

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání

Arts in Informal Education

Hana Sršňová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání 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.

Praha, 18. 4. 2022

.....

Podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Zuzaně Fišerové, Ph.D, za pomoc a ochotné vedení bakalářské práce. Dále děkuji Domu dětí a mládeže na Praze 9 za možnost zde realizovat výzkum a v neposlední řadě děkuji všem dětem a jejich rodičům, kteří se účastní kroužku Výlet do umění.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce vymezuje podobu výtvarné výchovy ve volnočasovém vzdělávání a srovnává ji s výukou výtvarné výchovy ve škole. V teoretické části práce popisuje typy volnočasového vzdělávání a zaměřuje se především na výuku výtvarné výchovy. Detailněji se věnuje Domům dětí a mládeže. Práce charakterizuje a srovnává role učitele a lektora. Na příkladu kurikulárních dokumentů zkoumá pravidla, která pedagogové musí dodržovat a popisuje vnímání jednotlivých rolí veřejností. Dále se věnuje roli, kterou zaujímá rodič ve vzdělávacím procesu, a to jak ve školním, tak ve volnočasovém.

Praktická část je věnována kvalitativnímu empirickému výzkumu, pomocí kterého je charakterizována podoba konkrétního výtvarného kroužku při Domu dětí a mládeže. Výzkum probíhal od listopadu 2021 do února 2022. Výzkum pomocí nestandardizovaných rozhovorů a pozorování zkoumá, jakým činnostem se věnuje lektor, jaká pravidla musí dodržovat a jakých výhod může ze své pozice využívat. Dále zjišťuje, jaký je vztah mezi lektorem a dětmi. Zaměřuje se na komunikaci mezi nimi a zkoumá, jakou osobnost by lektor, dle názoru dětí, měl mít. Pomocí dotazníku a rozhovorů zkoumá i účast rodičů na výtvarném kroužku a očekávání, která rodiče od kroužku mají. V závěru se práce věnuje tematické řadě na téma *hostina*, která byla na kroužku realizována. Na příkladu tematické řady popíše průběh jednotlivých lekcí a vlastní tvorbu dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Volnočasová pedagogika; výtvarná výchova; role učitele

ABSTRACT

This bachelor thesis defines art education in informal education and compares it with art education at school. The theoretical part describes types of informal education and focuses primarily on art education. The thesis describes „Domy dětí a mládeže“ in detail. The thesis characterizes and compares the role of a teacher and a tutor. By way of curricular documents, it examines the rules that the educators have to obey and describes their roles from the public point of view. Subsequently, the thesis describes the role of a parent in the educational process, both formal and informal.

The practical part describes a qualitative empiric research that characterizes a form of a particular art club in „Dům dětí a mládeže“. The research was realized since November 2021 till February 2022. Using non-standardized interviews and observation, the research examines the tutor's actions, rules that they have to obey and advantages they can take. Afterwards, the thesis examines the relationship between tutor and the children. It focuses on communication between them and describes the personality that an ideal tutor should have according to the children. Using questionnaire and interviews, the thesis examines the participation of parents and the expectations that they have from the art club. In the end, the thesis describes a thematic project with the topic of a *feast* that was realised at the art club. Based on the thematic project, the thesis describes the process of each lesson and children's work itself.

KEY WORDS

Informal education; art education; role of teacher

Obsah

1	ÚVOD.....	9
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1	Vymezení volnočasového vzdělávání.....	10
2.2	Typy volnočasového vzdělávání.....	10
2.2.1	Školská zařízení pro volnočasové vzdělávání.....	12
2.2.1.1	Domy dětí a mládeže.....	12
2.2.2	Zařízení volného času mimo školu.....	13
2.3	Srovnání volnočasové a školní výuky výtvarné výchovy.....	14
2.3.1	Výuka výtvarné výchovy ve škole.....	14
2.3.1.1	RVP ZV.....	14
2.3.1.2	Povinná školní docházka.....	14
2.3.1.3	Cíle a obsahy výuky určené RVP ZV.....	15
2.3.2	Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání.....	15
2.3.2.1	Pravidla pro volnočasovou výuku.....	16
2.3.2.2	Princip dobrovolnosti.....	16
2.3.2.3	Cíle volnočasové výuky.....	16
2.4	Role učitele a lektora.....	17
2.4.1	Role učitele.....	17
2.4.1.1	Pravidla pro učitele.....	17
2.4.1.2	Vnímání role učitele veřejností.....	18
2.4.2	Role lektora.....	19
2.4.2.1	Pravidla pro lektora.....	19
2.4.2.2	Vnímání role lektora veřejností.....	20
2.5	Role rodiče ve škole a ve volnočasovém vzdělávání.....	20
2.5.1	Role rodiče ve škole.....	21
2.5.2	Role rodiče ve volnočasovém vzdělávání.....	21
3	Praktická část.....	23
3.1	Výzkum v DDM Praha 9.....	23
3.1.1	Metodologie výzkumu.....	23
3.1.2	Uvedení do situace.....	24
3.2	Činnost lektora.....	24
3.2.1	Lektor v instituci.....	25
3.2.1.1	Plánování a průběh kroužku.....	25
3.2.1.2	Organizace a administrativa.....	26

3.2.1.3	Pravidla a výhody pro lektora.....	27
3.2.2	Lektor pohledem dětí.....	27
3.2.2.1	Komunikace s lektorem.....	27
3.2.2.2	Osobnost lektora pohledem dětí	30
3.2.3	Zjištění o lektorovi	32
3.3	Účast rodiče ve volnočasovém vzdělávání.....	32
3.3.1	Vliv rodiče na volný čas dětí	32
3.3.2	Aktivita rodiče	33
3.3.3	Očekávání rodičů.....	34
3.3.4	Zjištění o rodičích	35
3.4	Motivace dětí	35
3.5	Tematická řada.....	35
3.5.1	Úvod do tematické řady.....	36
3.5.2	Průběh tematické řady.....	36
3.5.2.1	První úkol – Hostina.....	37
3.5.2.2	Druhý úkol – Hostina bez jídla.....	40
3.5.2.3	Třetí úkol – Potrava pro duši	42
3.5.2.4	Čtvrtý a pátý úkol – Hostina zblízka a zdaleka.....	45
3.5.3	Závěry z tematické řady	48
4	ZÁVĚR	50
5	Seznam použitých zdrojů	51
6	Seznam příloh.....	53
7	Přílohy	54
7.1	Příloha č. 1.....	54
7.2	Příloha č. 2.....	56
7.3	Příloha č. 3.....	57
7.4	Příloha č. 4.....	58

1 ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje výtvarné výchově ve volnočasovém vzdělávání. V současné době jsem lektorkou výtvarného kroužku a volnočasové vzdělávání vnímám jako důležitou součást života dětí. Zajímá mě též odlišné pojetí volnočasové a školní výuky výtvarné výchovy

V teoretické části práce popíšu podoby výtvarné výchovy ve volnočasovém vzdělávání a porovnáám ji s výukou výtvarné výchovy ve škole. Zaměřím se na podobu vzdělávání při pražských Domech dětí a mládeže. Pokusím se porovnat roli učitele ve škole a roli lektora ve volnočasovém vzdělávání. Popíšu, jakou roli zaujímá rodič v obou typech vzdělávání.

V praktické části popíšu výzkum, který probíhal na kroužku *Výlet do umění* při Domu dětí a mládeže na Praze 9 na Proseku. Charakterizuji podobu konkrétního kroužku. Popíšu, jakým činnostem se věnuje lektor a jakými pravidly se musí řídit. Nastíním vztah mezi lektorem a účastníky kroužku a popíšu osobnost, jakou by lektor podle dětí měl mít. Zaměřím se též na, dle mého názoru důležitou, účast rodičů a na očekávání, která od výtvarného kroužku mají. V závěru vylíčím průběh tematické řady a pokusím se ji reflektovat.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce budu popisovat podobu výtvarné výchovy ve volnočasovém vzdělávání a srovnám ji s podobou výtvarné výchovy ve formálním vzdělávání. Prozkoumám pravidla, která v těchto rozdílných způsobech vzdělávání platí. Popíšu rozdíly mezi rolí lektora a učitele výtvarné výchovy. Zaměřím se i na roli rodiče ve vzdělávání.

2.1 Vymezení volnočasového vzdělávání

Volnočasové vzdělávání patří do neformálního vzdělávání a probíhá ve volném čase účastníků. Volnočasové vzdělávání stojí na několika principech a požadavcích. Jedním z hlavních principů tohoto typu vzdělávání je princip dobrovolnosti. Každý účastník si může sám zvolit, zda se volnočasové činnosti bude věnovat a kdykoliv také může činnost svobodně opustit. Dalším principem je spojení teorie s praxí. Tento princip spočívá v praktickém využití nabytých znalostí. Všechny znalosti a vědomosti, které účastníci při volnočasovém vzdělávání nabydou, by měly být využitelné i v jejich běžném životě a měly by vést k dovednostem. Důležitým požadavkem je princip přiměřenosti. Lektor by vždy měl přizpůsobovat své požadavky věku, fyzické a psychické zdatnosti a zdravotnímu stavu dětí. Dalšími principy jsou např. princip demokratičnosti či princip humanity. (Hájek 2008) Tyto zmíněné principy se odvíjí od výchovných cílů volnočasového vzdělávání, mezi které patří i rozvoj osobnosti a výchova k demokratickému občanství. (Hofbauer 2004)

Volnočasové vzdělávání by mělo vycházet ze zájmů účastníků a poskytovat jim prostor k tomu, aby tyto zájmy realizovali a dále rozvíjeli. Aktivita by měly být zábavné a atraktivní, ale zároveň i kompenzovat vyčerpání účastníků během výuky a aktivita by tak měly být i odpočinkové a relaxační. (Hájek 2008)

2.2 Typy volnočasového vzdělávání

V následující kapitole popíšu typy volnočasového vzdělávání. Detailněji se zaměřím na Domy dětí a mládeže, konkrétně na ty s působností v Praze. (Více viz. Praktická část)

Volnočasové vzdělávání probíhá v mnoha podobách. Liší se institucemi, pod kterými probíhá, četností a rozsahem aktivit, počtem účastníků i mírou organizovanosti. Můžeme tak pozorovat několik typů volnočasového vzdělávání: vzdělávání organizované v pravidelných činnostech, které zpravidla přímo vede pedagog (kroužky, školní družina, oddíly...). V případě výtvarné výchovy se jedná o různé výtvarné kroužky, pravidelné lekce keramiky atd. Dalším typem je vzdělávání organizované příležitostně (Výlety, besídky, exkurze...). Příležitostné vzdělávání se ve výtvarné výchově probíhá pomocí výstav, docházení do galerií, workshopů. (Hájek 2010) Třetím typem jsou spontánní činnosti, pro které instituce pouze poskytuje prostor a podmínky a pedagog může činnost ovlivňovat nepřímo svým dohledem či motivací dětí. Tyto aktivity zpravidla nemají přesně daný začátek a konec a nejsou příliš organizovány (sportoviště, herny...). Výtvarná spontánní činnost může probíhat např. formou výtvarných stánků na akcích pro širší veřejnost. (Hofbauer 2004)

Dalšími typy volnočasového vzdělávání jsou: táborové činnosti, které probíhají v době prázdnin, či dlouhodobého volna. Mohou být pobytové (celý tábor probíhá na jednom místě), putovní (tábor nemá stálou základnu), či hvězdicové (tábor má stálou základnu, ale podnikají se z něj několikadenní výlety). Mohou být pořádané výtvarné tábory zaměřené na krajinomalbu, fotografické tábory atp. (Hájek 2008) Osvětová činnost poskytuje metodickou pomoc volnočasovým pedagogům a shromažďuje a sděluje informace týkající se prevence sociálně patologických jevů (semináře, školení, přednášky) Ve volnočasovém vzdělávání je možná i individuální práce zaměřená na rozvoj talentu. Probíhá např. formou konzultací, umožňuje nadaným dětem využívat specializované pracovny i mimo činnost zájmového útvaru a pořádá odborná soustředění. Ve výtvarné výchově se může jednat např. o přípravu na talentové zkoušky, konzultace domácích výtvarných prací aj. (Hájek 2008)

Posledním typem je organizování soutěží a přehlídek. Tento typ se týká především dětí s výrazným talentem. Jsou organizovány různé soutěže a přehlídky. Bývají realizovány ve více kolech. Ve výtvarné výchově bývají uskutečňovány pomocí výstav, které mají charakter soutěže, či zasíláním výtvarných prací přímo porotě a následným vyhodnocením soutěže. (Hájek 2008)

2.2.1 Školská zařízení pro volnočasové vzdělávání

Při školách jsou zřizována školská zařízení pro volný čas, jejichž cílem je kvalitní naplnění volného času účastníků. V těchto útvarech pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání) Školská zařízení se dělí na střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Střediska volného času mohou svou činnost realizovat během školních dnů, ale i v době víkendů či prázdnin. Mohou se zaměřovat pouze na jednu zájmovou činnost, anebo se věnovat více oblastem.

Střediska, která se zabývají vícero zájmovými činnostmi jsou typicky Domy dětí a mládeže. Činnosti střediska volného času se mohou bez rozdílu účastnit všichni uchazeči, kteří řádně podají přihlášku. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., §4-5)

Školní družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo i více škol v průběhu školních dnů a prázdnin. Během prázdnin může družina svou činnost přerušit a po dohodě nabídnout svým žákům využívání družiny jiné školy. Družina je primárně určena žákům prvního stupně základní školy. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., §8-9)

Školní klub je určen především pro žáky druhého stupně základní školy, nižší stupně gymnázia nebo odpovídající stupně konzervatoře. Školní kluby mohou svou činnost realizovat ve školní dny, ale i v době prázdnin. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., §6-7) Platí pravidlo, že žák, který se účastní činnosti v jednom školském zařízení (např. ve školní družině), by se již neměl účastnit činnosti v jiném. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., §5, 7, 9)

2.2.1.1 Domy dětí a mládeže

Domy dětí a mládeže (dále DDM) jsou středisky volného času s působností po celé České republice. Činnost DDM se odvíjí od školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), ve kterém jsou určeny cíle vzdělávání (obecné i cíle DDM), klíčové kompetence (k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanská) i kompetence ke smysluplnému trávení volného času (objevování a poznávání svých zájmů, vyhledávání informací o nabízených zájmových aktivitách, plánování a organizování času...). DDM poskytuje několik forem zájmového vzdělávání. Příležitostná (představení, výstavy, akce

pro širokou veřejnost...), pravidelná (zájmové kroužky, oddíly, kurzy...), táborová, osvětová činnost (prevence sociálně patologických jevů), individuální (rozvíjení nadání dětí), spontánní činnost (otevřené kluby) a péče o nadané děti (soutěže, přehlídky, exkurze...) (ŠVP DDM hl. m. Prahy 2021 s. 3 - 9)

Co se týče výtvarné výchovy, DDM ji nabízí v několika formách. Výtvarná činnost, výtvarný obor keramika a výtvarný obor rukodělné práce. (ŠVP DDM hl. m. Prahy 2021). Pouze v Praze nabízí DDM okolo 200 kroužků zabývajících se výtvarnou činností. Kroužky jsou rozděleny podle věkových kategorií od předškolních dětí až po dospělé. Konkrétní věkové rozhraní pro svůj kroužek určuje lektor. (Volný čas Praha 2022)

2.2.2 Zařízení volného času mimo školu

Velké množství zařízení pro volný čas vzniká i mimo školu. Jedná se buď o nestátní neziskové organizace (NNO), mezi které patří typicky svaz skautů, Sokol a další sdružení, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM), což jsou zařízení, která pomáhají zlepšovat kvalitu života dětem, které jsou v obtížné životní situaci, jsou ohroženy soc. patologickými jevy, či mají vyhraněný životní styl, který není akceptovatelný širokou společností. Tyto obě formy zařízení nabízejí množství volnočasových aktivit, mimo jiné i výtvarného zaměření. Mezi další zařízení patří soukromé zájmové kroužky, které bývají zakládány různými organizátory na komerčním základě. (Hájek 2008) Může se jednat o klasické výtvarné kroužky, ale i o lekce fotografování, digitální malby, animace atd. Posledním příkladem zařízení je přirozené prostředí, kde se volnočasová činnost rozvíjí spontánně. Mezi taková zařízení mohou patřit hřiště, parky, přírodní prostředí, ale třeba i ulice, která dětem poslouží k realizaci volnočasových aktivit. (Hofbauer 2004) Příkladem pro výtvarnou činnost v přirozeném prostředí může být kreslení křídou na ulici, či různé formy land artu nebo streetartu.

2.3 Srovnání volnočasové a školní výuky výtvarné výchovy

V následující kapitole se budu věnovat rozdílům mezi volnočasovou a školní výukou výtvarné výchovy. Zaměřím se na mladší školní věk. Rozdíl je dán především kurikulem pro formální výuku výtvarné výchovy. Pro neformální volnočasové vzdělávání žádné všeobecně platné kurikulum vypracováno není. Obsah výuky konkrétního kroužku proto určuje konkrétní instituce, pod kterou aktivita spadá. (Hofbauer 2004) Rozdíl se týká i pedagogů. Ve škole je pedagogem učitel, ve volnočasovém vzdělávání lektor.

2.3.1 Výuka výtvarné výchovy ve škole

V této kapitole popíšu podobu výtvarné výchovy ve škole. Budu se věnovat kurikulárním dokumentům a cílům výuky.

2.3.1.1 RVP ZV

Výuka výtvarné výchovy na školách podléhá určitým pravidlům a strukturám, která jsou určena Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP) a z něj vycházejících školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). I když je pro výtvarnou výchovu typické, že obsah výuky do značné míry určuje sám učitel, přesto zde existují všeobecně platná pravidla, kterým by formální výuka výtvarné výchovy měla podléhat. (viz též Fulková 2008) V kapitole se zaměřím na kurikulum pro základní vzdělávání, na němž je možné rozdíly dobře pozorovat.

2.3.1.2 Povinná školní docházka

Jednou z hlavních odlišností mezi školní a volnočasovou výukou výtvarné výchovy je míra dobrovolnosti účastnit se výuky. Základní vzdělání je povinné pro všechny občany České

republiky a proto je každý žák povinen zúčastnit se určitého počtu vyučovacích hodin výtvarné výchovy. (RVP 2013)

2.3.1.3 Cíle a obsahy výuky určené RVP ZV

Základní vzdělávání má jasně stanovené cíle. Jednotlivé cíle se liší podle konkrétních vzdělávacích oblastí a oborů, ale všeobecně vzato si základní vzdělávání klade za cíl utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků. (RVP 2013) Pokud se zaměříme na vzdělávací oblast Umění a kultura, pod níž spadá výtvarná a hudební výchova, zjistíme, že tato oblast se podílí na rozvíjení klíčových kompetencím tím, že se zaměřuje na poznávání světa skrze umění, používání umění jakožto komunikačního prostředku, pochopení kontextů umění a kultury jakožto součásti lidstva, tvoření pomocí individuálních prožitků a představ, rozvíjení tvůrčích dovedností a vhodnému utváření hodnot, poznání a toleranci k jiným kulturám a odlišným způsobům života, chápání sebe sama jako jedinečnou osobu, aktivní tvůrčí činnost a vyjádření vlastního prožitku pomocí tvorby. (RVP 2013)

Obor výtvarná výchova poskytuje velkou variabilitu přístupů k učivu. Vždy by se však mělo odvíjet od činností, které v sobě odráží *Rozvíjení smyslové citlivosti* (žák je schopen rozpoznat, které smysly a v jakém poměru používá ke vnímání reality a na základě toho zvolí vhodné prostředky na její zobrazení), *Uplatňování subjektivity* (žák si uvědomuje vliv vlastních zkušeností na svou tvorbu) a *Ověřování komunikačních účinků* (žák si uvědomuje, že výtvarným dílem komunikuje s okolím, hledá způsoby, jakými výtvarné dílo uplatnit). Dle těchto ohledů je dimenzováno doporučené učivo určené pro první a druhý stupeň základní školy. Zařazení učiva do ŠVP určuje již samotná škola. Poté, co jej do ŠVP zařadí, stává se učivo závazným a konkrétní pedagog by se jej měl zahrnout do výuky. (RVP 2013)

2.3.2 Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání

V následující kapitole popíšu podobu výtvarné výchovy ve volnočasovém vzdělávání. Zaměřím se na pravidla a cíle výuky.

2.3.2.1 Pravidla pro volnočasovou výuku

Jak již bylo uvedeno výše, pro volnočasovou výuku neexistuje žádné všeobecné kurikulum. Zároveň není členěno do jednotlivých stupňů či ročníků a jeho dokončení se nedokládá žádným oficiálním certifikátem. (MŠMT 2022) Pravidla pro konání volnočasové aktivity tak závisí na konkrétní instituci.

2.3.2.2 Princip dobrovolnosti

Volnočasové vzdělávání není součástí základního vzdělávání, a proto je zcela dobrovolné. Volnočasovým aktivitám se člověk věnuje v čase, kdy nemusí plnit své povinnosti a je zcela na něm, jak tento čas naplánuje. Proto účast na volnočasových aktivitách často vychází ze zájmů konkrétního člověka. (Pávková 2001) Nemůžeme však opomenout, že v případě dítěte zákonitě vstupují do hry i jeho rodiče, ať už záměrně, či nikoliv. Nepřímo ovlivňují volbu volnočasové aktivity tak, že dítě přejímá jejich zájmy a je tedy velká pravděpodobnost, že se bude věnovat takovým aktivitám, kterým se věnují i jeho rodiče. (Hofbauer2004) Mohou však nastávat i situace, kdy by se dítě rádo účastnilo volnočasové výuky, ale socioekonomické podmínky rodiny mu to neumožní, anebo rodiče dítěti nevěnují dostatečné množství času a zájmu o to, čemu se ve svém volném čase věnuje. (Hofbauer 2004) Princip dobrovolnosti by se však měl objevit nejen při výběru volnočasové aktivity, ale i během výuky samé. Lektor by vždy měl respektovat

dobrovolnost účasti dětí na činnostech, kterým se společně věnují. (Hájek 2008)

2.3.2.3 Cíle volnočasové výuky

Cíle volnočasové výuky se liší dle konkrétních institucí. V hrubých rysech však cíle zůstávají podobné. Mezi hlavní cíle patří odpočinek, odreagování se od povinností, rozvoj osobnosti, rozvoj talentu, kvalitní naplnění volného času a prevence sociálněpatologických jevů. (Pávková 2001) Při účasti na volnočasovém vzdělávání se dítě rovněž učí sociálním a

komunikačním dovednostem, rozvíjí intelekt, specifikuje oblast svých zájmů a relaxuje. (Hofbauer 2004) Zároveň si osvojuje demokratické principy díky tomu, že se učí tolerovat a respektovat ostatní účastníky, přebírá odpovědnost za své skutky, učí se solidaritě, ale i prosazování vlastních zájmů a v neposlední řadě i kritickému myšlení. (Hofbauer 2004) Existují i cíle s funkcí zdravotní, jako je učení se hygienickým návykům, dodržování pravidel zdravotní prevence či praktikování venkovních pohybových aktivit. (Hájek 2010)

2.4 Role učitele a lektora

Následující kapitola popíše rozdíl mezi učitelem (školní vzdělávání) a lektorem (volnočasové vzdělávání) výtvarné výchovy. Zaměří se na rozdíly ve vzdělání, postavení a prestiži jednotlivých rolí. Obecně bychom mohli říci, že učitel podléhá většímu množství pravidel a nařízení, ale zároveň má k dispozici větší podporu stran množství dostupných materiálů a příruček pro učitele a jeho role je vnímána jako zásadnější a prestižnější než role lektora. Lektor oproti tomu má větší svobodu, co se obsahu i formy učiva týče, ale nedosahuje takové prestiže a docenění.

2.4.1 Role učitele

Charakterizují roli učitele. Vysvětlím, jakými pravidly se učitel musí řídit a jak je vnímán veřejností.

2.4.1.1 Pravidla pro učitele

Role učitele je do značné míry určena zákonem. Každý učitel musí být kvalifikovaný k pedagogické činnosti, což znamená určitou úroveň vzdělání (vysokoškolské pedagogické s dosažením minimálně magisterského vzdělání), (Zákon o pedagogických pracovnících hlava II, díl 2, §7) musí být trestně bezúhonný a zdravotně způsobilý pro výkon práce, způsobilý pro právní výkony a v neposlední řadě prokazuje znalost českého jazyka. (Zákon o pedagogických pracovnících, hlava II, díl 1, §3) Pedagog je zároveň povinen účastnit se

dalšího vzdělávání, které zajišťuje udržení kvalifikace, jakož i její doplňování a obnovování. Další vzdělání organizuje ředitel školy a uskutečňuje se na vysokých školách, ve vzdělávacích institucích, ale i samostudiem. (Zákon o pedagogických pracovnících, hlava IV, §24) Během své pedagogické činnosti si učitelé mohou též zvýšit kvalifikaci a díky tomu postoupit do vyššího kariérního stupně. Kariérní stupeň je určen úrovní kvalifikace, výkonem činností, délkou pedagogické praxe a způsobilostí pedagoga k výkonu specializované činnosti. (Zákon o pedagogických pracovnících, hlava IV, §29)

Odměna za vykonanou činnost je u pedagogických pracovníků dána platovou třídou a stupněm. Každý učitel tak má pevně stanovenou mzdu. Zaměstnavatel však může pedagogovi určit příspěvek za vykonání činností navíc, u učitelů se často jedná např. o příplatek, pokud se pedagog stane třídním učitelem. (Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, §1 §8)

2.4.1.2 Vnímání role učitele veřejností

Učitelské povolání je veřejností vnímáno jako jedno z nejprestižnějších. Dle výsledků Centra pro výzkum veřejného mínění je učitel na vysoké škole vnímán jako 4. nejprestižnější povolání a učitel na základní škole jako 5. Z výzkumu můžeme vyčíst, že prestiž učitele od roku 2004 mírně poklesla, stále se však drží na prvních příčkách. (CVVM 2019) Vzhledem k důležitému postavení učitele však veřejnost očekává, že učitel bude ve své roli splňovat jistá kritéria. Za dobrého učitele veřejnost považuje vzdělaného a kvalifikovaného pedagoga, který je motivován k výkonu své práce a vytváří příznivé sociální klima ve škole. Pro veřejnost je rovněž důležité, aby učitel komunikoval s okolím a budoval dobré vztahy se všemi účastníky na vzdělávání. (STEM/MARK 2009)

Pohled rodičů a žáků na to, co tvoří dobrého učitele, se mírně liší. Rodiče považují za důležité kvalifikaci a odbornost učitele, dostatečnou kázeň, ale důležitý je pro ně i jeho lidský přístup k žákům. Žáci považují za dobrého učitele takového, který je spravedlivý, umí látkou zaujmout a dobře ji vysvětlit, k žákům se chová přátelsky, není příliš přísný a nemá na ně velké nároky. (STEM/MARK 2009)

2.4.2 Role lektora

Nyní charakterizuji roli lektora. Budu se věnovat roli lektora obecně a jako příklad uvedu pravidla, kterými se lektor řídí při pražském DDM.

2.4.2.1 Pravidla pro lektora

Jak je uvedeno výše, lektor není ve své výuce vázán obecně danými pravidly. Pravidla a podmínky chování lektora a pravidla a podmínky jeho výuky jsou dány konkrétním působištěm lektora. Dosažení pedagogického vzdělání není vždy podmínkou a nabídka studia pedagogiky volného času je velmi omezená. (Hájek 2010) Příkladem mohou být podmínky oblíbené a rozšířené instituce Domu dětí a mládeže (dále pouze DDM). DDM má jednak přesně určené nároky na lektora, ale všem lektorům zároveň poskytuje metodologii a zaměření instituce, která jim slouží jako doporučení a podpora pro výuku. V následujícím odstavci budu vycházet z *Pokynů a informací pro vedoucí zájmových kroužků*, které vychází z ŠVP pro DDM hl. m. Prahy 2021, a které jsem obdržela během úvodního školení pro lektory při DDM.

Vedoucí kroužku při DDM, ačkoliv se jedná o neformální vzdělávání, musí mít pedagogické vzdělání, anebo je povinen absolvovat čtyřicetihodinový kurz pedagogiky volného času. Je třeba, aby byl lektor fyzicky i psychicky schopen práce s dětmi, což doloží lékařským potvrzením. Musí být trestně bezúhonný, tuto skutečnost dokládá výpisem z trestního rejstříku. Lektor by se měl orientovat v pedagogické terminologii a mít organizační schopnosti, neboť je povinen před začátkem zájmového kroužku vypracovat celoroční plán zájmového útvaru, včetně odborných a sociálních cílů, struktury lekcí a promyšlení témat po jednotlivých měsících. Během celého roku lektor vede *deník*, do kterého zaznamenává docházku dětí a plnění celoročního plánu. Dalším nárokem na lektora je seznámení se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (dále BOZP). Se zásadami BOZP se lektor seznamuje každý rok, během školení před začátkem činnosti kroužku. Další pravidla se týkají přímo osobnosti a chování lektora. Lektor by měl mít znalosti ve svém oboru, měl by projevovat zájem o práci na kroužku, být komunikativní, mít schopnost zaujmout a vhodně

motivovat účastníky kroužku, být důsledný a udržovat si autoritu a v neposlední řadě by měl být schopen vymýšlet zábavné aktivity, které jsou adekvátní věku účastníků a metodice DDM.

2.4.2.2 Vnímání role lektora veřejností

Již ze samotné dobrovolné povahy volnočasového vzdělávání vychází, že veřejnost bude lektora vnímat, jako méně prestižního, neboť si sami účastníci a jejich rodiče mohou volit, zda a jaký kroužek budou navštěvovat. Lektorovi tak hrozí, že nebude brán dostatečně seriózně a bude mít menší autoritu než učitel. Jeho autorita je v podstatě odkázána na jeho osobnostní rysy a odborné znalosti. Učitel má tu výhodu, že jeho autorita plyne již z jeho postavení a úrovně vzdělání. U lektora tyto podmínky nejsou samozřejmostí. (Zormanová 2019) Dítě je rovněž oprávněno se kdykoliv rozhodnout, že na volnočasovou aktivitu přestane chodit, či odmítnout jakoukoliv činnost, která se na kroužku provádí. Většinou se však dítě volnočasové aktivity účastní z vlastního zájmu, proto, že se činnosti chce věnovat a znamená pro něj jisté odpoutání se od povinností a relaxaci. (Hofbauer 2004) Proto je pravděpodobné, že aktivity nebude odmítat. Formální nenáročnost volnočasové výuky zároveň znamená, že lektor, na rozdíl od učitele, bude u dětí častěji oblíbený, budou se mu více svěřovat a vzhlížet k němu. Jak vyplývá z výzkumu podmínek pro „dobrého učitele“, děti oceňují přátelský přístup a nepřemrštěné nároky, což je přístup, který lektor uplatní spíše než učitel. (STEM/MARK 2009) Je však důležité, aby se kamarádství mezi dětmi a lektorem nedostalo do takové fáze, že lektor již nebude mít autoritu a děti ho nebudou respektovat.

2.5 Role rodiče ve škole a ve volnočasovém vzdělávání

Rodič je velmi důležitým subjektem při vzdělávání dítěte. Jeho přístup a participace může zcela zásadně ovlivnit názor a postoj dítěte ke vzdělávání. Rodiče mají vliv na vzdělávání dítěte ještě před tím, než se dítě začne aktivně vzdělávat ve škole, protože již jeho předškolní vývoj se později odrazí na kvalitě jeho vzdělávání. (Rabušicová 2004)

2.5.1 Role rodiče ve škole

Rodič by měl pěstovat příznivý vztah se školní institucí již od začátku. Pokud dítě uvidí, že rodič pozitivně reaguje na školu, vytvoří si k ní kladný vztah. V případě, že mezi školou a rodinou panují dobré vztahy, napomůže to tomu, aby byl jeho vztah k důležitým lidem v jeho životě konzistentní. Pokud se rodič bude zajímat o dění ve škole, aktivně se na dění účastnit a podporovat dítě ve školní přípravě, je velká pravděpodobnost, že bude dítě dosahovat vysokých školních úspěchů. V případě, že se rodič zároveň bude pohybovat ve školní komunitě, bude dítě ve škole „známější“ a neustále tak bude pod dohledem dospělých, kteří znají žáka i jeho rodiče. Je tak méně pravděpodobné, že dítě bude např. chodit za školu. (Rabušicová 2004)

Vliv na školní úspěšnost dětí z pohledu rodinného zázemí lze nahlížet z několika úhlů. Velmi důležitým prvkem je socioekonomický status rodiny. Jedná se o materiální prostředky, které rodiče mohou vynaložit na vzdělání dítěte, ale i o míru vzdělání rodičů a o kulturní habitus rodiny. Je známo, že děti rodičů, kteří jsou vzdělaní a pohybují se v kulturním prostředí, s největší pravděpodobností budou dosahovat vysoké školní úspěšnosti. (Rabušicová 2004; viz též Hofbauer 2004) Dalšími vlivy jsou podpora ze strany rodičů, diskuze s dítětem o jeho dalších plánech na vzdělání, kvalitně společně strávený čas, ale dokonce i počet dětí v rodině. Pokud je v rodině velký počet dětí, musí se ekonomické prostředky, ale i čas strávený s dětmi rozdělit mezi všechny sourozence a jednotlivé děti jsou tak ochuzeny o pozornost rodičů. (Rabušicová 2004)

2.5.2 Role rodiče ve volnočasovém vzdělávání

Rodič hraje ve volnočasovém vzdělávání důležitou roli už jen proto, že záleží především na rodiči, zda se dítě vůbec bude volnočasového vzdělávání účastnit. Toto závisí na socioekonomické situaci rodiny, ale i na postoji rodiče ke vzdělávání mimo školu. (Hofbauer 2004) Děti přejímají značnou část svého chování a zájmů od rodičů a často ve svých volnočasových aktivitách navazují na zájmy rodičů. Pokud se však od jejich zájmů odkloní, je důležité, aby je rodiče v jejich zájmu podpořili a poskytli jim prostor k tomu, aby svůj

zájem realizovaly jak v rodinném prostředí, tak i mimo něj. (Hofbauer 2004) I u volnočasového vzdělávání platí, že větší výhodu mají děti, které pochází z rodiny s vyšším socioekonomickým statusem. Pokud má rodina nedostatek prostředků, bude u zájmových aktivit rozhodovat spíše cena a může se stát, že dítě se nebude účastnit žádné formy volnočasového vzdělávání, ke které by bylo zapotřebí materiálních prostředků. (Hofbauer 2004), (viz též Pávková 2001)

3 Praktická část

V praktické části práce popíšu podobu výtvarného kroužku Výlet do umění (dále již jen VDU), na základě výzkumu popíšu roli lektora při DDM a nastíním motivaci a očekávání dětí a rodičů od výtvarného kroužku. V závěru popíšu tematickou řadu, která byla realizována v únoru 2022 na kroužku VDU.

3.1 Výzkum v DDM Praha 9

V následující kapitole popíšu výzkum, který proběhl v Domě dětí a mládeže na Praze 9 na Proseku. Výzkum probíhal na kroužku VDU, který vedu jako lektorka. Kroužek probíhá vždy jednou týdně v odpoledních hodinách a jedna lekce trvá dvě hodiny. Je určen pro děti od osmi do deseti let, ale k činnosti kroužku byla přijata i mladší dívka (7 let). Kroužku se zpočátku účastnilo sedm dětí, ale v průběhu roku se tento počet proměňoval. VDU je výtvarným kroužkem, který se zaměřuje především na kresbu a malbu, ale objevuje se i práce s výtvarnými prostředky, jako je koláž, performance, či land art. Kromě vlastní kreativní činnosti dětí vždy na začátku lekce proběhne diskuze nad tématem a inspirace pomocí uměleckých děl z dějin umění a současného umění, které souvisí s tématem. Po tvůrčí činnosti probíhají závěrečné diskuze a reflexe tvorby.

3.1.1 Metodologie výzkumu

Zvolila jsem metodu kvalitativního, empirického výzkumu, při kterém jsem pomocí přímého pozorování zkoumala jevy odehrávající se na VDU. (dle Hendl 2017) Za cíl výzkumu jsem si určila vypořádání prvků, které jsou specifické pro volnočasové vzdělávání, vnímání role lektora, motivaci účastníků k činnostem při VDU, participaci a očekávání rodičů účastníků. Své poznatky jsem zaznamenávala do výzkumného deníku a následně je reflektovala. (Skřivanová 2014) Během výzkumu jsem mnohokrát využila nestrukturovaného rozhovoru jak s dětmi, tak s rodiči. Rozhovory s dětmi probíhaly během lekcí VDU, buď během

přivítání, o přestávkách či během diskuzí nad tématy. Rozhovory s rodiči probíhaly před nebo po lekcích VDU.

Výzkumem jsem se snažila rozklíčovat následující otázky: Jak probíhá výtvarný kroužek a jaká jsou jeho specifika? Jakým činností se věnuje lektor? Jaká musí lektor dodržovat pravidla? Jak lektora vnímají účastníci kroužku a jaké vlastnosti by dle nich měl vykazovat? Jakým způsobem vstupují do výtvarného kroužku rodiče? Jaká jsou očekávání a motivace dětí a rodičů k účasti na výtvarném kroužku?

3.1.2 Uvedení do situace

Výzkum probíhal od listopadu 2021 do února 2022 a byl ukončen tematickou řadou. Po ukončení výzkumu činnost VDU nadále pokračovala, ale z časových důvodů se již nestala předmětem výzkumu. Na začátku výzkumu bylo účastníků VDU sedm – samé dívky (pojmenujme je A. (7 let), B. (8 let), C. (10 let), D. (8 let), E. (9 let), F. (8 let), G. (10 let)). Specifikace mezi nimi byl věk, dívky A. bylo pouze sedm, a odlišný mateřský jazyk – dívka B. pocházela z Ukrajiny a občas se tak mezi námi vyskytla jazyková bariéra. Během výzkumu se však složení kroužku značně proměnilo. V průběhu listopadu přibyla dívka H. (8 let), během prosince chlapec I. (9 let), v pololetí se z časových, zdravotních a osobních důvodů odhlásily dívky B., C., G. a H. a v lednu přibyl chlapec J. (8 let), který pocházel z Ukrajiny, a jazyková bariéra byla značná. Z těchto důvodů bohužel nebylo možné kontinuálně sledovat kolektiv, který by měl stálé složení. Na druhou stranu tato situace otevírá mnoho podnětů ke zkoumání, například přijímání nového člena skupiny kolektivem.

3.2 Činnost lektora

V následující kapitole popíšu, jakým činností se lektor věnuje, jaká pravidla a výhody pro něj plynou. Pokusím se zjistit, jakým způsobem je nastavený vztah lektora a dětí a jak si děti představují osobnost lektora. V této části výzkumu jsem používala pozorování a nestrukturované rozhovory. (Hendl 2017)

3.2.1 Lektor v instituci

V následující části popíšu míru volnosti, kterou má lektor při DDM, pravidla, která musí respektovat a výhody, které mu DDM poskytuje.

3.2.1.1 Plánování a průběh kroužku

Externí lektor při DDM si vždy po domluvě s vedoucím konkrétního oboru sám určuje náplň kroužku, věkovou skupinu účastníků, den a čas, kdy se kroužek koná a částečně i časovou dotaci lekcí. Poté, co se zformuje podoba kroužku, sepíše lektor potřebný materiál a pomůcky včetně průměrné ceny, přičemž musí dodržet rozpočet na kroužek. Materiál pak shání buď sám lektor, nebo vedoucí oboru. Lektor též vypracuje celoroční plán zájmového útvaru, přičemž zformuluje odborné a sociální cíle a očekávané výstupy. Poté sepíše strukturu lekce (časovou dotaci jednotlivých aktivit) a vypracuje témata pro každý měsíc trvání kroužku. Naplňování celoročního plánu je ověřováno vedoucím oboru pomocí nahlížení do *deníku*. Deník je podobný třídní knize. Vede se v něm docházka a vyplňují se témata ke každé lekci, včetně data, doby trvání lekce a počtu dětí, které se lekce účastnily. Tuto skutečnost lektor stvrzuje podpisem.

Průběh a téma každé lekce je na lektorovi, od něhož se samozřejmě očekává, že bude dodržovat pravidla a zásady DDM. Průběh lekcí je ověřován hospitacemi, které provádí vedoucí oboru jednou ročně. Po hospitaci jsou lektorovi sděleny případné připomínky, které by ho vedly ke zlepšení činnosti. Lektorům je doporučováno, aby se průběžně o své činnosti s vedoucími oborů radili a předešli tak případným chybám, či se poradili ohledně pedagogických strategií a výjimečných situacích, jako je např. problémový účastník na kroužku. Uvedu příklad ze své praxe: během ledna nastoupil na kroužek chlapec J. (8 let), který příliš neovládal češtinu a nekomunikoval se mnou ani s ostatními dětmi.

„...Ptám se chlapce, jak se jmenuje a kolik mu je let. Chlapec neodpovídá, a tak mi informace sdělí jeho matka. Chlapec se nejspíš stydí, protože je v kolektivu nový. (...) Zrovna dnes je tématem ilustrace knihy. (...) Čtu dětem pohádku, chlapec mi bohužel rozumí jen částečně. (...) Když dočtu, vysvětlím mu, co má udělat pomocí obrázků a jednoduchých českých slov.

Ptám se, jestli rozumí a chlapec řekne, že ano. Začne kreslit, ale s výsledkem není spokojen a začne se chovat rozrušeně, až agresivně. Uklidňuji ho, že chyba je součástí práce, ale jestli chce může začít znovu. Chlapec začne znova a během práce mi velmi často přichází ukázat, jak pokročil. Kreslí pouze věci, které umí říct v češtině. Když se ho zeptám na něco, co neumí říct, je rozrušený. Během práce často začne číst, se kterými není spokojen, vehementně začerňovat pastelkami.“ (Výzkumný deník 6. 1. 2022)

Radila jsem se s vedoucí, jak mám situaci řešit. Navrhla mi, že mám uvažovat o tom, zda chlapce z kroužku nevyložit, když se situace nezlepší, ale že zatím mám zkoušet komunikovat pomocí obrázků. Podobné situace se u chlapce J objevovaly až do konce výzkumu, přesto však vnímám pokrok v komunikaci lektor–dítě i dítě–účastníci. Tento pokrok vyžadoval značně individuální přístup a důkladnou přípravu. Velkou pomocí byl však přístup ostatních dětí, které chlapce rychle přijaly do kolektivu a vždy, když nebyl spokojený se svým dílem, chválily ho za pěknou práci a utěšovaly ho.

3.2.1.2 Organizace a administrativa

Lektorova organizační a administrativní činnost se týká v podstatě pouze úkonů před začátkem kroužku (rozpočet na materiál, celoroční plán,...). V průběhu lekcí pak lektor už pouze vyplňuje *deník*. Ostatní úkony spadají pod informační kancelář. Ta vyřizuje omluvy dětí z lekcí, zrušení lekce v případě nemoci lektora, přihlašování a odhlašování účastníků na kroužky, zapisování do knih úrazů, organizace akcí mimo běžnou činnost kroužků a mnoho dalšího. Veškeré kontakty a další informace o lektorech a rodičích a dětech má také informační kancelář. Sám lektor kontakty na rodiče ani další informace o dětech nezná. Ví pouze, pokud účastník potřebuje zvláštní zacházení, které si vyžaduje např. jeho zdravotní stav. Všem lektorům je však doporučeno, aby účastníkům i rodičům sdělili svůj kontakt a mohli se tak o případných omluvách či pozdních příchodech dozvědět z první ruky. Pokud lektor zpozoruje, že dítě více než třikrát po sobě chybělo na lekci bez omluvy, je povinen tuto skutečnost sdělit informační kanceláři, která se spojí s rodiči, a zjistí tak situaci.

3.2.1.3 Pravidla a výhody pro lektora

O pravidlech, která platí pro lektory při DDM jsem již psala v teoretické části práce. Uvedla bych však i nepsaná pravidla která mají spíš charakter doporučení. V mé praxi jsem se setkala např. s těmito: „První lekce by měla být pokud možno co nejvíce atraktivní a zábavná. Pokud je to možné, děti by si z každé lekce měly něco odnést (nějaký výtvar, na kterém pracovaly). Je dobré děti zvát na akce a tábory pořádané DDM. O svých krocích se pravidelně radte s vedoucím oboru. Podílejte se i na akcích, které probíhají mimo činnost vašeho kroužku.“

Výhod, které lektorům DDM poskytuje, je mnoho. Hlavní výhodou je dle mého názoru poskytování čtyřicetihodinového kurzu pedagogiky volného času, díky němuž může lektor získat dostatečnou kvalifikaci pro práci ve střediscích volného času. Dále DDM svým lektorům poskytuje kurz hlavního táborového vedoucího. Všem lektorům je k dispozici metodická podpora DDM, která vychází z ŠVP pro DDM. Další výhodou počítá s dětmi lektorů, které se můžou zdarma účastnit libovolného kroužku. V neposlední řadě může lektor využívat pohodlné zázemí, kde si může odpočinout či si připravovat materiály na lekce a připravit si nápoj či občerstvení.

3.2.2 Lektor pohledem dětí

V následující kapitole popíšu, jakým způsobem děti vnímají lektora a jak se liší jejich pohled na lektora a na učitele výtvarné výchovy. Mou výzkumnou metodou bylo využívání nestrukturovaných rozhovorů a pozorování.

3.2.2.1 Komunikace s lektorem

Komunikace dětí s lektorem je velmi živá a v probíhá v přátelském duchu. Přesto si od něj děti udržují jistý odstup a jednají s ním s pokorou (část dětí lektorovi i po opakované nabídce tykání vyká). Komunikace bývá neformální a její obsah se týká osobních životů dětí.

Děti se lektorovi rády svěřují a vypráví o důležitých momentech a událostech. Neformálnost komunikace vychází jednak z uvolněné atmosféry a podstaty zájmového kroužku, ale např. i z rozestavení místnosti. Ve běžném školním prostředí nemá pedagog moc možností, jak mezi děti vstoupit, porušit běžné schéma třídy. (viz Hájek 2008) Místnost, kde se koná VDU je uspořádána následovně: Dlouhý stůl uprostřed místnosti, kolem kterého sedí společně děti i lektor, kolem kterého je dostatek prostoru. Před stolem je tabule a po stranách místnosti stojí regály s výtvarnými materiály. Místnost tak působí uvolněným dojmem a lektor je na stejné úrovni s dětmi.

Zaznamenala jsem, že vzorec komunikace mezi lektorem a dětmi bývá každou lekci podobný. Po příchodu na lekci se vzájemně pozdraví a děti začnou lektorovi vyprávět, jak se během dne měly a co je u nich nového. Pokud děti nejsou ten den příliš sdílné, iniciuje rozhovor lektor. Když se sejdou všichni účastníci kroužku a lekce začíná, charakter komunikace se lehce pozmění. Je znát, že děti vnímají jistou oficialitu začátku lekce, neboť se většinou ztiší a usadí se. V tento moment přebírá hlavní slovo lektor a seznámí je s tématem. Po seznámení vždy následuje diskuze o tématu, do které se některé děti zapojují velmi iniciativně, vyjadřují své myšlenky a asociace k tématu. Pokud se nějaké z dětí do diskuze nezapojuje, bývá to tím, že jej téma příliš nezajímá, anebo se bojí, že řekne něco špatně, udělá chybu. To lze rozpoznat podle toho, že když se jej lektor do diskuze snaží zapojit, buď řekne, že neví (téma ho příliš nezajímá), anebo promluvu začne slovy: „*možná*“, „*myslím si*“, „*asi*“ a výpověď podává tázavým tónem (bojí se chyby). Takovýto případ se lektor snaží řešit tím, že mezi tématem a jeho výpovědí hledá souvislosti, či téma dovysvětlí. Uvedu příklad:

Lektor: „...*Tak, co vás ještě napadá k tomu tématu (Duch lesa)*“ Vidím, že dívka H. má nápad.
„*H., napadá tě k tomu něco, podívej se, tady je napsané, co jste spolu vymysleli, jak by to ještě šlo doplnit?*“

H.: „*No, možná horor?*“

Lektor: „*Dobrá myšlenka, mohla bys ji trochu rozvést?*“

H.: „*Že v tom lese to může být i strašidelný a člověk si tam může představovat třeba duchy nebo nějaký strašidla.*“

Lektor: „*To máš pravdu, to je časté. A dost to souvisí i s tím dnešním tématem, kdy sice ten duch lesa není přímo to strašidlo, ale je to spíš nějaká atmosféra, povaha toho lesa, a ta povaha může být i hodně strašidelná a tajemná.*“ (Výzkumný deník 11. 11. 2021)

Jakmile je po diskuzi, nastává čas pro inspiraci. V této části lekce lektor ukazuje dětem ukázky z dějin umění, ale i ze současného umění, které se vztahují k tématu. Děti se často dotazují na význam díla a na osobnost autora. Baví je odhadovat, kdo dílo vytvořil. Ve většině případů děti na ukázky reagovaly velice kladně, a to i v případech, u kterých bychom předpokládali, že děti příliš nezaujmou.

„(...)Velmi mile mě překvapila reakce dětí na obraz Marka Rothka. V momentě, kdy se obraz objevil na obrazovce se ozvala vlna obdivných výrazů. Děti chválily barevnost obrazu a říkaly, že jim obraz připomíná krajinu se zapadajícím sluncem. Můj předpoklad byl, že konkrétně tento obraz je příliš neuchvátí, protože je abstraktní a na abstrakci děti tohoto věku v umění nebývají zvyklé.“ (Výzkumný deník 14. 10. 2021)

Po ukázkách lektor zadává úkol. Během zadání se často děti doptávají na nejasnosti a ptají se „co vše můžou“.

Lektor: „*Dneska si můžete vybrat libovolnou techniku, nechám to zcela na vás.*“

D: „*Můžu to kreslit fixama?*“

Lektor: „*Ano, je to na tobě.*“

D: „*A můžu to kreslit fixama a přidat do toho i pastelky?*“ (Výzkumný deník 13. 1. 2022)

Nastává fáze samotné tvorby, během níž se komunikace rozplyne spíše mezi účastníky a s lektorem komunikují pokud se potřebují na něco zeptat. Během tvorby se mezi sebou děti baví o svých osobních životech a sdělují si své zážitky. Občas do konverzace zahrnou i lektora, např. když se ho ptají na vlastní zkušenost. Při tvorbě lektor sleduje postup dětí a s každým z nich probírá jeho ideu a postup práce. Děti se lektora občas zeptají na názor, či naopak odmítnou jeho připomínku k práci.

Uprostřed lekce probíhá přestávka. Přestávku vyhlašuje a ukončuje lektor, ale některé děti se rozhodnou přestávku vynechat a pokračovat v práci. Během přestávky si děti mohou dát svačinu, napít se, dojit si na toaletu, povídat si, či hrát hru. O přestávce děti s lektorem příliš

nekomunikují a lektor zde figuruje spíš jako usměrňovatel, např. aby hry dětí nebyly příliš divoké.

Po přestávce děti pokračují v tvorbě a tempo dokončení práce má každý jiné. Pokud někdo dokončí práci dříve, uklidí po sobě pracovní plochu a pak si často povídá s lektorem, protože nechce rušit ostatní v jejich práci.

„(...)Po dokončení ke mně přišel chlapec I a šeptem mi začal vyprávět o svých plánech na víkend. Zeptala jsem se ho, proč šeptá a on mi sdělil, že jak je tu ticho, tak nechce ostatní rušit v práci. Podívala jsem se po třídě a zjistila jsem, že jsou doopravdy všichni zticha a jsou zabráněni do procesu.“ (Výzkumný deník 9. 12. 2021)

Když všechny děti dokončí práci, nastává diskuze nad vzniklými díly a reflexe. Během této diskuze jsou děti méně sdílné než během první diskuze nad tématem. Velmi silně totiž vnímají citlivost situace. Cítí, že okomentováním díla někoho jiného by účastníka mohly poškodit. Zároveň se ostýchají mluvit o svém vlastním díle, a lektor se tak často doptává na doplňující otázky. Pokud se však lektor zeptá, jestli je na díle ostatních něco zaujalo nebo jim připadá něco výjimečné, děti rády díla ostatních pochválí.

Lekci uzavírá úklid a loučení. V této fázi je na komunikaci znát, že se již děti těší domů a těší se, až předvedou svá díla rodičům. Ke konci lekce už nevěnují velkou pozornost tomu, co lektor říká a nejčastější otázka bývá: „A můžeme si ty obrázky vzít domů?“

3.2.2.2 Osobnost lektora pohledem dětí

Pomocí nestrukturovaných rozhovorů s dětmi jsem zjišťovala, jakou osobnost by podle dětí měl mít lektor a jak se lektor liší od učitele výtvarné výchovy. Ptala jsem se dětí na odlišnosti, které u těchto dvou rolí vnímají a pomocí volných asociací jsme se dobrali až k samotné osobnosti a charakteristice lektora. Z výpovědí dětí jsem odvodila několik hlavních odlišností, na kterých se shodly. První rozdíl se týkal kázně a úrovně volnosti ve tvorbě. Děti uváděly, že učitelé výtvarné výchovy bývají přísnější a mají jasnější představu o výsledku dětské tvorby. Tento přístup si vysvětlují především tak, že školní prostředí již ze své podstaty vyžaduje jistou míru přesně stanovených pravidel, která by se neměla

porušovat. Mimo to učitelé mohou výuku koncipovat a jasnou představou o výsledku v obavě o to, že kdyby se žáci odchýlili od zadání, mohlo by to být negativně vnímáno vedením školy. (viz Též Fulková 2008)

„Chlapec I. říkal, že na výtvarné výchově ve škole panují pravidla, která musí dodržovat, např. nemůže si během tvorby povídat se spolužáky, musí dodržovat postup, který vyučující určí. Dívka D. uvedla, že vyučující VV často žákům ukáže vzor výsledného díla a žáci se mu mají co nejvíce přiblížit. Dívka E. naopak uvedla, že vyučující chválí osobitý přístup k tvorbě, ale shodla se s ostatními, že učitelé VV bývají přísnější. (...)“ (Výzkumný deník 27. 1. 2022)

Dalším rozdílem, který děti uváděly byl věk lektora. Většina dětí se setkala s tím, že lektor výtvarného kroužku byl značně mladší než jejich učitel výtvarné výchovy. Děti uváděly, že nízký věk lektora vnímají jako pozitivum, protože jim může lépe porozumět, a být tak k nim vlídnější.

„Dívka F. mi sdělila, že všichni lektori VV, se kterými se setkala byli mladí a byla tak s nimi větší zábava. K dětem se chovali vlídně a mluvili s nimi jako se svými rovnými: „Starší učitelé se mnou často mluví jako s malým dítětem, ale lektori tohle nedělají.““ (Výzkumný deník 27. 1. 2022)

Posledním rozdílem, na kterém se děti shodly, byla míra kreativity, jakou lektor do lekcí vkládá. Uváděly, že v hodinách výtvarné výchovy často používají stejné postupy a techniky stále dokola, kdežto na kroužku mají možnost zkoušet nové věci a experimentovat. Řekla bych, že tato skutečnost může záviset i na vybavení výtvarných tříd. Např. kroužek VDU má k dispozici velmi kvalitně vybavenou učebnu s nepřeberným množstvím materiálu a výtvarných prostředků, kdežto škola se často potýká s tím, že musí určitým způsobem rozdělit finanční prostředky mezi všechny předměty, další vybavení školy, různé opravy a mnoho dalšího a výtvarná výchova tak pro ně nemůže být prioritou.

V průběhu rozhovoru jsme se dostali k osobnosti, jakou by dle dětí měl lektor mít. Kladla jsem důraz na to, aby se své poznatky děti pokusily zobecnit a nezaměřovaly se pouze na lektora VDU. Děti daly dohromady tento seznam vlastností: hodný, tolerantní, kreativní, zábavný, spravedlivý, nápaditý, milý, chápavý. Poté jsem se dětí zeptala, jaké vlastnosti by dle nich měl mít učitel výtvarné výchovy: spravedlivý, kreativní, chytrý, tolerantní, vzdělaný.

Z výsledků lze vidět, že děti vnímají lektora spíše jako člověka, se kterým by měla být zábava a měly by se s ním cítit dobře, kdežto u učitele vnímají význam jeho oborových znalostí a schopnosti je předat.

3.2.3 Zjištění o lektorovi

Došla jsem k závěru, že lektor má ve své činnosti mnoho volnosti, co se týče podoby a činnosti kroužku. Zároveň na něj nejsou kladeny příliš velké nároky, co se organizace týče. Děti zaujímají k lektorovi přátelský vztah a rády se mu svěřují. Lektora vnímají jako méně přísného a více kreativního, než učitele výtvarné výchovy. Dle dětí by lektor měl být přátelský, zábavný a kreativní.

3.3 Účast rodiče ve volnočasovém vzdělávání

Následující kapitolu věnuji účasti, kterou zaujímá ve volnočasovém vzdělávání rodič. Zaměřím se na očekávání, která mají rodiče od výtvarného kroužku a na vliv, jaký mají na volný čas svých dětí. Rodičům věnuji větší pozornost než dětem proto, že především na nich závisí, zda a jakým způsobem se dítě bude volnočasového vzdělávání účastnit. Při vybírání kroužku se dítě také účastní, ale průzkum možností a konečný výběr je z většiny na rodiči. Mou výzkumnou metodou byly nestrukturované rozhovory a otevřený dotazník. (Hendl 2017) Dotazník vyplnilo pět rodičů a byl rozdáván v lednu.

3.3.1 Vliv rodiče na volný čas dětí

Rodiče mají ve volnočasovém vzdělávání významnou roli již od samého začátku, neboť se většinou výrazně podílejí na výběru volnočasové aktivity, na počtu aktivit, na instituci a místě, kde se aktivita koná i na míře vlastní participace. Ptala jsem se rodičů účastníků VDU, podle čeho volnočasové aktivity vybírají. Závisí to na několika okolnostech: zájmy a koníčky dětí, vzdálenost kroužku od místa bydliště, kvalita kroužku, cena, čas, kdy se konají lekce,

nutnost přítomnosti rodiče, přístup lektora/vedení kroužku. (viz. též Hofbauer 2004; Rabušicová 2004) Zajímavé byly i další důvody:

„Jedna maminka mi říkala, že si vybrala můj kroužek, protože u něj není nutné skládat talentové zkoušky. Dříve se setkala s velmi přísnými talentovými zkouškami, kde domácí práce její dcery (7 let) procházely přísným bodovacím systémem. (...) Maminka jedné z dívek zvolila kroužek VDU proto, že ona sama vede jiný výtvarný kroužek ve stejné instituci. (...) Tatínek jednoho chlapce zvolil VDU proto, že jako jeden z mála kroužků přijímal v pololetí další děti.“ (Výzkumný deník 20. 1. 2022)

Zajímavým zjištěním bylo, že téměř všichni rodiče dětí, které chodí na VDU mají sami zkušenost s výtvarnou činností. Buď přímo oni, anebo některý z jejich příbuzných. Pouze v jednom případě jsem se však setkala s tím, že by zájem rodiče předčil zájem dítěte. V tomto případě rodič neměl zkušenost s výtvarnou činností, avšak velmi si přál, aby se jeho dcera účastnila výtvarného kroužku. Dceru však kroužek nezaujal a v pololetí se z něj odhlásila.

„Ptala jsem se maminky dívky B., proč se přihlásili na VDU. Maminka mi velmi nadšeně sdělila, že si vždy přála, aby její dcera byla umělkyně, že jí to přijde velmi hezké a chtěla by, aby se umění stalo součástí dceřiny profese v dospělosti.“ (Výzkumný deník 20. 1. 2022)

3.3.2 Aktivita rodiče

Na kroužku VDU se aktivní účast rodiče přímo na kroužku nepředpokládá. Lektor však nabádá děti, aby výsledek své práce rodičům ukázaly a povídaly si s nimi o průběhu práce. Když končí lekce, rodiče se vždy dětí hned po přivítání zeptají, co dnes dělaly a projevují zájem o jejich tvorbu. Z reakcí dětí vidím, že podpora rodičů je pro ně velmi důležitá a motivuje je k další výtvarné činnosti. Občas rodiče děti podporovali dokonce do takové míry, že s nimi sami doma navázali na činnost kroužku a děti nosily lektorovi ukázat výsledky svých domácích prací. U žádného z rodičů jsem nepozorovala nedostatek zájmu o činnost kroužku, naopak se sami aktivně zajímali jak o výtvarné úkoly, tak i o inspiraci, která je dětem na kroužku předkládána.

„Jedna maminka mi dnes sdělila, že je velmi spokojená s průběhem kroužku a vnímá jako důležité, že děti seznamují s dějinami umění. Říkala, že je škoda, že dějiny umění nejsou více zastoupeny ve VV na škole a nejsou přednášeny poutavým způsobem.“ (Výzkumný deník 20. 1. 2022)

Děti samy často chválily své rodiče, jak umí dobře kreslit a malovat a rády lektorovi ukazovaly díla svých rodičů. Během činnosti VDU děti občas uváděly, že by jednou chtěly tvořit tak dobře, jako jejich rodiče. Zájem rodičů o výtvarné umění tak vidím jako silný prvek motivace dětí k tvorbě.

3.3.3 Očekávání rodičů

Očekávání, jaká mají rodiče od výtvarného kroužku jsem ověřovala jednak nestrukturovanými rozhovory (větší autenticita) a jednak pomocí anonymních otevřených dotazníků (větší upřímnost). Závěry z rozhovorů i z dotazníků se ve výsledku shodují. Položila jsem rodičům dvě otázky. První se týkala jejich očekávání od výtvarného kroužku, a druhá toho, jestli by na kroužku VDU něco změnili. Rodiče od výtvarného kroužku očekávají, že se dítě naučí kreslit nebo malovat, rozvine se jeho výtvarný talent, dítě se bude věnovat činnostem, které jej baví, bude mít prostor k tomu, aby experimentovalo s různými výtvarnými technikami a v neposlední řadě, aby si našlo nové kamarády a fungovalo v kolektivu.

Na otázku, zda by něco změnili většina rodičů jak v rozhovoru, tak v dotazníku odpovídala, že by nic neměnili a že jsou s kroužkem velmi spokojeni. Přesto se však našly i připomínky. Jeden z rodičů uvedl, že by bylo dobré vyzkoušet si na kroužku vícero výtvarných technik a další rodič uvedl, že by uvítal podrobnější vysvětlení postupu práce dětem: *„Možná by bylo dobré děti více naučit, jak se co dělá, ukázat jim postup, ale ne nijak zvlášť, učení mají ve škole dost.“* (viz Dotazník pro rodiče)

3.3.4 Zjištění o rodičích

Zjistila jsem, že rodiče, jejichž děti se účastní výtvarného kroužku, projevují aktivní zájem o činnost kroužku a své děti v aktivitě podporují. Ve většině případů mají sami zkušenost s výtvarnou činností a této aktivitě se s dětmi věnují i doma. Rodiče očekávají, že se na kroužku děti budou věnovat vlastní výtvarné činnosti a začlenění se do kolektivu. (viz Dotazník pro rodiče)

3.4 Motivace dětí

Motivace dětí k účasti na výtvarném kroužku a důvody, proč je na kroužek baví chodit, se často shodovala s očekáváním rodičů. Mnoho dětí uvedlo, že na kroužek chodí, protože je baví kreslit nebo malovat a chtěly by se v tom zdokonalit. Děti rovněž uváděly, že je baví na kroužek chodit, protože tu mají kamarády. Dalším důvodem bylo, že na kroužku mohou experimentovat a zkoušet nové techniky. Tento důvod souvisí i s tím, že děti chválily vybavenost výtvarného ateliéru VDU. Motivací dětí byl i přístup lektora a volnost vyjádření, kterou mají během tvorby na VDU. Posledním důvodem, který děti uvedly, byla inspirace uměleckými díly. Ne všechny děti však tento důvod uvedly a pro některé z nich tato skutečnost nebyla důležitá.

3.5 Tematická řada

Pomocí tematické řady jsem zjišťovala, jakým způsobem probíhá delší souvislá činnost výtvarného kroužku. Pozorovala jsem zájem dětí, jejich přemýšlení o tématu a jejich účast během diskuzí. Zajímal mě proces tvorby a osobité uchopení tématu. Sledovala jsem i jakým způsobem děti reagují na díla ostatních. Metodou výzkumu bylo pozorování.

Tematická řada byla realizována v únoru 2022 a účastnilo se ji pět dětí (dívky D., E., F. a chlapci I. a J.). Tématem byla *hostina*.

3.5.1 Úvod do tematické řady

Tématem řady je *hostina*. Toto téma jsem zvolila především proto, že z průběžných rozhovorů s dětmi jsem usoudila, že toto téma pro ně bude atraktivní, ale také proto, že lze pojmout mnoha způsoby a je schopné dětem zprostředkovat nové pohledy na každodenní věci. Mým cílem bylo podnítit diskuzi, která by vedla k přemýšlení nad tím, že běžné téma, které se objevuje v každodenním životě, v sobě může skrývat mnoho dalších kontextů. Z možných vyústění tématu jsem vzhledem ke věku dětí vyřadila problematiku poruch příjmu potravy i téma týrání zvířat. Částečně jsme na témata narazili během diskuzí, ale hlouběji jsme se jimi nezabývali.

Hostina je častým námětem uměleckých děl. Ať už v klasickém pojetí hostiny, jakožto oslavy (Jan Steen – *Zpustlá domácnost*), hostina inspirována biblickými a mytickými příběhy (Leonardo da Vinci – *Poslední večeře*, Diego Velázquez – *Bakchův triumf*), či hostina, jakožto odkaz k problematice konzumerismu, poruch příjmu potravy, týrání zvířat aj. (Duane Hanson – *Supermarket shopper*, Lee Price – *Butter*, Jonathan Horowitz – *Go vegan!*). Pomocí inspirace uměleckými díly a myšlenkové mapy jsem vytvořila tematickou řadu o pěti úkolech.

3.5.2 Průběh tematické řady

Tematická řada se skládá z pěti úkolů. Úkoly jsem koncipovala tak, aby obsáhly větší množství výtvarných vyjadřovacích prostředků, představily dětem nový pohled na téma, ale i tak, abych navázala na předchozí lekce a aby úkoly reagovaly na celoroční tematický plán, sestavený na začátku školního roku. Před každým úkolem jsem vždy s dětmi vedla diskuzi o daném tématu a nabádala děti k tomu, aby se řídily asociacemi a říkaly vše, co je napadne. Při každé diskuzi děti přišly s velkým množstvím asociací a nápadů, které jsem během diskuze psala na tabuli. Tabuli jsem vždy nechala popsanou až do konce lekce, aby se svými

nápady mohly děti v průběhu své tvorby inspirovat. Jelikož kroužek VDU využívá během lekcí inspiraci uměleckými díly, zařadila jsem inspiraci díly i do tematické řady. Většinou však díla sloužila jako inspirace k danému výtvarnému prostředku a obsah tvorby již závisel na dětech.

K diskuzi a reflexi docházelo i po dokončení jednotlivých úkolů, přičemž děti vystavovaly svá díla na lavice a společně si je prohlížely. Přitom jsem jim kladla reflektivní otázky a povzbuzovala je k tomu, aby se i ony ptaly ostatních. Vnímám velký pokrok ve způsobu, jakým si kladly otázky na začátku tematické řady a na jejím konci. Na začátku se ptaly spíše na techniku provedení a na to, co vidí, ale ke konci se zajímali i o význam jednotlivých děl, jejich souvislosti s tématem, ale i o motivaci ostatních dětí a jejich zkušenost.

3.5.2.1 První úkol – Hostina

První úkol měl být jakýmsi úvodem do tématu a držela jsem se tedy primárního významu slova *hostina*, jakožto slavnostní jídlo, hodování. Mým záměrem bylo, aby děti vycházely ze svých zkušeností s hostinou, ale zároveň aby vyzkoušely i něco nového. Proto jsem k prvnímu úkolu zvolila techniku koláže, která byla pro většinu dětí zcela novou technikou. Na začátku lekce jsem se dětí zeptala, co je to *hostina*. První asociace dětí se týkaly především jídla:

„Jídlo, potraviny, oběd, hlavní jídlo, polívka, maso, dobrota, příbory, hamburger, snídaně, pití.“ (Výzkumný deník 3. 2. 2022)

Poté jsem se zeptala, kde a kdy se taková *hostina* odehrává. Děti asociovaly s místy, nábytkem, ale i se členy rodiny a atmosférou:

„Doma, restaurace, cukrárna, kuchyně, stůl, židle, večer, oslava, rodina, kamarádi, pohoda, radost, slavnost.“ (Výzkumný deník 3. 2. 2022)

Nakonec jsem se jich zeptala na jejich osobní zkušenost s *hostinou*:

„Narozeniny, svatba, pohřeb, večírek, svátek, vysvědčení, Vánoce, Velikonoce.“ (Výzkumný deník 3. 2. 2022)

Pomocí jednoduchých doplňujících otázek tak obsáhly hostinu jako celek tak, jak je známá v běžném slova smyslu a zamyslely se nad vlastními zkušenostmi s *hostinou*.

Po úvodní diskuzi jsem se dětí zeptala, zda znají techniku koláže. Až na dívku F. tuto techniku neznali. Nechala jsem tedy dívku, aby techniku popsala, a poté jsem ji doplnila. Sdělila jsem dětem, že budeme dělat koláž na téma *hostina*. Poprosila jsem je, ať přemýšlejí nad tím, jak by se výtvor dal pojmut. Jako inspiraci jsem jim ukázala koláže *J. Koláře, J. Webba, A. Hoffmeistera, J. Hampla a M. G. Filmer*. Koláže dětem připadaly zábavné a komentovaly především jejich humornou stránku – absurditu děl a neobvyklá propojení obrázků. Po ukázkách jsem je nechala, aby si prolistovaly materiály, které jsem jim přinesla (časopisy, noviny, akční letáky, recepty) a poté se pustily do práce. Zdůraznila jsem, že než začnou lepit, měly by si koláž na papír poskládat na nečisto. Děti zaujaly především akční letáky a mnoho z nich se zaměřilo na komerční stránku jídla a hostiny. Jejich koláže zdobily velké nápisy *SLEVA* i akční cenovky. Při tvorbě koláží se děti velice bavily a často se chodily dívat, co kdo tvoří. Naštěstí nenastal problém, že by si dvě děti vyhlídly stejný obrázek, čehož jsem se zpočátku obávala.

Úkol jsme zakončili společnou diskuzí nad vzniklými díly. Děti si navzájem chválily, jak je vše vtipné a krásné. Každý z nich své dílo představil. Zajímavé bylo, že děti ve většině případů nepopisovaly formální stránku svého díla, ale příběh, jaký se v díle odehrává. Většina dětí uvedla, že nebylo obtížné výtvor vymyslet a najít k němu vhodný materiál, ale že bylo těžké výslednou koláž vytvořit. Chlapec I. například bojoval s tím, že neuměl příliš dobře stříhat detaily nůžkami, ale vyřešil to tak, že vystřihoval vždy větší kusy obrázků a s výsledkem byl nadmíru spokojen. Bohužel chlapec J. musel po dotvoření úkolu odejít, a tak se nemohl zúčastnit závěrečné diskuze. Přitom jeho koláž by si zrovna vysvětlení zasloužila, protože byla velmi abstraktní. Skládala se z jeho geometrické kresby fixou, kterou doplnil výstřižky obrázků, které nůžkami všelijak deformoval a přetvářel. Když jsem se ho v průběhu jeho práce ptala, proč tvoří takovýmto způsobem a co je jeho cílem, odpověděl mi jednoduše, že neví, proč tak tvoří. Myslím, že toto vysvětlení bylo dáno i jazykovou bariérou.

Po diskuzi, ještě během stejné lekce, hned následoval druhý úkol.

3.5.2.2 Druhý úkol – Hostina bez jídla

Druhý úkol se odehrál ve stejné vyučovací jednotce jako úkol první. Poté co jsme reflektovali koláže, jsem se děti zeptala, jak by vypadala hostina bez jídla. První reakcí bylo překvapení, až zděšení dětí. Položila jsem tedy další otázky:

„Čím ještě se člověk živí, ale není to jídlo? Co mu dodává sílu? Co je ještě slavnostní, jaké činnosti?“ (Výzkumný deník 3. 2. 2022)

Nápady dětí jsem opět psala na tabuli, aby se kdykoliv během tvoření mohly inspirovat.

„Hry, voda, spánek, cvičení, odpočívání, čtení, ležení, večírek, oslava.“ (Výzkumný deník)

Když jsme sesbírali nápady, zadala jsem dětem úkol:

„Pastelkami nebo pastelem na A4 nakreslete, jak by mohla vypadat hostina bez jídla.“
(Výzkumný deník 3. 2. 2022)

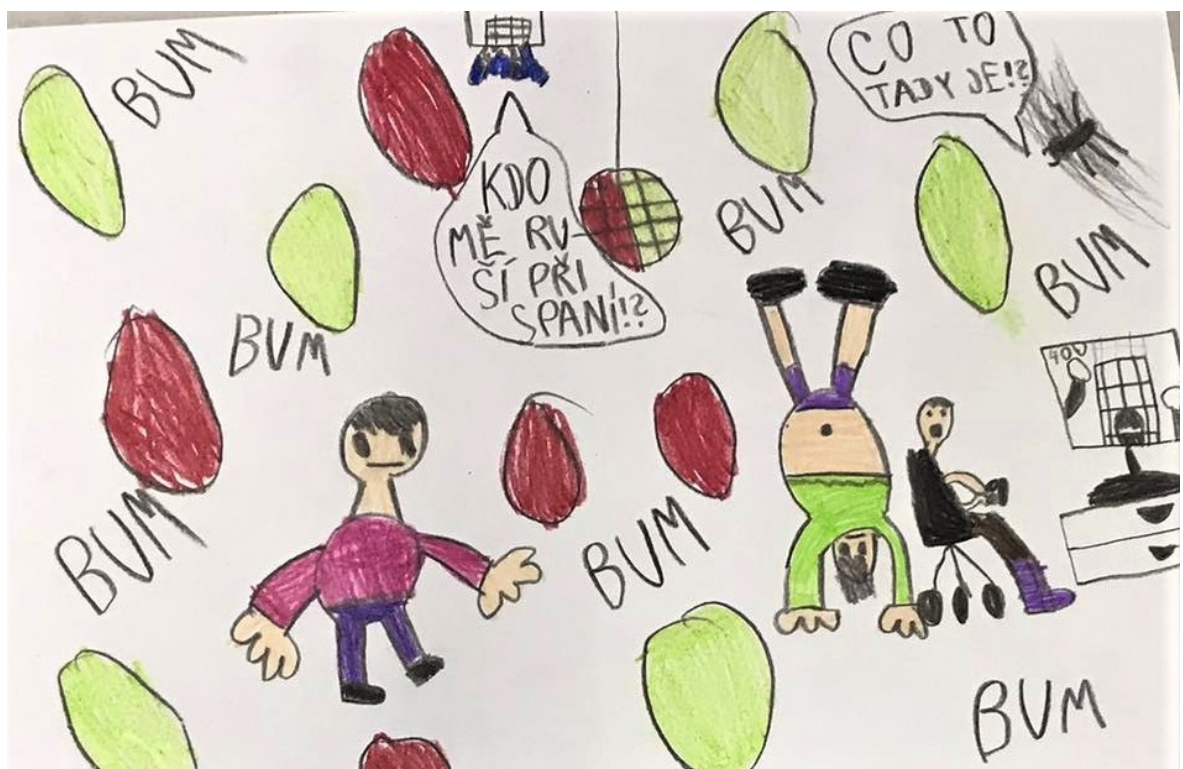
Děti spolu začaly diskutovat o tom, co koho napadlo a během kreslení se navzájem koukaly do svých výtvorů a bavily se tím, co kdo kreslí. Největší úspěch mezi dětmi sklídl obrázek chlapce I., který nakreslil večírek, na kterém se děti baví hraním videoher a různými cviky, jako je stoj na hlavě. Děti spontánně diskutovaly nad tím, jaké situace by mohly nastat. Výsledné kresby jsme si opět dohromady prohlédli a diskutovali nad nimi. Zajímavá byla reakce dívky D. Ptala jsem se jí, co by dělala, kdyby se ocitla v situaci zobrazené na obrázku. Dívka pojala hostinu bez jídla jako večeři, na které mohou hosté pouze pít čistou vodu.

„Bylo mi líto těch lidí na obrázku, že si nemůžou dát taky jídlo, musí mít hlad.“ (Výzkumný deník 3. 2. 2022)

Děti to dovedlo k diskuzi o lidech bez domova a sdělovali si své osobní zkušenosti ze setkání s nimi. Hodina končila v odlehčené atmosféře, protože jako poslední jsme diskutovali nad obrázkem chlapce, který kreslil výjev s večírkem a videohrami. Všichni děti se obsahu obrázku smály a chválily chlapce za dobrý nápad.



Obrázek 4 Kresba dívky F.



Obrázek 3 Kresba chlapce I.

3.5.2.3 Třetí úkol – Potrava pro duši

Při vymýšlení třetího úkolu jsem se snažila o to, aby děti rozvinuly myšlenky, které se objevily v minulé hodině, a sice jak by mohla vypadat hostina bez jídla. Mým cílem bylo navést děti k tomu, aby pohlédly na zcela běžné téma potravy z jiného úhlu a vymyslely kreativní řešení úkolu, který pro jejich věkovou kategorii může být velice obtížný. Snažila jsem se úkol koncipovat tak, aby si děti uvědomily souvislost mezi vnějším a vnitřním světem a pokusily se přijít na to, co je s vnějším světem propojuje. Pro reprezentaci vnějšího světa jsem zvolila slavná umělecká díla a vnitřní svět dětí měly reprezentovat jejich zájmy a věci, které je naplňují.

Pro třetí úkol jsem zvolila techniku roláže. Jednak kvůli tomu, že vhodně reprezentuje myšlenku prolínání světů, pak také proto, že děti velmi bavila koláž a chtěly si ji zopakovat, a nakonec proto, aby se nebály zasahovat do již hotového díla. Ať už vytvořeného jimi, nebo někým cizím – umělcem.

Hodinu jsme začali krátkým připomenutím toho, co jsme dělali minule. Poté jsem se děti zeptala, jak by asi mohla vypadat potrava pro duši. Dodala jsem, že jídlo je potravou pro tělo, ale duše se také musí živit, posilovat. Děti nejprve reagovaly různými druhy jídla. Zopakovala jsem tedy, že jídlo je potrava pro tělo, ale duše se stravuje třeba tím, co děláme, nebo tím, co nás baví. Například našimi koníčky. První, co řekla jedna z dívek, bylo slovo *energie*. Překvapilo a potěšilo mě, že ji jako první napadl takto složitý a abstraktní pojem. Požádala jsem ji, jestli by ostatním mohla přiblížit, co taková energie je a dívka řekla, že je to nějaká síla, která nás posiluje. Děti reagovaly dalšími nápady:

„Cvičení, odpočinek, spánek, čtení, kreslení, starání se o zvířata.“ (Výzkumný deník) Zeptala jsem se, co by ještě mohlo rozvíjet naši duši, mysl, osobnost. *„Škola, kroužky, učení, hra na nástroj, Bůh.“* (Výzkumný deník 10. 2. 2022)

Poslední doplňující otázkou bylo, jak nás může rozvíjet to, co vnímáme smysly a co by to mohlo být.

„Příroda, obrázky, umění, filmy, knihy.“ (Výzkumný deník 10. 2. 2022)

Požádala jsem děti, aby si pořádně prohlédly, co vymyslely, a v jakých variantách se naše téma objevuje. Mezitím jsem si nachystala inspiraci k technice roláže. Děti techniku neznaly, a tak jsem jim nejdříve vysvětlila princip, a poté jsem jim promítla ukázky: *J. Kolář, V. Chochola*. Roláž jim připadala zábavná a humorná. Smály se destrukci lidské postavy u roláže J. Koláře – *Venuše*. Po prohlédnutí ukázek jsem dětem vysvětlila zadání:

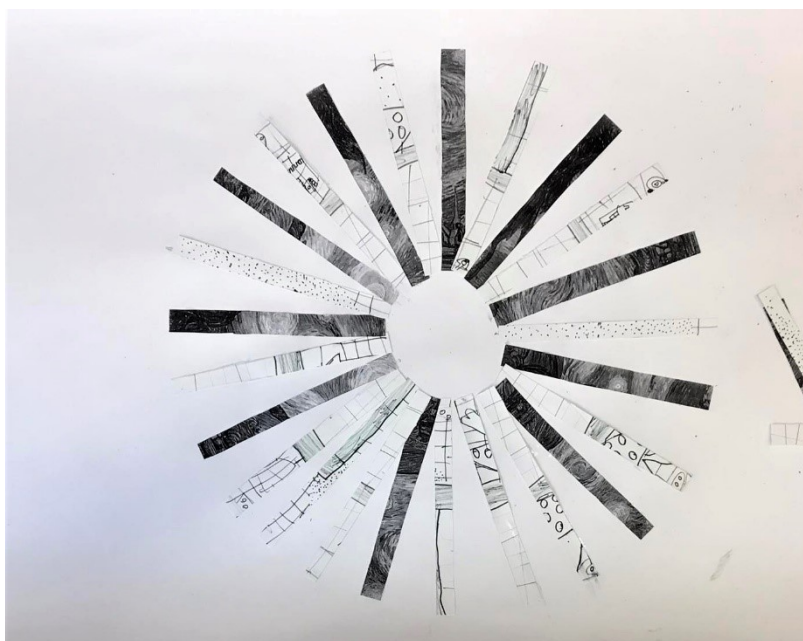
„Černým fixem nakreslete obrázek na téma potrava pro duši. Poté si vyberte z vytištěných uměleckých děl. Při výběru přemýšlejte nad tím, jak by mohlo umělecké dílo souviset s vaším obrázkem. Oba obrazy zpracujte dohromady technikou roláže.“ (Výzkumný deník 10. 2. 2022)

Děti měly na výběr z těchto uměleckých děl: *Abstrakce* od M. Rothka, *Mona Lisa* od L. da Vinciho, *Marilyn Monroe* od A. Warhola, *Klaun* od Cindy Sherman, *Kristus* od el Greca, *Guernica* od P. Picassa a *nástěnná malba* z jeskyně Lascaux. Díla jsem se snažila vybírat tak, aby dětem byla alespoň povědomá (některá méně známá jsme si již prohlíželi na předchozích hodinách) a aby mezi nimi byla velká diverzita, jak technikou, tak tématem. Techniku kresby fixem jsem zadávala z toho důvodu, že vytištěná umělecká díla byla také černobílá, a tak by barevná kresba mohla narušovat jednotu výsledného díla. Děti opět projevily velkou kreativitu při volné kresbě fixou. Kreslily potravu pro duši formou koníčků, odpočinku i hry. Při tvorbě vycházely z osobních zkušeností a situace se často odehrávaly v místech jim blízkých, např. doma, ve škole, v oblíbeném parku.

Průběh hodiny a soustředění dětí bylo bohužel trochu narušeno neobvyklou situací. Ve stejné učebně totiž dvě mé kolegyně pracovaly na plakátu na připravovanou akci DDM. Děti se tak chodily dívat, co tam malují a kolegyně mi vstupovaly do otázek, které jsem dětem pokládala a zkoušely děti z toho, zda znají umělecká díla, která měly k dispozici. Myslím si však, že situace se podepsala spíše na mé koncentraci a nervozitě z přítomnosti dalších dospělých. Děti se sice projevily o něco méně než obvykle, ale situace je výrazněji neovlivnila. Potěšilo mě, že při výběru uměleckých děl děti dlouho přemýšlely nad tím, které dílo si vybrat a racionálně nad výběrem diskutovali jak se mnou, tak s ostatními. Díla byla kvůli technickým možnostem DDM vytištěna černobíle, a tak mě překvapil zájem dětí o abstrakci Rothka, která v černobílém provedení působila jako šedivá plocha. Nakonec si ji však pro svou roláž nikdo z dětí nevybral.

Zdůraznila jsem dětem, aby si roláž ve vícero kombinacích vyzkoušely nanečisto. Ukázalo se, že je pro ně vymýšlení kombinací a rozložení proužků zábavnou hrou, kterou strávily velké množství času. Bohužel se tím zkrátil čas na závěrečnou diskuzi. Dvě děti zvolily rozložení roláže do kruhu a ostatní roláž komponovaly do klasické řady. Samotný proces lepení byl pro děti nejméně zábavný. Dvě děti (dívka D. a chlapec I.) roláž nestihly do konce lekce dokončit.

Závěrečná diskuze byla tentokrát jen krátká. Tázala jsem se dětí hlavně na to, jakou vidí souvislost mezi uměleckým dílem a svým obrázkem. Dívka D., která si vybrala *Marilyn Monroe* vysvětlovala, že se podobá jí samotné a vzhledem k tomu, že sama sebe zobrazuje i na kresbě, připadalo jí to jako vhodná kombinace. Chlapec I., který si vybral jeskynní malbu, argumentoval svůj výběr divokostí zvířat, která odpovídá jeho tématu – hře o přestávce ve škole.



Obrázek 5 Roláž chlapce J.



Obrázek 6 Roláž chlapce I.

3.5.2.4 Čtvrtý a pátý úkol – Hostina zblízka a zdaleka

Poslední dva úkoly popisují dohromady, protože vycházejí z jednoho námětu – *hostina zblízka a zdaleka*. Oba úkoly byly navíc realizovány během jedné lekce. Úkol byl bohužel realizován jen dvěma dětmi, chlapcem J. a dívkou F., ostatní na lekci nedorazili. Poslední dva úkoly měly dětem přiblížit širší kontexty běžných věcí. Ve čtvrtém úkolu se měly děti zamyslet nad tím, jak vypadá jejich oblíbené jídlo při velmi blízkém pohledu. V pátém úkolu měly děti přijít na to, co vše je potřeba k tomu, aby se jejich oblíbené jídlo dostalo až k nim.

Tentokrát jsem lekci nezačínala diskuzí, ale rovnou ukázkami. Připravila jsem si snímky z pohledu mikroskopem na běžné věci. Vždy jsem nejdříve ukázala pohled mikroskopem a nechala děti, aby hádaly, co na snímku je a co jim pohled připomíná. Poté jsem jim ukázala pohled na onu věc vcelku. Pro děti se odhadování stalo zábavnou hrou a bylo jim líto, když ukázky skončily. Chlapec J., který se běžně během lekcí příliš neprojevuje, byl dnes velmi aktivní. Zeptala jsem se jich, jak na ně působily takovéto neobvyklé pohledy na věci. Odpovídaly, že věci vypadaly zcela jinak a bylo obtížné uhádnout, o co se jedná. F. uvedla, že jí mikroskopické pohledy připomínaly zvláštní světy, jakoby z jiné planety.

Po diskuzi jsem zadala dětem úkol: „Akrylovými barvami na A3 namalujte, jak si představujete své oblíbené jídlo v pohledu pod mikroskopem.“ (Výzkumný deník 17. 2. 2022)

Během tvorby mě zaujal styl malby J. Vždy maluje expresivně a pomocí výrazných gest. Často malbu několikrát celou přemaluje, dokud není s výsledkem spokojen. Stejný postup aplikoval i v tomto úkolu. Vždy začínal tím, že celou plochu obrazu pokryl barvou, přidal jinak barevné detaily, a následovně vzniklou malbu celou přemaloval jinou barvou a postupoval od znova. F. měla zcela jiný postup. Pečlivě a systematicky kladla na papír barvy, které si vždy dopředu namíchala a postupovala od pozadí až po nejmenší detaily.

Vzniklá díla jsme reflektovali. Dívka F. říkala, že bylo zábavné představovat si v jídle bakterie a zobrazovat je jako malé živočichy. Chlapec J. říkal, že obraz doplnil různobarevnými puntíky, protože je celek vytvořen z menších částí.

Následovala diskuze k poslednímu úkolu. Zeptala jsem se dětí, co vše je nutné k tomu, aby se oblíbené dílo, které malovaly před chvílí (F. špagety, J. čokoládu), dostalo až k nim na talíř. Děti na otázku reagovaly:

„Uvařit, nakoupit, donést domů.“ (Výzkumný deník 17. 2. 2022)

Poté jim došly nápady, a tak jsem se zeptala na pár doplňujících otázek:

„Jací lidé jsou k tomu potřeba? Kde se jídlo kupuje? Kde se berou suroviny? Na čem se jídlo servíruje?“ (Výzkumný deník 17. 2. 2022)

Děti odpovídaly: *„Obchod, prodavači, továrna, farmáři, pěstování zeleniny, slepice na vajíčka, baliči potravin, kuchaři, máma, táta, umývání nádobí, stůl, židle, sůl, návrhář obalu, voda.“* (Výzkumný deník 17. 2. 2022)

Po diskuzi jsem dětem zadala úkol: *„Na papír tužkou co nejpřesněji nakreslete vše, co je potřeba k tomu, aby se vaše oblíbené jídlo dostalo až k vám. Kreslete společně na jeden papír.“* (Výzkumný deník 17. 2. 2022)

Dívka ihned začala kreslit, chlapec nevěděl, čím začít. Poradila jsem mu, aby si z tabule přečetl, co všechno vymyslel. Začal tedy také kreslit. F. postupovala lineárně a vytvářela z kreseb téměř jakýsi komiks. J. po chvíli ztratil soustředění a kreslil na papír věci, které s tématem nesouvisely (muž ve vaně, medvěd, Slunce). Zeptala jsem se, proč to tam kreslí a chlapec mi nedokázal odpovědět. Řekla jsem mu tedy, ať se pokusí vymyslet, jak by obrázky mohly s tématem souviset. Společnými silami jsme vymysleli, že muž ve vaně

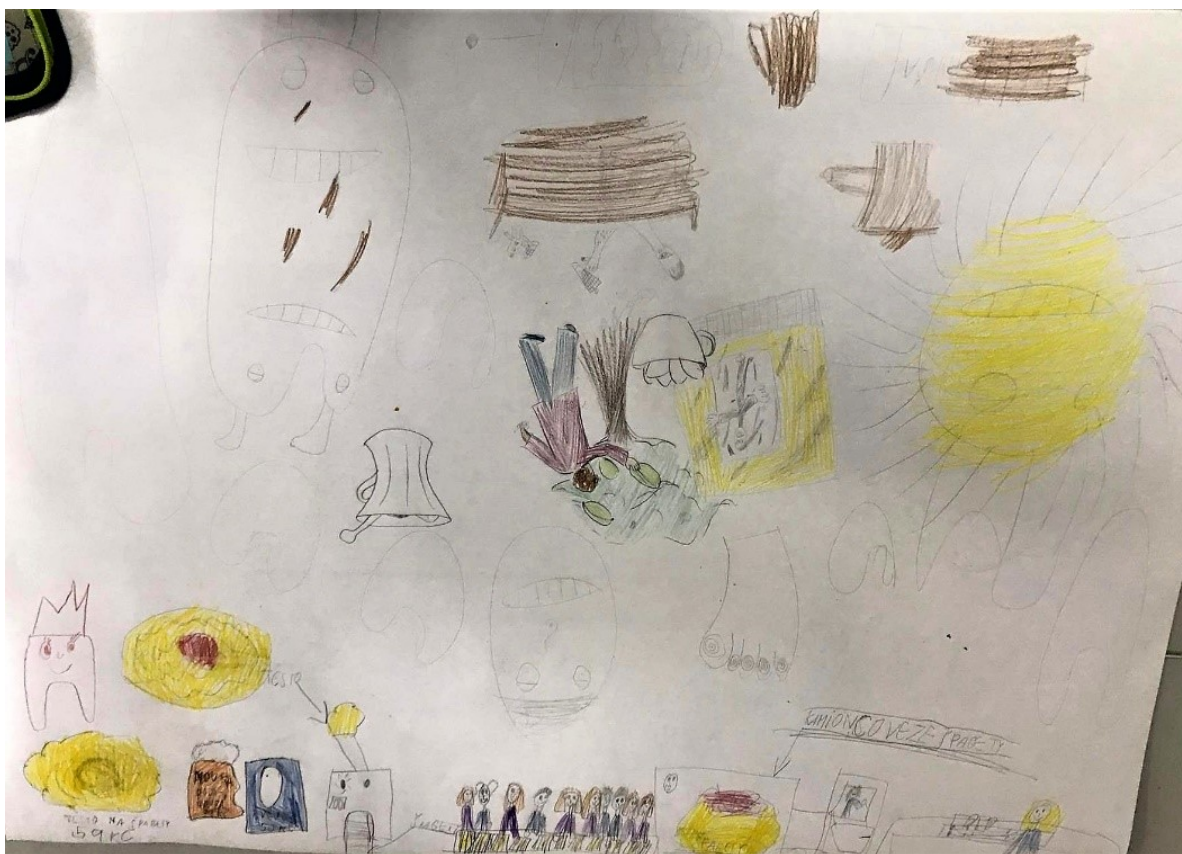
souvisí s čokoládou tak, že je zaměstnanec továrny a z hygienických důvodů se musí udržovat v čistotě. Medvěd souvisí tak, že je nakreslený na obalu čokolády a Slunce je potřeba k čokoládě, aby mohly dozrát čokoládové boby. Kresby, které tedy původně neměly být součástí díla, nakonec podpořily myšlenku úkolu uvědoměním, že dění ve světě je provázané a věci často závisí na něčem, co bychom nepředpokládali. Když děti již nic dalšího nenapadalo, chtěly si kresby vybarvit, a tak jsem jim dala k dispozici pastelky. V závěru lekce jsme si připomněli, na co všechno jsme dnes přišli a co jsme dělali.



Obrázek 7 Malba dívky F.



Obrázek 8 Malba chlapce J.



Obrázek 9 Společná kresba F. a J.

3.5.3 Závěry z tematické řady

Došla jsem k závěru, že pokud se děti soustavně věnují jednomu tématu a mají dostatek prostoru k tomu, aby se nad ním zamyslely, jsou schopny přemýšlet velmi do hloubky a vnímat téma v širších kontextech. Během celé tematické řady děti projevovaly zájem o téma a aktivně se účastnily diskuzí. Děti, které během diskuze příliš nehovořily naslouchaly ostatním. Skutečnost, že se celé tematické řady neúčastnily všechny děti vnímám jako ztížení situace, zvláště při posledním úkolu, kde byla předpokládána účast více dětí a jejich společná práce.

Tvorba dětí byla ve většině případů soustředěná a vycházela z inspirace díly i z vlastní zkušenosti dětí. V případě nejasností se děti radily s lektorem i mezi sebou. Po dokončení práce se děti zajímaly i o díla ostatních. K ostatním dílům se vyjadřovaly s respektem a obávaly se sdělit kritiku. Děti se raději vyjadřovaly k jiným dílům než ke svým. Inspirace

uměleckými díly děti většinou zaujala a sdělovaly své pocity a poznatky. Při závěrečných reflexích vztahovaly svou práci k inspiraci uměleckými díly.

Domnívám se, že v podmínkách výtvarného kroužku byla tematická řada proveditelná lépe než ve škole. Vždy byl dostatek prostoru k diskuzi a děti měly možnost pojmut téma osobitě. Díky dostatku času mohly děti pracovat i se složitějšími kontexty a dostatečně je pochopit, případně požádat lektora o podrobnější vysvětlení. Uspořádání třídy vedlo k tomu, že se děti navzájem inspirovaly a radily se o procesu své práce s ostatními.

Kdybych tematickou řadu realizovala znovu, nejspíš bych volila inspiraci týkající se spíše obsahu než formy, aby bylo téma pro děti pochopitelnější. Řada by byla realizovatelná i staršími dětmi, s mladšími bych ji v této formě neprováděla. Jako podstatnou součást řady vnímám diskuze o tématu a jejich následnou reflexi.

4 ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem vylíčila podobu výtvarné výchovy ve volnočasovém vzdělávání a srovnala ji se školní výukou. Zaměřila jsem se na rozdíly v kurikulárních dokumentech a na cíle jednotlivých typů vzdělávání. Dále jsem srovnávala roli učitele a lektora. Tyto role jsem porovnávala pomocí odlišných pravidel, která musí dodržovat a pomocí vnímání jednotlivých rolí veřejností. Blíže jsem se zaměřila na lektora při DDM, neboť jsem se této instituci věnovala i v praktické části. Charakterizovala jsem, jakou roli ve vzdělávání zaujímá rodič.

V praktické části jsem popisovala výzkum, který probíhal na kroužku VDU při DDM. Zaměřila jsem se na podobu konkrétního kroužku a na charakteristiku lektora a rodičů účastníků. Pomocí výzkumu jsem odpověděla na předem stanovené výzkumné otázky, které si kladly za cíl vyzkoumat podobu kroužku, činnost a osobnost lektora, motivaci dětí a účast a očekávání rodičů. Výsledky výzkumu se téměř vždy setkaly s mým očekáváním a shodují se i s poznatky uvedenými v teoretické části. V závěru jsem popisovala tematickou řadu, na které jsem vylíčila podobu jednotlivých lekcí a přístup dětí k tvorbě a diskuzi nad tématem. Poznatky nabyté výzkumem jsem se pokusila reflektovat, což vzhledem k mé angažovanosti a aktivní účasti na kroužku, jakožto lektorky, nebylo vždy snadné. Snažila jsem se proto získat odstup a data z výzkumného deníku jsem reflektovala v několika fázích a s časovým odstupem. Po skončení výzkumu jsem se o své poznatky podělila s dětmi a rodiči, které se účastní VDU a výsledky se setkaly se zájmem všech zúčastněných.

5 Seznam použitých zdrojů

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

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

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

MŠMT. *Neformální vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, ©2013 – 2022 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: [Neformální vzdělávání, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/neformalni-vzdelavani)

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. [cit. 2021-12-03] Dostupné z: [341/2017 Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě \(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017/341)

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN isbn80-7178-569-5.

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2022-01-09]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: [Postoje a názory veřejnosti: školství a vzdělávání, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani)

Školní vzdělávací program pro DDM hl. m. Prahy [online]. Praha: DDM, 2021 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: [Školní vzdělávací program \(ddmpraha.cz\)](https://www.ddmpraha.cz/skolni-vzdelavaci-program)

TUČEK, M. *Prestiž povolání – červen 2019*. [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 24. 7. 2019 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: [Prestiž povolání – červen 2019 - Centrum pro výzkum veřejného mínění \(cas.cz\)](https://www.cas.cz/prestiz-povolani-červen-2019)

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

VEJVODA, M. *Volnycaspraha.cz* [online]. Praha: DDM [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: [Volný čas a aktivity v Praze: O projektu - O portálu \(volnycaspraha.cz\)](https://volnycaspraha.cz)

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. [cit. 2021-12-03] Dostupné z: [74/2005 Sb. Vyhláška o zájmovém vzdělávání \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 2022-01-15] Dostupné z: [563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz)

ZORMANOVÁ, L. *Činitele rozhodující a ovlivňující vznik autority učitele*. In: *rvp.cz* [online] 30. 5. 2019 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: [Odborný článek: Činitele rozhodující a ovlivňující vznik autority učitele \(rvp.cz\)](https://rvp.cz)

6 Seznam příloh

1. Ukázka z výzkumného deníku
2. Dotazník pro rodiče – prázdný
3. Dotazník pro rodiče – vyplněný
4. Myšlenková mapa k tematické řadě

7 Přílohy

7.1 Příloha č. 1

Výzkumný deník – 6. ledna 2022

Téma lekce: Ilustrace pohádky

Výtvarné prostředky: Pastelky/ pastely

Ukázky: A. Born – Bořík a spol.; A. Skálová – Pampe a Šinka; E. Podzimková – Malý princ; G. Miklínová – Lichožrouti; H. Zmatlíková – Děti z Bullerbynu; J. Čapek – Pejsek a kočička; J. Trnka – Broučci; M. Jágr – Jak ševci zvedli vojnu za červenou sukni; P. Čech – Pavouček Čenda; Z. Burian – Lovci mamutů

Kniha: Betty MacDonald – Paní Láryfáry, ilustrace: Lucie Štamfestová, kapitola Léčení mlaskalky a srkavky

Výzkumné otázky pro dnešní den: Zkušenost dětí s ilustrací, reakce na um. díla, reakce na delší souvislý text, výběr výtvarného prostředku, výběr části, kterou ilustrují, pojetí ilustrace (doslovné zobrazení části příběhu/kombinace prvků v příběhu/volné pojetí...), reflexe vlastního díla

Poznámky z lekce:

Dnešní lekce začala netradičně, protože nám přibyl nový chlapec. Dozvěděla jsem se to teprve na začátku lekce, když se přišel s matkou představit. Zjišťuji, že je chlapec z Ukrajiny a češtinu příliš neovládá. Ptám se chlapce, jak se jmenuje a kolik mu je let. Chlapec neodpovídá, a tak mi informace sdělí jeho matka. Chlapec se nejspíš stydí, protože je v kolektivu nový. Řeknu mu tedy, aby se posadil a začínám lekci. Představím chlapce ostatním a sdělím dětem téma: ilustrace. Vedeme diskuzi o zkušenostech dětí s ilustrací. Některé děti pojem neznaly, ale po vysvětlení pojmu začaly sdělovat své zkušenosti s ní. Prohlédneme si inspiraci. Některá díla děti poznávají. Ilustrace je zajímavá a vnímají mezi nimi rozdíly. Sdělím dětem název knihy, kterou budou ilustrovat. Některé děti ji znají. Vrátím se k chlapci. Zrovna dnes je tématem ilustrace knihy, bohužel jsem předem nevěděla, že

nastoupí ukrajinský chlapec a četba knihy by mohl být problém. Kdyžtak příběh chlapci dovysvětlím posléze. Čtu dětem pohádku, chlapec mi bohužel rozumí jen částečně. Ostatní děti poslouchají, na některých je znát, že je příběh již dlouhý a ztrácí pozornost. Poučení pro příště – vybrat kratší text. Když dočtu, vysvětlím chlapci, co má udělat pomocí obrázků a jednoduchých českých slov. Ptám se, jestli rozumí a chlapec řekne, že ano. Začne kreslit, ale s výsledkem není spokojen a začne se chovat rozrušeně, až agresivně. Uklidňuji ho, že chyba je součástí práce, ale jestli chce může začít znovu. Chlapec začne znova a během práce mi velmi často přichází ukázat, jak pokročit. Kreslí pouze věci, které umí říct v češtině. Když se ho zeptám na něco, co neumí říct, je rozrušený. Během práce často začne číst, se kterými není spokojen, vehementně začerňovat pastelkami.

Všechny děti zvolily techniku pastelky. Trochu jsem to očekávala. Pastelka je uživatelsky přijatelnější a děti s ní mají více zkušeností. Před začátkem tvorby si děti povídaly o tom, jakou část budou ilustrovat a výsledkem bylo to, že všechny ilustrovaly stejnou část – prasátko sedí u stolu s chlapcem a učí ho jíst. Výběr části dává smysl, protože v podstatě vystihuje hlavní příběhovou linii. Zajímavé bylo pojetí stejné části chlapcem I. – nakreslil prasátko před tabulí, jako učitele. Prase značně personifikoval a chlapec – hl. postava - na obrázku nebyl příliš důležitý. Pro dívku F. se stal problémem její původní záměr – prase sedělo u stolu čelem k pozorovatelům a chlapec zády. Tento pohled vyřešila tím, že chlapce zmenšila, aby prase bylo vidět a prase se i s židlí vznášelo nad zemí.

Během reflexe děti vyjadřovaly svou spokojenost s výsledky ostatních, ale k sobě byly kritičtí. Některým vadilo, že se jim nepovedlo zachytit podobu postav podle popisu v knize, někteří nebyli spokojeni s pozadím obrázku. Průběh práce je bavit a dívka F. říkala, že doma bude také ilustrovat. Nový chlapec se reflexe ani přes otázky nezúčastnil a já ho k tomu nenutila, pouze jsem ho pochválila za odvedenou práci.

Zjištění k otázkám: Děti ilustraci znají, ne všechny znají pojem. Díla poznávají a zajímají je, vnímají rozdílné přístupy k ilustraci. Ovlivnění skupinou volí stejnou část jako ostatní – zjednodušení práce. Všichni volí pastelku – zjednodušení, zkušenost. Většina se drží doslovné ilustrace, jeden chlapec experimentuje. Ke svému dílu jsou kritičtí, ale práce je pro ně zajímavá.

7.2 Příloha č. 2

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče, děkuji Vám za vyplnění dotazníku. Prosím o čitelné vyplnění. Dotazník je zcela anonymní.

1. Proč vaše dítě chodí na výtvarný kroužek?
2. Vnímáte rozdíly mezi výukou výtvarné výchovy ve škole a výtvarným kroužkem? Jaké?
3. Vnímáte rozdíl mezi učitelkou/učitelem výtvarné výchovy a lektorkou/lektorem výtvarného kroužku?
4. Jaký smysl podle vás má chození na výtvarný kroužek?
5. Jste s kroužkem spokojeni, změnili byste na něm něco

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumné práce za účelem vypracování bakalářské práce na téma „Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání“.

7.3 Příloha č. 3

Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče, děkuji Vám za vyplnění dotazníku. Prosím o čitelné vyplnění. Dotazník je zcela anonymní.

1. Proč vaše dítě chodí na výtvarný kroužek?

Deera je kreativní, ale svým osobitým způsobem. Na kroužku má možnost poznat různé styly a techniky a užít si, co se jí nejvíce zalíbí.

2. Vnímáte rozdíly mezi výukou výtvarné výchovy ve škole a výtvarným kroužkem? Jaké?

Určitě. Ve škole je suverénní a konkrétním zacházením a konfrontována s určitou představou výsledku. Na kroužku je jí umožněno se v rámci úkolů více vyjádřit.

3. Vnímáte rozdíl mezi učitelkou/učitelem výtvarné výchovy a lektorkou/lektorem výtvarného kroužku?

Několik ve škole se cíleně zaměřuje na konkrétní podobu výsledku. Vlastní fantazie dítěte je tak víceméně potlačena a zároveň vidím negativní reakci dcery na nespokojenost učitelky výsledkem. Na kroužku mi přijde její práce lépe akceptována.

4. Jaký smysl podle vás má chození na výtvarný kroužek?

Určitě u dcery podporu je kreativního ducha, aťh, že jsou její vytvořky přijímány. Bývá jí na plný kroužek, různé výtvarné techniky, těší se na spokojné hodiny.

5. Jste s kroužkem spokojeni, změnili byste na něm něco

Neměnili bychom, dítě je spokojené, vytváří své dílo a realizuje nové nápady i doma. Jsme naprosto spokojeni. Děkuje

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumné práce za účelem vypracování bakalářské práce na téma „Výtvarná výchova ve volnočasovém vzdělávání“.

7.4 Příloha č. 4

