



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Nabídka doprovodných edukačních programů pro děti předškolního věku

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7505 – Vychovatelství  
*Studijní obor:* 7505T008 – Vychovatelství  
*Autor práce:* **Bc. Zuzana Fojtíková**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana Fojtíková**  
Osobní číslo: **P17000669**  
Studijní program: **N7505 Vychovatelství**  
Studijní obor: **Vychovatelství**  
Název tématu: **Nabídka doprovodných edukačních programů pro děti předškolního věku**  
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Porovnat vybrané doprovodné programy v Oblastní galerii Liberec.

Rešerše odborné literatury.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J., 2007. Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-802-1043-718.**

**JAGOŠOVÁ, L., JŮVA, V., MRÁZOVÁ, L., 2010. Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.**

**JŮVA, V., 2004. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století. 1. vyd. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-090-5.**

**LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.**

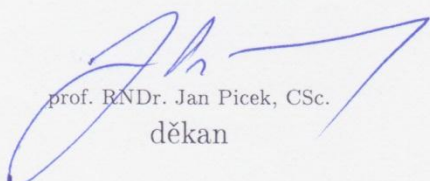
**SVÁTKOVÁ, B., 2008. Můžu tam mrknout: Galerijní pedagogika ve výstavních institucích České republiky, Slovenska a Rakouska. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4530-9.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.**

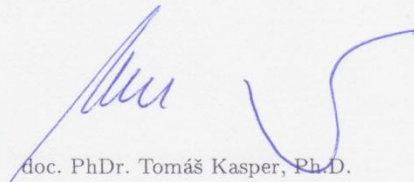
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. prosince 2019**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

  
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

28. 5. 2019

Bc. Zuzana Fojtíková

## **Poděkování:**

Je mou milou povinností poděkovat Mgr. Zuzaně Pechové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné rady, vedení a za čas, který mi věnovala při konzultacích. Děkuji Oblastní galerii v Liberci za ochotu při realizaci mého dotazníkového šetření a všem pedagogům mateřských škol za jejich upřímné názory a čas strávený nad vyplňováním dotazníků. V neposlední řadě patří velké dík také mé rodině, která mě podporovala v průběhu celého studia i při tvorbě této práce.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce *Nabídka doprovodných edukačních programů pro děti předškolního věku* se věnuje zkoumání fenoménu galerijní pedagogiky a jejímu využití v konkrétních edukačních programech v Oblastní galerii Liberec. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány principy galerijní pedagogiky, její historie, animace, charakteristika předškolního věku, práce a metody lektorů. Soustředí se na důležité poznatky pro aplikaci do praktické části, která se zabývá porovnáním vybraných edukačních programů, které jsou vhodné pro děti mateřských škol. Následné šetření, formou dotazníku, je zaměřeno na práci lektorů, kterou hodnotili samotní pedagogové mateřských škol.

## **Klíčová slova:**

galerijní pedagogika, galerijní pedagog, zážitek, prožitek, lektor, edukátor v kultuře, animace, předškolní věk

**Abstract:**

The master thesis *The Offer of Accompanying Educational Programs for Pre-school Children* is devoted to exploring the phenomenon of gallery pedagogy and its use in specific educational programs in the Liberec Regional Gallery. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes the principles of gallery pedagogy, its history, animation, characteristics of preschool age, work and methods of lecturers. It focuses on important knowledge for application to the practical part, which deals with the comparison of selected educational programs that are suitable for kindergarten children. The subsequent survey, in the form of a questionnaire, focuses on the work of lecturers, which was evaluated by the teachers of kindergartens themselves.

**Key words:**

gallery pedagogy, gallery teacher, enjoyment, experience, lecturer, educator in culture, animation, preschool age

## Obsah

Seznam tabulek .....	9
Seznam grafů .....	9
Úvod.....	10
Cíl práce.....	12
1 Teoretická část .....	13
1.1 Historie galerií.....	13
1.2 Galerijní či muzejní pedagogika?.....	13
1.3 Principy galerijní pedagogiky/animace.....	15
1.3.1 Galerijní a muzejní programy .....	18
1.4 Typologie programů pro veřejnost v galeriích.....	19
1.5 Galerijní animace .....	21
1.6 Umělec nebo pedagog? .....	22
1.7 Dovednosti a vzdělání galerijního pedagoga .....	23
1.8 Galerijní pedagogika a vzdělávací obsah.....	24
1.9 Návštěvník galerie.....	27
1.9.1 Komunikace v galerijním procesu .....	28
1.10 Předškolní věk .....	31
1.10.1 Vývoj základních schopností a dovedností.....	31
1.10.2 Kognitivní vývoj .....	33
1.10.3 Emoční vývoj a socializace.....	33
1.10.4 Shrnutí.....	35
1.11 Zakotvení galerijní pedagogiky v RVP .....	36
1.12 Výukové metody v galerii .....	37
1.13 Zážitková pedagogika a role zážitku v galerijní pedagogice.....	41
1.14 Historie Oblastní galerie Liberec.....	43
1.15 Oblastní galerie Liberec .....	46
1.15.1 Typologie cílových skupin.....	46
1.15.2 Vzdělávací činnost v Oblastní galerii Liberec .....	48
1.15.3 Doprovodný program ke krátkodobým výstavám .....	50
1.15.4 Personální podmínky .....	52
1.15.5 Prostorové podmínky .....	54
2 Praktická část .....	55
2.1 Charakteristika vybraných programů.....	55
2.1.1 Program č. 1 – Galerie a já, seznamte se... ..	55
2.1.2 Program č. 2 – Velikonoční ornamentum.....	57
2.2 Dotazníkové šetření.....	60



2.2.1	Vyhodnocení programu: Galerie a já, seznamte se.....	61
2.2.2	Závěr dotazníkového šetření 1. programu .....	65
2.2.3	Vyhodnocení programu: Velikonoční ornamentum .....	65
2.2.4	Závěr dotazníkového šetření 2. programu .....	70
2.3	Porovnání vybraných programů .....	71
2.4	Závěr praktické části .....	72
Závěr	.....	74
Seznam použitých zdrojů	.....	75
Seznam příloh	.....	77
PŘÍLOHY	.....	78

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled výukových metod .....	38
Tabulka 2: Vyhodnocení 7. otázky v 1. programu .....	64
Tabulka 3: Vyhodnocení 7. otázky v 2. programu .....	69
Tabulka 4: Vyhodnocení 1. programu .....	71
Tabulka 5: Vyhodnocení 2. programu .....	71
Tabulka 6: Základní doporučení pro edukátory v kultuře .....	73

## Seznam grafů

Graf 1: Počet nabízených vzdělávacích programů na 1 školní rok.....	49
Graf 2: Přehled a počet vzdělávací skladby programové nabídky.....	50
Graf 3: Poměr návštěvy vzdělávací soustavy v galerii .....	51
Graf 4: Grafický uzel 2 typů doprovodných programů .....	52
Graf 5: 1. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	61
Graf 6: 2. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	62
Graf 7: 3. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	62
Graf 8: 4. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	63
Graf 9: 5. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	63
Graf 10: 6. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	64
Graf 11: 8. otázka, Galerie a já, seznamte se.....	65
Graf 12: 1. otázka, Velikonoční ornamentum.....	66
Graf 13: 2. otázka, Velikonoční ornamentum.....	66
Graf 14: 3. otázka, Velikonoční ornamentum.....	67
Graf 15: 4. otázka, Velikonoční ornamentum.....	67
Graf 16: 5. otázka, Velikonoční ornamentum.....	68
Graf 17: 6. otázka, Velikonoční ornamentum.....	68
Graf 18: 8. otázka, Velikonoční ornamentum.....	69

## Úvod

*„Smysl výchovy se nachází v praxi života. Svět je třeba neustále zakoušet, prohledávat, ochutnávat a osahávat. Jen o takové výchově, ve které zapojuji všechny své poznávací smysly, lze říci, že je výchovou přirozenou“ (Komenský in Fulková, Hajdušková, Sehnalíková 2012).*

Děti předškolního věku jsou velmi vnímavé bytosti, projevují zvědavost a zájem o dění ve světě a o jevy, které jsou kolem nás. Zejména v této etapě života se tyto dětské schopnosti prolínají s bezprostředností a spontánností.

Už předškolní věk je dle mého názoru vhodným obdobím k tomu, abychom si s dětmi povídali o jakýchkoli tématech. Nejdůležitější je, abychom při tom zachovali Komenského zásady názornosti, systematičnosti, soustavnosti, aktivity, trvalosti a přiměřenosti. Pedagogové často mluví o zážitkovém učení, v němž je zážitek dítěte propojen s emocionalitou, neboť neodmyslitelným předpokladem tohoto učení je vnitřní motivace dítěte. Tedy i téma výtvarného umění je námětem, který může děti při uplatnění adekvátních metod nadchnout. Domnívám se, že výtvarnými aktivitami zaměřenými na interpretaci vizuálního umění zakládáme u dětí zájem o výtvarná díla. Pokud děti předškolního věku okouzlí umělecké dílo či přímo návštěva galerie, odnesou si své pocity do dalších let, a v tom vidím největší význam seznamování dětí s výtvarnými díly.

V mateřské škole se při interpretaci uměleckých děl přesvědčuji o tom, že děti zažívají radost, když zkoumají, jaký odkaz ukryl umělec do svého díla, a vzápětí, když si samy hrají na výtvarné umělce. Ovšem je podstatné klást důraz na to, aby u dětí dominoval zážitek z tvořivého procesu nad tím, jaký výsledný produkt z toho vznikne.

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala, jelikož kombinuje dvě odvětví, která mi jsou velmi blízká. Prvním je vztah k umění. Vystudovala jsem střední uměleckou školu a vždy mě umění doprovázelo i v rodinném prostředí. Často jsem byla fascinována prostory galerie, které pro mě byly oázou klidu. Místem, kde jsem sama se sebou a svými myšlenkami. Druhým odvětvím je oblast pedagogiky. Následně jsem vystudovala pedagogiku předškolního vzdělávání a být učitelkou v mateřské škole považuji za své poslání.

Při přemýšlení o tématu práce jsem se rozhodla využít svých znalostí z těchto oblastí a propojit je. Galerijní pedagogika je pomyslným pilířem právě těchto oblastí, které jsou mi tak blízké. Oslovila jsem tedy Oblastní galerii Liberec, která souhlasila s provedením šetření při edukačních programech, které sama vytváří.

První část práce je teoretická. Postupně se dotýká různých aspektů galerijního vzdělávání včetně jeho historického vývoje a vymezuje rámec pro část praktickou. Po nastínění historického vývoje, popisuji principy galerijní pedagogiky, zabývám se dovednostmi a vzděláním galerijních pedagogů, komunikací s návštěvníky, rolí zážitku, didaktickými postupy, snažím se přiblížit prostředí a práci Oblastní galerie Liberec a v neposlední řadě uvádím charakteristiku předškolního věku, která je mou cílovou skupinou pro šetření.

Jako zásadní však považuji praktickou část, kde představuji výsledky spokojenosti pedagogů mateřských škol s prací edukátorů v kultuře (lektorů). Popisuji dva typy programů, které na základě dotazníkového šetření porovnávám. Pro lepší přehlednost jsou výsledky zobrazeny v grafech a tabulkách. Velmi mě potěšil zájem Oblastní galerie Liberec o výsledky mého šetření. Věřím, že budou přínosnou zpětnou vazbou od jejich klientů.

Věřím v přínos galerijní pedagogiky. Není záměrem na děti vyvíjet nátlak, aby se jim umění líbilo. Přála bych si, aby se vůči němu neuzavřely, přijímaly jej jako součást kultury a přemýšlely nad ním. Nechat na sebe dílo i prostředí galerie působit, pokusit se propojit kontext s pocity a pokusit se interpretovat, co vidím. Jde pouze o to ukázat dětem, že galerie není „cizí prostředí“ a naopak mohou v ní i v sobě objevit něco, o čem doposavad netušily.

## **Cíl práce**

Cílem mé diplomové práce je porovnat vybrané doprovodné programy v Oblastní galerii Liberec. Své dotazníkové šetření obracím k lektorům, kde je mým cílem zaměřit se na kvalitu vedení doprovodných programů připravených v již zmíněné instituci. Cílem je poskytnout galerii výsledky a tedy zpětnou vazbu mého šetření a tím pomoci zkvalitnit práci lektorů (edukátorů v kultuře), která může být stěžejním bodem s ohledem na návštěvnost instituce.

# 1 Teoretická část

V první části své práce se věnuji teorii spojené s tématem galerijní pedagogiky. Zabývám se postupně historií galerií i galerijní pedagogiky a popisuji tenkou hranici mezi galerijní a muzejní pedagogikou. Zabývám se principy v galerijní pedagogice, typologií programů a galerijní animací. V následných kapitolách se věnuji samotným tvůrcům programů, lektorům, animátorům či edukátorům v kultuře, kde se snažím popsat jejich práci s klienty. Nedílnou součástí je charakteristika předškolního věku, jelikož je klíčová pro následující praktickou část. Zmiňuji se o zážitkové pedagogice a v závěru se věnuji Oblastní galerii Liberec, kde bylo provedeno dotazníkové šetření.

## 1.1 Historie galerií

Galerijní a muzejní sbírky určené veřejnosti jsou spjaty se jménem princezny Bel-Shalti-Nannar. Tato dívka byla dcerou posledního babylonského krále Nabunna'ida, který vládl v letech 555–538 před naším letopočtem. Princezna založila v tehdejší městě Ur, dnešním iráckém Mugajjaru, sbírku místních starožitností, ke kterým vytvořila základní soupis, dnes bychom mohli říci katalog. Pozůstatky těchto cenností objevil v roce 1934 sir Charles Leonard Woolley, jehož objevy potvrzují, že v tomto pradávném muzeu či galerii byly předměty shromažďovány nikoli pro chloubu vladařova bohatství, ale proto, aby napomáhaly vyučování a výchově. Už tehdy existovali lidé, jejichž cílem bylo zprostředkovat historické památky a umělecká díla ostatním. Budeme-li v následujících textech hovořit o edukačních programech na výstavách soudobého výtvarného umění, pak se budeme zabývat činností či tradicí starou několik tisíciletí (Horáček, 1998).

## 1.2 Galerijní či muzejní pedagogika?

V odborných článcích a literatuře se často setkáváme s pojmy muzejní pedagogika a galerijní pedagogika. Pokud se na tyto dva obory podíváme podrobněji, pak nacházíme sice podstatný a základní, ale pro vlastní fungování oboru ne zcela zásadní rozdíl. „*Výrazem muzejní pedagogika souhrnně označujeme aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem*“ (Horáček 1998, s. 56). O muzejní pedagogice mluvíme jako o obecné disciplíně, který zahrnuje metodologické a teoretické otázky práce pro veřejnost v muzeu, tedy v instituci, která se může věnovat obecné historii, regionálním dějinám, fauně, flóře či mineralogii. Na

druhé straně galerijní pedagogika má svůj předmět zájmu podstatně soudržnější, neboť se obrací výhradně k výtvarnému umění. Výtvarné umění je celistvou a dlouhodobě zkoumanou kulturní a vědní kategorií. U výtvarného umění jde především o originální vklad autora, snahu oslovit diváka, sdělovat skrze umění informace a nechat jej prožít i obdobné emoce jaké mohl mít samotný autor. Společné pro muzejní a galerijní pedagogiku je používání srovnatelných metod a postupů. V literatuře je galerijní pedagogika považována za součást muzejní pedagogiky.

Odlišnost lze spatřit v metodických rozdílech při aktivizujících programech. „*Programy zaměřené na výtvarné umění se liší tím, že při kontaktu s výtvarným dílem se ve větší míře věnují kreativním aspektům práce a citové rovině vnímání*“ (Horáček 1998, s. 57). V historickém muzeu hraje podstatnou roli především úloha poznávací a u výtvarných programů je kladen důraz na rozvíjení tvořivosti. Tedy vedle složky poznávací, kdy se účastníci programu mají dozvědět předem stanovené informace o výtvarném díle a autorovi, je důležitou složkou samotná kreativita. Ta se probouzí na základě podnětu výtvarného díla a sami účastníci aktivně pracují a tvůrčím způsobem uplatňují své „já“ a svou vlastní iniciativu. Odlišnost mezi galerijní a muzejní animací je dána pouze předmětem zájmu. Označení „galerijní“ se specificky vztahuje k situaci v českém prostředí, jelikož název muzeum umění zde nemá dostatečné zázemí.

To co můžeme považovat za srovnatelné je technická část práce s materiály, neboť i v historickém muzeu stejně jako v muzeu výtvarného umění jsou pro návštěvníky připravovány praktické činnosti, za účelem poznání techniky práce či konstrukčních principů.

„*Na vztah muzejní a galerijní pedagogiky může být nahlíženo z více stanovisek. Muzejní pedagogiku lze chápat jako nadřazený pojem pedagogiky galerijní, ale ne absolutně, uvědomíme-li si, že existují i galerijní pedagogové ve výstavních síních bez sbírkového fondu. Obě disciplíny můžeme při troše tolerance označit i za rovnocenné obory, které mají mnoho společného, přičemž nejsou totožné. S přispěním metafory bychom mohli říci, že muzejní a galerijní pedagogika jsou dvě sestry, které si mohou v průběhu života pomáhat a vyměňovat si zkušenosti*“ (Stuchlíková 2012, s. 14).

*„Galerijní či muzejní edukace označuje celý komplex vzdělávacích aktivit v galeriích a muzeích. Vejde se do něj jak složitý systém výstavby celého vzdělávacího modelu, tak i onen prvek „oživení“, který ale v konstruktivistickém pojetí nese změnu pozic a funkcí jak učitele, tak i galerijního vzdělavatele“ (Fulková 2013, s. 30). Materiály v galerijní pedagogice mohou mít formu pracovního sešitu, pracovního listu, herní a interaktivní stránky či didaktických textů. Pracovní listy, sešity a podpůrné materiály pro vyučující tvoří základní strukturu pedagogické konceptualizace obsahů výstavy, která je objasňována a transformována do aktivit, zadání úloh, pokynů, otázek a samotných výtvarných činností.*

Označení muzejní pedagogika pochází z Německa, kde v systému výtvarných institucí není užíván výraz galerie, ale pro sbírky umění je ustálen název muzeum (Horáček, 1998). Tím se stírají rozdíly mezi těmito dvěma obory a znalosti z jednoho oboru lze aplikovat na obor druhý. V průběhu následujících kapitol tedy vnímejme galerijní a muzejní pedagogiku jako průvodce totožných metod práce.

## **Historie galerijní pedagogiky**

*„V našem prostředí se problematika galerijní pedagogiky přirozeně včlenila do diskurzu teorie výtvarné výchovy již počátkem 90. let minulého století“ (Horáček 2007, s. 10).*

V roce 1997 se objevil významný projekt Alexandry Brabcové ze Sorosovy nadace Open Society Fund (OSF), Brána muzea otevřená, který představoval radikální nástup podpory a rozšíření edukačních aktivit pro celou oblast kulturních zařízení v České republice. V Brně působil „otec zakladatel“ Radek Horáček, který navazoval na tradici výjimečných škol výtvarného myšlení profesora Igora Zhoře (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012).

### **1.3 Principy galerijní pedagogiky/animace**

Pojem galerijní pedagogika později galerijní animace označuje typ aktivizujícího programu, který se uskutečňuje přímo v prostoru výstav. Jedná se o živoucí činnost, při které se cesta kolem statických exponátů na výstavě proměňuje v praktickou



a dobrodružnou práci. Slovem animace je vyjádřeno oživení či povzbuzení osobní tvořivé aktivity, kterou můžeme považovat za významný prostředek k vnímání současného umění.

Nejdůležitější je samotný **začátek** programu a upoutání pozornosti. Na začátku každého programu je situace obdobná. Na jedné straně je lektor a na té druhé skupina dětí či žáků, kteří mají přirozenou dětskou touhu po poznání, zážitcích a záhadách. Je nezbytné mít od samého začátku na mysli, že cesta k výtvarnému dílu musí být přitažlivá, atraktivní, vzrušující ba dokonce dramatická. Osvědčeným postupem je nahrazení obvyklého zahajovacího vysvětlování za úvodní dobrodružství formou hravého úkolu. Je zapotřebí, aby děti vstupovaly mezi obrazy v rolích průzkumníků a objevitelů, tak aby cítili napětí a měly potřebu něco neznámého odhalit.

Pro lektora, galerijního pedagoga či edukátora v kultuře je důležitým prvkem **volba slov**. Prvními slovy by neměly být všem známé fráze z hradů a zámků: „Vlevo můžeme vidět, vpravo se nachází...“ První slova by měla návštěvníkům zprostředkovávat živý či výjimečný zážitek nebo informaci, která je poutavá. Takovou informací může být umělcův citát nebo nezvyklý název některého díla, což může být počátkem tvořivého přemýšlení. Lektor tak přechází v **dialog** a vybízí k zamyšlení. „Jak takový název mohl vzniknout? O čem by byl stejnojmenný film či kniha?“

Jedním z principů při vlastní praktické činnosti je **prožitek**, prostřednictvím jehož můžeme dosáhnout intenzivnějšího a trvalejšího poznání. Při vedení programu je zapotřebí vycházet ze zásady přiměřenosti, tak aby byl úkol pro svěřence **zvládnutelný**. Tak aby lektor práci nepřevzal a nestal se tak úkol demotivujícím.

Důležitým článkem je samotná **osobnost lektora**. Program je postaven na jeho znalostech, dovednostech, schopnostech a zkušenostech. Výklad by měl být srozumitelný, jazyk by měl odpovídat úrovni posluchačů a neznámé pojmy by měly být lektorem vysvětleny. Otázky by měly vybízet k zamyšlení, ale jejich položení musí být srozumitelné. Lektor často využívá **metodu rozhovoru**, která mu umožňuje nahlédnout do zkušeností dětí s tématem a zároveň aby na ně mohl navázat své poznatky a informace. Záleží na lektorově úvaze jaká fakta a jakým způsobem je dané

skupině sdělí. Jedním z cílů lektora je vyvolat v dětech citový vztah k dílům, nalézt vlastní úhel pohledu a identifikovat se s nimi.

Dalším návazným principem je **respektování věkových zvláštností a vyspělosti dětí**. Hovoříme o množství informací a poměru mezi praktickou činností a teoretickými znalostmi. Tento poměr by měl být v rovnováze, ale lektor musí stále respektovat věk a sociální strukturu skupiny. Například v mladším školním věku mají děti častěji spontánnější reakce, nadšeně provádí praktickou činnost, ale na druhé straně nejsou schopni dlouhé udržení pozornosti u teoretického výkladu. Ačkoli se nám tyto odlišnosti zdají samozřejmé, v praxi bývají často přehlíženy a teoretické výklady jsou pro děti nepřiměřeně náročné. Lektor by si měl opakovat cíl přispět k oživení zájmu dětí o umění. Následným a důležitým ukazatelem je délka programu. Často se setkáváme s programy, které trvají 120 minut. Dalším kritériem jsou prostorové a technické podmínky, které mají vliv na praktickou činnost a volbu pomůcek či materiálů.

Každý kvalitní program musí mít svou **metodickou strukturu**, která je předem daná a v průběhu ji lektor dle potřeb proměňuje či upřesňuje. Program by měl mít úvodní motivační část, hlavní pracovní část a závěr. Tato struktura se v základě shoduje s pedagogickými principy, se kterými se setkáváme v běžném školním vyučování.

Považuji za podstatné zmínit se v závěru kapitoly o **cílech aktivizujících programů**. Původně byly programy vytvořeny, aby propojily a probudily vztah veřejnosti k výtvarnému umění. Cílem bylo proměnit galerii z místa shromažďování artefaktů v místo poznání a kultivaci návštěvníků. Snahou galerijního pedagoga je skrze umělecké dílo rozvíjet v dětech citlivost, vnímavost ba dokonce probudit lásku. Nabízí dětem zážitek a zároveň je učí porozumět sdělení skrze umělecké dílo, interpretovat jej, orientovat se ve významech, symbolice a tou pro mě největší hodnotou je hledat svůj vlastní názor. To vede v poznání sama sebe, ale zároveň k vnímání svého okolí. Umělecká díla, která jsou zápisem historie, vedou k osvojování si informací o etapách vývoje historie a ukazují proměnu doby. Snahou programů je vyvolat v dětech tvůrčí přístup ke světu a vybízet k seberealizaci (Horáček, 1998).

### 1.3.1 Galerijní a muzejní programy

*„Výtvarné umění je především osobitým typem komunikace. Promlouvá stejnou měrou o vnitřních postojích umělce jako o vnějším světě kolem nás a dokáže komunikovat i s duševním světem diváků“* (Horáček 1998, s. 17). Považuji tedy za logické, že i kontakt s výtvarnými díly lze nejintenzivněji navazovat různými komunikativními postupy. Ve většině období naší umělecké historie byli vedle umělců ještě další lidé, kteří umělecká díla nějak vysvětlovali a zprostředkovávali ostatním.

Od vzniku muzeí a galerií jak je známe dnes, neustále přibývají různé formy programů, v nichž je umění veřejnosti stále více přibližováno a vysvětlováno. Soudobé umění je stále více komplikované a tudíž je více potřeba věnovat se jeho porozumění.

V průběhu 20. století se stále více objevují dvě skupiny muzejních a galerijních pracovníků. První skupinu tvoří odborní pracovníci, kteří se starají o rozšiřování, udržování a o odborné teoretické zpracování sbírek. Tuto skupinu Horáček (1998, s. 18) dále dělí na odborníky teoreticky zaměřené, kteří komentují, teoreticky řídí a vyhodnocují shromážděné materiály a odborníky výzkumné, kteří se právě shromažďování sbírek věnují. Druhou skupinu zastupují specializovaní muzejní a galerijní pedagogové, kteří představují nezaměnitelné společenství zajišťující prezentaci sbírek, přípravu prohlídek a další programy pro veřejnost.

Odborné zkoumání muzejní a galerijní pedagogiky, jemuž je především v zahraničí věnována pozornost již od konce 60. let, přispívá k rozvoji metod, které mohou kontakt návštěvníků s uměním prohloubit. V různých typech muzeí a galerií jsou často využívány programy, při nichž vedle odborného slova mohou sami účastníci aktivně tvořit. Například v muzeu ve Velké Británii pro své programy využívají reálnou napodobeninu pravěkého obydlí, v němž si účastníci nadrtí obilí, vyrobí těsto a věnují se pečení. Následně si zkusí umíchat slámu s blátem, aby si vyzkoušeli, jak neolitický člověk zateploval své obydlí se stěnami z proutí. Tím, že si návštěvníci vyzkouší práci umělce, mohou si hlouběji uvědomovat, co vše výtvarné dílo skrývá. Především pro děti je podstatně vhodnější, pokud na výstavě mohou vedle odborného výkladu i samy tvořit. Schopnost soustředění se na teoretický výklad je u dětí přirozeně podstatně nižší než u dospělých. Prostřednictvím praktické činnosti jsou schopny osvojit si poznatky

mnohem pevněji. Z tohoto důvodu se ve většině muzeí umění a galeriích v zahraničí i u nás věnují muzejní a galerijní pedagogové při prohlídkách výstav nejen teoretickému výkladu, ale i praktickým činnostem souvisejících s tématem expozice (Horáček, 1998).

#### 1.4 Typologie programů pro veřejnost v galeriích

Zprostředkování umění vždy záleží na komunikaci prostřednictvím lektora, který se snaží o zintenzivnění kontaktu návštěvníků s výtvarným uměním. Podle způsobu, jak lektor postupuje, především podle teoretických poznatků a praktických činností rozeznáváme tři základní skupiny programů.

První z nich jsou **teoretické programy**, v nichž je kladen důraz především na výklad a práci s teoretickými poznatky. Prostředkem těchto programů jsou prohlídky, přednášky a besedy. Druhou skupinou jsou **programy praktické**, které rovněž vycházejí z teoretických poznatků, ale jejich hlavní úlohou je praktická činnost účastníků. Návštěvníci prostřednictvím rozsáhlých výtvarných programů nebo jen menších tvůrčích etud jsou obohaceny poznatky o vystavených dílech a obecně o umění, kterému je výstava věnována. Příkladem praktických programů jsou tvůrčí dílny, praktické ateliéry a kursy. Poslední kategorií jsou **programy smíšené**, které můžeme chápat jako komunikativní typy aktivit, při nichž je teoretická a praktická část v určité rovnováze. Příkladem tohoto typu programu je animace, která rozvíjí kreativitu a zároveň formou praktických etud předává teoretické poznatky. Právě tento třetí typ programu se nejlépe osvědčuje pro mládež avšak je zapotřebí brát vždy v potaz individuální zvláštnosti skupiny. Běžnou praxí je, že si lektor na stejnou výstavu připravuje metodicky odlišné pořady pro děti, žáky základních škol a pro žáky gymnázií. Psychologické poznatky a zkušenosti našich i zahraničních galerijních pedagogů uvádí, že pro mladší děti je vhodnější zařadit více praktických činností a žáci starší uvítají více teoretických poznatků.

V České republice je vztah veřejnosti k výtvarnému umění prozatím nepříliš vyhraněný. V každém z měst je určitá komunita příznivců umění, která představuje základní jádro návštěvníků galerií. Vyhranění a specializovaní zájemci dávají přednost samostatné prohlídce výstavy. Příznivci umění, samotní umělci či teoretikové se často záměrně vyhýbají vernisážím, protože z důvodu velkého množství lidí nemohou výstavu vnímat

v patřičném klidu. Skupinové návštěvy jsou u nás známé především jako exkurze školních tříd. Velmi zřídka se u nás setkáváme s náhodně vytvořenými skupinami dospělých zájemců, tak jako je tomu ve Spojených státech, Velké Británii, Německu nebo Francii. Tento rozdíl udává odlišné trávení volného času u nás a v zahraničí. V posledních letech se galerie snaží zpracovávat evaluační programy, kde sledují a vyhodnocují svou návštěvnost.

Z nabídky a praxe galerií vyplývá, že nejfrekventovanějším typem programů pro širokou veřejnost jsou *prohlídky s průvodcem*. K těmto programům se váže nejdelší tradice a jsou nenáročné na prostor a technické pomůcky. Za náročnější z pohledu organizace považujeme *besedy*, jelikož se jedná o tematicky zaměřený program, ve kterém je aktivita lektora v určitém dialogu s aktivitou zájemců. Za zvláštní typ programu považujeme *besedy s umělci*, v nichž lektor plní úlohu koordinátora, který má za úkol vést diskuzi a citlivě reagovat na podněty a názory návštěvníků a zároveň na postoj daného umělce. Oblíbenějším a stále rozšířenějším typem jsou *animace*, které jsou náročné na pomůcky a především na prostor, jelikož není vhodné, aby zájemci pracovali v těsné blízkosti originálních děl. Dále se můžeme setkat s *ateliéry a tvůrčími dílnami*, které mají větší podíl praktických výtvarných činností a jak vyplývá z názvu, jedná se o výtvarnou práci ve specifickém prostoru. Lektor i zde musí být schopen řídit praktickou činnost a zároveň obsáhnout i teoretické znalosti o tvorbě daných umělců, na kterou práce v ateliérech navazuje.

Kromě těchto základních typů nejčastěji užívaných programů nabízejí jednotlivé galerie i další aktivity jako jsou například *příležitostné akce, exkurze v plenéru, happeningové akce, setkání s umělci nebo mezioborové tvůrčí dílny*, které využívají například literaturu nebo hudbu. Dle evaluačních statistik i běžné nabídky jednoznačně převládají prohlídky s průvodcem, méně jsou pak využívány animace a nejmenší procento návštěvníků má zájem o tvůrčí ateliéry.

Programy se rovněž odlišují podle **zaměření praktické činnosti**. Zde můžeme zařadit *materiálové animace*, při nichž návštěvníci pracují s daným materiálem a vytvářejí dílčí výtvarnou práci za pomoci barev, kreslicích prostředků nebo manipulují s materiálem, který koresponduje s vystavenými exponáty. Následujícím typem jsou animace **zvukové a hudební**, kdy je kontakt s výtvarným dílem navazován prostřednictvím

zvukové stopy. Aktivizací jiného smyslu nežli zrakem je umožněn přístup k výtvarnému dílu z jiného směru. Dalším typem jsou animace **pohybové**, které mají za úkol hledat souvislosti mezi pohybem těla a dynamikou ukrytou v obrazech či sochách. V neposlední řadě rozlišujeme animace **slovesné**, které využívají literární texty, slovní interpretaci či dramatizaci.

Zvláštním doplněním aktivizujících programů v galeriích či muzeích je pomůcka, pro kterou je dnes již ustálený pojem **muzejní kufřík**. Hovoříme o reálném kufříku, ve kterém jsou umístěny předměty, napomáhající rozvíjení kontaktu s výtvarným dílem. Tato metoda je spjata s rozvojem muzejní a galerijní pedagogiky po druhé světové válce. V Paříži tuto metodu nalezneme pod názvem **pedagogický kufřík**. Kufříky jsou zaměřeny na slohová období, tematické výstavy, jednotlivé umělce či technologie. S takto vybavenými kufříky pracují lektoři společně s dětmi v ateliéru nebo přímo v expozici. Ve Vídni je běžnou praxí, že jsou kufříky s pomůckami zapůjčeny do škol, kde slouží pedagogům k výuce. Dle autorky tohoto „vynálezu“ Heiderose Hildebrand, by měly kufříky ve školách sloužit jako podání základních informací zábavnou formou a k přípravě na vstup do galerie či muzea (Horáček, 1998).

## 1.5 Galerijní animace

Termín animace se dnes objevuje jak v pedagogice, tak v zábavě a má určitou vzdělávací funkci. Animační programy, se kterými se setkáváme na dovolených v areálech hotelů, nemají s profesionálními edukativními modely pro kulturu nic společného. Snad jen kromě velmi naivní představy, že někdo něco rozhýbe, oživí, všichni to ocení a bude je to bavit. Slovo animace, které se v českém pedagogickém prostředí stalo poměrně nejasným termínem, má svou kulturní historii, spojenou s velmi specifickou zábavou, kdy slečny poskytovaly výjimečné služby pánům. Jednalo se o tzv. „animírky“. Pokud použijeme termín „animace“ v zahraničí, můžeme očekávat rozhovor na téma animovaného filmu. K nám však termín „animace“ dorazil od prvních stážistek v Centre Georges Pompidou v Paříži. Animace se tedy váže v kontextu našeho galerijního vzdělávání na francouzský pedagogický konstruktivismus. Původně se jedná o reformní, alternativní pedagogický směr, jehož metody byly z počátku spíše intuitivně přijaty za „normu“ v praxi výtvarné výchovy. „Lektoři“ animace nebo se můžeme setkat s označením „kurátoři edukace“ mají v ideálním případě spolupracovat s pedagogy

a používat netradiční metody, které jsou v galerijním a muzejním prostředí autentičtější než ve škole. Měli by se snažit o multidisciplinární strukturu vyučování v dialogu a prostřednictvím tvorby. Současný stav galerijní a muzejní edukace nabízí různé stupně kvality provedení programů či animací. Někdy však uniká podstata obsahu, vazba na expozici či kulturní artefakt, se kterým se má pracovat. Avšak se mnohdy jedná o jakoukoli tvorbu bez patřičného kontextu, která má být zárukou „vybuzení“ kreativity, emocí a zážitků. *„Musíme si však uvědomit, že nejsme konkurencí zážitkových zájezdů nebo průvodci po památkách, ale učitelé, předmětem jejichž vyučování je kultura jako celek“* (Kafková in Fulková, Hajdušková, Sehnalíková 2012, s. 13, 14).

*„Galerijní animace je zároveň jakousi variantou publikací muzeí a galerií, které často formou rodinného průvodce kombinují formu pracovních listů a metodických pokynů návštěvníkovi pomáhají získávat znalosti a zprostředkovávají umění zážitkem“* (Voršílková in Horáček 2007, s. 25).

Animaci můžeme považovat za účinnou cestu k uchování uměleckého bohatství a kulturního dědictví. Zároveň je jednou ze současných, rozvíjejících se postupů jak přiblížit kulturní bohatství a jeho vklínění do života lidí.

## **1.6 Umělec nebo pedagog?**

Otázkou je jakou úlohu může mít umělec ve spolupráci s galerií. Může něco samotný umělec nabídnout galerijní pedagogice? Tyto otázky je možné si pokládat, pokud uvažujeme nad zapojením umělců v aktivitách pro školní skupiny či širokou veřejnost.

Dnes je běžnou praxí, že umělci aktivně spolupracují s galerií. Mohou zde přímo tvořit, spolupracují na projektech, kde dochází k přímému kontaktu návštěvníka s umělcem. Návštěvník může vidět proces tvorby, vidí výsledné dílo umělce, pozná jeho záměr, setká se s umělcem a má možnost diskuze. To je velmi ojedinělá zkušenost a otázkou je zda ji může lektor nahradit. Jak mohou umělci vstupovat v interakci s širokou veřejností tak, aby byla kooperace oboustranně přínosná? Není úkolem jiných umělecká díla zprostředkovávat? Pokud návštěvníky provádí programem samotný umělec, často se jedná o umělecký projekt. Cílem je zde zejména zapojení návštěvníka do tvůrčího procesu, kde idea není ověřená a samotný umělec experimentuje. Umím si představit, že

takový program je možné realizovat s adolescenty a staršími, kteří jsou obdivovateli umělce a vzhlížejí k němu s respektem. Na druhou stranu si kladu otázku, jak by umělec svůj projekt realizoval u dětí předškolního věku, kde je podstatná motivace, udržení pozornosti, výběr slov přiměřen věku dětí nebo kvalita organizačních schopností. Umělci většinou pro přípravu své akce využívají pomoc galerijního pedagoga, který pomáhá s praktickou přípravou celého programu, organizací a asistuje v komunikaci s návštěvníky (Škaloudová in Horáček, 2007). *„Spolupráce s umělci nabízí velmi důležitou rovinu interpretace. Zprostředkování umění se děje autenticky, s autorem-umělcem. Přináší ale i rizika na poli jejich vzdělávacích kompetencí, které ale můžeme eliminovat v rámci partnerské spolupráce galerijního pedagoga a umělce“* (Škaloudová in Horáček 2007, s. 13).

### **1.7 Dovednosti a vzdělání galerijního pedagoga**

*„Galerijní pedagog je především pedagogicky uvažující a jednající osobou, která se věnuje: studiu obsahu souvisejícího s muzejními sbírkami, didaktické transformaci toho obsahu, vlastní pedagogické činnosti s návštěvníky, jejímu hodnocení a reflexi“* (Herz in Šobáňová 2015, s. 24, 25).

V zahraničí je pozice muzejního pedagoga poměrně stabilizovaná. Například v Německu je muzejní pedagogika samostatným oborem nástavbového diplomového studia vysoké školy pedagogické a je také začleněna do výuky v kulturologických studiích. Specializovanou institucí je pak Institut pro muzeologii v Lipsku. Ve Spojených Státech je přípravě lektorů či animátorů v galeriích věnována značná pozornost. Některé instituce vydávají pro své lektory metodické texty obsahující téměř direktivní postupy prohlídek, včetně přesného znění otázek směrem k návštěvníkům. Publikace Wexnerova centra je věnována profesní připravenosti animátorů, která obsahuje charakteristiky a návody jak se stát co nejlepším animátorem. Jedna z kapitol obsahuje šest základních bodů, co má lektor cvičit, než začne program uskutečňovat a těmi jsou:

1. je třeba zkusit si program nanečisto (například s přáteli)
2. je třeba cvičit hlasité mluvení před zrcadlem
3. odhadovat možné reakce publika
4. vypsát si a naučit se zpaměti důležité informace



5. přemýšlet o úvodní a závěrečné větě programu
6. zbavovat se nervozity mírnými pohyby.

Obecně můžeme říci, že lektor musí být věcně připraven, musí znát podstatné informace o dané výstavě a v procesu komunikace být schopen upoutat, rozvíjet a udržet pozornost návštěvníka. Součástí již zmíněného metodického sešitu Wexnerova centra je důležitá poznámka týkající se komunikace. Pokud se návštěvník ptá, lektor má upřít zrak pouze na tuto osobu, ale ve chvíli, kdy lektor na otázku odpovídá, měl by sledovat celou skupinu. Horáček (1998, s. 102) říká, že příprava odborných lektorů u nás v České Republice dosud není nijak rozvinuta. Dle mého názoru nastal v tomto oboru posun a studium galerijní pedagogiky nalézáme jako navazující magisterský obor například na Masarykově univerzitě. Praxe v zahraničí i u nás je zatím taková, že se lektory stávají zpravidla absolventi dějin umění z filozofických fakult či absolventi výtvarných oborů z fakult pedagogických. *„Právě výtvarný pedagog se svými znalostmi z dějin výtvarného umění, se schopností prakticky využívat různé výtvarné techniky, ale také se znalostmi psychologie a komunikačními dovednostmi je nejvhodnějším typem pro tuto práci“* (Horáček 1998, s. 103).

## **1.8 Galerijní pedagogika a vzdělávací obsah**

Galerijní pedagog musí pracovat s obsahem, který bude předkládat návštěvníkům, stejně jako se připravují učitelé na školní výuku. I když se může laické veřejnosti často zdát, že v galerijním prostředí se na obsah neklade takový důraz, že stačí návštěvníkům okomentovat prohlídku expozice a přidat zábavnou aktivitu, není tomu tak. Většina galerií stejně jako školská zařízení vytvářejí vzdělávací obsah a je proto velmi důležité nezanedbat jeho přeměnu a přetvořit ho do srozumitelného sdělení. Pro přiblížení můžeme pojmut obsah jako učivo, kterým budeme vzdělávat žáky, v našem případě návštěvníky galerií. Je podstatné, aby se především galerijní pedagog v obsahu orientoval a dokázal s ním pracovat. Čím více se na obsahu bude podílet, tím lépe se mu s ním bude pracovat. Bude vědět, co si může dovolit vynechat, co je jen zajímavostí a co je naopak potřeba vyzdvihnout jako klíčovou informaci. Galerijní pedagog by měl ovládat znalosti didaktiky stejně jako učitel ve školním prostředí.

Edukační procesy vázané na umělecké sbírky neusměrňuje žádné kurikulum a tak veškerá příprava leží v rukou galerijního pedagoga. Před započítím programu musí galerijní pedagog „přeložit“ vzdělávací obsah do srozumitelného jazyka pro určenou skupinu. Je zapotřebí obsah tzv. *rekontextualizovat*. Tím dochází k didaktickému zjednodušení, které označujeme výrazy: didaktická transformace, elementarizace, didaktická redukce či didaktická rekonstrukce (Knecht, 2007). Didaktická transformace obsahu je v zájmu galerijního pedagoga, protože jeho prostřednictvím bude návštěvníky programu podněcovat k činnosti. Obsah a aktivita návštěvníků jsou základním kamenem pro zdárný průběh programu. Z tohoto důvodu mu galerijní pedagog musí věnovat patřičnou pozornost a transformovat poznatky z uměleckých oborů do podnětu podněcujícího, přitažlivého, který je vyjádřen kognitivní výzvou či hádankou svádějící k poznávání (Janík, Pešková, 2013). Je vhodné využívat exponátů jako příkladů a „materializovat“ tak částečně abstraktní obsah, protože záměrem je pochopení umění, nacházet si v něm zalíbení a nikoli jen bezduše bloudit výstavními prostory.

Každý edukační program je předem připraven. Většinou se na něm podílí skupina galerijních pedagogů a při jeho plánování uplatňují své didaktické znalosti, které se projevují ve volbě didaktických prostředků, metod a organizačních forem. Je důležité mít na paměti kategorie vázané na obsah (znalosti obsahu, znalosti kurikula, didaktické znalosti obsahu), strategie řízení a organizace skupiny, znalosti o návštěvníkovi (charakteristika skupiny), znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, hodnotách a cílech.

V průběhu didaktické transformace se odehrávají následující čtyři kroky:

- 1. příprava** – kritická analýza a interpretace učiva, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle edukace
- 2. reprezentace** – zde probíhají úvahy o tom, jaké reprezentace obsahu je nejvhodnější použít (v galerijní edukaci jde především o volbu vhodného předmětu, které může sloužit jako příklad, reprezentace nějakého jevu či skutečnosti, dále různých metafor, analogií, demonstrací atd.)
- 3. výběr** – reprezentace učiva se v této fázi zpracují do nejvhodnějších edukačních metod a forem, pedagog vybírá nejlepší strategie a přístupy, uvažuje nad nejvhodnějším způsobem organizace a řízení edukačního programu

**4. přizpůsobení učiva žákům** – v poslední fázi se zohledňují specifika návštěvníků a typů jejich skupin, jejich specifické vzdělávací potřeby, věk, předchozí znalosti, schopnosti, pohlaví, motivace, zájmy, atd. (Šobánková, 2015).

Program je zakončen hodnocením úspěšnosti, práce s obsahem a porozuměním obsahu. V reflexi se galerijní pedagog kriticky ohlédne zpět, a pokud vize nebyly zcela naplněny, odnáší si ponaučení z proběhnuté situace, která jej může posunout dál v jeho profesi. Sebehodnocení a obecné zhodnocení programu umožňuje uvědomění si vlastního počínání a jeho vlivu na návštěvníky (Janík, Pešková, 2013). V případě, že některá část programu nefungovala nebo byla špatně návštěvníky pochopena, je vhodné celý proces transformace přehodnotit. S obsahem nepracují pouze galerijní pedagogové, ale také návštěvníci. Obsah ze strany učícího se tedy v našem případě návštěvníka označujeme jako **rezultátovou formu**. Tato forma obsahuje vše, co si návštěvník osvojil a co vstoupilo do jeho vědomí. Jestliže galerijní pedagog byl úspěšný a své posluchače upoutal natolik, že si nabyté poznatky zapamatují na delší dobu a ne pouze do uzavření dveří galerie, dosáhl tzv. **efektové formy obsahu** (Šobánková, 2015). Učení člověka je obecně ovlivněno myšlenkovými operacemi, osobnostními, motivačními, emočními, volními, sociálními, enviromentálními aspekty a zároveň závisí na individualitě jedince. „Úkolem pedagoga je zajištění vhodných podmínek a aktivizačních podnětů pro proces učení, jehož průběh je vysoce individualizovaný“ (Mareš 1998, s. 60).

Vedení edukačního procesu přímo v prostorách galerie je obohacující z hlediska možností práce s originálními díly oproti běžnému vyučování výtvarné výchovy ve školních třídách. Pojetí hodin výtvarné výchovy záleží na učiteli. Předmět ve většině případů není vyučován odborníkem, což se poté promítá na zadání výtvarných úkolů a následně na jejich výstupech. Z mého pohledu jsou stále zadávány úkoly, které neobsahují volnost ke kreativnímu vyjádření a výsledkem jsou často několikanásobně stejné výtvary. Často pak dochází k tomu, že dítě (žák) svou práci ani nepozná. Edukace v galerii dává návštěvníkům možnost vstoupit do světa umění a chápat jeho smysl, včetně získávání poznatků o historii, kultuře a pohledu na svět z jiné perspektivy.

## 1.9 Návštěvník galerie

Předem znát návštěvníka galerie je jeden z nejdůležitějších faktorů, podle kterého galerijní pedagog program připravuje nebo přizpůsobuje. Aby si pedagog k návštěvníkovi našel cestu a jeho výklad byl pro něho dostatečně srozumitelný, snaží se přizpůsobit jeho potřebám a vycházet ze současného pochopení jeho světa. Měl by brát v potaz prostředí, v jakém současná společnost žije, kam směřuje, co je jí blízké a co ji v každodenním životě obklopuje. Intencí galerijního pedagoga je co nejlíže zprostředkovat umění, které je součástí programu, a poskytnout návštěvníkovi zážitek, který by byl zároveň podnětem získávání poznatků v určité oblasti. Toho pedagog dosáhne zasažením lidských smyslů, jejichž prostřednictvím jako jedinci přijímáme informace z našeho okolí. Edukační program, jehož obsahem je zpravidla teoretický výklad a praktická činnost s vhodně zvolenými aktivitami, působí především na smysly:

**zrak** – vstřebávání viděných uměleckých děl a vtiskování si je do obrazové paměti

**sluch** – vnímání prezentovaného teoretického výkladu a ukládání do sluchové paměti

**hmat** – součástí programu mohou být interaktivní exponáty, se kterými lze volně manipulovat, dále se návštěvník může setkat také s reliéfními obrazy, které jsou určeny například pro jedince se zrakovým postižením.

V průběhu programu galerijní pedagog pracuje s individualitou jedince. Předem připravené aktivity mohou probíhat jednotlivě, ve dvojicích či ve skupině. Činnost ve skupinách rozvíjí mezi návštěvníky smysl pro spolupráci a sociální cítění. Pedagog tak podněcuje k prosociálnímu chování. Kladem je sdílnost zážitků a zkušeností, které návštěvníci mezi sebou mohou porovnávat a podělit se i o své nově nabyté dojmy či zjištění. Avšak by měl mít pedagog na mysli, že každý nepracuje rád ve dvojici či skupině, a proto by měl umožnit i práci individuální.

Obecně můžeme říci, že galerie jsou přístupné návštěvníkům všech věkových kategorií bez ohledu na národnost, náboženství, postoje a zdravotní stav. Práce galerijního pedagoga je pestrá a zároveň náročná jelikož se nesetkává jen s intaktní populací, ale očekává i zdravotně postižené jedince, pro které je třeba obsah programu přizpůsobit k jasnému pochopení a vyhovět z hlediska jejich intelektových či tělesných dispozic (Horáček, 1998).

### 1.9.1 Komunikace v galerijním procesu

V průběhu teoretického výkladu nastává riziko neadekvátní interpretace z pozice lektora a nesprávného porozumění ze strany návštěvníka. Obtíže v komunikačním procesu nazýváme *šum*, jenž brání v efektivní komunikaci a zkresluje informace. Do nejčastějších chyb při komunikaci zařazujeme:

- sdělená myšlenka je pro příjemce nesrozumitelná, nelogická nebo náročná,
- mluvčí se může dopustit chyb jako např. zaměňování slov za významově nesprávná, vynechání podstatných částí, mnohoznačnosti, nejasnosti výrazů netaktní žertování,
- příliš nízká či příliš vysoká hlasitost při výkladu,
- chybné užití názorných pomůcek,
- návštěvník není ve stavu schopném přijímat informaci, protože se nesoustředí, je rozrušen jinou situací, věnuje se jiné činnosti,
- návštěvník si nevhodně spojuje prvky sdělení,
- návštěvník chápe informaci odlišně vzhledem k jeho postojům, názorům, pocitům nebo náladám (Pokorná in Friedlová, 2008).

Abychom zamezili chybám při sdělení je vhodné si teoretický výklad předem připravit, popřípadě nacvičit na zkušební skupině, která je nám ochotna podat upřímnou zpětnou vazbu.

*„Mezi nejčastější užívané formy komunikace patří **jednosměrná komunikace** – vysílání signálů bez přijímání zpětné vazby, (přednáška, poučování, jakákoliv jiná podoba monologu či psaná podoba řeči) a **dvousměrná komunikace** – vysílání signálů oběma zúčastněnými stranami, vzájemné reagování na sdělené informace (jakákoliv podoba dialogu – rozhovor, diskuze, nezávazné popovídání si)“ (Pokorná in Friedlová 2008, s. 65).*

Během galerijní animace se uplatňují oba dva typy komunikace. Každý je uplatňován v jiné části programu nebo se mohou střídát. Klady jednosměrné komunikace nalézáme především v plynulosti promluvy bez přerušování, což napomáhá udržet orientaci

v uspořádání sdělované informace, a oslovením velkého počtu návštěvníků. Na výstup se lektor může předem připravit. Záporom je absence zpětné vazby a riziko nepřesnosti obsahu. Jednosměrná komunikace je využívána při teoretickém výkladu či při představování dané expozice. Velkou výhodou dvousměrné komunikace je okamžité podání zpětné vazby od posluchačů, kteří obratem reagují na sdělenou informaci svým názorem. Následná diskuze poskytuje okamžité potvrzení správnosti porozumění sdělení. Záporom můžeme označit časovou náročnost, pohotovost a orientaci v problematice z hlediska neočekávaných dotazů z řad posluchačů a následným narušením souvislého projevu. Tento komunikační model je vhodné uplatnit na začátku programu pro vzájemné poznání, odbourání pasivity nebo například u vysvětlování postupu praktické činnosti. Je volbou galerijního pedagoga, který model upřednostní, nebo jak bude modely prokládat a umožňovat tak návštěvníkům vyjádřit své postoje k danému tématu (Pokorná in Friedlová, 2008).

Další složkou je projev neverbální komunikace. Tato komunikace zahrnuje pohyby celého těla, mimiku, volbu oblečení, chování a prostředí, kde program probíhá. S neverbálními projevy lze pracovat a stále je zlepšovat. Mluvčí často nevnímá své neverbální projevy dostatečně, a proto je vhodné získávat zpětnou vazbu i v tomto ohledu. K tématu jak zlepšovat neverbální chování se vyjadřuje Pokorná v publikaci *Umění: prostor pro život a hru*.

- „*Snažte se, aby váš výraz byl přiměřeně uvolněn,*
- *omezte rušivá gesta,*
- *průběžně udržujte oční kontakt – neblud'te očima okolo, ale také nezírejte ustavičně na jednoho jedince,*
- *potvrzujte řeč jedince neverbálně – přikyvováním, úsměvy atd.,*
- *dívejte se na druhou osobu přímo, nikoliv úkosem z boku,*
- *buďte v otevřené pozici – uvolněte ruce, paže a hlavu,*
- *mírně se naklánějte k druhému, neseďte ztuhle na židli,*
- *můžete používat gest (zejména při odpovídání), ale vyvarujte se dramatického mávání rukou, hraní s tužkou, nebo doteků“ (Pokorná in Friedlová 2008, s. 68).*

Pro udržení pozornosti a zapojení posluchačů do programu je vhodné klást otázky. Každá prezentující osoba stojí o kvalitní a úspěšnou prezentaci svého programu. A to je snaha i galerijního pedagoga, který předstoupí před skupinu, která do galerie přijde s určitým očekáváním. Snahou pedagoga je návštěvníky zaujmout svým osobitým vystupováním a verbálním projevem. Rozlišujeme několik pravidel sebe prezentace před skupinou:

- nestát ani nesedět za stolem, ale předstoupit přímo před účastníky,
- nestát na jednom místě, ale ani se nepohybovat příliš rychle po prostoru, pohybovat se pomalou volnou chůzí,
- používat přirozená gesta v úrovni pasu, nepohazovat rukama, ani je nedržet strnule u těla,
- neotáčet se k návštěvníkům zády,
- nemít ruce v kapsách, s ničím si nehrát,
- udržovat oční kontakt s posluchači, nikoho neopomíjet,
- při dialogu s jednotlivcem se k němu přiblížit a udržovat oční kontakt,
- mluvit volně a výrazně pracovat s hlasem (Pokorná in Friedlová, 2008).

Na závěr kapitoly bych ráda uvedla shrnutí celé problematiky. Jakýkoliv člověk promlouvající k lidem, v našem případě galerijní pedagog, by měl ovládat pravidla efektivní a správné komunikace. Vyjadřování by mělo být cílené a jasné. Do komunikace s posluchači vkládá vhodné otázky, aby se informoval o skupině a aby udržel její pozornost. Od typu programu závisí forma přednesu. Pro přednášku nebo komentovanou prohlídku je vhodná jednosměrná komunikace, kdy mluvčí není přerušován, dokud posluchače nevyzve ke vznesení dotazů. V případě galerijní animace, je vhodnější dvousměrné komunikace, která vede k aktivizaci posluchačů. Kombinace obou typů komunikace není vyloučena a často se kombinuje. Pozornost je upřena i na sebe prezentaci lektora, který musí vypadat reprezentativně s ohledem na instituci, kterou zastupuje a zároveň vhodně používat neverbální gesta a projevy, které lze trénovat např. na zkušební skupině.

## 1.10 Předškolní věk

Předškolní věk trvá od 3 do 6–7 let. **Konec tohoto období není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, zahájením školní docházky a nástupem do školy.** Ten s věkem dítěte souvisí, ale může kolísat v rozpětí jednoho roku i více let. Toto období je charakteristické stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací ve vztahu k okolnímu světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, což je fáze fantazijního zpracování informací (intuitivního uvažování), které stále není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem potřeb a poznání. Přetrvávající egocentrismus působí na uvažování i komunikaci, dítě lpí na svém pohledu, který je pro něho určitou jistotou. Předškolní věk lze označit jako **období iniciativy**. Dítě má nutkání a potřebu něco zvládnout či vytvořit a potvrdit tak své kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je charakteristický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období považujeme jako fázi přípravy na následující život ve společnosti. Aby se tak stalo, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem spravuje. Dítě by se mělo umět prosadit ale zároveň umět spolupracovat. To je podstatné především v rovnocenné vrstevnické skupině. „*Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období je novým projevem chování sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování*“ (Vágnerová 1997, s. 173, 174).

### 1.10.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Třileté dítě chodí i běhá po rovině i po nerovném terénu, padá velmi zřídka, zvládá chůzi ze schodů i do schodů bez držení. Následně přichází období, ve kterém jsou změny méně viditelné, neboť se již netýkají „kritických“ lidských dovedností. „*V celku bychom **motorický vývoj** mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů*“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88). Čtyřleté a pětileté dítě seběhne hbitě ze schodů, hopsá, skáče, seskočí z nízké větve, leze po žebříku, stojí delší dobu na jedné noze a umí hodit míč po způsobu dospělého. Větší zručnost se projevuje v rychle narůstající soběstačnosti. Dítě se samostatně stravuje, svléká se a obléká, obuje si boty a zkouší si zavázat tkaničky. Zvládá hygienu – umí si umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat. Svou **zručnost** cvičí v hrách s pískem, s plastelínou, s kostkami a především při **kresbě**, kde se uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa.



Tříleté dítě ovládá už své pohyby rukou, dovede nápodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, třeba jen dle předlohy. Ovládá kresbu křížku, v pěti letech je schopno napodobit čtverec a v šesti letech trojúhelník. Souběžně roste schopnost pomocí kresby vyjádřit vlastní představu. Tříleté dítě zpočátku něco nakreslí a dodatečně to pojmenuje, avšak pojmenování neodpovídá realitě. Čtyřleté dítě má kresbu realističtější, avšak jen v nejhrubějších obrysech. Téma pro dítě patrně nejzajímavější je kresba člověka. Začíná hrubým znázorněním hlavy, nohou a hlavních částí obličeje jako jsou ústa a oči. Vzniká tzv. „**hlavonožec**“. Kresba pětiletého dítěte je mnohem detailnější a vypovídá o lepší motorické koordinaci. Postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos a paže jsou dosud znázorněny pouhými čarami.

V předškolním období se také značně zdokonaluje **řeč**. Tříleté dítě mnohé hlásky nahrazuje jinými či je vyslovuje nepřesně. V průběhu čtvrtého a pátého roku „patlavost“ vymizí či zůstává jen v rudimentech, které se během prvního roku školní docházky spontánně či s logopedickou pomocí upraví. Pokroky nastávají i ve větné stavbě. Věty dvouletých dětí jsou obvykle tříslavné, avšak v předškolním období se rozsah i složitost zkvalitňuje. Před koncem třetího roku se objevují souvětí podřadná (hypotaktická). Narůstá zájem o mluvenou řeč. Tříleté a čtyřleté dítě je schopno delší dobu naslouchat krátkým příběhům, zapamatovat si říkanku a zazpívat píseň, i když nedokonale. Individuální rozdíly jsou právě v této době znatelnější než rozdíly věkové. Řeč umožňuje dítěti i **růst poznatků** o sobě a okolí. Rychle rostou znalosti dítěte jako například: zná celé své jméno a správně označuje základní barvy. V předškolním věku umí odříkat početní řadu do deseti. Následně v šesti letech je dítě schopno správně určit počet předmětů v rozsahu do deseti prvků, k čemuž musí mít k dispozici názorný materiál. Pokrok spatřujeme v tom, že dítě nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale především **začíná užívat řeč k regulaci svého chování**. Od tří let dítě řídí své chování podle slovní instrukce, zpočátku tak, že ji nahlas zopakuje a později, mezi čtvrtým a pátým rokem, pouze podle „vnitřní řeči“. Ohlašujícím přechodem do další vývojové etapy je **vyrůstání z rámce rodiny**. Dítě začíná projevovat zájem mimo důvěrně známé rodinné prostředí. Rozšiřuje se časová perspektiva a ohlašuje se potřeba specificky lidské činnosti, kterou je **práce**. Dítě rádo vykonává drobné úkoly a pomáhá v domácích pracích (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### 1.10.2 Kognitivní vývoj

V průběhu čtyř let se vývoj inteligence dítěte přesouvá z předpojmové (symbolické) úrovně na vyšší a to na úroveň **názorného (intuitivního) myšlení**. Dítě již **uvažuje v celostních pojmech**, které vznikly na základě vystižení podstatných podobností. Dítě cílí na to, co vidí či v minulosti vidělo, ačkoli to už rozčleňuje. Jean Piaget (1896–1980) představuje mnoho pokusů, v nichž dokazuje, jak je dítě v tomto stádiu ve svých úsudcích stále vázáno na názor, ačkoli pokročilo proti předchozímu stavu, kdy takových úsudků nebylo schopno a postupovalo pouze podle analogií.

*„Pokrok v myšlení dítěte, které přešlo ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, je nesporný, ale stejně tak jsou zřejmá i omezení, jež dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky po krocích, které mohou být v mysli volně opakovány a současně porovnávány“* (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 90). Dítě umí vyvodit názor čeho je méně a čeho více, ale takové úsudky jsou podmíněny vizuálním tvarem. Myšlení nečelí logickým operacím, ale je předoperační, prelogické. Myšlení symbolické i předoperační se stále váže na vlastní činnost dítěte a je **egocentrické, magické** (umožňuje měnit fakta dle vlastního přání), **artificialistické** (vše se „dělá“) a **antropomorfické** (vše polidšťuje). To však neznamená, že dítě nerozlišuje realitu od vlastní fantazie. Třileté dítě ví, že skutečné věci mají jiné vlastnosti než věci imaginární. Imaginativní předměty můžeme měnit vlastní myslí, ale realita má jisté fyzické rysy, které měnit nelze. Spontánní projevy chování nemusí nutně znamenat nedostatečný ohled na realitu, ale rozhoduje zde aktuální emoční náboj, který se pojí s konkrétní skutečností. Kresba je spojena s úzkostí, kterou se dítě snaží během činnosti minimalizovat. Tento jev můžeme pozorovat, pokud dítě kreslí postavu s negativními lidskými vlastnostmi, zobrazí ji menší a naopak pokud se jedná o postavu „hodnou“, volí větší velikost. Externalizace (promítnutí navenek) vlastních představ se projevuje v každém věku, avšak v dětství jsou emoce méně ovládané a spontánnější, tudíž se v projevech dítěte uplatňují zřetelněji.

### 1.10.3 Emoční vývoj a socializace

Rodina je pro předškolní dítě nejvýznamnějším prostředím, kde vzniká primární socializace, tzn., uvádí jej do společenství lidí. **Socializace** probíhá po celý život člověka a to v rozmanitých interakcích mezi jedinci. Pojem socializace zahrnuje tři

vývojové aspekty: *vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.*

### **1.10.3.1 Vývoj sociální reaktivity**

Jedná se o vývoj štedře diferencovaných emočních vztahů k jedincům ve vzdálenějším i bližším společenství. Komplexní selhání vývojového postupu představuje autistické dítě, pro které lidé nejsou nic víc než neživé předměty, nedokáže vstoupit do verbální či neverbální komunikace, nevyhledává oční kontakt, dotek blízké osoby, nedokáže se podělit o svůj zájem, nedává najevo vřelé emoce, jako je například usměv a volí především samotářskou hru.

### **1.10.3.2 Vývoj sociálních kontrol**

Zde hovoříme zejména o vývoji norem, které si dítě vytváří na podkladě zákazů a příkazů udělovaných dospělými osobami a které následně dítě přijímá za své. Vývoj sociálních kontrol neboli **rozvoj seberegulace** rychle narůstá zvláště v předškolním věku. Během třetího roku života, v letech kdy narůstá negativismus a snaha dělat vše sám, spatřujeme první počátky skutečné sebekontroly. Dítě se učí počkat a nepodlehnout okamžitému impulzu. Užívá k tomu vůči sobě příkazy a pokyny, které se naučilo od svých rodičů. V tomto věku je sebekontrola skutečně internalizována a dítě k sebeřízení neužívá hlasitou řeč, ale užívá myšlení a schopnost sebekontroly poté velmi narůstá. V nových, obtížných či problémových situacích hlasité pokyny (sebeverbalizace) k sobě samému dítě používá i po třetím roce života. Prováděné pokusy nám ukazují, že vývoj vnitřních sociálních kontrol, čili **svědomí**, závisí na mnoha podmínkách. Jednou z nich je vztah dítěte k rodičům. Vřelý vztah dítěte ke svým rodičům je hlavním předpokladem pevného svědomí. Rozvoj svědomí ovlivňují **socializační (disciplinární) techniky**. Například tělesné tresty rozvoji svědomí brání, kdežto kázeňské techniky spočívající v odnětí či poskytnutí lásky po nesprávném či žádoucím chování rozvoj svědomí podporují. Avšak to platí pouze tam, kde je mezi dítětem a matkou láskyplný vztah. Ukázkou selhání vývoje sociálních kontrol jsou mladiství delikventi či jedinci s asociální poruchou osobnosti.

### 1.10.3.3 Vývoj sociálních rolí

Jedná se o takové vzorce chování a postoje, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to s ohledem k jeho pohlaví, věku, společenskému postavení atd. Vývoj sociálních rolí se projevuje především ve **hře**. Zpočátku se jedná o **paralelní** (souběžnou) **hru**, kde nedochází k rozdělení rolí. Děti si hrají vedle sebe s tendencí se napodobovat. Kolem dvou let věku dítěte přichází **hra asociativní** (společná). Děti si hrají společně na stejné téma a poskytují si vzájemně materiál. Později přichází **hra kooperativní** (organizovaná ve spolupráci), při níž jsou již role rozděleny, a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu. Osvojování rolí ve skupině zajišťuje především předškolní vzdělávání, kde mají děti více příležitosti k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce a dosahují v této oblasti vyšší úrovně. Můžeme pozorovat, jak některé děti získávají **oblibu** vrstevníků, některé mají tendenci **poroučet** druhým a jiné se naopak **podřizují**. Přibližně ve třech až čtyřech letech se důrazně projevuje **soupeřivost** mezi dětmi. Prosociální chování lze obecně pozorovat u dětí, které i na kognitivní úrovni lépe rozumí psychice člověka a u dětí s jistým typem připoutání k matce. Nejvýraznější pokrok ve vývoji rolí pozorujeme v **diferenciaci role mužské a ženské**. Dívky a chlapci se ve svém chování liší na základě vrozených vloh a také vzhledem k odlišnému očekávání dospělých. Jedná se o rozdílné posilování způsobů chování, které jsou v naší společnosti pokládány za dívčí či chlapecké. Zásadní je i vztah dívky k matce a vztah chlapce k otci jako příklady vzorců chování. Přes zásadní změny, které se odehrávají v sociálním chování, je dítě předškolního věku stále závislé především na svých rodičích. Vztahy k vrstevníkům jsou především přelétavé, nahodilé a málo trvalé. Avšak nelze vliv druhých dětí v tomto období podněcovat. Dítě by mělo mít příležitost stýkat se s vrstevníky, ať už institucionální formou nebo jiným způsobem. Pouze v takové společnosti se učí způsobům chování, které budou následně tolik podstatné. V kontaktu s dospělými se dítě nenaučí soupeřit se stejně schopnými, pomáhat slabším, spolupracovat na stejné úrovni, řešit náhlé konflikty kompromisem a nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### 1.10.4 Shrnutí

Socializace dítěte v předškolním věku probíhá především v rodině, ale zároveň se již musí uzpůsobit požadavkům dalšího sociálního prostředí. Podstatným sociálním mezníkem je zařazení dítěte do mateřské školy. Děti se v tomto období učí očekávaným

způsobům chování, zejména prosociálního, respektujícího práva ostatních. Přijímají základní normy chování, s nimiž se pozvolna ztotožňují. Prozatím považují za důležité, jak budou za jejich dodržení oceněny. Rodiče mají v tomto období nemalou úlohu. Představují pro dítě model různých rolí (vzor), s nímž se identifikuje. Pevné pouto v rodině a dospělému se postupně uvolňuje. Děti začínají navazovat kontakt s vrstevníky a při jejich výběru vítězí shoda v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k diferenciaci rolí a dítě se učí spolupracovat, prosazovat se a soupeřit. Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje sebepojetí dítěte. Dítě přijímá názory dospělých na sebe samo nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Předškolák uvažuje především egocentricky s tendencí k fantazijnímu zkreslení sebepojetí. V tomto období mají děti sklon zveličovat generové rozdíly. Jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního tenderu a identifikují se s rodičem stejného pohlaví (Vágnerová, 1997).

### **1.11 Zakotvení galerijní pedagogiky v RVP**

Galerie by měla být místem, kde se pedagogové a jejich žáci setkávají s novými podněty, které doposud nemusí být formulovány, popsány a zpracovány do běžných představ o podobě a obsahu umění. Je proto nezbytné, aby galerijní pedagogika informovaně vstupovala do souvislostí, jež určují obsah výtvarné výchovy ve školách.

Klíček k posuzování galerijních programů je jejich vztah k Rámcovému vzdělávacímu programu (RVP) pro různé typy a stupně škol. Souvislost s obsahem RVP může být v galerijních programech vyslovena v podobě jasně formulované návaznosti na konkrétní očekávané výstupy nebo může být implicitní a pak je obvykle na vyučujícím, jak zkušenost s programem zhodnotí a zařadí do vyučovacích osnov.

*„Má-li být spolupráce galerií, muzeí a muzeí umění se školami skutečně spolehlivou podpůrnou aktivitou pro současnou školní výtvarnou výchovu, je třeba dbát na propojování institucionálního rámce obou institucí i tak, že galerijní a muzejní pedagogika poučeně a s respektem přijme obsahy předmětu, formulované v Rámcových vzdělávacích programech“ (Leonora Kitzbergerová in Fulková, Hajdušková, Sehnalíková 2012, s. 23).*

*„Je žádoucí, aby se programy vztahovaly k RVP a formulovaly dílčí výstupy. Z provedených výzkumů však vyplývá, že současná interpretační otevřenost programů je*

*výhodou, který poskytuje vyučujícím možnosti různých cest k uchopení nabízených témat a činností a volnost v reagování na konkrétní situaci ve třídě“ (Leonora Kitzbergerová in Fulková, Jakubcová, Kitzbergerová, Sehnalíková 2013, s. 24).*

Učitelé návaznost edukačních aktivit galerie na kurikulum přirozeně vítají, ba dokonce požadují. To specifické „galerijní“, co je s galerií a její sbírkou spojené, pak vnímají jako cosi navíc. Učivo a plnění cílů kurikula je zde na prvním místě. Můžeme tedy říci, že pedagog se svými žáky navštíví galerii tehdy, pokud mu galerie nabídne programy na učivo daného ročníku a oboru navazující. Takový pedagog následně lépe obhájí svou návštěvu galerie před vedením a rodiči žáků. Návštěva galerie pak nebude považována za „zábavu“, nýbrž za součást vzdělávacího procesu podchycenou osnovami, kam lze návštěvu galerie přímo zařadit (Šobáňová, Šobáň, 2012).

Slovy didaktiky je vyučování v galerii jednou z organizačních forem vyučování v jiném než školním prostředí, je svého druhu exkurzí (Skalková, 2007).

Edukační program by měl spoluvytvářet co nejlepší podmínky pro tvořivé a otevřené chápání výstavy či expozice. Otázkou je, zda je opravdovým cílem vysvětlování a poučování nebo hledání souvislostí „za“ vystaveným dílem, propojením s kulturou a umělci či nalézáním cest k obsahům v každodenní žité i mediálně zprostředkované realitě.

## **1.12 Výukové metody v galerii**

Pokud se v této kapitole zaměříme na samotný výběr metod, musíme být obeznámeni, že didaktická teorie nenabízí žádný ucelený a přehledný systém. Nejasnosti existují v názvosloví, ve výběru a členění metod, ale i v tom, co který autor pojímá za metodu a co bychom mohli spíše označit jako určitý systém či přístup. Zcela ucelený systém řadící výukové metody do určitého rámce nabízí v české literatuře autoři Josef Maňák a Vlastimil Švec v publikaci *Výukové metody*. Přestože nad tímto systémem je možné polemizovat, tato podoba nabízí základní přehled metod, které mohou být dobrou oporou pro práci muzejního pedagoga (viz tabulka 1).

**Přehled výukových metod dle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece (2003, s. 49)**

<b>Klasické výukové metody</b>	metody slovní	<i>vyprávěné vysvětlování přednáška práce s textem rozhovor</i>
	metody názorně demonstrační	<i>předvádění a pozorování práce s obrazem instruktáž</i>
	metody dovednostně praktické	<i>napodobování manipulování, laborování, experimentování vytváření dovedností produkční metody</i>
<b>Aktivizující metody</b>	metody diskusní metody heuristické, řešení problémů metody situační metody inscenační didaktické hry	
<b>Komplexní výukové metody</b>	frontální výuka skupinová a kooperativní výuka partnerská výuka individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků kritické myšlení brainstorming projektová výuka výuka dramatem otevřené učení učení v životních situacích televizní výuka výuka podporovaná počítačem sugestopedie a superlearning hypnopedie	

*Tabulka 1: Přehled výukových metod*

Již zmínění autoři řadí metody do tří základních kategorií, které by se svým uspořádáním jakoby stupňovali od metod „statických“ po metody „moderní“. Ale i metody, které autoři „podřazují“ a označují jako **klasické výukové metody**, mohou mít velmi aktivizující charakter. Považujeme je spíše jako metody dlouhodobě osvědčené a pokud se někdy setkáváme s jejich selháním, je to spíše selhání lektorské práce, což ostatně platí i o všech dalších metodách. Již zmíněné klasické výukové metody jsou zpravidla přirozeným základem galerijní a muzejní edukace. **Metoda slovní** je v galerii nejčastěji využívána v běžné nabídce doprovodných programů, jako jsou komentované prohlídky, přednášky, besedy s autory atd. Prostředkem slovní metody je *vyprávění*, které je postaveno na poutavém obsahu, dramatickosti děje a podání. Mělo by být živé a především bez čtení dlouhých textů, aby byla zajištěna intenzivní pozornost a naslouchání. *Vysvětlování* je již specifická kognitivní záležitost. Jedná se o logický a systematický postup zprostředkování informací, u něhož je důležité pamatovat na Komenského pravidlo postupu od konkrétního k obecnému. *Přednáška* pak představuje delší ucelený projev na závažnější téma. Snáší se nad ní kritika za pasivitu účastníků. Pozornost posluchačů, stejně jako v předchozích metodách, stojí na vhodném řečovém projevu. K udržení pozornosti je tedy dobré vkládat vhodné prostředky jako například neočekávané informace, sdělení vyvolávající nesouhlas nebo otázky. Přednášku je vhodné doplnit vizuálními prostředky, které by ovšem neměly přebíjet slovní sdělení, ale naopak jej podpořit a učinit srozumitelným. *Rozhovor* je dvoustrannou komunikací, motivuje, povzbuzuje k pozornosti, informuje lektora o znalostech návštěvníků a nastoluje důležité otázky. Měl by tedy obsahovat otázky a odpovědi na zvolené téma se vztahem ke zvolenému vzdělávacímu cíli. Dalším a zároveň volnějším typem je diskuse, debata nebo řízený rozhovor.

**Metoda názorně-demonstrační** je dalším typem metody, bez které se galerijní praxe neobejde. Pozorování a předvádění učí návštěvníky zpřesňovat vnímání a vyvozovat podstatné závěry. Podstatné je, jakým způsobem věc či proces předvádíme. Tato metoda stojí také na optimálním slovním doprovodu, důležité je fázování demonstračního procesu a použití vhodných pomůcek. Práce s obrazem pracuje s Komenského názorným zpodoběním učiva, kdy didaktičnost obrazu se odvíjí od jeho obsahu, vyvolání zájmu, schopnosti motivace, schopnosti vysvětlit či ukázat daný jev i od toho, kolik informací z něho můžeme vyčíst. „*Vizuální sdělení je vůbec základem galerijní komunikace, pomocí vhodně zvolených aktivit můžeme v návštěvnicích podpořit*



*schopnost vnímání a porozumění viděnému a ukázat návštěvníkům, jak z vystavených předmětů číst informace v nich skryté“ (Mrázová, Svátková s. 7).*

V **metodě dovednostně praktické** hovoříme o vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování a produkčních metodách. I tato metoda využívá pracovní postupy a učí dovednostem pro praxi. Patří pod ně vše, kde vzniká *výtvar, výstup, výkon*.

Po klasických výukových metodách přichází druhá skupina a to **metoda aktivizující**. Tu autoři volí na základě zapojení návštěvníka do vlastního průběhu vzdělávacího procesu. Zde jsou zařazeny metody **diskusní, heuristické a řešení problémů**, v jejichž rámci problém řeší návštěvníci vlastním aktivním zkoumáním například pojmenováním problému, stanovením hypotézy či analýzou. V galerijní pedagogice tyto metody představují jedno z nejtěsnějších propojení vzdělávacích aktivit s vlastní podobou badatelské práce galerijních pracovníků a podstatou galerijní práce. Podobně metody **situační (hledající řešení problémové situace)** využívají rozhodování a navrhnutí řešení na základě podkladových materiálů a umožňují náhled z mnoha různých úhlů pohledu. Jejich zadáním může být práce s textem, ukázka sbírkového objektu, videoukázka či audio poslech. **Metody inscenační** využívají prvky dramatické výchovy jako je například sociální učení, hraní rolí nebo simulace problémové události. Jejich podoba může být strukturovaná či nestrukturovaná. Stejně tak jsou využívány **didaktické hry**, které v galeriích nejvíce nalzáme v lektorovaných edukačních programech.

**Metody komplexní**, které autoři Maňák a Švec zařazují do třetí skupiny, jsou nejvíce diskutabilní kategorií. Jsou zde zařazeny vlastní metody, ale i ty, které je možné považovat spíše za ucelený pedagogický přístup jako například kritické myšlení nebo za jednotlivou aktivitu jakou je brainstorming. Z mého pohledu se jedná o problematickou a nevyjasněnou didaktickou terminologii v triádě pojmů metoda, aktivita a didaktický přístup. To si můžeme vysvětlit postupným vývojem či prosazováním daných metod v pedagogice obecně.

Závěrem a posláním je pro mě v této kapitole, zabývající se metodami, tato citace: *„Nezáleží tedy až tak na zařazení a přesné definici metody, kterou se rozhodnete použít,*

*jako spíše na jejím obsahu, výhodách směrem k cílové skupině návštěvníků a zvolenému vzdělávacímu cíli, stejně jako na lektorských schopnostech a zkušenostech muzejního pedagoga tak, aby byl schopen zvolenou metodu bezproblémově v praxi zvládnout“ (Mrázová, Svátková s. 8).*

### **1.13 Zážitková pedagogika a role zážitku v galerijní pedagogice**

*„Aktivní zážitek, ke kterému profesionální galerijní pedagog diváka stimuluje, přináší návštěvníkovi cenné poznání nejen díla, ale i sebe sama“ (Fišer in Horáček 2007, s. 181).*

Bezprostřední dotek s materiálem je sám o sobě silným zážitkem pro téměř všechny smysly. Při výtvarné práci můžeme materiál doslova prožívat. Smysly vnímáme jeho ohebnost, poddajnost, křehkost, strukturu či tvrdost. Každý materiál při jeho zpracování vydává jiný zvuk a má i svou typickou vůni. Různé vlastnosti materiálů nás podněcují k výtvarnému experimentování. Nejen výsledný artefakt, ale sám proces tvorby je jedinečným zdrojem zážitků a pocitů. To platí nejen pro autora, ale i pro toho, kdo dílo vnímá. Právě percepce (vnímání výtvarného díla) tvoří základ komunikace či sociálního chování. Umožňuje nahlédnout do nitra druhé osoby, lépe jej poznat a pochopit. Neverbální výtvarné prostředky využívá ke komunikaci arteterapie ale také pedagogika, která se zabývá integrací handicapovaných do života zdravých (Skarlantová in Šauerová, 2013).

Jednou z pedagogických metod je právě zážitková pedagogika. Jedná se o metodu poznání, hledání a objevování prostřednictvím zážitků. Zážitek zde není cíl, ale prostředek. Zážitek je bohatství každého z nás bez rozdílu na to, v jaké finanční situaci se nacházíme a mnohdy má větší cenu než hmotná záležitost. Z tohoto důvodu se v mé práci krátce zmiňuji o „zážitku“ protože mu přikládám velký význam a je podstatnou součástí právě galerijní pedagogiky.

*„Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku“ (Pelánek 2008, s. 21).* Stejně metody využívají právě galerie u tvorby edukačních programů, které vytváří pro

své návštěvníky. Snahou je předávat teoretické znalosti, ale především obdarovat své svěřence zážitkem, který si s sebou odnesou. Zážitková pedagogika spočívá v tom, že pomocí toho co zažíváme, můžeme dojít k určitému vyššímu cíli, dokáže odkrýt nitro osobnosti člověka a ukazuje cestu k sebenalezení.

Český koncept v pojetí zážitkové pedagogiky je oproti zahraničním koncepcím velmi specifický. Snahou tohoto pojetí zážitkové pedagogiky je působit na jedince globálně i s jeho emocionální složkou. „Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova *prožitek, zážitek, zkušenost*; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 12). Přednostně šlo tedy o celkový rozvoj osobnosti ve všech oblastech. Primárně nešlo o získání vědomostí a dovedností. Nástrojem k dosažení předem stanoveného cíle byl prožitek či zážitek. Proto považuji za podstatné vymezit si tyto dva pojmy.

## **Zážitek**

Zážitek je v dnešní výtvarné pedagogice velmi častým pojmem. V českém prostředí se jím podrobněji zabývá Jan Slavík a další autoři. Pro porovnání a vymezení pojmu zde uvedu několik definic toho pojmu. „Život a jeho situace člověk musí zakoušet – zažít, jinak mu nejsou přístupné. A to co bylo zažito, je zážitkem“ (Slavík 2001, s. 59).

„Slovem zážitek tedy označujeme osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách vracet. Je to individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významný celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace“ (Voršilková in Horáček 2007, s. 24).

„Zážitkem je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo fakticky zacházet. Jinými slovy: ačkoliv situaci zažíváme zde a nyní,

*zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupné pro opakovaný návrat“ (Slavík 2001, s. 64).*

## **Prožitek**

Z pohledu konzumenta historického dědictví či současného umění je základním produktem prožitek, který návštěvou získá. Následně je zapotřebí vysvětlit si termín prožitek. Ten chápeme jako složku zážitku, která vyjadřuje, co prožívám v situaci navazující určitý zážitek. Zaměřuje se na individuální niterné stavy, procesy, vlastní postoje, emoce a dojmy. Prožitek tak označujeme jako nejpravdivější složku zážitku (Horáček, 2007).

*„Slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrážujeme slovo „prožitek“ (a proto také praktické působení jako „výchovu prožitkem“). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako „zážitek“ a teoretické postižení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“ (Jirásek 2004, s. 14).*

Cílem výchovy prožitkem je získání trvalejší podoby prožité události a následné výsledky můžeme uplatnit v dalších situacích. Tento model můžeme nazvat zkušeností, kterou nezískáváme pouze přímým prožíváním, jak se může zdát, ale právě naopak. Většina zkušeností a poznatků pramení ze sociálního sdílení, skrze komunikaci a z přejímání zkušeností od ostatních. Důležitým aspektem je reflexe a zafixování prožitku pomocí výtvarného tvoření, což zvyšuje potenciál pro další využití jak v osobní tak v obecné rovině (Řezáč in Horáček, 2007).

### **1.14 Historie Oblastní galerie Liberec**

Vznik galerie jako samostatné instituce lze hledat v období po druhé světové válce. Musejní kuratorium v Liberci, které mělo vyřešit budoucnost výtvarných sbírek Severočeského muzea, bylo ustaveno již 19. září 1945. To rozhodlo, že galerie zůstane organizační součástí libereckého muzea, ale také, že sbírky výtvarného charakteru budou přemístěny do samostatné budovy. Liberecký grafik a patriot Jaro Beran se ihned

v poválečných dnech začal zajímat o osud za války ukrytých výtvarných sbírek, a proto byl tehdy kurátorem pověřen úkoly vztahujícími se k zajištění jejich dalšího osudu a nalezení vhodných prostor pro jejich uchování a prezentaci. Na počátku roku 1946, byla galerii přidělena budova bývalého Liebiegova paláce v těsném sousedství Libereckého zámku. Galerie zde sídlila až do konce února roku 2014.

Od roku 1949 bylo Severočeské muzeum, respektive galerie, krajskou institucí. V roce 1953 došlo k jejímu právnímu osamostatnění v rámci státem vytvořené sítě státních galerií a prvním ředitelem se stal Jaro Beran. V roce 1958 jej ve vedení vystřídala historička umění PhDr. Hana Seifertová. Ta se zasloužila nejen o rozsáhlé stavební úpravy budovy, vybudování cenné sbírky nizozemského malířství 16.–18. století, ale především o velmi pozitivní vnímání galerie nejen odborníky a výtvarníky, ale především širokou veřejností. Zasluhou bohatého výstavního programu, do kterého zařazovala významné sochařské prezentace (např. legendární výstava Socha a město, 1969) a výstavy mladých výtvarníků, kteří byli z politických důvodů v pražských výstavních síních odmítáni, se liberecká galerie stala velice respektovanou institucí. Tyto obdivuhodné aktivity se ovšem obrátily proti ní a kvůli své občanské angažovanosti musela odejít v roce 1970 z vedoucí pozice. V 70. a 80. letech 20. století se na pozici ředitele vystřídali Vladimír Volšička a Věra Pavlišová. Aktivity galerie stejně jako jiných kulturních zařízení byly politicky ostře sledovány. Výstavní počiny se nevymykaly z běžné produkce té doby, tzn., musely být „politicky nezávadné“. Někdy se však podařila výjimka a v galerii se uskutečnila zajímavá výstava autora s osobitým pohledem na svět.

Po roce 1989 došlo k převratným změnám. V roce 1990 se stala ředitelkou PhDr. Věra Laštovková, která měla v porevolučních letech možnost vytvořit novou podobu liberecké galerie. S kurátorkou Mgr. Evou Výtiskovou se snažily o zachování vysoké úrovně péče o svěšené sbírky a kvalitní výstavní program. Oblastní galerie v Liberci se stalo roku 1991 příspěvkovou organizací Ministerstva kultury ČR. V roce 1992 vzniklo, za účelem intenzivnější odborné spolupráce, profesní sdružení s názvem Rada galerií České republiky, jehož se stala liberecká galerie členem. V 90. letech 20. století byly liberecké sbírky zapsány do Centrální evidence sbírek (CES) při Ministerstvu kultury ČR. Tato databáze je veřejně přístupným seznamem velké části movitého kulturního dědictví České republiky. Následně v roce 2001 došlo k další podstatné legislativní

změně. Převážná většina kulturních institucí byla převedena z Ministerstva kultury ČR na nově vzniklé kraje – Oblastní galerie v Liberci se od 1. 10. 2001 stala jedinou sbírkotvornou galerií – muzeem umění Libereckého kraje.

Mezi roky 2013 a 2014 se galerie přemístila do nových prostor v bývalých městských lázních na Masarykově ulici v Liberci. Pro veřejnost se nová galerie otevřela 28. 2. 2014 a ve stejný den galerie nevratně opustila Liebiegův palác. S přemístěním souvisí rovněž změna názvu galerie: **od 1. 1. 2014 zní název galerie: Oblastní galerie Liberec, příspěvková organizace.**

### **Městské lázně Františka Josefa I.**

Stavebníkem městských lázní byla finanční instituce Reichenberger Sparkasse, jejíž vedení o záměru debatovalo od roku 1896. **Konečné rozhodnutí postavit městské lázně bylo v roce 1898, v roce 50. výročí panování císaře Františka Josefa I. Budoucí lázně tak byly „věnovány“ tomuto výročí a tuto skutečnost dodnes připomíná pamětní deska na průčelí budovy.**

Lázně plnily především hygienickou funkci. V době jejich výstavby nebylo běžné, aby byly domácnosti vybaveny koupelnami. Z tohoto důvodu velkou část lázní zabíraly vanové lázně. Dále zde byly parní lázně, uhličitě lázně, sprchové umývárny, odpočívárny a nacházel se zde bazén o rozměrech 20×10 metrů.

### **Vila Johanna Liebiega mladšího**

Oblastní galerie Liberec sídlila od svého založení až do konce února 2014 v bývalém rodinném sídle Johanna Liebiega mladšího, syna zakladatele proslulé dynastie libereckých textilních podnikatelů. Liebiegův palác v těsném sousedství libereckého zámku vznikl v letech 1871–1872 přestavbou staršího domu Ferdinanda Römhelda podle projektu Gustava Sacherse, absolventa bavorské Akademie výtvarných umění a majitele jedné z největších libereckých stavebních firem. Gustav Sachers se výrazně zapsal do tváře Liberce a okolí, ať už jako autor nebo jako stavitel převážně historizujících staveb.

Honosný neorenesanční palác Johanna Liebiega mladšího tvoří čtyřkřídla budova s centrálním nádvořím doplněná sálou terenou, která umožňovala přímý vstup do přilehlé zahrady. V té najdeme drobný altán a dochovanou původní výsadbu. Celý areál tvořily ještě další stavby jako např. dům zahradníka, kočárovna či skleník. Po smrti Johanna Liebiega ml. připadla vila jeho potomkům, kteří však již ve vile nebydleli, ale pronajímali ji. Od roku 1946 až do konce února 2014 objekt sloužil k výstavám a sídlila v něm Oblastní galerie Liberec. (Oblastní galerie Liberec - Muzeum evropského umění 2019)

## **1.15 Oblastní galerie Liberec**

V závěrečné kapitole obracím svou pozornost k liberecké galerii, kde se budu věnovat typologii skupin, vzdělávací činnosti v galerii, doprovodným programům ke krátkodobým výstavám, personálním a prostorovým podmínkám. Tyto informace poslouží jako náhled do Oblastní galerie Liberec a zároveň budou přechodem do praktické části, kde se věnuji konkrétním programům.

### **1.15.1 Typologie cílových skupin**

Oblastní galerie Liberec vytvořila tři základní kategorie cílových skupin vzdělávací činnosti na:

- 1. Školy a speciální skupiny**
- 2. Individuální návštěvníky**
  - dospělý návštěvník
  - rodiny s dětmi
  - děti a mládež
  - senioři
- 3. Návštěvníci se specifickými potřebami**

Lektorské centrum Oblastní galerie Liberec si zmapovalo a vyhodnotilo současný stav vzdělávací činnosti ve vztahu ke konkrétním cílovým skupinám. V rámci plánované strategie vzdělávací činnosti Oblastní galerie Liberec pro plánované období 2019 – 2024 došlo k vygenerování na **dvě hlavní cílové skupiny**:

## **1. Primární**

- *mateřské školy*
- *první a druhý stupeň základních škol*
- *školy se specifickými potřebami (studenti vysokých škol v oboru volnočasového vzdělávání, budoucí pedagogové apod.)*

Lektorské centrum se systematicky věnuje a spolupracuje s touto nejsilněji zastoupenou primární skupinou po celou dobu své existence od 90 let 20. století. Cílem je nadále si uchovat, podpořit a podle prostorových (časových, pedagogických) možností rozvíjet stávající spolupráci.

## **2. Sekundární**

- *gymnázia*
- *speciální školy, školy základního uměleckého vzdělávání, střední školy, vysoké školy*
- *zahraniční studenti v rámci studijních pobytů*
- *školní družiny*
- *univerzita třetího věku*
- *návštěvníci se specifickými potřebami*
- *individuální návštěvník*

Sekundární skupina zahrnuje zbytek školských zařízení, jedná se především o střední a vysoké školy. Nově sem patří v rámci zahraničních stáží smíšené skupiny studentů. Zde je největší zájem o spolupráci se studenty VŠ (budoucími učiteli či pedagogy volného času), kteří se přímo zajímají o konkrétní příklady praxe v galerijním vzdělávání v rámci uplatnění jejich budoucí profese. Od roku 2017 galerie zaregistrovala zvyšující se zájem o programy ze stran učitelů ve školních družinách.

Plán prototypů vzdělávacích programů Oblastní galerie Liberec pro období 2019 – 2024 počítá také s novými realizacemi formou samoobslužných aktivit či projektů v rámci vzdělávání pro sekundární cílové skupiny (senioři, individuální návštěvníci, děti, speciální skupiny). Půjde především o zóny – jako samoobslužné Artboxy a především návrh a realizace nové interaktivní expozice ve spolupráci s umělcem.



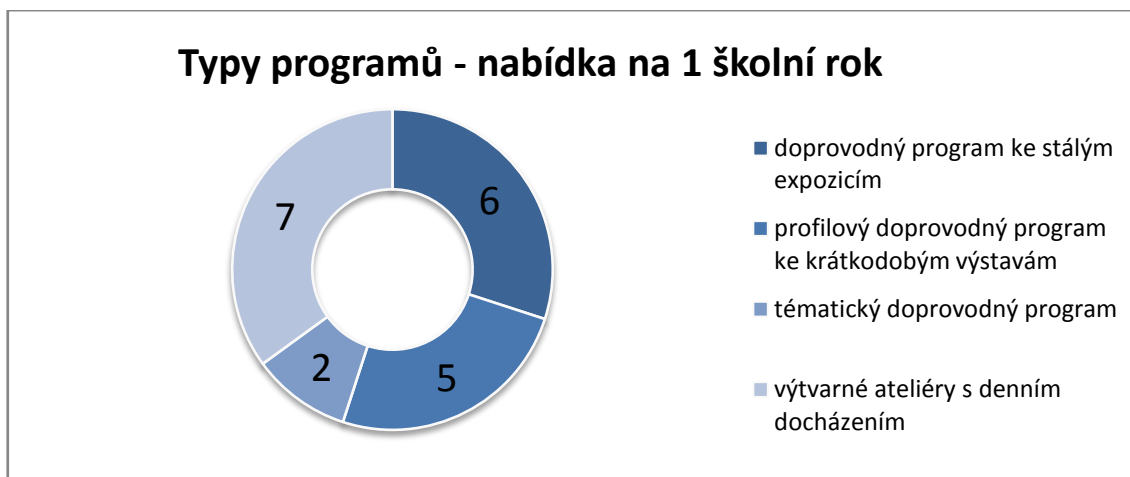
Pro studenty vysokých škol a ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci rozvíjí galerijní edukátorky spolupráci na prototypu motivačního programu „Kurz“ edukace, který má za cíl seznámit studenty s činností edukátora v kultuře ve spolupráci s učitelem.

### **1.15.2      Vzdělávací činnost v Oblastní galerii Liberec**

Prioritní skladbu stávajících cílových skupin ve vztahu ke vzdělávací nabídce nejsilněji zastupují školy a speciální skupiny a zařízení jako jsou školní družiny. V současnosti je stav galerijní vzdělávací činnosti a její skladby vysoce uspokojivý, v některých měsících kapacitně vysoce nadprůměrný. Zprostředkovávání umění je úlohou edukátorek, které pravidelně připravují vzdělávací nabídku pro celé spektrum cílových skupin v Libereckém kraji.

Systematická spolupráce s touto nejčetnější skupinou funguje od roku 2004 - 2008. V průběhu následujících let se galerie snažila analyzovat návštěvnost školních skupin. Edukátorka galerie sledovala, o jaký typ doprovodného programu mají školy největší zájem. Zavedením tzv. profilového typu doprovodného programu ke krátkodobým proměnným výstavám, si získala galerie velkou popularitu ze stran škol už za existence galerie ve staré budově Liebiegova paláce. Jeho atraktivita nadále tkví v podpoře měkkých kompetencí, které jsou jeho nedílnou, dnes už nepostradatelnou součástí při tvorbě v ateliéru.

V letech 2015 – 2017 edukátorky rozšířily kategorii vzdělávací činnosti o skupiny se speciálními potřebami, (soukromé) skupiny rodičů s dětmi, kteří mají zájem absolvovat profilový typ doprovodného programu, zahraniční studenty a pedagogy (z jiných institucí např. delegace z knihovny ze Saint Gallenu / Švýcarsko, červen 2017).



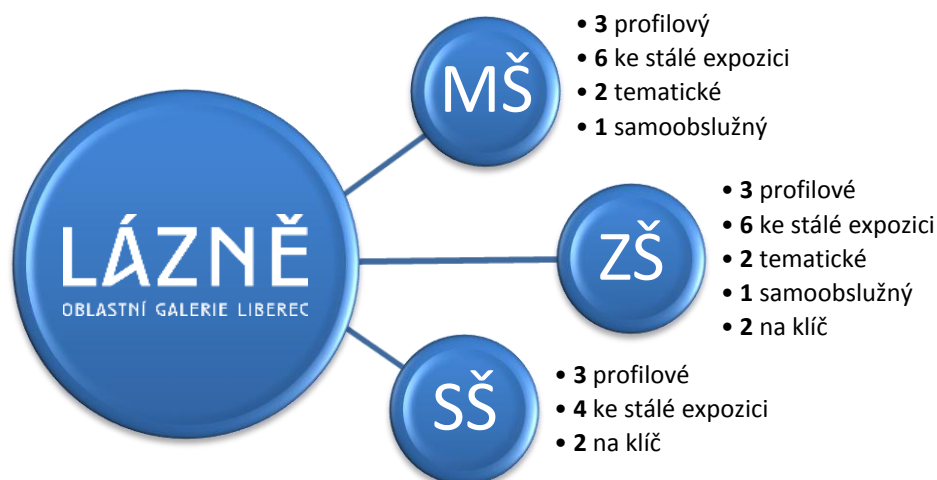
Graf 1: Počet nabízených vzdělávacích programů na 1 školní rok

Mezi druhou a vysoce zastoupenou vzdělávací soustavu **patří rodiny s dětmi**, kterou tvoří **děti v doprovodu rodičů, matky na mateřské, senioři a další menšiny**. Edukátorky galerie pro tyto návštěvníky **pravidelně jednou za měsíc připravují víkendové výtvarné dílny**, které jsou koncepčně vytvořeny ke krátkodobým výstavám. Rodiny s dětmi mají možnost vyzkoušet si, co žáci v rámci návštěvy galerie tvoří, jak pracují, kultivují se neformálním způsobem a rozšiřují si své kulturní znalosti.

#### Přehled vzdělávací nabídky Oblastní galerie Liberec podle zaměření:

- profilový doprovodný program ke krátkodobým výstavám tzv. profilový typ programu
- doprovodný program seznamovací
- doprovodný program ke stálým expozicím s animacemi
- doprovodný program tematický (tradiční akce – Vánoce, Velikonoce)
- samoobslužný program s pracovními listy
- samoobslužné didakticky – výtvarné studio (součástí výstavy artckout, artbox)
- komentované prohlídky k výstavám
- komentované prohlídky na klíč
- samoobslužná interaktivní expozice (samoobslužné interaktivní exponáty, hry)
- konference

*Přehled a počet vzdělávací skladby programové nabídky, kterou každý rok připravuje Oblastní galerie Liberec na jeden školní rok pro školy a speciální skupiny.*



*Graf 2: Přehled a počet vzdělávací skladby programové nabídky*

### 1.15.3 Doprovodný program ke krátkodobým výstavám

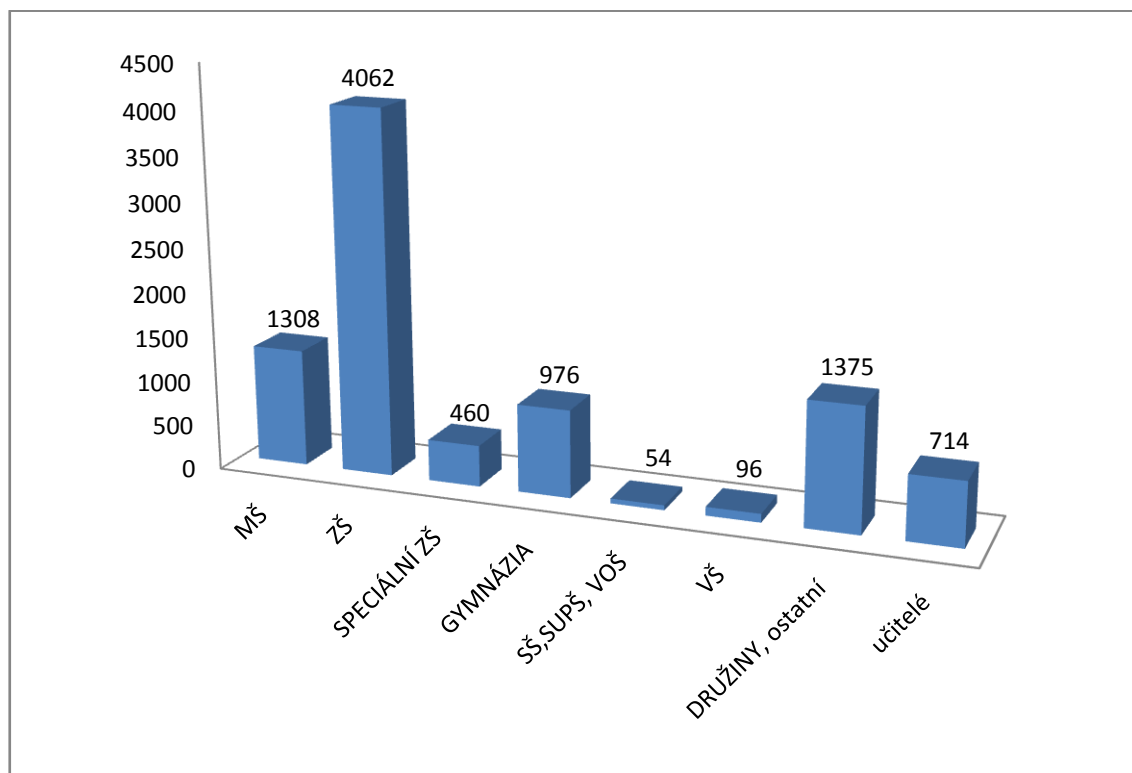
Základem programové nabídky je tzv. profilový či kmenový typ doprovodného programu ke krátkodobým výstavám. Nabízen je denně ve 4–5 devadesátiminutových blocích. Struktura programu je následující:

- 1. Vzdělávací část** se tematicky vztahuje k aktuální výstavě. Odehrává se v jejím prostoru v přímém kontaktu s originály uměleckých děl za doprovodu galerijního edukátora, který délku výkladu nebo seznámení se s autorem a výtvarnými díly vždy přizpůsobí cílové skupině v časové ose od **15 do 30 minut**.
- 2. Výtvarná 60 minutová část** se odehrává v **galerijním ateliéru**, který je vždy scénograficky vystavěn, tak aby korespondoval s atmosférou výstavy a okruhem tvorby umělce. Autorka programu – galerijní edukátorka hledá vždy nové, originální, neotřelé, vtipné formy výtvarných technik, ale i metodiku a inovativní způsoby, kterými oslovujeme co nejširší spektrum cílových skupin. K programu jsou připraveny autorsky graficky řešené pracovní listy, tematické slovníky s novými pojmy pro učitele, ukázky a přesahy na dané téma programu.

Tento typ programu je realizován od roku 2005 a byl zaveden v Oblastní galerii Liberec ještě v původní budově Liebiegova paláce. Za více než desetiletou dobu své existence se program vyprofiloval a osvědčil jako naprosto **funkční prototyp – model, který pokryje celé spektrum cílových skupin** od mateřských škol po vysokoškolské skupiny. Za úspěch galerie považuje i skutečnost, že jej pravidelně vyžadují a využívají speciální školy a třídy s tělesně postiženými žáky s handicapem. Vzhledem k vysoké poptávce po programu tohoto typu využívají galerijní edukátorky v průměru **2–3 externí lektory**.

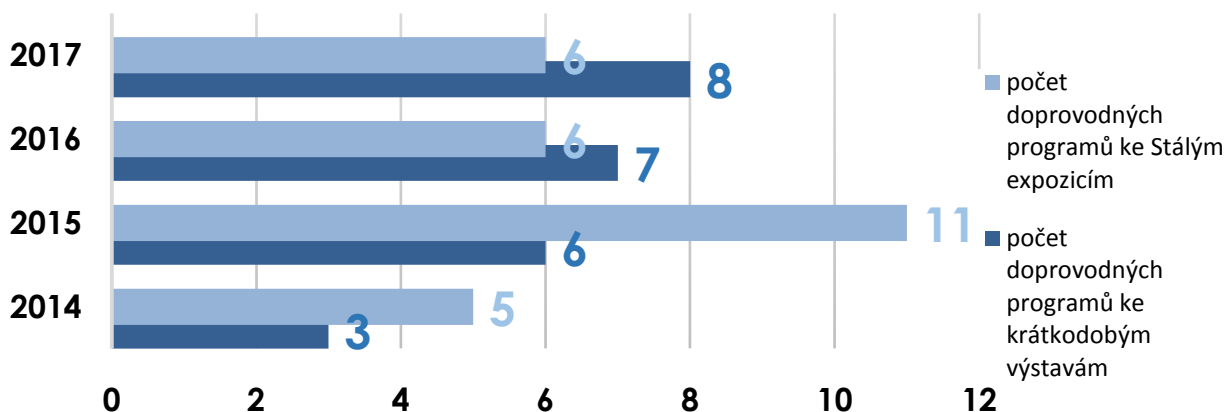
V průběhu 12 let se edukátorkám Oblastní galerie Liberec podařilo vybudovat a udržovat si pověst kvalitně sestaveného vzdělávacího (profilového) programu s následnou tvorbou v ateliéru. Doprovodný (profilový) program ke krátkodobým výstavám vybírají edukátorky podle předem připraveného výstavního plánu na daný rok dopředu. Díky možnosti systematické spolupráce s externími lektory může v současnosti galerie nabízet větší počet těchto programů.

***Poměr návštěvy vzdělávací soustavy v galerii - školní a speciální skupiny v roce 2016***



*Graf 3: Poměr návštěvy vzdělávací soustavy v galerii*

**Grafický ukazatel 2 typů doprovodných programů; ke krátkodobým výstavám a stálým expozicím v Oblastní galerii Liberec za období 2014 – 2017**



Graf 4: Grafický uzel 2 typů doprovodných programů

#### 1.15.4 Personální podmínky

Pro galerijní instituci, je kromě výstavní činnosti, velmi důležitá podpora vzdělávací nabídky, kterou má na starosti galerijní edukátor. Vedení galerie spolu s kurátory si je vědomo, jak důležitá a nepostradatelná je úloha galerijního edukátora, který na sebe bere zodpovědnost a celoročně připravuje a realizuje přes desítky vzdělávacích (volnočasových) aktivit, a tím rozšiřuje nabídku galerijních činností.

Pozice galerijního edukátora z pohledu současného přístupu ke galerijnímu vzdělávání vyžaduje neustálé rozšiřování odborných a vyvíjejících se technologických znalostí (IT pomůcek) atd. Všechny tyto požadavky s sebou nesou neustálý tlak na galerijní edukátorky. I přestože tak činí neustále (všichni galerijní edukátoři, lektori z jiných institucí v rámci celé ČR), musí si edukátorky neustále aktivně i profesně rozvíjet svůj osobní potenciál v celé širší oblasti historie, umění, odborných předmětů, jenž má odpovídat novým potřebám ve školství a v celém systému vzdělávání. Osobní nasazení a přínos každého jednotlivce hraje velmi důležitou roli.

##### Pozice edukátorky vyžaduje:

- pravidelně plánovat a připravovat koncepci celoroční vzdělávací nabídky programů galerie
- realizovat časově náročnou přípravu (scénografické řešení prostoru ateliéru)
- nasbírat a vyhledat potřebné informace k programu – studium podkladů, dat, přesahů atd.

- připravit podklady pro externí lektory a seznámit je s informacemi o průběhu programu
- uskutečňovat náslechnové hodiny (jak bude program probíhat)
- koordinovat a konzultovat průběh programů se všemi externími lektory
- kapacitně pojmout počet objednaných školních skupin
- vykazovat administrativní činnosti (objednávky, nákupy materiálu, úprava fotografií z programů atd.)
- vytvořit závěrečnou evaluaci vzdělávací činnosti za celý rok
- mapovat statistickou analýzu návštěvnosti na vzdělávací nabídce
- vzdělávat se v různých oblastech, účastnit se seminářů
- jazyková vybavenost (anglický a německý jazyk)
- osobní nasazení

Galerijní edukátorky spolupracují a koordinují v průměru 3 externími lektory (studenti Technické univerzity v Liberci), kteří se nepravidelně střídají a obměňují v souvislosti s jejich studijním plánem. Vhodným uchazečem na práci externího lektora jsou studenti s uměleckou praxí – výtvarníci (popřípadě s pedagogickou praxí). Výhodou spolupráce s externími lektory je získání časové rezervy pro edukátora galerie, který se věnuje přípravě a realizaci široké vzdělávací a volnočasové nabídky galerie.

Práce galerijního pedagoga je především o individuálním přístupu a nadstandardním nasazením jednotlivce, který v sobě nese hned několik různých faktorů, které musí bravurně ovládat a má na ně vyhrazený čas. První dojem je jen jeden. Edukátor jako interpretátor umění – spojovatel a tlumočnick odborných znalostí, které předává různým cílovým skupinám.

*„Přínosem je především široký záběr a profil lektora v co nejkošatější a to v nejširší formě. Tento obor může obohatit každý. A protože práce v umělecké instituci je naplňující, vyžaduje celou osobnostní, stále se sebevzdělávací postoj a přístup, pak se výsledek dostaví záhy. Pokud odvede galerijní edukátor kvalitní práci – realizace programu, dá do toho všechny své schopnosti, možnosti, srdce a ještě něco navíc, pak děti, žáci, studenti, učitelé, handicapovaní, senioři, ...mu kvalitně odvedenou práci vrátí*

*zpětnou vazbou (ohodnocení, spokojené komentáře, ohlasy, opakovaná návštěva...) a to je ten smysl, proč tuto práci děláme“ (MgA. Petra Škachová, MgA. Petra Kašková).*

### **1.15.5      Prostorové podmínky**

Oblastní galerie Liberec má vyhovující podmínky pro vzdělávací a volnočasovou činnost. Pohyb po galerii je bezbariérový, přístupnost návštěvníkům do jednotlivých pater umožňují zátěžové výtahy. K dispozici návštěvníkům jsou galerijní invalidní vozíky a skládací židle, které mohou využít jak senioři, tak lidé s handicapem. Pro rodiny s malými dětmi jsou v každém patře k dispozici dětské skládací kočárky, které umožňují plynulý pohyb po galerii.

Více než 50% doprovodných programů probíhá v ateliéru Kotelna, který je v –2 podlaží samostatně od stálých expozic, tudíž průběh programu neruší ostatní návštěvníky. Ateliér je svým prostorem velmi rozlehlý a pojme v zátěžovém období až 100 návštěvníků najednou. Střecha ateliéru je architektonicky výborně vyřešena střešními okny, tudíž je přes den dlouho prosvětlený. V případě potřeby je vybavenost oken doplněna o automatické rolety, které v období slunečných dnů poslouží jako plně funkční stínidlo.

Dostupnost ateliéru je bezbariérová, má vlastní prosklený výtah, sklad na materiál, uzamykatelné šatny pro celou třídu a toalety, které jsou mnohdy velmi důležité. Vybavenost ateliéru je standardní a prostorovou dispozici lze kdykoliv obměňovat podle potřeb probíhajících aktivit. Skládací stoly umožňují pohyb a prostorovou flexibilitu při instalacích, které edukátorka pravidelně využívá při instalaci a scénograficky upravuje podle zadání programu (vánoční výzdoba, členění prostoru, atd.) (Podklady – Oblastní galerie Liberec, Škachová, Kašková).

## 2 Praktická část

*„Tvořit něco, je to největší dobrodružství, které si sami můžeme způsobit.“*

Karel Čapek

Ve své praktické části se zabývám dvěma doprovodnými programy, které nesou název Galerie a já, seznamte se... a Velikonoční ornamentum. Těchto programů jsem se zúčastnila jako pozorovatel s účelem zaměřit se na práci lektora s dětmi, vypořádat reakce dětí na lektora a vytvořit si tak vlastní názor na vedení daného programu. Do programu jsem nezasahovala. Dalším mým záměrem bylo osobně předat mnou vytvořený dotazník pedagogům MŠ a seznámit je s cílem mého šetření.

### 2.1 Charakteristika vybraných programů

Programy jsou pro děti připraveny v čase od 8:00 do 14:00. Cena doprovodných programů je 20 Kč/žák a pedagog jako doprovod má vstup zdarma. Na doprovodné programy je nutné se předem objednat.

#### 2.1.1 Program č. 1 – Galerie a já, seznamte se...

Tento doprovodný program probíhal ve dnech od 7. 1. do 28. 6. 2019. Délka programu byla stanovena na 60 minut. Cílovou skupinou jsou děti mateřských škol a žáci 1. stupně základní školy. Program se konal ve stálé expozici, kde jádro sbírky tvoří holandské obrazy 17. století. Podnázev programu zní: *„JÁ jde do galerie a zakoupí si vstupenku...“* Tento zážitkový typ doprovodného programu je vhodný pro první návštěvu galerie. Cílem programu je seznámit děti s pravidly, jež jsou pro návštěvu galerie velmi důležitá, předat informace jak se chovat na výstavě, jak se dívat na obraz nebo jak se pohybovat kolem sochy.

Program je rozdělen primárně do dvou bloků. Úvodní vzdělávací část (15 minut) a tvůrčí část (30 minut). Zbývajících 15 minut lektor nechává prostor dětem k vlastní iniciativě v interaktivní zóně. Proporce jednotlivých částí jsou přizpůsobeny dle věku cílové skupiny. Program se zaměřuje na vizuální zkušenost a první kontakt s uměleckým prostředím. Děti se mohou pohybovat, hrát si a vzdělávat se v přímém kontaktu s originály ve specifickém prostředí. Posláním edukátora je komunikovat



s dětmi, být s nimi v neustálém spojení tak, aby ztratily ostych se na cokoli zeptat. Úkolem programu je, aby dětem, žákům ale i pedagogům pomohl v rozhodnutí být a stát se potenciálním návštěvníkem a vzbudil v nich potřebu galerie opakovaně navštívit.

Přesahem programu v rámci vzdělávací nabídky je možnost zrealizovat tento program jako seminář pro pedagogy mateřských a základních škol, dále pro studenty předškolní pedagogiky, pedagogiky volného času a studentům primárního vzdělávání. Ti mohou program realizovat nebo se jej zúčastnit pouze hospitačně.

Program by měl představovat možnost, jak ukázat jiné přístupy v předávání a vstřebávání informací formou zážitku a zkušeností, aktivní trávení času ve výstavě a neformálním způsobem vzdělávat v kulturně movitém prostředí, jakým galerie bezpochyby je. Posláním programu je ukázat principy a postupy edukátora při práci s těmito cílovými skupinami novými způsoby a metodami, tak, aby neustupovalo běžné vyučování v předškolních a školních hodinách, ale zároveň obsahově a plnohodnotně naplňovalo žáky spolu s pedagogy.

#### **2.1.1.1 Popis programu**

Edukátorka přivítá děti v galerii a představí se svým křestním jménem, kterým ji děti mohou po dobu programu oslovovat. Se skupinou dále hovoří v zádveří u pokladny a pokládá otázky: „*Byl jsi někdy v galerii?*“ „*Jak se musíme chovat v galerii?*“ atd. Edukátorka seznámí děti se všemi pravidly a s otevírací dobou galerie. Děti upozorní, že pro vstup do galerie je potřeba zakoupit si vstupenku. Vyzve jednoho dobrovolníka, který představuje návštěvníka galerie, přichází k pokladně a zakoupí si ji. Za ním následují ostatní děti a celá skupina obdrží program symbolizující vstupenku. Děti jsou edukátorkou navlečeni do gumy a přecházejí jako skupina do bazénové zóny, kde jsou následně vyvečeni a mohou se volně pohybovat po prostoru. Následně jsou svolány a přemístí se nad schodiště k informační tabuli, která znázorňuje poschodí galerie a zároveň červený puntík jako symbol označení naší polohy. Edukátorka vyzývá děti, aby odhalily, v jakém patře se nacházíme.

Formou hry „Na potápěče“ se skupina přemístí o podlaží níže do stále expozice. Každé dítě je vyzváno, aby si vzalo podložku a společně vytvořili kruh. Uprostřed kruhu je umístěn dobový cestovní kufr, z kterého si děti v pěticích postupně vyndávají různé předměty, které slouží jako asociace. Následně všechny děti drží jeden předmět. Lektor se ptá postupně všech dětí, co by mohl předmět symbolizovat a proč ho tu máme. Děti přemýšlí nad odpovědí a edukátorka je doplňuje vzdělávacími a výchovnými informacemi a doplňujícími otázkami. Kufr obsahuje předměty jako například baterku, kus rámu, štětec, plátno, fotografii, brýle, hodinky, plakát, katalog, hřeben, proporční figurínu na kresbu postavy, sluchátka atd. Všechny předměty mají svůj význam a jsou edukátorkou zážitkovou formou vysvětleny. Jestliže si dítě vybralo z kufříku štětec, bylo cílem edukátorky vysvětlit dětem rozdíl mezi kresbou a malbou. Pokud si dítě vybralo figurínu, edukátorka jej vyzvala, aby si stouplo, zůstalo ve štronzu, zpevnilo všechny své svaly a symbolizovalo sochu. Edukátorka dítě přenesla o půl metru. Ptá se dětí, zda můžeme předměty v galerii přenášet a sahat na ně. Sluchátka symbolizují ticho, které je nedílnou součástí návštěvy galerie. Hodinky znázorňují čas, který návštěvníci mohou trávit v galerii. Lektorka děti vyzývá, aby jí sdělily otevírací dobu galerie. Hřeben má za úkol sdělit, že do galerie bychom měli chodit upravení a fotografie děti upozorňuje, že se v galerii nesmí fotografovat s bleskem, aby nedošlo k poškození díla. Tuto část uzavírá lektorka opakováním nabytých poznatků.

Následuje rozdělení dětí do skupin. Postupně přicházejí děti k edukátorce, která na podlahu umístí arch papíru, který překryje rámem obrazu. Skupina za doprovodu instrukcí vytvoří vlastní originální a abstraktní dílo, které si odnesou do školního zařízení.

Po uklizení podložek jsou děti odvedeny do interaktivní zóny, kde využívají předem připravených interaktivních a edukačních pomůcek. Na úplný závěr se lektor s dětmi loučí, poděkuje a zve skupinu na následující program Velikonoční ornamentum.

### **2.1.2 Program č. 2 – Velikonoční ornamentum**

Tento doprovodný program probíhal ve dnech od 18. 3. do 17. 4. 2019 a délka programu byla stanovena na 90 minut. Cílovou skupinou jsou děti z mateřských škol a žáci 1. stupně základní školy. Celý program se odehrával v prostorách ateliéru, který

byl tematicky velikonočně vyzdoben. Velikonoční doprovodný program se zaměřuje na lidové ornamenty ve spojení s národními kroji a symboly obecně. Samotný ornament je stěžejním motivem výkladu a základním prvkem pro výtvarnou část programu. Děti si vyrobí velikonoční kokardu zdobenou dle vlastní fantazie.

### 2.1.2.1 Popis programu

Edukátorka přivítá děti v galerii a představí se svým křestním jménem, kterým ji děti mohou po dobu programu oslovovat. Se skupinou dále hovoří v zádveři u pokladny a pokládá otázky: „*Víte, děti, jak se tento program jmenuje? Už jste někdy byly v galerii? Jak se chováme v galerii?*“ Děti odpovídají na otázky. Edukátorka následně pozve skupinu na následné doprovodné programy odehrávající se v galerii. Společně se skupina přesune do ateliéru, kde se celý program odehrává. Děti se posadí do kruhu na připravené podložky. Pedagog se posadí mimo kruh, odkud program pozoruje. Edukátorka se ptá dětí: „*Ví někdo, co je to ornament?*“ Děti přicházejí na české slovo vzor, které edukátorku uspokojí. Edukátorka nechává kolovat po kruhu různé druhy stuh s ornamenty, vyzývá děti, aby si je důkladně prohlédly a sdělily, jaké motivy se na stuhách objevují. Děti odpovídají: „*květiny, geometrické tvary, puntíky, čárky, vlnovky, listy, srdíčka, zvířátka*“. Další vznesenou otázkou pro celou skupinu je: „*Co se děje na stužce?*“ Následně lektorka vysvětluje dva principy ornamentu. Prvním je, že se opakuje a druhým je zrcadlení. Edukátorka hovoří k dětem: „*Pokud jsme na vesnici na Moravě, kde můžeme vidět ornament?*“ Děti odpoví na krojích. Následuje ukázka lidových krojů na fotografii.

Uprostřed kruhu, který tvoří děti je umístěna bílá tabule. Edukátorka nakreslí fixou kruh a předá fixu dítěti po své pravé ruce. Vyzve dítě, aby nakreslilo další symbol. Dítě nakreslí „čtverec“ a předá fixu kamarádovi opět po své pravé ruce. Edukátorka se ptá: „*Co tam teď nakreslíš a kam svůj symbol umístíš?*“ Postupně vznikl ornament principem zrcadlení jako skupinová práce třídy. Edukátorka ukáže dětem průhlednou folii s černým obrysem vajíčka a přiloží ji přes ornament, čímž vznikne efekt „tradičně malované kraslice“.

Následuje ukázka práce, kterou budou děti tvořit. Edukátorka zjišťuje, zda děti vědí, o jaký předmět se jedná. Představí dětem kokardu. Ptá se, z jaké země v Evropě kokarda

pochází a napoví dětem první písmeno státu. Správnou odpovědí je Francie. Souvisle přechází k teoretickým poznatkům: „*Kokarda se nosila na kloboucích, později se užívala při parkuru, kde se připínala koním na ohlávku. Může sloužit jako náhrada medaile či ozdobný prvek lidových krojů. Podle zdobnosti krojů vznikaly rozdíly mezi bohatými a chudými obyvateli. Každý kraj má svůj vlastní ornament, kterým se odlišuje od ostatních. I liberecký kraj má svůj vlastní originální zdobný prvek.*“

Děti se přemístí ke stolům a následuje samotná tvůrčí činnost. Lektor postupně vysvětluje postup práce. Každé dítě má na stole připravené pomůcky. Větší šablonu s různými ornamenty pro inspiraci, menší šablonu s vnitřním a vnějším kruhem pro samotný tvar kokardy, bílý papír formátu A5, průhlednou folii formátu A5, nůžky a fixy. Každý na své kokardě může mít 5 stužek (první širší bílou, druhou s ornamenty a zbylé tři si děti zvolí dle vlastního uvážení). S připnutím stužek pomůže pedagog a edukátorka pomocí sešivačky. Děti mají za úkol obkreslit na folii dvě kružnice dle šablony. Podél vnější kružnice vystříhnou bílý kruh a kruh z folie. Na folii nakreslí fixou svůj vlastní ornament. Pokud si dítě neví rady, použije šablonu s ornamenty. Od vnějšího kruhu k vnitřnímu stříhá tenké proužky kolmo ke středu jak na papírovém kruhu, tak na kruhu z folie. Vzniklé střípce zohýbá. Bílý kruh podloží pod kruh z folie s ornamentem. Dítě obdrží dvě stužky a vybere si tři zbylé podle svých úvah. Lektor či pedagog dítěti připnou stuhy k oběma kruhům. Na silnější bílou stuhu si dítě vytvoří fixou svůj vlastní ornament formou opakování nebo zrcadlení.

*pozn. Edukátorka znovu vysvětluje postupně jeden krok za druhým, názorně práci předvede a kontroluje práci dětí. Poskytuje náhradní materiál, pokud dítě chce daný krok opravit.*

Následuje závěrečná společná reflexe. Děti se po dokončení prací posadí do kruhu se svými výrobky. Edukátorka vede reflexi otázkami: „*Co jsme dnes tvořili? Co jsme na kokardu tvořili? Jak se tomu vzoru říká? Kde ho můžeme vidět? V jaké zemi kokarda vznikla? Jak se vám tu dnes líbilo? Jak se vám práce povedla?*“ Na úplný závěr edukátorka děti pochválí, vyzve je k potlesku, odvede zpět k šatně a rozloučí se.

## **2.2 Dotazníkové šetření**

### **Cíl šetření**

Cílem mého šetření bylo pozorovat lektora očima pedagogů mateřských škol a získat od nich informace, které by pomohly zkvalitnit vedení doprovodných programů v Oblastní galerii Liberec. Cílem bylo sledovat, zda dokáže lektor děti motivovat, zda dokáže uzpůsobit svou komunikaci dle věkové kategorie dětí a jestli disponuje organizačními schopnostmi.

### **Charakteristika šetření**

Zdrojem pro získání informací k šetření byl využit dotazník. Jeho vyplnění bylo anonymní a dobrovolné. Dotazníky byly předávány mnou osobně a za pomoci personálu galerie v tištěné podobě. Dotazník byl určen pouze pedagogům mateřských škol v Libereckém kraji. Obsahoval osm otázek. Na prvních pět otázek respondenti odpovídali možnostmi ano, ne. Šestá otázka obsahovala stupnici od jedné do deseti, kde odpovídali na otázku pomocí řady čísel. Sedmá otázka byla otevřená, kde měli pedagogové prostor pro vlastní komentář. Závěrečnou osmou otázku pojmám jako doplňkovou a informační pro Oblastní galerii Liberec.

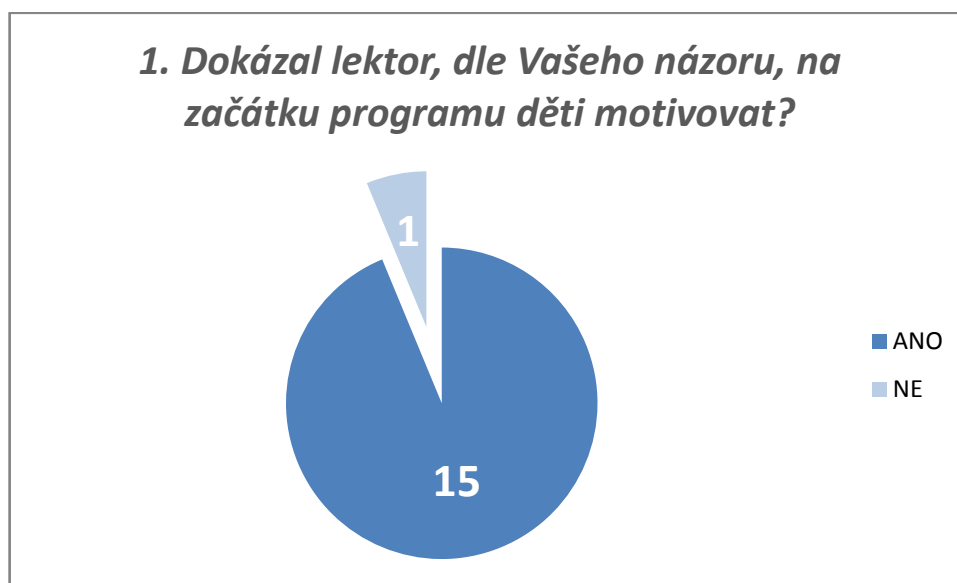
### **Otázky obsažené v dotazníku**

1. Dokázal lektor, dle Vašeho názoru, na začátku programu děti motivovat?
2. Seznámil lektor děti s průběhem programu?
3. Byla dle Vašeho názoru komunikace lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí?
4. Zasahovala jste organizačně do programu?
5. Zasahovala jste výchovně do programu v důsledku špatné motivace lektora?
6. Jak byste hodnotila práci lektora na stupnici 1 až 10? (1 je nejméně, 10 je nejvíce)
7. Vlastní komentář k práci lektora (co hodnotíte pozitivně či negativně, ...)
8. Uvažujete do budoucna o návštěvě Oblastní galerie Liberec v rámci jiného programu?

Celkem bylo rozdáno 43 dotazníků. Návratnost činila 100%. Při prvním šetření, programu Galerie a já, seznamte se..., bylo získáno 16 dotazníků a v druhém programu s názvem Velikonoční ornamentum se mi podařilo získat 27 dotazníků. Tři vyplněné dotazníky od respondentů jsou obsaženy v příloze k nahlédnutí. Z důvodu přehlednosti je vyhodnocení dotazníků znázorněno tabulkami za pomoci tabulkového procesoru Microsoft Excel od firmy Microsoft.

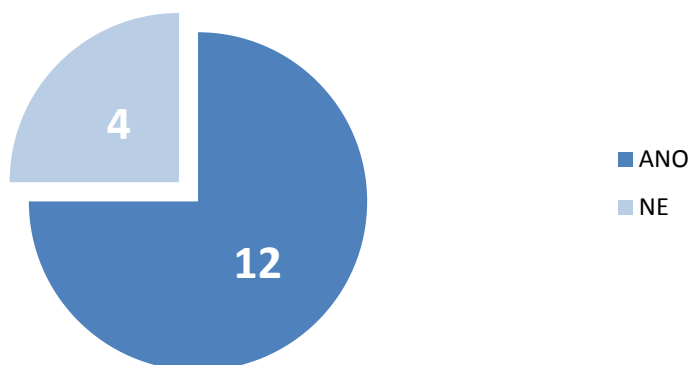
### 2.2.1 Vyhodnocení programu: Galerie a já, seznamte se...

Všechny otázky jsem vyhodnocovala odděleně. Otázky 1 až 5 jsem graficky znázornila ve výsečovém grafu. Pro šestou otázku jsem zvolila graf sloupcový, který je pro tento typ otázky vhodnější. Otázka sedmá obsahovala otevřené odpovědi, které jsou vypsány v tabulce. Uvádím počet respondentů, počet vyplněných odpovědí a dělím je na pozitivní a negativní reakce respondentů. Osmá a zároveň poslední otázka je znázorněna opět výsečovým grafem.



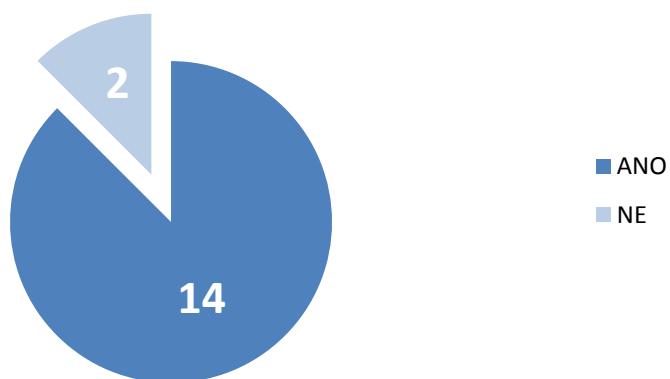
Graf 5: 1. otázka, Galerie a já, seznamte se...

**2. Seznámil lektor děti s průběhem programu?**



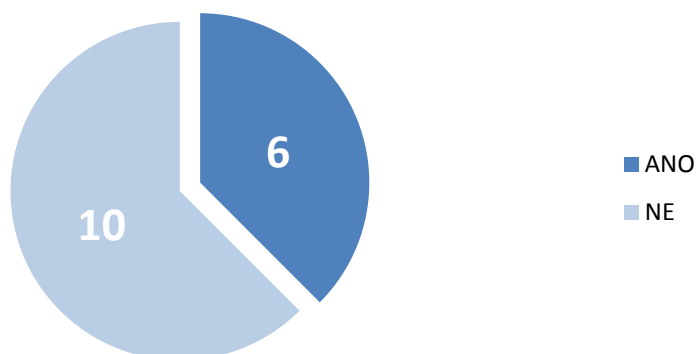
*Graf 6: 2. otázka, Galerie a já, seznamte se...*

**3. Byla dle vašeho názoru komunikace lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí?**



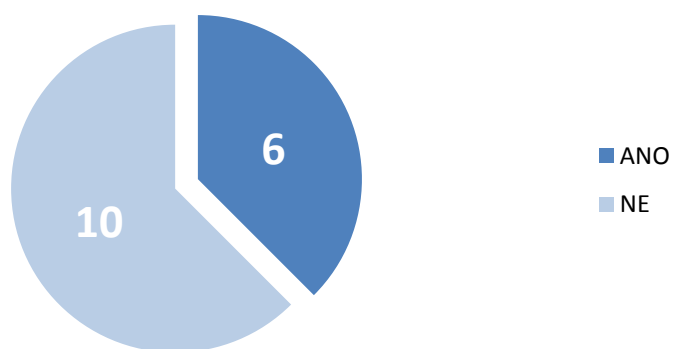
*Graf 7: 3. otázka, Galerie a já, seznamte se...*

**4. Zasahovala jste organizačně do programu?**



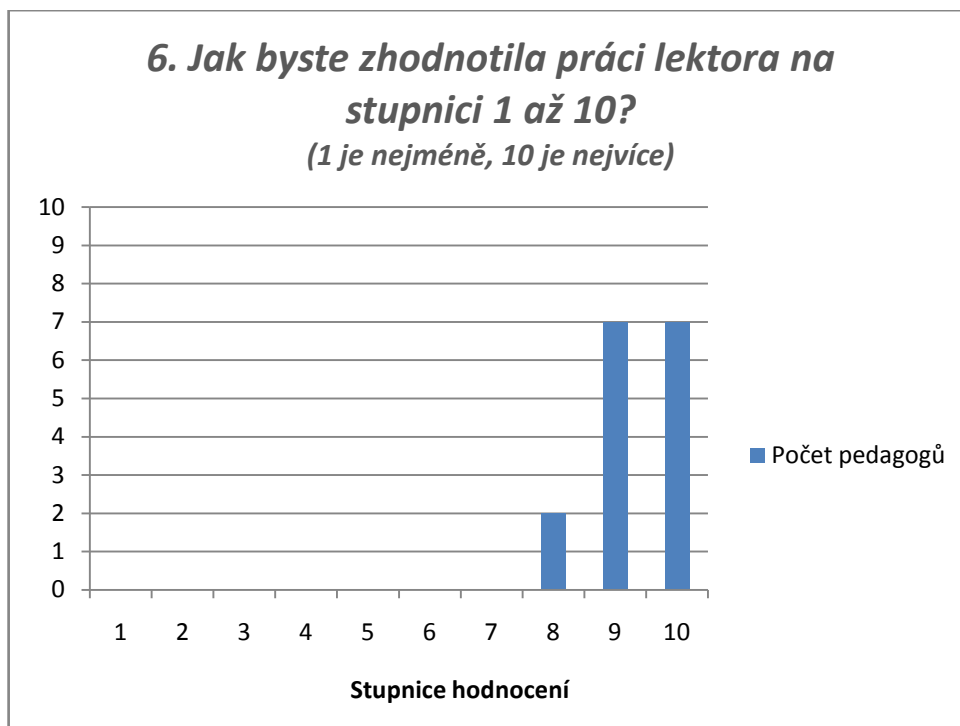
*Graf 8: 4. otázka, Galerie a já, seznamte se...*

**5. Zasahovala jste výchovně do programu v důsledku špatné motivace lektora?**



*Graf 9: 5. otázka, Galerie a já, seznamte se...*





Graf 10: 6. otázka, Galerie a já, seznamte se...

## Program: Galerie a já, seznamte se...

počet respondentů: 16

počet vyplněných odpovědí: 7

### 7. Vlastní komentář k práci lektora (co hodnotíte pozitivně či negativně,...)

#### pozitivní reakce:

„Doprovodný program byl zajímavý.“

„Líbí se mi téma.“

„Pěkné pomůcky a rekvizity.“

„Lektorka děti zaujala.“

„Po celou dobu lektorka zvládala kolektiv bez problémů.“

„Sympatický a milý projev.“

„Děti pracovaly se zájmem a chutí.“

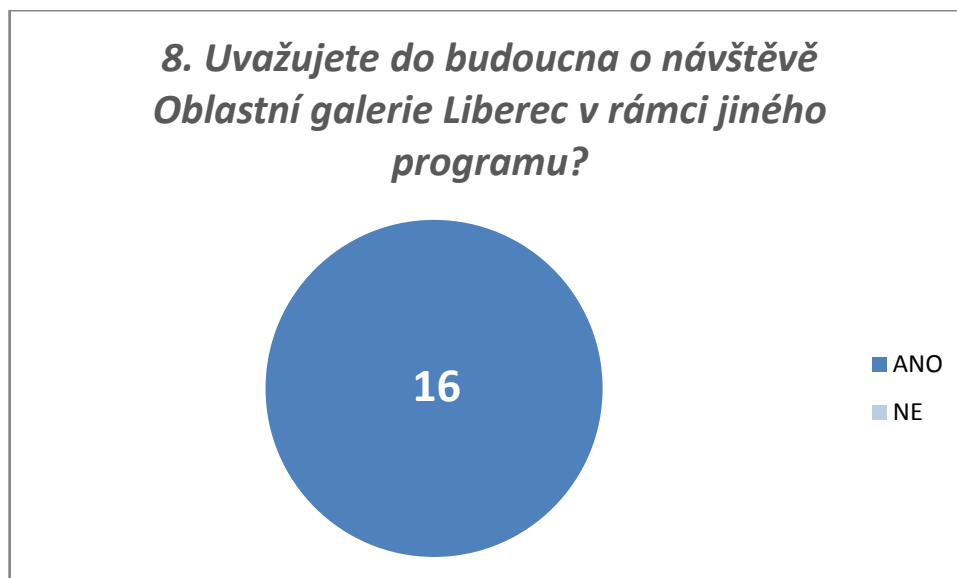
#### negativní reakce:

„Lektorka nedostatečně motivovala.“

„Používá termíny, kterým děti nerozumí.“

„Mluvit více spisovně.“ (př. „nejsem pančelka“, „no, přesně“, „de to“, „velký dřevěný rámy“,...)

Tabulka 2: Vyhodnocení 7. otázky v 1. programu



Graf 11: 8. otázka, Galerie a já, seznamte se...

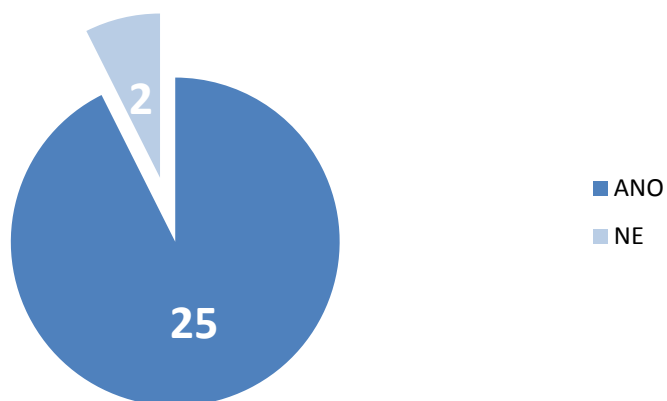
### 2.2.2 Závěr dotazníkového šetření 1. programu

Z výpovědí respondentů můžeme říci, že 93,75% tzn. 15 z 16 pedagogů zaznamenalo na začátku programu motivaci lektora a 73% tzn. 12 z 16 pedagogů se domnívá, že lektor děti seznámil s průběhem programu. 87,50% pedagogů tzn. 14 pedagogů z 16 si myslí, že lektor dokázal uzpůsobit svou komunikaci podle věkové kategorie dětí. 62,50% tzn. 10 z 16 pedagogů nemuselo zasáhnout do programu z organizačních ani výchovných důvodů. Práci lektora na stupnici od 1 do 10 hodnotili osmičkou 2 pedagogové, devítkou 7 pedagogů a desítku označilo 7 pedagogů. Pedagogové ocenili originální program, téma, rekvizity, organizační schopnosti a sympatický projev lektorky. Negativní reakcí byla nedostatečná motivace lektorky, používání cizích termínů a nespisovná řeč v projevu. O následné návštěvě galerie uvažují všichni dotázaní respondenti.

### 2.2.3 Vyhodnocení programu: Velikonoční ornamentum

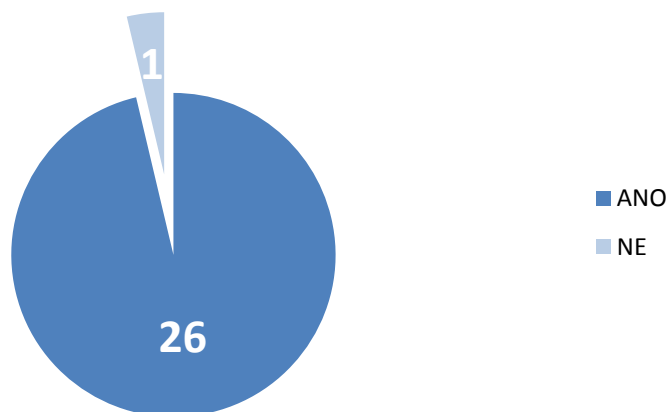
Všechny otázky jsem vyhodnocovala odděleně. Otázky 1 až 5 jsem graficky znázornila ve výsečovém grafu. Pro šestou otázku jsem zvolila graf sloupcový, který je pro tento typ otázky vhodnější. Otázka sedmá obsahovala otevřené odpovědi, které jsou vypsány v tabulce. Uvádím počet respondentů, počet vyplněných odpovědí a dělím je na pozitivní a negativní reakce respondentů. Osmá a zároveň poslední otázka je znázorněna opět výsečovým grafem.

**1. Dokázal lektor, dle Vašeho názoru, na začátku programu děti motivovat?**



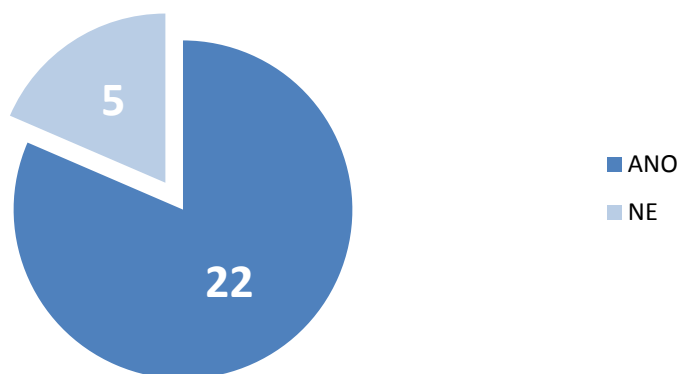
*Graf 12: 1. otázka, Velikonoční ornamentum*

**2. Seznámil lektor děti s průběhem programu?**



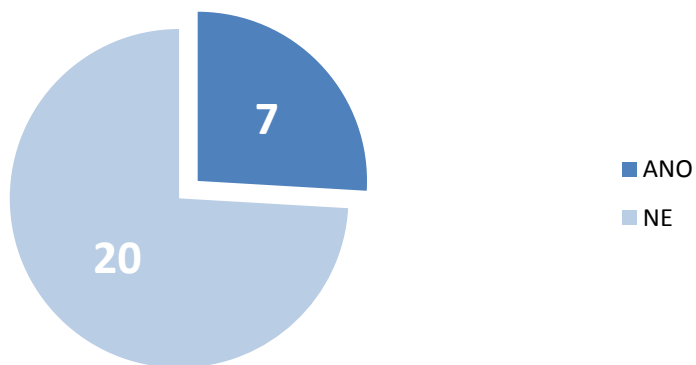
*Graf 13: 2. otázka, Velikonoční ornamentum*

**3. Byla dle vašeho názoru komunikace  
lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí?**



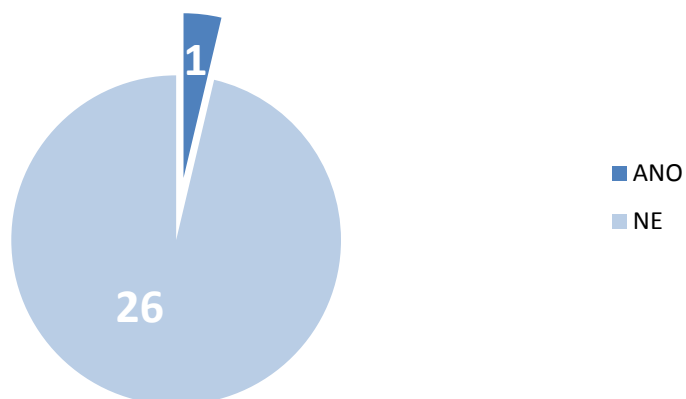
*Graf 14: 3. otázka, Velikonoční ornamentum*

**4. Zasahovala jste organizačně do  
programu?**



*Graf 15: 4. otázka, Velikonoční ornamentum*

**5. Zasahovala jste výchovně do programu v důsledku špatné motivace lektora?**



Graf 16: 5. otázka, Velikonoční ornamantum

**6. Jak byste zhodnotila práci lektora na stupnici 1 až 10?**  
(1 je nejméně, 10 je nejvíce)



Graf 17: 6. otázka, Velikonoční ornamantum

## Program: Velikonoční ornamentum

počet respondentů: 27

počet vyplněných odpovědí: 12

### 7. Vlastní komentář k práci lektora (co hodnotíte pozitivně či negativně,...)

#### pozitivní reakce:

„Pěkná příprava, dobrý rozhled o tématu.“

„Příjemné vystupování.“

„Proběhla reflexe.“

„Lektorka dokázala děti zaujmout.“

„Vlídny přístup lektora.“

„Velmi pěkný nápad programu.“

„Příjemné vystupování.“

„Velká pochvala slečně lektorce. Empatická, zábavná, děti ji poslouchaly s velkou pozorností.“

„Velice hezké vystupování, skvělý přístup k dětem.“

„Vše jasně a srozumitelně vysvětleno.“

„Lektorka byla velmi komunikativní, vstřícná, na každý dotaz dokázala zareagovat.“

„Z lektorky vyzařuje „zápal“ pro práci s dětmi.“

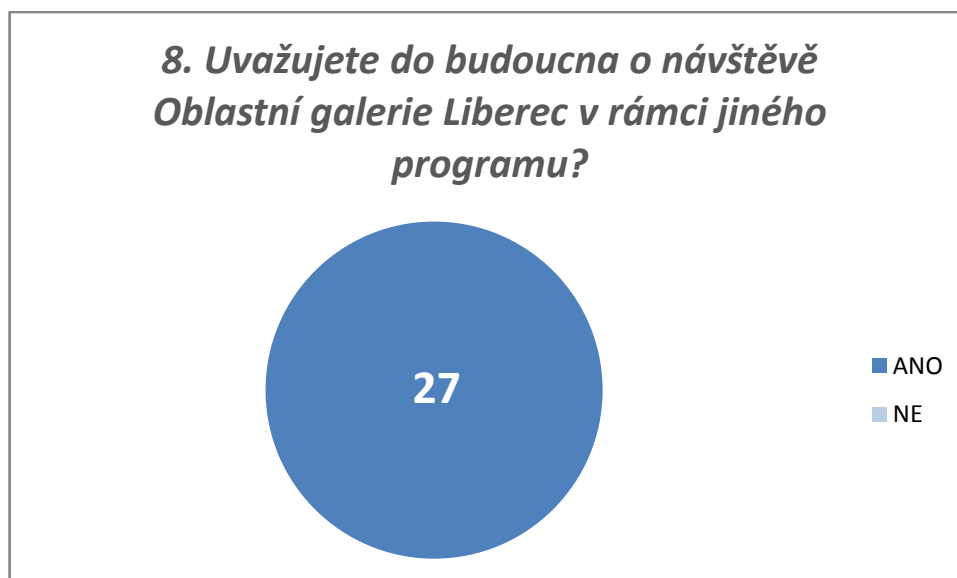
#### negativní reakce:

„Objevovala se ve výkladu slova, kterým děti nerozumí (př. „subjektivní“).“

„Program nebyl dle mého názoru uzpůsoben věkové kategorii.“

„Méně cizích slov, pro malé děti z MŠ neznámé.“

Tabulka 3: Vyhodnocení 7. otázky v 2. programu



Graf 18: 8. otázka, Velikonoční ornamentum

## **2.2.4 Závěr dotazníkového šetření 2. programu**

Z výpovědí respondentů můžeme říci, že 92,59% tzn. 25 z 27 pedagogů zaznamenalo na začátku programu motivaci lektora a 96,30% tzn. 26 z 27 pedagogů se domnívá, že lektor děti seznámil s průběhem programu. 81,48% pedagogů tzn. 22 pedagogů z 27 si myslí, že lektor dokázal uzpůsobit svou komunikaci podle věkové kategorie dětí. 74,07% tzn. 20 z 27 pedagogů nemuselo zasáhnout do programu z organizačních důvodů. V důsledku špatné motivace lektora musel zasáhnout pouze jeden pedagog. Práci lektora na stupnici od 1 do 10 hodnotili osmičkou 3 pedagogové, devítkou 7 pedagogů a desítku označilo 17 pedagogů. Pedagogové ocenili téma programu a orientaci v něm, zařazení reflexe, milý přístup lektorky, kladný vztah k dětem a nadšení pro práci s nimi. V negativních reakcích se objevovalo používání cizích termínů ve výkladu a neuzpůsobení programu dle věkové kategorie dětí. O následné návštěvě galerie uvažují všichni dotázaní respondenti.

## 2.3 Porovnání vybraných programů

<b>Program: Galerie a já, seznamte se...</b>			
<b>16 respondentů</b>			
otázky	ANO	NE	pozitivní odpověď
1.	15	1	93,75%
2.	12	4	75,00%
3.	14	2	87,50%
4.	6	10	62,50%
5.	6	10	62,50%
6.	-	-	Průměrné hodnocení 9,31 z 10 (93,10%)
7.	-	-	Otevřené odpovědi (viz tab. 4)
8.	16	0	100%
<b>PRŮMĚRNÁ SPOKOJENOST</b>			<b>82,05%</b>

Tabulka 4: Vyhodnocení 1. programu

<b>Program: Velikonoční ornamentum</b>			
<b>27 respondentů</b>			
otázky	ANO	NE	pozitivní odpověď
1.	25	2	92,59%
2.	26	1	96,30%
3.	22	5	81,48%
4.	7	20	74,07%
5.	1	26	96,30%
6.	-	-	Průměrné hodnocení 9,51 z 10 (95,10%)
7.	-	-	Otevřené odpovědi (viz tab. 5)
8.	27	0	100%
<b>PRŮMĚRNÁ SPOKOJENOST</b>			<b>90,83%</b>

Tabulka 5: Vyhodnocení 2. programu

Ve své práci jsem se zabírala dvěma doprovodnými programy. Prvním program nese název *Galerie a já, seznamte se...* Jedná se o **nový typ seznamovacího programu**, který je určen jako první návštěva galerie a nabízí přehled galerijních edukačních principů spolu s aktivitami a možnostmi, jak pracovat s dětmi v galerii. Druhým programem je *Velikonoční ornamentum* a jedná se o **doprovodný program tematický**. Program se zaměřuje na velikonoční lidové ornamenty, národní kroje a symboly obecně. Samotný ornament je zásadním motivem celého výkladu a základním prvkem



pro výtvarnou část programu. Děti odchází z galerie s vlastním výrobkem. Programy se liší délkou trvání i obsahem. Délka prvního programu je 60 minut a druhého 90 minut. Rozdíly v obsahu jsou dány již zmíněným typem programu.

Nyní se dostáváme k porovnání programů dle dotazníkového šetření. Na první otázku, zda dokázal lektor na začátku programu děti motivovat, byla spokojenost vyšší u prvního programu o 1,16%. V druhé otázce, zda lektor seznámil děti s průběhem programu, odpovědělo kladně více respondentů z druhého programu o 21,30%. Ve třetí otázce jsem se respondentů ptala, zda byla dle jejich názoru komunikace lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí. Vyšší spokojenost se prokázala u prvního programu o 6,02%. Méně museli do programu organizačně zasahovat pedagogové v druhém programu o 11,57%. V důsledku špatné motivace lektora do programu méně výchovně zasahovali taktéž pedagogové v druhém programu o 33,80%. Při hodnocení práce lektora za pomoci číselné osy od 1 do 10 byla zaznamenána vyšší spokojenost v druhém programu o 2,00%. Z otevřených výpovědí respondentů vyplývá společná nespokojenost ohledně cizích termínů, které lektorky v průběhu programu užívají. V prvním programu je dále uvedena nespokojenost ohledně nedostatečné motivace a užívání nespisovného jazyka. V druhém programu je výtka k neuzpůsobení programu dle věku dětí. Vyplněním 7. otázky se v prvním programu zabývalo 7 z 16 respondentů tzn. 43,75% a v druhém programu 12 z 27 respondentů tzn. 44,44%. O návštěvě galerie v rámci jiného programu uvažují respondenti ve 100% v prvním i druhém programu. **V celkové průměrné spokojenosti byl dle názorů pedagogů MŠ kvalitnější druhý program Velikonoční ornamentum o 8,78%.** Větší úspěšnost může být, dle mého názoru, zapříčiněna vedením programu zkušenějšími tedy kmenovými edukátory či větší atraktivností tematického typu programu. Avšak výsledky mohou ovlivnit i jiné faktory, jako je například aktuální rozpoložení dětské skupiny.

## 2.4 Závěr praktické části

Myslím si, že otázky byly vhodně zvoleny a neobsahovaly návodné odpovědi. Snažila jsem se, aby byl dotazník vyhodnotitelný, ale zároveň jsem se snažila dát prostor pedagogům pro vlastní postřehy z průběhu programu. Podařilo se mi od respondentů získat informace, které mohou zkvalitnit vedení doprovodných programů. Dotazník byl dle mého názoru úměrně rozsáhlý, nezdržoval a poskytl mi odpovědi na mé otázky

zadané v cíli šetření. Uvažovala jsem nad vyřazením 8. otázky, jelikož přímo nekoresponduje s cílem, který jsem si pro dotazník zvolila. Avšak tato otázka uzavřela celý dotazník a je zásadní pro galerii. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ji zanechat. Mou vizí a návrhem pro Oblastní galerii Liberec je uspořádání meetingu edukátorů v kultuře, kde by byly představeny a projednány výsledky mého šetření.

## **Základní doporučení pro praxi**

Zde uvádím doporučení pro edukátory v kultuře v Oblastní galerii Liberec. Jedná se o pět základních bodů, vyplývajících z šetření, které mohou napomoci ke zkvalitnění vedení doprovodných programů.

### **Základní doporučení pro edukátory v kultuře**

- 1.** Nepoužívat odborné termíny, kterým děti nerozumí popřípadě je dokázat srozumitelně vysvětlit.
- 2.** Hovořit spisovnou češtinou.
- 3.** Dbát na organizaci skupiny, aby pedagog z tohoto důvodu do programu nemusel zasahovat.
- 4.** Vždy program uzpůsobit věkové kategorii dětí (komunikace, délka jednotlivých aktivit).
- 5.** Na začátku seznámit děti s průběhem programu a dostatečně je motivovat.

*Tabulka 6: Základní doporučení pro edukátory v kultuře*

## Závěr

V průběhu práce s literaturou jsem se obohatila o mnoho nových informací spojených s galerijní pedagogikou. Překvapilo mě, že mnoho lidí z mého okolí netuší, že galerie připravují programy pro děti různých věkových kategorií. Mohlo by být zajímavé zabývat se povědomím veřejnosti o galerijní pedagogice.

Po zhlédnutí několika doprovodných programů v Oblastní galerii Liberec, jsem si uvědomila, že velmi záleží na osobnosti lektora, a tak jsem se rozhodla porovnávat programy právě na základě této klíčové osoby. Vytvořila jsem dotazník s různými typy otázek, na které odpovídali pedagogové mateřských škol. Jako cílovou skupinu pro sledování jsem si zvolila děti předškolního věku. Přiblížit umění právě těmto dětem považuji za nelehký úkol a zároveň se domnívám, že je to ten správný čas na seznámení s tak neobyčejným prostorem, jakým galerie je.

Ve chvílích kdy jsem byla součástí programu jako pozorovatel, zaznamenala jsem občasné zasahování pedagogů do programu, což se při vyhodnocování jako problém neprojevalo. Co ale naopak potvrdilo mé předpoklady, je obtížné předání informací ze světa umění, dokázat se vyhnout cizím slovům a neznámým termínům, používat spisovný jazyk, dostatečně děti motivovat a přizpůsobit program tak, aby pozornost dětí neklesala.

Ve své práci jsem poskytla náhled do dvou typů programů, které Oblastní galerie Liberec nabízí. Seznámila jsem čtenáře s danými typy programů, charakteristikou, popisem práce lektorek a v závěru jsem se snažila o jejich porovnání na základě dotazníkového šetření. V celkovém průměrném hodnocení spokojenosti zvítězil tematický doprovodný program Velikonoční ornamentum.

Výsledky, ke kterým jsem dospěla, jsem již předala galerii. Věřím, že některé nedostatky, které jsem za pomoci pedagogů objevila, budou napraveny a programy se stanou dokonalejším edukačním prostředkem pro děti všech věkových kategorií. Oblastní galerii Liberec přeji, co nejvíce spokojených návštěvníků, kteří se do těchto prostor budou s láskou vracet tak jako já.

## Seznam použitých zdrojů

- [1] FRIEDLOVÁ, M., 2008. *Umění: prostor pro život a hru*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4420-011.
- [2] FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., 2012. *Galerijní a muzejní edukace 1*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-535-5.
- [3] FULKOVÁ, M., JAKUBCOVÁ, L., KITZBERGEROVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., 2013. *Galerijní a muzejní edukace 2*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-700-7.
- [4] FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., 2013. *Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro předškolní vzdělávání)*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [5] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [6] HORÁČEK, R., 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-084-7.
- [7] HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J., 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. č. 101. ISBN 978-80-210-4371-8.
- [8] JAGOŠOVÁ, L., JŮVA, V., MRÁZOVÁ, L., 2010. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- [9] JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K., 2013. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6677-9.
- [10] JŮVA, V., 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-090-5.
- [11] JIRÁSEK, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. roč.1, s. 6–16. ISSN 1214-603X.
- [12] KNECHT, P., 2007, Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *ORBIS SCHOLAE* [online], roč. 2, č. 1, s. 67–81. [vid. 24. 4. 2019]. Dostupné z: [https://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=115491](https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=115491)
- [13] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

- [14] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.
- [15] MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [16] MRÁZOVÁ, L., SVÁTKOVÁ, B. *Aktivizující metody v muzejní pedagogice. Studijní materiál kurzu Základy muzejní pedagogiky*. Rok a ISBN neuvedeno.
- [17] *Oblastní galerie Liberec - Muzeum evropského umění* [online]. [vid. 6. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.ogl.cz/oblastni-galerie-liberec>
- [18] PELÁNEK, R., 2008. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [19] SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [20] SLAVÍK, J., 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-7290-066-8.
- [21] STUHLÍKOVÁ, A., 2012. *Profese galerijního pedagoga*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Radek HORÁČEK.
- [22] SVÁTKOVÁ, B., 2008. *Můžu tam mrknout: Galerijní pedagogika ve výstavních institucích České republiky, Slovenska a Rakouska*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4530-9.
- [23] ŠOBÁŇOVÁ, P., ŠOBÁŇ, M., 2012. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3130-7.
- [24] ŠAUEROVÁ, M., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. V Praze: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-87723-08-1.
- [25] ŠOBÁŇOVÁ, P., 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4446-257.
- [26] VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-317-2.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: 1. ukázka vyplněného dotazníku

Příloha 2: 2. ukázka vyplněného dotazníku

Příloha 3: 3. ukázka vyplněného dotazníku

## **PŘÍLOHY**





Název programu: **VELIKONOČNÍ ORNAMENTUM**

Vážení pedagogové,

jsem studentka Pedagogické fakulty Technické Univerzity v Liberci a touto cestou Vás žádám o vyplnění dotazníku, jehož výsledky mi poslouží jako součást diplomové práce týkající se doprovodných programů v Oblastní Galerii Liberec. Cílem dotazníku je zjistit, jak vnímají pedagogové kvalitu vedení edukačního programu.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který strávíte vyplňováním.

**Vybranou odpověď, prosím, zakroužkujte.**

1. Dokázal lektor, dle Vašeho názoru, na začátku programu děti motivovat?  ANO /  NE
2. Seznámil lektor děti s průběhem programu?  ANO /  NE
3. Byla dle Vašeho názoru komunikace lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí?  ANO /  NE
4. Zasahovala jste organizačně do programu? ANO /  NE
5. Zasahovala jste výchovně do programu v důsledku špatné motivace lektora? ANO /  NE
6. Jak byste zhodnotila práci lektora na stupnici 1 až 10? (1 je nejméně, 10 je nejvíce)  
1    2    3    4    5    6    7    8     9    10

7. Vlastní komentář k práci lektora (co hodnotíte pozitivně či negativně, ...)

*Práce lektora byla velmi pěkná, uzpůsobena potřebě dětí. Pouze se objevovala nevykládaná slova, kterým děti nerozumí (subjektivně, ...)*

8. Uvažujete do budoucna o návštěvě Oblastní galerie Liberec v rámci jiného programu?  ANO /  NE

Děkuji za spolupráci.

S pozdravem a přáním hezkého dne Zuzana Fojtíková.



Název programu: **VELIKONOČNÍ ORNAMENTUM**

Vážení pedagogové,

jsem studentka Pedagogické fakulty Technické Univerzity v Liberci a touto cestou Vás žádám o vyplnění dotazníku, jehož výsledky mi poslouží jako součást diplomové práce týkající se doprovodných programů v Oblastní Galerii Liberec. Cílem dotazníku je zjistit, jak vnímají pedagogové kvalitu vedení edukačního programu.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který strávíte vyplňováním.

**Vybranou odpověď, prosím, zakroužkujte.**

1. Dokázal lektor, dle Vašeho názoru, na začátku programu děti motivovat?  ANO  NE
2. Seznámil lektor děti s průběhem programu?  ANO  NE
3. Byla dle Vašeho názoru komunikace lektora uzpůsobena věkové kategorii dětí?  ANO  NE
4. Zasahovala jste organizačně do programu?  ANO  NE
5. Zasahovala jste výchovně do programu v důsledku špatné motivace lektora? ANO  NE
6. Jak byste zhodnotila práci lektora na stupnici 1 až 10? (1 je nejméně, 10 je nejvíce)  
1    2    3    4    5    6    7     8    9    10
7. Vlastní komentář k práci lektora (co hodnotíte pozitivně či negativně, ...)

.....  
*Příjemné vystupování, dokázal za 5 minut proběhnout reflexe*  
.....  
.....

8. Uvažujete do budoucna o návštěvě Oblastní galerie Liberec v rámci jiného programu?  ANO  NE

Děkuji za spolupráci.

S pozdravem a přáním hezkého dne Zuzana Fojtíková.

