělo. Nevyčteme z nich však to, jak hodina probíhala, jaká byla motivace žáků a jak moc zasahoval učitel do samotného procesu tvorby. Některé výtvarné techniky se v hodinách VV opakují už po generace, což může vzbudit dojem, že se žádná změna neděje. Důležité jsou však obsahy, které žákům předkládáme ke zpracování.

2.4.10 Debatovali jste někdy s vyučujícím Vašeho dítěte na téma VV? Co bylo předmětem diskuse?

Otec 1: Zatím nikoliv, je velmi brzo. Děti do deseti let se podle mne více zaměřují na vyjadřování představ, rozvíjení fantazie a komunikaci pomocí vizuálních technik než abych to nyní měl diskutovat s vyučujícím.

Otec 2: Zatím ne.

Matka 1: ne

Matka 2: ne

Matka 3: Ne do hloubky. Pouze skutečnost, že je syn velice kreativní a malovat ho baví.

Všichni respondenti odpověděli, že nevedli s učitelem rozhovor, který by se týkal výtvarné výchovy. Čas na komunikaci s učitelem je často omezen pouze na třídní schůzku, kde se sejdou rodiče celé třídy, pozornost se pak věnuje převážně předmětům, které jsou považovány za důležité. Mezi ty se výtvarná výchova z pohledu rodičů neřadí. Pokud učitelé sami nevěnují pozornost předmětu VV, musí rodiče vycházet především ze své vlastní zkušenosti a z toho, co se doslechnou například od dětí. Zde se objevuje prostor pro špatnou interpretaci a může vzniknout tření ve vztazích. Výše jsem již zmínila, že cíle výtvarné výchovy jsou spíše kompetenční. Pokud tuto skutečnost rodičům jako učitelé nevysvětlujeme může se jim opravdu zdát, že se ve VV nic neučí.

2.4.11 Jaké jsou nároky na hodiny VV Vašeho dítěte a jsou dle Vás přiměřené? (vlastní pomůcky, příspěvek na pomůcky...)

Otec 1: Určitě jsou přiměřené a v podstatě na druhou stranu rád přispěju z rozpočtu do pomůcek a nástrojů pro tvorbu více. Papírnictví navštěvujeme cca 1x za dva měsíce.

Otec 2: Zatím žádné.

Matka 1: asi ano, standartní, spíše ceny v obchodech jsou vyšší, ale to je dnes u všeho

Matka 2: škola zařizuje své pomůcky, rodiče bradí

Matka 3: Ano, z mého pohledu jsou přijatelné

Z pohledu rodičů, kteří se účastnili tohoto výzkumu, se nároky na VV nezdají příliš vysoké. Dokonce se zde objevuje ochota přispět něco navíc. Učitelé VV na základních školách někdy trpí nedostatkem výtvarného materiálu, což může být také důvod k tomu, že se časem uchylují k jednotvárným úkolům. Tento krok pak může zpětně podpořit názor, že se ve VV žáci nic nenaučí. Žádat rodiče o větší finanční prostředky může být nepříjemné, ale jako učitelé bychom neměli počítat s tím, že budou rodiče neochotní. Navíc v dnešní době existují i materiálové banky, díky kterým se dá sehnat odpadový materiál z různých firem. Při svém studiu jsem se sama setkala s tím, že se nás jako žáků ptala vyučující, jakou profesi mají naši rodiče a podle toho se s nimi snažila domluvit různý materiál. Vezla jsem pak do školy velkou tašku dřevěných odřezků, kterou jsme ve výuce využívali.

2.4.12 Myslíte, že má učitel VV Vašeho dítěte odpovídající vzdělání a rozhled?

Otec 1: Nedokážu ohodnotit - dítě je na prvním stupni.

Otec 2: Má.

Matka 1: myslím, že ano

Matka 2: ano

Matka 3: Ne, s učitelkou jsem spokojená. Definiuje zadání, ale prostor pro vlastní fantazii děti mají. Syn je spokojen.

Ke vzdělání učitelů svých dětí neměli rodiče žádné výhrady. S učiteli jsou spokojeni nebo uvedli, že to nedokáží posoudit. Nároky na odbornost učitelů VV nejsou v případě těchto rodičů nijak speciální. Ráda bych zde uvedla ještě poznámku, kterou níže uvedla matka 1, podle které je důležité, kdo výtvarnou výchovu učí. A má na mysli spíše osobnost učitele, než jeho akademické vzdělání.

VV je předmět, který klade na učitele větší nároky v didaktické transformaci učiva než v jiných předmětech. Jsou učitelé, kterým to nedělá problém, ale také ti, kteří se uchylují k osvědčeným návodům, ze kterých se ale poté vytrácí smysl. Přestože rodiče neměli výhrady ke vzdělání a rozhledu učitelů svých dětí, mohou to mít učitelé prvního stupně náročné. Zvláště na menších školách učí třídní učitelé své žáky všechny předměty, i ty na které se během svého studia přímo nezaměřovali.

2.4.13 Jste spokojeni s výsledky hodin VV, které absolvuje Vaše dítě?

Otec 1: Nevím, nicméně z mimoškolních aktivit vidím, že dcera má VV ráda, je tvořivá přirozeně sama od sebe.

Otec 2: Ano.

Matka 1: ano

Matka 2: spokojená

Matka 3: Ano

Tuto otázku bych opět ráda dala do souvislosti s tím, jaké jsou cíle VV a jak je rodiči vnímána důležitost tohoto předmětu. Přestože rodiče vnímají předmět VV jako spíše nedůležitý, uvádějí, že jsou spokojeni s výsledky výuky. Domnívám se však, že rodiče především hodnotí

výsledky svých dětí, a nezamýšlejí se nad typy úkolů, které učitelé volí pro své žáky. V otázkách výše se rodiče vyjadřovali k tomu, že nemají představu, jak probíhá samotná výuka VV v současné škole, stěží tedy předpokládat, že mají představu o učitelském pojetí výuky VV a výběru zadání, které učitelé volí. Sami se také vyjadřovali ve větší míře o tom, že se v hodinách VV nic nenaučili. Na základě této jejich zkušenosti nemají zřejmě rodiče velké nároky na výsledky vzdělávání ve VV.

2.4.14 Byli byste ochotni věnovat VV více času (kolik minut/hodin za týden/měsíc)?

Občasné úkoly, zajištění neobvyklého materiálu, podílení se na výuce...

Otec 1: Již se takto děje

Otec 2: Ve škole asi ne, spíše v nějakém zájmovém kroužku.

Matka 1: asi ano

Matka 2: občas ano, cca 1 hodina týdně

Matka 3: Jednou týdně nemám problém na speciální úkol, zajištění materiálu a podobně. Podílet se na výuce je pro mě v tuto chvíli komplikace, ale pokud by byl termín nablážen dostatečně dopředu. Nemám problém vypomocť.

Pro mne překvapivě rodiče odpovídali, že by byli ochotni věnovat předmětu VV více času, přestože jej považují ve většině případů za spíše nedůležitý. Ve veřejném prostoru se také objevují názory, že by se VV měla zrušit, případně změnit pouze na volitelný předmět. Proto bylo pro mě udivující, že se rodiče vyjádřili pozitivně v ohledu na vyšší časovou náročnost VV. Jako problémové vnímám především nošení různých konkrétních pomůcek a materiálů do hodin. Čeho mohou být v jedné rodině přebytky, to může být pro druhou rodinu obtížné k sehnání. Navíc pokud vzkazujeme tyto požadavky po žácích, mohou být rodiče naštvaní, když si jejich děti vzpomenou až po týdnu, že na druhý den něco potřebují.

Během pedagogických praxí na ZUŠ Šimáčkova, jsme se spolužačkou v rámci projektu oslovily žáky a jejich rodiče, aby přinesli různé předměty, které by se daly v určitém smyslu nazvat kuriózní. Sešla se nám velice zajímavá materiálová zásoba od přírodnin všeho druhu přes staré CD až po drobné hračky. Děti byly ochotné většinu materiálů sdílet a rodiče byli rádi, že mohli doma protřídit dětské sbírky z pokojíčků. Nebyl zde tlak na přinesení jedné konkrétní věci.

2.4.15 Co by se žáci měli ve VV naučit? Proč je VV součástí základního vzdělávání?

Otec 1: Především se naučit komunikovat (mimoverbálně). VV rozvíjí zručnost, trpělivost, je základem pro mnoho prvků dnešní doby - grafika, marketing, architektura, módní a jiné návrhářství, filmová tvorba. Ale hlavně rozvíjí znalosti o kultuře, o národní identitě a vývoji civilizace.

Otec 2: Základní dovednosti malování, kreslení, drobné ruční tvorby.

Matka 1: rozvinout svou fantazii, kreativitu, jemnou motoriku, prostorové vidění, vyzkoušet nové věci. Součástí zákl. vzdělávání - možná příprava na další vzdělávání nebo práci - umět strážbat, lepit, Je spousta profesí, kde poznatky z VV lze použít a nebo v soukromém životě

Matka 2: zařadit i teoretickou část!

Matka 3: Jednotlivé umělecké styly – jak je jednoznačně poznají. Důvodem je podle mě kreativita – člověk by měl mít prostor k vyjádření sebe sama. Na druhou stranu také forma odlehčení a odreagování.

Když jsem se ptala rodičů, co se oni ve VV naučili, převážně odpověděli, že nic. Když jsem se však zeptala, co by se žáci měli naučit, jejich odpovědi byly najednou více rozvinuté. Ve velké míře rodiče zmiňují zručnost a jakousi „technickou“ průpravu, což vychází z obecného předpokladu, že nás má výtvarná výchova naučit kreslit a malovat. Tomuto problému jsem se věnovala v teoretické části. Dále rodiče zmínili teoretickou část z oblasti dějin umění ale i kultury lidstva a národů. Do této teoretické složky můžeme zařadit nejen umělecká díla ověřená časem, ale také aktuální inspiraci ze současného umění. V odpovědích rodičů zaznívaly i cíle výtvarné výchovy, které nám definuje rámcový vzdělávací program. A to i přes skutečnost, že s ním rodiče nejsou obeznámeni, jak uvádějí níže. Například v odpovědi matky 1 můžeme sledovat body, které směřují k rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity. V odpovědích otce 1 a matky 3 se zase dotýkáme ověřování komunikačních účinků. Přestože rodiče nepoužívají odborné termíny a nejsou seznámeni s kurikulem, dokázali se dotknout jednotlivých bodů.

2.4.16 Víte o nějakých dokumentech, osnovách nebo učebnicích pro VV? Jakých?

Otec 1: Bobužel trh s učebnicemi nesleduji. Osnovy jsou, zdá se mi, neustálené. Ve školství je boj, co by se ve VV mělo učit a zda společně v rámci i HV neroztříštit hodiny do více výchov jako dramatická či filmová. Za sebe říkám a přikláním se, že VV a HV jsou základ. Neměnil bych to minimálně na ZŠ.

Otec 2: Nevím.

Matka 1: netuším

Matka 2: ne

Matka 3: Učebnice bobužel ne, ale k domácí tvorbě využívám internetové platformy a zdroje. Instagram, Pinterest – děti to mají moc rády

Jak jsem zmínila již výše, rodiče nemají přehled v kurikulárních dokumentech ani nevědí o učebnicích pro VV. Není se však čemu divit, protože učebnic je velmi málo a podléhají rychlému zastarávání. Oblasti učebnic pro VV jsem se zabývala i v teoretické části práce, kde se lze dočíst více. Otec 1 projevil ve své odpovědi přehled v oblasti změn ve školství, avšak hlouběji se touto problematikou nezabývá. Matka 3 zmiňuje jako inspirační zdroj internetové platformy Instagram a Pinterest, kde lze nalézt opravdu velké množství inspirace. Dále bych uvedla ještě Facebook, kde se v různých skupinách sdružují také učitelé a sdílejí spolu své nápady. Všechny výše zmíněné platformy vnímám jako užitečný inspirační zdroj, který využívají nejen rodiče, ale také učitelé. Snadný přístup k jednoduchým návodům nám učitelům usnadňuje práci s vymýšlením úkolů, které by ale nemělo sklouznout k šablonovitému kopírování něčího nápadu. Uvědomila jsem si tak, že je pro mě důležité dbát na estetické kvality tvorby stejně jako na cíl výuky (kompetence) a vzdělávací obsah (umění a kultura).

2.4.17 Další poznámky:

Otec 1: -

Otec 2: Nemám.

Matka 1: hodiny VV jsou důležité, kdo je učí...já měla v dětství štěstí na umělce - akadem. sochaře a malířku. Super člověk je pak pan Dudek, který naučí kreslit každého....

Matka 2: -

Matka 3: Výtvarné výchově jsem bobužel moc nevěnovala pozornost. Hodiny VV jsem měla ráda, protože to byla forma relaxu od počítání, psaní apod. Bobužel učitelka byla dost zkeostnatělá a nenechala nás tvořit podle vlastního blasu a museli jsme se držet striktně zadání.

V poznámkách, kde jsem nechala rodičům prostor pro volné vyjádření se objevily pouze dva komentáře. Jednoho jsem se dotkla už dříve. Matka 1 se zde zmiňuje o osobnost učitele, která je dle jejího názoru důležitá. K osobnosti učitele se váže i jeho pojetí výuky, které se může různě proměňovat. Jaké se v praxi objevují pojetí výuky a jaký mají vliv na žáky bylo uvedeno v teoretické části této práce, konkrétně v kapitole Učitelovo pojetí výuky. Druhý komentář nám přidává celkový kontext k postoji matky 3 k předmětu VV, z jejího vyjadřování lze sledovat, že tvoří ráda, přestože si ve volné tvorbě nedůvěřuje. Tvůrčí proces považuje za odpočinek a tvoří hodně i s dětmi, u kterých se projevuje smysl pro tvůrčí práci, trpělivost a kreativita.

2.5 Rodiče a jejich děti

Otec 1 má dceru E., která navštěvuje 3. ročník základní školy. V debatě o výtvarné výchově se vyjadřoval rozvítě a se zájmem. Přestože nepovažuje VV za důležitý předmět, využíval během své školní docházky získané informace především z dějin umění k doplnění kontextů a svého přehledu. Vyjádřil se, že spíše než výtvarně se realizuje hudebně a vytváří fanouškovské remixy své oblíbené kapely. Jeho dcera E. je velmi tvořivá, sama experimentuje s materiály a ráda kreslí obrázky podle své fantazie. Hodiny VV ve škole má ráda, daří se jí plnit zadání a má pocit úspěchu. V domácnosti vyrůstá s tatínkem a s babičkou, matku navštěvuje přibližně jedenkrát týdně. Babička podporuje E. v tvorbě, sama se ráda výtvarně realizuje a tak někdy pracují s vnučkou dohromady.

Otec 2 se v dotazníku vyjadřoval velmi stroze, i z jeho odpovědí v rozhovorech byl cítit nezájem o téma VV. Jeho vztah s kulturou je naučený ze školy, navštěvuje přibližně dvakrát ročně divadlo, ale sám jej aktivně nevyhledává. Je trenérem malých fotbalistů a k tomuto sportu vede i svého syna V., který momentálně navštěvuje 1. ročník ZŠ. Otec 2 zastává názor, že kluci jsou spíše na sporty a že jim VV nejde. Syn V. málokdy doma něco tvoří nebo maluje, protože je velmi živý a nevydrží u tvoření sedět. V odpoledním klubu V. také vyhledává spíše sportovní aktivity, avšak někdy je fascinován médiem nebo technikou a chce si tvorbu vyzkoušet. Poté je schopen vytvořit i tři obrázky za sebou a ze své tvorby má radost.

Matka 1 o sobě tvrdí, že není talent na kresby a z jejího vyjadřování lze cítit určitou míru nejistoty. VV měla na škole ráda a její zájem o tvorbu přetrvává i do současnosti. Ráda se sama účastní různých kroužků například keramiky nebo macramé, ale vyhledává i dílničky pro rodiče s dětmi, které navštěvuje se svým synem M. a někdy i s jeho mladším bratrem. Také doma tvoří matka 1 podle návodů, které si vyhledává na internetu. Syn M. navštěvuje 3. ročník ZŠ, výtvarná výchova ho baví. Pokud ho práce zaujme, umí ji pečlivě dokončit. Ve škole jsou hodiny VV tematicky navázány na roční cyklus a téma práce často vychází z ročního období. Dle rozhovoru s M. často žáci ve VV dělají obrázky, v podstatě ilustrace, ročního období nebo výzdobu buďto do třídy nebo si ji žáci odnášejí domů. Přestože se úkoly mění, připadají M. úkoly monotónní, protože jsou předvídatelné. Přesto ve VV pracuje rád.

Matka 2 označila hodiny VV za vyloženě nedůležité, také její odpovědi v dotazníku byly strohé a v osobním rozhovoru říkala, že jí VV bavila a byl to pro ni odpočinek, avšak jí to nikdy nešlo a neměla na to trpělivost. Se svými výrobky nebývá spokojená a má pocit, že se jí věci nedaří, tak jak by si přála. Její syn J., který navštěvuje 3. ročník ZŠ je naopak velmi pečlivý a tvořivý a matka 2 se ho v tom snaží co nejvíce podporovat. Přestože syn J. rád tvoří, nevyhovují mu některé zadané úkoly. Je tvrdohlavý a pro svou tvorbu potřebuje nalézt vnitřní motivaci a smysl práce. J. našel zálibu v Pražské integrované dopravě a především v pražském metru. Předmětem jeho tvorby jsou různé značky, navigační cedule, schémata a mapy související s metrem. VV má J. rád, ale často se snaží do zadání přidat svůj zájem o metro. Například o Velikonocích zdobil vajíčka logem pražského metra v barvách jeho linek. Paní učitelka ve škole takové výtvarné projevy respektuje a nenutí J., aby takto do obrázků nezasahoval. Matka 2 se zmínila, že je ráda, že se J. může výtvarně realizovat v odpoledním klubu pod svým vedením, že by mu doma nemohla poskytnout potřebnou oporu. Z mého pohledu je přesto velice všímavá a svého syna dokáže podpořit v jeho snaze.

Matka 3 má dvě děti, ke kterým se vztahoval můj výzkum a poté se obě děti účastnily didaktického projektu, který probíhal v rámci této práce. Matka sama o sobě říká, že obecně jí tvorba baví, je to pro ni forma relaxace. Dodává však, že nemá tvůrčí myšlení a proto vyhledává náměty a návody na internetu. Zmínila se, že během své školní docházky neměla možnost ve škole tvořit podle svých představ. Učitelka vyžadovala dodržení zadání, což se mohlo v matce 3 nadále uchovat. Může z toho pramenit její vyhledávání návodů k tvoření. Měla jsem možnost ji pozorovat při práci a byla pečlivá a trpělivá, aby se jí práce podařila.

Náměty, které si vyhledává, volí především v ohledu ke všem třem dětem, které má. Doma tvoří společně, zapojuje se i otec. Starší syn M., který je žákem 3. ročníku ZŠ velmi rád kreslí a maluje. Vlastní několik skicářů, do kterých si kreslí podle předlohy i z paměti. Většinou se jedná o různé postavičky z počítačových her, pokemony nebo inspiraci komiksy manga. Má velkou představivost a kresby a malby se vyznačují smyslem pro danou věc, což potvrdila i učitelka ze ZŠ, do které M. dochází. Při rozhovoru se M. zmínil, že by se mu líbilo stát se například tatérem, což u takto malého dítěte nemusí být podstatné, ale na druhou stranu přemýšlí o dráze umělecky založené profese, což není na severní Moravě úplně běžné.

Druhým dítětem matky 3 je dcera T., která navštěvuje 1. ročník ZŠ. T. je velice zvědavá, ráda tvoří a zkouší nové techniky. Je šťastná, když se jí obrázek nebo „výrobek“ povede a může jím obdarovat někoho, koho má ráda, nebo blízkého. T. navštěvuje hodiny VV i na základní umělecké škole. Má podobný cit, jako její bratr a na rozdíl od něj sama chtěla začít chodit na hodiny výtvarného oboru v ZUŠ. V tom ji matka podpořila a přihlásila ji tam. Hodiny T. baví a má radost, že se tam naučí nové věci. Celkově mají obě děti pro svou výtvarnou tvorbu podporu v obou rodičích.

2.6 Závěr k výzkumné části

Na počátku výzkumu jsem si stanovila tři hypotézy, kterých jsem se snažila v rozhovorech s rodiči dotknout.

Hypotéza 1: Rodiče nemají představu o kurikulu a cílech výtvarné výchovy.

První hypotéza se týkala kurikulárních dokumentů a cílů výtvarné výchovy. Ukázalo se, že rodiče opravdu neví o dokumentech, které přímo ovlivňují výuku, ať už se jedná o RVP nebo ŠVP. S tím souvisí i to, že nejsou seznámeni s cíli výtvarné výchovy, jak nám je ukládá RVP a pořád někde přetrvává názor, že nás VV má naučit pouze kreslit a malovat. Zajímavý moment nastal, když jsem se rodičů ptala, co se ve VV naučili oni a následně na to, co by se měly ve VV naučit jejich děti. V prvním případě rodiče odpovídali, že se nenaučili nic, případně zmínili základy práce s různými výtvarnými médii. Ve druhém případě, kdy pozornost směřovala k jejich dětem, zmiňovali rodiče v souvislosti s cíli VV například rozvoj komunikace a sebevyjádření, což se shoduje s cíli RVP, přestože nejsou s tímto dokumentem seznámeni. I když se jedná pouze o jednotlivé případy můžeme to považovat za první známky pozitivní změny. Rodiče mají tušení o pozitivních vlivech výtvarné činnosti na rozvoj člověka

a pokud jim jako učitelé ukážeme, že tomu tak opravdu je, možná už by nepovažovali VV za tak nedůležitý předmět. První hypotéza, že rodiče neznají kurikulum, se v tomto výzkumu potvrdila, avšak rodiče mají vlastní malé ponětí o tom, co by mohla VV žákům přinášet.

Hypotéza 2: Vlastní zkušenost rodiče ovlivňuje jeho postoj k výtvarné výchově.

Druhá hypotéza se týkala vlastní zkušenosti rodičů s VV a jejich aktuálního postoje k tomuto předmětu. I na tak malém vzorku, jaký jsem zvolila pro tento výzkum, můžeme sledovat odchylku v pohledu na VV v souvislosti s vlastní zkušeností. Například otec 2 uvedl, že mu VV nešla a nebavila ho a totéž předpokládá i u svého syna, kterého předem omlouvá, že je spíše sportovec, než aby tvořil. Naproti tomu matka 1 byla s výukou spokojena a snaží se předat radost z tvoření i svým synům. Rodiče převážně považovali své hodiny VV za běžné a nezmínili se o ničem mimořádném. Někteří rodiče si myslí, že je výuka stále stejná a probíhá tak, že je uděleno zadání a poté se maluje. Jiní rodiče věří, že se výuka změnila především pod vlivem sociálních sítí, které jsou velkým zdrojem inspirace a také vidí větší možnosti v různých materiálech a digitálních technologiích, které nebyly během jejich mládí na takové úrovni jako dnes. Zmiňují se také o metodách výuky, které se dle jejich názoru proměňují, jako například větší míra diskuse. Druhou hypotézu tedy nemohu potvrdit. Ve výzkumu se objevují rodiče, jejichž názor je v průběhu času stejný a neměnný, ale také rodiče, kteří svůj postoj k VV díky svým dětem změnili.

Hypotéza 3: Ve výtvarné výchově jsem se nic nenaučil, proto není předmět důležitý.

Třetí hypotéza je provázaná s druhou, ale zaměřuje se hlavně na to, co se rodiče ve VV naučili a jak důležitý předmět pro ně VV je. Matka 1, která byla se svou výukou spokojená, dala předmětu VV nejvyšší hodnocení ze všech rodičů na škále důležitý - nedůležitý předmět. Dle jejího vyjádření jí vyhovoval učitel, který jí zřejmě poskytl možnost experimentovat a různými materiály, což vnímá jako pozitivní vliv. Naopak matka 3 a matka 2 se vyjádřily, že vnímají VV jako zcela nedůležitou. Ty stejné respondentky se také vyjádřily, že se ve VV nenaučily nic, není se tedy čemu divit, že vnímají VV jako nepodstatnou. Zajímavé však je, že názory respondentek se příliš neprojeví do výchovy jejich dětí. Právě naopak jsou tyto dvě matky pro své děti podporující a dcera matky 3 T. dokonce navštěvuje ZUŠ. Je otázkou, zda se matky nesnaží dopřát dětem vzdělání, které se jim nedostalo. Oba otcové se snaží ve svých odpovědích zmínit alespoň něco, čemu se ve VV naučili. Předmět řadí mezi méně důležité.

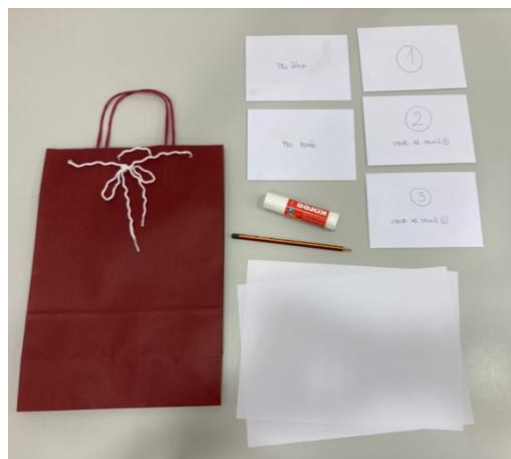
Na odpovědích lze vysledovat určitou návaznost pro potvrzení třetí hypotézy, jedná se však o příliš malý vzorek na to, abychom mohli hypotézu prohlásit za obecně platnou.

3 Didaktická část

V této části práce navrhuji a následně realizuji výtvarnou řadu, která pracuje s tématem rodičů žáků a jejich zapojením do procesu výuky a tvorby. Dlouho jsem hledala možnost, jak rodiče zapojit. Nabízela se možnost společného setkání a tvorby ve skupině. Z praxe se mi však ukázalo, že je problematické najít společný termín a rodiče nejsou příliš ochotni věnovat svůj volný čas aktivitám, které pro ně nejsou povinné nebo nějakým způsobem závazné.

Rozhodla jsem se pro sérii dobrovolných domácích úkolů, které nezaberou příliš času, ale přináší otázky k zamyšlení. Na splnění úkolů jsem ponechala týden, abych příliš nezasahovala do rodinného života a zároveň vycházím z časového rozvržení výtvarné výchovy ve školních rozvrzích, ve kterých bývá jedna hodina výtvarné výchovy za týden.

Práce na úkolech probíhala ve třech částech. Žáci si odnesli domů papírovou tašku, ve které našli všechny potřebné materiály a zadání v psané formě, aby bylo rodičům sděleno přímo a ne zprostředkovaně skrze děti. Informace byly v taškách zabaleny do obálek, které si žáci s rodiči postupně otevírali. Jako první byla motivace a následné zadání úkolů. Po motivaci a zadání přišla na řadu tvorba, která byla ponechána na dětech a jejich rodičích. Poslední a důležitou součástí těchto úkolů je reflexe vytvořených prací a informace na závěr, které rodičům a žákům vysvětlily, co jim úkol přinesl. Společná reflexe pak probíhala na dalším setkání s dětmi a celý cyklus završila společná výstava přístupná i rodičům, kteří zde mohli vidět své výtvary také v kontextu výtvorů jiných dětí a rodičů.



Výtvarné úkoly na sebe velmi volně navazují a společně je propojuje téma „Jaký to má tvar?“. Toto téma vzešlo z námětů aktivit, které jsem postupně vymýšlela. Hledala jsem netradiční aktivity, které by mohly žákům a především jejich rodičům přiblížit i postupy, se kterými se příliš nesebkávají. Tyto netradiční aktivity mohou pomoci bližšímu setkání s uměním, které je výchozím bodem pro tvorbu a vznik jednotlivých aktivit. Zároveň jsem se držela tradičních a jednoduchých technik, které jsou snadno zvládnutelné v domácím prostředí a nepotřebují další přípravy, případně větší úklid.

Didaktický projekt se uskutečnil s dětmi a rodiči, kteří se účastnili výzkumného šetření.

3.1 Tvar postavy

Námět: kompozice postavy

Inspirační východisko:

Henri Matisse - Modrý akt, 1952



Obrázek 1 – Henri Matisse, Modrý akt, 1952

Cíl úkolu:

Rozpoznávání tvarů, jejich porovnávání, třídění. Uspořádání objektů do celku. Interpretace podle svých schopností. Odlišnou interpretaci žák porovná se svou dosavadní zkušeností.

Materiály a pomůcky:

vystříhnuté tvary z obrazu Henriho Matisse, lepidlo, papír, tužka, 5 obálek

Zadání:

1. Prohlédněte si tvary, které jste dostali v obálkách „pro rodiče“ a „pro žáka“.
2. Vezměte si každý svůj papír a lepidlo.
3. Vaším úkolem je nalepit připravené tvary na papír tak, aby připomínaly člověka. Použijte všechny tvary. Můžete si je první srovnat a poskládat k sobě a až poté nalepit na papír.
4. Až budete mít hotovo, obrázky podepište z lícové strany, otevřete obálku č. 2 a pokračujte podle instrukcí.

Průběh úkolu:

Motivace: Při domácím úkolu je motivací zvědavost, co se v tašce skrývá, i po otevření napětí pokračuje, protože se v tašce nachází obálky, které se otvírají postupně během plnění úkolů.

Po otevření žák a rodič dostanou jasné a stručné instrukce v zadání. Dalším motivačním prvkem je to, že se nejedná o úkol pouze pro děti, ale i pro jejich rodiče.

Tvorba: Žák si přinese domů tašku, do které nelze jednoduše nahlédnout. Ví pouze to, že se v tašce nachází úkol, který by měl splnit společně s rodičem. Pokud žák a rodič tašku otevřou, naleznou v ní kromě pomůcek také pět obálek. Ve dvou obálkách jsou umístěny tvary z papíru pro tvorbu. Jedna z těchto obálek je pojmenovaná „Pro žáka“ a druhá „Pro rodiče“. Ostatní obálky jsou očíslovány čísly 1., 2., 3., v první obálce se nachází zadání, v druhé naleznou rodič a žák reflektivní otázky, na které odpoví a ve třetí obálce jsou „Informace na závěr“ týkající se úkolu a jeho odevzdání. Žák i rodič začnou tím, že si přečtou zadání, podle kterého postupují. Nejprve si prohlédnou tvary, které byly přiloženy k zadání. Poté každý sám skládá tvary tak, aby dohromady připomínaly člověka. Tvary nalepí na papír a obrázek podepíšou. V tuto chvíli přichází na řadu druhá obálka s reflektivními otázkami. Jakmile zodpoví i otázky mohou otevřít třetí obálku, ve které se nachází informace o úkolu a pokyn k odevzdání.

Motivace: Při domácím úkolu je motivací zvědavost, co se v tašce skrývá, i po otevření napětí pokračuje, protože se v tašce nachází obálky, které se otvírají postupně během plnění úkolů. Po otevření žák a rodič dostanou jasné a stručné instrukce v zadání. Dalším motivačním prvkem je to, že se nejedná o úkol pouze pro děti, ale i pro jejich rodiče.

Reflexe: Odpovězte na otázky:

Co dělají postavy, které jste vytvořili?

U kterého tvaru jste hned věděli, jak ho použijete. Klidně ho nakreslete.

Který tvar byl naopak nejhorší a chvíli vám zabralo, než jste přišli na to, jak ho použít?

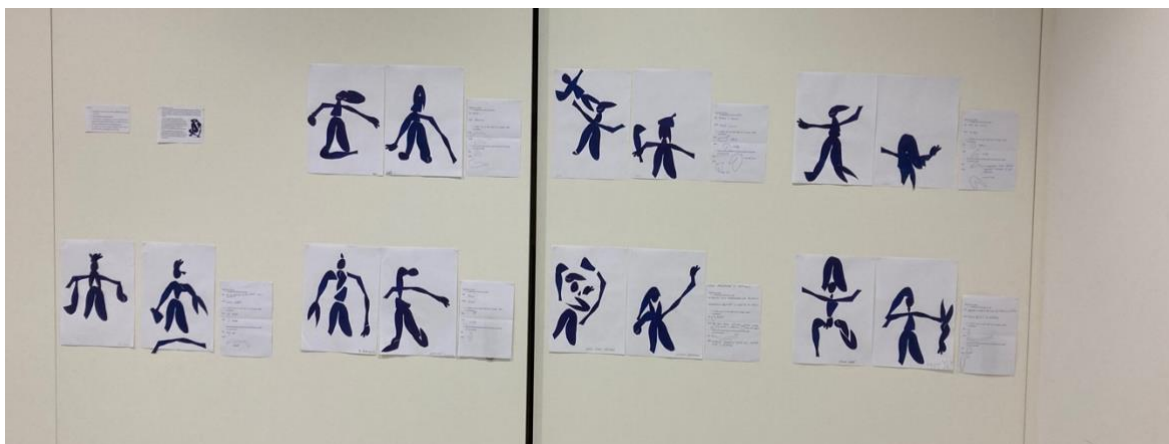
Informace na závěr:

Tento úkol byl zaměřen na tvary a jejich vzájemné vztahy. Snažili jste se tvary uspořádat tak, aby zobrazovaly člověka. Takovému uspořádání říkáme kompozice. A přestože na tvarech nenajdeme detaily jako jsou oči nebo knoflíky na oblečení, stejně se vám podařilo z nich poskládat člověka.

Tvary, se kterými jste pracovali nebyly vybrány náhodně. Pocházejí z obrazu Modrý akt, který v roce 1952 vytvořil umělec Henri Matisse. Nyní se můžete podívat, jak si poradil s podobným

úkolem tento umělec, který měl na rozdíl od vás výhodu v tom, že si jednotlivé tvary stříhal podle svých představ.

Pokud jste zvládli tvary poskládat tak, že připomínají člověka, i když úplně jinak než Henri Matisse, zvládli jste úspěšně tento úkol. Nyní vše včetně pomůcek zabalte do tašky a odevzdejte.



3.2 Tvar vůně nebo pachu

Námět: Tvar abstraktní vlastnosti

Inspirační východisko:

Úryvek z knihy Parfém: příběh vraha – viz. Příloha 2

Peter Paul Rubens, Jan Brueghel starší – The sense of smell, 1617-1618



Obrázek 2- Peter Paul Rubens, Jan Brueghel starší – The sense of smell 1617-1618

Cíl úkolu: Obrazové vyjádření čichového smyslu a jeho vizuálních představ. Interpretace podle svých schopností. Využití různých prvků vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury. Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba.

Materiály a pomůcky: tvrdé papíry, pastelky, tužka, 4 obálky

Zadání:

1. Prohlédněte si obraz, který namalovali malíři Peter Paul Rubens a Jan Brueghel starší. Obraz se jmenuje Smysl čich. Zkuste na obraze pojmenovat věci, které pro vás mají svůj typický pach. Nemusíte je psát, jen si je ukažte a řekněte.



Detailněji si můžete obrázek prohlédnout na odkazu pod QR kódem.

Až si obrázek prohlédnete otevřete obálku č. 2.

2. Přečte si úryvek z knihy a zkuste si představovat pachy, o kterých budete číst.
 3. Udělejte doma malý průzkum a opatrně očichejte různé věci (postačí 3 – 6 věcí), které by mohly být voňavé nebo naopak smradlavé. Zapamatujte si některou vůni nebo zápach. Pozorujte, jak se cítíte, když k něčemu čicháte. Až budete dostatečně načichání různých pachů, otevřete obálku číslo 3.
-

4. Snažte se chvíli myslet na jeden z pachů, který jste cítili. Neříkejte nikomu, na který myslíte. Jen pro sebe si odpovězte na otázky: Byla to silná nebo slabá vůně? Bylo mi to příjemné nebo jsem chtěl/a rychle utéct? Spíš mě vůně pohladila nebo štípala?
5. Nyní je čas na malé kreslení. Vezměte si tvrdý papír a pomocí pastelek nakreslete vůni, na kterou jste mysleli naposled. NEkreslete však věc, která vůni nebo zápach vydává. Představte si, jako když nad hrncem s vařící vodou stoupá pára, jako když se v zimě line z čerstvého hnoje teplo a s ním spojený zápach nebo jak stoupá dým ze zapálené vonné tyčinky. Nakreslete pomocí pastelek oblak, proud vzduchu nebo dým, který bude co nejpřesněji vystihovat pach, na který jste mysleli. Pokračujte k obálce č. 4

Průběh úkolu:

Motivace: Motivace k tvorbě se skrývá v prvních obálkách než přijde zadání. Rodič a žák mají možnost si prohlédnout obraz, přečíst úryvek z knihy a poté jsou pobídnuti, aby na vlastní kůži vyzkoušeli přivonět k různým zápachům.

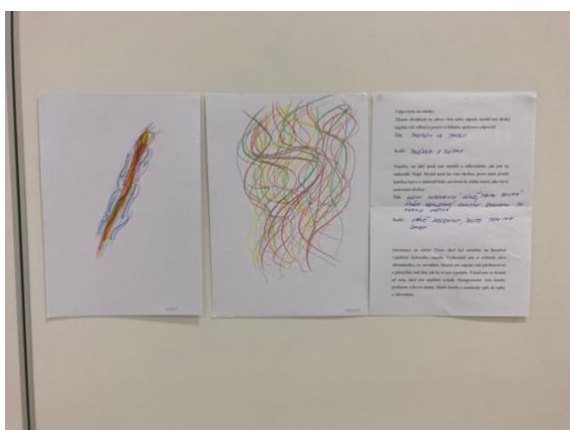
Tvorba: Samotná tvorba následuje až po otevření obálek 1.-3., ve kterých jsou motivační úkoly. Rodič i žák mají za úkol nakreslit vůni, na kterou se chvíli soustředili. K tomu jim pomáhají návodné otázky. Pro provedení kresby přichází na řadu reflektivní otázky a informace na závěr, které se nacházejí v obálce číslo 4.

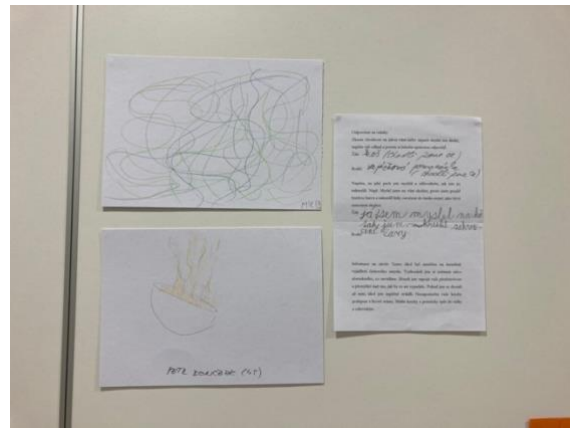
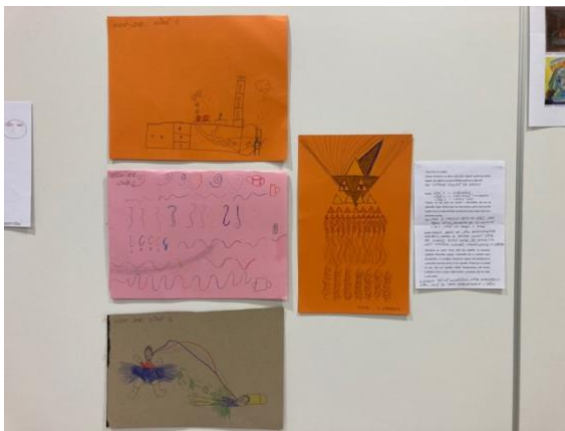
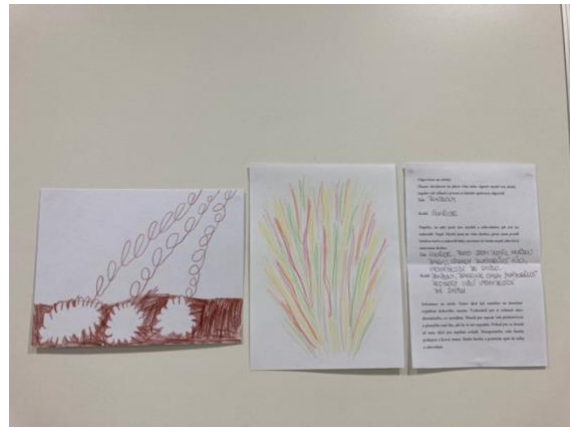
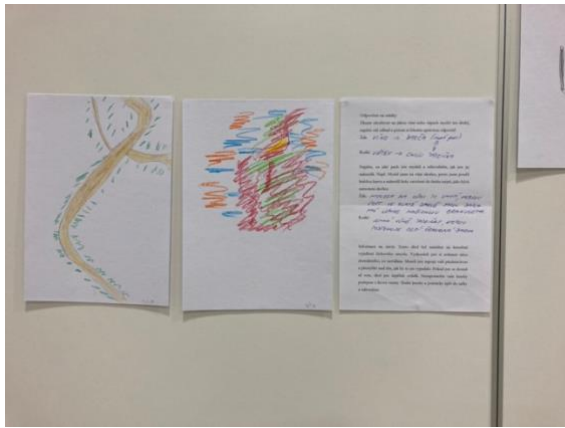
Reflexe: Odpovězte na otázky:

Zkuste uhodnout, na jakou vůni nebo zápach myslel ten druhý, napište váš odhad a potom si řekněte správnou odpověď.

Napište, na jaký pach jste mysleli a zdůvodněte, jak jste jej nakreslili. Např. Myslel jsem na vůni skořice, proto jsem použil hnědou barvu a nakreslil linky zatočené do šneka stejně, jako bývá zamotaná skořice.

Informace na závěr: Tento úkol byl zaměřen na kresebné vyjádření čichového vjemu. Vyzkoušeli jste si zobrazit něco abstraktního, co nevidíme. Museli jste zapojit vaši představivost a přemýšlet nad tím, jak by asi věc vypadala. Pokud jste se dostali až sem, úkol jste úspěšně zvládli. Nezapomeňte vaše kresby podepsat z lícové strany. Sbalte kresby a pomůcky zpět do tašky a odevzdejte.





3.3 Tvar kostky

Námět: Zobrazovací prostředky

Inspirační východisko:

- Leonardo da Vinci – Poslední večeře, 1495-1498



Obrázek 3 - Leonardo da Vinci - Poslední večeře, 1495-1498

- Pablo Picasso – Busta ženy (Dora Maar), 1938



Obrázek 4 - Pablo Picasso – Busta ženy (Dora Maar), 1938

- Jan Wojnar – vztažná báseň (rozvinutý obal lžičky), 2000



Obrázek 6 Jan Wojnar - vztažná báseň, 2000



Obrázek 5 - odkaz na video, kde Jan Wojnar vytváří toto dílo

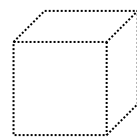
Cíl úkolu:

Porovnání odlišných interpretací, ke kterým lze přistupovat jako ke zdroji inspirace. Přístup k různým způsobům zobrazování a hledisko jejich motivace.

Materiály a pomůcky: hrací kostka, papíry, pastelky, tužka, 4 obálky

Zadání:

1. Prohlédněte si hrací kostku, kterou jste každý dostali. Představte si, že je to předmět, který jste nikdy neviděli a potřebujete si co nejlépe zapamatovat, jak vypadá, abyste ho mohli znovu vyrobit, když o něj přijdete. Kromě popisu a technického výkresu existují i různé výtvarné způsoby, jak si informace o kostce uchovat.
2. Na přiložený papír nakreslete hrací kostku v perspektivním zobrazení, neboli tak, jak nejčastěji kreslíme kostku na papír i s počtem teček, které vidíte. Až budete hotovi, pokračujte obálkou číslo 2.



-
3. Hrací kostka, kterou máte, má šest stran. Prohlédněte si je, spočítejte je a poté všechny strany nakreslete vedle sebe na přiložený papír. Po dokončení pokračujte obálkou číslo 3.




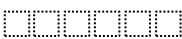
4. Nyní si vezměte přiložený papír a kostku pečlivě do papíru zabalte. Následně papír opatrně rozložte a lehce vyrovnejte. Tím vytvoříte na papíře záznam o kostce. Pokračujte k obálce číslo 4.

Průběh úkolu:

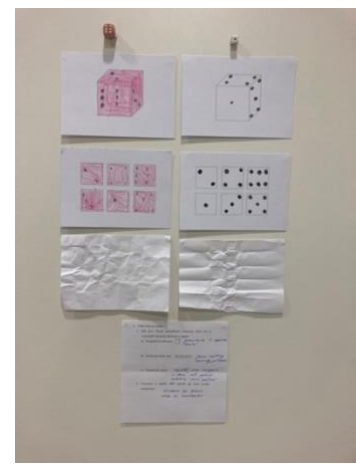
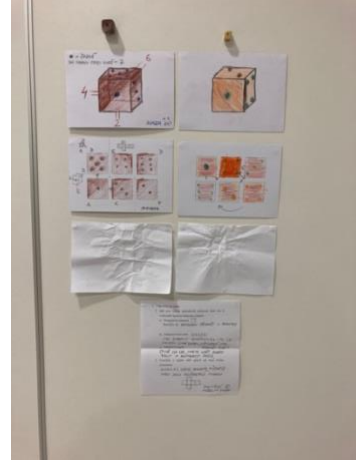
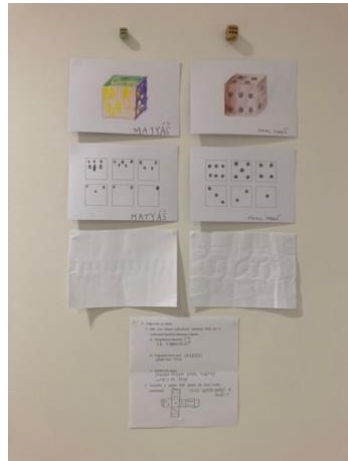
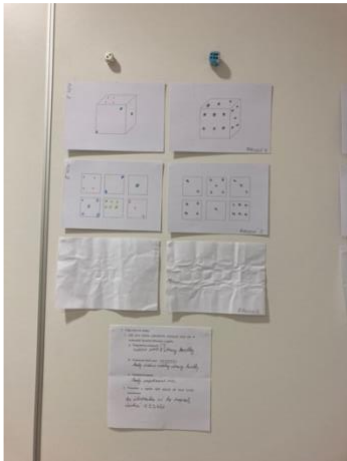
Motivace: Krátká motivace v psané formě předchází zadání. Představuji zde rodičům a žákům běžnou hrací kostku jako zvláštní předmět, který potřebuje jejich pozornost.

Tvorba: Rodič a žák opět postupují podle očíslovaných obálek, ve kterých naleznou zadání. Prvním úkolem je nakreslit kostku v perspektivním zobrazení. K tomu jim pomůže předkreslený obrázek, který pouze vybarví, protože se jedná o žáky prvního stupně. Druhým úkolem je zaznamenat všechny strany kostky. Rodič i žák mají opět předkresleno šest čtverců, které vymalují podle skutečné kostky. Třetím úkolem je zabalit kostku do papíru a získat tak její záznam na papíru. Poté pokračují k reflektivním otázkám a informacím na závěr.

Reflexe: Odpovězte na otázky:

1. Jaké jsou výhody jednotlivých zobrazení, které jste si vyzkoušeli?
 - a) Perspektivní zobrazení 
 - b) Zobrazení všech stran 
 - c) Zabalení do papíru
2. Vymyslete a napište další způsob jak hrací kostku zaznamenat:

Informace na závěr: Na tomto úkolu jste si vyzkoušeli, že velmi záleží, jak věci zobrazujeme a že každé zobrazení nám způsobí určitou míru zkreslení. Souvisí to i s tím, jak se na věci díváme. Každý z nás může vidět stejnou věc trochu odlišně. Zobrazování věcí je velké téma pro výtvarné umělce, kteří se nám snaží přiblížit, jak vnímají svět oni. Jako příklad si můžeme uvést obraz od Leonarda da Vinciho, který používal perspektivu. Dále Pabla Picassa, který se snažil zobrazit věci ze všech stran najednou. A jako zástupce poslední techniky, kterou jste si vyzkoušeli uvádím Jana Wojnara. Na jeho balení věcí do papíru se můžete podívat na odkaze, který se skrývá pod QR kódem. (čas 3:10-4:43)



3.4 Reflexe didaktického projektu

Do domácích úkolů se zapojilo všech sedm oslovených dětí i s rodiči. Děti i rodiče jsem předem oslovila, zda úkoly vypracují, že se jedná o dobrovolnou práci navíc. Některé děti pracovaly pouze s jedním rodičem, jiné si rodiče střídaly a v některých rodinách se zapojili i mladší sourozenci, kteří byli zvědaví. Časová náročnost tohoto projektu se protáhla na více než měsíc, avšak v praxi běžné základní školy bych projekt protáhla ještě déle, k důvodům se dostanu níže.

Některé děti odevzdávaly úkoly ihned druhý den po zadání, jiné si nechávaly delší čas než se do úkolů společně s rodiči pustily. Tuto skutečnost jsem nijak nekomentovala a nechávala dětem čas podle jejich vlastní potřeby. Úkoly byly zadávány postupně v přibližně týdenním intervalu. Dítě, které odevzdalo první úkol hned na druhý den, dostalo další úkol až v nadcházejícím týdnu. Naopak dítě, které přineslo úkol se zpožděním mohlo dostat rovnou zpět zadání dalšího úkolu, snažila jsem se však na děti netlačit a nenaléhat. Výjimečně jsem se zmínila, že dítě je poslední, které ještě úkol neodevzdalo, přesto jsem však nestanovila lhůtu na dodání. Některé děti se s odevzdáním opozdily oproti mé představě, což jsem ale očekávala. Naopak jsem byla ráda, že se podařilo všem dětem odevzdat všechny tři úkoly, které byly dobrovolné.

Ve skupině sedmi dětí se mi projekt dobře koordinoval i přesto, že jsem dala dětem volnost v termínech. Pokud bych tento projekt realizovala v prostředí běžné základní školy, kde je ve třídě 25 – 30 žáků, koncipovala bych ho trochu jiným způsobem. V tomto případě bych na splnění úkolu ponechala celý měsíc a to i z důvodu náročnosti na přípravu pro vyučujícího.

Přípravit úkoly pro děti bylo časově náročnější, protože každé dítě dostalo papírovou tašku, ve které si domů odnášelo nejen zadání, ale i veškeré pomůcky, například tužku, pastelky, lepidlo, papíry a další. V běžné praxi ZŠ můžeme předpokládat, že žáci prvního stupně mají pouzdro vybaveno pastelkami, a proto by mohli využít vlastní pomůcky. Jedná se především o finanční zdroje, učitelé běžných základních škol nemají k dispozici pomůcky navíc. Co se týká zadání, využila jsem vytisknutí na papír a zabalení do obálky, což si vyžádalo náklady na materiál a také zabralo čas, než jsem obálky nakompletovala. Přemýšlela jsem nad jednodušší, ale podobně atraktivní variantou pro učitele ZŠ a myslím, že by mohlo být zadání i online, v podobě uzamčených složek, které si děti s rodiči postupně otevírají. V tomto případě by i lépe fungovalo propojení s hypertextovými odkazy, obrázky by při prohlížení šly zvětšit dle

potřeby a do motivační fáze by se mohl přidat zvuk nebo nějaká minihra. Tvorba by pak také mohla probíhat někdy na papíře a jindy v online prostoru.

Přestože byla příprava domácích úkolů v praxi trochu více náročná, není dle mého nemožné ji provést v běžném režimu školní výuky. Budeme-li předpokládat, že necháme žákům na splnění úkolu měsíc a první úkol zadáme v říjnu, až se žáci ve škole trochu rozkoukají, poslední úkol pak v dubnu, aby měli žáci prostor na vypracování a případnou rezervu, jedná se o sedm úkolů za školní rok, které si lze připravit předem.

3.4.1 Úkol 1 – Tvar postavy

Tento úkol se nezdál být náročný ani pro rodiče ani pro děti, někteří rodiče se smáli, že se snažili doma vzájemně s dětmi neopisovat, aby každý použil dílky podle sebe. Při společné reflexi u vystavených děl jsme se zaměřili celkově na postavu a na to, co dělá. Společně jsme dospěli k závěru, že všechny postavy jsou ve stoje, což souvisí s naším vnímáním a vybavováním si věcí. Dále jsme se zaměřili na jednotlivé tvary a pozorovali jsme, jak se opakují jako stejná část těla, případně se objevují využité různými způsoby. Zajímavá situace nastala v jedné rodině, kde dostali úkol dva sourozenci, takže s jedním pracovala maminka a s druhým tatínek. Při závěrečné debatě tatínek neviděl na obraze Henriho Matisse žádnou postavu a nerozuměl tomuto zobrazení. Maminka se proto snažila posadit se do stejné polohy jako Modrý akt, aby pomohla tatínkovi porozumět a doopravdy mu pomohla. Stejnou věc jsme využili se všemi dětmi při společné reflexi, děti napodobovaly pózu Modrého aktu.

3.4.2 Úkol 2 – Tvar vůně nebo pachu

Druhý úkol byl náročnější pro rodiče i pro děti, především z toho důvodu, že pracoval s abstrakcí. V zadání bylo jasně uvedeno „NEkreslete však věc, která vůni nebo zápach vydává.“. Přesto se objevily čtyři obrázky s konkrétní věcí, dva obrázky patřily rodičům a dva obrázky žákům. V jednom případě se jednalo o konkrétní obrázek rodiče a žáka z jedné rodiny, v druhém případě se jednalo o obrázek rodiče a ve třetím případě se jednalo o obrázek žákyně, která však udělala obrázky celkem tři a dospěla i k abstrakci. Z celkového počtu čtrnácti obrázků je to myslím hezký výsledek. Náročnosti úkolu jsem si byla předem vědoma, i proto byla v tomto úkolu věnována pozornost motivaci před samotnou tvorbou. Žáci a jejich rodiče nejprve zapojili zrak, když si měli prohlédnout obraz Smysl čich. Dále zapojili sluch, když společně četli ukázkou z knihy a naposled zapojili samotný čich a hmat, když měli doma

nalézt a očichat páchnoucí nebo voňavé věci. Při společné reflexi jsme se zaměřili na barevnost kreseb, jejich podobnosti a odlišnosti, sledovali jsme stopu pastelky a pozorovali jsme, jak se proměňuje při vůni a při zápachu.

3.4.3 Úkol 3 – Tvar kostky

Poslední úkol byl více o přemýšlení než o samotné tvorbě. Žáci i rodiče dostali předtištěné kartičky, které vybarvovali. Tím se zjednodušila jejich práce, ale také jsem tento způsob zvolila záměrně. Do dvojice rodič a žák byly vždy přiděleny dvě kostky v různých velikostech. Tím, že dostali kostky předkreslené a pouze je vybarvili shodovala se velikost kostek na jejich obrázcích. Pouze u posledního „zobrazení“, pomocí zabalení kostky do papíru, dokázali rodiče se žáky zachytit velikost kostky. Této skutečnosti si však nikdo nevšiml a nezaznamenal ji. Vypíchl jsem ji při společné reflexi. Dále jsme se věnovali porovnávání způsobů, jak kostku nakreslili a zopakovali jsme si výhody a nevýhody, které žáci společně s rodiči psali do otázek k úkolu. K perspektivnímu zobrazení se nejčastěji rodiče a žáci vyjadřovali tak, že jim připadá nejpodobnější k 3D modelu a že si podle tohoto zobrazení umí kostku nejlépe představit v prostoru. Nevýhodou je bezesporu to, že ať se snažíme jakkoli, nikdy nevidíme více než 3 strany kostky. Tento jev jsme si při reflexi demonstrovali. U druhého způsobu zobrazení se všichni shodli na tom, že výhoda je v tom, že máme informaci o všech stranách kostky, ale je pro nás velmi náročně představit si prostorový předmět a to, jak strany k sobě poskládat. U zabalení kostky do papíru nenašli žáci s rodiči žádnou výhodu, i když dle mého lze najít výhodu v zaznamenání velikosti, jak jsem psala výše. Poté jsme dali prostor poslední otázce, kde bylo za úkol vymyslet další způsoby zobrazení. Nejčastěji se objevoval otisk s barvou nebo otisk do hlíny a geometrický plášť objektu, ale i jiné možnosti jako fotografie a 3D sken. Nakonec jsme jednotlivé způsoby zobrazení kostky na papíře porovnávali s uměleckými díly, která byla přiložená k zadání a hledali jsme mezi nimi souvislosti.

3.4.4 Uzavření didaktického projektu

Celý projekt uzavřela výstava, která byla přístupná nejen rodičům, kteří se projektu zúčastnili, ale také ostatním rodičům a zaměstnancům Brose Kids Clubu. V průběhu práce jsem však došla k závěru, že bych děti a rodiče přece jen ráda nějakým způsobem odměnila. Do papírové tašky, ve které si děti odnášely zadání a poté mi je vracely i s vypracovaným úkolem, jsem vložila ještě čtvrtý úkol. Nejednalo se však tak úplně o úkol a především už nemuseli tašku nosit zpět. Vzhledem k předvánoční době našli rodiče a žáci v tašce místo pomůcek upečený

perníček a zadání ukládalo uvařit si čaj a udělat si společnou pohodičku. Na tento poslední „úkol“ a zároveň poděkování mě navedly reakce rodičů na úkoly. Nejvíce se jim líbilo, že jsou úkoly společné a že se musí do práce zapojit také a nemusí jen přihlížet. Říkali, že jsou děti motivované při společné práci. Rodiče zase byli spokojeni se společně stráveným časem, při kterém mohli své dítě pozorovat a diskutovat s ním společně řešený problém a nahlížet tak do jeho myšlení. Jako další komentovali rodiče typy úkolů. Přišly jim zajímavé k přemýšlení, jedna z maminek podotkla, že se s podobným typem úloh nikdy nesetkala. Všechny tři úkoly hodnotili rodiče i žáci jako zábavné. Jeden z žáků uvedl, že výtvarnou výchovu ve škole nemá rád, ale tyto úkoly ho bavily. Myslím, že je to převážně netradiční formou zadání a plnění úkolů.

Celkově mě komentáře rodičů k úkolům velmi potěšily, neboť jsem měla pocit, že se potkávají s mým cílem práce. Některé teoretické teze se mi podařilo ověřit v praxi, avšak z této kvalitativní sondy nelze vyvozovat obecné závěry. Přesto zde uvedu pár příkladů. U žáků se projevil zájem o práci, když se zájem projevoval i u rodičů. Komunikace nad společným problémem umožnila rodičům vhled do přemýšlení jejich dětí. Dle podaných informací měli rodiče pocit sblížení s dítětem. Nevyskytovaly se problémy s řešením úkolů, přestože rodiče považovali druhý úkol za náročný, všichni jej vyplnili. Nikdo z rodičů si nestěžoval, že by úkolu neporozuměli, což příkládám také informacím na závěr, které doprovázely každý úkol.

Všechny úkoly byly volně provázány otázkou „Jaký to má tvar?“. Cílem však nebylo nalézt jednoznačnou odpověď, na které se všichni shodneme, ale spíše vyvolat další otázky, které nás budou nutit přemýšlet. U prvního úkolu jsme sledovali, jak tvary vnímáme a co pro nás znamenají. Na výsledcích jsme pozorovali společné znaky, ale také odlišnosti, které někdy nebyly na první pohled jasné. Druhý úkol nám otevřel bránu do našich fantazií. Skrze výtvarné vyjádření jsme mohli nahlédnout do vjemů rodičů i jejich dětí z různých pachů. A porovnat, jestli je vnímáme stejně. Učili jsme se porozumět vyjádření ostatních. Třetí úkol nás zavedl k různým úhlům pohledu na stejnou věc. Zjistili jsme, že se díváme na věci podle toho, co je na nich pro nás důležité. A to nemusí být pro všechny stejné. Nejsme stroje a proto je pro nás obtížné všimnout si každého detailu a ještě si je pamatovat. Náš pohled však můžeme sdílet s jinými lidmi a obohatit tak jejich vnímání, a naopak.

Úkoly ukázaly rodičům i žákům jiný styl práce ve výtvarné výchově než je běžné. Setkání s typem úkolů, který přináší mnoho otázek a nutí k přemýšlení i po dokončení úkolu, narušilo

hranice představ o běžných hodinách výtvarné výchovy. Rodiče se ptali na úkoly, jak jsem je vymýšlela, protože se s ničím takovým dosud nesetkali. Musím uznat, že mě k nim dovedlo nejen studium na Pedagogické fakultě, ale také samotná práce s menší skupinou dětí, která nabízí jiné možnosti než v běžné škole.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo nalézt a otestovat způsob, jak dostat do povědomí laické veřejnosti odborný pohled na současnou výtvarnou výchovu. Oslovit široké publikum není jednoduché a logicky tato cesta musí vést přes rodiče žáků. Domnívám se, že ve výuce výtvarné výchovy (ve škole obecně) „nevzděláváme“ jen děti, ale i jejich rodiče. Škola se mění, to, co platilo za rodičů, může být v době školní docházky jejich dětí jinak a je to přirozené (nutné). Vyučující by měli aktivně se vzdělávacími přístupy rodiče seznamovat a vysvětlovat jim je. Rodiče mají svou vlastní zkušenost, kterou je potřeba znát a respektovat. Ale vyučující může pomáhat rodičům porovnávat to, co zažili se způsoby vzdělávání jejich dětí. Toto srovnání, reflexe zkušeností a postřehy rodičů by měly být i podkladem odborné oborové debaty.

Rodiče žáků pocházejí z různých sociálně-ekonomických skupin, každý z nich měl doma i ve škole jiné zázemí a podmínky k učení. Také jejich zájmy se navzájem velmi liší. Jako vyučující se na mě mohu zlobit, že nerozumějí mým požadavkům a berou výuku na lehkou váhu. Avšak mnohem přínosnější bude, pokud se budu snažit jejich pohledu porozumět. Poté jim mohu postupně vysvětlovat, co se od doby jejich studia změnilo, proč některé věci nyní vnímáme jinak a proč jsou důležité. Taková komunikace může být náročná a zdlouhavá, ale dle mého názoru bude účinnější než apel a stížnosti vyučujícího směrem k rodičům.

V teoretické části této práce jsem se zaměřila na stručný historický vývoj předmětu výtvarná výchova, který je důležitý pro pochopení základů, na kterých dnešní výtvarná výchova stojí. Ale hlavně je zde patrné, jak se změnil obsah, cíle a metody vzdělávání ve výtvarné výchově. Tento přehled nám může pomoci třídit postoje různých aktérů (rodičů) k předmětu výtvarná výchova. Můžeme si je představit, jako by stáli na pomyslné časové ose vývoje výtvarné výchovy a z této pozice hodnotili tento předmět a jeho vyučující dnes. Do obsahů výtvarné výchovy promlouvá i učitelovo pojetí výuky, proto je i této problematice věnována kapitola. Stejně jako rodiče i vyučující mohou stát na výše zmiňované ose a zastávat různá pojetí oboru. Tím se pojetí rodičů mohou přibližovat, ale také dost vzdalovat a pak o to víc vyvstává potřeba s rodiči komunikovat. Někdy stačí se zeptat a můžeme zjistit, že rodiče mají o školu zájem, jen třeba nevěděli, jak se zeptat. Poslední kapitola shrnuje různé způsoby a formy komunikace, které jako učitelé můžeme směrem k rodičům žáků použít. A musíme volit správně, neboť špatně nastavená komunikace může snížit její účinky.

Výzkumná část je věnována rodičům, jejich zkušenostem, názorům a postojům. Jednalo se o hlubší porozumění jednotlivcům, proto nelze z výzkumu vyvozovat jakékoliv obecné závěry. Přesto tato sonda otevřela zajímavé podněty, kterými se lze zabývat. Nejvíce překvapující zjištění pro mě bylo to, že respondentky, které nevidí ze své zkušenosti VV jako přínosný předmět, dokáží být velmi podporující, pokud se to týká vzdělávání jejich dětí v oboru výtvarné výchovy.

Poslední částí práce je didaktický projekt, který pod mým vedením plnili vybraní žáci i s rodiči. Jednalo se o celkem tři domácí úkoly s jasným zadáním, všemi pomůckami a vysvětlením na závěr. Balení úkolů evokovalo v dětech dáreček a těšily se, jaké je čeká uvnitř překvapení. I přes dobrovolnou účast na tomto projektu, byly splněny všechny zadané úkoly. Výsledkem úkolů nebyly krásné obrázky nebo výrobky, ale spíše záznamy přemýšlení rodičů i jejich dětí. Tento fakt pomohl rodičům překonat původní obavy a pustili se s dětmi do práce. Odměnou pro všechny byla společná výstava, na které jsme s dětmi diskutovali o proměnách, které se v jejich pracích objevovaly. Děti následně s velkou radostí doprovázely zvědavé rodiče na výstavě a samy je upozorňovaly na to, čeho si mohou všimnout. Těšily mě pozitivní ohlasy rodičů a jejich zvýšený zájem, který se u nich projevil. Ptali se na úkoly, jak mě napadly a zajímali se také o to, jak si s úkoly poradili ostatní rodiče, často jejich kolegové. Pozornost rodičů nesměřovala jen k výsledkům jejich dětí, protože ty už znali z domova, ale zajímali se o výsledky ostatních. Považuji to za dosažení cíle, o který jsem se snažila.

Práce na této diplomové práci pro mne byla přínosná. Musela jsem přemýšlet o tom, jak nabyté informace zúročit, ale hlavně předat dál nejen žákům, ale i jejich rodičům. Zvolená forma domácích úkolů je netradiční pro výtvarnou výchovu, ale zároveň běžná a také hodně diskutovaná v současném školství. Mám pocit, že se mi podařilo vyvážit předání informací se zatížením rodiny. Doufám, že má práce přinese inspiraci a odvahu do dalších a neobyčejných projektů nejen mně, ale i mým kolegům.

Seznam použitých informačních zdrojů

Blue Nude IV Henri Matisse. In: WikiArt [online]. 2022 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/henri-matisse/blue-nude-iv-1952>

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

CIKÁNOVÁ, K., FULKOVÁ, M., HAZUKOVÁ, H., ROESELVÁ, V., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. PedF UK, Praha, 1998. ISBN 80-86039-70-6

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KITZBERGEROVÁ, Leonora; MAKOVSKÝ, Miloš; PASTOROVÁ, Markéta; UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Revize RVP - výtvarná výchova*. Podkladová analytická studie. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, listopad 2019.

Leonardo da Vinci - The Last Supper. In: *Wikipedia* [online]. 2012 [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: https://sk.m.wikipedia.org/wiki/Súbor:DaVinci_LastSupper_high_res_2_nowatmrk.jpg

Pablo Picasso Bust of a Woman (Dora Maar). In: *Vancouver Artgallery* [online]. 2019 [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: <https://www.vanartgallery.bc.ca/exhibitions/picasso-the-artist-and-his-muses/>

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, Milada a Kateřina EMMEROVÁ. *Role rodičů ve vztahu ke škole- teoretické koncepty*. Pedagogika 2003

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RENDL, M.; ŠKALOUDOVÁ, A.: *Mapování změn: škola, rodina, volný čas a hodnoty*. In *Čeští žáci po deseti letech*. Praha, PedF UK, 2004, ISBN 80-7290-200-8

RVP ZV 2023. Online. Edu.cz. 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2023-11-18].

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3

SMETÁČKOVÁ, I.: *Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči*. S. 9–26. *Studia paedagogica* [online]. 2011. Roč. 16, čís. 2, s. 9–26.

SŮSKIND, Patrick. *Parfém: příběh vraha*. Přeložil Jitka TOMANOVÁ, přeložil Rudolf TOMAN. Scarabeus. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-1458-6.

ŠTECH, S.; VIKTORINOVÁ, I.: 2010. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Kolláriková, Z. a Pupapla, B.: *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

The Sense of Smell - Rubens. In: *Museo del Prado* [online]. 2023 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-sense-of-smell/adff981e-a317-4152-9e04-05ada13be226>

Vztažná báseň Jan Wojnar. In: *Artlist* [online]. 2024, 2006-2024 [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/vztazna-basen-110662/>