

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PRIMÁRNÍ, PREPRIMÁRNÍ A SPECIÁLNÍ
PEDAGOGIKY

**PŘÍSTUP RODIČŮ K PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ
VÝCHOVA V ALTERNATIVNÍ A BĚŽNÉ ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Denisa Chaloupková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2021/2022**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor:	Denisa Chaloupková
Osobní číslo:	P16P0408
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Přístup rodičů k předmětu výtvarná výchova v alternativní a běžné škole.
Zadávající katedra:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

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

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vnímání důležitosti výtvarné výchovy v procesu institucionálního vzdělávání, a to pohledem rodičů. V práci budou porovnávány přístupy rodičů, jejichž děti navštěvují běžné základní školy s přístupy rodičů, jejichž děti navštěvují školy s programem Začít spolu. Teoretická část popisuje význam výtvarné výchovy v primárním vzdělávání v alternativním a tradičním školství. Empirická část zkoumá postoje rodičů k předmětům výše uvedených výchov v již zmíněných školách pomocí pohovoru s rodiči. Cílem empirické části je porovnat, zda a jakým způsobem se od sebe liší percepce rodičů ve dvou odlišných vzdělávacích přístupech.

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Oponent diplomové práce:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	25. 11. 2019
Termín odevzdání diplomové práce:	23. 6. 2022
Doc. PhDr. MgA. František Vaníček, PhD.	PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
děkan	vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Přístup rodičů k předmětu výtvarná výchova v alternativní a běžné škole vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu, ze které jsem vycházela.

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK)

V Hradci Králové dne 22.6.2022

.....

Denisa Chaloupková

Poděkování

Ráda bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et. Ph.D. za odborné vedení mé práce, za její čas, cenné poznámky, vstřícný přístup a možnost konzultací. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkovat všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali a dodávali potřebou sílu.

Anotace

CHALOUPKOVÁ, Denisa. Přístup rodičů k předmětu výtvarná výchova v alternativní a běžné škole. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vnímání důležitosti výtvarné výchovy v procesu institucionálního vzdělávání, a to pohledem rodičů. V práci budou porovnávány přístupy rodičů, jejichž děti navštěvují běžné školy s přístupy rodičů, jejichž děti navštěvují školy s programem Začít spolu. Teoretická část popisuje význam výtvarné výchovy v primárním vzdělávání v alternativním a tradičním školství. Empirická část zkoumá postoje rodičů k předmětům výše uvedených výchov v již zmíněných školách pomocí pohovoru s rodiči. Cílem empirické části je porovnat, zda a jakým způsobem se od sebe liší percepce rodičů ve dvou odlišných vzdělávacích přístupech.

Klíčová slova: výtvarná výchova, začít spolu, přístup rodičů

Annotation

CHALOUPKOVÁ, Denisa. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. Diploma Thesis.

The diploma thesis focuses on the issue of perceiving the importance of art education in the process of institutional education, from the perspective of parents. The work compares the attitudes of parents, whose children attend regular schools with the attitudes of parents, whose children attend schools with the Step by step. The theoretical part describes the importance of art education in primary education, both in alternative and traditional education. The empirical part examines the attitudes of parents to art education of the above mentioned schools conducted through an interview. The aim of the research is to compare whether and how the perceptions of parents of two different education approaches differ from each other.

Keywords: art education, step by step, attitudes of parents

Obsah

Úvod.....	1
1 Výtvarná výchova	2
1.1 Složky výtvarné výchovy	2
1.2 Staré a nové pojetí výtvarné výchovy	3
1.3 Vývoj dětské výtvarné tvorby	5
1.3.1 Krize dětského výtvarného projevu	9
1.4 Výtvarné dispozice	10
1.5 Pojmy související s výtvarnou výchovou.....	11
1.5.1 Tvořivost.....	11
1.5.2 Talent	13
1.6 Rámcově vzdělávací program	13
1.6.1 První stupeň základního vzdělání	14
1.6.2 Místo výtvarné výchovy v RVP ZV a cíle.....	15
1.7 Hodnocení ve výtvarné výchově	16
2 Alternativní škola.....	18
2.1 Alternativa vs. inovace.....	19
2.2 Znamky alternativních škol	19
2.3 Pojetí výuky v alternativní škole.....	20
2.4 Alternativní program Začít spolu	20
2.4.1 Organizace dne.....	22
2.4.2 Centra aktivit.....	23
2.4.3 Spolupráce s rodinou.....	24
3 Postoje a hodnoty	26
4 Teoretické východisko a výzkumné šetření	28
4.1 Výzkumný problém.....	28
4.2 Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek	28

4.3	Výzkumná strategie a metody sběru dat	29
4.4	Průběh rozhovoru	29
4.5	Kritéria výběru respondentů	30
4.6	Charakteristika respondentů	31
4.7	Analýza a interpretace dat	32
5	Zhodnocení výsledků výzkumného šetření	33
6	Shrnutí a diskuse	48
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
	INTERNETOVÉ ZDROJE	57
	ZDROJE OBRÁZKŮ	58
	Seznam obrázků	59
	Seznam tabulek	59
	Seznam grafů	59
	PŘÍLOHY	60

Úvod

V této diplomové práci se zabírám tématem výtvarné výchovy a jejím vnímáním rodičů dětí, kteří navštěvují první stupeň běžné základní školy a školu s alternativním programem Začít spolu. V první řadě upozorňuji na důležitost výtvarné výchovy v edukaci dítěte. Mnoho učitelů a rodičů může výtvarnou výchovu vnímat jako méně důležitý či snad dokonce zbytečný předmět. Naznačuje tomu například pořadí výchov na vysvědčení nebo jisté názory rodičů a žáků, kteří nemají v tomto předmětu příliš vřelý vztah. Výtvarná výchova je však důležitým prvkem při rozvoji osobnosti. Zajímá mě pohled rodičů, kteří své dítě dali do běžné školy ve srovnání s rodiči, kteří zvolili alternativní přístup ve výchově a vzdělání jejich dítěte a zajímali se tak o další kvality výuky. Zajímá mě, zda děti přejímají postoje rodičů či naopak.

V běžných základních školách se často pracuje podle přesného postupu. Dětem se vyučování může zdát nudné a mohou tak samy ztratit zájem o výtvarnou výchovu již v dětství a jako rodiče těžko mění názor. Domnívám se, že rodiče mají zažitý jeden přístup daný systémem, kterým si sami prošli a nemají přehled o inovacích v dnešní době. Spoustu rodičů nemá v blízkosti alternativní školu a nemají ponětí, co alternativní škola znamená či mají zkreslené představy a pod pojmem alternativní škola si představí instituci, která je určena pouze pro děti s tělesným nebo mentálním postižením či jiným handicapem. Jako učitelé málo informujeme rodiče o důležitosti každého předmětu. Rodiče často netuší, jak výtvarná výchova probíhá a co se vše pod procesem výtvarné výchovy skrývá. Rodiče vidí pouze výsledek v podobě artefaktu.

Ze své zkušenosti vím, že i vedení školy může mít skeptický pohled na důležitost výchov, neřeší kvalitu výuky a spíše se zaměřuje na předměty, pro něj, více potřebné. Jeho pohled může být tak předáván na rodiče například během setkání při výběru školy.

Alternativní školu Začít spolu jsem zvolila, protože jsem měla možnost působit v tomto alternativním systému v mateřských školách v mém dalším studiu. Díky této práci se mohu přiblížit i k alternativnímu programu v základních školách.

Od této diplomové práce si slibuji, že učitelé a rodiče pochopí význam a důležitost výtvarné výchovy.

1 Výtvarná výchova

Na výtvarnou výchovu můžeme nazírat z více pohledů. Pokud bychom si přiblížili význam slov výchova a výtvarný, došli bychom k významu, že se jedná o vyučovací předmět zaměřený na tvůrčí činnosti, umění a rozvoj člověka. (Internetová příručka jazyka českého [online]., 2021) Celkový význam a smysl výtvarné výchovy je však hlubší.

Další definicí, která vypovídá více o této disciplíně pochází z pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2013). Výtvarná výchova spadá do esteticko – výchovných předmětů spolu s hudební, dramatickou a literární výchovou. Přínos výtvarné výchovy spočívá v seznámení a učení se postupům i zajímavým technikám. Působí na osobnost člověka, rozvíjí estetickou vnímavost, tvořivost a kreativitu. Žák dokáže přemýšlet o artefaktech a vizuálních médiích, dále je pak hodnotit a interpretovat. (Průcha a kol., 2013)“

Výtavnou výchovu můžeme také definovat jako *„obor s bohatou teorií, s vazbou na výtvarné umění s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s odlišnými aktivitami a bohatými vyjadřovacími prostředky.“* (Roeselová, 2003, s. 3).

Roeselová (2003) tvrdí, že pod výtvarnou výchovou jsou dvě složky. Jedná se o procesy výtvarného vzdělání a výchovného působení. Často jedna složka převažuje nad druhou, záleží na aspektu společnosti. Společnost 20. století povyšuje rozvoj člověka ve smyslu duchovna a rozvoje osobnosti nad znalostmi a dovednostmi. (Roeselová, 2003) Tyto složky odhalují více o tom, proč je výtvarná výchova tak důležitá, jiným slovy, na čem se předmět výtvarné výchovy podílí.

Podobným pojem, který se ve výtvarné výchově vyskytuje je termín umění. Jedná se o specifické mezilidské dorozumívání, které je sdělitelné pouze pomocí uměleckými prostředky. Jedná se o schopnost umělce promítat do svého díla své psychické vyjádření. (Kulka 2008)

1.1 Složky výtvarné výchovy

Pokud budeme uvažovat v duchu, že výtvarná výchova se skládá ze dvou složek, výtvarné a vzdělávací, cílem vzdělávací složky je několik oblastí. Děti se seznamují s uměleckou kulturou, poznávají estetické stránky umění, historické kontexty a obsahy děl. Zkoumají a experimentují s různými vyjadřovacími a výrazovými prostředky. Pracují s liniemi,

barvami, jejich odstíny a kontrasty, tvary, perspektivou, různými materiály, postupy a způsoby práce. Vzdělávací obor dále rozvíjí tzv. výtvarné myšlení. Dítě je schopno na základě své fantazie a zkušeností řešit výtvarné problémy různými variacemi a vhodně vybrat prostředky pomocí kterých dosahuje cíle. Přirozeně se dokáže vcítit do vnímání autora, popřípadě porozumět a reagovat na jeho díla. Díky námětu a jeho následného zpracování, dítěti se dostává všeobecný rozvoj ve vzdělání. Obsah výtvarné výchovy je propojován s jinými předměty ve vzdělávání a se zkušenostmi každodenního života. Poznává a upevňuje již získané informace a prozkoumávají danou problematiku z jiných pohledů. (Roeselová, 2003)

Druhou významnou složkou je výchovná část, která působí na dítě a jeho psychiku. Souvisí s vnímáním sám sebe, vnímáním a přijímáním různých podnětů, dále přemýšlením o světě a sebezpoznaním. Dítě se učí soustředit, přemýšlet nad problematikou a odpovědností za své vlastní jednání. Získávají svůj vlastní osobitý postoj k dané problematice, sociální ukotvení ve společnosti a získání mravních hodnot. Práce ve výtvarné výchově vyvolává asociace a emoce vedoucí k tvořivé činnosti, fantazii a představivosti. V procesu děti přirozeně objevují, uspokojují potřeby seberealizace a dochází k prožitku. Děti mají potřebu dalšího zážitku a tím je vyvoláván zájem o výtvarnou aktivitu. (Roeselová, 2003)

V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013) můžeme nalézt, že u výtvarné výchovy se jedná především o neverbální učení, tedy při samostatném procesu není potřeba slovního projevu. V současném pojetí výtvarné výchovy se dbá na dialog, který je součástí výtvarné aktivity. Bývá veden pedagogem nebo s dětmi ve skupině. Děti tím dochází k sebeuvědomění a tvorbě postoje. (Roeselová, 2003)

1.2 Staré a nové pojetí výtvarné výchovy

Z historického hlediska má výtvarná výchova počátky v 18. století díky osvícenským reformám Marie Terezie a Josefa II. V této době nebyla výchova orientovaná na potřeby a rozvoj dítěte. Edukace cíleně směřovala k budoucímu povolání řemeslníků. (Blatný, 1983) Dalo by se říct, že tehdy výtvarná výchova měla podobu dnešní geometrie, děti se učily rýsovat, pracovat s kružítkem, pravítkem, liniemi, ornamenty a geometrickými tvary.

Předmět výtvarné výchovy prošel mnohými proměnami a přizpůsoboval se tak společnosti. Velká změna nastala ke konci 19. století, kdy se objevil psychologizující proud zaměřený na dítě a jeho spontánní dětskou kresbu. „*O dětskou psychiku a výtvarný projev se zajímali např. F. Čáda, který spojoval psychologická a pedagogická hlediska, nebo O. Chlup zajímaví se o vliv prostředí na dětskou kresbu.*“ (Stadlerová, 2010, s. 14)

„*Dalším zlomem se stal konec 20. století, kdy se výtvarná výchova změnila svými cíli, vyjadřováním a zájmem o individualitu dítěte. Kromě rozvoje vzdělávacího programu Obecné školy došlo k velkému rozvoji alternativních škol, ve kterých výtvarná výchova je nenahraditelným předmětem.*“ (Stadlerová, 2010, s. 15) Tomuto tématu se budu věnovat v další kapitole o alternativních školách.

Máme mnoho pojetí upřednostňující ojedinělý výtvarný projev. Nabízenými koncepcemi se učitel výtvarné výchovy může osobnostně přiklonit při výběru cílů. Jan Slavík (1997, s. 166. In Stadlerová, 2010, s. 15–16) stanovil čtyři základní proudy podněcující zážitkovou tvorbu a seberealizaci dítěte.

- 1) **Art-centrické pojetí** – je zaměřeno na vizuální složku. Snaží žáka zaujmout pomocí zážitku a nalákat k umění. Probuzení zájmu může být v tomto směru realizováno formou galerijních animací. Základními pojmy jsou: zážitek – dialog – interpretace. Představitelem tohoto směru je I. Zhoř.
- 2) **Video-centrické pojetí** – proces výtvarného vnímání. Žáci se učí vizuálně myslet, komunikovat a číst umělecké sdělení. Pojetí se naměřuje na reklamu, média, sdělení vizuálního typu. Dítě by například mělo rozlišit, co je sdělení a co je manipulace. Protagonistou pojetí je J. Vančát.
- 3) **Gnozeo-centrické pojetí** – úzce nesouvisí s uměleckou tvorbou tak silně jako u výše uvedených pojetí. Zaměřuje se na každodenní zkušenosti dítěte, co vnímá a cítí. Experimentem podporuje výtvarné myšlení. Je prostředkem pro poznávání světa. Toto pojetí reprezentuje V. Roeselová, která sepsala publikace o výtvarných prostředcích jako jsou výtvarné řady a projekty rozvíjející výše uvedené poznání.
- 4) **Animo-centrické pojetí** – poslední přístup „*klade důraz na poznávání žáka jako tvůrce i vnímatele výtvarného díla*“. (Slavík 1997, s. 165. In Stadlerová, 2010, s. 16) Jde o zážitek, prožívání a duševní obohacení. V centru pozornosti je

osobnost dítěte jako disciplína. Představiteli jsou M. Pohnerová, J. David a J. Slavík. Typickým příkladem může být artefietika od J. Slavíka.

„Tyto tvořivé přístupy se vyskytovaly v základních uměleckých školách, dříve v lidových školách umění, od kterých dodnes čerpáme podněty.“ (Stadlerová, 2010)

„Změny v pojetí vyučování znamenají především změnu myšlení učitelů a rodičů.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, s. 47) Pokud se rodiče nezajímají o změny a inovace ve školství a učitelé nesměřují ke zlepšení předávání učiva dětem, systém školství by ustrnul na zastaralých metodách a organizaci práce (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001).

K tomu by měl učitel mít pozitivní vztah k výtvarné výchově. Svým osobnostním pojetím může ovlivnit motivy žáka i rodiče. Zároveň by měl přistupovat ke každému individuálně, protože každé dítě je jiné. (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.3 Vývoj dětské výtvarné tvorby

„Výchovným působením rodič začíná již od počátku narození dítěte ovlivňovat osobnost dítěte svými názory, hodnotami. Vnějšími faktorem působení jsou názory, komunikace, vztahy a prostředí ve kterém se dítě pohybuje.“ (Laca, 2013, s.49) Stejně tak se dítě setkává se smyslovými vjemy již od počátku narození, které jsou pro dítě stejně důležité jako výchova. „Dítě prvotně poznává tvář a mimiku rodiče. Později rozeznává předměty kolem sebe, jejich vlastnosti a detaily. V půl roce dítě rozeznává příjemné a nepříjemné pocity, které jsou zdrojem pro učení. Tyto smyslové vjemy můžeme považovat za jakési predispozice pro následující výtvarné vnímání, cítění myšlení a vyjadřování.“ (Roeselová, 2003)

Dětská kresba má zastání i v psychologii. Dětská kresba je jedním z ukazatelů školní zralosti a připravenosti. V psychologii má kresba diagnostický význam. Symboliku můžeme hledat v kreslených i vynechaných objektech či použitých barvách. Pověřené osoby tak mohou zkoumat osobnost zkoumaného jedince a jeho vztahy s okolím. Příkladem může být kresba rodiny nebo lidské postavy. Podrobněji se symboličností a vztahy zabývá Davido (2008) ve své publikaci Kresba jako nástroj poznání dítěte. U nás prosazuje tyto metody prof. Matějček.

Vývojem dětské kresby se zajímá několik autorů, kteří vývoj dětské kresby rozdělili na etapy. Tyto etapy jsou pro dětský věk typické a důležité. Například Roeselova (2003, s. 8) popisuje „*vývoj výtvarného projevu předškolního a raně školního věku jako spontánně rozvíjející se hru s nástrojem – s body, liniemi a tvary.*“ Ze začátku dítě vnímá jako hru, což potvrdil ve své publikaci Uždil (2002). Později začínají být linie komplikovanější a dítě již kreslení nebere jako hru.

Roeselová (2003, s. 8) vývoj rozdělila na 3 období:

- 1) **vývoj ikonografického znaku v dětském výtvarném projevu** – pro toto období jsou typické čáranice, které symbolizují skutečnosti světa;
- 2) **vývoj ikonografického znaku** – při kresbě postavy je typickým úkazem hlavonožec, tedy nedokonalá postava s tváří. Později bývá doplněna detaily jako je krk, prsy na rukou apod.;
- 3) **tvorba pomocí grafických znaků** – tvorba je barevná a sebejistá.

Piaget (In Hazuková, Šamšula, 2005) rozdělil vývoj myšlenkových operací a vývoj dětského výtvarného projevu do několika stádií. Následující stádia se prolínají a každé dítě postupuje individuálně dle svých možností a zkušeností.

- 1) **Období senzomotorické** (do 2 let) – Dítě se setkává s prostředím, a manipuluje s předměty. Ve výtvarném projevu se jedná o období čáranic.
- 2) **Období předoperačního myšlení** – stádium typické pro předškolní věk. Ve výtvarném projevu nastává vytváření grafických typů a rozvíjí se kreslířské zobrazování.
 - a) **1. fáze** (2–4 roky) – charakteristický rozvoj představivosti a symbolického označování
 - b) **2. fáze** (4–7 někdy 8 let) – názorné myšlení
- 3) **Období konkrétních operací** (od 7-8 do 11-12 let) – V mladším školním věku jsou děti schopny provádět myšlenkové operace v činnostech i v představách. Ve výtvarném projevu nastává obrat k napodobování optické podoby zobrazovaných objektů.
- 4) **Období formálních operací** (11-12 let – dospělost) – vývoj abstraktního myšlení. Ve výtvarném projevu nastává stádium krize dětského věku.

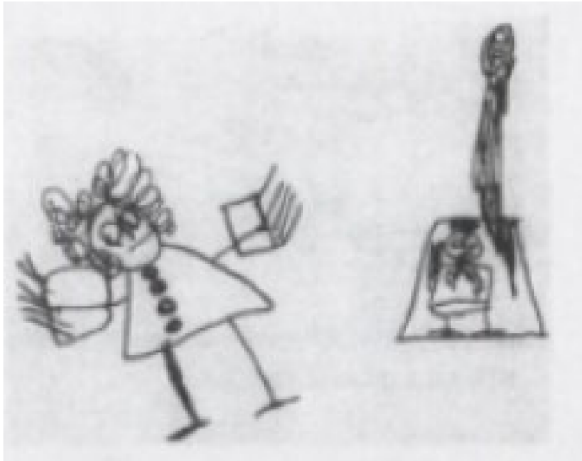
Hazuková a Šamšula (2005) se ve své publikaci věnuje charakteristice stádií dětského výtvarného projevu jejímž východiskem byly již zmíněné Piagetova stádia.

Pro první stádium čáranic je příznačné pro experimentování a hru s tužkou. Nejenže rozvíjí pohybové schopnosti jemné motoriky, ale i stimuluje prvotní představivost. Kdybychom se dítěte zeptali v průběhu jeho kresby, co kreslí, odpověď by se několikrát změnila a třeba by vůbec nemusela souhlasit s konečnou verzí. Počátky vývoje dětské kresby dávají podklady i pro psaní. Již prvními čáranicemi rozvíjíme jemnou motoriku a učíme se pracovat s linií.



Obrázek 1: Velká čáranice

V dalším stádiu se dítě dostává z čáranic ke skutečnějšímu obrazu. Pomocí asociací a detailnější představy je dítě schopno lépe vyjádřit skutečnost. Na první pohled se v první fázi může zdát, že se jedná také o bezobsažnou čáranici, nicméně některé tvary skutečně mohou připomínat dítětem interpretovaný objekt. Ve druhé fázi se začínají objevovat grafické znaky napodobující skutečnost. V tomto období dominuje znak, ze začátku nejčastěji ovál symbolizující například hlavu nebo jablko. Postupně se přidávají další tvary a kresba se zlepšuje.



Obrázek 2: Babička a Pěťa na houpačce

Při nástupu do školy se kresba zdokonaluje. Zobrazuje konkrétní představy a obsah. Může zachycovat pohyb, detaily a někdy perspektivu. Období je někdy nazýváno „vizuálním realismem“.



Obrázek 3: Kytarista

Další etapou bývá krize ve výtvarném projevu, na kterou se podíváme detailněji.

1.3.1 Krize dětského výtvarného projevu

Na dětech se mi vždycky líbilo, že dokážou nakreslit cokoliv bez námitek, že by to nezvládly, že to neumí nebo že je to moc těžké. Bohužel čím dál častěji se objevují případy i v nižším věku, kdy dítě rovnou odpoví, že nic neumí nakreslit. Jedno z možných vysvětlení může být malé sebevědomí dítěte podněcované rodiči, kteří očekávají bezchybný artefakt. Nastavují tak neúnosné požadavky nebo srovnávají dítě s dalšími členy rodiny. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Krize ve výtvarném umění může způsobit nezáměr o výtvarnou výchovu, kterou si jedinci nesou jedinci od dětství do dospělého věku. Kolem 10. roku dítěte nastává u dětí období krize, „*způsobená konfliktem mezi ikonografickým znakem dětství a objektivním pozorováním.*“ (Roeselová, 2003, s. 9)

Dítě vstupuje do období, kdy se rozvíjí abstraktní a kritické myšlení, nazýváme ho krizí dětského projevu nebo stagnací tvořivosti. Drobné krize nastávají v podstatě i v průběhu celého období dětského výtvarného projevu. Učitel si jich nemusí ani povšimnout. Krize může být způsobená příliš vysokými požadavky nebo například při práci s novými materiály. Dítě může být citlivější a rezignuje. (Trojan, 1977. In Hazuková a Šamšula, 2005) Dalším důvodem může být obava ze selhání. Tyto projevy se projevují odmítáním činnosti v předškolním věku.

Krize, která se vyskytuje kolem 10. roku dítěte, se projevuje ubýváním spontánního kreslení. Dítě si začíná uvědomovat, že jeho kresba nesplňuje jeho očekávání. Vidí, že se v kresbě dál neposouvá a nedokáže ztvárnit kreslený objekt dle jeho představ. Začíná se kriticky srovnávat s ostatními žáky, kteří jsou schopni realitu vykreslit lépe, nebo s médií, časopisy apod. „*Dospívající žák si s kritičností uvědomuje nedokonalosti svého projevu, výtvarný projev odkazující k mladšímu věku ho zahambuje.*“ (Šobáňová, 2006, s. 57)

Tyto projevy vedou nejen k „*důsledkům ztráty zájmu o výtvarné vyjadřování, ale i k traumatické zkušenosti, spojené se ztrátou sebevědomí, k pocitu méněcennosti, obavám z neúspěchu atd.*“ (Roeselová, 2003, s. 20). Věk 10 let je zlomový v dalších ohledech. Děti dávají přednost dalším zájmům a „*stagnace ve vývoji výtvarného projevu může být i někdy trvalá.*“ (Šobáňová, 2006, s. 57)

Krize se může projevit v různém rozsahu. Záleží na osobnosti dítěte, působení učitele a okolí. Pedagog by dítě rozhodně neměl shazovat. Naopak by se měl snažit dítě

namotivovat k práci. Ukázat další možnosti práce, novosti výtvarných prostředků a přirozeně najít cestu, která bude dítěti vyhovovat. Při prvotních projevech krize bych vybrala práci s abstrakcí, kde nejsou znatelné nerovnosti mezi očekáváním a realitou nebo porovnáváním s vrstevníky.

Dospívající děti, které překonají krizi a mají zájem o umění, vstupují do období, kdy se výtvarný výchova vyskytuje zřídka. Mohou využívat podpůrné zařízení, jako například základní školy umění, zájmové činnosti v rámci i mimo školu nebo přicházejí na střední školy s výtvarným zaměřením. V tomto období se dítě profiluje svým originálním směrem. Každý si nachází své místo ať už je to kresba, malba, keramika, textilní tvorba nebo grafika či fotografování apod.

Dospělí jedinci, kteří výtvarné výchově příliš neholdují, provází obranný výrok „neumím kreslit“, přitom výtvarná výchova není jen o kreslení, často bývá propojována s dalšími činnostmi, které člověku mohou být bližší než samotné potěšení z umění. (Šobánková, 2006)

Pokud sám rodič zaujímá postoj, že na „výtvarnou výchovu nebo kreslení není“, je pravděpodobné, že dítě toto přesvědčení přejímá a ztotožňuje se s ním. (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.4 Výtvarné dispozice

Hazuková a Šamšula (2005) ve své publikaci tvrdí, že dědičnost hraje významnou roli mimo jiné i v dispozicích výtvarných činností. Zmíněnými výtvarnými dispozicemi jsou myšleny vlohy, nadání nebo talent. V pozici učitele můžeme dítěti uškodit, pokud začneme srovnávat práce se sourozenci či jinými rodinnými příslušníky. Příkladem jsou tyto výroky: „*To Kája byl v tvých letech ve výtvarce mnohem lepší*“ nebo „*Doufám, že nejsi stejný mazal, jako váš Jirka*“ (Hazuková, Dvořáková, 2002, s. 10. In Hazuková, Šamšula 2005, s 41). Avšak autoři připouští, že ne vždy hraje roli dědičnost. Dítě výtvarníka nemusí jevit zájem o výtvarné aktivity, a naopak dítě rodičů, kteří nemají k výtvarné výchově kladný vztah, může být ve své tvorbě velmi tvořivý a kreativní. Proto by učitel neměl mít ani naopak velké nároky na dítě, které by mělo mít podle dispozic výborný výtvarný potenciál. (Hazuková a Šamšula, 2005)

Špatný přístup učitele by mohl vést k demotivaci dítěte a znechucení výtvarného tvoření. Učitel by si měl uvědomit, že dítě není zodpovědné za své zděděné a vrozené dispozice.

Pokud se objeví zájem ze strany žáka, učitel by měl rozvíjet kladný vztah a motivovat žáka k výtvarným činnostem. Kromě dědičných a vrozených dispozic je důležité rozvíjet i dispozice získané učením.

1.5 Pojmy související s výtvarnou výchovou

1.5.1 Tvořivost

Tvořivost, někdy označována synonymem kreativita, je základní složkou, která se objevuje v procesu výtvarné výchovy. Tímto rysem se značně lišíme od jiných živočišných druhů. Tvořivost je se projevuje u dítěte od počátku spontánní hry. Vyskytuje se zejména „*tam, kde dítě nemá k dispozici odpověď nebo program činnosti, musí si pomoci vlastním nápadem.*“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 73) Tvořivé dítě poznáme zpravidla pokud je schopno uvést více jak jednu odpověď, kterou našlo. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Kreativitu je možno definovat jako „*styl myšlení, odrážející činnosti člověka; specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt.*“ (Malá československá encyklopedie, 1984-87. In Žák, 2004, s. 28) Využívá se tzv. divergentního myšlení, tedy jedinec je schopen generovat co nejvíce nových a originálních myšlenek. Pokud člověk není tvůrčí, upíná se k první myšlence, která ho napadne a tu vzápětí realizuje. (Malá československá encyklopedie, 1984-87. In Žák, 2004)

Uždil (2002) chápe tvořivost ve výtvarné výchově jako lidskou vlastnost, pomocí které jedinec nachází ojedinělé cesty k cíli. Je schopen neotřele reagovat na životní situace a poradit si v řešení problému. Zároveň z vymyšlení nových a originálních řešení se jedinci dostává pocit uspokojení. Předpokladem tvořivosti je zřejmě schopnost sjednocení myšlení, cítění a vnímání. Rozvoj tvořivosti je samozřejmě možný i v jiných předmětech a situacích, ale pouze výtvarná výchova poskytuje největší prožitek, rozvoj fantazie a smyslového podnícení. (Uždil, 2002)

Výtvarná výchova, v pojetí umění, žáky vede k vnímání okolí v nových souvislostech. Žák se na umění podílí jako tvůrce nebo divák. Tímto způsobem se učí poznávat svět a přemýšlet o něm. Potvrzuje se, že výtvarná výchova plní funkci doplňkového předmětu, jako je například matematika nebo prvouka, ale je i velmi důležitým samostatným předmětem zprostředkovávající základní myšlení o světě. (Pudlák, 2017)

Ze všech definic vyplývají společné znaky jako je novost, užitečnost a něco, co je hodnotné. Ovšem to, že je něco nové, nemusí být tvořivé. (Zelina, Zelinová, 1990) Dalšími kreativními znaky osobnosti, dle J. Dacey a K. Lennonové (In Žák, 2004), jsou například flexibilita, ochota riskovat, preference zmatku, vytrvalost nebo odvaha.

Tvořivá činnost je důležitým a nenahraditelným kognitivním nástrojem, jímž si dítě získává a navyšuje pocit vlastní hodnoty. Tvůrčí činnost je důležitá jak pro žáka, tak pro učitele. Procvičováním tvořivosti rozvíjíme schopnost řešit problémy, zvyšujeme vnější motivaci, tedy pocit potřeby něco vytvářet odměněným uspokojením z vlastní práce. Učí se poznávat sami sebe a sdílejí s ostatními své pocity, představy a zkušenosti. (Petty, 2013)

Tvořivost můžeme rozdělit na tzv. velkou a malou tvořivost. Velkou tvořivostí jsou díla výjimečných jedinců posouvající lidstvo dál. Můžeme tvrdit, že se jedná o geniální tvořivost. Zatímco malá tvořivost je projevuje v mnoha každodenních oblastech dětí i dospělých. (Štěpánková, 2013)

Jelikož lze tvořivost rozvíjet, správný pedagog by měl vytvářet situace, jež navedou děti k tvořivému myšlení, tj. vytvářet vhodné prostředí, náměty a metody k řešení problémů, a především správně a efektivně motivovat. (Zelina, Zelinová, 1990)

Zelina, Zelinová (1990, s. 25) stanovili platné výroky pro praktické vedení žáka k tvořivosti:

- tvořivost je produkování nových řešení, nápadů a činů;
- každý člověk je tvořivý, jen každý v jiné míře;
- tvořivost se dá rozvíjet cvičením;
- tvořivost se může projevit v každé činnosti;
- tvořivost se rozvíjí spolu se získáváním vědomostí, poznatků a zážitků;
- u rozvíjení tvořivosti by se mělo postupovat od všeobecného rozvíjení k rozvíjení konkrétní oblasti.

Vyučování výtvarné výchovy dle mého názoru je v některých případech odbývané. Na prvním stupni základních škol vyučuje všechny předměty a některým předmětům může dávat vyšší hodnotu než ostatním nebo nemá tak kladný a tvořivý přístup k danému předmětu. Nemusí si být jist svojí přípravou. Aby výtvarná výchova byla plnohodnotná, děti musí řešit nějaký problém nad kterým musí přemýšlet. Pokud učitel zadá žákům již

hotový artefakt, nad kterým žáci nemusí přemýšlet, výsledky dětí se stávají výtvarným kýčem, tedy všechna výtvarná díla jsou identická. Tato práce se může jevit žákům nudná a mohou ztrácet nadšení pro výtvarnou výchovu. Ale podle Meglin (2001) nemůže dítě udělat chybu, pokud se dílo podobá nějakému dalšímu, chybu může udělat pouze tehdy, když vlastní dílo nevytvoří vůbec.

Uhl (2014) upozorňuje na problém v českém školství, kdy vyučování výtvarné výchovy není v souladu s podněcováním dětí k tvořivosti. Problém nevidí pouze v učitelích, ale především v nedostatečném přetrvávajícím způsobu vzdělávání učitelů a v teorii výtvarné výchovy.

1.5.2 Talent

Jak rozeznat talent ve výtvarné oblasti nemusí být vůbec lehké, obzvlášť v předškolním a mladším školním věku. Přestože rodiče naléhají, že jejich dítě je určitě nadané, pojem talent ve výtvarné výchově není tak zcela značný. Tvořivost, nadšení pro práci a artefakt, který ve srovnání s vrstevníky je zdařilejší, nemusí být ukazatelem nadání. V tak nízkém věku snad ani nelze posoudit, zda jedinec opravdu má talent na výtvarnou oblast či nikoliv. Dítě se hledá a zájmy se mění. Zájem o výtvarnou výchovu může později vystřídat zájem o něco jiného. Uždil (2002) tvrdí, že rozhodně není špatné počkat s určování talentu do pubescence. Do té doby se výtvarný projev jedince nejprve vytváří a až poté se formuje jeho osobitý styl. Nucením dítěte bychom mohli způsobit opačný efekt a znechutit výtvarnou výchovu jednou provždy. V tomto období by měl vyučující rozvíjet a procvičovat tvořivost stejně jako u každého jiného dítěte, viz minulá kapitola.

1.6 Rámcově vzdělávací program

„Systém kurikulárních dokumentů vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy) a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.“ (RVP pro ZV [online], 2017, s. 4) Kurikulární dokumenty jsou sepsány ve dvou úrovních. Státní úroveň je Rámcově vzdělávací program, dále jen RVP, který vymezuje klíčové kompetence, vzdělávací cíle a očekávané výstupy pro každý stupeň a předmět vzdělávání. Školní úroveň si škola tvoří individuálně podobě Školního vzdělávacího programu sestaveného na základě příslušného RVP, v tomto případě RVP pro základní vzdělávání. (Šobánková, 2006)

Obecné cíle vzdělávání, ke kterým žáci směřují jsou (RVP pro ZV [online], 2017):

- základ všeobecného vzdělání,
- motivace pro další navazující učení,
- rozvoj komunikace, spolupráce, respektu k ostatním, zodpovědnosti,
- projevování emocí a práci s nimi,
- empatie k ostatním,
- vnímavost k přírodě,
- rozvíjení fyzického, sociálního a duševního zdraví.

Tyto cíle mají návaznost na praktickou zkušenost jedince a vybavenost do života, zároveň tvoří základ, na něž navazuje další stupeň vzdělávání.

Veškerými aktivitami a plněním cílů pedagog směřuje k šesti klíčovým kompetencím:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problému;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Tyto kompetence jsou nezbytnou vybaveností jedince ve společnosti.

1.6.1 První stupeň základního vzdělání

Bílá kniha vymezuje základní vzdělávání jako „*jedinou povinnou vzdělávací etapu v ČR. Na základní škole se pokládají základní stavební kameny pro celoživotní učení populace.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, s. 47) První stupeň má své vlastní vymezené edukační cíle, metody a formy práce.

První stupeň základního vzdělání stojí na přechodu žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného vzdělávání. Zároveň pokládá základní stavební kameny komplexního učení pro celoživotní vzdělávání. Jedná se o náročný proces vzdělávání, kdy žáky čeká náročné změny, co se týče prostředí, odlišné práce a celkové změny režimu dne. Edukace se přizpůsobuje individualitě dítěte a potřebám všech žáků. Učitelé berou ohled na věk dítěte a přizpůsobují tomu metody a formy práce.

1.6.2 Místo výtvarné výchovy v RVP ZV a cíle

Výtvarná výchova je zařazena v RVP ZV do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Je postavena na tvůrčích činnostech, pomocí nichž dosahujeme rozvoje v osobnosti jedince a vizuální gramotnosti. Oblast je vymezena charakteristikou vzdělávací oblasti, cíli, vzdělávacím obsahem, očekávanými výstupy doporučeným ke 3. ročníku a závazným k 5. ročníku prvního stupně a minimální úroveň pro žáky s podpůrným opatřením.

Výtvarná výchova je specifická tím, že se žáci při její realizaci aktivně zapojují po celou dobu výuky. Ve velké části výuky se uplatňuje tzv. neverbální učení a dává se přednost vyjádření žáka v podobě výtvarného projevu. Učí se jazyku umění a používají ho pro vyjádření vztahu člověka k vnějšímu i vnitřnímu světu. Výtvarná výchova vede žáky k učení opírající se o již získané zkušenosti, vnímání, cítění, prožívání, představy a fantazii. (Pastorová, Vančát, 2004) Školní vzdělávací program dává pedagogům možnost podílet se na tvorbě, realizaci a zachování nezastupitelné výtvarné výchovy a zapojení širší veřejnosti, včetně rodičů, do děje vyučování výtvarné výchovy. Dále umožňuje žákům poznávat svět i z jiného hlediska než z radiálního. Jedinec je schopen esteticky vnímat umělecké dílo a jeho prostřednictvím i sám sebe a okolní svět. (Stadlerová, 2010)

Vančát (2003) tvrdí, že výtvarná výchova ve vzdělání plní obecnou funkci rozvíjení osobnosti, blíže rozvíjení originality a tvořivosti. V užším pohledu výtvarná výchova rozvíjí konkrétní smyslové vlastnosti, osobní prožitek a originalitu při vytváření výtvarného díla a rozvoji komunikace s využitím informačních a komunikačních technologií. Výtvarná výchova má široké působení vizuálně obrazného působení. V současné době si můžeme všimnout zapojení informačních technologií, obrazových médií, spojení s přírodou a spolupráci s institucemi s výtvarnými díly a jejich programy. (Vančát, 2003)

Slavík (1993. In Stadlerová, 2010) rozdělil cíle výtvarné výchovy do několika skupin:

- **výtvarné dispozice** – výtvarná citlivost (odhalování a rozlišování výtvarných hodnot), výtvarná představivost a fantazie (ukládání, uchovávání, vyvolání a přetváření podob obsahů), výtvarné myšlení (řešení výtvarného problému a posuzování hodnot);

- **znalosti a porozumění** – vybavení si faktů a vložení do souvislostí, ve výtvarné výchově spjatý s výtvarným dílem, technikami či materiálem;
- **tvůrčí a explorativní dovednosti** – praktické osvojení výtvarných technik;
- **hodnotící schopnosti** – hodnocení na základě kvality výtvarné práce a prožitku;
- komunikativní dovednosti – slovní projev v hodnocení, sdílení zkušeností, vzájemná inspirace;
- **sociálně psychické předpoklady** – citlivost k druhým, vytváření sociálního prostředí.

Obsah učiva se člení na tři okruhy podílející se na procesu tvorby, rozvíjí osobité sebevnímání a chápání světa (Pastorová, Vančát, 2004, s. 134):

- rozvíjení smyslové citlivosti;
- uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření;
- ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření.

Na konci základního vzdělání by žák měl chápat kulturu a umění jako neoddělitelnou část projevu lidské existence a důležitou lidskou potřebu. (Pastorová, Vančát, 2004, s.130)

Osnovy mohou odrážet různé variace přístupů a pojetí učitele, avšak je důležité, aby vycházely ze stanovených očekávaných výstupů. (Pastorová [online], 2004)

1.7 Hodnocení ve výtvarné výchově

Hodnocení jako pedagogický nástroj je ve výtvarné výchově specifický nástrojem, jak dosahovat cíle. Rodiče ani děti nepřikládají hodnocení ve výtvarné výchově důležitost. To může svědčit o tom, proč je výtvarná výchova na vysvědčení mezi posledními předměty. Ve většině případů děti dostávají jedničky bez udání důvodů, co je hodnoceno na vytvořeném artefaktu. Učitel je pochválí, že je to pěkné nebo naopak. Takové hodnocení je však nesprávné. Má rodič či dokonce učitel vůbec přehled, co se ve výtvarné výchově hodnotí a ví, jak s hodnocením pracovat?

Obecně známka nepoví žákovi ani rodičům, jak si ve výtvarné výchově žák vede, co zlepšit a jaké má přednosti. Na běžných školách je známkování pořád frekventovanější než slovní hodnocení, které bývá spíše častější ve školách alternativních.

Hodnocení, stejně jako u ostatních předmětů, můžeme dělit na průběžné, kdy hodnotíme v průběhu činnosti žáka nebo žáků, a závěrečné, na konci hodiny nebo vyučovacího

celku. Takové hodnocení plní funkci motivační a posouvá dítě v jeho osobnostním růstu. Učitel přistupuje k žákům jako k rovnocenným partnerům, nezasahuje do tvořivé činnosti žáka, motivuje a při hodnocení bere v úvahu individuální rozdíly žáků. (Šobáňová, 2006)

Ve výtvarné výchově nehodnotíme, zda je obrázek pěkný nebo zajímavý. U takového hodnocení je jasné, že vyučující nestanovil předem kritéria hodnocení, kterých by se děti měly držet. Žáci by měli být seznámeni předem s měřítky, které musí výtvar splňovat.

Stanovené cíle výtvarné výchovy mohou napomoci při hodnocení. Vyučující hodnotí dle oblasti, na kterou se vyučující jednotku zaměřuje. Můžeme například hodnotit originalitu, kompozici, zvládnutí techniky, vyjádření objemu lineární kresbou, dekorativní řešení plochy a další kritéria, které si zvolíme na základě cílů a vybraného námětu. (Šobáňová, 2006)

Pomocníkem v hodnocení může být tzv. portfolio, tedy nějaké desky s vytvořenými artefakty, ve kterém učitel schraňuje vývoj tvorby žáka. Do portfolio mohou zasahovat jak učitelé, tak rodiče se svými komentáři. (Slavík, 1999) Portfolio může sloužit i k uchování artefaktů jako například album k uchování fotografií. Postupný vývoj bude zapomenut a touto možností se můžeme k němu se vzpomínkami vrátit. (Uždil, 2002)

Součástí hodnocení je reflexe učitele, autora a ostatních dětí. Jedná se o přemýšlení nad proběhlou tvorbou, jak výtvarné dílo vnímají ostatní i on sám, zda se představy liší nebo naopak korespondují s původním zamýšlením dosažení cíle.

2 Alternativní škola

Ve 20. století se objevilo několik směrů, které se lišily od standardního školství, za účelem zlepšování vzdělávání. Nejčastějšími v České republice jsou například Montessori, Jenský plán, Daltonský plán nebo Waldorfská škola. Patří sem i vzdělávací program začít spolu o kterém se zmiňuji níže. Přestože se alternativní školy liší v určitých směrech, RVP ZV je závazný pro všechny základní školy, včetně alternativních.

V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013) popisuje alternativní školu jako instituci, veřejnou či soukromou, která má odlišné znaky od tradičního vyučování. Odlišnosti mohou být v oblastech obsahu, organizace, metod vzdělávání nebo uplatnění inovativních koncepcí aj. Průcha (2001) vnímá alternativní školu jako instituci, která má jakoukoliv odlišnost v inovaci školy ve srovnání se standardem. „*Odlišnost alternativní škol může spočívat v jiných:*

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;*
- *kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);*
- *parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);*
- *způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“ (Průcha, 2001, s. 20)*

Morlay (1991. In Laudan 2003) tvrdí, že „*alternativní vzdělávání je perspektiva, ne postup nebo program. Vychází z přesvědčení, že existuje mnoho způsobů, jak se stát vzdělaným člověkem.*“ (Morlay, 1991. In Laudan 2003, s. 6) Dále tvrdí, že je v zájmu společnosti, aby všichni byli vzdělaní. Škola má poskytnout takové prostředí, aby pro žáky byly následující kroky snadnější. (Morlay 1991. In Laudan 2003)

Grecmanová (1998) ve své publikaci uvádí, že obecně alternativní školy se mohou snažit o zlepšení v oblastech, ve kterých tradiční školství zaostává. Tyto oblasti vyhovují dnešní moderní době a novému životnímu stylu. Veřejnosti se tak dostává širokých možností výběru vzdělání, které bude jim více vyhovovat.

2.1 Alternativa vs. inovace

Často se stává, že školy či přímo učitelé převzou inspiraci v alternativních koncepcích a využívají je při vyučování v tradičním školství. Reagují tak na aktuální nedostatky a požadavky v obsahu vzdělávání dané školy. Tyto školy nazýváme inovativními. Obohacují tradiční školství o prvky reformního hnutí. (Václavík, Pecháčková, 2014)

Rýdl (2004) vnímá pojem inovace jako proces, který stále reaguje a zlepšuje současné školství. Dále tvrdí, že zlepšující škola není považována za školu inovativní. Změny by musely být dlouhodobé dotýkající se hlavních principů vzdělávání ve škole. Poté je ale v rozporu, zda je vůbec možné nazývat takovou školu inovativní, když existují alternativní školy, které jsou postaveny na inovujících principech.

2.2 Znaky alternativních škol

Přestože spektrum alternativních škol je široké, najdeme u těchto škol shodné znaky, které alternativní školství spojuje. Jako společné znaky, a zároveň odlišnosti od tradičního vzdělávání, Gercmanová (1998) uvádí:

- individuální přístup k osobnosti žáka;
- vztah učitele a žáka je založen na respektu, důvěře a partnerském přístupu;
- v alternativním školství je uplatňuje tzv. princip svobody. Dítěti se dostává volnost a svoboda volby. Zároveň musí dodržovat stanovená pravidla a stává se tak zodpovědným za svoji práci.
- Ve vzdělávací oblasti, osvojování učiva vychází z potřeb a zkušeností jedince.
- Učení je tvořivé a děti se aktivně podílí na výuce. Často jsou využívány netradiční metody a organizace.
- Vytváření příjemného prostředí pro práci a klima prospěšné dětem, učitelům, rodičům a vztahy mezi nimi.
- Spolupráce s rodinou.

Autoři Klassen a Skiera (1990. In Průcha 2001) shrnuli znaky alternativních škol do pěti stručných bodů:

- výchova a vzdělávání orientované na dítě,
- aktivní forma vyučování,
- učitelé, žáci i rodiče se podílejí na přípravě a realizaci vzdělávání,

- příprava na život pomocí inovativních aktivit realizovaných i mimo školní prostředí,
- všestranný rozvoj žáka.

2.3 Pojetí výuky v alternativní škole

Tradiční vyučování chápeme vyučování, kdy dítě setrvává ve třídě s klasickým uspořádáním lavic s tradičními vyučovacími postupy jako je například frontální vyučování. (Pecháčková, Václavík, 2014)

V současné době se vyučující snaží předat učivo žákům tak, aby bylo přijímání nových informací zajímavé, rozmanité a hravé. Žáci mají větší možnost zapojení a podílení se na výuce. Přejít k novějším metodám není tak lehké, jak se zdá, obzvláště, když mají rodiče odlišnou představu na vyučovací postupy. Navíc v současné době se potýkáme s problematikou, kdy někteří rodiče se angažují do výuky s přesvědčením, že oni rozumí vyučování více než učitel.

V současné době má výtvarná výchova možnosti, které se značně liší od klasické výuky. Pokud má učitel pozitivní vztah k výtvarné výchově a věnuje se aktuálním trendům, může do výuky vložit inovativní aktivity, zajímavé techniky a metody, které žáka zaujmou a přivedou ke kladnému vztahu k tomuto předmětu. Příkladem může být artefiletika, tj. tvořivé a zážitkové pojetí edukace, dále land art či akční tvorba a mnoho dalších. Někdo by mohl považovat i tyto zajímavé přístupy jako alternativní pojetí výuky. Učitelé mohou využívat alternativní prvky do své výuky, které jim vyhovují.

Netradičními postupy mohou zlepšovat kvalitu výuky a zvýšit motivovanost žáků. Mezi netradiční postupy řadíme podle Roeselové (2003) například práce a experimentování s netradičními materiály a postupy nebo změna prostředí, ve kterém žáci pracují.

2.4 Alternativní program Začít spolu

Několik organizací, mezi nimiž jsou například Open Society Foundations nebo Children's Resources International Washington D. C., daly vzniknout novému programu pro výchovu a vzdělání pro děti předškolního a mladšího školního věku, nejdříve však pouze pro předškolní věk. Jedná se o program Začít spolu, mezinárodním názvem Step by Step, který pochází ze Spojených států amerických a patří do mezinárodní organizace International Step by Step Association. V programu můžeme nalézt jisté spojitosti

s Komenským, Montessori, Gardnera, s projektovým vyučováním apod. Spolupráce s rodinou a pedagogickými pracovníky se objevila již na samotném počátku, kdy se všichni snažili aktivně zapojit a přispívali ověřenými postupy, aby vznikl program, zaměřující se na dítě, jeho individualitu a spolupráci s rodinou. (Vzdělávací program Začít spolu [online], 2020)

V České republice nalezneme nevládní organizaci Step by Step, akreditovanou společností MŠMT ČR od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Organizace pomáhá při zavádění inovačních postupů do praxe. Za cíl si klade v první řadě dítě a jeho aktivní tvoření, učitele jako průvodce a rodiče jako partnera ve vzdělávání. Organizace šíří otevřený systém Začít spolu v České republice, vzdělává pedagogy v jejich rozvoji a umožňuje jim vzájemnou spolupráci a inspiraci, posilují spolupráci s rodinou a veřejností a zprostředkovávají přenos poznatků s jinými zeměmi.

Program Začít spolu působí na osobnost dítěte tak, aby byl schopný se vyrovnat s problémy současné doby, mělo chuť se po celý život efektivně a zábavně učit. Systém se zaměřuje na rozvoj určitých rysů osobnosti:

- schopnost přijímat a vyrovnávat se se změnami;
- schopnost kriticky myslet;
- rozvíjet představivost a tvořivost;
- podněcovat k odpovědnosti vůči sobě, společnosti a prostředí ve kterém žije.

(Krejčová Kargerová, 2003)

V programu můžeme nalézt základní principy či body, které se v tomto systému objevují (Vzdělávací program Začít spolu [online], 2020):

- centra aktivit,
- svoboda a zodpovědnost,
- podpora jedinečnosti,
- sebehodnocení a sebeřízení,
- zpětná vazba,
- cesta je cíl (důležitá je proces učení),
- zapojení rodiny,
- radost z učení (pozitivní atmosféra),
- vstřícnost a respekt.

V systému se uplatňuje konstruktivismus. Žáci vycházejí ze svých vlastních zkušeností, informací, zážitků poznatků a představ, které znají a také touhy a potřeby se vzdělávat. Tyto poznatky dále zpracovávají, zkoumají a dochází k vlastnímu aktivnímu poznání. K poznání dochází sám nebo při interakci s vrstevníky či dospělými.

Dále se v programu Začít spolu uplatňuje třífázový model učení – E.U.R., tedy evokace, uvědomění a reflexe.

- Evokace plní funkci vnitřní motivace. Žáci se zamýšlení nad tématem, co znají, co by se chtěli více dozvědět a co se chtějí naučit.
- Uvědomění významu nových informací probíhá jak ve škole, tak doma ve spolupráci s rodinou. Vyučující a rodiče poskytují zdroje informací, ze kterého děti čerpají. V této fázi probíhá největší míra poznání. Žáci pracují obvykle v kooperativních skupinách v centrech aktivit.
- Reflexe je třetí fází, kdy se děti ohlédnou za jejich práci. Zhodnotí nově získané informace a celkový průběh práce. Zjišťují rezervy a úspěchy. Reflexe probíhá v komunikačním kruhu na konci dne po centrech aktivit. (Krejčová, Kargerová, 2003)

2.4.1 Organizace dne

Struktura dne není pro všechny školy s tímto programem jednoznačná, záleží na potřebách žáků, učitele a školy. Vyučování probíhá v různých časových blocích nebo tematických projektech. Základním tematickou jednotkou je zpravidla týden. Možná struktura dne dle Krejčové a Kargerové (2003. In Václavíka a Pecháčkové (2014) může vypadat následovně:

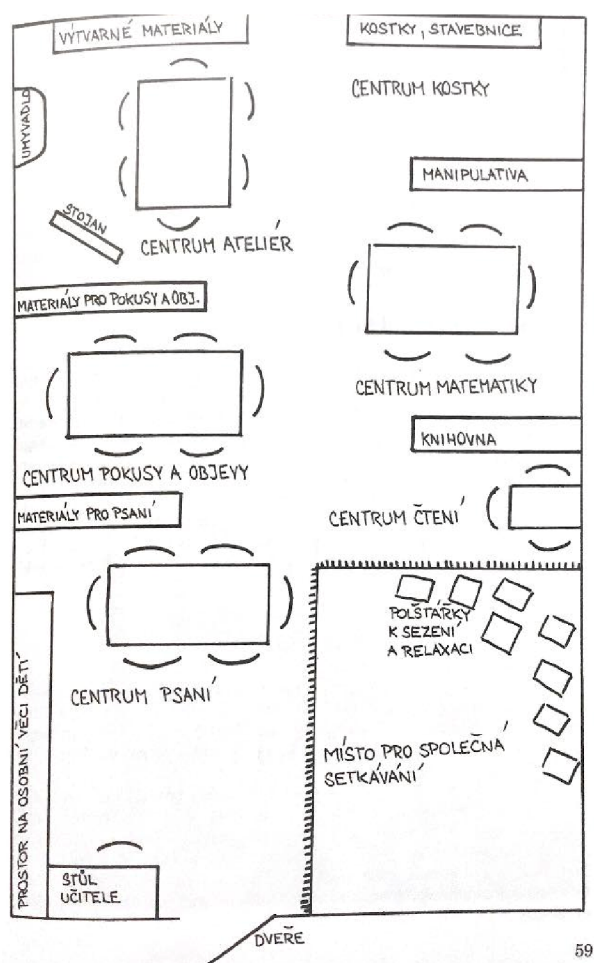
- ranní kruh (20-30 minut) – společné setkání, udržování rituálů, motivace k tématu a seznámení s cíli, využití ranních zpráv;
- společná práce (60-90 minut) – učení se matematice a českému jazyku procvičováním a osvojováním pomocí didaktických her ve skupinách nebo individuálně, řadí se sem i tělesná výchova nebo cizí jazyky;
- přestávka (20-30 minut) – regenerace v prostorách školy uzpůsobených pro oddechové i pohybové činnosti;
- centra aktivit (60-90 minut) – učební koutky na splnění úkolů, které si děti vyberou;

- reflektivní kruh (20-30 minut) – prezentace výsledků, zhodnocení práce učitelem, žákem a ostatních spolužáků.

2.4.2 Centra aktivit

Typickým znakem ve vzdělávání s programem Začít spolu je zvláštní uspořádání třídy, které podněcuje žáky k tvořivému učení. Třída je členěna na menší pracovní koutky, tzv. centra. Každé centrum je materiálně vybavené s ohledem na téma učiva a zaměření daného centra. V takovém koutku můžeme nalézt pracovní stůl a skříň s pomůckami.

Žáci si vybírají, dle vlastního uvážení, centrum, ve kterém chtějí plnit úkoly. Za základní časovou jednotu, tj. týden, se musí vystřídat, aby splnit všechny centra aktivit. Během práce v centrech má učitel možnost se věnovat individuálně dítěti, které potřebuje pomoci.



Obrázek 4: Možné uspořádání třídy: centra aktivit

Pro výtvarnou výchovu slouží centrum s názvem ateliér, který má alespoň z části napodobit umělecký ateliér profesionálů. Žáci mohou v tomto centru vyjádřit své pocity a zážitky pomocí tvořivosti a fantazie. Jelikož je učivo tematicky propojené, i ve výtvarné výchově nalezneme mezipředmětové vazby například s vlastivědou, přírodovědou, geometrií apod.

V ateliéru by se měly vyskytovat různé materiály pomůcky. Předpokládám, že škola s tímto programem by měla mít zajištěné materiální vybavení školy a pomůcek. Ze své vlastní zkušenosti vím, že ne vždy je takové vybavení samozřejmostí. Vybavení by mělo mít určená místa v otevřených policích kvůli přehlednosti. Mezi materiální vybavení a pomůcky patří například: pastelky, různé typy barev, fixy, tužky, nůžky, suché pastely, rudky, tuše, kelímky na vodu, hadříky, různé typy a formáty papírů, lepidla, látky a bavlny, přírodniny, zástěry, špejle, odpadový materiál a mnoho dalších potřeb, které by se mohly hodit k různým tématům. Pokud je to možné, může být ateliér vyzdoben zajímavými výtvary dětí. (Vzdělávací program Začít spolu [online], 2020)

V tradičních školách ateliér se vyskytuje jen zřídka, přitom využití pracovního prostředí jako ateliéru, může měnit pojetí výtvarného tvoření žáka i učitele. Žáci mají volnost, nabízí se možnost dialogů a kooperace místo tradičního vyučování výtvarné výchovy v podobě přesného postupu práce a stejných výsledků. (Fulková, 2008)

Dokonce i umělci potřebují vlastní ateliér jako svoji dílnu, kde mohou nalézt všechny potřebné materiály. Uždil (2002) tvrdí, že dítě, stejně jako umělec, potřebuje klid a prostor na soustřední a pocit bezpečí pro následnou práci.

2.4.3 Spolupráce s rodinou

Spolupráce školy s rodinou je v alternativních školách běžné, protože vychází z přesvědčení, že rodič má na dítě největší vliv a nese zodpovědnost za vzdělání dětí. V tradičním vyučování se s ním nesetkáme v takové míře jako právě u alternativních škol. V alternativním programu Začít spolu je spolupráce s rodinou jedním z hlavních principů. Spolupráce může pozitivně ovlivnit zájem rodičů. Informovanost je důležitým prvkem, aby si rodiče uvědomili, proč je výtvarná výchova v mladším věku dítěte tak důležitá.

Pecháčková a Václavík (2014) tvrdí, že zainteresování rodičů probíhá ve dvou fázích. Nejdříve je důležité seznámit rodiče, popřípadě i prarodiče, kteří mají také vliv

na edukaci, s odlišným vzdělávacím systémem školy. Prarodiče a rodiče nejsou zvyklí na odlišný systém vzdělávání a mohou zaujímat zdrženlivý, někdy až odmítavý postoj k prvkům otevřeného vyučování, jako je například liberalita. Naopak rodiče, kteří mají špatné vzpomínky na své dětství ve škole, mohou být otevření změnám. Rodiče mají možnost nahlédnout do chodu školy, aby pochopily, že tyto metody jsou účinné a školství nemusí vypadat jako za dob, kdy chodili do školy oni.

Ve druhé fázi škola spolupracuje s rodiči, kteří mohou kdykoliv přijít do školy a pomoci s chodem vyučování. Žáci si na tento přístup zvyknou a časem nebudou vnímat rušivý element. Rodiče mohou být pomocníky při výuce, obzvláště pokud ve třídě mají dítě se specifickými potřebami, jako odborníci mohou žáky seznámit s jejich prací, pomáhat při vytváření pomůcek, projektů, výzdoby třídy apod. Z třídních schůzek jsou tak přátelská posezení.

Učitel informuje rodiče jakýmkoliv způsobem o veškerém dění jeho dítěte a zapojuje rodiče, aby dával také zpětnou vazbu a zajímal se tak více o své dítě. Společně spolupracují, aby zajistili optimální prostředí a podmínky pro jejich dítě.

3 Postoje a hodnoty

Pro výzkum je důležité objasnit si pojmy související s postoji rodičů k danému předmětu. Termín postoj je definován jako „*hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě danému.*“ (Průcha, a kol., 2013, s. 210)

V pedagogickém slovníku nalezneme termín postoj ke škole, který je chápán jako „*komplexní vztah jedinců, skupin či celé společnosti k instituci školy či ke konkrétní škole. Vyplyvá ze subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu.*“ (Průcha a kol. 2013, s. 211)

Dále rozlišíme termíny postoj a názor. Podle Fisbeina a Ajzena (1975. In Hayesová, 2011) názory jsou výroky, o kterých soudíme, že jsou pravdivé. Zatímco postoje jsou hodnotící ukazatelé našeho vztahu k dané problematice. Dalším zaměnitelným pojmem by mohl být termín hodnota. Ne vždy postoje označují i hodnoty. Zatímco hodnota se vztahuje k předmětu, postoj se váže k reakci činitele na tento předmět. (Gráca 1979. In Laca, 2013) Šebeka (1973. In Laca, 2013) tvrdí, že postoje jsou konkrétnější a hodnoty všeobecné.

Postoje se mohou projevat v několika sférách. Mohou se týkat myšlení a toho, jaký názor máme na určitou záležitost, na úrovni emocionálních reakcí nebo chování a jednání k předmětu. (Hayesová, 2011)

Postoj je tedy vyhraněné a trvalé stanovisko, podle kterého jednáme v určité situaci určitým způsobem. Člověk může reagovat pozitivně nebo negativně ve spojitosti s lidmi, předměty či různými situacemi. Vliv na vytváření postojů nesou různé faktory působící na člověka. I když je postoj relativně ustálené jakési hodnocení, může se v průběhu života měnit a v některých případech přecházet do svého protikladu.

Z toho vyplývá, že rodič může zaujmout postoj dle vlastních zkušeností, v tomto případě ze svých vlastních zkušeností ze základní školy, když byl ještě dítě.

Můžeme se dočíst, že postoje jsou vrozené, protože se v mladší generaci mohou vyskytnout rysy osobnosti, které tvoří základ pro postoje. Tato teorie není dokázaná, ale zato víme, že rodiče svojí výchovou přenášejí na osobnost jejich dítěte své chování, názory, aktivity a hodnoty a postoje, které uznávají. (Laca, 2013) Proto by se rodič měl zajímat o inovace a možnosti, jak dítěti umožnit zajímavé vzdělávání, aby se špatné zkušenosti neopakovali v každé generaci.

Proces zaujetí pozitivního postoje k dané škole je dán třemi fázemi (Fisgbein, 1977. In. Hayesová, 2011):

- uvědomění – rodič si uvědomí, proč je výtvarná výchova důležitá;
- akceptace – rodič věří, že výtvarná výchova může žákům být prospěšná;
- personalizovaná akceptace – rodič věří, že výtvarná výchova je pro jeho dítě prospěšná.

Nastává problém, pokud hodnotový systém rodiny neobsahuje vzdělávání dětí. V tomto případě je ještě těžší přesvědčit rodiče o důležitosti a možnosti výběru lepšího vzdělávání vyhovující jejich dítěti.

Změnit postoje rodiče může být těžkým úkolem pro učitele. Důležité je zapojit rodiče do chodu školy, ukázat pozitivní výsledky a informovat rodiče o dění kolem jejich dítěte.

4 Teoretické východisko a výzkumné šetření

Empirická část mé diplomové práce se zaměřuje primárně na výzkum zabývající se rozdílností vnímání výtvarné výchovy. Cílem výzkumu je srovnat postoje rodičů v běžném a alternativním vzdělávání programu Začít spolu.

4.1 Výzkumný problém

„Výzkum musí začít stanovením výzkumného problému“ (Gavora, 2010, s. 53). Vymezení problému není jednoduché. Můžeme se potýkat s problémy jako je stanovení příliš jednoduchého problému, formulace nemusí být přesná a smysluplná nebo se vůbec nejedná o výzkumný problém (Gavora, 2010).

Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) formulování problému vychází ze stanovených cílů. Neměl by být moc obecný, a naopak ani moc specifický. „*Někdy bývá označován jako téma výzkumu*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 65). Výzkumný problém bývá zpravidla vymezen v podobě oznamovací věty nebo slovního spojení (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Vzhledem k cíli jsem výzkumný problém formulovala jako: rozdíly v postojích rodičů k výtvarné výchově ve dvou vzdělávacích systémech.

4.2 Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek

Cílem výzkumu je zmapovat a srovnat postoje rodičů k předmětu výtvarná výchova. Jedná se o rodiče, jejichž děti navštěvují běžnou školu a jejichž děti navštěvují alternativní školu s programem Začít spolu.

Z výzkumného cíle jsem sestavila dílčí výzkumné otázky:

- Jak se odlišuje pohled rodičů na výtvarnou výchovu, jejichž dítě navštěvuje běžnou školu od pohledu rodičů, jejichž dítě navštěvuje alternativní školu s programem Začít spolu?
- Do jaké míry považují rodiče výtvarnou výchovu za důležitou?
- Jaké faktory ovlivňují postoje rodičů k výtvarné výchově?

4.3 Výzkumná strategie a metody sběru dat

Vzhledem k tématu diplomové práce a k vytyčenému cíli, pro tento výzkum jsem zvolila strategii kvalitativní pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Vycházela jsem z předem vytvořeného seznamu otázek seřazených do okruhů, které jsem si mohla dle možností zaměřovat, či se doptávat na další informace, jež vyplývaly z kontextu. Sběr dat proběhl během května a června roku 2021.

Původně jsem respondenty sháněla e-mailem přes vybrané školy. Kvůli současné pandemické situaci a GDPR bylo shánění respondentů obtížné, obzvlášť rodičů, kteří mají své dítě na alternativní škole Začít spolu. Nakonec jsem byla nucena zvolit metodu sněhové koule, kdy její využití připadá na těžko vyhledatelný vzorek respondentů.

U metody sněhové koule celý proces sběru dat začíná u jednoho nebo více respondentů o nichž víme, že splňují kritéria. Po provedeném rozhovoru respondent doporučí dalšího potenciálního respondenta splňujícího požadavky. S těmito jedinci je také proveden rozhovor a celý proces se opakuje. (Miovský, 2003)

Vzhledem k nepříznivé situaci jsem rozhovory prováděla online formou pomocí platformy Google meet. Rozhovory jsem se svolením nahrávala na diktafon pro pozdější přepis a analýzu.

Ke stanovení závěru mi pomohly data z přepsaných rozhovorů dle doslovného transkriptu. Takový přepis zachycuje mluvené slovo, ve kterém je zachován dialekt a různé jazykové prvky vyřčené respondentem (Hendl, 2016,).

4.4 Průběh rozhovoru

Příprava rozhovoru:

Podle Gavory (2010) je vhodné si nejdříve rozhovor nanečisto vyzkoušet. Proto po pečlivém sestavení otázek k rozhovoru jsem provedla pilotní rozhovor s vhodným respondentem, který splňoval níže uvedená kritéria. Na základě tohoto rozhovoru jsem upravila otázky a změnila minutáž.

Po získání kontaktů na potenciální respondenty, jsem rozeslala e-mailem žádost o rozhovor na dané téma. V tomto e-mailu jsem se představila, uvedla stručný popis tématu rozhovoru a přibližnou minutáž.

Úvodní část:

Jelikož v současné době nebylo možné se setkávat, aniž bychom se vyhnuli riziku nakažení virovému onemocnění. Zvolila jsem tedy pro setkání online prostředí platformy Google meet, se kterou mám kladné zkušenosti. I přes tuto nepříjemnost jsem se snažila navodit příjemnou a přátelskou atmosféru svým klidným přístupem k respondentům. Před připravenými otázkami jsem získala od respondentů souhlas k nahrávání na diktafon, ujistila je v zachování anonymity a smazáním nahrávek po předchozím přepisu. V následující interpretaci uvádím změněná jména respondentů i jejich zmíněných dětí.

Hlavní část:

Rozhovor jsem rozdělila do třech částí. Do první části jsem zařadila demografické údaje o respondentovi. Druhá a třetí část se vztahuje k výtvarné výchově ve vztahu k respondentovi a ve vztahu k instituci, kterou navštěvuje jejich dítě. Tyto otázky byly pokládány tak, aby vedly respondenty k přemýšlení o tématu, a otevřenosti ke sdělování svých názorů a postojů. Otázky jsem volila tak, aby na sebe navazovaly.

Konečná část:

V poslední části jsem použila uzavírací fráze, které směřovali ke konci samotného rozhovoru a zároveň udržovaly příjemnou atmosféru. Dala jsem respondentům prostor, jestli mají nějaké otázky, poděkovala jsem za čas, ochotu a sdílení jejich bohatých zkušeností.

4.5 Kritéria výběru respondentů

Gavora (2010) tvrdí, že výběr výzkumného vzorku pro kvalitativní výzkum má být reprezentativní. Tudíž je potřeba vybrat respondenty dle záměrných kritérií, aby získané výpovědi byly bohaté na informace.

Pro výzkum jsem zvolila tyto kritéria:

- respondenti musí mít dítě na 1. stupni základní školy,
- pět respondentů musí mít dítě na klasické základní škole a dalších pět respondentů alespoň jedno dítě na alternativní škole s programem Začít spolu,
- ochotni komunikace.

- preference rozmanitosti škol, tj. aby děti dvou různých respondentů nenavštěvovali stejnou instituci.

4.6 Charakteristika respondentů

Respondenty jsem vybírala z řad rodičů. První respondentky jsem oslovila přes paní učitelku na základní škole, kterou znám osobně a vím, že má spoustu kontaktů v běžných i alternativních školách. Další respondentky jsem získávala dle doporučení těch, se kterými jsem vedla rozhovor. V přepisu rozhovorů jsem zachovala anonymitu a uvádím tak smyšlená jména.

Výzkumný vzorek tvořilo devět žen a jeden muž s následnou charakteristikou:

- rodiče mající alespoň jedno dítě na 1. stupni základní školy;
- pět rodičů má dítě v běžné škole a 5 rodičů v alternativní škole s programem Začít spolu;
- dávají děti do různých škol v České republice;
- jsou ve věku v rozmezí od 33 do 46 let;
- v dětství všichni navštěvovali běžnou školu.

Respondenty jsem rozdělila na dva výzkumné soubory. Následná tabulka zobrazuje jejich přehled.

Tabulka 1: Přehled demografických údajů o respondentech

	Běžná škola – vzorek 1					Alternativní škola – vzorek 2				
Věk rodičů	41	33	37	46	43	39	34	45	41	40
Pohlaví	M	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž
Nejvyšší dosažené vzdělání	V-b	S-m	V-m	S-m	S-m	V-m	V-m	S-m	V-m	V-m
Výtvarné aktivity rodičů v dětství	ne	ano	ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ne
Třídy dětí zkoumaných respondentů	4.	4.	4.	4.	3.	1.	2.	2.	3.	5.

(Zdroj: vlastní analýza, 2021)

Vysvětlení zkratk:

M – muž

Ž – žena

S-v – Střední vzdělání s výučním listem

S-m – Střední vzdělání s maturitní zkouškou

V-b. – Vysokoškolské vzdělání – bakalářský stupeň

V-m – Vysokoškolské vzdělání – magisterský stupeň

4.7 Analýza a interpretace dat

Analýza dat byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Pro zpracování dat jsem zvolila otevřené kódování, kde je zapotřebí pomocí kódů text rozložit na samostatné části. (Švaříček, Šed'ová, 2014). Všechny rozhovory jsem pečlivě přečetla a vytvořila seznamy kódů pro následné přehledné dekódování a kategorizování. Při tomto procesu se rozebírají jednotlivé údaje, a nakonec skládají novým způsobem. Pomocí kódování vystupují na povrch odpovědi, na které se ptáme. (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Pro lepší orientaci využívám různých tabulek a grafů.

Zvolila jsem základní kategorie: Zkušenosti z dětství, důležitost výtvarné výchovy, přehled o výtvarné výchově, covidová situace a náměty ke zlepšení. V následující kapitole budou interpretována data z výzkumných rozhovorů podle těchto kategorií vyplývající z otázek rozhovoru.

Citace jsou označeny kurzívou počátečními písmeny změněných jmen respondentů. Rodiče, jejichž děti navštěvují běžnou školu zastupují Karel – *K.*, Anna – *A.*, Renata – *R.*, Zuzana- *Z.*, Martina- *M.* Rodiče jejichž děti navštěvují alternativní školu jsou Jana – *J.*, Eva – *E.*, Ivana – *I.*, Sára – *S.* a Dana – *D.*

5 Zhodnocení výsledků výzkumného šetření

Kategorie č.1.: Zkušenosti z dětství

Vzorek všech respondentů vyrůstal v době, kdy nebyly dostupné alternativní způsoby vzdělávání. Téměř všichni shledali výuku v jejich dětství neatraktivní nebo si prošli nějakou špatnou zkušeností. Výuka probíhala se stejnými materiály a technikami, cílem výtvarné výchovy bylo nakreslení krásného obrázku, který subjektivně hodnotí vyučující za pomoci klasické stupnice známek. Často si tak vytvořili nechut' k tvoření a tyto nepříjemné zážitky si pamatují do dalších let.

K: „...mám takovou křivdu. Protože jsme měli výtvarnou výchovu a kreslili jsme něco venku, stromečky, větvičky nebo něco takového. A přišla za mnou paní učitelka a řekla mi, že to mám moc pěkné, ať nespěchám, že mám pokračovat, a že když to nestihnu, tak to vůbec ničemu nevadí a dodělám si to příště. Tak jsem pokračoval, nestihl jsem to a dostal jsem trojku za to, že to nemám hotové. Takže ve mně utkvěly pocity, že to bylo nespravedlivé.“

E: „dostali jsme nějaké zadání a měli jsme se tomu přiblížit, takže u nás to nebylo nic na co bych vzpomínala ráda. Vim, že tam padaly pětky a podobně.“

I: „Vnímala jsem ji jako oddychový předmět, na který jsem se nemusela učit. Nudné hodiny, kreslení, sezení v lavici, žádné zážitky, bez motivace.“

Stejně i Zuzana zažila špatnou zkušenost spojenou se špatným přístupem učitele. Výtvarná výchova by měla nabízet volnost ve vytváření představ dítěte. V tomto případě tomu bylo naopak. Z: „...paní učitelka se nás snažila vmanévrovat do nějakých svých představ.“ Bohužel podobnou zkušenost má aktuálně i její dcera. Z: „...něco namalovala a učitelce se to nelíbilo.“

Další negativní zkušenost sdílí Renata, která by ráda tvořila, ale ve škole nedostala možnost. Výuka byla dost jednotvárná a pro žáky neatraktivní. R: „Bylo to strašný. Žádné dobré zkušenosti nemám. V podstatě mé výtvarné zkušenosti spočívali v tom, že jsem nakreslila obrázek a v zásadě jsem k němu napsala sloh. Nicméně mě bavilo zkoušet různé techniky, což například v mém dětství nebylo možný.“

Jana kritizuje výuku v ohledu neatraktivnosti. *J: „Hodně se redukovalo na tu malbu a kresbu. Přišlo mi to málo kreativní v rámci toho, že se dá zapojit spoustu jiných technik... nijak se nepropojovala s jinými předměty. Takže mě to v podstatě neoslovilo.“*

D: „...všechno, co ty děti mohou zažívat, jsou úplně jinde, než jsme měli my. Není to jenom pomůckami, myslím si, že to bylo spíš v tom pojetí, že se dělá jeden produkt... všech dvacet dětí namalovalo v podstatě to stejný a měli to udělat přesně, jak jim to někdo zadal. Teď už to funguje asi jinak... a každý si to může jinak pojmout.“

Mezi všemi negativními zkušenostmi z dětství, najdeme i ty pozitivnější. Někteří brali výtvarnou výchovu jako relaxaci a odpočinek od náročnějších předmětů na přemýšlení. *S: „Mě bavilo vždycky malovat a tvořit. Nevzpomínám si, že by mě někdy někdo omezoval a tlačil mi svůj názor. Ale svým způsobem jsem velmi rychle pochopila, co se ode mě očekává a tvořila jsem tímto směrem.“*

Sára se věnovala tvoření v základní umělecké škole, kde se jí dostávalo kvalitnější práce než na základní škole. Zároveň měla velkou podporu v rodině. *S: „A tak já měla výhodu v tom, že moje teta, která mě vychovávala společně s mojí mamkou, je učitelka výtvarné výchovy na základní škole. Takže díky tomu jsem měla, a i ty všechny děti kolem ní, možnost si vyzkoušet různé techniky a možnost se vyblbnout. Od všeho, na co si vzpomenu, jsme si mohli vyzkoušet.“*

Vyjmenované zkušenosti byly negativní a mohli tak zanechat silné vzpomínky a mohly by mít na nynější vnímání značný vliv. Většina negativních zkušeností pramenilo z vedení výuky.

Kategorie č. 2: Důležitost výtvarné výchovy

V další kategorii se respondenti zabývají otázkami, zdali je výtvarná výchova důležitá nejen pro ně osobně, ale i pro jejich dítěte a pro společnost. Rodiče, jejichž děti navštěvují školu s alternativním programem Začít spolu vyjmenovali o mnoho více pozitivnějších skutečností než rodiče, jejichž dítě navštěvuje běžnou školu.

Obě skupiny se shodovali v několika bodech. V první řadě rodiče odkazovali na rozvoj motoriky. I: „*Taková kresba určitě hraje svoji roli i v procvičování motoriky, která je nezbytná pro přípravu psaní.*“

M: „*...ty děti jsou pak i manuálně zručnější.*“ Martina dále tvrdí, že výtvarná výchova souvisí s emočním působením barev na psychiku, relaxaci a celkovým prožíváním dítěte. Martina komentuje díky zkušenosti s její dcerou, která má k tvoření velmi blízko. M: „*... má tendence tvořit něco i doma a chce tím kreslením a vystřihováním dělat radost. Má tendence vytvářet a obdarovávat tím ostatní.*“

K: *Myslím si, že to patří k tomu všeobecnému přehledu.*“

Další zajímavé pohledy má Ivana s Danou. I: „*Výtvarná výchova podněcuje fantazii dítěte, rozvíjí jeho vnímání a celkově osobnost. Dítě se pomocí kreslení vyjadřuje, může tak svým způsobem dát průchod svým emocím.... A určitě má i jiné přednosti. Každopádně špatným vedením tento rozvoj může být utlumen.*“

D: „*Určitě je to součástí projevu člověka... Pro někoho je to umění, pro mě je to něco, co mě rozvíjí. A třeba i baví. Pro děti je důležitá z toho pohledu, a to nejen výtvarná výchova, že to může být nástrojem k učení.*“

U rodičů s dětmi na běžných školách se objevují i odpovědi vyjadřující nižší důležitost.

A: „*Důležitá pro toho, kdo má talent, jinak si myslím, že to důležitý asi není.*“

R: „*Nemyslím si, že by byla nezbytně důležitou součástí vzdělávání. Nicméně si myslím, že je příjemným zpestřením pro děti a cestou, jak se naučit něco jiného dalšího.*“

Často se objevoval odpověď, že výtvarná výchova je k životu dospělého člověka, který se neubírá uměleckým směrem, nepotřebná.

Tabulka 2: Co výtvarná výchova rozvíjí či podporuje?

	Běžná škola	Společné	Alternativní škola
Výčet odpovědí	Emoce	Projev/ vyjádření Fantazie Nástroj k učení Všestranný rozvoj Relaxace Fantazie	Originalita Provázanost učiva Spolupráce Sebehodnocení Individualita Hlubší poznání

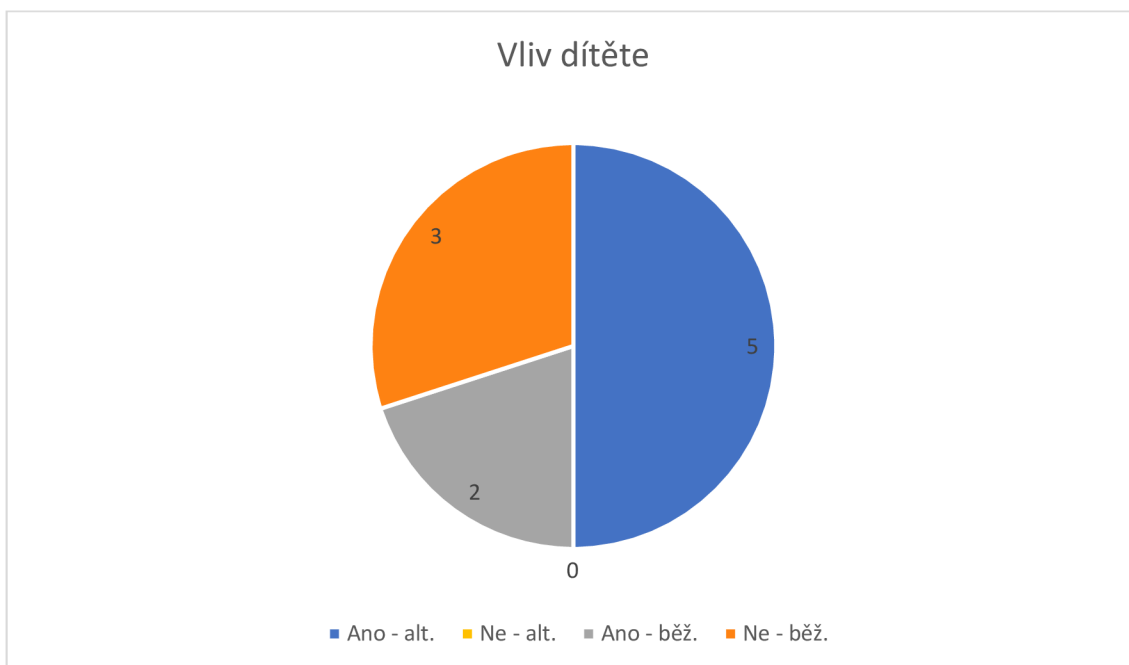
		Motorika	Rozvoj osobnosti Tvořivost Poznání světa Chování Zodpovědnost Kognitivní schopnosti
--	--	----------	---

(Zdroj: vlastní analýza, 2021)

Dále se podíváme na důležitost z pohledu rodičů a otázky do jaké míry je pro ně, a jejich dítě, tvořivost a výtvarná výchova důležitá.

Velkým faktorem je zájem dítěte. Pokud dítě jeví zájem o výtvarné aktivity, rodič je značně ovlivněn. Eva má v současné době vztah k výtvarné výchově neutrální. Eva uvádí následující příčiny. *E: „Může asi za to dětství a přístup učitele. A myslím si, že mě k tomu spíš zase zpátky přivedly ty děti.“*

Ve většině případů děti, v mladším školním věku, jeví zájem o tvoření. Mohou tak značně ovlivnit přístup k tvoření. Následující graf zobrazuje odpovědi na otázku, zda opravdu dítě ovlivňuje rodiče v tomto směru.



Graf 1: Vliv dítěte

(Zdroj: vlastní analýza 2021)

Co se týče odpovědí rodičů z běžných škol, převažují situace, kdy nezaznamenali žádnou změnu. Zatímco druhý vzorek respondentů je zcela ovlivněn jejich dětmi. Potýkají se s tvořivostí téměř denně. Navíc se snaží děti podporovat a poskytnout jim zázemí a možnosti k tvoření. Sára popsala, v čem změna spočívá. *S: „Změnil se v tom, že jsem musela nabrat větší dávku trpělivosti a nějaký tolerance, protože moje dcera do těch lajn nezapadá, má svoje jasné představy, co tvoří a prostě jí nikdo neuhne... kolem roku čtyř nebo pěti let malovala jen na toaletní papír. Takže jsme všude chodili s pastelkami, fixami a rolí toaletního papíru.“*

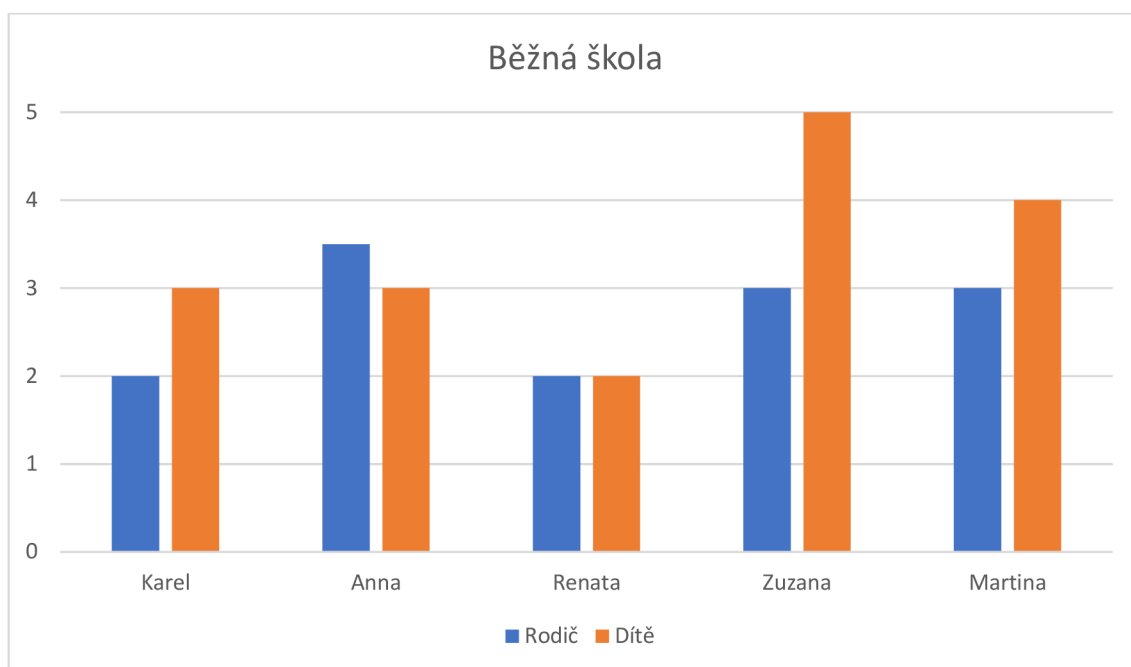
I: „Dcera ráda něco vytváří, a tak se snažíme poskytovat co nejlepší zázemí, aby mohla své touhy naplnit a poté se samostatně rozhodnout k čemu bude více tíhnout a co ji bude naplňovat do budoucna... Dříve by mě nenapadlo si jen tak sednout a něco od sebe začít tvořit.“

J: „...výtvarná výchova se vrací do života každodennosti. Tvoření je velkou náplní toho času trávení s dětmi. Takže se to stalo součástí každodenního života, tvoří se, modelína, kreslení, každý den něco. Probíhá různou formou neustále.“

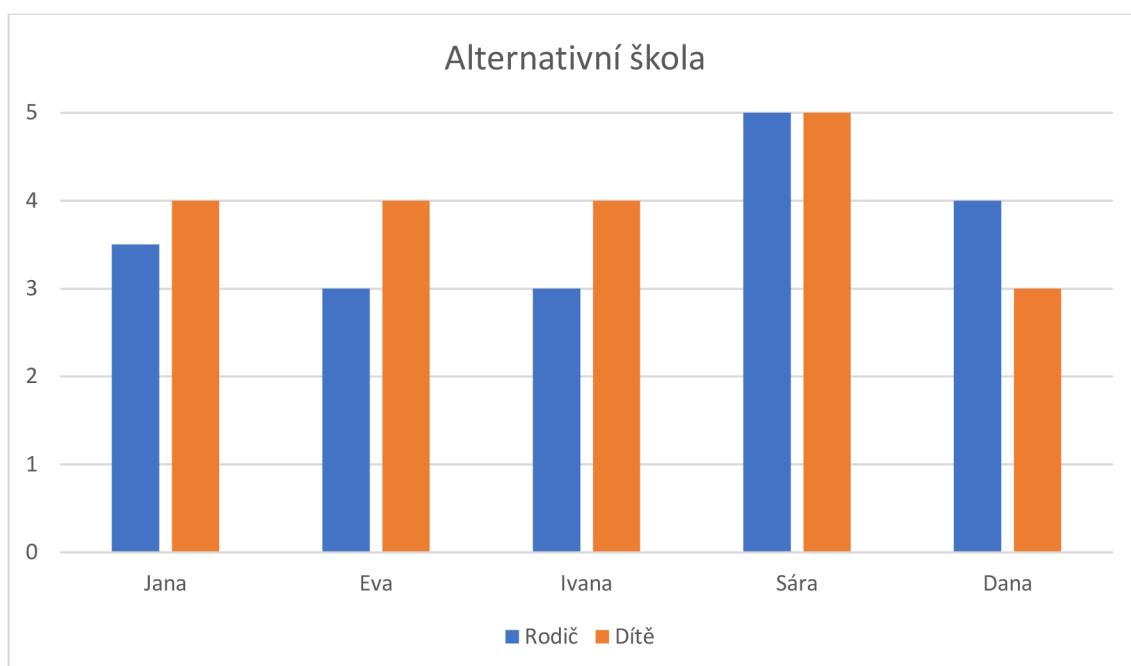
Ovšem není to tak u každého. Anny vztah ke tvoření se s dětmi nezměnil. *A: „Děti sice něco čmárají, ale nechám je tvořit samotné.“*

Renata se snaží zajistit dceři pestrý rozvoj, ale také ji nechává tvořit samotnou. *R: „Jako snažila jsem se, ale radost mi to nedělalo.“*

V následujícím grafu můžeme sledovat důležitost v rozdílu mezi rodičem a důležitostí pro jejich dítě. Oba grafy vyjadřují pohled rodiče, kteří měli určit, na stupnici 1 až 5, míru důležitosti pro ně samotné a poté pro jejich dítě. Ovlivnění je u obou vzorků podobné. Na první pohled je ale vidět, že vyšší důležitost výtvarné výchově přikládají rodiče, jejichž děti navštěvují školu s programem Začít spolu. Z celkového počtu deseti rodičů je šest rodičů, kteří přikládají větší důležitost pro své dítě než pro sebe.



*Graf 2: Důležitost výtvarné výchovy – běžná škola
(Zdroj: vlastní analýza 2021)*



*Graf 3: Důležitost výtvarné výchovy – alternativní škola
(Zdroj: vlastní analýza 2021)*

Kategorie č. 3: Přehled o výuce – současnost

Tato kategorie je zaměřená na přehled o výuce výtvarné výchově vdané škole a jak jsou rodiče informováni. Zajímalo mě, zda zde hraje roli i povědomí o tom, jak je výtvarná výchova vyučována.

Rodiče, jejichž děti navštěvují alternativní školu, mají možnost většího srovnání se sebou samým a výukou jejich dítěte, protože škola s programem Začít spolu aktivně zapojuje rodiče do chodu školy. Rodiče mají přehled o výuce, vnímají rozdíly v atraktivitě technik a celkovém vedení výuky. Navíc v alternativní škole je vyučována jiným způsobem, což může být pro výuku výtvarné výchovy přínosné.

Tabulka 3: Výběr školy

Jména	Informovanost při výběru školy	Faktor výběru
Karel	Ne	Škola v místě bydliště
Anna	Ne	Škola v místě bydliště, starší sourozenec ve škole
Renata	Ano	Škola v místě bydliště
Zuzana	Ne	Škola v místě bydliště
Martina	Ne	Škola v místě bydliště
Jana	Ano	Podrobné informace o vzdělávání na dané škole
Eva	Ano	Způsob vzdělávání (iniciátoři vzniku školy)
Ivana	Ano	Jiný přístup učitelů
Sára	Ano	Zájem o samotný program, odlišná výuka
Dana	Ano	Návaznost z alternativní MŠ

(Zdroj: vlastní analýza 2021)

Skupina rodičů z běžných škol shledává prioritu, aby škola byla nejbliž a nemuseli dojíždět. S běžnou školou jsou spokojeni. *M: „My jsme víceméně neměli na výběr, protože tím, že jsme na vesnici, tak tady máme jednu školu a kdybych chtěla volit třeba s nějakým zaměřením, co by Aničku bavilo, tak už by to bylo o dojíždění, což nechci, aby někde dojížděla autobusem. A my bychom ji někde vozili, nepřicházelo v úvahu.“*

U dalších rodičů z běžných škol by nebyl problém, kdyby se vyskytli okolnosti, například nadání, byli by ochotní tomu vše přizpůsobit, a i dojíždět do místa potřeby.

U druhé skupiny se potvrdilo, že ti, co chtějí pro své dítě odlišnou formu vzdělávání ať už je to přístup učitele nebo inovativní metody, aktivně vyhledávali informace o alternativách, které by vyhovovaly jim i jejich dětem.

Dvě maminky z alternativních škol dokonce stály u vzniku jedné školy. S: „*My jsme se hodně zajímali o ten samotný program, jak funguje. Hodně se mi líbilo, že tam je nějaká forma těch center aktivit, kde ty děti spolupracují. A to, že ten důraz je kladen i na to, aby byly děti v přírodě. Já kladla důraz na tu sociální část toho vzdělávání, na ty vztahy, a že to budou malé třídy o malém počtu žáků s větším počtem dospělých ... a rozvíjel se ten jeho vlastní talent... Takže to jsem tak nějak automaticky počítala, e i ta výtvarná část a tvořivá část té výuky s tím bude spojena. Protože jak jinak ten svět poznávat, když ne se založenýma rukama v lavici, tak rozhodně přes nějaký tvoření venku.*“

Dana vybírala školu, aby měla návaznost na trochu odlišnou mateřskou školu, kde činnosti byly dost volné, takže se rozhodli pokračovat v podobném stylu, což je právě Začít spolu. D: „*... Začít spolu na to pěkně navazovalo, protože tam jsou právě ty centra aktivit a propojenost předmětů a to, že ty děti, co se učí, mohou potom namalovat, vytvořit, odprezentovat. Mají tam hromadu činností na každý to téma, který na to navazuje, takže si to prakticky zpracují, tak tam to výtvarno je taky hodně zapojený Vlastně bych už jinak nevolila, když vidím v okolí, jak ta výuka probíhá v běžných školách.*“

Dalšími faktory je informovanost. Tento faktor spočívá v tom, jak se rodiče zajímají o školu nebo to, jak škola informuje rodiče nebo do chodu školy rodiče aktivně zapojuje. Tento faktor se u rodičů odlišuje. Zatímco alternativní školy si na spolupráci s rodinou zakládají, u tradičních škol toto běžné není. Rodiče mají přehled o celkovém chodu školy s programem Začít spolu. Vědí, jak výuka probíhá, častěji se zapojují do akcí školy a mají přehled o hodnocení výtvarné výchovy. Tito rodiče mají možnost srovnat své negativní prožitky s moderní výukou na alternativních školách. Na běžných školách se zřídka koná akce školy, kde jsou výtvarné dílny a výtvarné práce dětí vidí jednou nebo dvakrát za školní rok, a to až je děti přinesou ze školy domů.

U rodičů z běžných škol převládá situace, že přehled mají velmi malý. Stejně jako u jiných předmětů, začali by se zajímat až poté, co by dítě mělo ve škole s nějakým předmětem problém. *K: „O výtvarnou výchovu se moc nezajímám... Postřehl jsem nějaké výtvary a výkresy, které jednou za rok přinesla domů.“*

A: „Vím, že ve družině malují pěkně. Tam to vystavuj venku do vitríny, a to vypadá hezky. Takže tam se podívám a jinak to nosí jednou za rok domů.“

M: „...jaká je náplň, to nevím. Ale jsem mile překvapena, potom když přinese za určitý čas výtvary domů. Tak jsem mile překvapena, jak se posouvá. ...pedagogický sbor je takový hodně tvořivý. Mají tam i keramický dílny a hodně se tomu věnují.“

Ve školách s alternativním programem jsou rodiče dostatečně informováni. Ale i zde může být lehké upřednostnění hlavních předmětů jako je matematika a český jazyk. *J: „Je pravda, když jsou třídy, kde se informuje o postupech v některých oblastech, tak průběh výuky je především sledovaný u té matematiky a českého jazyka. Výtvarnou výchovu si máme možnost projít portfolio prací.... Snažím se to sledovat průběžně.“*

J: „... vidíme výsledky práce na nástěnkách, nebo když nám paní učitelka posílá fotky, nebo když nám o tom dítě doma pak vypráví. Ale vím, že výtvarná výchova je využitelná kromě té samostatné výchovy i třeba v různých projektových tématech, třeba ve vlastivědě děti vytvářely prostorovou mapu. Takže ta výtvarná výchova je využitelná v jiných předmětech. Samozřejmě kdybych chtěla, tak i rodiče jsou na hodině vítáni.“

Stejně jako Jana i Eva dostává fotografie z výuky. *E: „Fotky dostáváme z center. Po tom, co zpracují téma, tak průběžně i fotí a dostáváme ty fotky do soukromé skupiny. Někdy tam jsou fotky přímo z té tvorby.“*

K přehledu patří i skutečnost, zda rodiče ví, jak se výtvarná výchova hodnotí a jestli se vůbec má hodnotit a jestli je to pro dítě nejlepší možnost.

Tabulka 4: Hodnocení

Jména	Způsob hodnocení	Co se hodnotí?
Karel	Známky	Neví
Anna	Známky	Neví
Renata	Slovní	Technika a výsledek.
Zuzana	Známky	Neví
Martina	Známky	Neví
Jana	Slovní, sebehodnocení	Individuální ztvárnění
Eva	Slovní.	Zájem, postoj, techniku – popis
Ivana	Motivující slovní, sebehodnocení	Reflexe, snaha, zájem, zpracování, záleží na okolnostech
Sára	Slovní, sebehodnocení	Zpětná vazba mezi žáky, zpracování, ...
Dana	Známka na konci roku	Nehodnotí se

(Zdroj: vlastní analýza 2021)

U rodičů z běžných škol vznikají rozpory u způsobu hodnocení.

K: „Jen mi přijde nespravedlivé hodnotit někoho za to, že neumí kreslit. Hlavně každé dítě může mít jiný pohled na to, co kreslí. Známkovat by se asi nemuselo.“

A: „Tak to určitě by se měla hodnotit. Je to předmět jako každý jiný.“

R: „Myslím si, že by se měla rozhodně hodnotit snaha než výsledek.“

Z: „Tak záleží na té učitelce nebo učiteli, který to hodnotí, ale je to tak individuální, že záleží pomalu na tom, jak se vyspí. Je asi jasný, když řekne, že to má být nějaký zátiší, tak nějaký parametry asi musí mít.“

Eva z alternativního programu také kritizuje klasické známkování. *E: „Myslím si, že hodnotit známkou se snad ani nedá. Neměla by být ani na klasické škole. A pak záleží na osobnosti pedagoga. U nás se hodnotí zájem o ten předmět, jak se dítě do toho dokáže about, jaké techniky ráno využívá. Spíš ten pedagog popíše ten postoj toho dítěte. Nebo jestli se nebojí nových technik. Nebo jestli prozkoumá nebo se vrátí k osvědčené technice. Takže bych řekla, že to ve finále něco vypovídá o osobnosti toho dítěte.“*

Se zajímavým přístupem přichází Dana. *D: „Vůbec si nemyslím, že by se měla hodnotit. U nás hodnocena není. Teda vlastně ano na vysvědčení, protože jsou v rámci základní školy, která je normální, není soukromá, takže dostávají známku, ale všichni dostávají jedničku a nikdo neřeší známky v průběhu. Prostě na konci roku vidí známku, ale jinak s tam nehodnotí. V rámci výuky si to hodnotí samozřejmě navzájem ústně.“*

Téměř všechny školy mají alespoň jednou za rok akci, kde je možnost výtvarného tvoření. V běžných školách je zase tato možnost méně častá. Všichni rodiče se zapojují, většinou však z hlediska, že přijdou posedět, popovídat s ostatními a děti si vyrábí. Program Začít spolu úzce spolupracuje s rodinou, tudíž akce společně vytvářejí. Aktivně se zapojují společně s dětmi. V poslední době však bylo značné omezení kvůli pandemické situaci.

Kategorie č. 4: Covidová situace

Od roku 2019 se potýkáme s virovým onemocněním Covid-19. Během nouzového stavu, kdy začala ve školách online výuka, se výtvarná výchova značně omezila či dokonce úplně vypustila z rozvrhů. Toto rozhodnutí ukazuje i to, jak příslušná škola vyhodnotila potřebu výtvarné výchovy a leckdy může ovlivnit vnímání předmětu další jednotlivce.

Tabulka 5: Situace Covid 19

Jména	Vypuštěna z rozvrhu?	Jak výuka probíhala?
Karel	Ano	-
Anna	Ano	-
Renata	Částečně	Dobrovolná výzva na týden.
Zuzana	Ano	-

Martina	Ano	-
Jana	Částečně	Zapojena do projektových úkolů.
Eva	Částečně	Nepovinné výzvy.
Ivana	Ne	V rámci tematických celků, zapojeni i rodiče.
Sára	Částečně	Nabízení projektů
Dana	Částečně	Dobrovolné zadání

(Zdroj: vlastní analýza 2021)

Výjimkou byl Karel, který měl opačný názor. *K: „Mě obecně štvalo, že té výuky měla málo. Měla asi jen dvě hodiny týdně přes tu videokonferenci a všechno ostatní řešili přes ty úkoly, které jim posílali. Určitě mě štvalo, že se omezilo všechno, nejen výtvarka. Asi ty učitelé toho mohli udělat víc.“*

Rodiče se ve většině shodli, že toto období bylo náročné a že byli rádi, když zvládali hlavní předměty jako matematiku a český jazyk. Například dcera Anny, která je v první třídě. Daleko více jí záleželo na tom, aby se naučila číst, psát a počítat. Stejný názor měla i Zuzana, která tvrdí, že by nikoho ani nenapadlo říct, aby si šli tu tři čtvrtě hodinu kreslit. Jediná aktivita, kde se kreslilo, byly například domácí úkoly z prvouky – dokreslení obrázků k tématu.

R: „V rámci týdenního plánu jsme měli dobrovolnou výzvu a ta byla často z téhle oblasti. Vyfoť, namaluj, vyrob, uvař. Uvař už není výtvarná výchova, ale někdy to bylo umělecké dílo. Takže si myslím, že to byla dobrá varianta, že v době, kdy rodiče byli přetíženi a všichni měli všeho plný zuby, tak ještě je tlačit do toho, aby nutili děti, který třeba k tomu nemají takový vztah, k nějakému tvoření. Tvoření by mělo jít z nitra a nemůže jít na sílu.“

U škol s programem Začít spolu je typická propojenost předmětů s tématem. Přestože výtvarná výchova jako pevná položka z rozvrhu vypadla, udržela si své místo v projektech či dobrovolných výzvách.

E: „Je to jedna z činností, která rozvíjí jemnou motoriku, takže je to škoda, pokud by se to pak vynechalo z toho dlouhodobého hlediska. A ty současné děti tím, co všechno mají kolem sebe a mají to všichni at' chodí na tu nebo tamtu školu a ta jejich motorika není taková, jako jsme třeba byli zvyklí my. Takže asi každá činnost zaměřená na to je pořád pro ně výhodná.“

S: „Bylo to dost náročný. U nás se učitelka snažila nabízet nějaký projekty, u kterých děti lepily, stříhaly, nebo sestavovali do nějakých těch velkých čtvrtek a tak. Ale bylo vidět i na moji dceři, že někdy ta motivace byla tak slabá, že ani to nestačilo...ta motivace na dálku je hrozně slabá.“

Dana kritizuje vypuštění výtvarných výchov z rozvrhu u ostatních škol. *D: „Nemyslím si, že je to správně teda, protože děti potom seděly jenom u počítače a koukaly do obrazovky. Takže rozhodně je měl někdo motivovat k tomu, aby něco dělaly, minimálně na bázi dobrovolnosti, že si mohly vybrat z toho zadání.“*

Kategorie č. 5: Náměty pro zlepšení

Na konci rozhovoru jsem se zeptala, co by se muselo stát nebo byly jinak nastavené podmínky, aby výtvarnou výchovu vnímali rodiče pozitivněji. Nejdříve představím odpovědi rodičů z běžných škol, u nichž zájem o tvoření je mnohem nižší.

K: „Bylo by fajn, aby děti měly přehled o těch směrech a výtvarném umění. Aby se i něco naučili, když to řeknu hmusně, aby neškrabali jen po papíře.“

A: „Tak já mám dost kladný, jenom bych potřebovala na to víc času. A za dítě asi ten přístup učitelů. Mohlo by být víc i těch kroužků.“

Někteří se shodli na tom, že výtvarnou výchovu nepotřebují k životu dospělého člověka a jsou tak spokojení. *R: „Tak já ji nevnímám rozhodně negativně, nicméně moje priority jsou nasměrovány jinam. Stačí mi, abych uměla psát bez hrubek, uměla počítat, uměla trochu anglicky a všechno ostatní je dál. Možná, kdyby se výtvarná výchova stala praktičtější.“*

Z: „Tak pro mě už to v uvozovkách nemá smysl chodit do nějakých kroužků nebo tak něco. A pro ty děti, říkám, že by to muselo být o tom, že to dítě jeví nějaký talent, abychom se tomu věnovali víc než v té škole.“

M: „Dříve asi přístup učitelů. Ale nyní už asi nic. Kdybych ji v životě nějak potřebovala, tak asi bych měla jiný přístup.“

Nyní se podíváme na poznatky rodičů z alternativního programu Začít spolu

E: „Asi to jiné hodnocení. Teda za mě. Moje děti to mají, takže to mě netrápí... No možná bylo i nešťastný zvolení toho tématu, protože toho vždy dosáhli jen ti nejlepší, co kreslit uměli... Jsme měli asi ambiciózní paní učitelky.“

I: „Myslím si, že to pramení z období mojí školní docházky, kdy zadávané úkoly nebyly nijak záživné a člověku to spíš způsobovalo právě odpor a nudu v těchto činnostech. I přístup učitelů, kdyby byl tehdy jiný, tak by to mělo pozitivnější dopady na mnohé z nás, protože si nemyslím, že bych tento názor měla jen já. Myslím si, že kdybych dostávala stejného vzdělání tehdy jako moje dcera dnes, určitě bych měla jiné mínění. Ale zase nemyslím si, že bych na výtvarnou výchovu pohlížena nějak špatně. Ale došla jsem k tomuto názoru až postupem času, když vidím, jak to vlastně může dobře fungovat a integrovat se do dalšího učiva nebo prostřednictvím výtvarky se naučit něčemu jinému.“

J: „Do určité míry je to nadstavba k těm povinnostem, které děti mají. Navíc je to věc, na kterou musím mít chuť, náladu a být odpočatá. Nevím. Asi ten náš svět a běžný život je zaměřený materiálně a je zaměřený na produktivitu. To nevím, jestli s tím jde ještě něco dělat.“

S: „Co já bych si přála, aby rodiče sundali svoje klapky z očí a možná asi, aby se i učili nehodnotit, neškátulkovat všechno do hezký, to je ošklivý, to je blbost nebo tohle se mi nelíbí. Je to o takové toleranci. Samozřejmě ne všechno se mi musí líbit, ale aspoň tam mám tu jednu vteřinu na rozmyšlení, než ze sebe vypustím nějaký osočující hodnocení někoho... nemusím to hned dát najevo.“

D: Já jsem ve věku, kdy mám starosti s dětmi, takže nemám čas ani na to, co mám ráda já. Jeden syn teda maluje rád...Takže ten k tomu má nějaký vztah, a to já podporuju. Takže tím, když maluje víc, tak se k tomu ten vztah taky mění přes ty děti.

6 Shrnutí a diskuse

V této kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, odpovědi na výzkumné otázky a porovnávání získaných informací s dalšími podobnými pracemi. Předem bych chtěla upozornit, že se jedná o kvalitativní výzkum a není možné získané výsledky zobecňovat na skupinu všech lidí, kteří se nacházejí ve stejném postavení jako zkoumaný vzorek respondentů.

Cílem diplomové práce byla analýza dvou skupin respondentů a následné porovnání mezi sebou. K tomuto cíli se vtahují tři výzkumné otázky. Z odpovědí jsme zjistili, jak rodiče vnímají výtvarnou výchovu, jakou jí přikládají důležitost a jaké faktory tuto skutečnost ovlivňují.

V průběhu výzkumu jsme zjistili odpovědi na tři výzkumné otázky:

1. Do jaké míry považují rodiče výtvarnou výchovu za důležitou?

Všichni rodiče shledali výtvarnou výchovu důležitou z hlediska rozvoje jemné motoriky, která je důležitá hlavně v nižších ročnících kvůli psaní. Objevovali se i další skutečnosti, ve kterých má výtvarná výchova vliv na jejich dítě. Výčet těchto skutečností je:

- provázanost s předměty a jejich hrubší poznání,
- rozvoj vyjadřovacích schopností,
- komplexní rozvoj osobnosti,
- potřeba fantazijního světa,
- potřeba tvoření,
- prožívání,
- relaxace a uvolnění,
- nástroj k učení a další.

Jinými slovy, důležitá je výtvarná výchova pro dítě, ale v dospělosti je člověku nepotřebná. Pokud se tedy zrovna uměním neživí. Důležitější je pak v období, kdy mají dítě ve věku, kdy aktivně tvoří či má nadání v tomto směru. Takové dítě se snaží podporovat ve všech směrech.

Rozdíl můžeme nepatrně vnímat u podpory a vnímání důležitosti výtvarné výchovy, která přichází od obou výzkumných skupin, ale především rodiče, kteří mají zkušenost s alternativním programem Začít spolu, byli schopni vyjmenovat spoustu smysluplných faktů o tom, co výtvarná výchova může nabídnout a proč je vlastně důležitá.

2. Jaké faktory ovlivňují postoje rodičů k výtvarné výchově?

Rodiče jsou do jisté míry ovlivněny různými faktory, které vytváří jejich osobitý postoj. Do jisté míry může být ovlivněn, což můžeme sledovat u rodičů, kteří tvrdí, že byli ovlivněni svým vlastním dítětem, který má k výtvarné výchově kladný vztah a aktivně se zajímá o tvoření.

Z otázek jsme zjistili faktory ovlivňující rodiče, a to jak ty negativní, tak pozitivní. Snad největším činitelem byly zkušenosti z dětství s to především ty negativní. Tento faktor pod sebou skrývá ještě další podkategorie. Rodiče, nehledě na zařazení do skupin, kritizují přístup učitele, který subjektivně hodnotil pomocí známky. Učitel se snažil žáky vmanévrovat do nějakých svých představ a špatnou známkou, zasažením do výkresu nebo slovním výrokem, mohl snadno způsobit nechuť k tvoření i do dalších let. Rodiče i po několika letech stále na tyto pro ně silné situace vzpomínají, a ne v dobrém. K tomuto přístupu učitele se váže i způsob vyučování. Někteří rodiče byli nespokojeni se samotným tvořením, které bylo nudné a neatraktivní. Někteří uvádějí, že si vybavují pouze vodové barvy nebo tempery bez žádné možné motivace.

Jelikož ve výzkumném vzorku není rodič, který by byl nadaný či se nějak realizoval v uměleckém odvětví, vzniká tak další faktor, tedy skutečnost, že výtvarná výchova není v drtivé míře potřebná pro život dospělého člověka. Proto rodiče netrvají na kvalitních výsledcích a za hlavní předměty považují český jazyk, matematiku a cizí jazyk.

Pozitivní ovlivnění rodiče vnímají hlavně v současné době, kdy mají své vlastní děti ve škole. Školství se o něco proměnilo k lepšímu, učitelé mají lepší možnosti, hlavně pokud jde o inspiraci jak metod, nových technik a různých sdílených aktivit na internetu. Dále má učitel, díky rámcovému vzdělávacímu programu, volnější možnosti působení. V podstatě má volné pole působnosti a může se třídou vytvářet zcela nové a neotřelé výtvary a netíhnout k všednosti.

Pozitivním faktorem je fakt, že nyní je důležitější prožívání jedince a proces se staví nad samotný výsledek. Tedy nezáleží na tom, jak vypadá výsledné dílo, ale na tom, kolik do toho žáci vložili a hlavně, zda je to bavilo. Každý si vytváří svůj osobitý styl, na který nemá nikdo právo říct, jestli je to hezké nebo ošklivé. Zajímavé mi přijde slovní hodnocení, kdy vlastně učitel ani nehodnotí, ale spíš komentuje jeho práci.

S tímto faktorem souvisí informovanost rodiče o chodu školy a výuce. Rodič má možnost vidět, jak v současné době funguje školství, jak pracuje učitel a jak jsou jejich děti vedeny. Zde má návrh program Začít spolu, který úzce spolupracuje s rodinou. V rozhovorech bylo na první pohled poznat, že tito rodiče mají mnohem větší přehled o dění ve škole. S výukou jsou spokojeni a vyhovuje jim, jak se jejich dítě rozvíjí. Mají možnost se na výuku podívat a aktivně se zapojují do aktivit.

Nyní se zaměříme spíše na výuku ve škole s programem Začít spolu. Rodiče obdivují zapojení výtvarné výchovy. Kromě klasických celků v centru aktivit se výtvarná výchova prolíná v projektech, které si děti tvoří samy. Díky výtvarné práci mají žáci možnost hlubšího poznání učiva, nesedí jen v lavicích a díky sebehodnocení a celkové reflexi rozvíjí například svůj vlastní vyjadřovací projev, komunikaci a kognitivní schopnosti. Toto komplexní řešení výuky vyvolává u rodičů jakýsi pocit nadstandardní péče o jejich dítě.

Velkým činitelem pozitivního vnímání je vlastní dítě, které má zájem o výtvarnou výchovu. Strhává tím svého rodiče, který se snaží své dítě podporovat ať už materiálně při poskytování pestrého zázemí k tvoření nebo si udělá čas a zapojí se do tvoření s dítětem.

Bohužel ve většině případů bývá, že špatné zkušenosti převáží ty dobré. Naštěstí u alternativního programu Začít spolu je znát, že již nemají tak negativní názory jako u rodičů, kteří navštěvují běžné školy.

Domnívala jsem se, že hlavním faktorem, který ovlivňuje pohled rodiče na výtvarnou výchovu, jsou zkušenosti z dětství. A naopak, že děti mají jen malý vliv na jejich vnímání.

Mé tvrzení se potvrdilo pouze z části. Oba tyto faktory mají značný vliv na vnímání výtvarné výchovy. Hned za nimi je fakt, že v dospělosti výtvarnou výchovu tak nepotřebují.

3. Jak se odlišuje pohled rodičů na výtvarnou výchovu, jejichž dítě navštěvuje běžnou školu od pohledu rodičů, jejichž dítě navštěvuje alternativní program Začít spolu?

S touto otázkou souvisí hypotéza č. 1, kdy jsem se domnívala, že rodiče, jejichž dítě navštěvuje alternativní školu s programem Začít spolu, budou mít k výtvarné výchově kladnější vztah než rodiče, jejichž dítě navštěvuje běžnou základní školu.

V tomto ohledu jsem nebyla zase tak daleko od pravdy. Rozdíl mezi těmito rodiči spočívá hlavně v tom, že jedna skupina rodičů se rozhodla chtít něco víc. Aktivně se zajímali o možnosti výuky již před nástupem do povinné školní docházky, ačkoliv tato skutečnost nesouvisí výhradně s výtvarnou výchovou. Tyto rodiče však výtvarnou výchovu berou jako část jednoho celku. Celkově se zajímali o chod ve škole, jak probíhá výuka a jak může škola naplnit jejich očekávání. Znovu se dostáváme k faktoru informovanosti. Tento faktor je důležitý při vnímání toho, jak škola funguje. Rodiče tak získávají podstatné informace a přehled a zjišťují, že výtvarná výchova je pro dítě také velmi důležitá. Rodič je do výuky aktivně zapojen a má možnost srovnání se zážitky, kterými si prošel. Vnímání výtvarné výchovy může být tímto ovlivněno kladným směrem.

Jelikož se i výuka na běžných školách zlepšila od dob, kdy chodili tito rodiče do školy, i oni mají možnost vidět pozitivní změnu ve vyučování a možného srovnání s dobou jejich dětství. Tedy ovšem, pokud mu to škola umožní.

Grafy zobrazující důležitost mohou již něco vypovídat o samotném vnímání výtvarné výchovy. Pokud jedinec není schopný shledat výtvarnou výchovu do jisté míry důležitou, její vnímání nebude o nic pozitivnější.

Výzkum v diplomové práci (Černá, 2007), se zaměřuje na faktory formování postojů k výtvarné tvorbě. Důležitým faktorem je nízká podpora v rodině, která vede k utlumení zájmu. (Černá, 2007) Přesto, že moje práce se soustředila spíše na aktivitu a zážitky ze

školy, musím částečně s tímto výsledkem souhlasit. Jedna respondentka zastupující běžnou školu uvádí, že díky své tetě, která je povoláním učitelka s aprobační na výtvarnou výchovu, mohla tvořit nepřeberné množství aktivit a nyní tvrdí, že má k tvoření blíž.

Dále musím souhlasit s dalším tvrzením ve výše uvedené odborné práci. „*Výsledky průzkumu ukázaly, že nejčastější příčina negativních vzpomínek je učitel a jeho postoj k žákům*“ (Černá, 2007, s. 101). Ve výpovědích našich respondentů jsme si mohli všimnout také velké kritiky přístupu učitele, na kterého mají dodnes nepříjemné vzpomínky.

Negativní zkušenost, při náslechu z hodiny výtvarné výchovy v běžné škole, zachytila Hozmanová (2015) ve své práci. Nedostatky sledává v hodnocení i přístupu k žákům. „*...hodině jsem byla svědkem toho, že často žáky kritizuje a zesměšňuje před ostatními... žáci nemají možnost se vyjádřit ke své práci... paní učitelka podhodnocuje význam výtvarné výchovy*“ (Hozmanová, 2015, s. 56). Tímto se potvrzuje fakt, že žáci a nyní rodiče si odnáší špatné zkušenosti z hodin, jako byla právě tato. Smutná je na tom skutečnost, že řešíme dobu dnešních rodičů, ale tyto nepřijatelné situace se dějí stále i v dnešní době.

Dalším faktorem spjatým s učitelem je hodnocení práce. Nesvadbová (2018) se zabírala tímto tématem ve své bakalářské práci, kdy porovnávala hodnocení na běžné a alternativní škole Waldorfské. Autorka sledovala výuku, výsledky sledávám velmi zajímavé. Z textu vyplývá, že vyučující nechala žáky volně pracovat na zadaném tématu, nijak zvlášť nezasahovala do jejich práce, přesto žáky podporovala, dávala jim kvalitní zpětnou vazbu, usměrňovala jejich práci a stanovila kritéria organizace. Vyučující své hodnocení staví na přístupu žáka a využití smyslů k vnímání tvoření. Pozorovatelka zachytila reakci žáků. Ti pracují s nadšením a mluví k tématu. (Nesvadbová, 2018)

Výše zmíněná práce v hodině může mít podobné prvky i v dalších alternativních školách, bohužel v běžných školách, jak vyplývá z našeho výzkumu, takové důkazy nemáme. Pokud by se učitelé v tradiční školství inspirovali u alternativních koncepcí, můžeme odhadovat, že by se pohled dětí i rodičů na výtvarnou výchovu změnil.

Tato škola je více zaměřená na tvořivost, domnívám se, že výsledky z mého šetření by případně této alternativy dosahovaly větších rozdílů.

Tvrdila jsem, že rodiče, jejichž děti navštěvují alternativní program Začít spolu, se více zajímají o celkové vzdělávání a cíleně hledají možné alternativy. Valášková (2010) ve výzkumu zjistila, že někteří jdou do alternativní školy cíleně, ale najdou se i tací, kteří to mají tzv. hned po ruce (Valášková, 2010). Tím se příklání k mnou zkoumané výzkumné skupině z běžných škol, kteří neřešili kvalitu výuky, ale možnost nejbližší školy k jejich domu. Toto tvrzení je tedy v rozporu. Ale vzhledem k malému zkoumanému vzorku je tato odchylka možná.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat význam výtvarné výchovy v primárním vzdělávání, zaměřit na alternativní program Začít spolu a zkoumat postoje rodičů dětí, které navštěvují dva odlišné vzdělávací systémy.

Výzkum zkoumal postoje rodičů k předmětu výtvarná výchova. Během výzkumu jsem mohla porovnat způsob výuky v minulosti se současností a zároveň s výukou v alternativní škole, dle výpovědí některých rodičů. Dále jsem zkoumala postoje jednotlivých rodičů ve dvou skupinách.

Z výzkumu vyplývá, že rodiče, kteří mají své děti v běžné škole, mají stejné zkušenosti z dětství jako rodiče, kteří mají děti v alternativní škole Začít spolu. Rozdíly jsou znatelnější u otázky, kdo vnímá z těchto dvou skupin výtvarnou výchovu důležitěji. Zde vyšlo, že rodiče se Začít spolu mají o něco kladnější vztah k výtvarné výchově. Domnívám se, že je to způsobeno podrobnou informovaností a zapojení rodiče do chodu školy a kladné vnímání výtvarné výchovy dítětem. Tito rodiče měli o něco větší přehled v tom, co výtvarná výchova může dítěti nabídnout a také mají větší zájem podílet se na tvoření s dětmi, i když v dospělosti z ní nemají žádný větší užitek.

Dále z výzkumu vyplynula zajímavost, že rodiče dětí s alternativním programem Začít spolu nedělají tak velké rozdíly mezi výtvarnou výchovou a jinými předměty. Spíše ji berou jako část celku, díky kterému děti mohou porozumět dalším faktům a informacím.

Diplomová práce může sloužit jako informační zdroj pro odbornou i laickou veřejnost, dále může poskytnout zpětnou vazbu učitelům, či rozšířit rodičům povědomí o dalším alternativním vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLATNÝ, Ladislav. (1983). *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

ČERNÁ, Nina. (2007). *Vlastní zkušenost ze školní výtvarné výchovy jako faktor formování postojů k výtvarné tvorbě a výtvarnému vnímání světa*. [Diplomová práce, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/8853>

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

GAVORA, Peter. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0

GRECMANOVÁ, Helena. (1998). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. ISBN: 80-85783-24-X

HAYESOVÁ, Nicky. (2011). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-909-5

HAZUKOVÁ, Helena. ŠAMŠULA, Pavel. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-237-7

HENDL, Jan. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0982-9

HOZMANOVÁ, Veronika. (2015). *Hodnocení ve výtvarné výchově*. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/20073>

KREJČOVÁ, Věra. KARGEROVÁ, Jana. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-695-0

KULKA, Jiří. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2329-7

LACA, Slavomír. (2013). *Výchova – rodina – hodnoty*. Brno: institut mezioborových studií. ISBN: 978-80-87182-32-1

MEGLIN, Nick. KITTOVÁ, Monika. (2001). *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-446-X

MIOVSKÝ, Michal. (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN: 80-86734-08-0

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. (2001). Praha: Tauris. ISBN: 80-211-0372-8

NESVADBOVÁ, Petra. (2018). *Porovnávání způsobu hodnocení na základní škole tradiční a základní škole alternativní waldorfské*. [Bakalářská práce]. Univerzita palackého v Olomouci.

PASTOROVÁ, Markéta. VANČÁT, Jaroslav. (2004) *Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech*. In: ŠTEIGLOVÁ, Taťána. *Výtvarná výchova a mody její komunikace. Symposium České sekce INSEA*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 80-244-0779-5

PECHÁČKOVÁ, Yveta. VÁCLAVÍK, Vladimír. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN: 978-80-7435-501-1

PETTY, Geoffrey. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0367-4

PRŮCHA, Jan. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-584-9

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0403-9

PUDLÁK, Štěpán. (2017). *Umění jako prostor myšlení. Mimoestetické pojetí umění podle Martina Heideggera*. In: PODLIPSKÝ, Rudolf a kol. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN: 978-80-261-0728-6

ROESELOVÁ, Věra. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-121-4

ROESELOVÁ, Věra. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V. Nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-7290-129-X

ŘÝDL, Karel. (2004). *Kapitoly z obecné pedagogiky I. Společenské proměny ovlivňují pedagogiku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN: 80-7083-894-9

STADLEROVÁ, Hana. (2010). *ZOP, zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-5399-1

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. (2006). *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 80-244-1469-4

ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0644-6

VALÁŠKOVÁ, Tereza. (2010). *Úloha rodičů v programu Začít spolu*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/22199>

VANČÁT, Jaroslav. (2003). *Poznávací komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC. ISBN:80-86015-90-4

UHL SKŘÍVANOVÁ, Věra a kol. (2014). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEB. ISBN: 978-80-7414-663-3

UŽDIL, Jaromír. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-599-7

ZELINA, Miron. ZELINOVÁ, Milota. (1990). *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. ISBN: 80-08-00442-8

ŽÁK, Petr. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. ISBN: 80-251-0457-5

INTERNETOVÉ ZDROJE

Internetová jazyková příručka. [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. ©2008-2021 [cit. 2022-2-18] Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/>

LAUDAN Y. Aron. (2003). *Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature*. [Information Analyses, Reports. Urban Inst, Washington,DC]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED480992>

PASTOROVÁ, Markéta. (2004). Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. In: *Metodický portál RVP*. [online]. Praha: Mezinárodní pedagogický institut ČR. ©2020 [cit. 2021-3-3]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT. ©2017 [cit. 2021-1-8] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura umění a výchovy*, 1(1) [cit.2022-6-22]. ISSN: 2336-1824. Dostupné z: <http://kuv.upol.cz>

Vzdělávací program Začít spolu. [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s. ©2020 [cit. 8.1. 2021] Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>

ZDROJE OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1 - UŽDIL, Jaromír. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, obr. 1, s. 12. ISBN: 80-7178-599-7

OBRÁZEK 2 – HAZUKOVÁ, Helena. ŠAMŠULA, Pavel. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, obr. 55, s. 59. ISBN: 80-7290-237-7

OBRÁZEK 3 - HAZUKOVÁ, Helena. ŠAMŠULA, Pavel. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, obr. 63, s. 61. ISBN: 80-7290-237-7

OBRÁZEK 4 - KREJČOVÁ, Věra. KARGEROVÁ, Jana. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, obr. 3.2, s.59. ISBN: 80-7178-695-0

Seznam obrázků

Obrázek 1: Velká čáranice.....	7
Obrázek 2: Babička a Pěťa na houpačce.....	8
Obrázek 3: Kytarista	8
Obrázek 4: Možné uspořádání třídy: centra aktivit	23

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled demografických údajů o respondentech.....	31
Tabulka 2: Co výtvarná výchova rozvíjí či podporuje?.....	35
Tabulka 3: Výběr školy.....	39
Tabulka 4: Hodnocení.....	42
Tabulka 5: Situace Covid 19.....	43

Seznam grafů

Graf 1: Vliv dítěte.....	36
Graf 2: Důležitost výtvarné výchovy – běžná škola.....	38
Graf 3: Důležitost výtvarné výchovy – alternativní škola.....	38

PŘÍLOHY

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

Příloha 2: Ukázka kódování

Příloha 3: Ukázka seznamu kódů

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

Dle publikace Švaříček a Šed'ova (2014) by výzkumné otázky měly být položeny tak, aby potencionální odpověď byla bohatá na informace, ptáme se tedy větou uvozující slovy „proč“ nebo jak“.

Výzkumné otázky jsem rozdělila do třech oblastí. První oblastí jsou demografické údaje, které jsou základní pro výzkum. Druhou oblastí jsou otázky týkajících výtvarné výchovy ve vztahu k rodiči. Poslední okruh otázek se vztahuje na výtvarnou výchovu ve vztahu k dítěti a výuce ve škole.

1. Jaký je Váš věk?
2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jeho zaměření?
3. Jaké je vaše povolání?
4. Navštěvoval/a jste výtvarný kroužek, či jinou výtvarnou aktivitu ve vašem dětství?
5. V jaké třídě je vaše dítě?

6. Když řeknu výtvarná výchova na základní škole, co se Vám vybaví?
7. Myslíte si, že je výtvarná výchova důležitá?
8. Když byste měl/a označit důležitost výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na základní škole, a to na stupnici od jedné do pěti, kde jednička je nejméně důležitá a pětka nejvíce důležitá, kde by se výtvarná výchova objevila?
9. Jaké máte Vy osobně zkušenosti s výtvarnou výchovou na základní škole?
10. Když byste měla definovat Váš vztah k výtvarné výchově, řekla byste, že je kladný, záporný nebo neutrální? A jaké jsou toho příčiny?
11. Změnil se Váš vztah k výtvarné výchově po tom, co jste se stal/a rodičem? A Jak?

12. Když jste vybírali školu, hleděli jste na to, jak se vyučují jednotlivé předměty? Byli jste se podívat na vybrané škole nebo jste se jinak informovali?
13. Víte, jak probíhá výuka výtvarné výchovy na dané škole?
14. Víte, jak je výtvarná výchova hodnocena? Co se hodnotí nebo jestli se vůbec má hodnotit?

15. Informují Vás učitelé o chodu výtvarné výchovy? Ukazují výtvary, informují o technikách, které se děti naučily?
16. Zapojujete se do nějakých výtvarných aktivit s dětmi ve škole nebo mimo školu?
17. Jaký vztah má k výtvarné výchově vaše dítě?
18. Když byste měl/a označit důležitost výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na základní škole, ale tentokrát pro vaše dítě, a to na stupnici od jedné do pěti, kde jednička je nejméně důležitá a pětka nejvíce důležitá, kde by se výtvarná výchova objevila?
19. V současné pandemické situaci se hodiny výtvarné výchovy vypustily z rozvrhu nebo byly ve větší míře omezeny. Jaký na to máte názor?
20. Co by se muselo změnit, abyste výtvarnou výchovu vnímal/a pozitivněji?

Příloha 2: Ukázka kódování

Pro ukázkou kódování jsem vybrala rozhovor rodiče z běžné školy.

Název: Rozhovor 03 běžná škola

Datum rozhovoru: 4. 6. 2021

Délka rozhovoru: 11:15

Účastníci: R – Renata, T – tazatel

T: Zeptám se vás na věk?

R: Je mi třicet sedm.

T: Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jeho zaměření?

R: Vysokoškolské.

T: A zaměření?

R: Jsem právník.

T: Navštěvovala jste alternativní nebo běžnou školu?

R: Běžnou.

T: Navštěvovala jste nějaký výtvarný kroužek? Třeba v zušce?

R: Ne.

T: V jaké třídě je vaše dítě?

R: Starší dcera je ve třetí a mladší je předškoláčka.

T: Teď dám otázku trochu na zamyšlení. Když řeknu pojem výtvarná výchova, co se vám vybaví?

R: Určitě tvoření. Hraní si s barvama, s výtvarnými technikami, aby měli možnost si ho osahat.

T: **Myslíte si osobně, že je výtvarná výchova důležitá? A případně proč?**

Podřadný předmět

R: Nemyslím si, že by byla nezbytně důležitou součástí vzdělávání. Nicméně si myslím, že je příjemným zpestřením pro děti a cestou, jak se naučit něco jiného dalšího.

relaxace

Nástroj k učení

T: **Když byste měla označit důležitost výtvarky v rámci všech předmětů na základní škole, a to na stupnici od jedné do pěti, kdy jedna je nejméně důležitá a pětka nejvíce důležitá, kde by se výtvarná výchova objevila?**

Menší důležitost

R: Asi tak na dvojce. Předpokládám, že je to vaše práce, ale bohužel.

T: Však to právě nevádí. Potřebuji váš subjektivní názor. **Dál se zeptám, jaké máte osobní zkušenosti s výtvarnou výchovou na základní škole? Jestli si vzpomenete, jak to probíhalo v dětství.**

Špatné zkušenosti z dětství

R: Bylo to strašný. Žádné dobré zkušenosti nemám. V podstatě mé výtvarné zkušenosti

Neatraktivita vyučování

spočívali v tom, že jsem nakreslila obrázek a v zásadě jsem k němu napsala sloh, protože bylo podstatné sdělit co to dílo vyjadřuje. Nicméně mě bavilo zkoušet různé techniky, což například v mém dětství nebylo možný. A vidím, že dneska se to děje, což se mi líbí.

Zastaralé metody a techniky

Spokojenost s výukou

T: **Dál se zeptám, když byste měla definovat váš vztah k výtvarné výchově, řekla byste, že je kladný, záporný nebo neutrální. A jaké jsou toho příčiny?**

R: Spíš asi pozitivně neutrální. Mám respekt k umění, ale tím to asi končí. Nepotřebuji to k životu.

Podřadný předmět

T: **Dobře, pak tady mám k tomuhle okruhu poslední otázku. Změnil se váš přístup k výtvarné výchově no tom, co jste se stala rodičem? A pokud ano, jak?**

Podpora v tvořivosti D

R: V podstatě jsem měla tendence umožňovat dceři právě modelínu, vodovky, pastelky, různý nástroje nebo techniky, tak abych jí umožnila ten rozvoj co nejpestřejší. Nicméně, abych s ní tvořila, to moc ne. Jako snažila jsem se, ale radost mi to úplně nedělalo.

Nezájem o tvoření s D

T: Přesouváme se k výuce ve škole, kam chodí vaše dítě. Když jste si vybírali školu, hleděli jste na to, jak se jednotlivé předměty vyučují, jestli jste se nějak informovali předem, byli jste se tam podívat?

Vyhovující podmínky ve škole

omezenost

kritérium

R: Jsme z malého města, kde je jenom jedna škola, takže to kritérium, jestli ji do ní dát nebo nedát, bylo velmi omezené. Nicméně jsme i tak zjišťovali řadu informací o té škole a zvažovali jsme, jestli ji nebudeme dovážet. Vlastně my oba dojíždíme za prací, takže by to nebylo úplně nereálný, byť by to bylo komplikovaný. Ale vzhledem k tomu, že jsme byli spokojeni s tím, jak to v té škole vedou, tak jsme neměli důvod tam tu dceru nedat. A teď zrovna to čeká i tu druhou.

T: Víte, jak probíhá výtvarná výchova na dané škole? Můžete to nějak popsat a říct k tomu svůj názor?

Důvěra učitelce

R: Vůbec netuším, ale vím, že paní učitelka je velmi vstřícná, velmi taková empatická a otevřená novým proudům ve všech předmětech, takže i nad kterými mám větší kontrolu. Takže nepochybuju, že ani výtvarná výchova by nějak strádala. Plus dcera chodí dost špinavá, takže si myslím, že si to užívá.

Prožívání

T: A jaký má vztah k výtvarné výchově vaše dítě?

Zájem o VV - dítě

R: Já myslím že o trochu lepší než já. Není zarytý fanoušek, i když teď naposledy říkala, že by chtěla do zušky, tak uvidíme. Ale že by trávila dny se skicákem, tak to se neděje. Být má ty prostředky a má je tak, aby pro ni byli od malička dostupný.

Podpora dítěte

T: Pak tady mám otázku, jestli víte třeba jak je výtvarná výchova hodnocena? Co se tam hodnotí? A myslíte si, že by se vůbec měla hodnotit?

Proces > výsledek

Kritika hodnocení

R: Myslím si, že by se měla rozhodně hodnotit snaha než výsledek. Obecně u výchov si myslím, že by to tak mělo být, protože si nemyslím, že základní škola je vhodné místo pro posuzování talentů. Ale věřím, že u nás to tak je, myslím.

T: Informují vás učitelé o chodu výtvarné výchovy? Ukazují výtvary na rodičovských schůzkách? Nebo jestli informují o technikách, které se děti naučily?

Neinformovanost

R: Něco občas přinese domu, ale málo. Teď byla samozřejmě situace jiná vzhledem ke kovidu. Teď jsme dělali takovou obrovskou koláž z barevného listí. To bylo hezký, a to mě bavilo.

Slovní hodnocení

Ale v zásadě, tím že má na vysvědčení slovní hodnocení, tak tam k výtvarné výchově byly jen dvě větičky, kde bylo napsané, jakými technikami pracovali.

Nedostatečné hodnocení

Takže myslím si, že tohle hodnocení probíhá, nicméně to neprobíhá v průběhu celého roku. Pouze na vysvědčení. Ale my obecně toho hodnocení nemáme tolik, ani z matematiky nebo češtiny. Takže mě to nepřekvapuje.

lhostejnost

T: Pak tady mám znovu tu stupnici. Když byste měla označit důležitost výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na základní škole, ale tentokrát pro vaše dítě, a to zase na stupnici od jedné do pěti, kde jedna je nejméně důležitá a pětka nejvíce důležitá, kde by se výtvarka objevila?

R: Tak asi taky na dvojce.

T: Zapojujete se do nějakých výtvarných aktivit s dětmi ve škole, pokud jsou nebo i mimo školu? Do jakých a jakým způsobem?

Absence školních aktivit

Podřadný předmět

R: Ve škole nic takového není, že bychom se sešli jako rodiče a něco vyráběli nebo malovali, to ne. A mimo školu moc ne. Upřímně řečeno moc ne.

T: Dostáváme se do současné pandemické situace, kdy se vlastně výtvarka úplně vypustila z rozvrhu. Teda většinou na těch školách. Tak jaký je tvůj názor na to?

Dobrovolnost

R: My v podstatě jsme, v rámci týdenního plánu, měli dobrovolnou výzvu a ta byla často z téhle oblasti. Viz za koláž, kterou jsem již zmiňovala. Vyfoť, namaluj, vyrob, uvař. Uvař už není výtvarná výchova, ale někdy to bylo umělecké dílo.

Těžká situace

Málo času

Takže myslím si, že to byla dobrá varianta, že v době, kdy rodiče byli přetíženi a všichni měli všeho plný zuby, tak ještě je tlačit do toho, aby nutili děti, který třeba k tomu nemají takový vtaž, k nějakému tvoření.

Nenucený přístup k VV

Prezentace výtvoru

Tvoření by mělo jít z vnitra a nemůže jít na sílu. Tak to by nebylo dobré. Ale když je to dobrovolná činnost, tak děti, který chtěly, tak se zapojily a pak v rámci online hodiny byl pak prostor pro prezentaci jejich výsledků. Takže myslím, že ti, kteří chtěli, tak si to užili a ti co nechtěli, tak z toho neměli zbytečně stres. Což mi přišlo jako nejlepší varianta.

Dobrovolnost

T: Dobře. Pak tady mám už poslední otázku. Co by se muselo stát, abyste vnímala výtvarnou výchovu pozitivněji?

R: Tak to teda vůbec nevím. To je těžká otázka. Tak já ji nevnímám rozhodně negativně, nicméně moje priority jsou nasměřovány jinam. Stačí mi, abych uměla psát bez hrubek, uměla počítat, uměla trochu anglicky a všechno ostatní je dál. Možná, kdyby se výtvarná výchova stala praktičtější. Což se asi stát nemůže, takže nevím. Neumím odpovědět.

nevyužitelnost v životě

T: Nevadí, takhle stačí. Děkuju.

Příloha 3: Ukázka seznamu kódů

Vybrala jsem ukázkou, která je zaměřena na faktory. Vždy jsem kategorizovala oba soubory zvlášť.

	Běžná škola		Alternativní škola	
	-	+	-	+
Faktory	špatný přístup učitele	trávení času s dětmi	špatný přístup učitele	trávení času s dětmi
	neatraktivita	kladný vztah dítěte k VV	neatraktivita	kladný vztah dítěte k VV
	neinformovanost	relaxace	neprovázanost s předměty	relaxace
	nevyužitelnost v životě	podpora dítěte	známkování	zájem v dětství o VV
	žádná radost z tvoření	originalita dítěte	kritika běžného vzdělávání	Inovativní metody
	absence školních akcí	posun dítěte	jednotvárnost	podpora učitele
	kritika hodnocení	prožitek	špatná zkušenost z dětství	volnost
	dítě bez talentu	dobrovolnost	kritika hodnocení	atraktivita
	období krize	spokojenost s výukou		motivace
	kritika svých dovedností	důvěra učitelce		potřeba fantazijního světa
	podřadný předmět			hlubší poznání
	špatné zkušenosti z dětství			talent
	lhostejnost			slovní hodnocení
	zastaralé techniky a metody			nadstandardní podmínky
	nedostatečné hodnocení			podněcující prostředí
nezájem o tvoření			proces> výsledek	

	málo času			radost z tvoření
				tvořivý učitel
				kreativita
				nic není špatně
				zapojení rodičů
				informovanost
				prožitek
				kladný přístup učitele
				dobrovolnost
				rozvoj člověka