

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rodiče před nástěnkou

Parents in front of bulletin board

Kateřina Blažková

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph. D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rodiče před nástěnkou vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Také za vstřícnost a čas, který mi věnovala. Rovněž bych chtěla poděkovat všem osloveným respondentům, rodičům, za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá otázkami souvisejícími s komunikací mezi rodičem a dítětem v oblasti výtvarné výchovy v prostředí mateřské školy.

Cílem práce je prozkoumat rozhovory vedené před nástěnkou a to s ohledem na pojmy „stejnost“ a „různost“. „Stejnost“ chápu jako výsledek uniformujícího výtvarného procesu, při němž dítě pracovalo podle předem vyhotoveného schématu, pojem „různost“ chápu jako výsledek výtvarného procesu, v němž byl dítěti ponechán prostor pro jeho specifický a individuální projev. Dalším cílem je probádat rodičovská kritéria hodnocení v soutěžích o nejlepší práci, a zjistit, zda se tato kritéria mění při hodnocení nad portfoliem oproti hodnocení před nástěnkou.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, rodič, mateřská škola, nástěnka, reflektivní dialog

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the issues which concern the parent-child communication in art education at kindergarten.

The aim of the thesis is to analyze the discussions that occur in front of the bulletin board with a regard to the terms „uniformity“ and „variety“. By „uniformity“ I understand a result of creative process in which a child was using a predefined pattern whereas by „variety“ I understand a result of a task that left more space for the child's specific and individual creativity. Another aim is to research on the parental evaluation criteria in competitions for the best work in art classes and to find out whether these criteria change when evaluation occurs in portfolio compared to the prior evaluation in front of the bulletin board.

KEYWORDS

preschool children, parent, kindergarten, bulletin board, reflective dialogue

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1 Dítě jako umělec	11
1.1 Přirozenost dětského výtvarného projevu	11
1.2 Výtvarný projev spontánní, navozený a vedený	13
1.2.1 Spontánní výtvarný projev.....	13
1.2.2 Navozený a vedený výtvarný dětský projev	14
1.3 Srovnání dětského výtvarného projevu a uměleckého projevu.....	15
1.4 Komentář k první kapitole	17
2 Prezentace dětských výtvarných prací.....	17
2.1 Rozvaha k realizaci nástěnky	17
2.2 Zásady vystavování.....	18
2.3 Komentář ke druhé kapitole	19
3 Předpoklady plnohodnotného dialogu mezi rodiči a dětmi	19
3.1 Cíle jako součást pedagogického díla	19
3.2 Povědomí o vývoji dětské kresby	21
3.2.1 Projevy krize v předškolním a mladším věku.....	23
3.3 Diskurs - obraz jako výpověď.....	25
3.4 Komentář ke třetí kapitole.....	26
4 Reflektivní dialog	26
4.1 Dekódování dětského výtvarného díla.....	27
4.2 Zpětná vazba	28
4.3 Komentář ke čtvrté kapitole.....	28
Praktická část	30
5 Cíl výzkumné sondy	30

6	Charakteristika a použité metody výzkumné sondy	30
7	Sběr dat, průběh výzkumné sondy	31
8	Analýza a interpretace výzkumné sondy	31
8.1	Vyprávění před nástěnkou - pozorování	31
8.1.2	Shrnutí: Vyprávění před nástěnkou	32
8.2	Stejnost vs. různost - polostrukturovaný rozhovor	33
8.2.1	Výtvarné práce realizované pomocí šablon („Žába leze do bezu“).....	33
8.2.2	Shrnutí: Stejnost vs různost	35
8.3	„Soutěž“ o nejzdařilejší práci, kritéria hodnocení.....	35
8.3.1	Nástěnka s kresbami „maminek“- Polostrukturovaný rozhovor.....	36
8.3.2	Portfolio – dotazníkové šetření	39
8.3.3	Shrnutí: „Soutěž“ o nejzdařilejší dětskou práci	40
8.4	Názor rodičů na nástěnky.....	40
8.4.2	Shrnutí: Názor rodičů na nástěnky.....	42
9	Závěr praktické části.....	42
	Závěr	44
	Nepublikované zdroje	48
	Seznam obrázků.....	49

Úvod

Do vztahů a vzájemných interakcí v mateřské škole vstupují, a na jejich podobě se nejvíce podílejí, učitelky, děti a jejich rodiče. Rodiče jsou prvními „učiteli“ svého dítěte. S jistou mírou zjednodušení lze říci, že učitel je expertem na výchovu a vzdělávání dětí v mateřské škole a rodič je jím doma. (Mertin, Gillernová, 2010).

Bakalářské práce se zabývá otázkou komunikace rodičů a jejich dětí v oblasti výtvarné výchovy v prostředí mateřské školy. Toto téma se neobejde bez zmínění práce pedagoga, který může svým chováním pozitivně, respektive negativně, komunikaci mezi rodičem a dítětem ovlivnit.

Téma Rodiče před nástěnkou je zvoleno na základě zkušeností z praxí v mateřských školách, kde je význam dětského výtvarného díla často podceňován. Učitelé si nekladou jasné cíle při plánování výtvarných aktivit, a pokud ano, k jejich cílům patří, aby práce tematicky „zapadla“ do týdenního či měsíčního plánu. Chybí zde ale otázky, co se děti díky této aktivitě naučí a v čem se rozvíjí. Samozřejmě ne vždy je možné si tyto otázky pokládat. Jsou i situace, například vánoční přání, kdy dáváme přednost oné líbivosti nad snahou naučit děti něco nového, rozvíjet jejich schopnosti a fantazii. Podle mého názoru by ale neměl tento způsob práce převažovat.

S problematikou stanovení cílů pak úzce souvisí problematika informovanosti rodičů. Pokud rodiče při prohlížení vystavených dětských děl netuší, co a proč děti dělaly, může z jejich strany docházet k neadekvátnímu hodnocení dětských prací omezenému na rovinu „líbí- nelíbí“. Také zde může hodnocení zcela chybět. V případě mateřských škol nelze mluvit o hodnocení ve smyslu známkování., jedná se o hodnocení v podobě zpětné vazby ze strany rodičů. Z neinformovanosti rodičů dále plyne absence dialogu mezi rodiči a dětmi a také mezi rodiči a učiteli.

Pomocí výtvarných činností je také možné dozvědět se něco více o psychickém a fyzickém vývoji dítěte. Domnívám se, že dětská tvorba nám může pomoci nahlédnout, jaký je aktuální stav dítěte, které nám ještě není schopno přesně popsat slovy své emoce a co právě prožívá. I přesto však platí, že *„psychologickým přístupem [...] nemíníme*

povrchní „psychologizování“, vyvozování překotných a povrchních závěrů o zaměření, úrovni a stavu psychiky dítěte nebo mladého člověka z jeho nesoustavně sledovaných či dokonce náhodně sebraných výtvarných projevů, ale ohled k jeho vnitřnímu, autentickému prožívání a snaze dát těmto prožitkům autentický výraz.“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 16)

Cílem práce je pomocí pozorování, rozhovorů a dotazníků zjistit, jaký je názor rodičů na vystavovaná výtvarná dětská díla a díky tomu proniknout hlouběji k jejich názorům na výtvarné činnosti probíhající v mateřských školách. K dílčím cílům patří prozkoumat rozhovory mezi rodičem a dítětem vedené před nástěnkou, následně zjistit, zda jsou rodiče schopni rozlišit „stejnost“ a „různost“ vystavených prací, termíny viz anotace. K dalším cílům patří odhalit rodičovská kritéria hodnocení v „soutěži“ o nejlepší práci, a zjistit, zda se tato kritéria mění při hodnocení nad portfoliem oproti hodnocení před nástěnkou. Dalším cílem je zjistit, jaké jsou názory rodičů na nástěnky v mateřských školách, co je napadá v souvislosti s tímto tématem.

Hypotézy zní, že rodiče nevnímají „stejnost“ a „různost“ dětských výtvarných prací, dále, že rodičům chybí kritéria hodnocení z důvodu neinformovanosti. Z toho vyplývá, že před nástěnkou nebudou ochotni hodnotit a pokud ano, jejich kritéria budou omezena na rovinu „líbí- nelíbí“. Předpokládám však, že výtvarné práce v portfoliu již budou hodnotit ochotněji. Stále však budou chybět kritéria hodnocení.

Teoretická část

První kapitola teoretické části se zabývá **pojetím dítěte jako umělce**. Jaká byla pozitiva a negativa tohoto pojetí, jakým způsobem docházelo k přecenění dětské spontaneity a jaké jsou rozdíly mezi dětským a uměleckým výtvarným projevem.

Druhá kapitola je zaměřena na oblast **prezentace dětských výtvarných prací** v mateřských školách. Stejně jako vystavování uměleckých děl v galeriích, tak i vystavování dětských prací v prostorech mateřské školy má svá pravidla a zásady, kterých by se měl učitel držet. Vhodná prezentace může podnítit zájem rodičů o výtvarné činnosti probíhající v mateřské škole.

Třetí kapitola **Předpoklady plnohodnotného dialogu mezi rodiči a dětmi** se zabývá faktory, které mohou přispět ke zlepšení komunikace mezi dítětem a rodičem o výtvarných činnostech. Tuto komunikaci však mohou kromě rodičů ovlivnit také učitelé. Pro obě strany je důležité si uvědomit, že právě dětský obraz může sloužit jako výpověď dítěte, které mnohdy ani nemá dostatečnou slovní zásobu k vyjádření svého aktuálního rozpoložení. K hlubšímu uvažování o výtvarném díle může také pomoci povědomí rodičů o vývoji dětské kresby.

Poslední kapitola s názvem **Reflexivní dialog** úzce souvisí s kapitolou předešlou. Zde se zaměřím na obsah dialogu mezi rodičem a dítětem. Pokud je snahou zlepšit tento dialog, je důležité uvažovat o jeho obsahu. Zde nepřijdou na řadu fráze či předem jasně dané „návod“ na rozhovory. Jde pouze o to, co by se nemělo opomíjet v průběhu reflexivního dialogu.

1 Dítě jako umělec

Dětské výtvarné dílo bude v následujících kapitolách často zmíněno v kontextu s dílem uměleckým, pro účely mé práce v něm není rozdíl. Otázka srovnávání dětského výtvarného díla s dílem uměleckým není neobvyklá. Výtvarné projevy dětí a dospívajících jsou již více než sto let předmětem trvalého, i když v intenzitě proměnlivého, zájmu pedagogů, psychologů, antropologů a v neposlední řadě i výtvarných umělců. (Hazuková, Šamšula, 2005) Již u J. A. Komenského se lze setkat s myšlenkou, že „mezi didaktickým procesem, v jehož průběhu dochází k účinné organizaci vztahu mezi dítětem a světem přirozeným i umělým, a mezi způsobem, jímž si osvojuje skutečnost umělec, je souvislost a příbuznost.“ (Uždil, 1974, s. 45).

V počátcích tohoto zájmu výtvarná činnost dětí a výtvarné projevy umělců splývaly. Otázky, zda je dítě umělcem a zda by nemělo být hlavním cílem výchovy nezničit tohoto umělce v dítěti, navazují, ať už programově nebo nevědomky, na koncepcce Corrada Ricciho a na teorie obsažené v knize Ellen Keyové Století dítěte. Jedna z vůbec prvních publikací Ricciho vydaná roku 1887, která se zabývala dětskými kresbami, měla název Arte dei Bambini- Umění dětské (Hazuková, Šamšula, 2005).

Ve dvacátém století umělci nacházeli v dětských kresbách stopy příbuznosti se soudobým expresionismem nebo kubismem. Pro tyto směry bylo typické umění tvarové zkratky a deformace, živé barevnosti a silné výrazovosti a v neposlední řadě tvarové analýzy a nekonvenční skladby. Zdařilé dětské výtvary se začaly objevovat na domácích i mezinárodních výstavách. Inspirovali se jimi i někteří umělci, například Josef Čapek, Paul Klee a Joan Miró. Můžeme však opravdu dětský výtvarný projev srovnávat s uměleckou činností? Jsou v nich nějaké shody a rozdíly? (Hazuková,2013, nepublikovaný zdroj)

1.1 Přírozenost dětského výtvarného projevu

V tomto textu vycházím převážně z koncepce Heleny Hazukové a Pavla Šamšuly. Uvědomuji si, že je to zúžený pohled na problematiku přírozenosti dětského výtvarného projevu. Tyto texty mi však poskytují kompletní informace, které jsou jinak těžko dosažitelné, jelikož se týkají výtvarné výchovy v mateřských školách.

Pojetí umělce v dítěti a výtvarných činností dětí jako dětského umění vycházely a vycházejí zčásti jistě opodstatněných antropologických a antropogenetických společných kořenů veškeré lidské a výtvarné činnosti a tvorby obecně. Jedná se o hlubinně psychicky zakotvené prazáklady všem lidem společných potřeb vyjadřování a komunikace. Tato pojetí však mnohdy opomíjejí nebo dokonce odmítají nahlížet na společenské kořeny umělecké tvorby a dětských výtvarných činností v konkrétních a stále se proměňujících kulturních podmínkách. Sledují většinou umělce a uměleckou tvorbu jako samotný fenomén, nepřipouštějí si, že nikdo jako „umělec sám o sobě“ či „umění jako takové“ neexistuje a ani neexistovalo. Každý umělec tvořil vždy v konkrétní kulturní, sociální i osobnostní situaci, přestože šlo o společná východiska a obdobná zacílení umělecké tvorby (Hazuková, Šamšula, 2005).

Díky těmto faktorům vyústily představy o dítěti jako umělci, později uvedené do praxe, do jakéhosi romantického pohledu na dítě a jeho výtvarný projev. Stále častěji byl výtvarný dětský projev brán za rovnocenný uměleckému dílu a označován jako „dětské umění“. Umělecký, pedagogický i laický zájem o spontánní malování a kreslení dětí přešel v mohutnou nekritickou vlnu obdivu k výtvarnému projevu dítěte. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj). Tam, kde učitelé nerespektovali vývojové zvláštnosti a potřeby dětí, byly obavy z přílišného zasahování do vývoje přirozeného dětského projevu pochopitelné. Často pak ale tyto obavy vedly k rezignaci učitelovy snahy rozvinout dítě učením, což popírá smysl výtvarně pedagogické činnosti. Mnohým mohla tato spontaneita či svoboda vyhovovat nebo jim vyhovuje i nadále, jelikož s ní nejsou spojené nároky na profesionální kompetence či zodpovědnost pedagogů. (ibid)

Během novodobého zájmu o dítě a jeho přirozené projevy se na počátku dvacátého století uplatnila také hlediska psychologická, která často vedla až k odmítání všeho vychovatelského úsilí. V popředí těchto snah o zachování přirozenosti dítěte se uplatnily odkazy na biologické a dětské pudy, zvláštní význam měla také tvořivost. Důraz na přirozenost se projevil v pedagogice pragmatismu. V té době vrcholily představy o dítěti, které k uplatnění svých přirozených výtvarných schopností nepotřebuje nic jiného, než chápajícího vychovatele. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj).

Příkladem jsou názory Ellen Keyové, která ve své knize, ve svém dobovém kontextu mimořádně podnětné a průkopnické, staví do popředí biologické potřeby, dětskou pudovost a přirozený vývoj dítěte. Pro tyto fenomény mělo školství končícího 19. století jen malé pochopení. Keyová klade na ty, kdo sledují dítě v jeho tvořivých výtvarných aktivitách, tedy vychovatele, především jeden nárok: připravovat pro organický vývoj dítěte příznivé podmínky a odstraňovat z cesty dítěte vše, co je nepřirozené, neorganické a překážející. Do jisté míry ovšem opomíjela jeden fakt, jenž je ve sledování dětského výtvarného projevu (jeho vzniku, zákonitostí a proměn), podstatný – že sice dítě není jenom zmenšený dospělý, jak věděl již Komenský, ale také že období dětství, jakkoliv je v mnohém determinující pro zdárný vývoj lidského jedince, nevyhnutelně končí dospíváním a dospělostí (Hazuková, Šamšula, 2005).

1.2 Výtvarný projev spontánní, navozený a vedený

Jelikož předešlý text pojednával, mimo jiné, o názorech týkajících se dětské spontaneity, přirozeného projevu či „odmítání vychovatelského úsilí“, považuji za důležité vymezit si pojmy spontánní, navozený a vedený výtvarný projev.

Názorové rozpory, které se týkají míry záměrného ovlivňování a spontánnosti dětského výtvarného projevu, provázejí pojetí výtvarné výchovy jako součásti všeobecného vzdělávání až do současnosti (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.1 Spontánní výtvarný projev

Pojem „spontaneita“ má pro výtvarně pedagogickou praxi, její historii a současnost, klíčový význam. V historii české výtvarné výchovy se pojetí spontaneity a jejího významu nejednou projevilo v odlišných pedagogických přístupech. Jak jsme se již dočetli, v minulosti docházelo k extrémům jak v podobě přeceňování (důraz na přirozenost či pojetí dítěte jako umělce), tak podceňování spontaneity v souvislosti s vedením dětských výtvarných činností. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Spontánní projev lze nazvat také projevem samovolným, neřízeným. Jedná se o výtvarnou činnost, která není učitelem či rodičem přímo a záměrně vyvolána, ani řízena.

Počáteční impulz k vyjádření se pomocí výtvarných činností plyne z vnitřních potřeb dítěte, které reaguje na vnitřní a vnější podněty, například na silné zážitky ze setkání s novým jevem. (ibid)

S výtvarnými pracemi, které by byly výsledkem spontánních výtvarných činností, jsem se jako student, ani jako učitelka v mateřských školách ještě nesetkala. Zpravidla jde o práce vedené učitelem. Mohlo by však být pro rodiče zajímavé a inspirující vidět tyto spontánní práce na nástěnce. Právě výtvarné činnosti neovlivněné vedením pedagoga umožňují vhled do momentálních zájmů a potřeb dítěte, o čemž mluví také Pablo Picasso: „Malíř maluje obraz jako naléhavou potřebu zbavit se svých dojmů a vizí.“

1.2.2 Navozený a vedený výtvarný dětský projev

V praxi je však mnohdy těžké rozhodnout o míře spontánnosti. Výtvarné produkty často vznikají také v situacích, kdy rodič napomíná dítě slovy: „Neruš a něco si kresli!“ Děti často kreslí z nudy, aby se zabavily. Díky těmto příkladům vidíme, že rozpoznání „čisté“ spontaneity není snadné. Učitelé by si měli uvědomit, že výtvarné aktivity, které při výuce nabízejí, nejsou zcela spontánními, mohou se jim pouze blížit. Učitel například vybere úkol, kterým reaguje na potřeby a zájmy dětí, na aktuální zážitky a zkušenosti, které jsou současně předpokladem úspěšného řešení úkolu. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Kromě spontánních a navozených činností existují také činnosti vedené, které by měly, na rozdíl od ostatních, dítě rozvíjet. Zejména v předškolním věku je však možné spojit přínosy spontánních a vedených činností v tzv. „připravené spontaneitě“.(Hazuková, Šamšula, 2005) Podle Kulky (2008) nemusí předchozí příprava narušit bezprostřednost aktivity, jelikož dítě není následně v průběhu výtvarné činnosti rušeno dodávanými informacemi.

Přestože na přelomu devatenáctého a dvacátého století nebyl termín „připravená spontaneita“ znám, některé osobnosti, aniž by tušily, tímto způsobem pracovaly. Jako příklad uvedme Franze Cizka, jednoho z prvních evropských badatelů, který se zabýval

dětským výtvarným projevem v kontextu se soudobým výtvarným uměním již na konci 19. a na počátku 20. století. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

Cizek byl český rodák a dlouholetý profesor uměleckoprůmyslové školy ve Vídni. Aniž by se programově zříkal pedagogického vedení, při své práci sledoval možnosti vyjádření vlastních intencí žáků a atmosféru přirozenosti. Na podkladech výsledků vídeňské školní dílny, kterou vedl s žáky ve věku 7 až 14 let, uskutečnil přednášku o zásadách pojetí výtvarné výchovy. Cizek nechápal dětský výtvarný projev jako nedokonalou nápodobu výtvarného projevu dospělých, ale také, na rozdíl od některých jeho současníků, nespatořoval každé dítě jako skrytého umělce. Sám sebe považoval za objevitele specifických hodnot dětské kresby. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

Stejně jako v jiných oblastech, i zde však vznikají situace, které není možné zařadit pouze k jednomu ze zmíněných projevů. Jako příklad uvádím výrok Herberta Reada z jeho knihy *Výchova uměním*: „*Je tu možnost, že co začíná jako spontánní činnost, může se stát za správného vedení specializovanou schopností nebo technickou dovedností.*“ (Read, 1967, s. 236). V tomto případě se jedná o spontánní výtvarný projev, který přešel v projev vedený.

1.3 Srovnání dětského výtvarného projevu a uměleckého projevu

Předchozí kapitoly se zabývaly pojetím dítěte jako umělce, jakým způsobem toto pojetí ovlivnilo oblast výtvarné výchovy a umění. Jak již bylo řečeno, někteří malíři dvacátého století napodobovali dětskou tvorbu. Následující kapitola naváže na téma umělce a dítěte a zaměří se na shody a rozdíly v jejich výtvarném projevu.

Podle Otokara Chlupa je psychologická podstata výtvarného projevu dětí i umělců stejná. Jde o snahu postihnout a vyjádřit realitu, která prochází subjektivní psychologickou strukturou a nabývá její funkcí jedinečného výrazu. Dětský i umělecký projev obsahuje složku smyslovou, emocionální i racionální.

Podle Hazukové a Šamšuly (2005) můžeme za společné v dětském výtvarném projevu a ve výtvarném umění považovat: ontologické základy, specifické výtvarné myšlení,

používání výrazových prostředků, výtvarného jazyka a výtvarné řeči včetně jejich zákonitostí a v neposlední řadě existenci obou fenoménů v určitém kulturním kontextu.

Za společný ontologický základ lze považovat skutečnost, že výtvarné umění a dětský výtvarný projev jsou specifickým projevem lidského bytí, jeho vyjadřování a prožívání. Jde o vztahování se k tomuto bytí v jeho pozitivních i negativních stránkách. Ke specifickému výtvarnému myšlení patří myšlení ve tvarech, barvách a liniích apod., které v případě dětského i uměleckého díla nachází své vyjádření za využívání specifických výrazových prostředků, výtvarného jazyka a výtvarné řeči. Jak výtvarný projev dětí, tak výtvarné umění existují v určitém kulturním kontextu, kterým jsou ovlivňovány a do značné míry i determinovány. (Hazuková, Šamšula, 2005) Tato stanoviska bychom mohli shrnout slovy Jiřího Kulky (2008), který tvrdí, že umělecké dílo je reakcí na realitu života a vyrovnávání se s ní v esteticko- imaginativní formě.

Jaký je tedy rozdíl mezi dětským a uměleckým projevem? V dětském výtvarném projevu jde nikoli o produkci, ale o reprodukci skutečnosti. Neexistuje přípravná studie, ale jen poslední pojetí. Není zde ze společenského hlediska historický vývoj, ani není dětské dílo výrazem kvalitativního vědomí doby. Nemá vědomý program. Spontánní soulad složky smyslové, citové i rozumové není záměrně vyvažován, dílo je určeno téměř vždy pro tvůrce, který si nebývá vědom jeho estetických kvalit, ačkoliv mu přináší estetický prožitek. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

Naopak v uměleckém výtvarném projevu jde o výtvarnou produkci ve smyslu vytváření nové reality. Tato produkce souvisí s celým kulturním a sociálním usilováním své doby, mívá svůj vědomý program. Umělec musí vždy znovu hledat soulad smyslové, citové a rozumové složky. (Hazuková, Šamšula, 2005) Dílo před něj klade nové otázky a otevírá nové problémy (Kulka, 2008), vzniká jako výsledek hodnotícího postoje ke skutečnosti a vyžaduje a divákovi obdobný hodnotící postoj (Hazuková, Šamšula, 2005). To vše můžeme doložit větou: „Tvorbu uměleckého díla lze pochopit jako řešení specifického problému.“ (Kulka, 2008, s.382) Na rozdíl od dětské výtvarné tvorby je umělecké umělecká tvorba rozložena do delšího časového úseku (Kulka, 2008). Na rozdíl od dítěte je tedy pro umělce jeho tvorba dlouhodobým uměleckým projektem.

1.4 Komentář k první kapitole

Nelze popřít klady, které hnutí na počátku dvacátého století přineslo. Vedlo k uvolnění dětské spontaneity, k přihlídnutí ke skutečným potřebám dítěte v určitém období vývoje a hlavně pak k zájmu o psychický život dítěte a jeho spojitost s výtvarnou prací. Svou negativní stránku však ukázalo v přeceňování volné výtvarné práce. Podcenila se úloha učitele tím, že byla redukována na zabezpečování podnětů, zážitků a zprostředkování citového vztahu k tématu. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

Jan Amos Komenský ve své době nabádal, aby počáteční dětské kreslení vyrůstalo ze „hry a kratochvíle“. Mělo by být tedy funkcí svobodného rozvoje. Neznamená to však vytvořit za každou cenu jakési umělé prostředí pohody bez nároků a bez promyšleného vedení. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

2 Prezentace dětských výtvarných prací

Ve výchovném procesu může docházet ze strany rodičů k nepochopení významu estetické výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte. Rodiče pak vnímají výtvarnou výchovu jako „okrajový“ předmět, kterým se není třeba příliš zabývat. (Hazuková, Šamšula, 1982) Domnívám se, že právě způsob prezentace může do značné míry ovlivnit zájem rodičů a výtvarnou výchovu.

Vystavování dětských prací má svá pravidla, které by měl učitel brát na vědomí. V této kapitole budu čerpat z nepublikovaného zdroje Heleny Hazukové, který se týká právě prezentace dětských výtvarných prací.

2.1 Rozvaha k realizaci nástěnky

V první řadě by měl učitel zvážit **účel vystavení prací**. Promyslet si, zda mají informovat, poučit, či reprezentovat (děti, učitelku, školu, pojetí výuky výtvarné výchovy apod.). Podle zadání vy dále měl rozhodnout o **výběru objektů**, například zda půjde práci plošnou, prostorové objekty či fotodokumentaci. K výběru dochází v případě, že učitel nemění vystavené práce každý týden, což, soudím ze své zkušenosti a zkušenosti mých kolegů, není vždy v jeho silách. Dalším bodem pak bude otázka

umístění prací, kde (třída, chodba, vestibul, schodiště atd.) a na čem (panel, nástěnka, volná stěna, šatna, okno, atd.). V neposlední řadě by měl učitel uvážit, **kolik má času** na realizaci a **jak dlouho** bude „výstava“ trvat.

2.2 Zásady vystavování

Nyní přejdeme k samotné instalaci. Jedna z důležitějších, a v dalších kapitolách mé práce probíraných, součástí nástěnky, či jiné prostoru vhodného pro výstavu, jsou písemné informace pro rodiče, ke kterým patří **název výtvarného úkolu** (v podobě hesla, sloganu, metafory, citátu, či verše), **vzdělávací záměr** (popřípadě kritéria hodnocení), **výtvarné realizační prostředky a realizátoři** (žáci a učitelé).

Pozornost by měl učitel věnovat také rozměrům, proporcím a povrchům tak, aby celek působil jednotně. Je důležité zachovat jednotný ráz písma i dalších vizuálních prvků. Obezřetnost se vyplatí u výběru barev písma a podkladových prvků. Více barev nemusí vždy znamenat větší kladný účín. Aby nedošlo k „nepřehlušení“ vystavovaných prací, neměly by být podklady a prvky, na které a kterými exponáty připevňujeme, příliš výrazné.

Výtvarné vizuální i technické vlastnosti některých panelů či jiných výstavních ploch mohou kazit výtvarné vyznění ani znemožňovat instalování, například polystyrén, koberec, barevné PVC nebo dlaždice bývají problémem. Kromě tradičních nástěnek ve třídách a na chodbách je vhodné pořídit si do třídy lištu z měkkého dřeva, na kterou je možné jak umístit plošné práce, tak zavěsit většinu prací prostorových. Může sloužit i k umístění různých názornin k učivu.

Kompozice by měla přispět k rychlému a snadnému pochopení našeho záměru, čehož pedagog dosáhne již zmiňovanou celistvostí, dále logičností a přehledností všech prvků. Nevhodné jsou náhodné, roztroušené a do různých „vlnek“ umísťované obrázky a texty v ploše, text se pak stává nečitelný. Dětské práce formátu obdélníka a čtverce by měl učitel umístit podle svislé a vodorovné osy. Pokud plošné jsou plošné práce naaranžované do prostorové formy, mělo by se jednat u situace, kde tento způsob podpoří vyznění zadaného úkolu. Přesahy exponátů a dekorativních prvků přes desku

výstavní plochy je nutné vždy citlivě zvažovat a porovnávat účín vzhledem ke všem uvedeným požadavkům.

Obdobně jako na plakátu, tak i při výstavě dětských prací, mají být nejdůležitější informace umístěny v pohledově výhodných místech. Což znamená tam, kde jsou jako první vnímány, například podle pravidla zlatého řezu.

Kompozice písma a věcného motivu závisí na tématu a funkci kompozice, důležité je uvědomit si, co má vyniknout. Jedno nebo druhé by mělo převažovat, řešení „půl na půl“ bývá výtvarně i významově neúčinné.

2.3 Komentář ke druhé kapitole

Pomocí vhodné prezentace může pedagog připravit „úrodnou půdu“ pro následnou interakci mezi rodičem a dítětem. Proto vnímám vytvoření vhodného prostředí jako základ pro dialog o výtvarných činnostech mezi rodičem a dítětem. To však ještě stále neznamená, že k dialogu dojde. Během praxí v mateřských školách, ale také z mého pozorování při výzkumu k mé bakalářské práci, jsem se často setkala s absencí komunikace o dětském výtvarném díle.

3 Předpoklady plnohodnotného dialogu mezi rodiči a dětmi

Z výše uvedených důvodů považuji za účelné se v následující kapitole podrobněji zaměřit na faktory, které by mohly přispět ke zlepšení komunikace o výtvarných činnostech probíhajících v mateřské škole, tedy k plnohodnotnějšímu dialogu mezi rodičem a dítětem.

3.1 Cíle jako součást pedagogického díla

„Pedagogické dílo v myšlenkách zasazujeme do nějakého časového a prostorového horizontu, k němuž se vztahují výchovné cíle, metody a formy. Časoprostorový horizont tvoří nutný rámeček našich úvah o výchově. Nelze z něj vystoupit, neboť ve své existenci učitelů, žáků, rodičů, dětí atd. jsme jeho součástí.“ (Slavík, 1997) Z textu vyplývá, že by se učitel neměl spokojit s pracemi, kde je stanoveným cílem nakreslit či namalovat

co nejhezčí „obrázek“. Při výtvarné výchově by neměly být hlavním cílem atraktivní výsledky (Svobodová, 1998). „*Výtvarná výchova má především přispívat k bohatšímu vnímání a citovému prožívání skutečnosti, k její poetizaci.*“ (Svobodová, 1998, s. 4)

Obsahy zážitků v pedagogickém díle nejsou důsledkem náhodné souhry okolností, pedagogické dílo má svou záměrnost. Potřebuje tedy tematizaci, která je pro učitele podmínkou racionálního zvládnání výchovného procesu, tj. jeho plánování, vědomého řízení a reflektování. V expresních oborech může být pedagogická tematizace obtížná, jelikož výrazová hra, ani reflektivní dialog, o kterém si řekneme později, nemají dopředu detailně stanovenou strukturu. Jejich tematickým rámcem je jazyk metafor. Přesto i v expresivních oborech máme několik tradičních pojmů zastřešujících oblast profesionálního vlivu učitele, jelikož reprezentují pedagogické záměry i nástroje k uskutečnění. K těmto základním pojmům patří námět, úkol a cíl. Díky těmto pojmům pak vysvětlujeme záměrné zavádění obsahu do pedagogického díla. (Slavík, 1997)

Stanovení cílů přispívá k srozumitelnosti pedagogického díla, z čehož může plynout následná spolupráce a reflexe (Slavík, 1997), např. ze strany rodičů. Rodič pak nemusí být pouhým pasivním příjemcem výsledku. Pokud se bude lépe orientovat v tom, co vidí na nástěnce, může to vést ke kvalitnějšímu dialogu mezi ním a dítětem. Jestliže učitel nesděluje své uvažování rodiči, v tomto případě pomocí cílů, dostává ho do situace, kdy rodič netuší, jaké otázky by si mohl pokládat. Při tom právě v učitelově zájmu by mělo být, aby rodič nezůstal pouze na úrovni reakcí typu: „Povedlo se ti to. Je to hezké“, či naopak s negativními reakcemi: „Příště by ses měl víc snažit, v porovnání s ostatními...“. Tím netvrdím, že srovnávání s ostatními dětmi je pouze špatné, spíše diskutabilní. Rodič může být při pohledu na vystavená dětská díla zklamán výkonem svého dítěte. Co když ale zrovna jeho dítě splnilo zadaný úkol, i když na úkor líbivosti? Co když například právě jeho dítě jako jediné při interakci postav nakreslilo postavu z profilu? Pokud rodič bude informován, snižujeme pravděpodobnost, že k těmto negativním úvahám dojde. „*V rozumění je skryta potenciální kvalita volby (přijetí, odmítnutí, pozměňující zásah) v rozhodovacích momentech výchovy a samo rozumění je nutným předpokladem hodnotného dialogu o díle mezi všemi účastníky*“ (Frakl, 1994, s. 80 in Slavík, 1999, s. 28). Pokud rodič bude znát cíl, dáváme mu možnost pokládat si

otázky typu: Proč tento úkol učitel zadal? Jaký byl jeho záměr? Co chtěl mé dítě naučit? Jaký byl přínos této činnosti pro mé dítě? Jak zvládlo mé dítě tento úkol? Proč při takovém zadání pracovalo právě tímto způsobem? Díky tomu je pak rodič nenásilně nabádán reflektovat své myšlenky v dialogu s dítětem či učitelem.

Každý učitel by také měl brát v úvahu, že rodiče často nemají nebo nechtějí mít čas bavit se s učitelem o jeho záměrech a vytyčených cílech. „[...] *moderní člověk už žije téměř v oné každodenní dimenzi. Denní rozvrh jej vláčí s sebou, [...]*” (Pinc, 1999, s. 10) Jako příklad řešení této situace považuji dát na nástěnku vedle vystavených prací také psané informace, viz druhá kapitola Prezentace dětských výtvarných prací.

3.2 Povědomí o vývoji dětské kresby

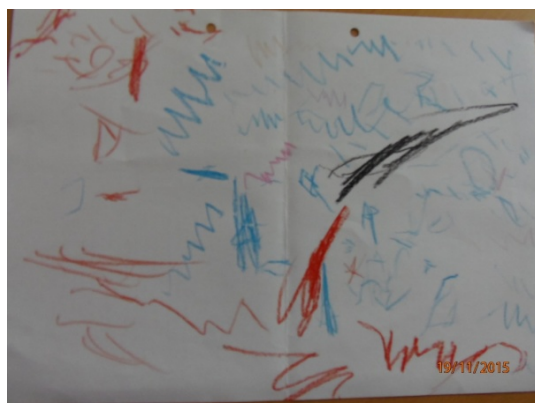
Jako další krok pro zlepšení komunikace mezi rodičem a dítětem o výtvarných pracích vnímám také povědomí rodičů o vývoji dětské kresby. Rodič získá lepší představu o tom, co může od svého dítěte očekávat. Pro charakteristiku vývojových stádií dětského výtvarného projevu byla pro Hazukovou a Šamšulu (2005) východiskem Piagetova stádia vývoje myšlenkových operací.

Pro senzomotorické období (do 2 let) dítěte jsou charakteristické bezobsažné črtací experimenty. Dítě si tak zdokonaluje motoriku, která má zpětnou vazbu na jeho psychiku. Dítě vnímá radost, zaujetí a uspokojení z grafického pohybu, který na rozdíl od ostatních zanechává trvalou stopu.

Pro období předoperačního myšlení (asi od 2 do 7 až 8 let dítěte) je nejdříve typický přechod ze stádia čaranic do stádia prvotního obrazu. V průběhu čarání dochází dítě k náhlému poznání, díky němuž dojde k dodatečné interpretaci. Dítě vkládá představu do čmáranice. Jako příklad uvádím kresbu dívky Anastázie staré tři a půl roku (obrázek 1), její interpretace zní: „To je duha, ona se zamotala jako kočička.“ Jako druhý příklad nám může posloužit kresba tříleté dívky Adély (obrázek 2), která po dokončení svůj výtvar slovy: „ To je plyšáček.“



Obrázek 1: Anastázie (3;6) "Duha"



Obrázek 2: Adéla (3;1) "Plyšáček"

Za skutečnou obsahovou kresbu je však považována ta, kde se shoduje předchozí záměr dítěte s interpretací výsledku. V druhé fázi předoperačního myšlení (od čtyř let) dochází k vytváření grafických typů. Objevuje se dominantní znak, který má dítě spojený s konkrétním předmětem i předměty jemu podobnými. Vzniklý útvar (například ovál=hlava) si dítě ponechá v představě a je schopno ho znova nakreslit. Pro příklad uvádím kresbu čtyřleté Kláry, na které můžeme pozorovat hned dva typické znaky kresby dětí jejího věku. Došlo zde k typické antropomorfizaci slunce nakreslením obličeje. Tento obličej se shoduje s obličejem postavy, došlo tedy k vytvoření grafického typu.



Obrázek 3: Klára (4;2) "Holčička"

Období konkrétních operací (od 7 do 12 let) pak odpovídá obrat k napodobování optické podoby zobrazovaných objektů. Při mé práci jsem vyzorovala, že k tomuto období může docházet i dříve. Jako příklad uvádím kresbu Štěpána (6 let, 3 měsíce), která je možné také zařadit do období konkrétních operací. Chlapec svou kresbu popsals slovy: „To je normální válka.“ Můžeme si všimnout velkého množství detailů, které mi chlapec popsals (tank, bomba, kanón, kulomet).



Obrázek 4: Štěpán (6;3) "Normální válka"

Další období, období formálních operací, se již netýká předškolního věku.

3.2.1 Projevy krize v předškolním a mladším věku

Při vývoji dětské kresby se můžeme setkat také s krizemi dětského výtvarného projevu. I když se u dětí předškolního věku nejedná o vývojovou zákonitost, můžeme se u nich nezdávka setkávat s častým odmítáním účasti na výtvarných aktivitách, zvláště v jeho 2. fázi názorného myšlení od 4 do 7 let (Hazuková, Šamšula, 2005). Během mé práce v mateřské škole je tato „krize“ nejčastěji doprovázená větou: „Jenže já neumím nakreslit...!“ Nutno podotknout, že se ve většině případů nejedná o aktivitu vytrženou z kontextu, kde se dítě „nemá čeho chytit“. Jako příklad uvádím pětiletou dívku Kristýnku, která po dopoledni stráveném u koní nebyla schopna tento prožitek ztvárnit, jelikož „koně neumí nakreslit“. Z celého dopoledne přitom byla nadšená a vyprávěla o svých zážitcích. Podobné situace nastávají pokaždé, pokud se jedná o výtvarné téma navozené pedagogem.

Nejčastější příčinou výtvarné krize v předškolním období je podle Šamšuly a Hazukové (2005) obava z výtvarného selhání, které by mohlo mít i další důsledky (např. sociální). Další příčinou tohoto odmítání mohou být specifické poruchy učení, zvláště ty spojené s obtížemi v grafomotorice, které pak prohlubuje záporná zkušenost žáka výtvarných činností převážně orientovaných na kreslířské způsoby vyjádření a náměty i úkoly, které těmto způsobům vyhovují.

Rodiče, kteří často kritizují výtvarné produkty dítěte, srovnávají výsledky různých aktivit sourozenců a necitlivě upozorňují dítě na jejich mnohem kvalitnější výkony, také mohou způsobit krizi výtvarného projevu u svých dětí. Někteří rodiče, aniž se zajímají o vývojové možnosti dítěte a s nimi spojenými zvláštnostmi jeho projevů, mají na dítě neúnosně vysoké požadavky. Dalším faktorem ovlivněným rodiči, který přispívá ke ztrátě sebevědomí dítěte již mezi 4. a 5. rokem věku, může být i příliš časná orientace rodičů na bezchybný či dokonce špičkový výkon dítěte, jejich přehnaná ctižádost a snaha vývoj dítěte co možná nejvíce urychlit. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Výtvarný projev často odmítají také děti předškolního a mladšího věku, které jsou úspěšné v mnoha činnostech dospělými oceňovaných, ale s úrovní výtvarného projevu nejsou samy spokojeny. „Nezáleží na tom, zda původně byl jejich výtvarný projev na předpokládané vývojové úrovni. Čím méně však se jím zabývají, tím více jejich výtvarný projev zaostává, nebo se alespoň rozvíjí pomaleji, než odpovídá schopnostem dítěte. Navíc dítě většinou převezme od rodičů přesvědčení, že „na kreslení (výtvarnou výchovu) není“. (ibid)

„Pedagogickým problémem se pak stává rovněž negativní postoj dítěte k výtvarné činnosti jako takové, nedostatek zdravého sebevědomí a obava z dalšího neúspěchu obdobně, jako je tomu u dětí v období dospívání.“ (ibid, s. 65)

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud rodič získá lepší představu o tom, co může od svého dítěte očekávat, může se také vyhnout výroklům, které by mohly mít dopad na dětské sebevědomí v oblasti výtvarných činností. Vždy je však nutné mít na mysli, že vývoj každého dítěte je individuální a nelze ho „tabulkovat“.

Otázkou zůstává, jak a kdy nastínit rodičům výše zmíněné zákonitosti o vývoji dětské kresby? Jako možné řešení navrhuji učitelům věnovat tématu vývoje dětské kresby malý prostor na třídních schůzkách. Podle Čapka (2013) jsou třídní schůzky důležitou interakcí mezi školou a rodiči. Učitel zde má možnost vysvětlit rodičům základní pedagogicko-psychologické zákonitosti.

3.3 Diskurs - obraz jako výpověď

Dalším krokem ke zkvalitnění dialogu mezi rodičem a dítětem o výtvarném díle, je, dle mého mínění, pojetí dětského výtvarného díla jako výpovědi. Tento krok vnímám jako nejzásadnější. Pro lepší orientaci si nejdříve vymezíme termín diskurs.

Vymezení termínu diskurs má mnoho pojetí. Podle Foucalta je proměnlivým polem výpovědí, které jsou spjaty s prostorem, kde k výpovědím dochází (Fulková, 2008). V našem případě se jedná o prostory mateřské školy. Diskurs můžeme chápat také jako rozmluvu, probírání nějaké věci řečí nebo písmem (Slavík in Fulková, 2008).

Jako výpovědi bychom ale neměli vnímat pouze ty, které jsou vázané na řeč či písmo, diskurs zahrnuje také výpovědi obrazové, které jsou rovnocenné s verbálními výpověďmi. Výtvarná výpověď je často brána pouze jako ilustrace, jako protějšek verbálního sdělení. Přitom právě výtvarná výchova nás nabádá k sdílení a sdělování myšlenek a emocí. (Fulková 2008) Pro děti v předškolním věku zpravidla bývá orientace v základních emocích snadná, porozumět komplexnějším emocím je však pro ně již obtížnější (Vágnerová, 2012). Kulka (2008) dodává, že vjemy jako vzpomínky a představy jsou pozorovatelné poměrně snadno, huře pak ale city a myšlenky. Vezmeme-li tedy v potaz, že náš jazyk je notoricky chudý pro analyzování a kategorizování vnitřního světa (Slavík, 1997), jelikož neobsahuje dostatek výrazů pro odlišení všech odstínů zážitků (Kulka, 2008), může být právě výtvarná výchova pro učitele i rodiče velkým pomocníkem. Vágnerová (2007) označuje kresbu za neverbální symbolickou funkci, ve které se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. „*Obrazy se zde stávají konkrétními událostmi řeči.*“ (Fulková, 2008, s. 20)

Volně uložený obraz situace v paměti má svůj časoprostorový formát a kompozici. Dominují v něm silné zážitky jako například konfliktní, nebo naopak výrazně harmonické momenty. Je obohacen doprovodnými emocemi, které oživují a zabarvují jeho významy vnímané hlediskem osobní historie. Pamětní obraz je příběhem, je analogický literárním nebo dramatickým textům. Je méně přístupný pro porozumění, pomáhá však pochopit situace, které popisuje. (Slavík, 1997)

Jedině pokud si uvědomíme, že dítě má právo na komentář k svému výtvarnému dílu a k vysvětlení jeho smyslu, může vstoupit do rozhovoru s námi dospělými jako rovnocenný partner (Fulková 2008). Diskurs je záležitostí interaktivní a komunikativní, ať už se jedná o dialog mezi lidmi nebo o dialog vnitřní. (Slavík, 1997). „*Umělecký artefakt něco sděluje, je však také výzvou: Pojd' se mnou sdílet tento zážitek.*“ (Kulka, 2008, s. 193).

3.4 Komentář ke třetí kapitole

Jelikož jsou učitelé, rodiče a děti hlavními sociálními partnery v prostorech mateřské školy, důležitost jejich spolupráce je zřejmá. Rodiče spoluvytváří klima mateřské školy a spolupodílejí se na efektivitě práce učitele. Spolupráce rodičů podporuje úsilí učitele o rozvoj dětí a tak činí spokojené rodiče i děti. Praxe i běžná zkušenost však ukazují, že tato rovina interakcí bývá pro učitele obtížná, jelikož mnoho pedagogů dokáže své dovednosti lépe uplatnit v interakcích s dětmi. (Mertin, Gillernová, 2010)

K propojení těchto dvou „světů“- mateřské školy a domova mohou posloužit zmíněné předpoklady plnohodnotného dialogu.

4 Reflektivní dialog

V předchozím textu jsem se zabývala otázkou, co by mohlo zlepšit dialog o výtvarném díle mezi rodičem a dítětem. Nyní se zaměřím na obsah takového dialogu, do kterého spadá i téma rodičovského hodnocení. Nebudeme se však zabývat hodnocením v pravém slova smyslu, rodiče bez pedagogického vzdělání ani nejsou pro takové hodnocení kompetentní. Jelikož je ale přijímán fakt, že se dítě už v předškolním období

vzdělává, výrazně se zvyšují požadavky na přípravu nejen učitelů, ale právě i rodičů (Mertin, Gillernová, 2010).

Reflektivní dialog totiž není hodnocením formy tvůrčích projevů, je spíše ventilací zážitků, které vznikají v oscilacích mezi expresí a reflexí. Expresie a reflexe jsou kvalitativně odlišné typy akčních a zážitkových komplexů, ve vzájemné návaznosti, ale různým způsobem ovlivňují kvality příslušných zážitků. Reflektivní dialog je komunikativním prostředníkem vztahu mezi dítětem a rodičem. Jeho specifikum tkví v tom, že je diskursivním vyústěním výrazové hry, je jejím důsledkem. Jsou v něm pojmenovány výrazy symbolů a jsou v něm hledána společná východiska. Vzniká také jako reakce na rozdílnost výrazových projevů, například pokud je společné téma vyjádřeno různými formami. Reflektivní dialog můžeme považovat za nástroj schopnosti vidět své nevědomí očima druhých. (Slavík, 1997)

Není v mém zájmu nabídnout přesný „návod“, jak vést rozhovor. V následujících podkapitolách pouze předkládám náměty a inspiraci pro rodiče a učitele, co by mohl takový dialog obsahovat, aby se neminul účinkem.

4.1 Dekódování dětského výtvarného díla

„*Chceš-li něčemu rozumět, musíš se tím zabývat.*“ (Aristoteles in Slavík, 1999, s. 14)

Pojem „dekódování“ vyjadřuje přechod od vnímaných obrazů k jejich významu a smyslu, je předpokladem pochopení díla. Rodič, by neměl pouze přijmout určité sdělení, měl by ho také prožít, sdílet a zhodnotit. Měl by mít při tom na mysli, že prožitek díla je vždy začleněn do nějaké konkrétní životní situace. (Kulka, 2008) Zde nastává vhodná chvíle pro komentář autora (dítěte) k vystavenému výtvarnému dílu.

V paměti jsou volně uložené obrazy prožitých situací, dítě pak při výtvarných činnostech či při volné hře převede tyto obrazy do reálné podoby, strukturuje příběh (Slavík, 1997). Jako příklad může sloužit typická situace v mateřské škole, kdy dítě příběhne za učitelkou se slovy: „Podívej, co jsem dělal o víkendu!“ Podobné situace vznikají i v domácím prostředí. Následná strukturace příběhu je typická tím, že se v první fázi návratu opírá o umělecké prostředky znovuzpřítomnění vzpomínek (Slavík,

1997). Učitel se při prvním pohledu na kresbu snaží dekódovat, co dítě nakreslilo, tedy co dělalo o víkendu. Ve druhé fázi již dochází k reflexi, kdy přichází na řadu analýza, která v procesu postupného vynořování významu zpřesňuje význam náhodně vytvořených metafor (Slavík, 1997).

4.2 Zpětná vazba

„Bez zpětné vazby se neobejde žádný aktivní systém, který se snaží dosáhnout nějakého cíle, neboť bez ní by jej brzy chyby svedly ze špatné cesty.“ (Slavík, 1999, s.15)

Na rozdíl od pouhé komunikace je zpětná vazba něco, co potřebujeme pro náš vývoj, co tento vývoj vyvolává a co nás inspiruje. Při snaze zkvalitnění dialogu mezi rodičem a dítětem před nástěnkou bychom však mohli mluvit o cílené zpětné vazbě, která je na rozdíl od přirozeně probíhající zpětné vazby, vazbou chtěnou. Je součástí výchovy v nejširším slova smyslu (Reitmayerová, Broumová, 2007). Cílená zpětná vazba obsahuje tyto tři děje:

- 1) *„formulování a vyjadřování prožitků spjatých s okolím, a to formou postřehů, myšlenek a pocitů,*
- 2) *přijímání prožitků formulovaných okolím a jejich následné zpracování,*
- 3) *formulování a vyjadřování prožitků spjatých se sebou samým.“* (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 14)

V našem případě bychom mohli pojem cílená zpětná vazba nahradit pojmem reflexe. Podle Slavíka (1997) je reflexe rozmluvou, jež reaguje na expresi, která mu předcházela. Slouží k poznávání, jelikož je ve svém jádru náhledem na sebe samého, přestože je k němu využíváno jazyka a poznatků druhých lidí.

4.3 Komentář ke čtvrté kapitole

Každý rodič si pod pojmem reflektivní dialog může představovat něco jiného. Nelze automaticky počítat s tím, že rodiče výtvarným pracím rozumí a vědí, na co se mají svých dětí ptát. Podle Fulkové (2008) panuje často představa, že zážitek z díla má nastat intuitivně vcítěním se do obsahu díla. Jestliže se to nepodaří, vina je na straně diváka

(rodiče). „*Jako by nebyla potřeba žádných zprostředkujících činitelů mezi divákem a dílem:[...].*“ (Fulková, 2008, str. 190).

K vyřešení této situace podle mého názoru přispějí návrhy otázek, které mohou rodiče klást svým dětem v situacích, kdy stojí se svým dítětem před jeho hotovým výtvarným dílem. Tyto informace dát k vystaveným pracím na nástěnkách či do vyhrazeného prostoru „Podívej, tohle jsem udělal já!“ Viz str. 33.

Praktická část

Teoretická část se zabývala pozicí předškolního dítěte, rodiče a dalších osob působící na dítě v oblasti výtvarné výchovy v minulosti i současnosti. Praktická část doplní tyto poznatky o názor respondentů, rodičů, na dětskou výtvarnou tvorbu. Použití termínu respondent je záměrné.

Výzkumný a didaktický aspekt praktické části je v souladu s požadavky katedry primární pedagogiky sloučen. Didaktická složka je didaktickým projektem, při kterém jsem spolupracovala s rodiči a dětmi. V rámci projektu jsem naplánovala, realizovala a reflektovala jednotku „Žába leze do bezu“.

5 Cíl výzkumné sondy

Cílem praktické části je prozkoumat **rozhovory mezi rodičem a dítětem vedené před nástěnkou**, následně zjistit, zda jsou rodiče schopni rozlišit „stejnost“ a „různost“ vystavených prací, viz anotace. K dalším cílům patří odhalit **rodičovská kritéria hodnocení** v „soutěži“ o nejlepší práci, a zjistit, zda se tato kritéria mění při hodnocení nad portfoliem oproti hodnocení před nástěnkou. Dalším cílem je zjistit, jaké jsou **názory rodičů na nástěnky v mateřských školách**.

6 Charakteristika a použité metody výzkumné sondy

Pro výzkumné šetření byli vybráni rodiče z jedné třídy mateřské školy Arabská v Praze. Pozorování probíhalo ráno a odpoledne v šatně při předávání dětí. Rozhovor se účastnilo 11 rodičů. Dále bylo předáno celkem 13 dotazníků rodičům, jejichž děti měly portfolia obsáhlá natolik, aby rodiče mohli odpovědět na pokládané otázky. Návratnost byla 8 dotazníků.

K ověření mých hypotéz jsem pro výzkumné šetření využila kombinaci několika metod: pozorování, rozhovorů a dotazníků s otevřenými otázkami. Jedná se tedy o kvalitativní metodu výzkumu. Pro kombinaci těchto tří druhů výzkumu jsem se rozhodla z důvodu komplexnosti závěrečné analýzy. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

V části výzkumu, která byla provedena ve formě rozhovorů, se jednalo o rozhovory polostrukturované, tedy částečně řízené. Určila jsem základní okruhy otázek, které jsem rodičům pokládala flexibilně v závislosti na přirozeném vývoji rozhovoru.

7 Sběr dat, průběh výzkumné sondy

Během pozorování jsem si dělala vlastní zápisky. V průběhu týdne jsem také provedla 11 rozhovorů. Rozhovory trvaly zhruba pět až deset minut, všechny byly nahrávány na diktafon a následně byly vyhotoveny přepisy. Každý, kdo poskytoval rozhovor, tak činil s vědomím anonymity, proto je místo jmen použita zkratka R (rodič). Dotazníky společně s portfolii jsem rozdala rodičům domů, rodiče měli týden na jejich vyplnění.

V šatně byly naproti sobě dvě nástěnky. Na jedné nástěnce byly vystavené práce na téma „Červeňácké maminky“, na druhé práce na téma „Žába leze do bezu“. Rozhovor začínal u nástěnky s kresbou maminek, poté byla pozornost přesunuta na druhou nástěnku.



Obrázek 5: „Červeňácké maminky“



Obrázek 6: „Žába leze do bezu“

8 Analýza a interpretace výzkumné sondy

8.1 Vyprávění před nástěnkou - pozorování

Mnoho dětí na novou nástěnku neupozornilo, ani rodiče si jí během odpoledního vyzvedávání nevšimli nebo na ní nějak nereagovali. Podle mého názoru není vyprávění tak obvyklé, jelikož se nástěnky mění jednou za měsíc či za dva měsíce, což jsem

zjistila během rozhovorů s rodiči. Rodiče pak nejsou příliš zvyklí s dětmi o jejich pracích mluvit.

a) Příkladem může být rodič R6, se kterým jsme se k tomuto tématu dostali náhodně, když jsem se dotazovala na jeho názor na nástěnky.

i.) R6: „No, že před tím chodila do jiný školky, tam to hned vystavili, takže hned byla možnost to ukázat, takže vždycky ten den utíkala a říkala: „ Podívej se, mami, tohle je moje.“. Teďka tady to bývá třeba s nějakým odstupem.“

KB: „To mě zajímá. Takže tam vidíte rozdíl v tom, že třeba pak už dítě tolik nereaguje na to, když je to vystavený.“

R6: „Ano. Když to bylo hned, tak měla větší potřebu to ukázat.“

b) Příklady pozorování

i.) Dítě: „Tadyto sem nedělal.“ (Dítě ukazuje na novou nástěnku, kde není jeho obrázek)

Matka: „ Jak to, vždyť si byl včera ve školce?“

Dítě: „ No ale já sem si chtěl radši hrát s klukama.“

ii.) Dítě: „Tuhle žábu sem dělala já. Eště mám jednu, tu si vezmu domů.“

iii.) Matka: „Hele a vy tady máte něco nového na nástěnce.“

Dítě: „Jo a hádej, co sem dělala já?“

8.1.2 Shrnutí: Vyprávění před nástěnkou

I díky mé zkušenosti z práce v mateřské škole vím, že obměňovat nástěnky po každé výtvarné činnosti je časově velmi náročné. Zvláště, pokud jde o každotýdenní záležitost. Je ale zřejmé, že pokud očekáváme „živý“ dialog mezi dítětem a rodičem, je velice důležitá aktuálnost vystavených prací, jak potvrzuje také Kurt Lewin, který tvrdí, že se na efektivitě zpětné vazby pozitivně podepisuje, mimo jiné, minimální časový odstup od ukončené aktivity (Reitmayerová, Broumová, 2007). Pro dítě v předškolním období je

typický prezentismus, přetrvává u něj vázanost na přítomnost. Žije tady a teď (Vágnerová, 2012).

Jako možné řešení této situace navrhuji částečně transformovat nástěnky do více funkční podoby, tj. vyhradit v mateřské škole prostor s tématem: „Podívej, tohle jsem udělal já!“ Vzhledem k omezeným prostorům v mateřských školách nám může jako „koutek“ postačit malý stolek v šatně, či jiný odkládací prostor, o kterém budou rodiče informováni, a bude sloužit pouze k těmto účelům. Díla nemusí být vystavená, či rozložená. Postačí stručný komentář o proběhlé činnosti, stejně jako je tomu u nástěnky. Rodiče si pak mohou sami prolistovat výtvarné práce. Učitel tak nebude v časové tísní s vytvořením nástěnky.

8.2 Stejnost vs. různost - polostrukturovaný rozhovor

Před oběma nástěnkami byly, mimo jiné, pokládány dvě stejné otázky: „Co tady na té nástěnce děti vlastně dělaly? Proč si myslíte, že učitelka zadala právě tento úkol?“

8.2.1 Výtvarné práce realizované pomocí šablon („Žába leze do bezu“)

Podle odpovědí jsem rozdělila rodiče do dvou skupin: skupina rodičů vnímající rozdíl a skupina rodičů nevnímající rozdíl.

- 1) Skupina rodičů vnímající rozdíl
 - a) Rodiče R2 a R11 vnímají práce jako efektní artefakty. Uvědomují si, že se každému dítěti, na rozdíl od „červeňáckých maminek“, práce povede, na pohled není pracím co vytknout. Oba rodiče také zmiňují, že důvodem „úspěchu“ je zvládnutá technika. Nutno podotknout, že oba rodiče vnímali výsledek pozitivně. Souhlasím s nimi. Každé dítě si zažilo pocit úspěšně vykonané práce. Proto podle mého názoru patří i tento druh výtvarných činností do mateřských škol. Zdůrazňuji však, že nesmí převažovat nad ostatními výtvarnými činnostmi.

- i.) R2: „Tak asi poskládat nějak ty tvary, seskládat nějaký obrázek smysluplný. [...] Ono je to vždycky vděčný, že si dáš dva čtverečky k sobě, tři kuličky a máš sněhuláka, že jo. [...]. To se prostě povede každému, na tom není co zkazit.“
 - ii.) R11: „Tak myslím si, že to dělaly k tomu říkadlu. [...], ona asi žába se jim blbě kreslí, takže to pro ně bylo jednodušší pospojovat nějaký díly, aby to trochu nějak vypadalo.“
- b) Rodič R8 vnímá, že se jedná o práce na první pohled stejné. Podle mého názoru přede mnou nechtěl zkritizovat mou aktivitu, proto dodal poslední větu o úsměvech.
- i.) R8: „Proč to dělaly, to přesně nevím, asi nějaká básnička nebo něco. Nicméně je to velmi vtipný vidět, jak nejspíš děti zpracovávaly a vylepovaly různými styly ty žáby, byť na první pohled to vypadá, že jde o jednu a tu samou koláž. Při podrobnějším prohlížení vlastně člověk vidí, že každé trošku i ten úsměv si vyrýsuje jinak.“

2) Skupina rodičů nevnímající rozdíl

- a) Výpovědi rodičů R3, R5 a R10 se týkají pouze důvodu, proč práce vznikly. Podle nich činnost souvisela s tím, co se v přírodě právě děje.
- i.) R3: „Já myslím, že viděly žábu. Mohly vidět žábu, tak je napadlo, že udělají žábu, jak leze do bezu.“
 - ii.) R5 : „Říkala jsem si, jestli ty žabičky zrovna teď nevylejzají. To, co příroda zrovna dělá, tak že toho se to zrovna týká.“
 - iii.) R10: „Tak možná to souvisí s ročním obdobím? I když to by bylo na jaře. [...]“
- b) R1, R4, R6, R7 uvedli, že důvodem je téma, které děti právě probírají, nebo báseň, kterou se právě učí. Rodič R9 se mimo jiné zamyslel nad zvolenou technikou.

- i.) R1: „Ty žáby sem si ještě nestihla prohlídnout, ale tak myslím si, že bylo nějaký téma s žábama nebo že dělaly tu říkanku „Žába leze do bezu“. To budou ty květy.“
- ii.) R4: „Mě nenapadá proč, ale vim, že mívají takový vždycky tématický, že když něco malují, tak si o tom i povídají. Vždycky je to nějaké tématicej celek. Třeba zrovna probírali přírodu. Vodní zvířata.“
- iii.) R6: „Asi se zrovna něco učily, nějakou asi písničku.“
- iv.) R7: „To nevím, ale tipla bych, že se učily básničku, žába leze do bezu.“
- v.) R9: „Souviselo to s nějakou říkankou a řekla bych, že je to zase jiná činnost. Že lepily.“

8.2.2 Shrnutí: Stejnost vs různost

Má hypotéza se potvrdila, většina rodičů nevnímá rozdíl mezi stejností a jinakostí. Jelikož nástěnku s kresbami maminek viděli rodiče jako první, nikdo na téma stejnost vs. jinakost u této nástěnky nezareagoval, rodiče ještě neměli srovnání s druhou nástěnkou. Matoucí mohla být i otázka: „Co tady na té nástěnce děti vlastně dělaly?“, jelikož obsahuje široké pole možných odpovědí. Byla však zvolena z důvodu, aby rodič nebyl „naváděn“ na správnou odpověď.

8.3 „Soutěž“ o nejzdařilejší práci, kritéria hodnocení

V „soutěži“ o nejzdařilejší dětskou práci jsem pro první část výzkumu „Červeňácké maminky“ použila výsledky polostrukturovaného rozhovoru. Pro druhou část jsem zvolila již zmíněné dotazníky, které jsem rozdávala spolu s portfolii. Mým cílem bylo zjistit, zda se budou rodičovská kritéria lišit.

8.3.1 Nástěnka s kresbami „maminek“- Polostrukturovaný rozhovor

K této části se vztahovaly otázky: „Která práce je podle Vás nejzdařilejší? Proč si to myslíte?“

1) Hodnotící skupina

- a) V případě „maminek“ byly rodičovské výpovědi ovlivněny emocemi. Rodiče se identifikovali s dětmi ve smyslu, když jde o maminku, je to hezké. Při hodnocení byla jejich kritériem pozitivní estetická hodnota vyjádřená již zmíněným výrazem „hezké“, „pohodové“ nebo „maminka je princezna“. V encyklopedii estetiky (Souriau, 1994) se popisuje výraz „hezký“ jako něco příjemného, s jemným vzhledem a drobnými detaily, s něhou a půvabem. V lidovém a dětském významu, o který se zde jedná, označuje slovo hezký každou estetickou hodnotu, ať už se jedná o jakoukoli kategorii.

- i.) R3: „Mně se hrozně líbí Klára a Jana, protože jsou takový strašně veselý. To jsou takový hrozně pohodový mámy. Tady je vidět, že už to dítě umí nějakým způsobem malovat nebo se snaží, ale je to takový, nechci, aby to znělo ošklivě, je to takový umělý. (Ukazuje na kresbu maminky, kterou kreslila paní učitelka.) Už se snaží vyloženě zachytit, ale tady...“



Obrázek 7: Maminka nakreslená učitelkou



Obrázek 8: Maminky Klára a Jana

- ii.) R9: „[...] tahle maminka, protože mi přijde, že to dítě jí hezky vidí. Předpokládám, že si jí bude nějak takhle představovat.“
- iii.) R11: „No nejzdařilejší maminka je tahle s dlouhými vlasy. Takhle by mě nakreslila i dcera, protože maminka je princezna. (smích) I když mám černý vlasy, tak by mi řekla: „ To nevadí, maminko, dneska budeš mít dlouhý a blondatý.“



Obrázek 9: Maminka princezna

- b) Je zajímavé, že přestože rodič R6 vybral nejzdařilejší práci a vyslovil i kritérium, nevnímal toto kritérium jako relevantní, jelikož bylo ovlivněné emocemi (city).
 - i.) R6: „To se takhle nedá říct. Ne, prostě pro každou maminku bude to její nejhezčí, že jo. Protože je to ze srdce a je to očima toho jejího děcka.“
- 2) Nehodnotící skupina rodičů
- a) U některých rodičů převládal názor, že hodnocení není na místě, jelikož jde o individuální vyjádření dítěte.

- i.) R1: „Já jsem bohužel trochu profesionálně zdeformovaná, takže samozřejmě u dětské kresby neposuzujeme nejlepší nebo nejzdařilejší. Je to prostě nějaký vyjádření toho dítěte, takže není na místě posuzovat.“
 - ii.) R5: „Ty jo, nejpovedenější.[...] Ono všechno má něco do sebe, každý dítě do toho dalo něco, co prostě pro něj bylo dobrý a zajímavý a co chtělo vytvořit, takže já nedokážu v tomhle ukázat na jedno, mně se to líbí jako celek.“
- b) Rodič R2 používá výraz „individuální“ v jiném významu, zaměřuje se na rozdílný věk dětí ve třídě.
- i.) R2: „Na tohle já ani nechci odpovídat, protože to je fakt strašně individuální. Jsou tu děti tříletý, šestiletý, předškoláci s odkladem, takže skoro sedmiletý, to se fakt nedá říct. Jsou tady zdařilý, jsou tady úplný čmáranice, z kterýho není nic poznat, takže to se fakt nedá.“
- c) Podle rodiče R4 není na místě hodnotit, jelikož průběh a výsledek práce je závislý na zvolené technice, jak dítěti „sedí“. Je zde tedy také zdůrazněna individualita dítěte, akorát v jiném smyslu.
- i.) R4: „To nemá cenu hodnotit, protože ono, třeba zrovna tady u toho vidím, že naše dcera strašně ráda maluje, ale nesnáší, tohle je dělaný nějakýma křídama, že jo. A to ona nesnáší. Takže třeba kdyby zrovna tady byla, třeba by se jí to zrovna nepovedlo.“
- d) Odpověď rodiče R8 je vágní, hlouběji se nad problémem nezamýšlí.
- i.) R8: „To je velmi těžká otázka. (smích) Všechny maminky jsou krásné a krásně namalované.“

8.3.2 Portfolio – dotazníkové šetření

Pokládání otázky v dotazníku byly účelně dány stejně jako v polostrukturovaném rozhovoru: „Která práce je podle Vás nejzdařilejší? Proč si to myslíte?“

- 1) Hodnotící skupina rodičů
 - a) Kritérium - dítě vystihlo reálnou podobu objektu
 - i.) R12: Obrázek kocoura. Namalovala hezké detaily i ho pěkně vybarvila.
 - ii.) R16: Princezna na šestém obrázku, hezky nakreslila postavu a povedlo se jí udělat krásné šaty z alobalu.
 - iii.) R18: Kočka, je barevná, vystihuje tvar kočky.
 - b) Kritérium - zvolená technika
 - i.) R19 : Nejvíce se mi líbí bíle vymalovaná princezna na modrém obtisku. Je to zajímavá technika malování.
 - ii.) R17 : Jakákoliv malba vodovkami. Verunce vyhovuje měkký dotek štětce, při kterém nemusí být barvy ohraničené přísnými konturami. Naproti tomu má velmi zdařilou kresbu Vyšehradu, je to asi první kresba skutečné stavby podle vzoru.
 - c) Kritérium - znázornění pohybu
 - i.) R14 : Nejzdařilejší se mi jeví obrázek s červeným pejskem. Narozdíl od ostatních tenhle vypadá, že je v pohybu. Nohy jsou namalované jako by zvíře běželo.
- 2) Nehodnotící skupina rodičů
 - i.) R13 : Mezi pracemi si nedokážu vybrat, všechny mi připadají stejně povedené.
 - ii.) R15 : Líbí se mi všechny (jsou abstraktní).

8.3.3 Shrnutí: „Soutěž“ o nejzdařilejší dětskou práci

Při porovnání odpovědí před nástěnkou s odpověďmi nad portfolii je zřejmé, že u vývojového portfolia mluví informace více samy za sebe. Pokud jsou pro rodiče nastaveny vhodné podmínky (např. vývojové portfolio), rodiče sami přichází na kritéria hodnocení, navíc se na rozdíl od nástěnky neostýchají hodnotit.

8.4 Názor rodičů na nástěnky

Pokládaná otázka: „Jaký je Váš názor na nástěnky v mateřských školách? Co si o nich myslíte?“

- a) Polovina dotazovaných rodičů se shodla na dvou důvodech, proč nástěnky do mateřských škol patří. Za první nástěnky slouží jako výzdoba, za druhé mají rodiče přehled o tom, co děti dělaly.
 - i.) R6: „Za první se mi to líbí jako výzdoba, je to dětská tvorba, tak ta by ve školce měla být. A za druhý, prostě se ráda podívám, co dělaly.“
 - ii.) R10: „Ráda se podívám, co děti dělaly. A teď sem byla v modrém oddělení, poprvé dneska, a tam je to úžasné. Všechny ty nástěnky, strašně moc věcí. Zaujalo mě to, jak je to krásné.“
 - iii.) R8: “[...] a vidět zároveň to, že ty děti něco dělají, a zároveň ono to i krásně vyzdobí šatnu, takže to podle mě smysl má.“
- b) Rodič R9 hodnotí pozitivně i fakt, že se na nástěnce vystavují výtvarná díla všech dětí, ne jen vybraná.

- i.) R9: „Všímnu si. Je hezký vidět, co děti dělaly, líbí se mi, že jsou tady výkresy všech dětí. Není to jen o tom, že ty hezky maluješ a tvůj výkres bude na nástěnce.“
- c) Rodič R5 si nástěnek s dětskými výtvarnými díly všímá díky nástěnkám s informacemi pro rodiče. Rodič R8 mimo výzdoby a přehledu o proběhlé činnosti zmiňuje také důležitost informačních nástěnek, proto jsem ho zahrnula i do této skupiny.
 - i.) R5: „Já si jich hodně všímám, musím říct, že tady víc než ve třídě, kam chodí starší syn. Tam mají trošku jiný systém, že veškerý informace nám paní učitelka zasílá e-mailem a mám všechno přes počítač, tak tam ty nástěnky úplně nestíhám, ale vim, že tady si musím dát pozor, že tady se všechno píše na nástěnky, takže těch nástěnek si tady všímám víc.“
 - ii.) R8: „Pro mě jsou nástěnky a nástěny. Ty informační nástěny vcelku pečlivě sleduju, protože jsou tam informace od školky směrem k rodičům. Na štěstí tahle školka má i pravidelně aktualizovaný webový stránky, to je v podstatě pro mě další zdroj těch informací. Takže to má pro mě velkou informační hodnotu a vidět zároveň to, že ty děti něco dělají, a zároveň, ono to i krásně vyzdobí šatnu, takže to podle mě smysl má.“
- d) Rodič R3 nemá názor na nástěny ujasněný. Preferuje jinou formu vystavování než pomocí nástěnek.

- i.) R3: „Já jsem je nesnášel jako malej.[...]Podle mě je to zosobněním něčeho komunistickýho, jak si to pamatuju ještě z tý základky.[...]Tam byly samý blbý věci.[...] díky tomu, jak to s nástěnkama mám, tak bych to asi nepotřeboval. Ale zase na druhou stranu, ty výtvoř, když dělaly třeba ty draky nebo když to tady bylo rozvěšený, tak já to mám vlastně spojený s tou placatou tabulí, tou nástěnkou. Když tady stojí vyrobený nějaký věci, tak si řeknu jako dobrý, ale[...]tahle forma nástěnky je docela ještě příjemná. (Ukazuje na nástěnku s kresbami maminek) A vlastně mě to pobaví, když se k tomu člověk dostane, když se dítě převlíká, tak je to docela sranda se koukat...“

8.4.2 Shrnutí: Názor rodičů na nástěnky

Z odpovědí je zřejmé, že nástěnky v mateřských školách slouží jako důležitý komunikátor mezi rodičem a učitelem. Z rozhovorů vyplynulo, že největšího efektu dosáhne učitel v případě, že budou ve stejném prostoru nástěnky s informacemi pro rodiče a nástěnky s výtvarnými pracemi. Pokud je rodič nucen sledovat nástěnky kvůli informacím o provozu a akcích mateřské školy, spíše si pak všimne nástěnek s výtvarnými pracemi.

9 Závěr praktické části

Ve výzkumné části došlo k potvrzení mých hypotéz. Z pozorování vyplynulo, že k dialogu o výtvarných dílech mezi rodičem a dítětem dochází pouze v omezené míře. Děti nejsou zvyklé o svých výtvořech se svými rodiči mluvit, což může být způsobené větším časovým odstupem mezi výtvarnou činností a následnou prezentací jejich výsledků.

„Stejnost“ a „různost“ dětských děl nerozlišilo přes polovinu dotazovaných rodičů. Pokud pak měli určit nejzdařilejší dětskou práci, jejich odpovědi se lišily podle toho, zda docházelo k hodnocení před nástěnkou, či nad portfoliem. Nad portfoliem se rodičům kritéria hledala lépe. Příčiny spatřuji v tom, že před nástěnkou mohli mít rodiče ostych hodnotit práce jiných dětí nebo nechtěli vyjádřit svůj názor přede mnou a před

ostatními rodiči, kteří se v šatně nacházeli. U portfolií zase měli srovnání s ostatními pracemi svého dítěte, mohli pozorovat vývoj jeho kresby. Z odpovědí týkajících se nástěnek je zřejmé, že rodiče nástěnky v mateřských školách vítají. Slouží pro ně jako zdroj informací, ale také jako výzdoba šatny.

Při realizaci výzkumu nenastaly při spolupráci s učiteli a rodiči žádné zásadní problémy. Některé faktory, které mohly ovlivnit úsudek rodičů a tím zkreslit výsledky výzkumu, bylo možné změnit. Například při rozhovorech před nástěnkami bylo vhodnější zvolit cirkulární model tak, aby si rodič prohlédl každou nástěnku minimálně dvakrát. K rušivým elementům, které nebylo možné ovlivnit, patřil hluk v šatně a přítomnost ostatních rodičů.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala otázkami souvisejícími s komunikací mezi rodičem a dítětem v oblasti výtvarné výchovy v prostředí mateřské školy.

Z poznatků praktické části a z výzkumu vyplývá několik **doporučení pro učitele**, která by mohla pomoci přiblížit rodičům výtvarnou tvorbu jejich dětí, lépe se v ní orientovat a tím přispět k častějším dialogům mezi rodičem a dítětem o jeho výtvarných pracích.

- a) Kromě pravidelně měnících se nástěnek vyhradit ve třídě, v šatně či na chodbě **prostor s tématem „Podívej, tohle jsem udělal já!“**
- b) Během prvního pololetí **informovat rodiče o vývoji dětské kresby** a poté vystavit na nástěnce stručný přehled vývoje dětské kresby doplněný příklady. Viz str. 25.
- c) Na začátku školního roku **vytvořit dvě** na první pohled **odlišné nástěnky** tak, aby rodiče mohli vidět **rozdíl mezi „stejností“ a „růzností“** dětských výtvarných prací. Seznámit rodiče s tím, jak důležité je dát dětem prostor k výtvarnému vyjádření, jelikož: „ *[...] prostor je prostírání, otevřenost, ve které se může ukazovat něco, co by jinak nebylo. Tvorba je prostírání, rozevírání prostoru, je opak prvotní skrytosti.* “ (Kafková, 2014, s. 9)
- d) V druhém pololetí školního roku navázat na takto podané informace a **vytvořit nástěnku v dynamické podobě**, vizualizovat pro rodiče vývoj dětské kresby pomocí konkrétních dětských prací. Viz Shrnutí: „Soutěž“ o nejzdařilejší dětskou práci (str. 40).
- e) **Dávat do jednoho prostoru nástěnky s výtvarnými dětskými pracemi a informacemi pro rodiče.** Viz Shrnutí: Názor rodičů na nástěnky (str. 42).
- f) V průběhu roku **vystavovat také práce**, které jsou **výsledkem spontánních výtvarných činností.** Viz str. 14.

Je nutné si ale uvědomit, že tato doporučení nemohou „fungovat“, pokud rodič nepřijme fakt, že bez jeho vlastní iniciativy k zlepšení komunikace nedojde.

Při psaní teoretické části mé bakalářské práce a při provádění výzkumu jsem si uvědomila, jak důležité je **propojení vztahu učitel-dítě-rodíč**. Pokud k tomuto propojení nedojde, práce učitelů, ani rodičů nikdy nebude mít kýžený efekt. Je s podivem, že tento fakt ještě stále některým učitelům a rodičům nedochází. Zásadní je ovšem to, aby ti, kteří vnímají důležitost této spolupráce, nezůstali pouze u myšlenek, ale začali je realizovat, což nemusí být vždy jednoduché. Příležitostí pro realizaci mohou být právě nástěnky v mateřských školách. Na závěr doplním tuto úvahu slovy Antonína Dvořáka: *„Mít krásnou myšlenku, to není nic zvláštního. Ale pěkně myšlenku provést a něco velikého s ní udělat, to je právě to nejtěžší, to je právě umění.“*

Seznam použité literatury

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 80-729-0237-7.

KAFKOVÁ, Helena. *Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem*. Praha, 2014. Dizertační práce. Pedagogická fakulta UK v Praze.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008, 435 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

MERTIN, Václav (ed.) a Ilona GILLERNOVÁ (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992-1998*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 1999, 149 s. Oikúmené. ISBN 80-729-8004-1.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-807-1782-629.

SOURIAU, Étienne. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing, 1994, 939 s. ISBN 80-856-0518-X.

SVOBODOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova v předškolním věku: (určeno učitelkám mateřských škol, rodičům, prarodičům a všem, kdo výtvarně pracují s dětmi předškolního věku)*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998, 86 s. ISBN 80-858-0847-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 314 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Nepublikované zdroje

HAZUKOVÁ, Helena. *Dětské umění*. Praha, 2013.

HAZUKOVÁ, Helena. *Prezentace dětských výtvarných prací*. Praha, 2013.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Anastázie (3;6) "Duha"	22
Obrázek 2: Adéla (3;1) "Plyšáček"	22
Obrázek 3: Klára (4;2) "Holčička"	22
Obrázek 4: Štěpán (6;3) "Normální válka"	23
Obrázek 5: „Červeňácké maminky“	31
Obrázek 6: „Žába leze do bezu"	31
Obrázek 8: Maminka nakreslená učitelkou	36
Obrázek 7: Maminky Klára a Jana	36
Obrázek 9: Maminka princezna	37

Příloha – Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentka 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve své bakalářské práci se zabývám názorem rodičů na dětskou výtvarnou tvorbu.

Z toho důvodu Vás chci požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní.

- 1) Vidíte zde práci, která je pro Vaše dítě v něčem typická?

- 2) Která práce je podle Vás nejzdařilejší? Z jakého důvodu jste vybral/a právě tuto práci?

- 3) Čím to je, že se některé práce povedly Vašemu dítěti více a některé méně?
Např.: Rád/a kreslí. Zaměřuje se na linie. Nejraději kreslí postavy. Nejraději maluje. Má rád/a barvy. Zajímá ho/ jí téma, kterého se zdařilá práce týká (zvířata, stavby atd.),...

- 4) Chcete se na něco zeptat, něco doplnit?

Děkuji Vám,

Kateřina Blažková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				