

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**



# **DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Olomouc 2015**

**Mgr. Lenka Kašpárková**



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta  
katedra výtvarné výchovy



Doktorský studijní program  
*Specializace v pedagogice*  
*Výtvarná výchova*  
*Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby*

**Disertační práce**

**Specifika výtvarné edukace  
v oboru grafický design  
na středních odborných školách**

**Mgr. Lenka Kašpárková**

**Školitel: doc. Ondřej Michálek**

Olomouc 2015

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího disertační práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu. Tištěná a elektronická verze práce se doslovně shodují.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli a vedoucímu práce panu doc. Ondřeji Michálkovi za odborné vedení, cenné rady a připomínky a také za trpělivost, kterou se mnou měl. Chtěla bych poděkovat také učitelům a studentům středních výtvarných škol, kteří mi ochotně poskytli informace. Bez jejich spolupráce by výzkumná část práce nemohla být realizována. Děkuji též Mgr. Petře Šobáňové PhD. za odbornou konzultaci. Můj velký dík patří i mé rodině za podporu během celého studia.



# Obsah

## Teoretická část

<b>1 Úvod .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Cíle disertační práce .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Struktura práce .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Vymezení klíčových odborných pojmů .....</b>	<b>16</b>
<b>2 Současný stav zkoumané problematiky a východiska disertační práce .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Současná situace v odborném výtvarném školství u nás (obor grafický design) .....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Základní charakteristika oboru .....	23
2.1.2 Nároky na vzdělávání v oblasti grafického designu .....	24
<b>3 Specifika výuky výtvarných předmětů v odborném sekundárním vzdělávání .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Výtvarná edukace v různých typech škol .....</b>	<b>25</b>
3.1.1 Výtvarná edukace na základní škole .....	25
3.1.2 Výtvarná edukace v gymnáziích .....	26
3.1.3 Výtvarná edukace na základní umělecké škole .....	26
3.1.4 Výtvarná edukace v oboru grafický design na středních odborných školách .....	27
<b>3.2 Historie středního uměleckého vzdělávání u nás .....</b>	<b>28</b>
3.2.1 Historie středního uměleckého školství v ČR do roku 1989 .....	29
3.2.2 Vývoj výuky grafického designu po roce 1989 .....	31
<b>3.3 Specifika vzdělávání adolescentů .....</b>	<b>34</b>
3.3.1 Charakteristika období adolescence a vynořující se adolescence .....	35
3.3.1.1 Různé přístupy k vymezení a periodizaci adolescence .....	36
3.3.2 Specifika výtvarného projevu období adolescence .....	37
3.3.2.1 Výtvarný projev v období adolescence .....	37
3.3.2.2 Význam výtvarné tvorby pro vývoj adolescenta .....	38
<b>4 Specifika výuky grafického designu v sekundárním odborném vzdělávání .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 Motivace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design .....</b>	<b>40</b>
4.1.2 Motivace v odborné výtvarné edukaci .....	40

4.1.3	Sebevědomí a motivace .....	41
4.1.4	Výtvarné nadání .....	42
4.1.5	Inspirace a vůle .....	43
4.1.6	Vliv hodnocení na motivaci .....	44
<b>4.2</b>	<b>Hodnocení výsledků výtvarných činností .....</b>	<b>45</b>
4.2.1	Problematika hodnocení ve výtvarných předmětech .....	45
4.2.2	Specifika hodnocení ve výuce výtvarných předmětů v oboru gr. design .....	45
<b>4.3</b>	<b>Role počítače jako nástroje studenta – grafického designera .....</b>	<b>48</b>
4.3.1	Počítač ve výuce grafického designu .....	48
<b>5</b>	<b>Shrnutí teoretické části .....</b>	<b>52</b>

## Empirická část

<b>6</b>	<b>Základní charakteristiky výzkumného šetření .....</b>	<b>57</b>
6.1	Výzkumný problém, výzkumné otázky .....	57
6.2	Cíle výzkumu .....	59
6.3	Metodologie výzkumného šetření .....	60
6.3.1	Specifika výzkumu ve výtvarné výchově .....	60
6.3.2	Evaluační výzkum .....	60
6.3.3	Smíšený výzkum .....	61
6.3.4	Popis fází výzkumu .....	62
6.3.5	Metody získávání dat .....	62
6.4	Základní výzkumný soubor a výběrové soubory .....	63
6.4.1	Složení výběrového výzkumného souboru .....	63
6.4.2	Charakteristika výzkumného vzorku 1. – pedagogové .....	66
6.4.3	Charakteristika výzkumného vzorku 2. – studenti .....	67
6.5	Obor 82-41-M/05 grafický design .....	68
6.6	Sestavení dotazníků .....	71
6.6.1	Dotazníky použité ve výzkumu .....	72
6.7	Předvýzkum .....	72
6.8	Průběh výzkumu .....	73



6.8.1 Elektronické dotazování .....	74
<b>6.9 Etické aspekty výzkumu .....</b>	<b>75</b>
<b>6.10 Návratnost .....</b>	<b>75</b>
<b>6.11 Přehled počtu odpovědí .....</b>	<b>76</b>
<b>7 Vyhodnocení dotazníků .....</b>	<b>77</b>
<b>7.1 Formulace otázek a struktura dotazníku pro učitele grafického designu .....</b>	<b>77</b>
7.1.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku pro pedagogy .....	79
7.1.2 Závěry – dotazník pro pedagogy .....	114
<b>7.2 Formulace otázek a struktura dotazníku pro studenty grafického designu .....</b>	<b>119</b>
7.2.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku pro studenty gr. designu .....	120
7.2.2 Závěry – dotazník pro studenty .....	178
<b>7.3 Dotazníky pro studenty školy, kde učím .....</b>	<b>185</b>
7.3.1 Dotazník I. – zmapování situace a vytyčení oblasti dalšího výzkumu .....	185
7.3.2 Dotazník II. – motivace .....	189
<b>8 Závěr .....</b>	<b>195</b>
<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>199</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>200</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>202</b>
<b>Seznam použité literatury a pramenů .....</b>	<b>204</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>213</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>215</b>

## **Anotace:**

Disertační práce se zabývá specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách. Zaměřuje se jednak na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů na střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt. Hlavním cílem, který si tato práce klade je zmapovat a popsat současnou situaci ve výuce tohoto oboru v České republice a zejména, zjistit, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.

Práce si všímá některých důležitých stránek odborné výtvarné edukace, jako je motivace studentů či hodnocení v odborných výtvarných předmětech, která má rovněž svá vlastní specifika a úskalí. Dotýká se také tématu spontaneity výtvarného projevu adolescentů či problematiky výtvarného talentu a klade si otázku, do jaké míry je talent důležitý pro studium a práci v oblasti grafického designu a v jakém rozsahu jej může kompenzovat vůle a píle studenta.

Empirický výzkum, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu, je koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníků pro pedagogy a studenty grafického designu. Dotazníky byly distribuovány do všech 42 středních odborných škol v České republice, které v době, kdy výzkum probíhal (duben–červen 2014), studium tohoto oboru poskytovaly.

Zásadní význam mé disertační práce vidím v alespoň částečném zmapování informací k poměrně opomíjenému tématu, které u nás dosud nebylo písemně zpracováno. Práce má být na prvním místě přínosem pro pedagogy, kteří působí v tomto oboru. Věřím, že výsledky výzkumu přinesou nové poznatky, které by mohly být podkladem pro další rozvoj a zkvalitnění výuky v oboru grafický design. Mohla by také poskytnout užitečný studijní materiál zejména studentům grafického designu či učitelství VV na vysokých školách, ale i odborné veřejnosti.

## **Klíčová slova:**

Výtvarná edukace; grafický design; metodika výtvarné edukace; specifika odborného výtvarného vzdělávání; sekundární umělecké vzdělávání; odborná umělecká edukace; střední umělecko-průmyslové školy; vzdělávání adolescentů; profesní výtvarné vzdělávání.

**Abstract:**

*The dissertation deals with the educational particularities of art education subjects related to graphic design at secondary vocational schools. It focuses on the educational differences between teaching art subjects at secondary vocational schools, where students get prepared for the careers of professional artists - graphic designers, and other types of schools that, among others, teach art to develop various traits of personality (cognitive, emotional or motivational ones, creativity and imagination, communication, etc.) with no professional ambitions. The major aim of the work is to map and describe the current state of teaching graphic design in the Czech Republic, and especially to find out how this process is perceived by the participants of the education process themselves, namely the students and teachers.*

*The dissertation also examines such aspects of art education as students' motivation or evaluation in special art education subjects due to their special characteristics. In addition, it pays attention to the expression of spontaneity in adolescents and the gift for art. And in this respect, it inquires to what extent talent is important to study or work in the graphic design branch, and to what extent it may be compensated for by students' will and diligence.*

*The empirical research included in the work and carried out at secondary schools providing courses in graphic design is drafted as an evaluation study of a descriptive character. The investigation was implemented via questionnaires for teachers and students of graphic design. The questionnaires were distributed to all 42 secondary vocational schools in the Czech Republic, which at the time of the research (April–June 2014) provided courses in graphic design.*

*The key significance of the dissertation is the insight into the issue of specific education methods in graphic design departments of secondary schools, which is a rather neglected topic in the Czech Republic and has not been described in writing to date. Foremost, the dissertation may be a valuable contribution to the teachers in the field. I believe the results of the research may bring new knowledge which could become basis for further development and improvements in teaching graphic design. It could provide useful resources especially to students of graphic design or university students of teacher training in art education as well as the expert public.*

**Key words:**

*Art education; graphic design; art education methods; particularities in vocational art education; secondary art education; vocational art education; secondary school of applied arts; education of adolescents; professional art education.*



# **Teoretická část**

Motto:

*„Je nesmírně obohacující být denně svědkem toho, jak se patnáctileté děti postupně stávají dospělými lidmi s vlastním názorem...“*

## 1 Úvod

Vzhledem k tomu, že již 16 let působím jako učitelka odborných výtvarných předmětů v oboru grafický design na střední škole, věnuji se ve své disertační práci tématu, které bezprostředně souvisí s mým povoláním, a to je právě specifický způsob výuky výtvarných předmětů v tomto typu škol. Vzhledem k tomu, že jsem dříve krátce působila i jako učitelka v ZUŠ, během svého následného pedagogického působení v oboru grafický design jsem si uvědomila, že výtvarné vzdělávání v odborné škole má zcela jiné cíle než výtvarná výchova v jiných typech škol, které nejsou odborně výtvarně zaměřeny, a proto i způsob výuky se nutně výrazně odlišuje.

Ve své práci se tedy nejprve zaměřím na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů na střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt.

Pro vyučujícího, který vede profesní přípravu mladých grafiků, je velmi důležité uvědomovat si tyto rozdíly. Vzhledem k tomu, že se zde žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera, jsou také nároky na kvalitu, profesní i metodickou připravenost učitele velmi vysoké. A to jak po stránce pedagogické, tak i umělecké a technické. Podmínkou zlepšení situace v této oblasti je rovněž dostupnost potřebných informací v odborných publikacích, které v současné době zcela chybí. Téma odborné výtvarné sekundární edukace je u odborné veřejnosti kupodivu poněkud opomíjeno, a proto jsem měla pro svou práci k dispozici jen velmi málo zdrojů informací.

Odborná příprava grafických designerů u nás nejčastěji probíhá na středoškolské a vysokoškolské úrovni. Na rozdíl od ostatních typů škol, kde rovněž probíhá výtvarná edukace (ZŠ, ZUŠ, gymnázia...) se zde přístup učitele a metodika ve výuce tohoto aplikovaného výtvarného oboru značně liší.

V empirické části této disertační práce jsem detailně popsala průběh výzkumného šetření a prezentovala výsledky výzkumu, který jsem prováděla ve středních odborných školách v České republice, které nabízejí studium oboru 82-41-M/05 grafický design.

### 1.1 Cíle disertační práce

Primárním cílem mé disertační práce je poskytnout komplexní přehled zvláštností edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. Ráda bych také popsala již zmiňované rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů a specifika přístupu k výtvarné edukaci na střední odborné škole. Vzhledem k velké

šíři problematiky nelze samozřejmě obsáhnout všechny složky vzdělávání detailně. Cílem mé práce proto bude zmapovat rámcově tuto oblast, odhalit některé problémy a připravit půdu dalším případným badatelům v této oblasti.

Zásadní význam mé disertační práce vidím v alespoň částečném doplnění informací k tématu, které u nás dosud nebylo písemně zpracováno. Práce by měla být na prvním místě přínosem pro pedagogy, kteří působí v tomto oboru, zároveň by mohla poskytnout informace také studentům, kteří se na tuto pedagogickou roli připravují.

Ve své práci bych nechtěla opomenout ani téma výtvarného talentu. Zejména mě zajímá, do jaké míry je důležitý pro studium a práci v oblasti grafického designu právě talent a v jakém rozsahu jej může kompenzovat vůle a píle studenta. Většina vědců zabývajících se rozvojem umělecky nadaných dětí tvrdí, že tyto děti charakterizuje přirozený talent, ale také vnitřní motivace, která je hnacím stimulem k aktivnímu zabývání se uměním, tedy k výtvarné tvorbě.

Zapálení pro výtvarnou tvorbu je nesmírně důležité, a přestože nemůže nahradit nedostatek nadání (Rostan, 2010), je zřejmé, že se podstatnou měrou podílí na jeho rozvoji. Nedostatek motivace a volního úsilí zákonitě vede ke stagnaci. V praxi se poměrně často setkáváme se situací, kdy žák, který se na počátku studia jevil jako poněkud méně nadaný (určitá míra talentu je však samozřejmě nutností), dosahuje, díky své pílí podpořené motivací, posléze ve výtvarných činnostech lepších výsledků než jiný žák, který byl naopak považován za velmi talentovaného, ale v důsledku nedostatku motivace, a tím i vůle na sobě pracovat, se jeho vlohy příliš nerozvíjejí.

Významná je rovněž tematika hodnocení v odborných výtvarných předmětech, která má také svá vlastní specifika a úskalí. Problematická je zejména subjektivita hodnocení pedagogem, který je ovlivněn mj. svým výtvarným názorem, vkusem a zkušenostmi. V současné době není v českých středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků. Je to pravděpodobně dáno zejména tím, že výtvarnou tvorbu lze jen velmi těžko objektivně posoudit.

Ve své disertační práci ovšem nehodlám vyvíjet metodiku hodnocení, to je pochopitelně téma, které si žádá samostatné zpracování. Pokusím se ale prozkoumat současnou situaci v této oblasti a vymezit úskalí, která s tématem souvisí. V rámci svého výzkumu jsem pomocí dotazníků mj. zjišťovala, jestli studenti považují hodnocení ve výtvarných předmětech za účelné, a pokud ano, tak jaké způsoby evaluace preferují. Tytéž otázky jsem pak kladla také učitelům odborných výtvarných předmětů.

Významným aspektem vzdělávání na středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách, tedy i v oboru grafický design, je řemeslná stránka výtvarného umění. Kromě schopnosti se vyjadřovat a komunikovat prostřednictvím umění, musí žák též zvládnout určité technologické postupy, a to na profesionální úrovni. Mimo to, že si grafický designer musí osvojit



řadu manuálních výtvarných dovedností, je v současné době jeho nepostradatelným nástrojem počítač vybavený příslušným softwarem. A podstatnou roli proto hraje i v odborné výtvarné edukaci grafických designerů. Odborné školy zabývající se profesní přípravou pro tento obor tudíž kladou důraz na kvalitní výuku počítačové grafiky.

Přestože je pro dnešní adolescenty počítač naprosto samozřejmou a přirozenou součástí života, ve výuce je ale pro ně obvykle poněkud problematický přechod od manuálních výtvarných činností k práci v počítačových programech. Učitel může vhodnou metodikou a citlivým přístupem tento problém podstatně zmírnit. V rámci edukačního procesu považuji za zásadní, aby žáci dříve, než začnou vytvářet vlastní návrhy na počítači, prošli řemeslnou výtvarnou přípravou a na manuálních úkolech si nejprve osvojili základní výtvarné principy, které později zúročí při práci v počítačových programech.

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla prostřednictvím dotazníku pro studenty zkoumat mj. také právě ambivalentní roli počítače ve výuce grafických designerů. Během své pedagogické praxe jsem si všimla, že mnoho žáků nějakým způsobem negativně vnímá přechod od manuální výtvarné práce k práci v grafických programech.

Období adolescence, kdy sekundární vzdělávání obvykle probíhá, je ve vývoji jedince velice důležitým obdobím a zároveň je též obdobím složitým, kdy probíhá velké množství změn na různých úrovních. Výtvarný projev může jistě být skvělým prostředkem sebevyjádření a ventilace pocitů, situace je však komplikována rozvojem kritického myšlení, pod jehož vlivem bývají dospívající se svou tvorbou často nespokojeni a přestávají se výtvarným činnostem věnovat. Zcela jiný směr nabírá vývoj výtvarného projevu nadaných adolescentů, kteří se rozhodli výtvarné tvorbě věnovat profesionálně, například v oboru grafický design.

V odborné edukaci grafických designerů je důležitý také rozvoj jejich kritického a analytického myšlení, stejně jako ovládnutí řady technických a technologických dovedností potřebných k práci v oblasti vizuální komunikace. Podmínkou kvalitního uměleckého vzdělávání je ovšem také emocionální a sociální rozvoj žáků, který je důležitou součástí výtvarného vývoje osobnosti.

Šíří problematiky, kterou jsem zde nastínila, nemůže samozřejmě pojmout jediná práce. Vzhledem k tomu, že v současné době ještě není popsána ani oblast odborného výtvarného vzdělávání v České republice, rozhodla jsem se prozatím nepouštět do srovnání způsobů vzdělávání grafického designu v jiných zemích, což je nepochybně velmi zajímavé téma, které ale přesahuje rámec mé disertační práce a je to jistě důležitý podnět pro případný další výzkum. Zaměřím se tedy pouze na vzdělávání tohoto typu v podmínkách České republiky.

## 1.2 Struktura disertační práce

Disertační práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládá z úvodní kapitoly a tří dalších kapitol, které jsou věnovány teoretickým východiskům práce, tedy různým aspektům vzdělávání výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách.

Empirickou část tvoří tři kapitoly věnované výzkumu, který jsem prováděla během roku 2014 ve středních odborných školách v České republice, kde se vyučuje obor grafický design. V úvodu jsem vymezila cíle výzkumu, jeho charakter, metodiku výzkumu a sběru dat, stanovila jsem základní a specifické výzkumné otázky a charakterizovala jsem výzkumnou skupinu. V následující kapitole jsem popsala průběh jednotlivých šetření a jejich analýzy a následně interpretovala výsledky výzkumu. V poslední kapitole jsem formulovala závěry, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumu dospěla.

## 1.3 Vymezení klíčových odborných pojmů

Na tomto místě uvádím základní terminologii, která souvisí se zkoumanou problematikou. Zejména se zaměřím na vymezení odborných pojmů, se kterými budu dále pracovat, aby bylo jednoznačné, v jakém smyslu jsou jednotlivé termíny v disertační práci použity.

**Vzdělávání** v oblasti grafického designu, kterému se věnuji ve své disertační práci, chápu jako pedagogickou činnost, jejímž účelem je zprostředkování principiálních teoretických a praktických poznatků z oboru, jejímž cílem je rozvoj osobnostních, duševních a uměleckých potencialit.

**Sekundární odborné vzdělávání** je vzdělávání poskytované středními odbornými školami, které připravují žáka pro vykonávání určité profese, či pro vysokoškolské studium.

Pod pojmy **žák** nebo **student** mám na mysli adolescenta, který je vzděláván na střední škole. Jsou mezi nimi jak dívky, tak i chlapci. Věk těchto žáků se pohybuje obvykle v rozmezí 15–19 (max. 23) let.

**Odbornými výtvarnými předměty** jsou zde myšleny zejména praktické výtvarné předměty vyučované v rámci studia grafického designu na středních školách. Vyučují se pod názvy praktická cvičení, výtvarná příprava, navrhování, písmo, počítačová grafika apod.

Vzhledem k tomu, že v odborné literatuře se značně liší vymezení pojmu **adolescent** a **adolescence**, chtěla bych uvést, že v této práci se souhlasně s Vágnerovou (2000) přikláním k periodizaci, podle které je adolescence druhou fází dospívání, navazuje na pubescenci (11–15 let) a trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou. Souhlasím také

s Arnettem (Arnett, 2007; Arnett, Taber, 1994) v tom, že je třeba v současné době rozšířit období adolescence o další etapu tzv. *emerging adulthood* (vynořující se dospělost), která trvá zhruba od (18) 19 do 25 (29) let. Tématem adolescence se blíže zabývám v kapitole 3.3 *Specifika vzdělávání adolescentů* na str. 34.

Jako **ruční (manuální) výtvarná příprava** jsou označovány všechny ručně prováděné výtvarné činnosti bez využití počítače. Jsou používána klasická výtvarná média z oblasti kresby, malby, grafiky apod. Ruční způsoby práce jsou ve výuce využívány především v prvních dvou ročnících, kdy je zapotřebí, aby studenti ovládli základní výtvarné principy. Klasická média se posléze často kombinují s digitálními postupy při práci na konkrétních úkolech z oblasti grafického designu.

Termín **státní (veřejná) střední škola** označuje školu, jejímž zřizovatelem je subjekt státní správy, v případě středních škol je to kraj. V České republice v současné době působí 23 státních škol, které nabízejí studium oboru grafický design.

**Soukromá střední škola** je naopak zřizována a provozována jiným subjektem než státem či církví. V ČR jsou soukromé školy znovu zřizovány od roku 1990 (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Takových škol s nabídkou oboru grafický design působí u nás devatenáct.

**Církevní střední výtvarné školy** v síti škol v ČR v současné době neexistují.

Pojem **kompetence žáků** se nyní uplatňuje v české i zahraniční pedagogice a kurikulárních dokumentech. Snaží se postihnout, že cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání. Chápeme jím ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem).

V RVP se kompetence formálně dělí na klíčové (soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění) a odborné (vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání). Ve skutečnosti však jednotlivé druhy kompetencí neexistují odděleně, ale prolínají se (RVP pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design, 2008).

## 2 Současný stav zkoumané problematiky a východiska disertační práce

Má každodenní práce se studenty neustále přináší nové zajímavé podněty a otázky, nad kterými stojí za to se zamyslet a hledat na ně odpovědi. Během své dlouholeté praxe jsem ale bohužel narazila právě na problém, že v českém jazyce prakticky neexistuje relevantní literatura, která by se zabývala výukou grafického designu na sekundární úrovni.

Nenajdeme zde žádné knihy, které by se věnovaly specifické metodice výuky, ale ani práce, které by se zabývaly pedagogickým výzkumem v tomto typu vzdělávání. Výsledkem je situace, že každý z pedagogů, který působí v této oblasti, je ve své podstatě samoukem, a úroveň výuky na různých školách se pochopitelně z tohoto důvodu velmi liší. Role učitele grafického designu je navíc velmi komplikována skutečností, že obor se velmi rychle vyvíjí a za posledních 20 let prodělal obrovské změny v mnoha ohledech, a to zejména ve smyslu digitalizace řady pracovních postupů.

Přestože je grafický design oborem, kde je originalita a jedinečnost oceňována, jsem přesvědčena o tom, že pro vzdělávání v tomto oboru chybí teoretická základna, která by školám zajistila určitý společný standard. Je třeba také dodat, že stejný problém se bohužel týká i všech ostatních odborných výtvarných oborů v sekundárním vzdělávání.

Překvapilo mě, že velmi málo literatury lze nalézt rovněž k tématu výtvarného vzdělávání adolescentů obecně. Výtvarné výchově dětí, jejichž výtvarný projev se vyznačuje, úměrně věku, určitou spontánností, se věnuje poměrně dost kvalitních odborných publikací. Z autorů můžeme jmenovat například Kateřinu Dytrtovou, Hanu Stehlíkovou-Babyrádovou, Jana Slávik, Marii Fulkovou, Josefa Vančáta, Věru Roeselovou, Helenu Hazukovou a další.

Ovšem problematičkému období pubescence a adolescence se po této stránce téměř žádní autoři hlouběji nevěnují. K uvedenému tématu jsem bohužel nalezla jen několik publikací, kterými jsou Didaktika výtvarné výchovy IV. Výtvarný projev dospívající mládeže z roku 1990 od autorky Jany Lamserové, novější práce Kamily Gojné (2010) Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících a odborný článek ve sborníku Symposia ČS INSEA Svět teenagera a současná výtvarná výchova autorky Hany Babyrádové (2006).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design na středních odborných školách se uvádí, že „tento obor slouží k odborné přípravě studentů pro praxi. Absolvent oboru grafický design je připraven uplatnit se v různých oblastech širokého spektra činností v rámci propagace a reklamy i knižní kultury. Konkrétní oblast jeho uplatnění vyplývá ze zaměření odborné přípravy ve školním vzdělávacím programu. Může se jednat např. o užitou grafiku, práce související s předtiskovou přípravou, webdesign, vědeckou kresbu a ilustraci, aranžérskou tvorbu, výstavnictví, různé redakční práce apod.“ (2010, str. 12).

Odborné výtvarné vzdělávání má u nás dlouholetou tradici, jejíž základy byly vybudovány na tradicích uměleckoprůmyslové školy Bauhaus (historickým vývojem odborného umělecké-

ho školství v ČR se také zabývám v teoretické části své disertace). V současné době existuje v České republice již 79 odborných škol, které nabízejí čtyřleté studium uměleckých či umělecko-průmyslových oborů zakončené maturitou spadající do kmenového oboru 8241M výtvarná a uměleckořemeslná tvorba (z tohoto celkového počtu umožňuje 42 škol studium grafického designu). Přesto, jak jsem již uvedla, není možné v českém jazyce nalézt žádnou literaturu, která by se zabývala teorií vzdělávání v tomto typu škol a nepodařilo se mi nalézt ani žádné informace o teoreticích, kteří by se tomuto tématu věnovali.

Odborné výtvarné školství existuje v České republice již sto padesát let. Konkrétně grafické obory se u nás vyučují již bezmála jedno století. Za tuto dobu si mezi ostatními výtvarnými obory na středních odborných školách vybudoval grafický design jednoznačně vedoucí pozici a je v současné době v tomto typu škol rozšířen ze všech oborů nejvíce. Je to dáno na jedné straně zájmem žáků o studium tohoto oboru a také poptávkou trhu po grafických designerech. Vzhledem k tomu, jak důležitou roli má grafický design v současné společnosti, se dá předpokládat, že zájem o studium v tomto oboru bude i nadále trvat.

Jak jsem již zmínila, na základě mé dlouholeté praxe v tomto oboru, došla jsem k závěru, že výuka se zde značně liší od výuky výtvarné výchovy, a proto je potřeba se jím zabývat samostatně, protože učitelé v tomto typu škol nemohou při své práci spoléhat jen na informace, které jsou určeny učitelům výtvarné výchovy na základních, základních uměleckých školách nebo gymnáziích. Metodika výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design v současné době u nás není nijak teoreticky ukotvena v odborných pramenech a je předávána jen ústní formou a prostřednictvím zkušeností z doby, kdy učitel sám byl v roli žáka. V praxi to tedy znamená, že učitelé mají k dispozici:

- RVP oboru grafický design, ŠVP jednotlivých škol,
- vlastní vzdělání v oblasti pedagogiky (pedagogická fakulta či pedagogické minimum) – zaměřené buď obecně pedagogicky nebo výhradně na učitelství výtvarné výchovy na školách, které nejsou odborně zaměřeny,
- vlastní vzdělání v oblasti grafického designu (na středoškolské či vysokoškolské úrovni),
- ideálně také zkušenosti z praxe,
- příklad a rady kolegů,
- poměrně bohatou literaturu o umění, výtvarných technikách i knihy věnované teorii grafického designu nebo reklamy.

Z tohoto výčtu je patrné, že zde zcela schází zejména kvalitní metodická a teoretická základna z oblasti didaktiky odborného výtvarného zakončená v odborné literatuře. V zahraničních zdrojích je sice možné nalézt některé užitečné vědecké články, nicméně situace je komplikována skutečností, že systém vzdělávání grafických designerů se v různých státech liší a

například v USA obvykle probíhá až na vysokoškolské, nikoli tedy středoškolské úrovni jako u nás, čímž je použitelnost informací poněkud omezena, zejména s ohledem na věk vzdělávacích žáků, a tím jsou omezeny i jejich schopnosti dané přirozeným tempem vývoje jejich výtvarného myšlení. Přesto je možné některé zajímavé a relevantní články v anglickém jazyce nalézt v zahraničních odborných časopisech, jako jsou například: *International Journal of Art & Design Education*, *Psychological Review*, *Arts Education Policy Review*, *Art education journal*, *The International Journal of Design Education*, *Studies in Art Education*, *Creativity Research Journal*, *Teachers College Record*, *The Journal of Creative Behavior*, *Design Studies* atd.

Ze zahraničních autorů se tématu výuky grafického designu a grafickému designu jako takovému intenzivně věnuje především Steven Heller (School of Visual Arts, New York), autor mnoha zajímavých prací, které ale bohužel v knihovnách v České republice není možné nalézt. V souborném katalogu ČR nenajdeme od tohoto autora ani jednu publikaci. Žádná další dostupná původní zahraniční literatura k tématu edukace v oblasti grafického designu se v podobě odborných knih překvapivě ani v anglickém jazykovém okruhu neobjevuje ve velkém množství. Navíc však tato cizojazyčná literatura není v českých knihovnách téměř zastoupena.

Pokud budeme hledat v oblasti odborných článků v časopisech či příspěvků ve sbornících, můžeme nalézt zejména práce, které se zabývají terciálním vzděláváním v oblasti grafického designu, a to jak na úrovni bakalářské, tak i magisterské. Tomuto tématu se věnují například Grant Ellmers, Marius Foley a Susan J. Bennett z australské University of Wollongong. Jejich společnou prací je článek *Graphic design education: a revised assessment approach to encourage deep learning* (In *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2008).

Catherine Stones z Institute of Communications Studies na University of Leeds a Tom Cassidy ze School of Design (University of Leeds, Velká Británie) se tématu výuky grafického designu na terciální úrovni věnují ve společné práci s názvem *Comparing synthesis strategies of novice graphic designers using digital and traditional design tools* (In *Design Studies*, 2006).

Anthony Inciong působí jako odborný asistent na katedře umění a designu (Department of Art & Design) na Montclair State University v USA. Vzdělávání v oblasti grafického designu se věnuje ve svých studiích *Graphic Design As Education; Graphic Design Education: Pedagogy and Research Methods, Treatise: Graphic Design Education In and Beyond the Classroom*. Publikuje i práce z oblasti grafického designu a typografie.

Zkoumání vysokoškolské výuky grafického designu se věnují také Susan Giloiová z Pedagogické fakulty na University of Pretoria v Jihoafrické republice, vedoucí katedry umění a designu v Southwark College v Londýně Ian Jackson, Steve Garner, který působí na Open University (Velká Británie), a další odborníci.

Uměleckým vzděláváním z různých pohledů se podrobně zabývá ve svých člancích Rachel Masonová z Roehampton University v Londýně. Její společná práce s Johnem Steersem

vedoucí katedry umění a designu v Southwark College v Londýně *The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools* (In International Journal of Art & Design Education) se konkrétně zabývá otázkou hodnocení ve výtvarné edukaci na středních školách.

Pamela Schenková z katedry dějin umění a designu na Manchester Metropolitan University ve Velké Británii zkoumá speciálně problematikou významu kreslení v grafickém designu. Své odborné články publikovala v několika předních odborných časopisech, jako je například Design Studies (článek s názvem *The role of drawing in the graphic design proces* z roku 1991) nebo Journal of Art & Design Education (*The Role of Drawing in Graphic Design and the Implications for Curriculum Planning*, 1997).

Veronika Kelly, která působí na The School of Art, Architecture and Design (Adelaide, Austrálie), se snaží prosazovat nové přístupy ve vzdělávání designerů založené na jejich spolupráci v týmu. Je přesvědčena o tom, že tento způsob výuky pomáhá rozvíjet u žáků flexibilitu a jejich komunikační schopnosti, které jsou podstatné pro jednání se zadavateli zakázek (2005).

Ratanachote Thienmongkol (Mahasarakham University) se ve svých vědeckých studiích věnuje tématice nových médií v umění (např. článek *Using digital design tools in the character design classroom*, 2008). Autor práce *Motivation, competence and creativity* (2005) Mark Runco se specializuje na téma tvořivosti, Susane Rostan se věnuje převážně problematice kreativity a nadání. V odborném časopise *Creativity Research Journal* například publikovala v roce 2010 práci s názvem *Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Student' Talent and Creativity*.

Zajímavé příspěvky lze nalézt také na internetových stránkách americké organizace AIGA. Tato společnost byla založena v roce 1914 jako American Institute of Graphic Arts. AIGA je profesní členskou organizací zabývající se grafickým designem a vizuální komunikací. AIGA upozorňuje, že vizuální komunikace má vliv v podstatě na všechny stránky našeho života, ať už je to ekonomika, obchod, ekologie, kultura, vzdělávání, politika, veškerá média i mnohé další oblasti, o kterých bychom to možná ani neřekli. Design do jisté míry formuje náš každodenní život, s projevy vizuální komunikace se setkáváme de facto na každém kroku. Ať už je to reklama, obaly zboží, časopisy, knihy či jiné publikace, informační systémy na různých místech, corporate identity organizací apod.

Vzhledem k předpokládanému obrovskému dopadu grafického designu na společnost se AIGA snaží definovat globální standardy a etické postupy v této oblasti, zabývá se také otázkou vzdělávání v oblasti grafického designu, chce zajišťovat profesní rozvoj grafiků, být pro ně inspirací a zajistit, aby důležité informace z oboru byly dostupné všem. Věří, že dobrý grafický design může hrát důležitou roli v rozvoji hospodářství a společnosti celkově, podporuje porozumění mezi různými kulturami a měl by být také ohleduplný k životnímu prostředí.

## 2.1 Současná situace v odborném výtvarném školství u nás (obor grafický design)

Střední školství je součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Poskytuje střední vzdělávání, a to buď všeobecné, nebo odborné. Odborné vzdělávání, kam řadíme i studium v oblasti grafického designu, je zařazeno do kategorie vzdělání M, tedy střední vzdělání s maturitní zkouškou (dříve úplné střední odborné vzdělání s maturitou, bez vyučení). Jde o vzdělávání s profesním charakterem, které připravuje žáky pro střední odborné činnosti a nižší řídicí funkce. Absolventi získají maturitní vysvědčení a mohou pokračovat ve vysokoškolském nebo vyšším odborném vzdělávání. Délka studia je 4 roky.

Obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design je tedy čtyřletý studijní obor odborného středního vzdělání s maturitní zkouškou (M), který náleží do skupiny oborů umění a užitě umění (kód: 82) a kmenového oboru 8241M výtvarná a uměleckořemeslná tvorba (NÚV, 2013). Stěžejním záměrem středních uměleckých a uměleckooprůmyslových škol je odborná příprava žáků pro dráhu profesionálního výtvarníka v některém z oborů užitěho umění. Oborů, které se na těchto školách vyučují, je více (viz tabulka v příloze J). Jedním z nejrozšířenějších je právě obor 82-41-M/05 grafický design. Vznikl vytvořením a schválením rámcového vzdělávacího programu v roce 2008. Střední školy podle něj měly začít vyučovat po vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu, a to nejpozději do 1. 9. 2010.

Obor grafický design nahradil 5 dřívějších oborů vzdělání (viz nařízení vlády č. 367/2012 Sb.). Tyto obory jsou uvedeny v tabulce č. 12 na straně 69. Zavedení tohoto nového oboru vzdělání souvisí se změnami, které nastaly se zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů (RVP, ŠVP) v rámci kurikulární reformy, která v České republice probíhá od 1. 1. 2005, kdy nabyt platnosti nový školský zákon. Podrobně se současné situaci v oboru věnuji v empirické části v kapitole 6.5 *Obor 82-41-M/05 grafický design* na str. 67.

V současné době se obor 82-41-M/05 grafický design vyučuje ve 42 školách (MŠMT, aktuální stav k 1. 04. 2014). Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání byly vydávány Národním ústavem odborného vzdělávání (dnes Národní ústav pro vzdělávání, který vznikl v roce 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR). Pro každý obor vzdělání byl vytvořen samostatný RVP a zároveň proběhla redukce původního počtu 800 oborů na 277 šířeji koncipovaných oborů. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy byly připraveny ve čtyřech fázích (v letech 2007, 2008, 2009, 2010) a poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání nabylo účinnosti dne 31. srpna 2010 a zohledňuje změny v soustavě oborů vzdělání vyvolané realizací čtvrté, závěrečné etapy kurikulární reformy vzdělávací soustavy (NÚV, 2013).



Ze 42 škol, ve kterých se vyučuje některý z oborů užitě grafiky, je 23 škol státních, jejichž zřizovatelem je kraj, a 19 škol soukromých.

### 2.1.1 Základní charakteristika oboru grafický design

Grafický design je umělecký obor, který spadá do oblasti vizuální komunikace. Ve srovnání s jinými druhy umění má sice poměrně krátkou historii, ale i přes své mládí je to umění se značným dopadem na společnost.

Není jednoduché přesně určit, kdy se začaly používat pojmy jako užitě umění, **grafika** nebo **grafický design**. Jak jsem již uvedla, American Institute of Graphic Arts (AIGA) byla založena v roce 1914 jako nejstarší a největší profesionální členská organizace pro design. O několik let později, v roce 1922, William Addison Dwiggins poprvé použil termín grafický design v eseji *New Kind of Printing Calls for New Design*. Kniha *Graphic Design* od WG Raffe z roku 1927 je pak první knihou, která má tento termín přímo ve svém názvu. Rick Poynor uvádí, že mezi lety 1930 do 1990 grafický design nachází své odborné sebeurčení a identitu a vzkvétá.

„Grafický design je všude, je tichým společníkem naší každodennosti, banality všedního dne stejně jako exkluzivity vizuálních zážitků. S artefakty grafického designu se neustále konfrontujeme, aniž bychom si to pokaždé uvědomovali“ (Přidalová, 2011). I přes tuto svou sílu a moc mají produkty grafického designu více či méně pomíjivý charakter – jejich působnost trvá obvykle jen určitou dobu a postupem času ztrácí svou aktuálnost.

Grafický design velmi citlivě reflektuje nejrůznější vlivy a dění ve společnosti, což je dáno tím, že tato disciplína je snad nejvíce ze všech uměleckých odvětví propojena s rozličnými oblastmi a aspekty lidského života. Proto na něj nemůžeme nahlížet jen jako na jednu z oblastí užitěho umění, je nutné zároveň vnímat i toto jeho dynamické propojení, v podstatě se všemi ostatními složkami společnosti. Grafický design reflektuje zejména politickou či hospodářskou situaci ve společnosti, ale i nejrůznější sociální jevy a problémy. „Grafický design je nedílně svázán s konkrétní oblastí, která mu dává příslušný obsah“ (Přidalová, 2011).

Není snadné zorientovat se v tak složité oblasti, jakou grafický design bezpochyby je. Situaci komplikuje i skutečnost, že jeho projevy jsou velmi různorodé. Grafický design je velmi vzrušující a zároveň značně proměnlivá oblast umění. Vysledovat určité proudy nebo směry, které se v rámci současného grafického designu projevují, je obtížné. Je však zřejmé, že grafický design v žádném případě není přesně ohraničenou oblastí umění. Můžeme nalézt styčné body i s ostatními druhy umění, zejména s oblastmi umění volného (volná grafika, malířství, sochařství atd.). Zajímavé jsou například průniky grafického designu a konceptuálního umění, kdy hranice mezi nimi, v případě některých děl, není zcela zřetelná.

## 2.1.2 Nároky na vzdělávání v oblasti grafického designu

Grafický design je oblast užitého umění, kde umělci primárně nejde o spontánní výtvarné vyjádření. Naopak, tvorba v této oblasti je z velké části velmi racionální a promyšlená. Studenti, kteří se chtějí v tomto oboru uplatnit, musí ovládnout celou řadu různých výtvarných pravidel, která se týkají kompozice, volby písma, barev, proporcí apod. Pedagog by měl studenty důrazně vést k tomu, aby byli postupně schopni samostatně výtvarně myslet, a aby také dokázali nabyté zkušenosti aplikovat při tvorbě vlastních grafických návrhů.

Grafici vytvářejí vizuální koncepty, a to buď ručně nebo pomocí počítačového softwaru. Prostřednictvím svých výtvarných návrhů sdělují myšlenky, které mají inspirovat, informovat nebo zaujmout recipienta. Studenti by se proto měli naučit syntetizovat informace a hledat optimální způsoby, jak prezentovat své nápady. Spolu s výtvarným vzděláváním musí grafici rozvíjet také své verbální, vizuální a písemné komunikační dovednosti, protože působivý grafický design je založen především na dobré komunikaci. Abychom dokázali posoudit skutečný dopad grafického designu a pochopit, proč je důležité věnovat velkou pozornost vzdělávání v této oblasti, musíme si uvědomit, že je to umělecká disciplína, která je mnohem více než jiné oblasti umění, založena na přesvědčování – psychologickém, logickém, estetickém i emocionálním.

Kvalitní designer musí být především dobrý psycholog, měl by mít i všeobecné znalosti a přehled v celosvětových trendech. Jeho úkolem je zprostředkovat často i složité myšlenky a velmi různorodé pocity srozumitelnou formou, bez nadbytečných prvků. Podobně jako je tomu v jiných oblastech umění, i zde jde o práci s prostorem, tvary a hmotou, o využití čar, struktury, formátu, světla a barvy k vytvoření rovnováhy, kontrastu, rytmu apod.

Díky informacím nabytým v rámci morální a hodnotové výuky, by si měli studenti být vědomi toho, jaké škody je schopna napáchat špatně zvolená, nevhodná či neetická komunikace v rámci grafického designu. Je důležité, aby pedagogové rozvíjeli u studentů schopnost objektivně i kriticky vnímat vizuální sdělení, se kterými se ve svém okolí setkávají, aby sami později dokázali vhodně zvolit adekvátní formu komunikace v rámci své designérské práce.

Z toho důvodu, že designéři často pracují samostatně a musí dodržovat přísné termíny, je pro ně také nezbytné naučit se schopnosti plánovat a řídit svůj čas. Také základní obchodní a prodejní dovednosti mohou být pro jejich kariéru velkým přínosem. Zejména pro grafické designery, kteří jsou samostatně výdělečně činní.

### 3 Specifika výuky výtvarných předmětů v odborném sekundárním vzdělávání

#### 3.1 Výtvarná edukace v různých typech škol

V České republice se výtvarné předměty vyučují v několika typech škol. S různými výtvarnými činnostmi se v rámci vzdělávání děti setkávají poprvé v mateřské škole, dále se výtvarné výchově samozřejmě věnuje škola základní, což je poslední instituce, kde všechny děti bez rozdílu dostanou v rámci možností určité výtvarné vzdělání. Na ně pak navazuje estetická výchova na gymnáziích. V nižších ročnících víceletého studia má podobný charakter jako na druhém stupni základních škol, v posledních čtyřech ročnících a v rámci čtyřletého studia je výtvarný obor součástí vzdělávací oblasti *umění a kultura* společně s oborem hudebním. Většina ostatních středních škol se již výtvarnému vzdělávání žáků dále nevěnuje – s výjimkou některých specifických oborů, kde je specializované výtvarné vzdělání nutností, např. učitelství pro mateřské školy, vychovatelství, floristika, zubní laborant, některé řemeslné obory apod. Základní umělecké školy, lidové konzervatoře, případně některé mimoškolní instituce se již zabývají rozšiřující a zájmovou výtvarnou výchovou.

##### 3.1.1 Výtvarná edukace na základní škole

„Výtvarná výchova na základní škole,“ jak se dozvídáme z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, „pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky“ (2007).

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech, tedy tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků), založenými na experimentování, je žák veden k odvaze a chuti uplatnit své pocity a prožitky.

Důležitým cílem výtvarného vzdělávání na ZŠ by měla být i tzv. vizuální gramotnost žáků, tedy jejich schopnost porozumět vizuálním, zejména obrazovým sdělením a také je umět za účelem komunikace správně využít.

### 3.1.2 Výtvarná edukace na gymnáziích

„Výtvarný obor v gymnáziích je součástí vzdělávací oblasti *umění a kultura* společně s oborem hudebním“... „Žákům musí být nabídnut vzdělávací obsah těchto oborů (prostřednictvím předmětů, modulů atd.) tak, aby si na základě vlastní volby mohli osvojit vzdělávací obsah vymezený alespoň v jednom z oborů v plném rozsahu, včetně obsahu integrujícího tématu *umělecká tvorba a komunikace*.

Výtvarný obor navazuje svým obsahem a cíli na výtvarnou výchovu v základním vzdělávání a vede žáka k uvědomělému užívání vizuálně obrazných prostředků na úrovni smyslových dispozic a na úrovni subjektivně osobnostní a sociální. Výtvarný obor pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy (s obrazem, sochou, designem, vzhledem krajiny, architekturou, stylem oblečení, filmem, novými médii apod.), které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence.

V oblasti osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce. Vizuálně obrazné znakové systémy zahrnují jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i ostatní produkty vizuální kultury“... „Vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.

Takto pojímané vzdělávání je rozvíjeno tématem *Umělecká tvorba a komunikace*, které má integrativní charakter. Vzdělávací obsah tématu umožňuje žákovi pochopit základní principy umělecké tvorby a procesu komunikace v umění a prohlubuje jeho schopnost reflexe umění a kultury jako celku. Téma *Umělecká tvorba a komunikace* je povinným vzdělávacím obsahem a musí být do ŠVP zařazeno tak, aby každý žák dostal možnost se s ním seznámit“, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007).

### 3.1.3 Výtvarná edukace na základní umělecké škole

„Základní umělecké školy“, jak je možné vyčíst z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání, „poskytují základy vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech a připravují pro vzdělávání na středních školách, konzervatořích, popř. vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření; jejich absolvování však není podmínkou pro přijetí. Organizují strukturované studium převážně pro žáky základních, popř. středních škol (přípravné, základní dvouúrovňové a rozšířené), ale mohou organizovat i studium pro dospělé.

Výtvarný obor v základním uměleckém vzdělávání umožňuje žákovi prostřednictvím aktivní, poučené výtvarné činnosti využívat výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace. Studium nabízí vedle nových možností vyjádření i témata na základě vnímání

okolního světa, umožňuje adekvátně reagovat výtvarnými prostředky, dává ucelený přehled o výtvarném umění, pomáhá vyhranit výtvarný názor a vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást osobního naplnění.

Vzdělávání ve výtvarném oboru rozvíjí výtvarné dispozice žáků – vnímání, myšlení, vyjadřování, představivost, estetické cítění a tvořivost.“... „Žák se učí pojmenovávat a porovnávat výtvarné znaky a prvky výtvarného jazyka, s nimi i svoje pocity, postřehy a myšlenky. Navazuje a prohlubuje výtvarné vztahy, reflektuje názory druhých, respektuje odlišný výtvarný projev. Dokáže intuitivně a posléze vědomě používat výtvarný jazyk, materiály a nástroje. Porozumění výtvarnému jazyku, včetně jeho aplikací ve výtvarném umění, pomáhá nalézat celoživotní vztah k výtvarné kultuře“ (2010).

### **3.1.4 Výtvarná edukace v oboru grafický design na středních odborných školách**

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design na středních odborných školách se uvádí, že „tento obor slouží k odborné přípravě studentů pro praxi. Absolvent oboru grafický design je připraven uplatnit se v různých oblastech širokého spektra činností v rámci propagace a reklamy i knižní kultury.

Konkrétní oblast jeho uplatnění vyplývá ze zaměření odborné přípravy ve školním vzdělávacím programu. Může se jednat např. o užitou grafiku, práce související s předtiskovou přípravou, webdesign, vědeckou kresbu a ilustraci, aranžérskou tvorbu, výstavnictví, různé redakční práce apod. Příslušné činnosti může absolvent vykonávat buď samostatně, nebo v grafických studiích, reklamních agenturách, nakladatelstvích, redakcích novin a časopisů, architektonických ateliérech, marketingových odděleních firem a institucí, televizních a filmových studiích, polygrafických firmách apod.

Tento obor vzdělání lze realizovat v denní formě studia v průběhu čtyř let, v denní formě také ve zkráceném dvouletém studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou a rovněž ve večerní nebo kombinované formě vzdělávání nejvýše o 1 rok delším než je vzdělávání v denní formě. Dosažený stupeň vzdělání je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Dokladem o jeho získání je vysvědčení o maturitní zkoušce, jejíž konání se řídí školským zákonem a příslušným prováděcím právním předpisem“ (VÚP, 2005).

Na středoškolské úrovni vyučují umělecké předměty specializovaní učitelé s odpovídajícím vzděláním v příslušném oboru. Profesionální umělci však mohou jen zřídka vyučovat svůj umělecký předmět na školách, aniž by získali příslušnou pedagogickou kvalifikaci. Pokud ji nemají, pak mohou získat smlouvu obvykle jen na dobu určitou, v jejímž průběhu si musí pedagogické vzdělání doplnit (Delhaxhe, A., Baïdak, N. & A. Horvath, 2009).

Absolventi středoškolského oboru grafický design mají také možnost dále pokračovat ve studiu svého dosavadního zaměření na řadě vysokých škol (VŠUP v Praze, FaVU VUT v Brně, FU OU v Ostravě a dalších).

### **3.2 Historie středního uměleckého vzdělávání u nás**

V této části práce se nejprve zaměřím obecně na stručný vývoj sekundárního odborného vzdělávání u nás a v části následující se pak pokusím popsat historický vývoj odborného vzdělávání, konkrétně v oblasti grafického designu.

První průmyslové školy u nás začaly vznikat ve 30. letech 19. století. Vyučování bylo nejprve určeno pro učně a tovaryše, později se orientovalo na vzdělávání mistrů a drobných podnikatelů. Nový systém odborného vzdělávání se začal utvářet od roku 1875, ten vedle pokračovacích učňovských škol zahrnoval i státní nižší a vyšší průmyslové školy s denním celoročním vzděláváním. Vzdělávání v průmyslových školách mělo odbornou povahu.

Živnostenský zákon z roku 1859 vymezil jasná pravidla přípravy učňů, stanovil mj. povinnost docházky do škol pro průmyslové vzdělání, které poskytovaly odborné teoretické vzdělání odpovídající potřebám profesí. Tyto školy se nazývaly „školy pokračovací“ a byly s různými reformami součástí systému odborného vzdělávání až do roku 1930. Tehdy byl změněn jejich obsah a staly se školami odbornými (Kuzmin, 1981).

Zákon o základní úpravě jednotného školství z dubna roku 1948, poznamenal vývoj středního školství rozhodujícím způsobem. Jednak zestátnil školy bez výjimky, ale eliminoval také vliv církve. V roce 1951 se objevily tendence řídit střední odborné školy jednotlivými resorty podle odbornosti. Školy uměleckého zaměření řídilo ministerstvo kultury. Po několika letech se pak vrátily znovu do kompetence ministerstva školství. V roce 1953 vznikla nová školská soustava. Jako střední škola je dále označována pouze škola poskytující vyšší střední (sekundární) vzdělávání (Malach, 1995).

Velmi rozsáhlou reformu představoval projekt Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976. Školní docházka byla prodloužena z devíti na deset let. Žáci absolvovali osmiletou základní školu a další, nejméně dva roky, museli studovat v některé škole střední, tj. na středním odborném učilišti, střední odborné škole nebo na gymnáziu. Projekt byl pak zakotven v r. 1984 ve školském zákoně, který ve znění pozdějších doplňků a změn platil do r. 2004.

Po roce 1989 došlo k masivnímu rozvoji středního školství, vznikly nové, i soukromé nebo církevní školy, změnila se struktura nabízených oborů středních odborných škol. V reakci na předchozí omezování počtu studijních míst, prošly střední školy značným rozmachem množství, struktury a rozmanitosti vzdělávacích příležitostí. Souběžně s transformačním procesem

odborného vzdělávání zahájeným po roce 1989 probíhaly a probíhají rozsáhlé hodnotící diskuse. Východiskovým dokumentem pro zásadní transformační změny odborného školství byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) z roku 2001.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, podstatnou měrou ovlivnil podmínky poskytování vzdělání i další vývoj celého vzdělávacího systému. Zrušil například striktní dělení škol na jednotlivé typy (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště). Každá střední škola může nyní poskytovat všechny typy sekundárního vzdělávání, pokud splní požadavky pro výuku a má příslušný obor vzdělání zařazen ve školském rejstříku, jak je uvedeno v dokumentu Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009–2010 (EACEA, 2009–2010, str. 22, 112–114).

### **3.2.1 Historie středního odborného výtvarného školství v ČR do roku 1989**

První odborná výtvarná škola u nás, a zároveň i v Evropě, byla založena v Kamenickém Šenově. Počátek vzniku školy se datuje do roku 1856, kdy začíná působit jako škola pro odborné kreslení a malování. Sklářská škola vznikla roku 1856 na přání místních výrobců, aby zajišťovala odbornou přípravu místních malířů a rytců skla. V této škole se grafické obory nevyučovaly a ani v současné době jejich studium škola nenabízí.

Vznik Střední průmyslové školy keramické a sklářské v Karlových Varech je spjat s jižní Moravou – tradiční oblastí keramické výroby. V roce 1872 byla totiž tato škola původně založena ve Znojmě jako první keramická škola země Koruny české. Studenti byli z celých Čech, ale i z Rakouska. Škola se úspěšně rozvíjela až do počátku 20. století, kdy první světová válka a hlavně výrazný rozvoj výroby porcelánu na Karlovarsku a tím pokles odbytu keramiky, ovlivnil negativně zájem o studium na Moravě. Proto po dohodě úřadů a Svazu výrobců porcelánu bylo rozhodnuto o přestěhování školy v roce 1922 do Karlových Varů. Obor propagační výtvarnictví – propagační grafika se stal součástí vzdělávací nabídky této školy až od roku 1995 a od školního roku 2009–2010 jej škola nabízí pod novým názvem grafický design.

Založení řemeslné školy pro kreslení, modelování a cizelování roku 1880 v Jablonci nad Nisou bylo iniciováno městem Jablonec nad Nisou, bižuterním průmyslem a exportéry bižuterního zboží reagující tak na silný sklářský průmysl a dynamicky se rozvíjející bižuterní výrobu a obchod. Propagační grafika se zde vyučuje až od roku 2005.

První střední odborná škola se zaměřením na grafiku pak byla založena v Praze v roce 1920 jako Státní odborná škola grafická. Škola měla tři oddělení: fotografické, knihařské a oddělení reprodukční techniky. Významné období této školy je spojeno s osobností Ladislava Sutnara, který byl po krátké krizi školy v roce 1932 pověřen jejím vedením. Ladislav Sutnar byl významnou osobností světového užitého umění, grafického designu a uměleckého školství.

Za jeho působení se škola rozrostla, zmodernizovala se, měla jasnou koncepci, skvělý učitelský sbor a získala mezinárodní prestiž mimo jiné i díky Sutnarovým kontaktům na Bauhausu.

I jiné střední umělecké školy u nás navazovaly od 20. let 20. století na tradici umělecko-průmyslové školy Bauhaus, která v meziválečné době výrazně spoluvytvářela dějiny moderního umění i uměleckého školství nové doby. Škola s názvem Bauhaus vznikla z původní umělecko-průmyslové školy, kterou v roce 1906 založil Henry van de Velde ve Výmaru. Jeho nástupce Walter Gropius sloučil původní školu v roce 1919 s výmarskou Akademií výtvarných umění a novou školu nazval Bauhaus. Kladla si za cíl obnovit jednotu umění pod vedením architektury a těsný vztah umění k řemeslu. Umění a technika mají vytvořit nový celek. Estetika Bauhausu kladla vždy důraz na praktickou stránku esteticky dokonalého výtvaru (Dvořák, 2009).

Ovšem výtvarné vzdělávání u nás nemělo na konci dvacátých let ucelený systém, uplatňovalo se zde více různých vlivů a jeho podoba se teprve hledala. Až v průběhu třicátých let se začaly více využívat v praxi poznatky o tvarosloví moderního umění (David, 2008).

Za druhé světové války v roce 1944 byla Státní škola grafická škola v Praze zavřena. Po válce se znovu otevírá a v nové situaci se hledají i nové cesty vzdělávání. Dochází k rozdělení školy na Vyšší školu uměleckého průmyslu, pozdější Výtvarnou školu Václava Hollaru, a Průmyslovou školu grafickou, která dostává budovu v dnešní Hellichově ulici (Gemrot, 2010). Z hlediska skladby oborů a komplexnosti pojetí výuky, zahrnující výtvarné, technologické a restaurátorské aspekty realizace tiskovin, doplněné o grafiku na internetu, digitální fotografii a vydavatelství a reklamu, je Průmyslová škola grafická školou v České republice jedinečnou a výjimečnou.

V roce 1921 byla založena SŠPU v Praze jako Státní odborná škola pro zpracování dřeva. Po dobu své existence několikrát změnila název, její zaměření však zůstávalo vždy v zásadě stejné. Jde o školu umělecko-průmyslovou, zabývající se oblastí tvorby interiéru a užitého umění. Skladba oborů se v průběhu vývoje měnila, teprve v šedesátých letech se ustálila a od těch dob trvá doposud již bez významných změn.

O založení umělecké školy v Brně se diskutovalo již od počátku 20. století a vzorem byla řada škol, které již rozvíjely svou činnost ve všech větších městech Evropy. Výsledkem dlouhodobého úsilí bylo založení Školy uměleckých řemesel (ŠUR) v roce 1924. ŠUR byla podporována a sledována Obchodní a živnostenskou komorou, které musela skládat nejen účty finanční, ale také dokazovat, jak naplňuje stanovený cíl: „provádět uměleckou výchovu dorostu v oblasti průmyslu, řemesel, obchodu a mít péči o povznesení umělecké výroby vůbec“ jak je uvedeno v prvních osnovách školy (1924).

Dnes se brněnská škola nazývá Střední škola umění a designu a Vyšší odborná škola restaurátorská. Současná doba si vyžádala změnu názvu i proměnu koncepce školy, mění se studijní program jednotlivých oddělení.



Významnou výtvarnou střední školou v bývalém Československu byla kromě dalších kvalitních škol působících v té době na Slovensku Škola umeleckých remesiel (ŠUR) založená v Bratislavě v roce 1928 Josefem Vydrou, který se stal také jejím prvním ředitelem. Vznikla jako součást učňovské pokračovací školy a vypracovala se na významnou avantgardní uměleckou školu. Jejím cílem bylo řemeslně-výtvarné zdokonalení domácí průmyslové výroby. Svou výuku ŠUR začala ve školním roce 1928–1929 otevřením kurzů kreslení a reklamy. Metodikou a zaměřením programu škola vědomě navázala na nový evropský proud, který vytyčil avantgardní německý Bauhaus (David, 2008).

Počátky historie SUPŠ v Uherském Hradišti souvisejí s existencí bývalé Školy umění ve Zlíně, která byla založena v roce 1939 firmou Baťa. Ve škole byly rovněž prosazovány moderní koncepce výuky poučené progresivními tendencemi evropského meziválečného uměleckého školství – Gropiova Bauhausu, či moderního utilitárního pojetí amerických škol.

Od roku 1939 a po zavření vysokých škol v době nacistické okupace poskytovala Škola umění výtvarné vzdělání téměř na úrovni vysokoškolského studia a podporovala tak růst mladých výtvarných talentů i v době války. V roce 1952 škola přesídlila do Uherského Hradiště a na vynikající tradici zlínské Školy umění nejenom těsně navázala, ale snažila se ji nadále prohlubovat a rozvíjet. V současnosti poskytuje SUPŠ v Uherském Hradišti vzdělání cca 240 studentům v osmi oborech. Mezi nimi je i grafický design.

### **3.2.2 Vývoj výuky grafického designu po roce 1989**

V důsledku společenských změn v roce 1989 a s nástupem nových technologií v 90. letech 20. století, zaznamenal obor grafického designu nebývalý rozvoj. V této oblasti se začaly rychle prosazovat nové digitální technologie. Počítačová technika se sice začala využívat částečně už od 60. let 20. století, jednalo se však nejprve o finančně nákladné přístroje, které bylo poměrně složité ovládat.

V posledním desetiletí 20. století pak pronikla masivní digitalizace naplno do oblasti tisku, DTP i samotné designérské práce. Tento progresivní technologický vývoj si postupně vynutil i velké změny ve způsobu výuky grafického designu. Od dřívějšího prakticky výhradně ručního zpracování grafických předloh musely školy přejít k výuce navrhování v počítačových grafických programech.

V devadesátých letech nastává rovněž období vzniku velkého množství nových výtvarně zaměřených středních škol, a to jak státních, tak i soukromých. Na řadě míst existovalo i více typů škol (např. střední odborná škol a střední odborné učiliště) „pod jednou střechou“. Striktní dělení škol na typy postupně přestalo být funkční a nový školský zákon, schválený v září 2004 s platností od ledna 2005, je zrušil (EACEA, 2009–2010, str. 114).

Střední umělecká škola v Ostravě vznikla v roce 1990 jako první výtvarně zaměřená střední škola na Ostravsku. Jejím zřizovatelem je Moravskoslezský kraj. V témže roce zahájila svou činnost Soukromá střední umělecká škola designu v Praze-Řepích a o rok později byla po vypracování projektu zařazena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy do sítě státních škol i Střední uměleckoprůmyslová škola sv. Anežky České v Českém Krumlově.

Soukromá vyšší odborná škola grafická a Střední umělecká škola grafická, s.r.o. v Jihlavě je jednou z největších uměleckých škol v ČR. Byla založena v roce 1993, a od roku 1997 má i mezinárodní složení studentů. V roce 1993 zahajují svou činnost rovněž Soukromá střední odborná škola umění a managementu, s. r. o. na Senovážném náměstí v Praze a Střední škola průmyslová a umělecká v Opavě, kde se od roku 1994 vyučuje také obor propagační výtvarnictví (v současné době grafický design). V roce 1993 byla založena škola ve Frýdku-Místku, která se od počátku profilovala jako průmyslová škola s výtvarným zaměřením. V roce 2005 získala statut střední uměleckoprůmyslové školy a od roku 2011 se zde vyučuje i obor grafický design.

V roce 1993 vzniká i Střední umělecká škola ve Frýdlantu, která byla dne 7. června téhož roku byla zařazena do sítě soukromých škol MŠMT ČR se třemi studijními obory: pěvecko-hudebním, dramatickým a výtvarným. Na konci školního roku 1995–1996 vyvrcholily snahy některých pedagogů o vyčlenění výtvarného oboru z područí Střední umělecké školy a došlo k založení nové školy pod názvem Střední výtvarná škola Frýdlant. Původní Střední umělecká škola se v roce 1996 přestěhovala do Liberce a od roku 1997 ji MŠMT ČR zařadilo pod názvem Střední umělecká škola v Liberci s.r.o. Obory pěvecko-hudební a dramatický se musely transformovat na Manažery kulturních zařízení a poslední studenti tohoto zaměření absolvovali rokem 1999. Střední výtvarná škola ve Frýdlantu však v roce 1999 zanikla a podstatná část studentů přešla do Liberce, kde také převážná část absolvovala v pozdějších letech.

Od 1. září začala vyučovat soukromá Střední škola uměleckých řemesel, s.r.o. v Ostravě a také Soukromá výtvarná škola v Písku (ta v srpnu 2013 ukončila svou činnost). V Praze se propagační výtvarnictví začalo vyučovat i v dalších dvou středních školách založených rovněž v roce 1994: ve Střední škole managementu a služeb v Praze 4 a ve Střední škole reklamní tvorby Michael. Škola Michael je jediná střední škola u nás poskytující komplexní vzdělání v oblasti reklamy.

První střední uměleckou školou založenou v Plzni byla soukromá škola Zámeček, která vznikla roku 1995 v budově radčického zámečku. Škola začínala s dvěma obory – kamenosochařstvím a užitou malbou, v roce 2003 rozšířila výuku o obor grafický design a od roku 2009 také o užitou fotografii. S rozšířením oborové nabídky se škola rozrostla o další budovu – nově zrekonstruované ateliéry v Plzni-Křimicích. Od roku 2011 je ve škole otevřen další obor – konzervování a restaurování kamene. Škola se zabývá také vzděláváním dospělých – realizuje re-

kvalifikační kurzy z oboru grafického designu a fotografie, akreditované kurzy pro učitele a zájmové kurzy pro širokou veřejnost.

„Novela školského zákona z r. 1995 zrušila pomaturitní studium na středních školách a rozšířila školskou soustavu o nový vzdělávací stupeň – vyšší odborné vzdělávání, které se řadí k terciárnímu vzdělávání. Poskytují ho vyšší odborné školy, které vznikly nejčastěji při středních odborných školách a často vedle nich fungují doposud“ (EACEA, 2009–2010, str. 158).

V roce 1996 byla založena Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory ČR. Zakládací listinu ze dne 13. 11. 1996 podepsalo 21 škol. Stanovy Asociace byly registrovány dne 11. 3. 1997 Ministerstvem vnitra České republiky. Sídlem Asociace se stala Vyšší odborná škola grafická a Střední průmyslová škola grafická, Praha 1 – Malá Strana, Hellichova 22. V současné době sdružuje asociace 28 členských škol a 6 hostů (listopad 2010 – poslední aktualizace údajů na oficiálních stránkách <http://www.vytvarneskoly.cz> . Před založením Asociace se jednou až dvakrát ročně konaly porady ředitelů na MŠ, ve SOŠV nebo SUPŠ v Praze i v jiných školách (např. 1987 v Karlových Varech, 1988 v Uherském Hradišti, 1990 v SPŠG Praha, 1995 v Uherském Hradišti a Brně, 1996 v Turnově, Hořicích, Jablonci a Železném Brodě).

V roce 1997 byl v rámci dokončení rozšíření uměleckých oborů ve stávající Střední škole průmyslové a umělecké a Vyšší odborné škole v Hodoníně otevřen umělecký obor propagační výtvarnictví – propagační grafika.

Soukromá střední umělecká škola AVE ART Ostrava, s.r.o. zahájila svou činnost v Ostravě-Hrabůvce 1. září 2002. Základní myšlenkou existence školy je oživení tradiční řemeslné tvorby v regionu severní Moravy, s přesahem do dalších míst republiky. Od školního roku 2002–2003 zavádí grafické obory také Střední škola uměleckoprůmyslová Ústí nad Orlicí. Nabízí obory propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin a obor tvarování průmyslových výrobků – tvarový a grafický design obalů. Střední škola propagační tvorby a polygrafie ve Velkém Poříčí otevírá v roce 2002 kromě polygrafických oborů také obory umělecké, mezi nimi i grafický design.

Od 1. září 2006 začíná vyučovat obory uměleckého směru také Střední odborná škola oděvní a SOU, Strážnice (dnes Střední škola Strážnice). Do vzdělávací nabídky je zařazen obor modelářství a návrhářství oděvů. Od školního roku 2009–2010 vyučuje škola také obor grafický design. Ve stejném roce rozšiřuje nabídku oborů o obor propagační výtvarnictví – propagační grafiku také Střední průmyslová škola keramická (nyní SUPŠ) v Bechyni.

V září roku 2006 zahájila činnost SUPŠ Plzeň-Litice a od roku 2007 se propagační výtvarnictví vyučuje i ve Střední škole oděvního a grafického designu v Lysé nad Labem.

Ve školním roce 2008–2009 byla v Praze-Tróji založena soukromá střední škola G.A.P. education, s.r.o. V prvním roce zde studovalo 20 žáků ve 2 třídách. Cílem školy je formování

a rozvíjení talentovaných žáků v oboru výtvarnictví a designu (škola nabízí mj. i obor grafický design) a ekonomicky zaměřeným žákům umožnit uplatnění i v oblasti sportu. Od 1. září 2008 zahajuje svou činnost také Soukromá střední průmyslová škola Břeclav, spol. s r.o. CULTUS, která má ve své nabídce studium oboru grafický design. Ve stejném školním roce byl tento obor otevřen i ve Střední odborné škole Litvínov-Hamr.

Od školního roku 2009–2010 nabízí studium oboru grafický design (propagační výtvarnictví) i další školy, jako například Gymnázium, SOŠ a SOU v Litoměřicích nebo Střední škola v Horažďovicích.

Střední škola oděvní Prostějov, s.r.o. začíná 1. 7. 2010 pracovat pod novým názvem ART ECON – Střední škola Prostějov, s.r.o. a nabízí také nové obory, mezi nimiž jsou i obory s grafickým zaměřením.

Střední odborná škola cestovního ruchu, s. r. o. Pardubice se snaží reagovat na změny v poptávce a nové trendy a ve školním roce 2011–2012 také naplňuje první třídu oboru grafický design, podobně jako i Střední uměleckoprůmyslová škola s.r.o. ve Frýdku-Místku, která v rámci tohoto oboru nabízí školní vzdělávací programy: interiérový a grafický design a počítačová grafika a ilustrace.

S účinností od 1. 9. 2013 byl MŠMT ČR schválen nový obor grafický design 82-41-M/05 v 1. Kladenské soukromé střední odborné škole (1.KŠPA), s.r.o., která vznikla v roce 1992 v Kladně a byla téhož roku zařazena MŠMT ČR do sítě škol.

Od školního roku 2014–2015 nabízí studium oboru grafický design i Soukromá střední odborná škola (1.KŠPA) Praha s.r.o. Škola vznikla v roce 1992 jako detašované pracoviště kladenské školy. V roce 1993 začalo učit denní a nástavbové studium. Samostatná pražská škola vznikla zápisem do sítě škol MŠMT ČR v roce 1996. V roce 1997 získala i samostatnou právní subjektivitu.

V srpnu 2013 ukončila činnost Soukromá výtvarná střední škola Písek s.r.o., která do této doby rovněž nabízela studium oboru grafický design.

V současné době v České republice působí celkem 88 odborných škol, které nabízejí studium uměleckých či uměleckoprůmyslových oborů, jsou mezi nimi i integrované školy, které nabízejí jako jedna právnická osoba více druhů středního nebo i vyššího odborného vzdělání.

Údaje byly čerpány z webových stránek jednotlivých škol a z Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT v průběhu ledna 2013.

### **3.3 Specifika vzdělávání adolescentů**

Zkoumání dětské kresby a vědeckému popisu dětské výtvarné tvorby se zhruba od druhé poloviny 19. století věnovalo mnoho odborníků z oblasti pedagogiky, psychologie i vý-

tvorného umění (např. Luquet, Lowenfeld, Read, Kelloggová, Bremsová, Arnheim, Davido, Matthews, z našich autorů jsou to např. Hostinský, Čáda, Uždil a mnozí další). Nicméně větší na těchto autorů se v minulosti zabývala převážně výtvarným projevem dětí, ale velmi málo prostoru bylo věnováno výtvarnému projevu dospívajících.

V současné době lze sice již nalézt některé publikace a vysokoškolské kvalifikační práce zabývající se touto problematikou, avšak ve srovnání s dětským výtvarným projevem je adolescenci věnována stále velmi malá pozornost.

Jak jsem již napsala, výzkumu v oblasti dětského výtvarného projevu se věnovala celá řada odborníků. Na základě jejich výzkumů bylo zjištěno, že dětský výtvarný projev má určité své zákonitosti a jeho vývoj je možné rozdělit do několika období, jak uvádí například Uždil: „Kresby dětí stejného věku se sobě značně podobají, takže můžeme hovořit o stadiálním vývoji, jenž se týká určitých věkových stupňů“ (Uždil, 1980, str. 20).

Po předchozích etapách vývoje dětského výtvarného projevu, které jsou podrobně popsány v odborné literatuře (např. Davido, 2001; Uždil, 2002; Šicková Fabrici, 2002, Perout, 2005b a další) předchází mezi 11. a 14. rokem určité rozčarování a kritický přístup k vlastní tvorbě, kdy se řada dětí přestává výtvarně vyjadřovat (Šicková Fabrici, 2002).

Zhruba ve dvanácti letech končí vývoj dětské kresby, definitivně se ztrácí přirozený spontánní výtvarný projev a mění se v projev uvědomělý (Roeselová, 2003). Výtvarný projev bez dalšího vedení stagnuje a děti se jím samovolně přestávají zabývat. Po výtvarné stránce se dále vyvíjejí především umělecky nadaní jedinci (Mlčák, 1996). Burt toto období nazývá obdobím potlačení, které podle něj přirozeně přichází okolo 13 roku, a zároveň uvádí, že u některých jedinců pak následuje období tzv. uměleckého oživení, kdy „asi od patnácti let kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění“ (Burt in Read, 1967, str. 141). Je ale potřeba zdůraznit, že Burt také konstatuje, že mnozí tohoto stadia nedosáhnou a výtvarná aktivita skončí v období potlačení, což v praxi znamená, že se výtvarné tvorbě již dále dobrovolně nevěnují. Je logické, že pro studium grafického designu se rozhodnou výhradně jedinci, kteří do stadia tzv. uměleckého oživení dospěli.

### **3.3.1 Charakteristika období adolescence a vynořující se adolescence**

Termín adolescence pochází z latinského slova *adolescere*, což v překladu znamená dorůstat, dospívat, dozrávat či mohutnět (Macek, 1999). Jako termín označující určité období života člověka bylo toto slovo užito poprvé v 15. století.

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje adolescenci jako období lidského růstu a vývoje, ke kterému dochází v době mezi dětstvím a dospělostí. Podle WHO je tato etapa vymezena 10 a 19 rokem věku a je považována za jedno z kritických přelomových životních obdo-

bí, které se vyznačuje obrovským tempem růstu a také mnoha změnami v různých oblastech života jedince. Jedná se o specifické období lidského vývoje charakteristické fyziologickými změnami, hormonální nerovnováhou a komplexním psychosociálním rozvojem (WHO, nedatováno). Adolescenci charakterizuje napětí mezi prakticky plnou fyzickou a sexuální dospělostí, kdežto sociálně-psychologicky se mladý člověk teprve hledá.

### 3.3.1.1 Různé přístupy k vymezení a periodizaci adolescence

V širším pojetí je tedy za adolescenci považováno období od 10 (11) let věku až do zhruba 20–22 let. Někteří autoři kloní se k tomuto pojetí ještě dále adolescenci rozdělují na tři fáze. Období rané (časné) adolescence, které bývá také někdy označováno, jako prepuberta, trvá zhruba od 10 (11) do 13 let. Následující období střední adolescence je vymezeno přibližně intervalem 14 až 16 let a nakonec pozdní adolescence spadá přibližně mezi 17. až 20. rok života jedince. Přičemž každá z těchto etap má své osobité charakteristiky (Macek, 1999).

Zhruba první polovina tohoto období, tedy doba přibližně mezi 11. až 15. rokem, bývá v jiném, užším pojetí označována termínem puberta či pubescence. Adolescencí je pak nazývána až životní etapa následující po pubertě, jenž je vymezena zhruba 15. a 20. rokem života. (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 1998). Je ale třeba počítat s individuálními přesahy na obě strany tohoto časového limitu. Za počátek adolescence Vágnerová (2000) považuje pohlavní dozrání. Pro adolescenci jsou pak typické především změny osobnosti dospívajícího, psychosociální transformace a proměny jeho sociální pozice.

Období adolescence je ohraničeno na počátku ukončením povinné školní docházky (zpravidla v 15 letech) a dovršeno obvykle absolvováním střední školy (zakončením profesní přípravy a nástupem do zaměstnání či na VŠ), což se děje nejčastěji okolo 19. roku. To, kdy se člověk stává dospělým, můžeme ale posuzovat z mnoha různých hledisek, proto je stanovení přesné hranice dospělosti v podstatě nemožné.

V několika posledních desetiletích však dochází k posouvání horní věkové hranice adolescence směrem vzhůru, čímž se prodlužuje celková doba přípravy na dospělost. Souvisí to zejména s prodlužující se dobou formálního vzdělávání a s celkovou proměnou životního cyklu (Macek, 1999). Právě trend elongace doby studia a rostoucí nezaměstnanost vedou k opožděnému zapojování mladých lidí do života společnosti a k setrvávání v závislém postavení vůči rodičům. Dá se říci, že mezi adolescencí a dosažením plné, objektivně i subjektivně prožívané dospělosti, vzniká nové období, které je v poslední době zkoumáno. Americký psycholog Jeffery Jensen Arnett o něm hovoří, jako o *Emerging adulthood* (Arnett, 2007; Arnett, Taber, 1994). Tzv. vynořující se dospělost je samotnými mladými lidmi prožívána jako životní etapa „mezidobí“, pro niž je charakteristická určitá nestabilita, hledání vlastní identity a také výrazné zaměření na sebe. Zároveň se před mladými lidmi otevírá velká škála možností a voleb.

Arnett a Taber (1994) navrhují zcela novou koncepci pohledu na přechod od adolescence k dospělosti. Arnett tvrdí, že řada mladých lidí ve věku mezi 18. a 25. rokem má pocit, že již nejsou dospívajícími adolescenty, ale na druhou stranu se ještě necítí ani jako plně dospělí. Jím používaný termín pro toto období *emerging adulthood* lze pravděpodobně přeložit jako *vynořující se (nebo odkládaná) dospělost*, kteréhož výrazu používají i někteří čeští autoři zabývající se touto teorií (Macek, Bejček, Vaníčková, 2007; Mikauš, 2007).

Vzhledem k tomu, že v současné době není podmínkou započít středoškolské studium bezprostředně po ukončení povinné školní docházky, můžeme se v některých případech setkat na střední škole i se studenty, kteří již spadají do této vývojové skupiny.

V této práci se souhlasně s Vágnerovou (2000) přikláním k periodizaci, podle které je adolescence druhou fází dospívání, navazuje na pubescenci (11–15 let) a trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou. Souhlasím také s Arnettem (Arnett, 2007; Arnett, Taber, 1994) v tom, že je třeba v současné době rozšířit období adolescence o další etapu tzv. *emerging adulthood* (vynořující se dospělost), která trvá zhruba od (18) 19 do 25 (29) let.

### **3.3.2 Specifika výtvarného projevu v období adolescence**

„V období adolescentní výtvarné výchovy je výtvarná podoba osob a předmětů a jejich vztahů skutečných i možných zobrazena zástupně, pomocí plošného, neiluzivního abstraktního schématu, výtvarné zkratky či stylizovaného symbolu. A to v souladu s abstraktností formálních operací. Výtvarné dílo adolescentů je výsledkem estetické volby, rozhodování i poučenosti“ (Perout, 2005a, str. 44,45).

#### **3.3.2.1 Výtvarný projev v období adolescence**

Jak jsem již dříve uvedla, výtvarný projev přestal být okolo dvanáctého roku spontánní, a proto není možné v tomto období dále používat kresbu jako metodu pro hodnocení celkové úrovně kognitivních schopností. Způsob nazírání a chápání světa se v závislosti na vývoji změnil, a v kresbě se nyní v mnohem větší míře projevují jiné schopnosti a vlastnosti (Vágnerová, 2000). Nicméně, při uvolněné expresivní tvorbě se u dospívajících projevuje bohatost jejich duševního života a analýzou jejich díla můžeme zjistit mnohé o jejich osobnosti.

V tomto období již lze s relativní jistotou rozpoznat talent. Naplno se projevuje estetické cítění a subjektivní výtvarný názor. Jedinec má již také schopnost analýzy a syntézy, je schopen abstrahování, zevšeobecnování a stylizace, což jsou operace velmi důležité také pro studium grafického designu. Jak již bylo řečeno, po výtvarné stránce se dále vyvíjejí především umělecky nadaní jedinci, a je zde velmi důležité dobré metodické vedení zkušeným výtvarným pedagogem.

Adolescence je i z hlediska výtvarného projevu obdobím rozporů. V tomto období prudkého vývoje je mladý člověk je zahlcen nejrůznějšími novými emocemi, které má potřebu řešit a také vyjádřit. Výtvarná tvorba se zdá být k tomuto účelu ideální. Ovšem, v průběhu dospívání také vstupuje do hry velmi silné kritické myšlení, a to mladému člověku do jisté míry brání, aby zcela spontánně vyjádřil, co cítí a prožívá. Dospívající si nejsou jisti svou tvorbou, bývají k ní často velmi kritičtí. Výtvarné práce jsou méně spontánní než v dřívějších obdobích, studenti nad tvorbou velmi přemýšlejí a často je svazuje i obava z neúspěchu.

U některých úzkostnějších, třeba i talentovaných studentů, dokonce můžeme pozorovat velice často jakousi křeč, jež jim nedovoluje se uvolnit a jejich práce z tohoto důvodu postrádají výraz, emoce. Spoutává je strach z nezdaru, který jim nedovolí, aby dali průchod tomu, co cítí. Pocity jsou pod stálým dohledem racia.

Mladí lidé, kteří se rozhodli vydat na dráhu profesionálních výtvarníků, se již v období dospívání snaží dosáhnout dokonalosti „skutečného“ umění. V některých případech jsou už také schopni podat velmi profesionální výsledky. Pokud ovšem student nemůže dosáhnout toho, co vnímá jako „dobré“ umění, zažívá obvykle silné pocity frustrace. Některé dospívající dokonce neúspěch natolik odradí, že se nakonec výtvarné tvorbě přestanou věnovat.

### **3.3.2.2 Význam výtvarné tvorby pro vývoj adolescenta**

Krása a umění jsou důležitým prostředkem při vytváření osobnosti mladého člověka, rozvíjí se tímto jeho morální a estetické cítění. Umění má velký význam při rozvíjení a kultivaci citů dospívajících. Svou specifickou formou a také obsahovým zaměřením napomáhá hlouběji poznávat skutečnost, poukazovat na problémy a klást otázky (Taxová, 1987).

Výtvarná tvorba je tedy určitou formou komunikace, způsobem, jak ventilovat emoce a zároveň sdílet prožitky, názory i zkušenosti. Může adolescentům pomoci vyjádřit jejich postoje ke světu i vztah k sobě samému. Zároveň je pro tvůrce nástrojem k poznání sebe sama. Mladý člověk může zpětnou analýzou svého díla odhalit například některé své problémy nebo pohnutky svého chování, které si dříve neuvědomoval.

Také pedagog by si měl celého tvořivého procesu všímat, neboť mu dává nahlédnout do vnitřního světa studenta, pomáhá mu lépe porozumět pocitům dospívajícího. Pro okolí (učitele, rodiče, přátele apod.) může být právě výtvarná tvorba prostředkem k poznání osobnosti adolescenta.

Zájem druhých o svou tvorbu chápou dospívající jako zájem o sebe sama, protože výtvarný projev berou jako součást své osobnosti. Proto také bývá kritika volné výtvarné tvorby často vnímána velmi citlivě. Pro studenty je poměrně jednodušší přijímat kritiku, která se týká školních prací. Ty totiž většinou nebývají vnímány tak osobně, jako spontánní volné vyjádření. To ale neznamená, že bychom studenty neměli upozorňovat na chyby. Naopak,



kritika je důležitá pro jejich další rozvoj. Zpětná vazba by však kromě kritiky měla zahrnovat i podporu, aby studenti získali jistotu, že práci zvládnou, že „na to mají“.

„Proniknout do světa umělcových představ vůbec neznamena vzdát se představ svých. Odpověď, kterou hledáme, je tedy obsažena už v otázce samé – máme-li mít na mysli zároveň potřeby přirozeného rozvoje duševních schopností, musíme volit cestu, jež má na zřeteli obojí. Tedy nechat růst a vychovávat“ (Uždil, 2002, str. 84).

Pro mladého člověka je důležitý sám proces tvoření, může se něco nového dozvědět nebo něco nového zažít. Dostává se do nových situací, se kterými si musí poradit, naučit se hledat řešení. Stává se tím pružnějším a je lépe připraven na složité situace. Právě proto, že vlastní tvorba vyžaduje umět se rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost, podporuje nezávislost a sebedůvěru.

## 4 Specifika výuky grafického designu v sekundárním odborném vzdělávání

### 4.1 Motivace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design

Motivace je nejčastěji definována jako proces, který určuje směr, intenzitu a trvání chování a vede k dosažení námi vytyčených cílů. „Pojem motivace vyjadřuje psychologické příčiny jednání či chování vůbec.“ (Nakonečný, 1992, str. 1). Východiskem procesu motivace je nespokojená potřeba, pocíťovaná jako nedostatek něčeho. Motivované chování má za cíl tuto potřebu naplnit. Po uspokojení potřeby intenzita motivace klesá.

Podněty k jednání vznikají na základě vnitřních pohnutek a vnějších popudů. Pokud převažují potřeby, hovoříme o vnitřní motivaci, pokud naopak externí popudy, jde o motivaci vnější. Mezi vnitřní činitele patří potřeba poznávání, zájmy, potřeba výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu, potřeba pozitivního vztahu a prestiže. Vnějšími motivy naopak mohou být: školní hodnocení, odměna a trest, vztah žáka k jiným lidem, např. spolužákům, učitelům, rodičům, vztah k vlastní budoucnosti a ke společnosti (Lokša, Lokšová, 1999). „Záměrem při snaze dosáhnout cíle je emocionální zážitek úspěchu, ale jeho síla je oslabována jinou emocí – strachem z neúspěchu“ (Nakonečný, 1992, str. 230).

#### 4.1.2 Motivace v odborné výtvarné edukaci

Ve vzdělávání jsou velmi důležité oba druhy motivace, jak motivace vnější, tak i vnitřní. Ideální je, pokud se vzájemně doplňují. „Učební činnost, tak jako každé chování, je vyvolána, udržována a usměrňována množstvím motivů, které na sebe navzájem působí, jsou hierarchicky uspořádané a působí na pozadí celého individuálního motivačního systému osobnosti a konkrétní sociální situace.“ (Lokša, Lokšová, 1999, str. 10).

Tyto různé motivy se mohou vzájemně posilovat nebo naopak působit proti sobě. To znamená, že některé faktory žáka motivují a povzbuzují k práci, jiné ho naopak mohou brzdit a odrazovat. Motivace je tedy soubor hnacích sil usměrňujících veškerou aktivitu daného jedince. Úzce souvisí s výkonem a s výkonností člověka.

Wong charakterizuje vnitřní motivaci jako stav zvýšeného očekávání a popsal, že žák prožívá určité napětí a těší se na to, co přijde, tedy na činnost a její výsledky. Tvůrčí proces, dle autora, provází pocity radosti z práce (2007). Motivovaní jedinci mohou mít zájem učit se nové způsoby práce, ale i získávat nové informace, zejména pokud si uvědomí, že si dané dovednosti či vědomosti potřebují osvojit, aby mohli pokračovat v práci na určitém projektu nebo problému (Runco, 2005).

Vnitřní motivace však není jediným faktorem, který ovlivňuje proces učení. Existuje pochopitelně také motivace vnější. Ta má velký význam například ve chvílích, kdy je vnitřní mo-

tivace poněkud oslabena a při méně záživných úkolech, na kterých se musí žáci naučit některé potřebné dovednosti. Mohou být lépe motivováni k práci, pokud se jim smysluplně vysvětlí, jaké dovednosti jsou pomocí ní rozvíjeny.

Veškeré výtvarné činnosti a ostatně, tvůrčí práce vůbec, vyžadují kromě potřebných schopností, dovedností a znalostí samozřejmě také neustálou motivaci, soustavnou a dobře organizovanou práci a vytrvalost. Podle Rostanové však zatím nemáme zcela jasnou představu o tom, jak se motivace a schopnosti podílí na rozvoji talentu a kreativity. Nicméně autorka rovněž ve své studii tvrdí, že „existuje jen málo důkazů o specifických mechanismech, kterými vnitřní motivace může vést k tvůrčím výsledkům.“ (2010, str. 11, volně přeloženo autorkou příspěvku). Susan M. Rostanová se věnuje převážně problematice kreativity a nadání. V práci, kterou zde cituji se zabývá souvislostmi mezi motivací, tvůrčím procesem a jeho výsledky. Zejména zkoumá, jakým způsobem motivace napomáhá k rozvoji talentu a kreativity.

Rovněž je důležité respektovat určité zvláštnosti období adolescence, ve kterém se žáci střední školy vývojově nachází. Helene Illerisová ve svém článku píše, že přestože mnoho pedagogů má obavy pracovat s dospívajícími lidmi, může být práce s nimi velmi zajímavá. Dospívající mají především výbornou pozorovací schopnost, dokáží vidět detailně a odlišit i drobné rozdíly, což jsou vlastnosti velmi užitečné jak pro percepci umění, tak i pro vlastní tvorbu. Výborné také je, že většina z nich dokáže zpříma vyslovit své názory. Umění je skvělá příležitost k diskusi, a mladí lidé velmi rádi diskutují. Zde je ovšem opět velmi důležitá úloha pedagoga, který by měl na základě svých zkušeností diskusi vést a usměrňovat, aby měla řád a byla přínosná (2005).

### **4.1.3 Sebevědomí a motivace**

Podle Brunera jsou zvědavost a touha získat určité dovednosti a vědomosti dva hlavní motivy učení. Zároveň tvrdí, že je obtížné udržet zájem o nějakou činnost, pokud člověk již dosáhne určitého stupně způsobilosti, tedy pokud tyto dovednosti do jisté míry zvládne (1968).

Ericsson, Krampe a Tesh-Römer ovšem také nalézají souvislost motivace se zvýšením důvěry ve vlastní schopnosti. Promyšlená praktická výuka se stále většími nároky je nezbytnou podmínkou pro rozvoj talentu (1993). To znamená, že je nutné ve výuce talentovaných studentů neustále přiměřeně stupňovat náročnost úkolů, a tím jednak podporovat jejich umělecký růst, ale také udržovat určitou úroveň motivace. Což spočívá v tom, že žák má před sebou stále nové cíle, kterých může dosahovat. Tento fakt ale může fungovat pouze tehdy, pokud bylo předchozí snažení ve většině případů úspěšné.

Ve výuce je tedy nutné volit úkoly takové obtížnosti, aby odpovídaly výtvarné vyspělosti žáků. Demotivačně působí jak příliš složitá, tak i příliš jednoduchá zadání. Při řešení úkolů, které přeceňují schopnosti žáků, dochází k tomu, že špatný výsledek nutně vede k určitému

snížení sebevědomí a motivace k další práci. Příliš snadné úkoly naopak nenaplnují přirozenou potřebu žáků objevovat nová řešení a učit se nové věci.

Motivace také samozřejmě ve velké míře souvisí právě se sebevědomím žáka. Pokud si žák věří, nemá strach předkládat originální řešení úkolů a práce ho pochopitelně také více baví. Zřejmě proto, že činnost a poté i její výsledek jsou spojeny s příjemnými pocity. Dochází k uspokojení potřeb uznání a seberealizace (Maslow, 1970).

#### 4.1.4 Výtvarné nadání

Většina vědců zabývajících se rozvojem umělecky nadaných dětí tvrdí, že tyto děti charakterizuje přirozený talent, ale také vnitřní motivace, která je hnacím stimulem k aktivnímu zabývání se uměním, tedy k výtvarné tvorbě.

Zapálení pro výtvarnou tvorbu je tedy nesmírně důležité, a přestože nemůže nahradit nedostatek nadání (Rostan), je zřejmé, že se podstatnou měrou podílí na jeho rozvoji. Nedostatek motivace a volního úsilí zákonitě vede ke stagnaci. V praxi se poměrně často setkáváme se situací, kdy žák, který se na počátku studia jevil jako poněkud méně nadaný (určitá míra talentu je však samozřejmě nutností), dosahuje, díky své pili podpořené motivací, posléze ve výtvarných činnostech lepších výsledků než jiný žák, který byl naopak považován za velmi talentovaného, ale v důsledku nedostatku motivace, a tím vůle na sobě pracovat, se jeho vlohy nerozvíjejí.

„Vysoce rozvinuté schopnosti jsou pouze jedním z předpokladů k podávání mimořádného výkonu. Výsledek činnosti a její průběh ovlivňují také další, nekognitivní charakteristiky a osobnostní vlastnosti včetně jejich vzájemných vazeb. Rozvoj schopností a dalších vlastností osobnosti je závislý na interakci osobnosti a sociálního prostředí v průběhu celého života“ (Hříbková, 2009, str. 44).

Pro rozvoj výtvarného talentu a kreativity je důležitá součinnost vnitřní i vnější motivace. Motivace, jak už bylo řečeno, nekompensuje nedostatek schopností, má umožnit osobě která má dostatečný potenciál (v tomto případě výtvarné nadání), aby své schopnosti rozvíjela na nejvyšší možné úrovni. Dosažení určitých dovedností tedy není samo o sobě cílem tvůrčího procesu, ale prostředkem, který jedinci umožňuje tvořit a dále rozvíjet jeho schopnosti (Rostan, 2010).

Talent je definován jako „soubor schopností, zpravidla považovaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; talent bývá též označován jako projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony; někdy nazýván tvořivé nadání“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 597). Passow uvádí, že: „Nadané a talentované jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanou osobou, a které jsou díky výrazným předpokladům schopny podávat vynikající

výkony. Tyto děti potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžných služeb, poskytovaných běžnou třídou, aby tak mohly přinést příspěvek sobě i společnosti.“ (Passow, 1993, str. 30).

Poměrně častá otázka rodičů je: Jak a kdy se pozná, jestli má dítě výtvarné nadání. Jedním z důležitých faktorů je právě výrazný zájem o výtvarnou tvorbu. Tedy vnitřní motivace. Výtvarné nadání je ovlivněno celkovým psychickým vývojem jedince. V prvních letech života dítěte není jeho kreslení ani tak výrazem nadání, jako spíše psychické úrovně dítěte. Dítě zobrazuje realitu, to, co ví o věcech kolem sebe, jak je vidí a chápe.

O nadání pak můžeme mluvit zhruba až ve věku od 11 let, kdy kresba ztrácí tuto svou vypovídací hodnotu o osobnosti dítěte. Mnoho dětí v tomto věku (kolem 10–12 let) také kreslit přestává. Je to zřejmě způsobeno rozvojem kritického myšlení v tomto období. Dítě začíná být kritické i ke své vlastní tvorbě. Pokud však kreslí se zájmem i nadále, a pokud jsou jeho motorické dovednosti na dobré úrovni, je velká pravděpodobnost, že se jedná o výtvarně nadané dítě (Vágnerová, 2005).

Schopnosti nadaného dítěte se pochopitelně rozvíjí společně s jeho celkovým vývojem, tedy souvisí do určité míry i s věkem. Nicméně věk sám o sobě nezaručuje nabytí výtvarných dovedností, to je závislé zejména na tom, jsou-li schopnosti dítěte adekvátně rozvíjeny. Dítě má přirozenou potřebu zkoumat a nalézat řešení. Pro rozvoj kreativity je tedy důležité, ponechat žákům prostor pro vlastní vyjádření, nalézání řešení a způsobů práce (Runco 2005).

Je ovšem nezbytné dodat, že úspěšnost jednotlivce v oblasti výtvarného umění závisí vedle talentu a píle, velkou měrou také na průbojnosti a schopnosti prosadit se. Kromě rozvíjení výtvarných schopností je jedním z důležitých úkolů pedagogů, připravit žáka i po této stránce, aby byl později schopen, uplatnit se v praxi.

Důležité je v tomto směru, vést žáky k objektivnímu sebehodnocení, které je učí zdravému kritickému a nestrannému náhledu na vlastní práci. Zároveň je vede k tomu, aby dovedli sami sebe pochválit, pokud se jim práce povede, a tím pádem předcházet zbytečnému sebedoceňování. Tímto způsobem je možné u žáků rozvíjet zdravé sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti, což jsou osobnostní složky, které jsou v praxi velmi potřebné a řadě výtvarníků chybí.

#### **4.1.5 Inspirace a vůle**

Inspiraci můžeme vysvětlit například jako podnět, myšlenku nebo nápad, který nás vnitřně motivuje k realizaci dané myšlenky nebo k jiné aktivitě. Nápadu, který přichází jen tak mimochodem bez vynaloženého volního úsilí, si většinou ceníme poněkud méně, než je tomu v opačném případě. Nejen, že máme tendenci vidět práci a úsilí jako ctnost samu

o sobě, ale spojujeme je také s jinými žádoucími vlastnostmi, jako je zodpovědnost a cílevědomost. V literatuře se však často setkáváme s názory umělců, kteří tvrdí, že jejich inspirace v podstatě není na vůli závislá.

„Myslíme si, že nás myšlenky budou napadat spíše, když se budeme snažit. Avšak „Dar bohů“ – poznatky a pocity, které nás napadají – se často objevují snáze, když uklidníme naši mysl a potlačíme nutkání usilovat, přemýšlet, a analyzovat. Laureát Nobelovy ceny a spisovatel Saul Bellows popsal zkušenosti se zjevením inspirace pro svůj nový román: „Kniha přišla ke mně... vše, co jsem musel udělat, bylo být připraven tyto tvůrčí podněty využít.“ Nenechte se mýlit: inspirace samozřejmě vyžaduje připravenou mysl a aktivní přístup. Nové nápady a vnuknutí k nám však často přicházejí, ve chvílích uvolnění. Tehdy, když to nejméně čekáme“ (Wrong, 2007, str. 215).

Na základě dlouholetého pozorování žáků při práci a nestrukturovaných rozhovorů s nimi mohu toto tvrzení potvrdit. Žáci, kteří aktivně vyhledávají podněty a jsou zároveň otevření tyto podněty přijímat a tvořivě využívat, většinou skutečně bývají při nacházení originálních nápadů nejúspěšnější. Dá se tedy říci, že příliš velké, až křečovité úsilí určitým způsobem inspiraci zabíjí. Stejně jako je stěžejí možné přijít na geniální nápad bez správně nasměrované aktivity.

Mohlo by se zdát, že učitel v procesu hledání výtvarného nápadu nemá příliš důležitou úlohu. Není to ovšem tak docela pravda. Učitel může i v této fázi tvorby žáka správně nasměrovat. Může mu například poradit, kde má hledat zajímavé podněty. Měl by také umět žákovi pomoci uvolnit se, aby přílišným úsilím neblokoval svou inspiraci, případně, aby svou mysl nerozměňoval a koncentroval se na myšlenky, které mají zjevný potenciál. Pokud je žák naopak málo aktivní, je třeba jej povzbudit k většímu úsilí.

#### **4.1.6 Vliv hodnocení na motivaci**

Důležitým motivačním faktorem je také hodnocení a zpětná vazba. Je zřejmé, že úspěch a pochvala bude na žáky působit motivačně, a to i na rozvoj jejich tvořivosti. Složitou, a často diskutovanou otázkou ovšem je, jakým způsobem výtvarné činnosti posuzovat. Problematická je zejména subjektivita hodnocení pedagogem, který je ovlivněn mj. svým výtvarným názorem, vkusem a zkušenostmi.

Žáci potřebují ke své tvorbě zpětnou vazbu, která je posouvá v jejich vývoji. Pokud žák odevzdá svou výtvarnou práci a učitel ji přijme bez jakéhokoliv komentáře či ohodnocení, může mít tvůrce pocit, že pedagoga jeho práce nezajímá. Navíc se žák nedozví, jestli se mu podařilo správně pochopit zadání úkolu, a význam splněného úkolu ve smyslu nabytí nových zkušeností je značně oslaben.

## **4.2 Hodnocení výsledků výtvarných činností**

### **4.2.1 Problematika hodnocení ve výtvarných předmětech**

Hodnocení ve výtvarných předmětech v odborném uměleckém sekundárním vzdělávání je velmi důležitou složkou edukačního procesu a má svá výrazná specifika.

Jiný způsob hodnocení než na středních odborných výtvarných školách je pochopitelně využíván na školách, kde neprobíhá odborná výtvarná příprava (tzn. MŠ, ZŠ, ZUŠ, atd.). Poslání a cíle výtvarného vzdělávání zde mají zcela jinou podstatu než ve školách odborných. Hodnocení zde mnohdy není nutné a v případě některých činností ani možné. Výtvarná výchova probíhá často formou zážitku, který nelze, a ani není potřebné, hodnotit, neboť pro každého žáka mohou mít jeho prožitky různý význam. Samozřejmě, že i v těchto školách se zařazují činnosti, které do určité míry posoudit lze, jako je například kresba podle skutečnosti, práce s písmem nebo kompozicí atd. V případě těchto úkolů může hodnocení jistě poskytnout žákům zpětnou vazbu, zda danou problematiku uspokojivě zvládli.

Výtvarné umění je v současné době velmi strukturované a různorodé a je skutečně obtížné je hodnotit (Efland, 1995). Pravdou je, že mnozí učitelé umění hodnotí pouze neformálně, nebo se snaží hodnocení zcela vyhnout.

Výtvarná výchova v klasickém primárním i sekundárním vzdělávání není považována za jednu z hlavních disciplín, její význam často zůstává nedoceněn (Hope, 2004). Podle Grahama je značně rozšířen názor, že výtvarná tvorba je doménou jen umělecky nadaných jedinců (2003), a navíc je tento fakt často doprovázen míněním, že umění je ryze subjektivní, a nemůže být tedy spolehlivě a objektivně posouzeno (Graham, Sims-Gunzenhauser, 2009). Autoři tohoto článku také vidí jeden ze způsobů, jak podpořit výtvarné vzdělávání v zavedení hodnocení, které by dokázalo přesněji definovat kvalitu výsledků v oboru (Graham; Sims-Gunzenhauser, 2009).

### **4.2.2 Specifika hodnocení ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design**

Ovšem celkově zcela jiná je situace ve středních odborných školách s výtvarným zaměřením, kde cílem výuky je vychovat profesionálního výtvarníka. Žák, který se má profesionálem stát, musí do určité míry znát poměrně jasně, jaká jsou ve výtvarném umění (konkrétně v grafickém designu) pravidla a jakým způsobem se tvorba hodnotí. Jednoduše řečeno: žák by se měl naučit rozlišovat, co v daném oboru je a co naopak není považováno za kvalitní.

V rámci výuky v oboru grafický design je zařazeno hned několik výtvarných předmětů: výtvarná příprava, praktická cvičení, figurální kresba, písmo. V každém z těchto předmětů,

v závislosti na jeho povaze, existují různá kritéria pro klasifikaci. V rámci výtvarné přípravy a figurální kresby je možné poměrně jasně zhodnotit, zda byla správně pochopena a použita perspektiva, jestli byl dobře vyjádřen prostor a objemy předmětů. Je možné také objektivně posoudit, zda poměry jednotlivých objektů, jejich vzájemné vztahy a proporce jsou správné, můžeme ohodnotit i gradaci a kontrast kresby nebo správnost stínů.

Hodnotit lze také řemeslnou stránku kresby, tedy zvládnutí zvolené kresebné techniky, technickou čistotu, rukopis, výraz, zda byl respektován daný kresebný materiál atd. Problematická je však již evaluace volné a abstraktní tvorby, neboť zde není příliš mnoho kritérií, podle kterých by se dalo objektivně hodnotit. Do hry vstupuje vkus učitele a jeho osobní výtvarný názor. Důležitější by v tomto případě mohlo být sebehodnocení a diskuse ve skupině, což může žáky mnohdy velmi obohatit. Ovšem takováto diskuse, aby splnila svůj účel, musí být vedena, podněcována a usměrňována kvalitním a zkušeným pedagogem.

V praktických cvičeních je posuzována zejména technická stránka práce. Cílem je, aby žáci zvládli některé stěžejní výtvarné techniky, které by mohli při své výtvarné činnosti potřebovat. Hodnotit se zde pochopitelně musí zejména čistota provedení, která je u grafiků velmi důležitá, a bývá proto klasifikována velmi přísně.

Dalším hodnotícím kritériem je celkové pochopení a řemeslné zvládnutí použité techniky. Velmi významný je u výtvarníka v jakémkoliv oboru kreativní přístup, jež lze také, do určité míry, zhodnotit. Problematické pro posouzení jsou potom opět výrazové složky výtvarného díla a, na které mohou mít i různí pedagogové různé názory.

V předmětu písmo, je možné hodnotit správný výběr písma, kompozici, rozpaly, čistotu provedení, případně originalitu a nápaditost.

Při samotném navrhování grafických prostředků ve vyšších ročnících jsou hodnocena již zmiňovaná výtvarná hlediska a zejména pak schopnost jejich aplikace na daný úkol – výběr písma, výběr barev, rozvržení kompozice tiskoviny atd. Ale do okruhu hodnocených složek vstupují další, jako například velmi důležitý nápad, výraz, a třeba i výtvarný vtíp.

V současné době probíhá na středních uměleckých školách nejčastěji klasifikace průběžných úkolů učitelem a dvakrát ročně hodnocení klauzurních pololetních prací komisí složenou z pedagogů školy. Průběžné hodnocení je zcela v kompetenci vyučujícího daného předmětu. Kromě konkrétního výsledku práce je potřebné posoudit i průběh práce, tedy pracovní proces a také přístup k němu, aktivitu a kreativitu.

Velmi potřebné je zde slovní hodnocení, neboť pouhá číselná známka nemá z tohoto pohledu téměř žádnou vypovídací schopnost. Je samozřejmě nutné ji žákovi sdělit, s ohledem na platný hodnotící systém na našich středních školách, ale je možné ji udělit až na základě důkladného posouzení jednotlivých, již zmiňovaných, složek dané práce. Pak je teprve možné stanovit celkovou známku.



Na středních odborných uměleckých a uměleckoprůmyslových školách obvykle žáci vytvářejí pololetní a závěrečnou klauzurní práci, jejíž výsledek se podstatně podílí na výsledné známce na vysvědčení. Hodnocení klauzurních prací má pochopitelně stejná kritéria, jako hodnocení průběžných úkolů. Klauzurní práce by totiž měla prezentovat, jak žák zvládl činnosti vyučované v uplynulém pololetí. To znamená, že jde o jakési celkové jejich shrnutí aplikované na vhodně zvoleném složitějším úkolu.

Subjektivita hodnocení je v případě klauzurních prací do jisté míry eliminována komisionálním hodnocením. Obvykle práce hodnotí nejméně pětičlenná komise, která v případě většinové neshody přistupuje k hlasování. Hodnotí se pomocí patnáctibodové stupnice, kde 15 bodů je nejvyšší počet. Toto hodnocení se pak dále přepočítává na klasickou pětistupňovou klasifikaci vždy po třech bodech. To znamená, že od 15 do 13 bodů je žák hodnocen stupněm výborný (1), od 12 do 10 bodů chvalitebný (2) atd.

Po oznámení bodových výsledků ohodnocení prací je velmi důležité rozebrat se žáky konečný výsledek jejich prací a uvést důvody hodnocení. Tento postup je velmi potřebný, protože žáci sami ještě nemají dostatečně rozvinuté schopnosti kriticky a objektivně posoudit svou výtvarnou práci a zbytečně pak dochází k nedorozumění. „Slovní hodnocení rovněž lépe umožní žákovi pochopit, kde jsou jeho silné a slabé stránky, v čem postupoval správně a kde naopak udělal chybu“ (Mason, 2006, str. 119–133).

V dokumentu *Arts and Cultural Education at school in Europe* je možné zjistit, jaká je situace týkající se hodnocení ve výtvarných předmětech v rámci států Evropské unie. Existuje zde potřeba monitorovat pokrok žáků podle kurikula, ale na hodnocení uměleckých předmětů se nahlíží jako na mimořádně náročné (Delhaxhe, A., Baïdak, N. & A. Horvath, 2009). Studie Anne Bamfordové (2009) zvažuje hodnocení uměleckého a kulturního vzdělávání v evropském kontextu. Argumentuje, že hlavní cíl hodnocení uměleckých předmětů by měl být středobodem a měl by objasňovat a dávat konkrétnější cíle pro studující v rámci programu.

Kritéria hodnocení v uměleckém vzdělávání jsou obvykle definována na úrovni školy samotnými učiteli. Tato kritéria jsou vytvořena na základě vyučovacích cílů stanovených v kurikulu nebo v metodice zpracované vzdělávacími institucemi a umožňují učitelům identifikovat různé úrovně výkonů žáků. Takto je tomu i na školách v České republice.

Pouze v sedmi státech EU byla kritéria hodnocení definována centrálními institucemi. Většina států doporučuje používání jednoho, nebo více typů škál hodnocení, především na středoškolské úrovni, kde jsou používány v převážné většině známky. V základním vzdělávání je pak nejčastější zmiňovaná praxe, kdy kritéria hodnocení stanovuje učitel.

V některých státech je možné hodnotit také slovně. Zvláště to platí pro první ročníky této úrovně vzdělávání. Zmiňovaný způsob hodnocení funguje ve dvanácti státech EU. Ve většině států neadekvátní známka z uměleckých předmětů nemá v praxi přímý vliv na po-

stup žáků. Velmi málo států sestavuje standardizované národní testy z uměleckého vzdělávání, kde se ve většině případů používají na monitorování kvality vyučování. Společně s těmito testy jsou zařazené do monitorovacího procesu inspekce a průzkumy (Delhaxhe, A., Bařdak, N. & A. Horvath, 2009). Dle mého názoru je zavádění standardizovaných testů do výtvarného vzdělávání velmi diskutabilní a otázkou zůstává také jeho smysl. Zejména v případě škol, kde je kardinálním cílem výtvarné tvorby rozvíjet citovou a estetickou stránku žáka.

### **4.3 Role počítače jako nástroje studenta – grafického designera**

Důležitým aspektem vzdělávání na středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách, tedy i v oboru grafický design, je řemeslná stránka výtvarného umění. Kromě schopnosti se vyjadřovat a komunikovat prostřednictvím umění, musí žák zvládnout určité technologické postupy, a to na profesionální úrovni.

Nepostradatelným nástrojem grafického designera je v současné době počítač vybavený příslušným softwarem. Odborné školy zabývající se profesní přípravou grafických designerů proto kladou důraz na kvalitní výuku počítačové grafiky. Omezené finanční možnosti škol však mnohdy nedovolují použití nejnovějších verzí programů a dostatečně moderní techniky.

V rámci edukačního procesu je velmi podstatné, aby žáci nejprve, než začnou vytvářet vlastní návrhy na počítači, prošli řemeslnou výtvarnou přípravou a na manuálních úkolech si nejprve osvojili základní výtvarné principy, které potom později zúročí při práci v počítačových programech.

Úlohou kresby a skicování při práci designera v dnešní, digitální době se ve svých vědeckých článcích zabývá např. Steven W. Garner

Pro dnešní adolescenty je počítač naprosto samozřejmou a přirozenou součástí života. Mnoho jejích aktivit je spojeno s počítačem: poslouchání hudby, sledování filmů, hraní her, nakupování, komunikace s přáteli, seznamování, vyhledávání informací i práce. Ve výuce je pro žáky ale obvykle poměrně problematický přechod od manuálních výtvarných činností k práci na počítačových programech. Učitel může vhodnou metodikou a citlivým přístupem tento problém podstatně zmírnit. Úkolem učitele je pomoci žákovi vytvořit „most“ mezi těmito dvěma velmi odlišnými způsoby výtvarné práce. Je potřeba naučit žáky zejména využívat klasická média (kresbu, malbu apod.) dále při navrhování v počítači.

#### **4.3.1 Počítač ve výuce grafického designu**

V odborné výtvarné edukaci grafických designerů hraje počítač v dnešní době nezastupitelnou úlohu. Tato skutečnost s sebou nese určitá specifika a úkolem pedagoga je s těmito specifiky počítat a pomoci žákům překlenout některé problémy, které s používáním tohoto

nástroje souvisí. Nicméně považuji ještě za nutné doplnit, že současná mládež pochopitelně nemá problém se zvládnutím práce na počítači, jako takové, díky všudypřítomnosti digitálních technologií v dnešním světě je jimi tento nástroj přijímán a využíván naprosto samozřejmě a bezprostředně. Úskalí spočívá spíše právě v neschopnosti aplikovat při práci na počítači výtvarné znalosti získané při manuálních činnostech.

Využití informačních a komunikačních technologií ve výuce umění a designu umožňuje nové způsoby práce a v určitém smyslu rozvíjí také kreativitu. Díky propojení těchto moderních technologií s tradičními způsoby výtvarné tvorby vzniká zcela nová estetika. Počítač jako nástroj pro uměleckou tvorbu, dovoluje experimentovat bez rizika a umožňuje poměrně snadné použití velkého množství různých postupů. Tradiční dovednosti lze rovněž převést do digitální podoby a dále rozvíjet (Radclyffe-Thomas, 2008).

Spojení grafického designu a počítače má ovšem svá slabá místa. Kritizována je například plytká, líbivá, estetizující forma grafického designu, která postrádá hlubší myšlenku a tento nedostatek „maskuje“ svou dokonalou formou vytvořenou v grafickém programu.

Je třeba mít ale na zřeteli, že používání informačních a komunikačních technologií ještě samo o sobě nevede k rozvíjení takových cílových kompetencí, jako je například tvořivost (Johnson, 1997), a že budoucí úspěch studentů závisí především na jejich schopnosti syntetizovat umělecké a technické znalosti (Radclyffe-Thomas, 2008).

Digitální technologie by měly usnadňovat umělecké vzdělávání při zachování výuky tradičních uměleckých dovedností. Pedagogové by měli v souvislosti s využíváním nových médií studenty seznámit mj. také s tématy, jako jsou například autorská práva, plagiátorství a originalita (Kirschenmann, 2002).

Co se týče studia teoretických odborných předmětů, i zde je počítač, respektive internet, pro studenty výtvarného umění velmi dobrým pomocníkem a fantastickým zdrojem informací, neboť existuje obrovské množství online galerií a odborných internetových stránek.

Výhoda využití nových komunikačních technologií ve výuce také spočívá v možnosti konzultovat práci na zadaných úkolech například i v době nemoci studenta. Žák může zaslat digitální data učiteli prostřednictvím internetu a ten mu zpětně napíše svůj komentář. Student tak i v době své nepřítomnosti neztrácí zpětnou vazbu a po návratu do školy nemá za svými spolužáky tak velké zpoždění.

Ovšem přes všechny obrovské možnosti, které počítač nabízí, skýtá práce s ním rovněž určité nevýhody. Grafik je vystaven pokušení dělat veškeré úkony na počítači, často se na něj začne příliš spoléhat. Návrhy na monitoru vypadají jako hotové.

Výhodou jistě je, že můžeme klientovi prezentovat poměrně jasnou podobu navrhované tiskoviny. Softwarové programy a nástroje umožňují detailně doladit formu, ale myšlenka se přitom může odsunout poněkud do pozadí. Mnohdy je mnohem rychlejší a efektivnější návrh

klientovi naskicovat, než jej dlouhé hodiny vytvářet v počítači. Někteří designéři považují skicování dokonce za zastaralé a nechápou, proč by měli kreslit, když mají k dispozici počítač. Konec konců, použití reálných fontů, vytvoření různých barevných variant má své nesporné výhody a jistě jsme schopni i takto vytvořit velmi dobré návrhy. Ale pravdou je, že vyřešení nápadu takovýmto způsobem někdy zabere velké množství času.

Skicování myšlenky tužkou se však více zaměřuje na koncepci, než na pouhé doladování písem a barev. Díky naskicování konceptu na papíře, můžeme spatřit další možnosti, a výhodou je také to, že skica je hotová ihned. Také klient jistě ocení, že nemusí dlouhou dobu čekat na nové zpracování návrhu v počítači. Při skicování se mnohdy zrodí více nápadů a grafik si tak může vytvořit množství konceptů pro následnou práci v grafickém programu.

Další výhodou kreslení oproti práci na počítači je to, že můžeme v podstatě ihned zjistit, zda bude myšlenka fungovat. Studenti grafického designu i profesionální grafici se často dostávají do situace, kdy vymyslí na první pohled zajímavý nápad, ale pokud se jej snaží ihned realizovat v počítači, ztratí velké množství času, aby výsledkem jejich práce nakonec bylo zjištění, že koncepce nebude fungovat. Což je někdy možné rozpoznat během pár okamžiků za pomoci tužky a papíru. A v počítači se pak může grafik věnovat realizaci těch nápadů, u kterých si ověřil, že mají perspektivu (Borrink, 2010).

Nezanedbatelným aspektem využití digitálních technologií ve výuce je ovšem také finanční stránka. Vzhledem k omezeným finančním možnostem školství, technické i softwarové vybavení na mnoha odborných školách poněkud zaostává za současnými trendy a možnostmi. Což může mít pochopitelně za důsledek nedostatečnou připravenost absolventa pro praxi a také může do určité míry studenty odrazovat, protože technické problémy a špatné připojení k internetu samozřejmě studenty vyčerpává a rozhodně je k práci s počítačem nemotivuje. Studenti se mohou cítit zklamaní a znevýhodnění tím, že jejich vzdělávací instituce, která je má naučit mj. také držet krok s rychlým tempem vývojem technologií v komerčním sektoru, sama nedisponuje dostatečným technickým vybavením (Radclyffe-Thomas, 2008).

Avšak, dá se jistě říci, že v oblasti užitého umění, zejména grafického designu, ale také designu průmyslových výrobků, architektury, zahradní architektury apod. je v současné době počítač přijímán naprosto samozřejmě jako nezbytný pracovní nástroj.

V oblastech volného umění a výtvarné edukace obecně však není prozatím pozice digitálního umění v žádném případě vyhraněná. Většina učitelů zůstává věrná tradičním způsobům výtvarného tvoření a počítač, jako nástroj výtvarníka, prozatím nepřijímá. Jak píše Steve Kelly ve svém článku Digital Art in Education: Fine Arts Versus Computers: „Žijeme v digitálním věku, dnešní děti a dospívající jsou příslušníky jakéhosi „digitálního národa“, mají svůj zvláštní dialekt, navazují pomocí internetu kontakty napříč planetou, vytvářejí si svou vlastní realitu“ (2010, volně přeloženo autorkou).

Přesto jsou počítače v oblasti umění a výtvarné edukace prozatím vnímány spíše jako hračky, nikoli jako plnohodnotný pracovní nástroj. Výtvarná díla vytvořená na počítači se setkávají často s nezájmem, či dokonce s opovržením. Nálepka „Počítačová grafika“ tuto situaci nijak nezlepšuje, protože naznačuje, že počítač, spíše než umělec, vykonal všechnu práci. Většina lidí, kteří tvořivě pracují na počítači, jsou považováni za závislé na tomto nástroji. Když za nás počítače dělají všechnu práci, proč tedy u nich trávíme tolik času?

„V některých ohledech tedy digitální umělci bojují se stejným nedostatkem pochopení jejich média, jako kdysi první fotografové“ (Kelly, 2010, volně přeloženo autorkou). Zdá se, že výtvarná veřejnost obecně, a rovněž výtvarní pedagogové, nedrží krok s moderními trendy současného tisíciletí. Ovšem z tematické studie Arts and Cultural Education at School in Europe se dovídáme, že situace by se pravděpodobně měla v tomto směru časem změnit, neboť již dvě třetiny ze všech států Evropské Unie mají v současné době uvedena v rámci uměleckého kurikula specifická doporučení na podporu používání ICT ve výtvarné edukaci.

Výzkumné studie (Bamford, 2006; Sharp a Le Métais, 2000; Taggart a kol., 2004) poukázaly na tlak na kurikulární vývoj v umění 21. století, zařazením studia nových médií (včetně filmu, fotografie a digitálního umění) a umožňováním žákům používání ICT jako součást kreativního procesu (Delhaxhe, A., Baïdak, N. & A. Horvath, 2009).

## 5 Shrnutí teoretické části

Nejvýznamnější rozdíl mezi výtvarným vzděláváním na střední odborné škole a ostatních typech škol spočívá samozřejmě především v jeho účelu, jak vyplývá z citace RVP pro základní školy; smyslem výtvarné výchovy je zde především rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci prostřednictvím tvůrčích činností – tvorby, vnímání a interpretace.

Z RVP pro ZUŠ se dozvídáme, že výtvarná edukace v tomto typu škol má za úkol dále rozvíjet schopnosti dětí, které mají hlubší zájem o tento obor, případně je připravit po výtvarné stránce ke studiu na střední nebo vysoké škole výtvarného zaměření.

Stěžejním záměrem středních uměleckých a uměleckoprůmyslových škol je pak odborná příprava žáků pro dráhu profesionálního výtvarníka v některém z oborů užitého umění. Oborů, které se na těchto školách vyučují, je celá řada. Jedním z nejrozšířenějších je právě obor 82-41-M/05 grafický design. Důležitým aspektem vzdělávání na tomto typu škol je řemeslná stránka výtvarného umění. Kromě schopnosti se vyjadřovat a komunikovat prostřednictvím umění, musí žák zvládnout určité technologické postupy, a to na profesionální úrovni.

V přípravě mladých grafiků je pochopitelně velmi důležitá také kreativita a fantazie, ale oproti výtvarné práci v ostatních typech škol, nemůže být nespoutaná a živelná, neboť výsledky práce slouží určitému praktickému účelu. Tvořivost zde proto musí být svým způsobem „kontrolovaná“ a použitá ve prospěch daného účelu.

Odborné výtvarné školství má v České republice již sto padesátiletou tradici. Konkrétně grafické obory se u nás vyučují již bezmála jedno století. Za tuto dobu si mezi ostatními výtvarnými obory na středních odborných školách vybudoval grafický design jednoznačně vedoucí pozici a je v současné době v tomto typu škol rozšířen ze všech oborů nejvíce. Studium grafického designu nabízí celkem 42 středních škol. Je to dáno na jedné straně zájmem žáků o studium tohoto oboru a také poptávkou trhu po grafických designerech. Vzhledem k tomu, jak důležitou roli má grafický design v současné společnosti, dá se předpokládat, že zájem o studium v tomto oboru bude i nadále trvat.

Období adolescence je ve vývoji jedince velice důležitým obdobím a zároveň je též obdobím složitým, kdy probíhá velké množství změn na různých úrovních. Výtvarný projev může jistě být skvělým prostředkem sebevyjádření a ventilace pocitů, situace je však komplikována rozvojem kritického myšlení, pod jehož vlivem bývají dospívající se svou tvorbou často nespokojeni a přestávají se výtvarným činnostem věnovat. Výtvarně se v tomto věku obvykle vyvíjejí jen talentovaní dospívající, kteří mají motivaci se i nadále výtvarné tvorbě věnovat. Do této skupiny mladých lidí patří také studenti grafického designu, kteří tvoří základní výzkumný soubor šetření, kterému se věnují v empirické části práce.

Přístup pedagoga k žákům i k hodnocení jejich výsledků musí mít v odborných výtvarných předmětech výrazně individuální charakter. Žák by měl být učitelem vědomě veden a podněcován, ale jen do té míry, aby nestagnovala jeho vlastní aktivita a iniciativa. Velmi důležité je postupovat ve výuce systematicky, a to od jednodušších úkolů ke složitějším. Zadané úkoly by měly odpovídat výtvarné i myšlenkové vyspělosti žáků.

Hodnocení je velmi důležitou složkou odborné výtvarné edukace, má však také svá specifika a úskalí. Problematická je zejména subjektivita hodnocení pedagogem, který může být ovlivněn mj. svým výtvarným názorem, vkusem a zkušenostmi. V současné době v českých středních uměleckoprůmyslových školách není zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků. Způsoby evaluace jsou zcela v kompetenci jednotlivých škol a jejich učitelů. Podobně je tomu také ve většině ostatních států Evropské unie.





# Empirická část



## 6 Základní charakteristiky výzkumného šetření

V následující kapitole stanovím výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle výzkumu, charakterizují zvolený metodologický rámec a stručně představím metody použité pro účely výzkumného šetření. Nejprve se budu zabývat obecnou strategií výzkumu a poté popíšu metody sběru dat a rovněž i metody, pomocí nichž jsem výzkumná data zpracovala a analyzovala. Charakterizují také výzkumný vzorek, představím jeho složení a vysvětlím způsob jeho výběru. Nakonec popíšu průběh výzkumného šetření a jeho jednotlivé fáze.

### 6.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky

Výzkumné šetření, které je jádrem této disertační práce, je snahou o detekci názorů či stanovisek středoškolských učitelů a studentů k problematice specifického způsobu výuky výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách a závěry výzkumu by mohly být příspěvkem k pochopení této prozatím nezpracované problematiky. Mým cílem je zejména zmapovat a popsat současný stav a dále pak zkoumat a specifikovat jednotlivé aspekty či dílčí složky s tímto tématem související.

#### **Výzkumný problém jsem proto vymezila otázkou:**

*V čem je specifický způsob výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách a jaká je situace v tomto typu vzdělávání v České republice?*

Tento povahou deskriptivní problém jsem v počátku výzkumu konkretizovala pomocí baterie specifických výzkumných otázek, které jsem formulovala následovně:

- Jaké jsou cíle výtvarné edukace na středních odborných školách?
- Jaké jsou její vlastnosti?
- V čem spočívá rozdíl mezi výtvarnou edukací na střední odborné škole (obor grafický design) a v jiných typech škol?
- Jaké jsou vhodné způsoby hodnocení výtvarných prací žáků v oboru grafický design v odborném sekundárním vzdělávání?
- Jaká specifika má práce s výtvarně nadanými adolescenty?
- Hovoří učitelé ve výuce o dějinách grafického designu?
- Dovídají se studenti ve výuce o současných grafických designerech? Ukazují učitelé studentům jako vzor již realizované práce profesionálních grafiků?
- Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce pedagogové v oboru grafický design upřednostňují a proč?

- Věnují se učitelé grafického designu kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?
- Jakými způsoby se dále zdokonalují, vzdělávají učitelé grafického designu?
- Považují žáci hodnocení ve výtvarných předmětech za potřebné?
- Jaké způsoby hodnocení preferují učitelé grafického designu a jaké naopak považují za nevhodnější žáci?
- Jakou důležitost připisují učitelé zvládnutí jednotlivých kompetencí u žáků grafického designu ve výtvarných předmětech?
- Jsou učitelé grafického designu spokojeni s koncepcí výuky tohoto oboru v České republice?
- Jaké vzdělání mají učitelé, kteří vyučují výtvarné předměty v oboru grafický design na SŠ?
- Jakou roli hraje ve výuce odborných výtvarných předmětů učitel? Do jaké míry by měl do práce žáků zasahovat?
- Jaké množství studentů se chce i po absolvování střední školy dále věnovat grafickému designu?
- Jakou mají studenti o své práci v oblasti grafického designu představu?
- Kolik studentů chce pokračovat ve studiu na VŠ? Které vysoké školy by si tito studenti vybrali?
- Baví výtvarná tvorba žáky více nyní na střední škole nebo je bavila více dříve, tedy na ZŠ či ZUŠ? Čím si žáci myslí, že je to způsobeno?
- Co nebo kdo má u žáků vliv na výběr studia grafického designu?
- Procházejí všichni studenti grafického designu v počátku studia ruční výtvarnou přípravou? V čem si žáci myslí, že je to přínosné?
- Řeší studenti ve školách také úkoly, které jsou pak realizovány (použity některou z firem, vytištěny v tiskárně)?
- Jaké množství žáků absoluuje během studia praxi? Jak dlouho tato praxe obvykle trvá a kde probíhá?
- Jakých vzdělávacích akcí, exkurzí či návštěv mají žáci během studia možnost se zúčastnit
- Mají studenti na všech školách možnost vyzkoušet si v průběhu studia také techniky volné grafiky?
- Se kterými konkrétními grafickými technikami mají žáci možnost se ve škole setkat?
- Co žákům ve výuce praktických výtvarných předmětů chybí?
- Které faktory ovlivňují motivaci studentů v odborných výtvarných předmětech?
- Jakou roli ve výuce má počítač jako nástroj studenta – grafického designera?
- Je kromě výuky grafických programů důležitá také manuální výtvarná příprava?

## 6.2 Cíle výzkumu

Primárním cílem mé disertační práce bylo zmapovat zvláštnosti edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. Zjišťovala jsem, jaká je současná situace ve výuce tohoto oboru v České republice a zejména, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.

Vzhledem k velké šíři problematiky, nebylo samozřejmě možné, obsáhnout všechny složky vzdělávání detailně. Dala jsem si proto za cíl prozkoumat rámcově tento typ edukace, odhalit některé problémy a připravit půdu dalším případným pokračovatelům bádání v této oblasti. Výzkum se zaměřuje výhradně na sekundární výtvarné vzdělávání v oboru grafický design v České republice. Vzhledem k tomu, že toto téma není u nás prozatím zpracováno, věnovat se i problematice tohoto typu výuky v zahraničí nebylo v možnostech této práce. Ale je zde samozřejmě potenciál pro další zkoumání v této oblasti.

Jak jsem již uvedla, zásadní význam mé disertační práce vidím v alespoň částečném zmapování informací k tématu, které u nás dosud nebylo písemně zpracováno. Práce má být na prvním místě přínosem pro pedagogy, kteří působí v tomto oboru. Věřím, že výsledky výzkumu přinesou nové poznatky, které by mohly být podkladem pro další rozvoj a zkvalitnění výuky v oboru grafický design. Zároveň by práce mohla poskytnout informace také studentům, kteří se na pedagogickou roli v oblasti grafického designu teprve připravují.

V teoretické části této disertační práce jsem specifikovala výuku grafického designu, uvedla základní charakteristiku oboru a popsala nároky kladené na vzdělávání v této oblasti. Provedla jsem také stručnou komparaci tohoto typu výtvarného vzdělávání s výukou výtvarné výchovy v jiných typech škol, jako je např. základní škola, základní umělecká škola nebo gymnázium.

Pozornost jsem věnovala i historickému vývoji středního uměleckého vzdělávání u nás. V neposlední řadě jsem se zabývala také problematikou hodnocení výsledků výtvarných činností či motivace v odborných výtvarných předmětech v oboru grafický design. Neopomenula jsem ani další důležitá související témata, jako jsou specifika vzdělávání adolescentů, sebevědomí, výtvarné nadání, inspirace a vůle, role počítače jako nástroje studenta – grafického designera nebo role učitele ve výuce grafického designu.

V empirické pak v návaznosti na část teoretickou přináším výsledky výzkumného šetření, v jehož rámci jsem zjišťovala, jaká je současná situace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách v České republice. Zejména jsem se zaměřila na názory pedagogů a studentů, tedy přímých účastníků vyučovacího procesu.

Informace jsem získala především prostřednictvím dotazníků, které jsem distribuovala do všech středních škol v České republice, které nabízejí výuku oboru grafický design.

## 6.3 Metodologie výzkumného šetření

### 6.3.1 Specifika výzkumu ve výtvarné výchově

Výzkum ve výtvarné výchově byl donedávna značně opomíjen, v posledních letech se situace zlepšila a dá se říci, že v současné době se pedagogickému výzkumu v této oblasti věnuje několik předních českých odborníků a díky rozvoji doktorského studia, vzniká i řada disertačních prací, které se výzkumem v oblasti výuky výtvarné výchovy zabývají.

V tomto oboru se zřejmě nejvíce uplatňují kvalitativní výzkumné metody, protože špatně uchopitelná a emocionálně založená výtvarná výchova není ideální materií pro zkoumání na bázi kvantitativního výzkumu. Stejného názoru je i Slavík, který uvádí, že „Pro náš obor nabízí kvalitativní výzkum velmi účinné nástroje k odhalování nečekaných pohledů na realitu výtvarné výchovy“ (1998, str. 53). Ne snad, že by kvalitativní metody byly z výzkumu výtvarné výchovy zcela vyloučeny, jen je, podle mého názoru, výhodnější, kombinovat je s metodami kvalitativními. Tyto rozdílné metodologie spolu podle některých vědců nemusejí „soupeřit“. Naopak se mohou doplňovat, a při správném využití mohou být takto eliminovány slabé stránky té či oné orientace výzkumu.

### 6.3.2 Evaluační výzkum

Empirický výzkum, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu, je koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Cílem tohoto evaluačního výzkumu je, jak již bylo uvedeno, zmapovat a popsat situaci v oblasti středoškolské výuky grafického designu v České republice.

**Deskriptivní přístup** je zde založen na empirickém rozboru již existujících a skutečných systémů a ukazuje, jaká je v současné době skutečná situace ve zkoumané oblasti.

**Výzkum evaluační** (hodnotící) „je zaměřen spíše na praktické stránky (implementace, užitečnost) než na stránky teoretické“ (Hendl, 2008, str. 291). Ve společenských vědách je evaluace součástí empirických metod zkoumání.

Konkrétně bych svůj výzkum charakterizovala jako **formativní evaluaci**, jejíž hlavním cílem je zjistit, zda je třeba učinit nějaké změny pro zlepšení programu (Scriven, 1967). Programem v případě mého výzkumu rozumím specifický systém výuky grafického designu v ČR. **Formativní evaluace** bývá obvykle uskutečňována s cílem poskytnout zpětnou vazbu lidem, kteří se snaží něco zlepšit. Jejím základním úkolem je posouzení, jak nyní program funguje a případně, jak může být vylepšen. Informace tedy mohou pomoci zlepšit program na základě informací o něm zjištěných. Výsledky formativních evaluačních šetření poskytují informace směřující k vylepšení stávajících programů, přičemž otázka jejich samotné budoucí existence

je automaticky předpokládána a v kontextu formativních evaluačních šetření není nijak zpochybňována (DePoy, Gilson, 2003).

„Moderní evaluační výzkum se začal prosazovat v 50. a 60. letech 20. století v USA v rámci uskutečňování sociálních a vzdělávacích programů“ (Hendl, 2008, str. 291). Nejčastěji se tento typ výzkumu používá v pedagogice, zdravotnictví, sociologii. V rámci evaluačního výzkumu jsou používány jak kvantitativní a kvalitativní metody, tak i kombinace obou těchto přístupů (tzv. smíšený design), což je i případ mého výzkumu.

Role evaluátora spočívá podle Hendla spíše v dodání podkladů pro konečné závěry než v konečném posouzení. Proto ani mým cílem není řešit danou situaci ve výuce grafického designu, ale tuto situaci prozkoumat, popsat a přednést výsledky výzkumných zjištění. Kladu si za cíl vyvodit jen některá doporučení, přímo na základě zjištěných informací. Tato má výzkumná zpráva pak může být podkladem pro další bádání v této oblasti, které by už eventuálně mohlo mít podobu hledání strategií pro zlepšení stávající situace (2008).

O **evaluaci** se hovoří tam, kde se hodnocení zakládá na důkladném sběru informací a na jejich odborném zpracování s cílem získat spolehlivé podklady pro případná rozhodnutí. Ve společenských vědách je evaluace součástí empirických metod zkoumání. Evaluace je způsob vědeckého zkoumání, jehož předmětem jsou jevy konkrétní vzdělávací reality. Je založena na prozkoumání a vyhodnocení nějakého vzdělávacího procesu, předmětu, projektu, oblasti, s cílem získat o něm spolehlivé informace.

### 6.3.3 Smíšený výzkum

Vzhledem k cíli výzkumného šetření jsem se rozhodla pro smíšený výzkum, tedy pro kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod – angl. mixed method design (MMD). Souhlasně s Pattonem jsem přesvědčena o tom, že všechny metody (jak kvantitativní, tak i kvalitativní) jsou vhodné, pokud přispějí k cílům výzkumu (1986, 1990).

Jak uvádí Miovský (2006), striktní dělení mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem je téměř nemožné. „Při výzkumné práci neexistuje možnost, abychom se např. při aplikaci statistických metod zcela vyhnuli kvalitativní práci. Každý výsledek statistické analýzy je nutné na závěr nějak interpretovat a minimálně zde se výzkumník může těžko vyhnout některým principům kvalitativního přístupu“ (Miovský, 2006, str.15).

Smíšený výzkum v závislosti na výzkumné otázce kombinuje kvantitativní i kvalitativní přístupy, metody a techniky sběru a analýzy dat v rámci jedné studie. Kombinace kvalitativních výzkumných metod s kvantitativními do jisté míry napomáhá větší reliabilitě výzkumného nástroje. „Výsledky získané oběma strategiemi výzkumu se doplňují... Výzkumníci používali v praxi smíšené postupy odedávna. Ale teprve v poslední době se jejich metodologii věnuje

patříčná pozornost...“ (Hendl, 2008, str 58). Smíšený výzkum prochází v posledních letech velkým teoretickým rozvojem a je často využíván i v pedagogických disciplínách.

Kombinaci obou přístupů jsem využila již při sběru dat. Do dotazníků jsem zařadila uzavřené i otevřené otázky. Rovněž při analýze získaných informací jsem kombinovala kvantitativní přístup s kvalitativním. „K psaní o kvalitativním výzkumu patří i kvalitativní údaje, které sice nejsou součástí ani nástrojem analýzy, nicméně jsou zajímavým a často nosným doplňkem kvalitativních závěrů. Kvantitativní údaje mohou napomoci ke zhodnocení rozsahu problému, mohou zahrnovat výsledky výzkumu pro uvažování o možnostech zobecnění, případně být nástrojem triangulace (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 211).

Jelikož ve svém výzkumu využívám také kvalitativní výzkumné metody, má bádání otevřený charakter. Snažím se nahlížet na případ z různých úhlů pohledu. Ve svém kvalitativním výzkumu používám také induktivní analýzu, při které se témata pozvolna vynořují z nasbíraného materiálu. Základním cílem je vytvořit bohatou a detailní validní deskripci reality.

Zvolila jsem formu vymezení výzkumných otázek, nikoli hypotéz, protože tento způsob více vyhovoval výzkumným záměrům i charakteru tohoto výzkumu. Výzkumné otázky, které byly stanoveny v počátku výzkumu, s ohledem na vymezenou problematiku, se v průběhu výzkumu modifikovaly, a byly doplňovány dalšími výzkumnými otázkami tak, jak se postupně vynořovaly na základě již zjištěných skutečností. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je považován za pružný typ výzkumu, je tento způsob práce možný.

#### **6.3.4 Popis fází výzkumu**

- Stanovení výzkumných otázek.
- Výběr metod sběru dat.
- Výběr výzkumného vzorku.
- Vyhodnocení a analýza dat.
- Interpretace výsledků.
- Zpětná reflexe a kontrola.
- Návrh a realizace závěrečné zprávy.

#### **6.3.5 Metody získávání dat**

Vzhledem k šíři výzkumného problému nebylo možné zvolit k získání dat jen jeden výzkumný nástroj. Charakter zkoumané problematiky a její rozsah naopak vyžadoval použití několika nástrojů, které by umožnily získat data pro víceúhlové vyhodnocení a komplexnější výsledky. Výzkumný aparát, který jsem použila pro získávání dat, kombinuje několik tradičních metod. Stěžejními výzkumnými nástroji jsou dva dotazníky. Jeden z nich je určen pro učitele



výtvarných předmětů a druhý pro žáky grafického designu všech středních škol v České republice, které v době realizace výzkumu nabízely studium tohoto oboru.

Hlavnímu výzkumu předcházelo menší výzkumné šetření prostřednictvím dvou kratších dotazníků pro studenty školy, kde vyučuji, a participačním pozorováním v hodinách výtvarných předmětů. Jeho cílem bylo získat prvotní informace k tématu a vyzkoušet vhodnost dotazníku, jako metody sběru dat pro účely plánovaného dalšího výzkumu. První z dotazníků byl zaměřen na zevrubné zmapování zkoumané oblasti a následující se týkal tématu motivace studentů ve výuce výtvarných předmětů.

Ke sběru dat jsem využila také terénní zápisy a poznámky. Ty jsem průběžně vyhodnocovala a doplňovala. Důležitou metodou v mém výzkumu byla také analýza dokumentů. Cenné informace jsem našla například v dokumentech dostupných na internetu, jako jsou například rámcové vzdělávací programy (RVP), školní vzdělávací programy zveřejňované na webových stránkách jednotlivých škol (ŠVP), databáze škol, webové stránky škol apod.

Kombinací různých přístupů a metod jsem se snažila zkoumat danou problematiku z různých úhlů pohledu, čímž jsem se snažila o zajištění validity a reliability výzkumného šetření. Při své práci jsem nejprve využila postup analytický, kdy jsem zkoumala jednotlivé aspekty vzdělávání a následně jsem pak syntetickým způsobem nahlížela na jednotlivé části celku a pokusila se popsat hlavní principy. Vyvozovala jsem induktivní i deduktivní závěry.

## **6.4 Základní výzkumný soubor a výběrové soubory**

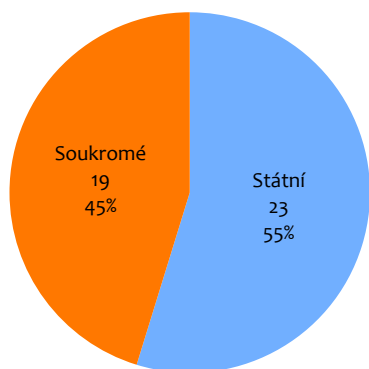
Hendl (2004, str. 37) vymezuje základní soubor jako „množinu všech teoreticky možných prvků v uvažované problémové situaci“. Základní výzkumný soubor pro evaluační studii, pomocí níž jsem zkoumala specifika výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design, tedy tvořili všichni studenti a pedagogové oboru grafický design ze všech 42 středních odborných škol v České republice, ve kterých se tento obor v současné době vyučuje. Jsou mezi nimi jak školy státní, tak i soukromé.

### **6.4.1 Složení výběrového výzkumného souboru**

V rámci základního souboru rozlišujeme tzv. výzkumný soubor (výběrový soubor, vzorek, výběr), který lze definovat jako „určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor reprezentuje“ (Chrásková, 2007, str. 20). Výběrový soubor představují tedy ti, kteří skutečně odpověděli. Výběrový soubor výzkumu tvořili studenti a učitelé výtvarných předmětů ze všech středních škol působících na území České republiky, které v současné době vyučují obor grafický design, kteří se sami rozhodli odpovědět na dotazník. Kontaktní údaje jsem získala z elektronické databáze MŠMT – Výběr z adresáře škol a školských zaří-

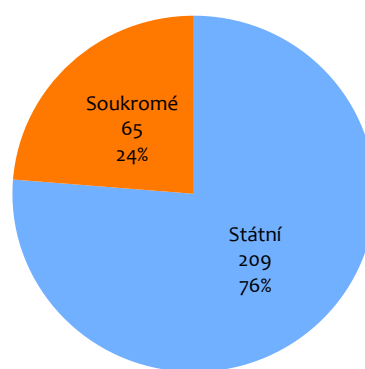
zení (aktualizovaného dne 1. 04. 2014) a z webových stránek jednotlivých škol. Oslovila jsem všech 42 škol, které obor grafický design u nás nabízejí. K výběru respondentů jsem použila tzv. nahodilý výběr, kde není dána žádná výběrová procedura, tzn. respondent si sám určí, jestli dotazník vyplní, nebo ne. Tento způsob jsem musela použít vzhledem k tomu, že jsem neměla k dispozici přímé kontakty na studenty a částečně ani na učitele. Nebylo proto možné realizovat žádnou z jiných metod výběru respondentů. Jsem si proto vědoma skutečnosti, že výsledky zjištěné výzkumem není možné zobecňovat. S ohledem na cíle a spíše kvalitativní zaměření výzkumu je však výběr výzkumného vzorku dostačující.

Mezi školami, kde výzkum probíhal, jsou zastoupeny jak školy státní, tak i soukromé. Poměr mezi všemi státními a soukromými školami v ČR, které nabízí obor grafický design, znázorňuje graf vlevo. Na obrázku vpravo pak můžeme vidět, kolik odpovědí na dotazník přišlo od studentů státních a kolik ze soukromých škol. Z těchto grafů je patrné, že přestože rozdíl mezi počtem soukromých a státních škol není příliš velký (jen 10 %), odpovědí přišlo výrazně více ze škol státních (o 52 % více). 65 respondentů studuje soukromou školu, 209 školu státní.



Obr. 1, tab. 1 – Poměr škol státních a soukromých, kde je v ČR vyučován obor grafický design

Školy	Počet	Procenta
Soukromé	19	45 %
Státní (zřizovatel kraj)	23	55 %
Celkem škol	42	100 %



Obr. 2, tab. 2 – Poměr počtu respondentů ze škol státních a soukromých

Respondenti (žáci)	Počet	Procenta
Ze soukromých škol	65	24 %
Ze státních škol	209	76 %
Celkem respondentů	273	100 %

V některých případech jsem výzkum prováděla pouze na výzkumném vzorku studentů grafického designu, které já sama vyučuji. Bylo to zejména v počáteční fázi, kdy jsem potřebovala získat některé prvotní informace o výzkumném problému, nebo například tehdy, když byl výhodný osobní kontakt se studenty. Výzkumné šetření ve škole, kde pracuji, mělo po-

chopitelně svá pozitiva a negativa. Jednoznačnou výhodou byl velmi častý a úzký kontakt s výzkumnou skupinou a příležitost vybudovat se studenty hlubší vztahy založené na vzájemném poznání se, a také na důvěře. Což často v krátkodobém výzkumu v cizím prostředí není možné. V atmosféře důvěry má výzkumník příležitost získat mnohem více zajímavých informací, které by se na cizích školách nemusel dovědět. Hendl například uvádí, že „pro kvalitativní výzkum je charakteristická intenzivní interakce výzkumníka se zkoumanými jedinci. Tento aspekt je důležitý, protože významy jsou situované v kontextu a není jim možné bez něho porozumět” (2008).

První, počáteční fáze výzkumu, kterou jsem prováděla ve škole, kde vyučuji, měla spíše dlouhodobější charakter. Data jsem sbírala téměř 3 roky. Některá data jsem se rozhodla nakonec pro výzkum nepoužít, abych zbytečně nerozšiřovala rozsah zkoumaných aspektů. V této části výzkumu se složení výzkumného vzorku přirozeně proměňovalo tak, jak žáci postupovali do vyšších ročníků, přicházeli a odcházeli. Tuto proměnlivost výzkumné skupiny však nevnímám jako nevýhodu, umožnila mi naopak zkoumat větší množství osob v různých sociálních skupinách (ročnících) a výzkum tak získal na rozmanitosti a objektivitě. V této výzkumné skupině žáků oboru grafický design školy, kde vyučuji, jsou zastoupeni jak chlapci, tak i děvčata ve věkovém rozmezí 15–19 (maximálně 23) let.

V některých případech jsem považovala za účelné oslovit i absolventy školy. Ti se věkově pohybovali v rozmezí 19–25 let. Celkově bylo v těchto výzkumných vzorcích větší množství děvčat. V jednotlivých ročnících se počty chlapců a děvčat mění. Celkově je v jednom ročníku v oboru grafický design 10–12 žáků, z toho 0–4 chlapci.

Jsem si ovšem vědoma toho, že má pozice výzkumníka-interního pedagoga má i svá úskalí, například výzkumník, který se denně pohybuje v jistých podmínkách, nemusí být například schopen vidět některé věci, které se tam dějí, protože jsou brány jako samozřejmost a ti, kteří prostředí dobře znají, si jich často nevšimnou, protože je nepovažují za důležité.

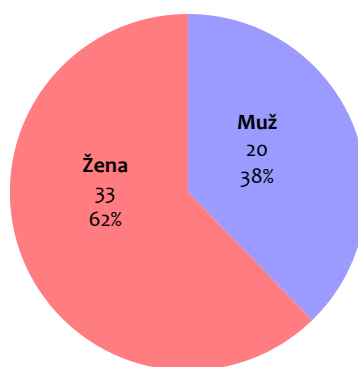
V další fázi jsem provedla hlavní část výzkumu v dalších podobných školách v České republice. Toto šetření bylo realizováno pomocí elektronických dotazníků pro žáky a učitele grafického designu s podobnými otázkami, které byly použity v dotazníku 1. a 2. ve škole, kde učím. Složení otázek není zcela shodné, protože jsem při vyhodnocování původních dotazníků zjistila, že některé otázky je potřeba doplnit. Doplněné otázky mají pak přinést do výzkumu některé nové informace.

Výzkumné vzorky 1. – pedagogové a 2. – studenti grafického designu ze všech středních škol v České republice jsem podrobně charakterizovala v kapitolách 6.4.2 a 6.4.3 na str. 66, 67. Výzkum prostřednictvím dotazníků pro učitele a žáky grafického designu v ČR jsem prováděla během března–června 2014. V době od 16. března do 16. dubna proběhl sběr dat (odpovědi na dotazníky). V květnu–srpnu jsem pak odpovědi analyzovala a interpretovala.

## 6.4.2 Charakteristika výzkumného vzorku 1. – pedagogové

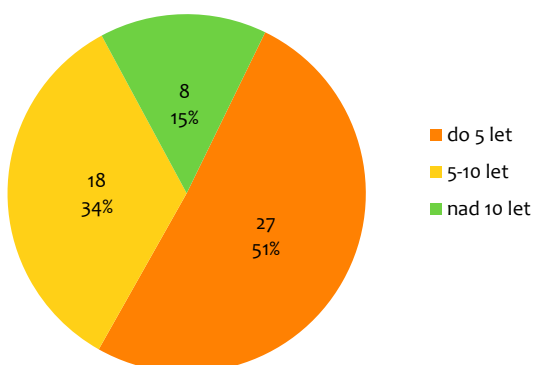
Na dotazník odpovědělo celkem 53 pedagogů. 33 z nich byly ženy, mužů bylo mezi respondenty 20. Tento poměr pravděpodobně kopíruje skutečnost, že ve školství obecně je větší zastoupení žen-učitelek. Průměrný věk respondentů byl 39,28 roku.

Pedagogy jsem pro lepší přehlednost rozdělila podle věku do tří kategorií: učitelé do 30 let, od 31 do 40 a učitelé nad 41 let. Nejvíce respondentů z celkového počtu 53 spadalo do kategorie nejstarších pedagogů (nad 41 let). Těchto učitelů bylo 21. Pedagogů mezi 31 a 40 lety bylo mezi respondenty 15 a nejmladších učitelů do 30 let odpovědělo na dotazník celkem 17.



Obr. 3, tab. 3 – Pohlaví respondentů-pedagogů

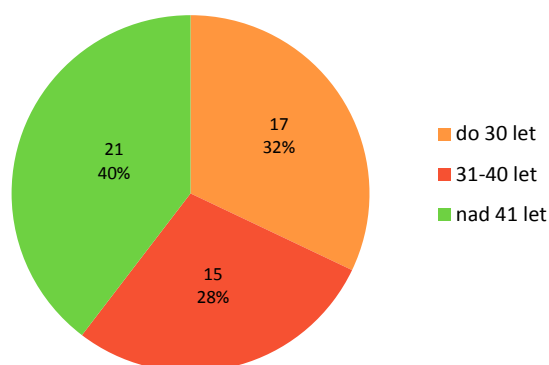
Pohlaví pedagogů	Četnost	Procenta
Muž	20	37 %
Žena	33	63 %
Celkem pedagogů	53	100 %



Obr. 4, tab. 4 a 5 – Doba praxe respondentů-pedagogů

Doba praxe pedagogů	Četnost	Procenta
Do 5 let	27	51 %
5–10 let	18	34 %
Nad 10 let	8	15 %
Celkem pedagogů	53	100 %

Průměrná doba praxe	6,18 roku
Variační rozpětí	2 měsíce–27 let
Medián	5
Modus	4



Obr. 5, tab. 6 a 7 – Věk respondentů-pedagogů

Věk pedagogů	Četnost	Procenta
Do 30 let	17	32 %
31–40 let	15	28 %
Nad 41 let	21	40 %
Celkem pedagogů	53	100 %

Průměrný věk	39,28 roku
Variační rozpětí	25–64 let
Medián	37
Modus	29

Věkové rozložení pedagogů bychom tedy na základě zjištěných informací mohli označit za vyrovnané. Žádná věková skupina respondentů významně početně nepřevyšuje ostatní věkové skupiny. Učitelé, kteří odpověděli na dotazník, byli věkově v rozmezí 25–64 let (variační rozpětí). Medián věku učitelů je 37. Nejčastěji uvedeným věkem (5x) bylo 29 let (modus).

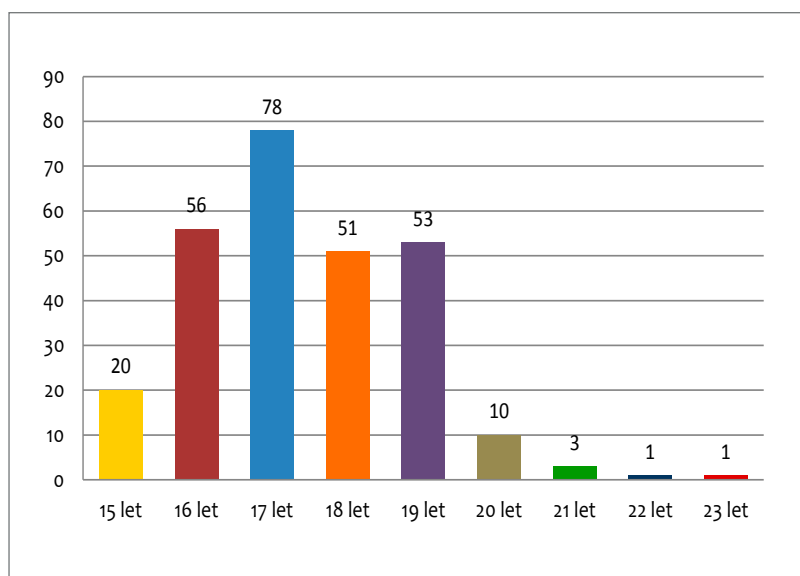
Průměrná doba praxe pedagogů je 6,18 roku. Nejčastěji uvedenou dobou praxe jsou 4 roky (modus). Učitelé uváděli dobu praxe v rozmezí od 2 měsíců (0,16 roku) do 27 let (variační rozpětí). Medián je 5.

### 6.4.3 Charakteristika výzkumného vzorku 2. – studenti

Na dotazník odpovědělo celkem 276 studentů grafického designu z různých středních škol z celé České republiky (seznam všech škol je uveden v tabulce v příloze G). Vzhledem k tomu, že jsem se snažila v co největší míře zachovat anonymitu respondentů, nezjišťovala jsem, ve které konkrétní škole studují. Tuto informaci zároveň nepovažuji pro účely výzkumu za důležitou, protože se mi nejedná o porovnávání jednotlivých škol mezi sebou, ale o celkové zmapování situace na všech školách daného typu obecně.

Kromě relevantních respondentů odpověděli na dotazník také 2 studenti ve věku 27 a 23 let, kteří ale studují již první ročník VOŠ, proto jsem musela jejich odpovědi z výzkumu vyřadit. Mimo to jsem vyřadila také 3 nedokončené dotazníky, kde chybělo několik odpovědí. Celkem 5 dotazníků bylo vyřazeno, proto je celkový počet zodpovězených dotazníků zařazených do výzkumu 273.

20 studentů (což odpovídá 7 %) ze všech, kteří zodpověděli dotazník, mělo v době, kdy výzkum probíhal, 15 let.



Obr. 6, tab. 8 a 9 – Zastoupení respondentů-žáků různého stáří

Věk respondentů-studentů	
Průměrný věk	17,42 roku
Variační rozpětí	15–23 let
Medián	17
Modus	17

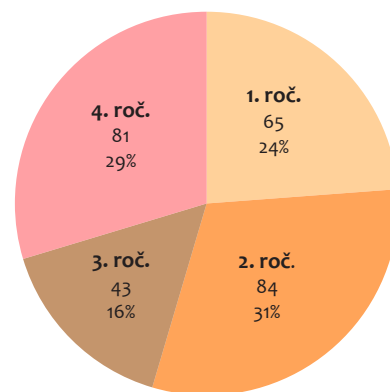
Věk studentů	Četnost	Procenta
15 let	20	7 %
16 let	56	21 %
17 let	78	29 %
18 let	51	19 %
19 let	53	19 %
20 let	10	4 %
21 let	3	1 %
22 let	1	0 %
23 let	1	0 %
Celkem studentů	273	100 %

56 respondentů bylo ve věku 16 let (21 %). Nejvíce studentů (celkem 78) bylo 17letých (29 %). 18 let bylo 51 studentů (což odpovídá 19 % z celkového počtu), 19letých respondentů bylo celkem 53 (19 %). 10 studentů bylo 20letých (4 %), třem bylo 21 let (1 %), a vždy jednomu studentovi bylo 22 a 23 let. Průměrný věk všech studentů byl 17,42 roku. Nejvíce odpovědí bylo od studentů ve věku 17 let (modus). Respondentům-studentům bylo mezi 15 a 23 roky (variační rozpětí). Medián věku studentů je 17 let.

30 studentům bylo více let, než by odpovídalo věku, který by měli mít, kdyby nastoupili do 1. ročníku hned po ukončení základní školy (i v případě, že počítáme s možností ročního odkladu povinné školní docházky). Což znamená, že již zřejmě před započítáním studia grafického designu byli žáky (případně absolventy) jiné střední školy a pro studium na současné škole se rozhodli později. Tito žáci byli v průměru o 2 roky starší než ostatní studenti daného ročníku.

Z celkového počtu studentů, kteří odpověděli na dotazník, jich bylo nejvíce z 2. ročníku. Jejich počet byl 84, což odpovídá 31 % všech respondentů. V 1. ročníku studovalo 65 respondentů, což je 24 % z celkového množství. Nejmenší skupinu tvoří žáci 3. ročníku, kterých odpovědělo na dotazník pouze 43, což odpovídá 16 %. Studentů 4. ročníku bylo mezi respondenty 81, což je 29 % z celkového počtu.

Pohlaví studentů jsem nezjišťovala, protože jsem to pro tento výzkum nepovažovala za podstatné.



Obr. 7, tab. 10 – Zastoupení respondentů-žáků z jednotlivých ročníků

Studentů z ročníku	Četnost	Procenta
1. ročník	65	24 %
2. ročník	84	31 %
3. ročník	43	16 %
4. ročník	81	29 %
Celkem	273	100 %

## 6.5 Obor 82-41-M/05 grafický design

Jak jsem již uvedla v teoretické části práce, obor 82-41-M/05 grafický design vznikl vytvořením a schválením rámcového vzdělávacího programu v roce 2008 a na základě nařízení vlády č. 268/2008 Sb, o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Střední školy podle RVP měly začít vyučovat po vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu, a to nejpozději do 1. září 2010.

V souladu s těmito nařízeními je již v současné době na všech školách v České republice vyučován obor grafický design podle vlastních ŠVP, jejichž názvy uvádím v tabulce v příloze I. V současné době je platné nejnovější nařízení vlády č. 367/2012 Sb. o soustavě oborů vzdělání

v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Toto nařízení bylo zveřejněno 9. listopadu 2012 ve Sbírce zákonů České republiky a nabylo účinnosti dnem 1. ledna 2013.

Tabulka 11 – Obor grafický design

Kód oboru	Název oboru vzdělání	Celkový plánovaný počet přijímaných	Počet přijatých v loňském roce	Počet škol, které obor nabízí
82-41-M/05	Grafický design	1 208	868	42

Obor grafický design od školního roku 2013–2014 plně nahradil pět dobíhajících oborů, které tímto zanikly. Názvy a kódy těchto zrušených oborů uvádím v tabulce č. 12.

Tabulka 12 – Obor grafický design nahradil pět dřívějších oborů vzdělání

Kód oboru	Název oboru
82-41-M/007	Propagační výtvarnictví – propagační grafika
82-41-M/009	Propagační výtvarnictví – aranžování
82-41-M/010	Propagační výtvarnictví – vědecká kresba a ilustrace
82-41-M/032	Grafika v reklamní praxi
82-41-M/035	Propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin

V rámci výzkumu mne také zajímalo, jaké jsou celkové počty studentů a absolventů grafického designu v České republice. Tato otázka je důležitá také v kontextu názorů některých pedagogů, kteří v odpovědích v dotazníku (otázka č. 29. Jste spokojen / spokojena s koncepcí výuky grafického designu v ČR? a otázka č. 30. Co by se, podle vás mělo změnit?) napsali, že studentů grafického designu je v ČR příliš mnoho (bližší analýzu odpovědí na tyto otázky uvádím v kapitole 7.1.1 *Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku pro pedagogy*). Není cílem mé práce zkoumat, zda tomu tak skutečně je a jaké jsou případné důsledky tohoto faktu, ale pro představu jsem se rozhodla počty studentů zjistit a v disertační práci je prezentovat.

Kurikulární reforma probíhala postupně, na školách byly tedy vyučovány souběžně staré obory ve vyšších ročnících i nové obory v nižších ročnících. V následujících tabulkách je uveden přehled o počtech žáků v jednotlivých ročnících v daných oborech vzdělání v denní formě vzdělávání za posledních pět školních let. Rovněž zde najdeme počty nově přijatých žáků a počty absolventů v předchozím školním roce.

Údaje, které jsou uvedeny v následujících tabulkách, vychází z oficiálních výkonových statistik MŠMT a byly mi poskytnuty prostřednictvím e-mailové pošty dne 7. dubna 2014 Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulky 13–16 – Počty žáků v jednotlivých ročnících a počty absolventů v posledních čtyřech školních letech v oboru 8241M05 grafický design a dohlázejících oborech (8241M007, 8241M009, 8241M010, 8241M032 a 8241M035), které ve školním roce 2013/2014 již plně nahradil

2013/14	Název oboru	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Nově přijatí žáci	Absolventi v předchozím roce
8241M05	Grafický design	773	731	723	692	761	354
8241M007	Propagační výtvarnictví - propagační grafika	0	0	0	3	0	135
8241M009	Propagační výtvarnictví - aranžování	0	0	0	0	0	52
8241M010	Propagační výtvarnictví - vědecká kresba a ilustrace	0	0	0	0	0	19
8241M032	Grafika v reklamní praxi	0	0	0	0	0	11
8241M035	Propagační výtvarnictví - grafická úprava tiskovin	0	0	0	0	0	10

2011/12	Název oboru	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Nově přijatí žáci	Absolventi v předchozím roce
8241M05	Grafický design	802	730	457	6	789	0
8241M007	Propagační výtvarnictví – propagační grafika	0	2	139	401	0	317
8241M009	Propagační výtvarnictví – aranžování	0	0	81	176	0	85
8241M010	Propagační výtvarnictví – vědecká kresba a ilustrace	0	0	19	30	0	19
8241M032	Grafika v reklamní praxi	0	0	16	31	0	16
8241M035	Propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin	0	0	10	42	0	28



2010/11	Název oboru	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Nově přijatí žáci	Absolventi v předchozím roce
8241M05	Grafický design	787	448	0	0	775	0
8241M007	Propagační výtvarnictví – propagační grafika	2	157	420	393	2	308
8241M009	Propagační výtvarnictví – aranžování	0	82	172	117	0	53
8241M010	Propagační výtvarnictví – vědecká kresba a ilustrace	0	19	30	19	0	17
8241M032	Grafika v reklamní praxi	0	19	29	25	0	8
8241M035	Propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin	0	11	42	43	0	33

2009/10	Název oboru	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Nově přijatí žáci	Absolventi v předchozím roce
8241M05	Grafický design	465	0	0	0	459	0
8241M007	Propagační výtvarnictví propagační grafika	148	424	409	350	145	286
8241M009	Propagační výtvarnictví – aranžování	89	169	116	54	88	32
8241M010	Propagační výtvarnictví – vědecká kresba a ilustrace	19	30	19	18	19	19
8241M032	Grafika v reklamní praxi	33	32	24	8	32	12
8241M035	Propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin	11	41	46	46	11	11

## 6.6 Sestavení dotazníků

Z formulace výzkumných otázek vyplynuly požadavky na sestavení několika dotazníků schopných poskytnout relevantní odpovědi. Sestavila jsem tedy sadu celkem čtyř dotazníků, jejichž detailní popis uvádím dále v příslušných kapitolách (7.1, 7.2, 7.3) a samotné dotazníky pak v přílohách A, B, C, D, E a F.

## 6.6.1 Dotazníky použité ve výzkumu

### Počáteční fáze výzkumu – dotazníky pro studenty školy, kde vyučují:

1. Dotazník pro zmapování situace a vytýčení oblastí dalšího výzkumu
2. Dotazník – motivace

### Hlavní fáze výzkumu – dotazníky pro výzkumný vzorek 1. a 2. (všechny školy v ČR):

3. Dotazník pro učitele výtvarných předmětů v oboru grafický design
4. Dotazník pro studenty grafického designu

Cílem dotazníků bylo zjistit, jak vnímají a prožívají specifický edukační proces ve výtvarných předmětech žáci na straně jedné a učitelé na straně druhé. Záměrem šetření tedy bylo získat pomocí dotazníků potřebná fakta o zkoumané problematice z hlediska učitele a studenta grafického designu. Cíl dotazníků by diagnostický – sloužil k získání a doplnění informací o stavu výchozí situace.

## 6.7 Předvýzkum

Všechny 4 dotazníky byly před samotným výzkumem prověřeny v předvýzkumu. Tato výzkumná fáze obvykle předchází samotnému výzkumu a je charakterizována jako jeho určitý zmenšený model. „Doporučovaným způsobem, jak si zajistit validitu otázek v dotazníku, je provést předvýzkum. I zdánlivě nepatrné chyby a nepřesnosti v předvýzkumu se znásobí v definitivním průzkumu a je potom pozdě je odstraňovat. Předvýzkum nám ukáže, zda informace existuje a je dosažitelná, slouží také jako test nástrojů“ (Olecká, Ivanová, 2010).

Předvýzkum probíhal tak, že pět učitelů výtvarných předmětů a deset studentů grafického designu zkušebně vyplnilo připravené dotazníky a poté odpovědělo na následující doplňující otázky:

- Je úvodní text, ve kterém vysvětluji cíle výzkumu srozumitelný a dostatečně motivující k vyplnění dotazníku?
- Jsou pro Vás všechny otázky srozumitelné?
- Máte nějaké výhrady k pořadí, ve kterém jsou kladeny jednotlivé otázky?
- Máte nějaké výhrady nebo připomínky k formulacím otázek a formě dotazníku?
- Je prostor pro odpovědi u všech otázek dostatečný?
- Jak dlouho Vám trvalo vyplnění celého dotazníku?
- Jsou některé otázky příliš osobní, nebo například vzbuzují obavu z narušení anonymity respondentů?

Tímto způsobem jsem ověřila, zda jsou otázky respondentům srozumitelné a zda je pomocí nich možné získat informace, které potřebuji. Na základě připomínek respondentů v předvýzkumu jsem v dotaznících provedla některé malé změny a doplnila několik otázek, o kterých jsem zjistila, že v dotaznících chyběly. Tímto způsobem jsem ověřila, zda jsou otázky respondentům srozumitelné a zda je pomocí nich možné získat informace, které potřebuji. Na základě připomínek respondentů v předvýzkumu jsem v dotaznících provedla některé malé změny a doplnila několik otázek, o kterých jsem zjistila, že v dotaznících chyběly.

Podle připomínek respondentů a jejich odpovědí na otázky v předvýzkumu byly testované dotazníky upraveny a doplněny. Byly například vyřazeny některé otázky, které by mohly odradit respondenta tím, že by nebyla dostatečně zaručena jeho anonymita. Konkrétně šlo zejména o otázky: „Ve které škole nyní vyučujete grafický design?“ a „Ve které škole studujete?“ Uvedené otázky jsem chtěla do dotazníku zařadit původně proto, že by tyto informace mohly být v některých ohledech velmi užitečné. Nicméně díky předvýzkumu jsem si uvědomila, že otázka je velmi problematická zejména v dotazníku pro učitele, protože v některých školách vyučuje jen velmi málo pedagogů výtvarné předměty v oboru grafický design a na základě dalších informací v dotazníku (věk, vzdělání, pohlaví) by bylo možné jednotlivé respondenty poměrně jednoduše identifikovat.

Vzhledem k tomu, že mým cílem nebylo srovnání mezi jednotlivými školami, ale evaluace současného stavu výuky na všech školách, otázku jsem raději vypustila. A to jak v případě učitelů, tak i žáků. V případě studentů to bylo proto, že o přeposlání odkazů na dotazníky byli požádáni pedagogové. Chtěla jsem se vyhnout obavám, aby se nedostaly na veřejnost některé kritické názory studentů na výuku v jejich konkrétní škole a nestalo se, že by raději dotazník studentům nepředali, nebo aby je například v odpovědích nějakým způsobem neusměrňovali.

Předvýzkum byl pro samotný výzkum velice důležitý, jelikož napomohl k přesnějšímu zformulování otázek a odhalil některá slabá místa v dotaznících. Využití předvýzkumu výrazně přispělo k dodržení cíle a záměru dotazníkového šetření, analýza dotazníkové verze také zabezpečila přehlednost dotazníku pro respondenty a zvýšení jak validity, tak reliability dotazníkového šetření vzhledem k záměru šetření.

## 6.8 Průběh výzkumu

Dotazníky pro výzkum jsem vytvořila v aplikaci Google Docs (Dokumenty). Jedná se o webovou platformu umožňující práci s dokumenty, tabulkami a prezentacemi. Výhodou služby Google Docs je to, že je nabízena bezplatně a je přístupná na každém počítači s internetovým připojením bez nutnosti instalace.

Oproti klasickým kancelářským balíkům umožňuje využít potenciálu webové aplikace se vším, co s sebou tento model přináší. Je to např. práce několika uživatelů na jednom dokumentu či tabulce současně, nebo snadné publikování a sdílení dokumentů. Já jsem využila možnosti vytvořit v této aplikaci dotazníky, jednoduchým způsobem je distribuovat a pak přijímat a ukládat odpovědi respondentů.

Dva krátké dotazníky 1. a 2., které jsem použila v počáteční fázi výzkumu, jsem svým studentům posílala e-mailovou poštou a respondenti mi je stejnou cestou vyplněné vraceli.

### **6.8.1 Elektronické dotazování**

Elektronické dotazování, tzv. CAWI (Computer Assisted Web Interview) je dosud nejmladší způsob dotazování. Sběr dat je realizován prostřednictvím internetu, kdy respondent vyplní dotazník na webových stránkách online nebo obdrží dotazník, či odkaz na dotazník (URL link) prostřednictvím elektronické pošty. Respondent si sám určuje kdy dotazník vyplní a není v žádném směru ovlivňován tazatelem.

Velkou výhodou jsou minimální finanční a časové náklady. Rozesílání e-mailů je mnohonásobně rychlejší než rozesílání klasických dopisů. Zpracování odpovědí je rovněž jednodušší a efektivnější, protože všechna data jsou již uložena v elektronické podobě a není tak nutné je pro další zpracování vkládat a upravovat. Předcházíme tak i administrativním chybám vznikajících při přepisu získaných dat z dotazníku do počítače. CAWI umožňuje spojit výhody kvalitativního i kvantitativního výzkumu a představuje tak novou dimenzi ve výzkumných metodách.

Na internetu jsem vytvořila interaktivní webový dotazník, na který respondenti následně odpovídali sami prostřednictvím počítače. Odpovědi respondentů byly automaticky odeslány na server, kde jsem je mohla v průběhu sběru dat průběžně kontrolovat.

Tento způsob jsem zvolila zejména pro jeho ekonomickou i ekologickou nenáročnost. Je možné, že tištěné dotazníky rozesílané poštou by mohly mít větší návratnost, ale výhody elektronického způsobu distribuce dotazníku se mi jevíly natolik výrazné, že jsem se jednoznačně rozhodla pro tuto cestu. Uspořila jsem tím mnoho času, papíru i finančních prostředků. Přesto jsem s výsledným počtem zodpovězených dotazníků spokojená a myslím si, že pro účely mého výzkumu je jejich množství naprosto dostačující.

Ke zvýšení návratnosti jistě pomohl i motivační dopis připojený k dotazníku s vysvětlením důležitosti účasti na výzkumu, příslibem anonymity a jednoduchá a přehledná stavba dotazníku.

Odkazy na oba dotazníky vytvořené v aplikaci Google Docs jsem rozeslala e-mailem na všechny školy v České republice, kde se vyučuje obor grafický design (viz tabulka v příloze G).

Kontakty jsem získala na webových stránkách jednotlivých škol. Pokud zde byla uvedena informace, kteří konkrétní učitelé praktické předměty v oboru grafický design vyučují, adresovala jsem zprávu přímo jim. Když na stránkách školy tato informace chyběla, odeslala jsem e-mail s odkazy na dotazníky na sekretariát, nebo vedení školy.

Ve zprávě jsem vysvětlila, co je předmětem a cílem výzkumu, pro jehož účely dotazník slouží. Požádala jsem také o přeposlání odkazů na dotazníky žákům a učitelům grafického designu. Slíbila jsem školám, že v případě jejich zájmu, je po vyhodnocení výzkumného šetření seznámím s jeho výsledky.

V prvním týdnu po odeslání e-mailu s odkazem na internetovou aplikaci dotazníku přišlo poměrně hodně odpovědí od pedagogů, ovšem naprosto nedostatečná byla odezva od studentů. Odpověděli pouze 2. Po týdnu jsem proto rozeslala do všech škol znovu e-mail, ve kterém jsem poděkovala učitelům za jejich odpovědi a požádala je o spolupráci při vyplňování dotazníků se studenty. Konkrétně jsem je poprosila, zda by mohli studentům dotazník připomenout, nebo je nechat vyplnit ho přímo ve výuce.

Po odeslání této zprávy jsem zaznamenala velký nárůst odpovědí od studentů, přičemž během následujícího týdne na dotazník odpovědělo celkem 276 studentů. Na dotazník pro učitele odpovědělo celkem 55 respondentů, včetně respondentů ze dvou škol, které zaslaly vyplněné dotazníky v tištěné podobě na papíru.

## **6.9 Etické aspekty výzkumu**

Samotné vyplňování dotazníků probíhalo na bázi dobrovolnosti a anonymity. Přesto bylo nutné získat určitá tzv. data, jako jsou pohlaví, věk, délka praxe, vyučované předměty apod. (v případě pedagogů) nebo věk, ročník, typ navštěvované školy apod. (v případě studentů). Prostřednictvím těchto údajů však nebylo možné respondenty identifikovat, proto jejich anonymita byla zachována.

## **6.10 Návratnost**

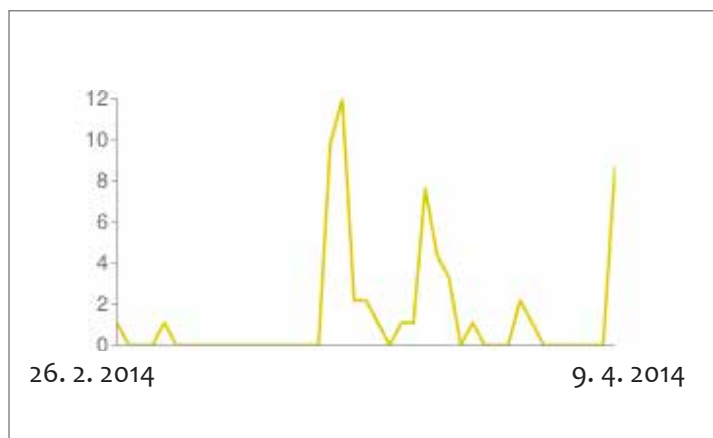
Vysoký počet oslovených škol, který dotazníková metoda umožňuje, zaručuje při vysoké návratnosti získání poměrně objektivních a nezkrivených dat. Odborná literatura se při určení minimální požadované návratnosti liší. S největší pravděpodobností tato míra závisí na charakteru získávaných dat a požadovaných výsledcích.

Např. Gavora považuje za požadovanou minimální návratnost dotazníkového výzkumu 75 %, ale připouští, že dosáhnout takové návratnosti je velice těžké, proto se toleruje i návratnost nižší (2000). Průcha uvádí jako obvyklou návratnost dotazníku rozeslaného poštou pouhých 30 % (1995).

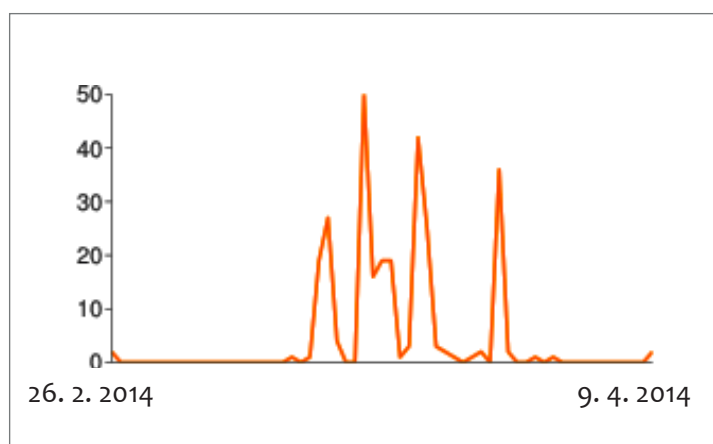
## 6.11 Přehled počtu odpovědí

Celkově hodnotím návratnost odpovědí na oba dotazníky jako velmi dobrou, a to zejména díky vstřícnosti pedagogů, se kterou jsem se setkala. Samotné odpovědi byly samozřejmě anonymní, takže nejsem schopna zjistit, kteří učitelé dotazník vyplnili. S ochotou a vstřícností jsem se ale setkávala ve většině odpovědí na můj e-mail, ve kterém jsem žádala o vyplnění dotazníku. Obdržela jsem také několik odpovědí (cca 4), kde učitelé vysvětlovali, z jakého důvodu se nemohou do výzkumného šetření zapojit. Ve třech případech to byly důvody časové (učitelé i studenti jsou zaneprázdněni jinými aktivitami), pouze 1 pedagog uvedl jako důvod pro nevyplnění dotazníku to, že nechápe smysl tohoto výzkumu.

V některých případech bylo nutné vyloučit z výzkumného šetření nedostatečně vyplněné a nerelevantní dotazníky, jejichž počet však nebyl vysoký. V případě pedagogů to byly pouze 2 a v případě studentů 5 vyřazených dotazníků.



Obr. 8 – Průběh počtů odpovědí respondentů-pedagogů na dotazník č. 3



Obr. 9 – Průběh počtů odpovědí respondentů-žáků na dotazník č. 4 (grafy na této straně byly vygenerovány programem Disk Google)

## 7 Vyhodnocení dotazníků

### 7.1 Formulace otázek a struktura dotazníku pro učitele grafického designu

Otázky by měly být v dotazníku uspořádány tak, aby z pohledu respondenta tvořily uzavřený logický celek. Na začátek jsem zařadila jednodušší, srozumitelné otázky, které měly za úkol dotazovaného zaujmout a přimět ho k tomu, aby zodpověděl i otázky následující.

Z hlediska způsobu odpovědi můžeme zvolit formu otázky uzavřenou, otevřenou nebo škálovou. V dotazníku pro učitele jsou zastoupeny všechny tyto 3 typy otázek. Uzavřené otázky jsem použila v 5 dotazníkových položkách (otázky 6, 8, 10, 13 a 29). Tyto typy otázek poskytují dvě nebo více předem formulované alternativy odpovědí, z nichž respondent vybírá bez možnosti vlastní volby. V uvedených otázkách šlo ve všech 5 případech o otázky dichotomické, kdy respondent volí ze dvou odpovědí – „ano“ nebo „ne“ (například v 6. otázce jsem se zeptala: „Hovoříte ve výuce o dějinách grafického designu?“, 8. otázka zněla: „Věnujete se kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?“ atd.).

Po všech pěti uzavřených otázkách následovaly doplňující otázky, které odpovědi na ně konkretizovaly, případně dávaly prostor pro uvedení vlastního názoru k předcházející otázce, respektive odpovědi (např. po 6. otázce následovala otázka č. 7, která vybízela k vysvětlení odpovědi na předchozí otázku. Po otázce č. 8 byla zařazena pod číslem 9. otázka: „Čím konkrétně se zabýváte?“ atd). Využití těchto doplňujících otázek mi umožnilo získat mj. i konkrétní, osobní odpovědi a názory pedagogů.

Otevřené otázky respondenta neomezují a nevnucují mu žádnou volbu, neurčují podrobněji ani formu ani obsah dané odpovědi. U otevřených otázek nejsou žádné předem formulované odpovědi, respondent odpovídá podle svého uvážení, sám rozhoduje o délce i obsahu své odpovědi. Tyto položky poskytují rozsáhlejší informace k dané problematice a mohou proniknout hlouběji k jádru problému. Zároveň ale otevřené otázky kladou na respondenta i vyšší nároky, protože je nucen odpovědi sám formulovat a psát. Důležitá je proto ochota respondentů ke spolupráci a také jejich odpovídající schopnost výstižného písemného projevu. Pro tazatele pak otevřené otázky znamenají složitější postup při vyhodnocování, které je možné realizovat jen kvalitativními metodami. Otevřený způsob jsem použila u otázek meritorních, a právě také u všech otázek, pomocí kterých jsem získávala další informace k otázce předcházející, tedy konkrétně u otázek č. 5, 7, 9, 11, 14, 28 a 30.

V několika případech jsem zařadila i otázky polootevřené. Ty nabízejí výběr z předem formulovaných odpovědí, ale zároveň je možné doplnit i vlastní variantu. Tento způsob jsem využila celkem třikrát. U otázek č. 1 („Které odborné výtvarné předměty vyučujete?“) a č. 12 („Jakým způsobem hodnotíte výsledky výtvarných úkolů žáků?“) bylo možné vybrat libovolné

množství z nabízených odpovědí a ještě uvést i vlastní variantu (tzv. otázky polytomické výčtové). To umožnilo získat skutečně všechny existující možnosti odpovědí.

Otázka č. 4 – „*Jakým způsobem hodnotíte výsledky výtvarných úkolů žáků?*“ je otázkou polytomickou výběrovou, kdy jsem záměrně nechala respondenty vybrat jen jednu možnost, protože jsem chtěla zjistit, jaké způsoby hodnocení učitelé staví skutečně na první místo. Ze své praxe vím, že většina učitelů používá ve výuce více způsobů hodnocení, proto jsem se chtěla vyhnout rozptýlení dat v případě, že by každý označil více možností hodnocení, čímž bych získala odpověď na otázku „*jaké způsoby učitelé ve výuce využívají*“, ale ne „*kteří považují za nejvhodnější*“. Všechny uzavřené i polouzavřené otázky byly formulovány tak, aby co nejpřesněji vystihly smysl dotazu, ale nijak „nepodsouvaly“ možnou odpověď.

Otázky 15–27 jsou koncipovány jako škálové. Pomocí nich jsem zkoumala, jakou míru důležitosti připisují učitelé osvojení jednotlivých kompetencí u studentů (např. zvládnutí práce s počítačem, řemeslná stránka, imaginativní stránka, kreativita, originalita, teoretická, vědomostní stránka, znalost písma a typografie, schopnost organizace práce, komunikativní schopnosti apod.). Respondenti uvedeným kompetencím přiřazovali hodnotu na stupnici 1–5, kdy stupeň 1 vyjadřoval nejmenší důležitost a stupeň 5 naopak největší důležitost dané kompetence.

Převážně v závěru dotazníku jsem zařadila segmentační otázky, kterými jsem zjišťovala tzv. tvrdá data, tedy věk, pohlaví, délku praxe a vzdělání respondentů (otázky č. 2, 3, 31–36). Tyto informace mimo jiné umožňují libovolné rozřazování do různých kategorií (vyučované předměty, počet let praxe, vzdělání apod.).

Tím, že jsem v dotazníku zkombinovala otevřené, uzavřené, polouzavřené i škálované otázky, získala jsem kombinaci různorodých typů odpovědí ke zpracování. Škálované otázky mi umožnily poměrně jednoduché a přehledně počitatelné zhodnocení, které bylo možné snadno vyjádřit i graficky. Otevřené otázky mi naopak poskytly heterogenní a nepřehlednou mozaiku odpovědí, kterou bylo nutno nejprve roztrždit a kategorizovat a poté kvalitativně analyzovat. Výsledky těchto otevřených otázek však nabízí skutečně autentické názory pedagogů, které bych pomocí jiných typů otázek nemohla získat. Závěrečná část dotazníku může obsahovat např. i citlivé a segmentační otázky, proto jsem zde zařadila nutné otázky vedoucí k získání údajů, jako je např. pohlaví, věk, vzdělání apod.

Po ukončení dotazování jsem veškeré získané informace roztržila, uspořádala do tabulek, a pokud to bylo potřebné, přiřadila jsem některým informacím kódy.

Celkovou dobu potřebnou k vyplnění dotazníku je možné na základě předvýzkumu odhadnout přibližně na 10–20 minut. Přesnou dobu však nelze stanovit, protože dotazník obsahuje i několik otevřených otázek, jejichž doba potřebná pro vyplnění může být velmi individuální. Finální podoba dotazníku, tak jak byl předkládán jednotlivým respondentům, je uvedena v příloze A.



### 7.1.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku pro pedagogy

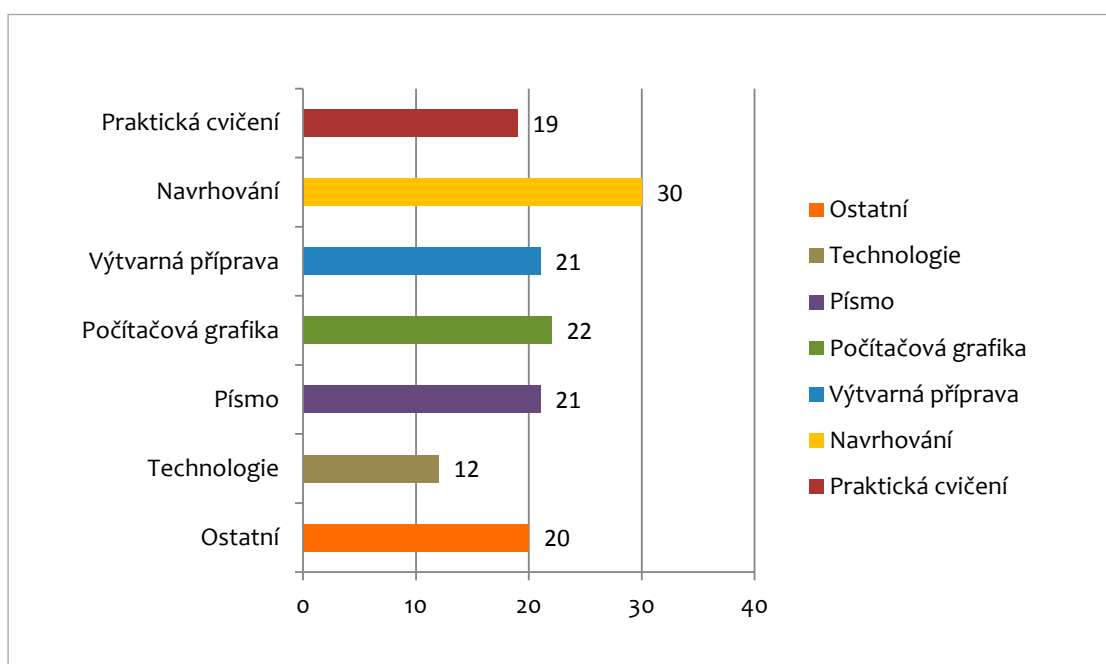
Jak jsem již zmínila v úvodním textu empirické části disertační práce, dotazníky jsem vyhodnocovala jak kvantitativními, tak i kvalitativními metodami, a to v závislosti na typu otázky. Přičemž pro otevřené otázky jsem použila převážně postupy kvalitativní.

V následující kapitole se budu postupně věnovat jednotlivým položkám dotazníku, interpretuji zde výsledky, ke kterým jsem prostřednictvím jednotlivých otázek dospěla.

#### Otázka č. 1: Které odborné výtvarné předměty vyučujete?

Vzhledem k tomu, že odborných výtvarných předmětů se na středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách vyučuje několik, považovala jsem za užitečné zjistit, které konkrétní předměty respondenti-pedagogové vyučují. Tyto údaje pomohly například pochopit blíže kontext některých odpovědí (např. preferování klasických médií ve výuce některými učiteli může být způsobeno tím, že vyučují výtvarnou přípravu v nižších ročnících).

Způsob výuky jednotlivých výtvarných předmětů i jejich hodinové dotace se v různých školách liší, což umožňuje současný kurikulární systém, který dává školám značnou volnost při tvorbě ŠVP (Školních vzdělávacích programů), které jsou konstruovány na základě RVP (Rámcových vzdělávacích programů). Ty jsou pro všechny školy závazné. Vzdělávání je v RVP vymezeno prostřednictvím vzdělávacích cílů, kompetencí a výsledků vzdělávání a k nim se vztahujícího obsahu vzdělávání (plné znění RVP pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design je dostupné na <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>).



Obr. 10 – Předměty vyučované respondenty-pedagogy

Tabulka 17 – Předměty vyučované respondenty-pedagogy

Které odborné výtvarné předměty vyučujete?		
Praktická cvičení	19	13 %
Výtvarná příprava	21	14 %
Navrhování	30	21 %
Počítačová grafika	22	15 %
Technologie	12	8 %
Písmo	21	14 %
Ostatní	20	14 %

### Otázka č. 2: Kolik studentů přijímáte do 1. ročníku?

Odpovědi na otázku č. 2 jsem nakonec ve výzkumu nepoužila, protože přesné údaje o počtech studentů v jednotlivých ročnících se mi podařilo získat z Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a z webových stránek jednotlivých škol a jsou přehledně uvedeny v tabulkách č. 13–16.

### Otázka č. 3: Kolik let vyučujete grafický design?

Data zjištěná pomocí této otázky jsem uvedla v části, kde je charakterizován výzkumný vzorek 1. – pedagogové a dále s nimi pracuji při vyhodnocování dalších položek dotazníku.

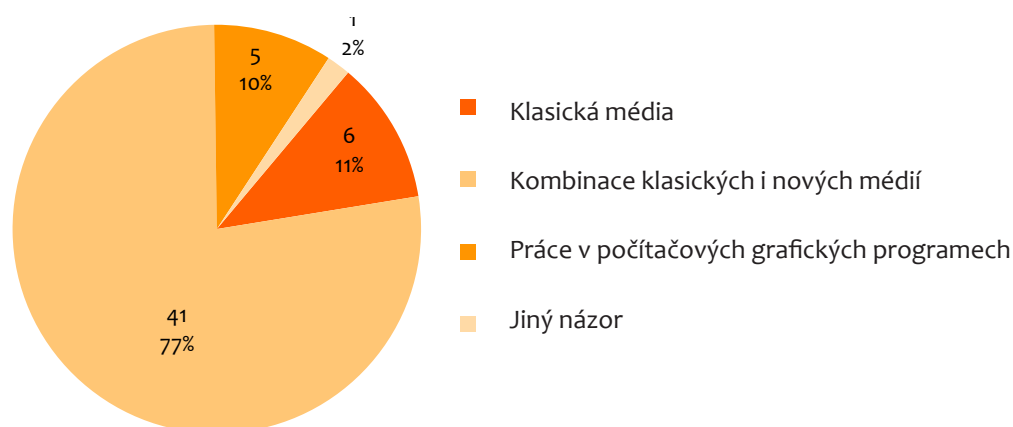
### Otázky č. 4 a 5: Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce upřednostňujete?

Celých 70 % všech pedagogů, kteří zodpověděli dotazník, uvedlo, že ve výuce nejraději kombinuje práci s klasickými i elektronickými médii.

Když mohli v následující otázce učitelé doplnit k této své volbě další informace, nejčastěji se objevuje názor, že za funkční považují model, kdy návrh vzniká kresebným způsobem a realizace potom probíhá v další fázi v počítačovém grafickém programu (toto tvrzení se objevuje u 5 učitelů). Pro ilustraci zde tato tvrzení cituji:

- „Vždy trváme na kresebném začátku – příprava návrhů a idejí, pak vybíráme způsoby a postupy realizace.“ (muž, 44 let)
- „Grafický design může vznikat různým způsobem, nakonec ale stejně potřebuje zpracování v počítači, pokud je určen k průmyslové realizaci.“ (muž, 64 let)
- „Většinou nechávám na osobní preferenci studenta, zda použije klasickou techniku, kterou jen v počítači finalizuje, anebo zda pracuje jen v počítači. Také si myslím, že každý úkol je jiný a vyžaduje jiný přístup.“ (muž, 56 let)

Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce upřednostňujete?		
Klasická média (kresba, malba, volná grafika).	6	11 %
Práce v počítačových grafických programech.	5	10 %
Kombinace klasických i nových médií.	41	77 %
Ostatní	1	2 %



Tab. 18 a obr. 11 – Média a způsoby práce preferované respondenty-pedagogy ve výuce

- „V prvním ročníku převážně klasická média, v druhém ročníku se snažím propojovat klasická s novými, např. aplikovat živou kresbu v pc grafice.“ (žena, 27 let)

3 pedagogové si myslí, že volba výtvarného média záleží na tom, ve kterém ročníku žáci studují. Nižší ročníky by podle nich měli tvořit spíše ručně, posléze ve vyšších ročnících by se měli věnovat práci na počítači, jak napsala např. jedna z respondentek:

- „V tomto případě záleží na předmětu a ročníku, ve kterém se vyučuje. Obecně platí, že v nižších ročnících převažují klasická média. Ve vyšších ročnících, kdy student získá dostatečnou řemeslnou zručnost a zná své výrazové možnosti z klasických medií, kombinujeme nová média s klasickými, nebo používáme pouze nová média.“ (žena, 30 let)

5 učitelů, kteří volili kombinaci klasických médií s elektronickými zdůrazňují mj., že ruční výtvarná práce je velmi důležitá pro rozvoj kreativity, výtvarného cítění a myšlení a jemné motoriky. Nová média zase „dovolují rychlejší a efektivnější použití různých výtvarných, popř. vizuálních prostředků.“, jak uvedl 1 z respondentů.

Pouze 6 učitelů preferuje ve výuce klasická média (kresba, malba, volná grafika), což je pravděpodobně tím, že vyučují výtvarnou přípravu nebo praktická cvičení v nižších ročnících (1–2). Pouze jeden z nich ale tento důvod uvedl:

- „Vzhledem k ruční přípravě používám především ruční médium, ale co se týče informací, námětů a konfrontací či aktualit v oboru, samozřejmě i digitální média.“ (žena, 50 let)

Tento názor vysvětluje, proč respondent ohodnotil zvládnutí obou zmíněných kompetencí shodně nejvyšší známkou. Ostatní pedagogové, kteří preferují klasická média, svou volbu nijak nekomentovali.

5 pedagogů naopak upřednostňuje práci v počítačových programech, což opět souvisí s tím, že tito učitelé vyučují především počítačovou grafiku, písmo nebo webdesign. 4 pedagogové svou volbu nijak nezdůvodnili. Zajímavé je, že pouze 1 z těchto 5 učitelů ohodnotil ve škálové otázce, kde jsem zjišťovala, jakou důležitost přikládají pedagogové zvládnutí práce s počítačem nejvyšší důležitost (5) a zvládnutí řemeslné stránky (klasická média) stupeň 3. 3 učitelé ohodnotili obě tyto kompetence stejně (stupni 4), a 1 pedagog v této otázce naopak označil za důležitější zvládnutí klasických výtvarných technik a postupů apod. vyšším stupněm (5) než zvládnutí práce na počítači. Tento paradox ale v podstatě vysvětluje komentář, který zmiňovaný respondent uvedl v jiné otázce (č. 30):

- „Jsem velmi rád, že do škol pronikla kvalitní počítačová technika a špičkový grafický SW, takže je vybavení i programy srovnatelné s praxí, ale někdy je to na úkor tvořivosti a zručnosti. Ale to zřejmě patří k době.“ (muž, 58 let)

Pro ilustraci uvádím názor pedagoga, který jako jediný z těch, kteří preferují práci na počítači, svou volbu okomentoval:

- „Kladu důraz především na praktické používání grafických programů (konkrétně učím Photoshop, ale snažím se, aby studenti používali i Illustrator, případně InDesign a další nástroje balíčku Creative Suit). Bohužel 3 hodiny výuky týdně jsou nedostatečné a ne každý student může s programy pracovat i doma.“ (muž, 58 let)

1 učitel napsal, že žádné médium nepreferuje a volbu média vždy přizpůsobuje danému úkolu:

- „Nic neupřednostňuji – každá práce je specifická a sama si „řekne“ o adekvátní výtvarné zpracování. Někdy se více hodí klasické výtvarné techniky, jindy je to čistě „počítačová“ záležitost. V některých případech stačí pouze práce s písmem. Čím širší je výtvarné vzdělání studentů, tím volněji ruce pak mají při zpracovávání úkolů – dokáží si snadněji poradit.“ (muž, 42 let)
- „Myslím, že lidé bez výtvarné přípravy, kde mohou najít sami sebe, budou jen přejímat a stanou se jen řemeslníky, kterých je v této branži už teď tisíce a budou miliony. V tom množství se ztratí a budou dobří tak na tisk jízdenek...“ (muž, 60 let)

Dotázaní pedagogové jsou většinou přesvědčeni o důležitosti ruční výtvarné přípravy, kterou chápou jako rozvíjení výtvarného myšlení, cítění i jemné motoriky. Zkušenosti a dovednosti získané tímto klasickým způsobem pak žáci mohou zúročit nejen při samotné návrhářské práci v grafických počítačových programech, ale získají tím i schopnost naskicovat si v počátku své práce návrh ručně, čímž mohou ušetřit mnoho času. Ostatně návrh ve formě skici požaduje

od svých žáků 5 z dotázaných pedagogů. Jen velmi málo učitelů (2) preferuje čistě jen práci v počítači bez využití klasických médií. Většina pedagogů vidí počítač jen jako nástroj pro realizaci návrhu, výtvarné myšlenky. Při výběru média dávají dotázaní učitelé svým žákům velmi často volnost a poukazují také na to, že je potřeba přizpůsobit zvolené médium konkrétnímu úkolu a také fázi procesu navrhování. 3 učitelé zmiňují, že pro rozvoj výtvarného myšlení, citění a kreativity využívají příležitostně také některé alternativní způsoby výuky, jako jsou například různé konceptuální výtvarné činnosti (land art, performance, happening apod.).

1 pedagog píše, že ve škole zřídil „salon domácí tvorby bez korektivu pedagogů, kde se každý ročník musí každý rok prezentovat“ (muž, 60 let). Tento zajímavý nápad jistě může zejména ve vyšších ročnících kompenzovat převahu práce na počítači, protože motivuje studenty k domácí práci s klasickými médii, jako je zejména kresba a malba.

Je možné vysledovat i názor, že počítač je jen nástroj, forma, kterou výtvarná práce vzniká. Pomocí počítačového programu dostane výtvarný nápad, myšlenka svou vizuální podobu. Grafik by měl tedy umět vyjádřit své myšlenky také klasickým způsobem, bez počítače. Tříbí si tím schopnost výtvarně se vyjadřovat, komunikovat.

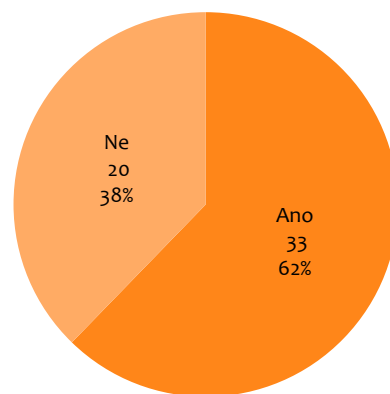
## Otázky č. 6 a 7: Hovoříte ve výuce o dějinách grafického designu?

V odpovědi na otázku č. 6 uvedlo 33 (62 %) respondentů-pedagogů, že ve výuce výtvarných předmětů probírají s žáky mj. i dějiny grafického designu. 20 pedagogů (38 %) naopak sdělilo, že o tomto tématu vůbec nehovoří.

Pedagogové, kteří odpověděli, že se ve výuce o dějinách grafického designu nezmiňují, využili v 7 případech možnost doplnit informace k této otázce a jako důvod nejčastěji uvádějí nedostatek času ve výuce a nutností zvládnout se studenty velké množství jiného učiva. 1 pedagog zmínil, že tuto tematiku probírají kolegové v jiných předmětech. 2 napsali, že konkrétně oni se dějinami grafického designu ve výuce nezabývají, protože této tematice je v jejich škole věnován samostatný předmět:

- „Dějiny grafického designu mají na škole svůj vlastní předmět, dějinami v rámci navrhování se zabývám v případě, že mají nějaký vztah k probíranému tématu.“ (muž, 57 let)

V případě kladných odpovědí na tuto otázku využilo možnosti komentáře 10 respondentů. 1 pedagog klad-



Obr. 12 a tab. 19 – Hovoří pedagogové ve výuce o dějinách grafického designu?

Hovoříte ve výuce o dějinách grafického designu?		
Ano	33	62 %
Ne	20	38 %

ně hodnotí, že ve škole, kde učí, jsou dějiny grafického designu a knižní grafiky samostatným předmětem. Jiný učitel naopak vyslovil nespokojenost se skutečností, že v jejich škole dějiny grafického designu samostatným předmětem nejsou.

- „Nemáme dějiny graf. designu jako předmět a to je škoda. Probíráme je částečně v písmu a také ve vazbě na zadaná cvičení a zejména s důrazem na současnější grafiky. Vítám typy na zajímavé osobnosti od studentů.“ (žena, 39 let)

2 učitelé uvedli, že o tomto tématu se v jejich škole hovoří pouze okrajově v rámci předmětu dějiny výtvarné kultury. Někteří také napsali, že si myslí, že to nestačí. Proč je důležité o historii grafického designu se studenty hovořit, zdůvodňují někteří z pedagogů těmito slovy:

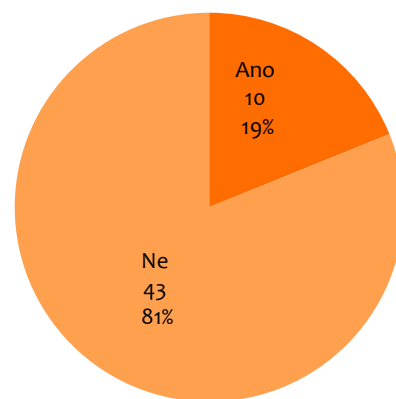
- „Nemluvím jen o grafickém designu, ale i o designu obecně, protože vše souvisí se vším a základem je architektura. Do ní a okolo ní jsou vsazovány užité i neužité produkty a měli by mít nějakého ducha. To co nezaujme, jako by nebylo. Produkty 21. století by měly reflektovat dobu, a ne přehrabovat již přehrabanou minulost.“ (muž, 60 let)

Podle učitelů je tedy důležité hovořit nejen o historii grafického designu, ale zasazovat grafický design do širšího kontextu umění celkově. A to nejen z hlediska historie, ale i současnosti. Ve školách není běžné, že by dějiny grafického designu byly samostatným předmětem, nicméně jsou školy, kde tomu tak je.

### Otázka č. 8: Věnujete se kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?

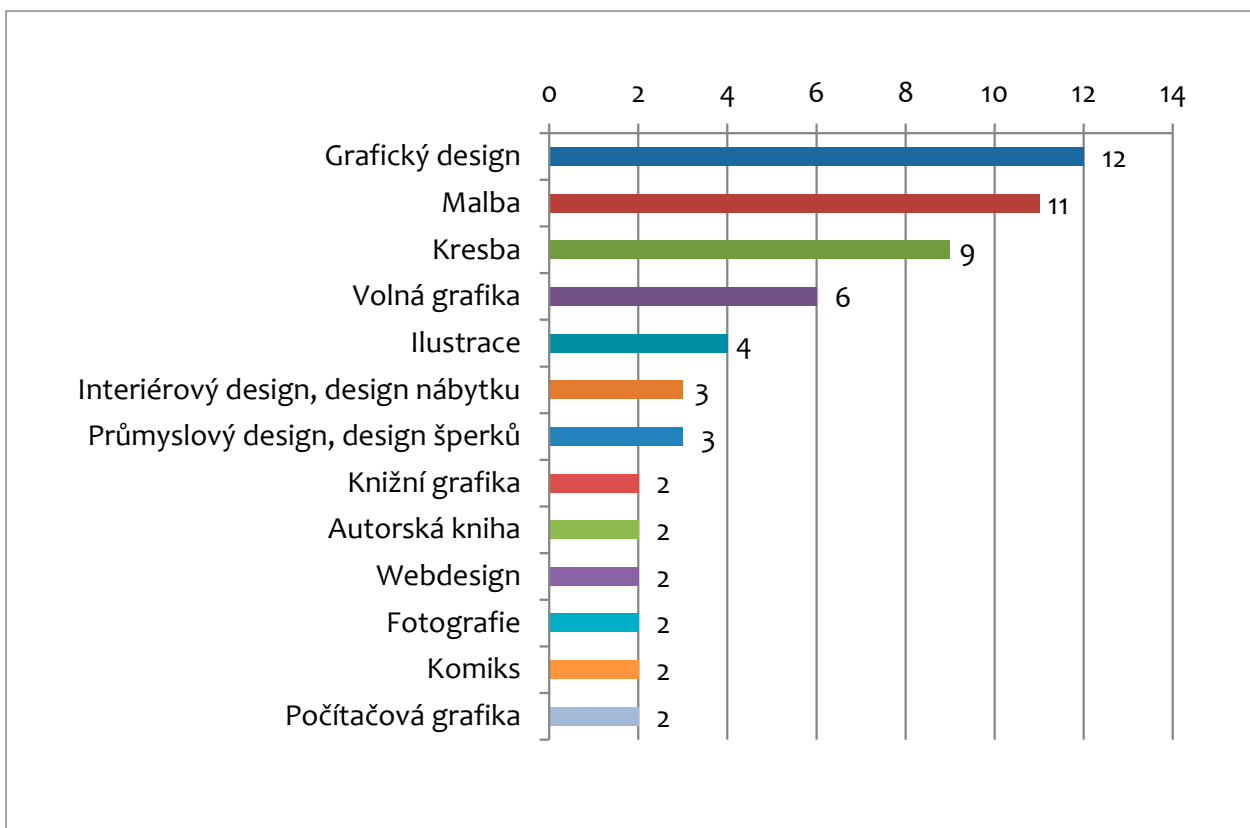
V otázce č. 8 jsem se zajímala o to, zda pedagogové kromě své pedagogické činnosti mají prostor zabývat se také vlastní výtvarnou tvorbou. V praxi se často setkáváme s tím, že učitelé, kteří pracují na celý úvazek na střední škole, již nemají na vlastní tvorbu dostatek času ani potřebné energie. Mnozí tento problém řeší, pokud jim to zaměstnavatel umožní, pedagogickou činností na zkrácený úvazek, aby měli čas se vlastní tvorbě věnovat.

Výsledky odpovědí na tuto otázku do jisté míry potvrzují skutečnost, že pedagogové nemají na vlastní tvorbu dostatek času, neboť celých 19 % (tj. 10 z 53) pedagogů uvedlo, že se vlastní tvorbě nevěnuje, protože při jejich pedagogické činnosti už další práci nestihnou. Ovšem 81 % (tzn. 43 učitelů z celkových 53) se vlastní tvorbě věnuje, a to je jistě přínosné.



Obr. 13 a tab. 20 – Otázka č. 7. – vlastní tvorba pedagogů

Věnujete se kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?		
Ano	43	81 %
Ne	10	19 %



Obr. 14 – Otázka č. 9. – Oblasti, kterým se respondenti-pedagogové věnují ve své vlastní výtvarné tvorbě

### Otázka č. 9: Čím konkrétně se zabýváte?

43 učitelé (81 % z dotázaných) se ovšem vlastní výtvarné tvorbě věnují a v následující otázce č. 9 pak tito pedagogové odpovídali, jakými konkrétními výtvarnými aktivitami se zabývají. Učitelé zde mohli uvést libovolný počet výtvarných činností.

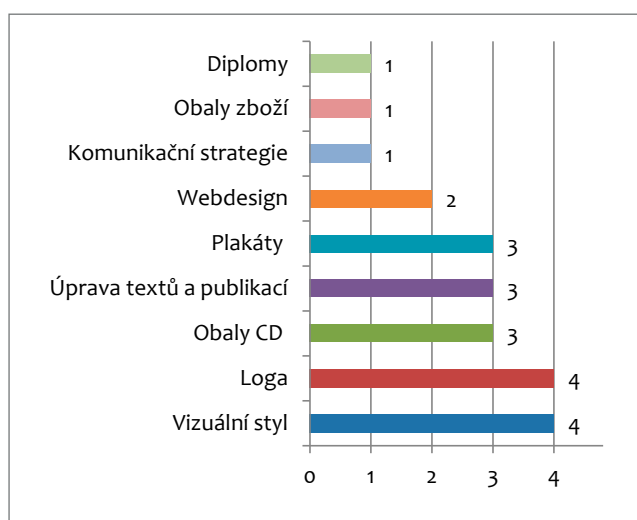
Samotná zjištěná skutečnost, že nejvíce učitelů se věnuje grafickému designu, není překvapivá. Nicméně zajímavé je, že celkový počet pedagogů, kteří uvedli, že se konkrétně grafickému designu věnují, je pouze 12. Pokud bychom připočetli učitele, kteří se věnují knižní grafice, web designu, počítačové grafice, volné grafice, komiksu nebo ilustraci, což jsou obory, které můžeme považovat do jisté míry jako grafickému designu příbuzné, dostaneme se k počtu 30.

Poměrně nízký počet pedagogů, kteří pracují přímo v oblasti grafického designu či tvoří užitou či volnou grafiku, je možná překvapivý. Nicméně je možné ho do jisté míry vysvětlit tím, že řada pedagogů v nižších ročnících vyučuje výtvarnou přípravu v obecnější rovině, pojatou jako základy výtvarného myšlení a vyjadřování.

Z jiných výtvarných činností se v odpovědích učitelů vyskytuje také performance, intervence do veřejného prostoru, video, sklářské výtvarnictví, digitální manipulace, digitální malba, 3d grafika, animace, tvorba krátkých animované filmů, výstavnictví, audiovizuální tvorba, nástěnná malba, alternativní výtvarné techniky, potisk textilu nebo loutkové divadlo.

Tabulka 21 – Výtvarné aktivity, kterým se mimo práci ve školství věnují dotázaní pedagogové

Grafický design	12	Vizuální styl	4
		Loga	4
		Obaly CD	3
		Úprava textů a publikací	3
		Plakáty	3
		Webdesign	2
		Komunikační strategie	1
		Obaly zboží	1
		Diplomy	1
Malba	11		
Kresba	9		
Volná grafika	6		
Ilustrace	4		
Interiérový design, design nábytku	3		
Průmyslový design, design šperků	3		
Knižní grafika	2		
Autorská kniha, knihařství	2		
Webdesign	2		
Fotografie	2		
Komiks	2		
Počítačová grafika	2		



Obr. 15 – Vlastní tvorba pedagogů v oblasti grafického designu

### Otázka č. 10: Jak se stavíte k dalšímu vzdělávání, snažíte se vzdělávat a rozšiřovat si své znalosti a dovednosti?

Naprosto všichni pedagogové se shodli na tom, že je další vzdělávání důležité. Uvedli, že i oni sami se různými způsoby snaží celoživotně vzdělávat. V následující doplňující otevřené otázce jsem se pak respondentů dotázala, jakým konkrétním způsobem se oni sami vzdělávají a rozšiřují si své vědomosti a dovednosti.

### Otázka č. 11: Jak konkrétně se vzděláváte, zdokonalujete?

Způsoby vzdělávání a zdokonalování se, které uvedli učitelé ve svých odpovědích na tuto otázku, jsem rozdělila do několika kategorií podle příbuznosti. Tyto kategorie jsem pak vyhodnotila kvantitativním způsobem a údaje pro přehlednost prezentuji pomocí grafu na obr. 17. Nejčastějším způsobem sebevzdělávání respondentů-pedagogů je studium odborné li-



teratury. Tato kategorie se v odpovědích objevuje celkem v 37 případech. Učitelé uvádějí zejména četbu odborných knih (26), periodik (8) a manuálů (2). 1 respondent uvádí i literaturu cizojazyčnou.

Druhou nejpočetnější kategorií odpovědí, které učitelé uvedli celkem ve 13 případech, byly odborné kurzy, semináře a workshopy. Za nimi následuje vzdělávání prostřednictvím internetu, kam můžeme kromě studia odborných webů, blogů a internetových periodik (8) zařadit také on-line kurzy a tutoriály (3).

- „Odborné praktické semináře, workshopy, literatura + odborné časopisy, web, setkávání s profesionály v oboru atd.“ (muž, 56 let)

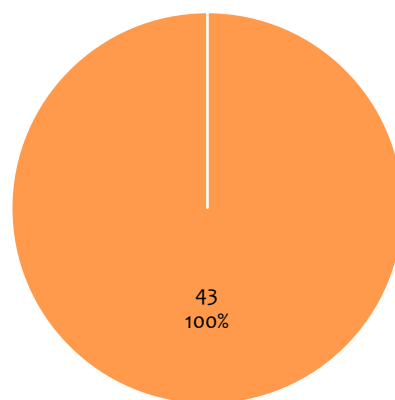
9 pedagogů zdůrazňuje důležitost sledování uměleckého dění a nových trendů v oboru. Tito respondenti napsali např.:

- „Sleduji současnou výtvarnou scénu, nové trendy.“ (žena, 30 let)
- „Snažím se držet krok s vývojem grafického software hlavně toho, který sám potřebuji. Snažím se i sledovat nová přicházející písma.“ (muž, 56 let)
- „Knihy, výstavy, on-line kurzy.“ (muž, 44 let)
- „Sleduji vývoj softwaru pro grafický design, nová písma apod.“ (muž, 32 let)
- „Sleduji současné umělecké dění, nové trendy v oboru, snažím se sledovat vše, co se v oboru děje.“ (žena, 25 let) apod.

9 pedagogů se dále, při zaměstnání, vzdělává na vysoké škole. Z toho 1 učitel studuje pedagogické minimum, 2 pedagogové se vzdělávají na postgraduální úrovni (doktorské studium) a šest učitelů druh svého nynějšího vysokoškolského studia nespecifikovalo.

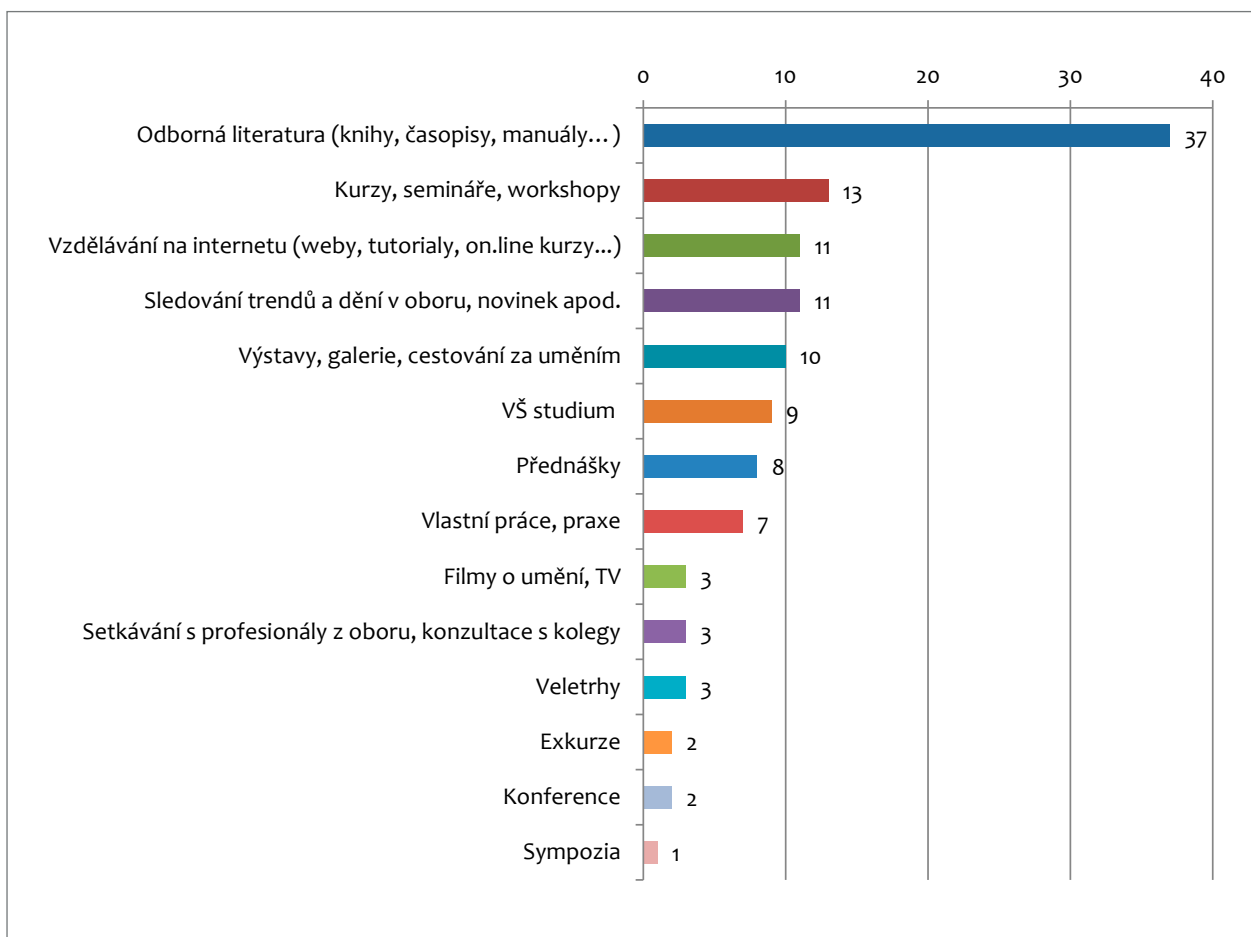
10 pedagogů získává nové podněty, vědomosti a informace prostřednictvím návštěv výstav a galerií (9) nebo cestování za uměním (1). 8 učitelů se účastní přednášek, 3 navštěvují veletrhy, 2 exkurze, 2 konference a 1 pedagog uvedl, že se v rámci seberozvoje účastní výtvarných sympózií.

3 respondenti-pedagogové se vzdělávají prostřednictvím sledování televizních a filmových dokumentů o umění. 3 učitelé se v rámci dalšího vzdělávání setkávají s profesionály v oboru nebo konzultují svou práci s dalšími kolegy.



Obr. 16 a tab. 22 – Další vzdělávání respondentů-pedagogů

Snažíte se vzdělávat a rozšiřovat si své znalosti a dovednosti?		
Ano	53	100 %
Ne	0	0 %
Celkem	53	100 %



Obr. 17 – Jakými způsoby se respondenti-pedagogové vzdělávají?

Pro ilustraci uvádím několik příkladů autentických odpovědí respondentů-pedagogů:

- „Holka zlatá, život sám určuje. A jestli není člověk otevřený k impulsům ze života, které přicházejí neustále, tak zakrní. Učím se neustále.“ (žena, 55 let)
- „Jinak to nejde než na sobě makat...“ (žena, 55 let)
- „Jsem cca 15 let na volné noze – vyučuji jen na částečný úvazek. Plavu v moři plného dravých ryb – kdybych se nezdokonaloval, ve volné přírodě dravého kapitalismu nepřežiji :) Otevřené oči, konzultace s kolegy, výstavy, odborná periodika.“ (muž, 42 let)
- „Sleduji současné umělecké dění (výstavy, čtu umělecké časopisy, filmové dokumenty o umění, exkurze, přednášky).“ (žena, 32 let)
- „Průběžně při vlastní práci i při práci se studenty. Sebevzdělávání je při této formě výuky kontinuální proces.“ (muž, 64 let)
- „Workshopy, spolupráce s vysokými školami, spolupráce s firmami, aktivity s absolventy vysokých uměleckých škol, přednášky, web blogy, samostatná práce, odborné knihy.“ (žena, 27 let)

Z analýzy odpovědí na otázky č. 10 a 11 vyplynulo, že dotázaní pedagogové mají poměrně velkou snahu a potřebu vzdělávat se a profesně se zdokonalovat. Někteří pedagogové také zmiňují, že v oblasti grafického designu je velmi konkurenční prostředí a bez kontinuálního sebezdokonalování by se v tomto oboru neudrželi nebo by ztratili „krok s dobou“.

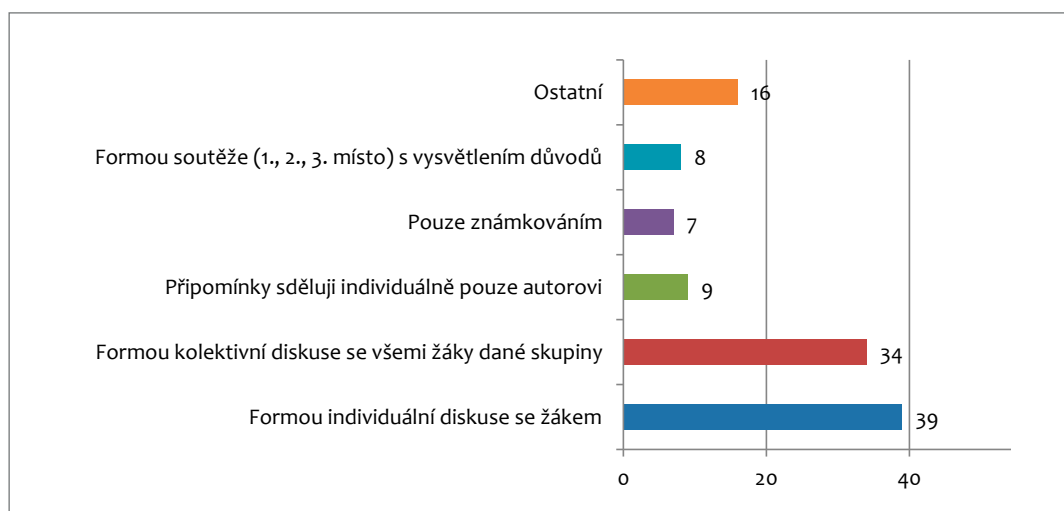
Nejčastěji se pedagogové vzdělávají prostřednictvím odborné literatury. Zdrojem informací jim jsou např. knihy, odborné časopisy nebo manuály. Důležitými způsoby sebezdokonalování učitelů jsou také odborné kurzy, semináře a workshopy. Řada pedagogů získává informace také prostřednictvím internetu a elektronických médií, sledováním televizních pořadů, navštěvováním výstav současného i starého umění apod.

### Otázka č. 12: Jakým způsobem hodnotíte výsledky výtvarných úkolů žáků?

Problematice hodnocení v odborných výtvarných předmětech jsem se podrobně věnovala v kapitole 4.2 teoretické části této disertační práce. Mj. zde zmiňuji skutečnost, že v sou-

Tabulka 23 – Způsoby hodnocení preferované respondenty-pedagogy ve výtvarných předmětech

Jakým způsobem hodnotíte výsledky výtvarných úkolů žáků?		
Formou individuální diskuse se žákem	39	35 %
Formou kolektivní diskuse se všemi žáky dané skupiny	34	30 %
Připomínky sděluji individuálně pouze autorovi	9	8 %
Pouze známkováním	7	6 %
Formou soutěže (1., 2., 3. místo) s vysvětlením důvodů	8	7 %
Ostatní	16	14 %



Obr. 18 – Jakými způsoby respondenti-pedagogové nejčastěji hodnotí výsledky výtvarných úkolů žáků?

časné době na českých středních uměleckoprůmyslových školách není zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků a způsoby evaluace jsou zcela v kompetenci jednotlivých škol a jejich učitelů. Pomocí otázky č. 12 jsem se proto snažila zjistit, jakými způsoby tedy práce svých žáků hodnotí dotázaní pedagogové.

Otázka byla koncipována jako polouzavřená. Pedagogům bylo nabídnuto několik mnou navržených eventualit, o kterých jsem si myslela, že by se mohly objevovat nejčastěji. Zároveň jsem respondentům nabídla i možnost jejich vlastní odpovědi, pokud by jim žádná z předložených nevyhovovala.

Učitelé mohli vybrat i více z nabízených možností, protože jsem předpokládala, že někteří z nich používají ve výuce i několik různých způsobů hodnocení, což odpovědi respondentů -pedagogů potvrdily.

Analýzou odpovědí jsem zjistila, že pedagogové nejraději hodnotí studenty formou individuální diskuse s jednotlivými žáky. Tuto možnost zvolilo 35 % dotázaných. Jen o 5 % méně pedagogů používá k hodnocení kolektivní diskusi se žáky celé skupiny. Ostatní způsoby hodnocení jsou mezi respondenty populární podstatně méně. Jak jsem již zmínila, většina pedagogů zvolila více alternativ hodnocení.

Alternativu „hodnocení formou soutěže (1., 2., 3. místo) s vysvětlením důvodů“ zvolilo jen 7 % pedagogů, pouze známkováním hodnotí jen 6 % a připomínky sděluje individuálně pouze autorovi jen 8 % respondentů. 14 % pedagogů uvedlo svou vlastní odpověď, která opět často obsahovala více různých způsobů hodnocení. Z těchto odpovědí jsem vybrala některé způsoby evaluace, které nebyly mezi mnou nabídnutými předem zformulovanými mnou nabídnutými možnostmi:

- Anonymní hodnocení ostatními žáky.
- Bodovací stupnice 1–15 bodů.
- Známkuji více úkolů v blocích, abych viděl posun.
- Zámky založené na více faktorech – pracovitost, nápaditost, estetická úroveň výsledku.
- Více známek za jeden úkol – známkuji např. zvláště výtvarnou stránku (návrh) a provedení (techniku, preciznost) apod.

1 z respondentů, který využil napsat vlastní alternativu odpovědi, sdělil k tématu hodnocení svůj vlastní zajímavý názor, který jsem se rozhodla na tomto místě uvést:

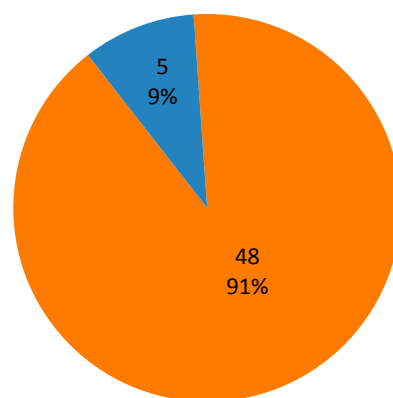
- „Hodnocení je velmi choulostivá záležitost a vyžaduje individuální přístup ke každému studentovi. Nerad známkuji – známky jsou velmi hrubý nástroj hodnocení tak složitého konglomerátu talentu, invence, píle, technické zručnosti, inteligence, znalostí, citlivosti... Nejradši bych neznámkoval vůbec. I méně talentovaný se dobře uplatní na vhodné pracovní pozici.“ (muž, 64 let)

Výsledky analýzy odpovědí na tuto otázku potvrdily informaci, že u nás neexistuje jednotná metodika hodnocení výsledků výtvarných činností žáků. Pedagogové využívají několik různých způsobů hodnocení a rozhodně se nespolehnají jen na oficiální známkování, které ale v souladu se školským zákonem obvykle používají společně s jinými alternativami evaluace. Podle platného školského zákona je „hodnocení výsledků vzdělávání žáka vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“ (2004, § 69 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků)

Někteří pedagogové si uvědomují, že výsledek výtvarné práce studentů je potřeba hodnotit z různých hledisek. Jsou přesvědčeni zejména o tom, že je velmi důležité každou práci s žáky důkladně prodiskutovat a slovně okomentovat důvody hodnocení, což žákům poskytne cennou zpětnou vazbu.

### Otázka č. 13: Uvádíte jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů?

Pomocí této otázky jsem zjišťovala, zda učitelé ve výuce žákům předávají informace ohledně současných grafických designerů. A to například tak, že jim ukazují jejich práce. V následující otevřené otázce č. 14 mne pak zajímalo, jaký mají na používání takovýchto vzorů názor. Zjistila jsem, že většina pedagogů ve výuce ukázky prací profesionálů využívá. Kladně odpovědělo 91 % respondentů (48), záporně pouhých 9 % (5).

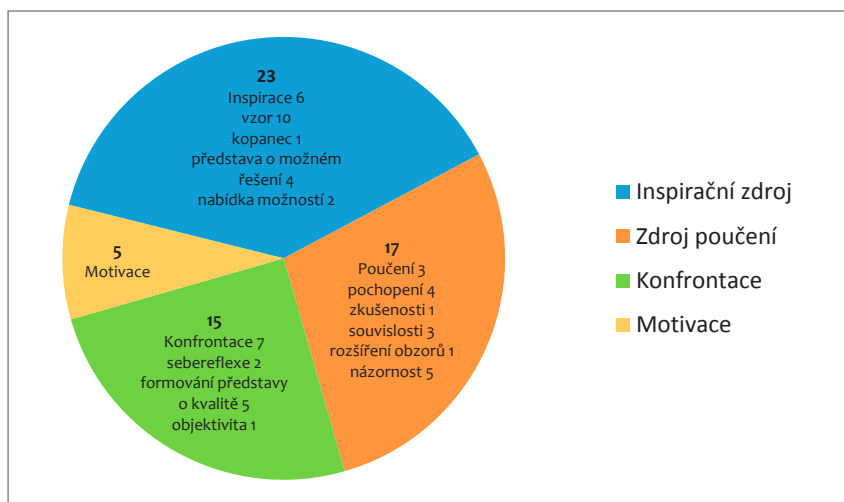


Obr. 19 a tab. 24 – Uvádí pedagogové jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů?

### Otázka č. 14: Proč uvádíte / neuvádíte jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů?

Odpovědi učitelů na tuto doplňující otevřenou otázku jsem nejprve zakódovala a následně provedla kategorizaci získaných kódů. Vzhledem k tomu, že při analýze bylo patrné, že jednotlivé zakódované důvody se opakují, vyhodnocení jsem na závěr provedla tak, že jsem kvantitativně vyjádřila, kolikrát jednotlivé druhy důvodů zařazené do uvedených kategorií dotázaní učitelé ve svých odpovědích zmínili. Četnost výskytu různých důvodů v odpovědích učitelů, které jsem zařadila do čtyř kategorií, je znázorněno v grafech na obr. č. 20–24 a v tabulkách č. 25–28.

Uvádíte jako možný vzor pro studenty práce profesionálů?		
Ano	48	91 %
Ne	5	9 %
Celkem pedagogů	53	100 %



Obr. 20 – Kategorizace kladných odpovědí na otázku č. 14

## Odpovědi – ano

### Kategorie 1 – inspirační zdroj

Většina pedagogů je tedy přesvědčena, že je užitečné a důležité ukazovat studentům jako možný vzor již realizované práce profesionálů. Jako důvod nejčastěji uvádí, že tyto ukázky mohou být pro studenty především důležitým zdrojem inspirace a jistým vodítkem pro jeho vlastní práci na určitém úkolu. To znamená, že pedagog tímto ukáže studentovi více cest, kterými je možné se při řešení konkrétního úkolu vydat. Žáci tak mají inspiraci pro zkoušení různých přístupů a variant.

- „Velmi důležitý přínos a poskytnutí inspirace, přehledu, možností, postupů. Zařazení do historických souvislostí. Vzory jsou výborná inspirace a poučení, ale vlastní fantazie je ještě lepší.“ (žena, 27 let)
- „Rozšiřuje to jejich představu o možném řešení, dává více možností, jak problém řešit.“ (žena, 27 let)

Kategorie 1 – inspirační zdroj	
Inspirace	6
Vzor	10
Kopanec	1
Představa o možném řešení	4
Nabídka možností	2
<b>Celkem</b>	<b>23</b>



Tab. 25 a obr. 21 – Inspirační zdroj

První kategorii důvodů jsem nazvala „Inspirační zdroj“. Učitelé ve svých odpovědích na otázku „proč předkládat studentům ukázky prací profesionálů“ často uvádějí, že mohou být pro jejich práci inspirací. Inspirace se v odpovědích, v různých podobách, objevuje celkem 23 krát.

## Kategorie 2 – zdroj poučení

V odpovědích pedagogů se setkáváme i s názorem, že pokud ukáží studentům při zadávání úkolu ukázky prací profesionálních grafiků, případně starších studentů, vyhnou se špatnému pochopení zadání, a žáci tak tedy snadněji porozumí podstatě daného úkolu. Učitelé si také myslí, že si žáci mohou touto cestou rozšířit své znalosti z oboru a také pochopit, jakým způsobem pracují grafičtí designeři-profesionálové, kterými se i oni v budoucnu chtějí stát.

Kategorie 2 – zdroj poučení	
Poučení	3
Pochopení	4
Zkušenosti	1
Souvislosti	3
Rozšíření obzorů	1
Názornost	5
Celkem	17



Tab. 26 a obr. 22 – Zdroj poučení

- „Poslouží jako praktický příklad během výkladu, případně i jako inspirace pro studenty.“ (muž, 29 let)
- „Názorné vysvětlování, inspirace, rozšíření uměleckých obzorů, pochopení techniky, stylu, práce s kompozičními a výrazovými prostředky.“ (žena, 32 let)
- „Poučení není nikdy na škodu. V ateliéru mají studenti k dispozici různé katalogy s grafickou i volnou tvorbou.“ (muž, 60 let)
- „Protože musí znát kořeny grafické tvorby a dobrou praxi. Není lepší škola než práce jiných grafiků.“ (žena, 50 let)
- „Vyhnou se tím možným zavádějícím interpretacím zadání.“ (muž, 35 let)
- „Studenti se seznámí s přístupem a koncepčním myšlením profesionálních designerů.“ (žena, 40 let)
- „Proč ne? Ať vidí, jak se s úkolem popasoval někdo, kdo se grafickým designem živí.“ (muž, 42 let)

Pedagogové také soudí, že díky ukázkám práce profesionálů studenti lépe pochopí principy vizuální komunikace a práce s výtvarnými výrazovými prostředky a že tyto vzory pro ně mohou být významným zdrojem poučení. Díky nim mohou žáci snáze pochopit také některé důležité souvislosti, načerpat nové zkušenosti a rozšířit si své obzory v oblasti grafického designu.

### Kategorie 3 – konfrontace

Dotázaní učitelé si také myslí, že ukázky prací profesionálních grafických designerů dávají studentům možnost srovnání a rozvíjejí jejich schopnost posoudit kvalitu v tomto oboru. To přispívá i k tomu, že jsou pak schopni lépe a objektivněji zhodnotit i svou vlastní práci, která také díky tomu může být kvalitnější. Objevují se rovněž názory, že je důležité studentům zdůraznit, aby předložené vzory nekopírovali, ale brali je jen jako inspirační zdroj. Setkáváme se i s tím, že naopak jako negativní příklady učitelé využívají i méně kvalitní práce profesionálů.

Kategorie 1 – konfrontace	
Sebereflexe	2
Srovnání	7
Formování představy o kvalitě	5
Objektivita	1
Celkem	15



Tab. 27 a obr. 23 – Konfrontace

- „Ukázky dobrých i špatných prací od profesionálů společně s konkrétní kritikou pomáhají utvářet žákovo povědomí o kvalitním výstupu.“ (muž, 29 let)
- „Používám je z důvodu toho, aby žák pochopil kvality a správnou úroveň grafického jazyka a jako inspirační zdroj pro následnou jejich práci, která samozřejmě nesmí kopírovat předkládanou práci.“ (žena, 30 let)
- „Bez znalosti díla profesionálů nemají žáci možnost objektivního posouzení své vlastní práce.“ (žena, 28 let)
- „Vzory slouží jako určité měřítko kvality a příklad možného řešení.“ (muž, 57 let)
- „Nejde mi o kopírování či parafrázování již hotového, nýbrž o pochopení kontinuity výtvarného umění v našem i zahraničním prostředí, nejlépe komparativní metodou. Ve snaze pomoci sebereflexi studenta, aby byl s to uchopit vlastní pocity, myšlení. Zkrátka aby ruka zvládla interpretovat pocity, myšlenky, názory.“ (žena, 30 let)



- „Je potřeba vidět dobré i méně zdařilé věci. I z chyb jiných se dá poučit, o cizích pracích se někdy snáze hovoří než o vlastních.“ (muž, 44 let)
- „Estetické cítění a názory jsou velmi často modulovány vzory. Záleží ovšem na kvalitě.“ (muž, 58 let)

Někteří učitelé uvedli, že kromě prací profesionálních grafiků ukazují studentům často také práce žáků z předchozích ročníků nebo práce vysokoškoláků.

- „Samozřejmě! Ani mě nikdy jiná možnost nenapadla. Vlastně jim ukazuji i práce předešlých ročníků a výstupy z VŠ.“ (žena, 29 let)

#### Kategorie 4 – motivace

Někteří pedagogové jsou přesvědčeni, že ukázky prací profesionálů působí na studenty také motivačně. Je to pro ně ukázka toho, co všechno je v grafickém designu možné vytvořit a jakých výsledků je možné dosáhnout. Objevuje se také názor, že je přínosné, když studenti prostřednictvím ukávek prací profesionálních grafiků pochopí, že i tito profesionálové byli někdy studenty a že tedy i oni sami mají šanci stát se později profesionály. Což je pro studenty opět jistá motivace k další práci na sobě.

Kategorie 4 – motivace	
Celkem	5



Tab. 28 a obr. 24 – Motivace

- „Studenti vidí, že je možné dosáhnout dobrých výsledků. Pokud sami chceme a pracujeme na sobě – je důležité poukázat na to, že i profesionál byl jednou student, a poukázat na jeho cestu, jak se z něj profesionál stal.“ (žena, 27 let)
- „Aby měli možnost vidět profesionálně zvládnutou práci, která je může motivovat.“ (žena, 43 let)
- „Je to motivace a příklad, že to jde!!!“ (žena, 55 let)
- „Jsou to děti a s tvorbou mají malé zkušenosti. „Osvědčení“ autoři mohou posloužit, jako motivace – „kopanec“ v nerozhodnosti i jako pomůcka při vysvětlení mého záměru a požadovaného cíle práce. Často tato díla „otevrou oči“ žákům méně průbojným nebo těm, kterým úkol „zdánlivě nesedl.“ (žena, 35 let)

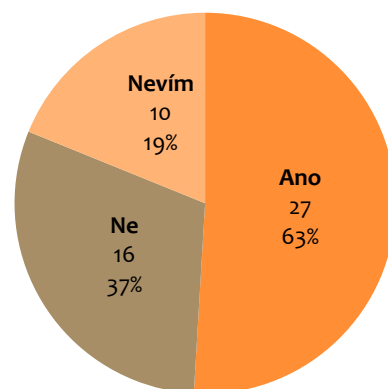
Z uvedených ukávek odpovědí je patrné, že u řady učitelů se vyskytuje více důvodů, které jsou zařazeny do různých kategorií. Kvůli zachování přesného znění odpovědí, jsem je nedělila a uvádím je pro ilustraci v kategorii, kam jsem usoudila, že se nejvíce hodí.

## Odpovědi – ne

Z celkového počtu 5 pedagogů, kteří odpověděli, že ukázky prací profesionálů ve výuce nepoužívají, zdůvodnili toto své tvrzení 3:

- „Neukazuji, dávám svobodu projevu...“ (žena, 55 let)
- „Spíše ne, hlavně pokud chci rozvíjet jejich vlastní výtvarnou kreativitu a originalitu. Jindy je to důležité - například pro pochopení určité techniky práce (názornost konkrétního příkladu).“ (žena, 32 let)
- „Učím ruční práci v prvních dvou ročnících, kde to nemá příliš význam, používám ale ukázky prací studentů z předchozích let.“ (žena, 40 let)
- „Žáci jsou pak ovlivněni tím, co vidí.“ (muž, 29 let)

Pedagogové, kteří si myslí, že ukazovat žákům práce profesionálních grafiků není žádoucí nebo důležité, jsou tedy podle výsledků výzkumu v menšině. Z odpovědí těch, kteří důvod uvedli, se dovídáme, že například nechtějí studenty směřovat, předkládat jim již hotové vzory, ale že je naopak důležité dát jim svobodu projevu, aby si svou cestu mohli nalézt sami a mohli



Tab. 29 a obr. 25 – Spokojenost učitelů s koncepcí výuky grafického designu v ČR

Jste spokojen / spokojena s koncepcí výuky grafického designu v ČR?		
Ano	27	62 %
Ne	16	38 %
Celkem pedagogů	53	100 %

Tabulka 30 – Kategorie odpovědí na otázku č. 30

Co by se podle vás mělo změnit na koncepci výuky grafického designu v ČR?
Nejednotnost výuky grafického designu v ČR.
Přístup státu k výuce uměleckých předmětů.
Je zde příliš velké množství škol, které nabízejí obor grafický design a také nedostatek kvalitních pedagogů.
Problematické je časté spojení nesourodých oborů „pod jednou střechou“.
Měla by se zlepšovat interdisciplinarita, provést reforma RVP.
Spolupráce mezi školami, spolupráce s VŠ, kontakty se zahraničím, lepší propojení výuky s praxí.
Více soutěží, workshopů, moderní technologie apod.
Rozvoj dalšího vzdělávání učitelů.

tak projevit svou vlastní kreativitu a originalitu. Objevuje se také názor, že pokud se žáci v nižších ročnících ještě nevěnují konkrétní návrhářské práci, ale ruční výtvarné přípravě a studiu výtvarných technik, nemá smysl jim předkládat práce profesionálů, ale spíše ukázky toho, jak si s daným úkolem poradili žáci z předchozích ročníků.

### **Otázka č. 29: Jste spokojen / spokojena s koncepcí výuky grafického designu v ČR?**

Z výsledků odpovědí na otázku č. 29 dotazníku pro pedagogy vyplynulo, že s koncepcí výuky grafického designu u nás je spokojeno jen 51 % respondentů. Kladně odpovědělo na tuto otázku 27 pedagogů. Nespokojenost naopak vyjádřilo o něco méně dotázaných. Záporně odpovědělo 16 učitelů, což je okolo 30 % respondentů. 10 pedagogů (19 %) nedokázalo na uvedenou otázku odpovědět.

### **Otázka č. 30: Co by se, podle vás mělo změnit?**

V rámci dotazníkové položky č. 30 měli pedagogové možnost se konkrétně vyjádřit k tomu, s čím nejsou v rámci koncepce výuky grafického designu v ČR spokojeni. Odpovědi na tuto otázku jsem opět analyzovala kvalitativním způsobem pomocí otevřeného kódování a kategorizace získaných kódů. Tímto způsobem jsem získala osm kategorií, které uvádím v tabulce č. 30 a kterým se více věnuji v následujícím textu.

### **Kategorie odpovědí na otázku č. 30 – Co by se podle vás mělo změnit na koncepci výuky grafického designu v ČR?**

#### **Nejednotnost výuky grafického designu v ČR**

4 z dotázaných pedagogů si myslí, že v České republice neexistuje žádná jednotná koncepce výuky grafického designu. Přičemž ne všichni tuto skutečnost vnímají zcela negativně, někteří soudí, že v oboru grafický design je v pořádku, že výuka se na jednotlivých školách liší, protože v tomto oboru je velmi důležitá originalita, a ta by mohla být zavedením určité jednotné koncepce potlačena.

- „Ona je v ČR nějaká jednotná koncepce výuky grafického designu?“ (muž, 33 let)
- „Lze měnit v rámci výuky individuálně, tedy reagovat na trendy, jelikož vedení školy k tomu dává prostor.“ (žena, 50 let)
- „Nejsem schopen posoudit, každá škola má koncepci výuky v některých detailech postavenou trochu jinak. Co se týká rámcových vzdělávacích programů, je to asi v pořádku, je tam značný prostor pro uplatnění disponibilních hodin.“ (muž, 57 let)

- „Nevím, jestli se dá mluvit o koncepci výuky grafického designu v ČR. Dá se mluvit o silných osobnostech ve výuce. Nejvíce si z nich vážím prof. Rostislava Vaňka, VŠUP.“ (muž, 56 let)
- „Nemám pocit, že by u nás existovala jednotná koncepce výuky GD, ale myslím si, že je to tak asi v pořádku. Každá škola učí trochu po svém, a díky tomu pak grafici nedělají všichni stejně.“ (žena, 37 let)
- „Vzhledem k tomu, že má škola dost velkou možnost přizpůsobit program ŠVP. Spokojenost není 100%, ale nespokojená nejsem.“ (žena, 44 let)

### **Přístup státu k výuce uměleckých předmětů**

V několika případech se v odpovědích pedagogů na otázku č. 30 objevuje názor, že problémem je i ve špatném přístupu státu k tomuto typu vzdělávání. Učitelé kritizují například snížení normativu na žáka uměleckých oborů apod.

- „Nejsem grafik a vyučuji spíš obecnější předměty, které většinou grafický design primárně neřeší. Ale problém není, podle mně, v oborech, ale ve výuce a výchově celkově a v postoji státu i společnosti vůči těmto hodnotám.“ (žena, 35 let)
- „Nechápu, proč se např. snížily normativy na žáky um. oborů, je to pro školy další problém, který musí řešit místo toho, aby se soustředily na kvalitní vzdělávání.“ (muž, 42 let)

### **Příliš velké množství škol, které nabízejí obor grafický design, nedostatek kvalitních pedagogů**

Učitelé, kteří nejsou spokojeni s celkovou koncepcí výuky grafického designu u nás, uvádějí nejčastěji, že velkým problémem je příliš velké množství škol, které nabízejí studium grafického designu (tento názor se objevuje u osmi pedagogů).

Z odpovědí pedagogů jsem vybrala ty, které nejlépe dokládají uvedené skutečnosti:

- „Netuším, jestli existuje nějaká „celostátní“ koncepce výuky. Jisté je, že se zde každý rok „rodí“ daleko více grafiků, než je trh schopen absorbovat – přežijí jen ti nejvytrvalejší. Škol je mnoho, úroveň různá. Navíc řada studentů je zřejmě ke studiu motivována spíše vidinou „snadné práce v teple, vsedě a u počítače“, než snahou vytvářet funkční a hezké věci a měnit svět :-).“ (muž, 42 let)
- „Zejména pozoruji nedostatek kvalifikovaných pedagogů se zkušenostmi z praxe. Dále přílišnou rozšířenost tohoto oboru, která neodpovídá současné poptávce na trhu. A tím bohužel i fakt, že jsou přijímáni na školy žáci, kteří nemají ani talent ani zájem...“ (muž, 33 let)
- „Snížit počet žáků, více propojit výuku s praxí, snažit se realizovat reálné zakázky, potřeba více financí na nákup software a zařízení, spolupráce s jinými školami.“ (muž, 29 let)

- „...Dalším problémem je obrovská síť škol, které vyučují grafický design, ačkoliv na to nemají patrně dostatečně kvalifikované učitele.“ (muž, 64 let)

Podle názorů respondentů odchází z těchto škol ročně nadměrné množství grafiků, kteří mají problém se na trhu práce uplatnit. Kromě toho může s vysokým počtem přijatých žáků jejich kvalita klesat. Z důvodu, že škol zaměřených na grafický design je příliš mnoho, bývá problém (podle názorů některých učitelů) nalézt pro výuku skutečně kvalitní a kvalifikované pedagogy.

### **Problematické je časté spojení nesourodých oborů „pod jednou střechou“**

Problematické se pedagogům jeví i společné fungování uměleckých oborů se zcela odlišnými obory v rámci jedné školy. Takovéto nesourodé školy, bohužel, následkem slučování škol v minulých letech v rámci tzv. „optimalizace“, vznikaly poměrně často.

- „Grafický design se bohužel vyučuje i na školách bez výtvarného vedení. Nadřízený orgán umění nerozumí. To často komplikuje život odborných pedagogických pracovníků, kteří usilují o kvalitu a prestiž oboru.“ (žena, 32 let)
- „Skladba předmětů, odbornost pedagogických pracovníků, přístup vedení škol k uměleckým předmětům.“ (žena, 28 let)

Pedagogové pocítují jako problém zejména to, že pokud jsou ve vedení školy lidé, kteří jsou zaměřeni např. technickým směrem, je pro ně velmi obtížné porozumět tak specifické oblasti, jakou užití umění bezesporu je.

### **Interdisciplinarita, požadování změn v rámci vzdělávacím programu**

Objevují se i názory, že je zřejmě potřebné provést změny v rámci vzdělávacím programu oboru grafický design, a také, že by bylo potřebné zlepšit návaznost jednotlivých předmětů na sebe, tzn. užší propojení (interdisciplinarita).

- „Návaznost předmětů na sebe. Osobně bych ubrala drilu a přidala na rozvoji kreativity. U prvních ročníků se po třech měsících studijní kresby objevuje apatie (čemuž rozumím, ale stále to považujeme za nutné zlo), a proto bych přidala více kreativnějších zadání na rozvoj myšlení a méně řemesla. Zase je pravda, že jim to řemeslo pak bude chybět... Věčný rozpor areté a techné...:).“ (žena, 27 let)
- „Navýšit hodinové dotace na figurální kresbu a výtvarnou přípravu, studenti nebývají „vykreslení“. Formou domácích úkolů (skici) je to možné, ale konzultace není možná v průběhu, nýbrž po odevzdání. Navýšit hodiny biologie (absence znalostí ze ZŠ v oblasti anatomie – průšvih), navýšit právě o anatomii. Obor je přesto velice časově náročný, neb se

blíží pracovní době dospělého. Možnost práce dvou učitelů v jednom předmětu nebo jejich střídání. Každý z nich pojímá jeden obor trochu jinak a obojí je důležité do výuky zasadit, neb Adobe poskytuje „nekonečnou škálu možností“. Vůbec některé metody alternativního školství zařadit do SŠ výuky (bez ideologie alternativních škol).“ (žena, 30 let)

- „Více soutěží pro studenty SŠ, reforma, změna RVP.“ (žena, 42 let)

### **Další vzdělávání učitelů**

Kromě toho by někteří učitelé uvítali větší možnosti dalšího vzdělávání v oboru. Nedostatečná se jim jeví zejména podpora vzdělávání ze strany škol a státu celkově. Jako příčinu vidí především nedostatek financí, které jsou vyhrazeny pro další vzdělávání pedagogů.

- „Větší podpora vzdělávání učitelů ze strany škol.“ (muž, 30 let)
- „Další vzdělávání pedagogů, větší informovanost.“ (žena, 40 let)
- „Nechápu například, proč se nepodporuje vzdělávání učitelů. Pořád od vedení slyšíme, že na kurzy nejsou peníze. Dokonce už jsem si něco platila i sama.“ (žena, 35 let)

Jak dokládají výsledky odpovědí na otázku č. 10, je ochota pedagogů ke sebevzdělávání velmi vysoká (v případě tohoto výzkumu 100%). Podle mého názoru je velká škoda, že tato snaha není podpořena ze strany státu a samotných škol.

### **Spolupráce mezi školami, spolupráce s VŠ, kontakty se zahraničím, lepší propojení výuky s praxí**

Zlepšit by se, podle učitelů, měla zejména spolupráce mezi jednotlivými středními školami, ale i jejich spolupráce se školami vysokými, a to i na mezinárodní úrovni. Učitelé by uvítali rovněž spolupráci s grafickými designery a reklamními agenturami. Nedostatečné se některým pedagogům jeví také propojení výuky s praxí.

- „Nic nedokáže naučit víc než praxe a REÁLNÉ zakázky!“ (žena, 29 let)
- „Větší propojení s praxí a kontakty s cizinou.“ (muž, 47 let)
- „Lepší návaznost na vysoké školy. Možná i spolupráce?“ (žena, 39 let)
- „Spolupráce se subjekty, dostupnost počítačových programů pro studenty, spolupráce s vysokými školami, mezinárodní spolupráce na projektech, otázka motivace studentů, solidní soutěže, porovnání s ostatními školami podobného zaměření.“ (žena, 27 let)
- „SŠ by měly více spolupracovat se školami v zahraničí. Mám dojem, že žáci a ani učitelé nemají přehled, co se v oboru děje v zahraničí, a někdy ani u nás, což si myslím, že je opravdu špatně.“ (žena 42 let)

## Soutěže, workshopy, moderní technologie apod.

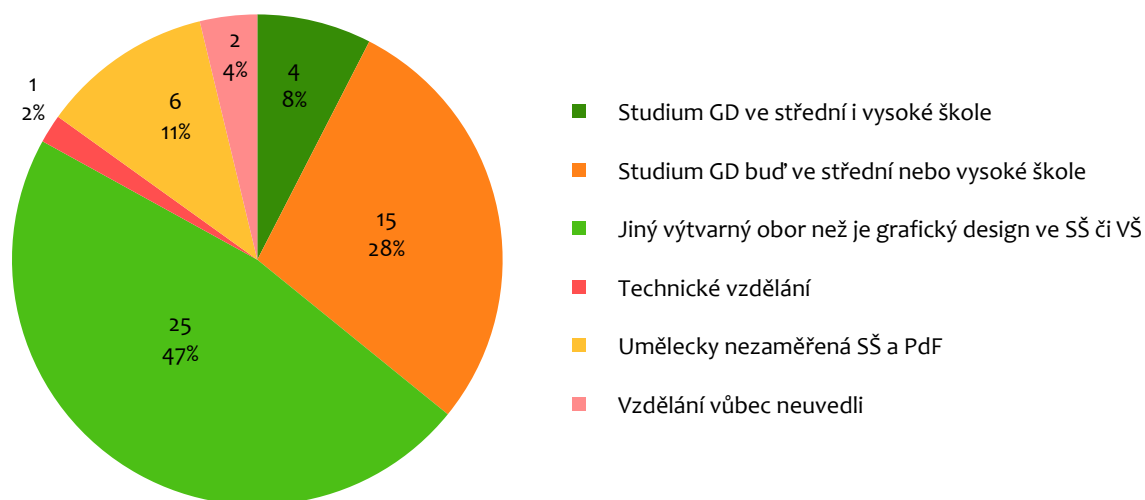
Učitelé by také uvítali více kvalitních soutěží pro studenty grafického designu, lepší vybavení škol moderními technologiemi, častější pořádání workshopů a přednášek, možnost osobního kontaktu s grafickými designery z praxe.

- „Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět. Obor se díky technologickému vývoji neustále proměňuje. Rámcové programy celkem odpovídají současnému stavu, ale problémem je, jak ve čtyřech letech studia skloubit tradiční výuku uměleckých předmětů s neustále se měnícími počítačovými programy, s výukou navrhování a programování webových stránek a dalších elektronických aplikací. Co ještě učit, a co už vynechat? A co všechno, a v jaké míře učit ze všeobecně vzdělávacích předmětů. Sama střední škola není schopna všechno zvládnout, proto jsou velkým přínosem vyšší odborné školy...“ (muž, 64 let)
- „Více moderních technologií, digitální malba, herní design, 3D grafika.“ (muž, 37 let)

Nicméně, ne všichni pedagogové si myslí, že vybavení škol moderními technologiemi je nedostatečné. To může být samozřejmě způsobeno rozdíly, které na jednotlivých školách evidentně existují:

- „Nemohu věcně posoudit, nemám ucelený přehled. Jsem velmi rád, že do škol pronikla kvalitní počítačová technika a špičkový grafický SW, takže je vybavení i programy srovnatelné s praxí, ale někdy je to na úkor tvořivosti a zručnosti. Ale to zřejmě patří k době.“ (muž, 58 let)

Autor citovaného názoru dokonce polemizuje, zda počítače nezabíjejí ve studentech kreativitu a zda není generace dnešních grafiků méně výtvarně manuálně zručná, pokud většina jejich výtvarné práce je prováděna v grafickém počítačovém programu.



Obr. 26 – Vzdělání respondentů-pedagogů

- „Více přednášek s „profesionály“, více praxe – vést studenty k samostatnosti, více soutěží v GD.“ (žena, 27 let)
- „Chybí mi více workshopů, osobního kontaktu s designery.“ (žena, 40 let)

**Otázka č. 31: Kterou střední školu jste absolvoval / absolvovala?**

**Otázka č. 32: Jaký obor jste studoval / studovala na střední škole?**

**Otázka č. 33: Kterou vysokou školu jste absolvoval / absolvovala?**

**Otázka č. 34: Jaký obor jste studoval / studovala na vysoké škole?**

Pomocí otázek č. 31–34 jsem zjišťovala, jaké vzdělání mají pedagogové, kteří vyučují výtvarné předměty v oboru grafický design na středních odborných školách. Zajímala jsem se jak o vzdělání sekundární, tak i o vysokoškolské. V obou případech jsem se ptala na školu a obor, který respondenti vystudovali.

Výsledky ukázaly, že jen 37 % dotázaných pedagogů má vzdělání v oblasti grafického designu, což pravděpodobně může dokládat názor některých respondentů v odpovědi na otázku č. 30, kde jsme se setkali s tvrzením, že škol, které nabízí studium grafického designu, je u nás příliš mnoho, a je proto také nedostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by na těchto školách vyučovali. Z těchto 36 % (19) pedagogů vystudovali 4 obor grafický design na středoškolské i vysokoškolské úrovni. 7 učitelů (13 %) studovalo grafický design (propagační výtvarnictví, grafiku) jen na střední škole a 9 (17 %) jen na škole vysoké.

25 respondentů (47 % z celkového počtu) vystudovalo na střední či vysoké škole některý jiný výtvarný obor než je grafický design (do tohoto výsledku jsem nezapočítávala studium výtvarné výchovy na PdF). Mezi obory, které se vyskytují v odpovědích, byla například malba, průmyslový design, animace, design oděvů, textilní výtvarnictví, rytí či broušení skla, prostorová tvorba, výtvarné zpracování keramiky a porcelánu a další.

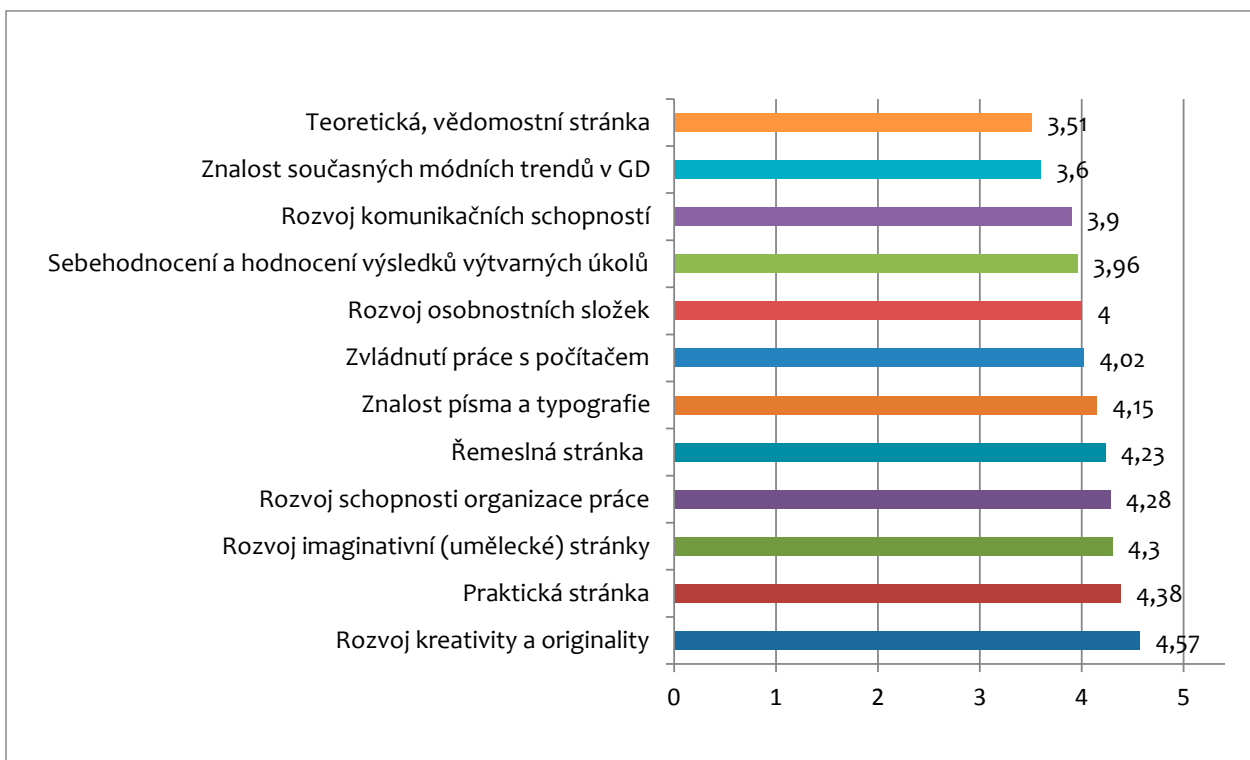
18 pedagogů (34 %) má vystudovány pedagogickou fakultu na magisterské či bakalářské úrovni, lze však předpokládat, že ostatní učitelé absolvovali či absolvují tzv. pedagogické minimum, vzhledem k tomu, že je u nás pro vykonávání profese středoškolského odborného pedagoga plošně vyžadováno (toto vzdělání však respondenti ve svých odpovědích neuvedli). 6 respondentů (11 %) vystudovalo gymnázium či jinou umělecky nezaměřenou školu a poté pedagogickou fakultu, kde si zvolili studium výtvarné výchovy (případně v kombinaci s některým jiným předmětem jako je český jazyk, biologie apod.). 1 respondent má vzdělání v oblasti techniky (IT).

2 respondenti na otázky týkající se jejich vzdělání vůbec neodpověděli a další 2 neuvedli své středoškolské vzdělání.



Tabulka 31 – Pořadí důležitosti a průměr (index důležitosti) jednotlivých kompetencí podle respondentů-pedagogů

Pořadí důležitosti pro respondenty	Kompetence	Průměr/index důležitosti
1	Rozvoj kreativity a originality	4,57
2	Praktická stránka	4,38
3	Rozvoj imaginativní (umělecké) stránky	4,3
4	Rozvoj schopnosti organizace práce	4,28
5	Řemeslná stránka	4,23
6	Znalost písma a typografie	4,15
7	Zvládnutí práce s počítačem	4,02
8	Rozvoj osobnostních složek	4
9	Sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů	3,96
10	Rozvoj komunikačních schopností	3,9
11	Znalost současných módních trendů v GD	3,6
12	Teoretická, vědomostní stránka	3,51



Obr. 27 – Průměr (index důležitosti) jednotlivých kompetencí podle respondentů-pedagogů

## Škálové otázky č. 16–27

Pomocí škálových otázek č. 16–27 v dotazníku pro učitele jsem zjišťovala, jakou důležitost přisuzují pedagogové jednotlivým předem definovaným kompetencím a jejich osvojení studenty. V otázkách jsem pro účely hodnocení pedagogů použila numerickou pětistupňovou škálu, kdy nejvyšší stupeň 5 znamenal, že kompetenci je připisována největší důležitost, naopak stupeň 1 znamenal nejmenší důležitost dané kompetence. Jednotlivé stupně této škály jsou názorně uvedeny v tabulce č. 32 na následující straně.

Škálové otázky jsem vyhodnotila kvantitativním způsobem a hodnoty jsem zaznamenala do tabulek a grafů. U každé položky (kompetence) jsem zjišťovala celkový index důležitosti jako aritmetický průměr známek získaných od všech respondentů. Tzn., že u jednotlivých kompetencí jsem vypočítala průměr a na základě tohoto výpočtu jsem pak porovnála, jakou důležitost respondenti těmto kompetencím přisuzují.

Z výsledků vyplývá, že jednotlivé kompetence respondenti-pedagogové vnímají jako poměrně rovnocenné. To znamená, že rozdíly mezi jejich průměry-indexy důležitosti nejsou příliš výrazné. Tyto hodnoty se pohybují mezi 3,51 a 4,57. Jako nejdůležitější z uvedených kompetencí je respondenty vnímán *rozvoj kreativity a originality u žáků*, který dosáhl průměru (indexu důležitosti) 4,57.

Naopak za nejméně důležitý je respondenty považován *rozvoj teoretické a vědomostní stránky žáka* s průměrem 3,51. Nicméně rozdíl mezi těmito krajními hodnotami je pouhých 1,06. Pokud porovnáme tyto hodnoty se stupnicí uvedenou v tabulce č. 32, zjistíme, že i kompetenci s nejnižší naměřenou hodnotou přisoudili respondenti hodnocení „důležitá“. Z čehož logicky vyplývá, že žádnou z uvedených kompetencí nepovažují pedagogové ve výuce za nedůležitou (hodnoty stupně 2 – nepříliš důležitá ani 1 – nejméně důležitá žádná z nich nedosáhla). Tuto skutečnost potvrzují i některé názory učitelů uvedené v odpovědích na doplňující otevřenou otázku č. 28, kde se mohli respondenti volně vyjádřit ke škálovým otázkám.

Za velmi důležitou považují pedagogové kromě *rozvoje kreativity a originality* také *praktickou stránku výuky*, která byla blíže specifikována jako *schopnost studentů vytvořit návrh, který by byl realizovatelný a použitelný v praxi*. Tato kompetence dosáhla průměrné hodnoty 4,38. Jen nepatrně nižšího indexu důležitosti (4,3) dosáhla také kompetence nazvaná *rozvoj imaginativní (umělecké) stránky*.

Přesně hodnoty 4 dosáhla kompetence *rozvoj osobnostních složek* a těsně nad hranicí stupně 4 a zároveň ve středu důležitosti všech zjišťovaných kompetencí se pohybuje *zvládnutí práce s počítačem* (4,02) a *znalost písma a typografie* (4,15). Následuje *řemeslná stránka*, u které jsem naměřila hodnotu 4,23 a *rozvoj schopnosti organizace práce* s indexem důležitosti 4,28.

Nejnižší index důležitosti ze všech zkoumaných kompetencí jsem naměřila v případě *teoretické a vědomostní stránky výuky*, která dosáhla hodnoty 3,51. Jako nepatrně

méně důležité, ve srovnání s jinými kompetencemi předloženými v dotazníku, považují respondenti také znalost současných módních trendů v grafickém designu (index důležitosti 3,6), rozvoj komunikačních schopností (3,9) a sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů (3,96). Tyto 4 kompetence dosáhly průměrného hodnocení menšího než 4. Což dokazuje, že učitelé všechny položky uvedené v otázkách 16-28 považují za důležité, protože stupeň 3, kterého i tyto nejnižše hodnocené kompetence dosáhly, odpovídá hodnotě „důležitý“.

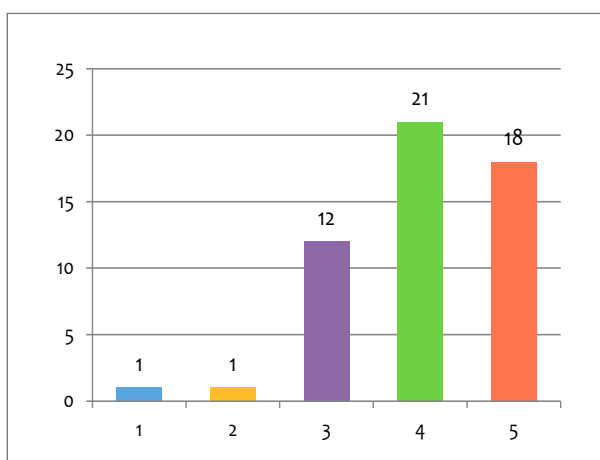
Tabulka 32 – Jednotlivé stupně použité škály

Škála	
1	Nejméně důležitá
2	Nepříliš důležitá
3	Důležitá
4	Velmi důležitá
5	Nejvíce důležitá

### Tabulky a grafy ke škálovým otázkám č. 16–27

V tabulkách a grafech na následujících stranách jsou přehledně prezentovány výsledky analýzy škálových otázek. Posuzovala jsem četnost výskytu jednotlivých škálových hodnot a procentuální zastoupení jednotlivých kompetencí. Hodnoty jednotlivých kompetencí jsem pak porovnávala mezi sebou. Výsledky komparace jsou prezentovány v textu výše.

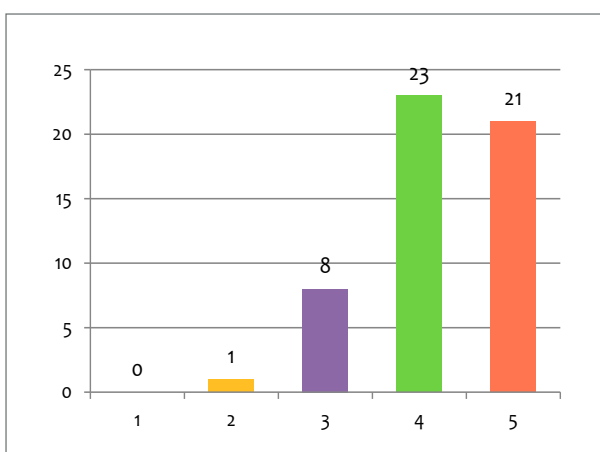
16. Zvládnutí práce s počítačem						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	$\bar{x}=4,01$
Četnost výskytu	1	1	12	21	18	53
Procentuální vyhodnocení	2 %	2 %	23 %	39 %	34 %	100 %



Kompetenci *zvládnutí práce s počítačem* označilo jako nejvíce důležitou 34 % respondentů (18). 39 % respondentů (21) jí přisuzuje velkou důležitost, 23 % pedagogů (12) považuje tuto kompetenci za důležitou. Pouze 1 respondent ji shledává jako nepříliš důležitou a rovněž 1 pedagog jako nejméně důležitou. Index důležitosti (průměr hodnocení) je 4,01.

Tab. 33 a obr. 28 – Hodnocení kompetence *Práce s počítačem*

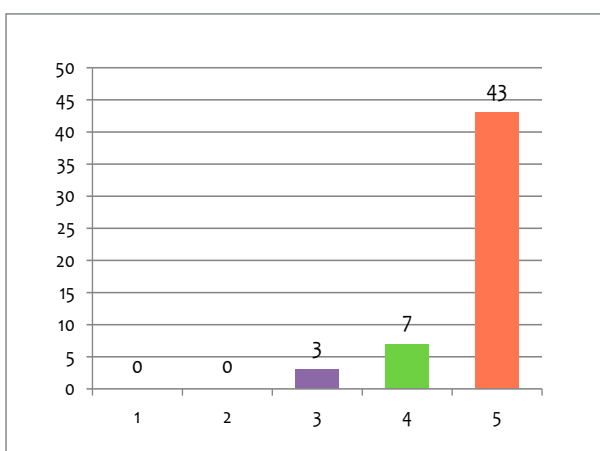
17. Řemeslná stránka (zvládnutí výtvarných technik a postupů apod.)						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	$r=4,23$
Četnost výskytu	0	1	8	23	21	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	2 %	15 %	43 %	40 %	100 %



Tab. 34 a obr. 29 – Hodnocení kompetence Rozvoj řemeslné stránky

Řemeslnou stránku (tzn. zvládnutí výtvarných technik a postupů) považuje za nejvíce důležitou 40 % respondentů (21). 43 % respondentů (23) jí přisuzuje velkou důležitost, 15 % pedagogů (8) ji považuje za důležitou. Pouze 1 respondent shledává řemeslnou stránku výuky jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,23.

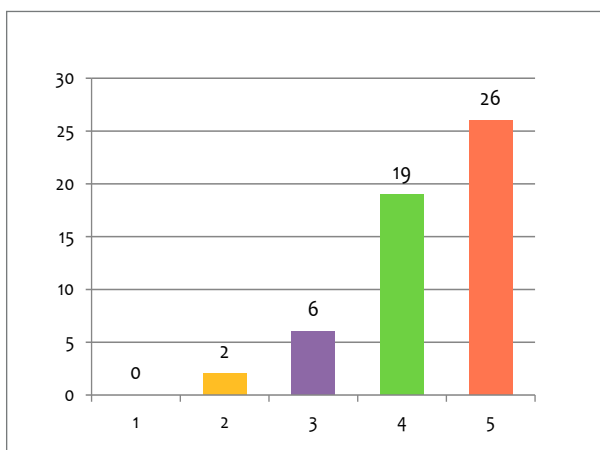
18. Rozvoj kreativity a originality						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	$r=4,75$
Četnost výskytu	0	0	3	7	43	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	0 %	11 %	25 %	64 %	100 %



Tab. 35 a obr. 30 – Hodnocení kompetence Kreativita a originalita

Rozvoj kreativity a originality u žáků považuje ve výuce za nejvíce důležitý 64 % respondentů (43). 25 % respondentů (7) této kompetenci přisuzuje velkou důležitost, 11 % pedagogů (3) ji považuje za důležitou. Žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil stupněm 1 ani 2, tedy jako nepříliš důležitou ani nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,75.

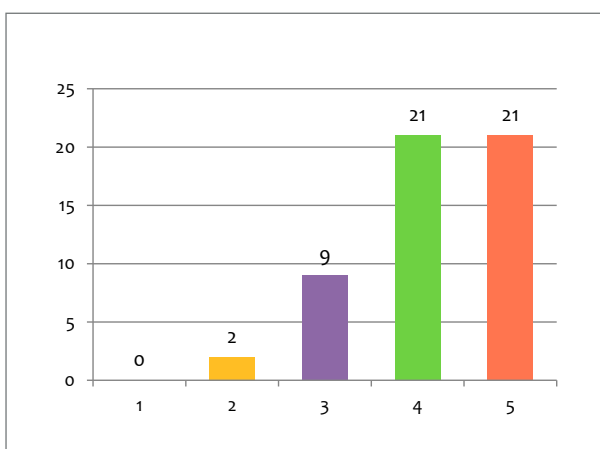
19. Rozvoj imaginativní (umělecké) stránky						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=4,3
Četnost výskytu	0	2	6	19	26	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	4 %	11 %	36 %	49 %	100 %



Tab. 36 a obr. 31 – Hodnocení kompetence *Rozvoj imaginace*

Rozvoj imaginativní (umělecké) stránky studentů ohodnotilo nejvyšším stupněm důležitosti 49 % respondentů (26). 36 % respondentů (19) přisuzuje této kompetenci velkou důležitost, 11 % pedagogů (6) ji považuje za důležitou. Pouze 2 respondenti ji shledávají jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,3.

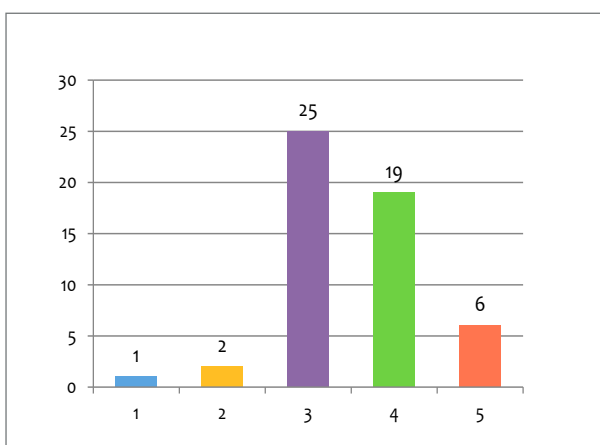
20. Znalost písma a typografie						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=4,15
Četnost výskytu	0	2	9	21	21	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	4 %	17 %	39,5 %	39,5 %	100 %



Tab. 37 a obr. 32 – Hodnocení kompetence *Znalost písma a typografie*

Kompetenci *znalost písma a typografie* považuje za nejvíce důležitou 39,5 % respondentů (21). Stejný počet pedagogů jí přisuzuje velkou důležitost, 17 % pedagogů (9) ji považuje za důležitou. Pouze 2 respondenti (4 %) ji shledávají jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,15.

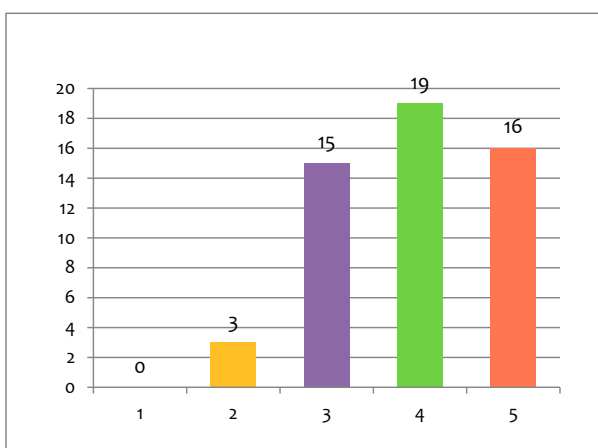
21. Teoretická, vědomostní stránka						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	$r=3,51$
Četnost výskytu	1	2	25	19	6	53
Procentuální vyhodnocení	2 %	4 %	47 %	36 %	11 %	100 %



Tab. 38 a obr. 33 – Hodnocení kompetence *Teoretická stránka*

Rozvoj *teoretické a vědomostní stránky* studentů ohodnotilo nejvyšším stupněm důležitosti pouze 11 % respondentů-pedagogů (6). Celkem 36 % respondentů (19) přisuzuje této kompetenci velkou důležitost, 47 % pedagogů (25) ji považuje za důležitou. 2 respondenti shledávají rozvoj *teoretické a vědomostní stránky* jako nepříliš důležitý a 1 jej ohodnotil jako nejméně důležitý. Index důležitosti je 3,51.

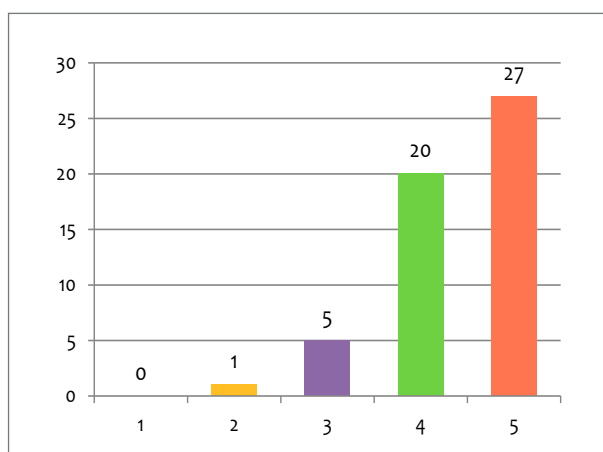
22. Rozvoj komunikačních schopností						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	$r=3,9$
Četnost výskytu	0	3	15	19	16	53
Procentuální vyhodnocení	0	6 %	28 %	36 %	30 %	100 %



Tab. 39 a obr. 34 – Hodnocení kompetence *Komunikační schopnosti*

Rozvoj *komunikačních schopností* považuje za nejvíce důležitý 30 % respondentů (16). 36 % této kompetenci přisuzuje velkou důležitost, 28 % pedagogů (15) ji považuje za důležitou. 3 respondenti (6 %) ji shledávají jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů neohodnotil rozvoj *komunikačních schopností* jako nejméně důležitý. Index důležitosti je 3,9.

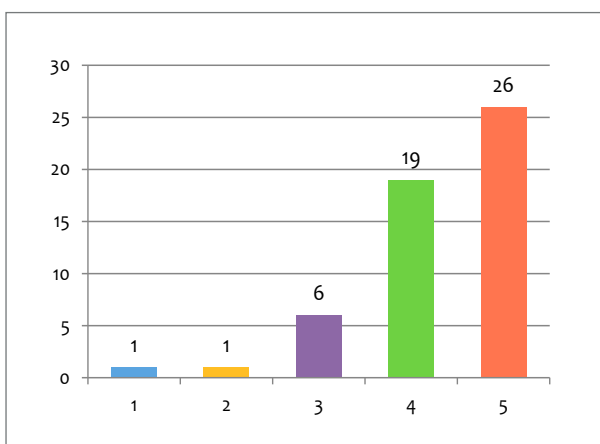
23. Praktická stránka (použitelnost v praxi, realizovatelnost návrhu)						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=4,38
Četnost výskytu	0	1	5	20	27	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	2 %	9 %	38 %	51 %	100 %



Tab. 40 a obr. 35 – Hodnocení kompetence *Praktická stránka*

*Praktickou stránku* (použitelnost v praxi, realizovatelnost návrhu) považuje ve výuce za nejvíce důležitou více než polovina respondentů (51 %). 38 % pedagogů (20) jí přisuzuje velkou důležitost, 9 % pedagogů (5) ji považuje za důležitou. Pouze 1 respondent ji shledává jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,38.

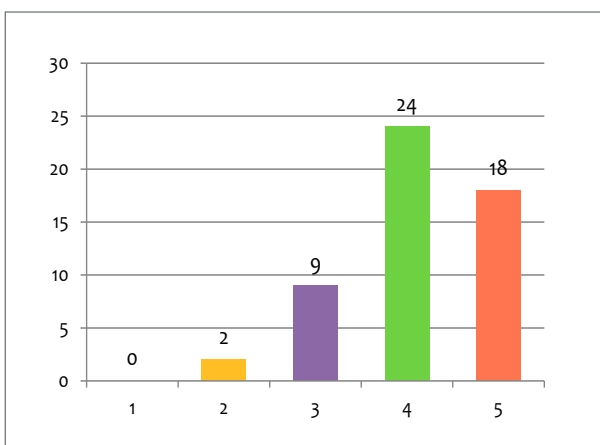
24. Rozvoj schopnosti organizace práce (využívání času, plnění termínů apod.)						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=4,28
Četnost výskytu	1	1	6	19	26	53
Procentuální vyhodnocení	2 %	2 %	11 %	36 %	49 %	100 %



Tab. 41 a obr. 36 – Hodnocení kompetence *Schopnost organizace práce*

*Rozvoj schopnosti organizace práce* u studentů (využívání času, plnění termínů apod.) považuje ve výuce za nejvíce důležitý necelá polovina respondentů (49 %). 36 % pedagogů (19) mu přisuzuje velkou důležitost, 11 % pedagogů (6) považuje tuto kompetenci za důležitou. Pouze 1 respondent ji shledává jako nepříliš důležitou a rovněž 1 z respondentů ji ohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4,28.

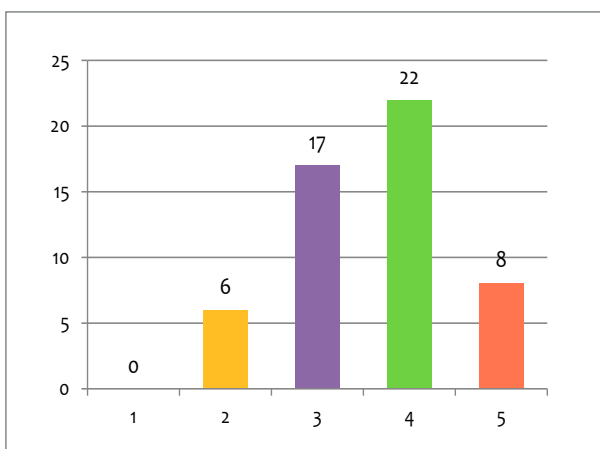
25. Rozvoj osobnostních složek (sebevědomí, volní vlastnosti, morální a etické zásady apod.)						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=4
Četnost výskytu	0	2	9	24	18	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	4 %	17 %	45 %	34 %	100 %



Tab. 42 a obr. 37 – Hodnocení Rozvoje osobnostních složek

Rozvoj osobnostních složek (sebevědomí, volní vlastnosti, morální a etické zásady apod.) považuje za nejvíce důležitý 34 % respondentů (18). 45 % pedagogů (24) přisuzuje této kompetenci velkou důležitost, 17 % pedagogů (9) ji považuje za důležitou. Pouze 2 respondenti (4 %) ji shledávají jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 4.

26. Znalost současných módních trendů v grafickém designu						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=3,6
Četnost výskytu	0	6	17	22	8	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	11 %	32 %	42 %	15 %	100 %

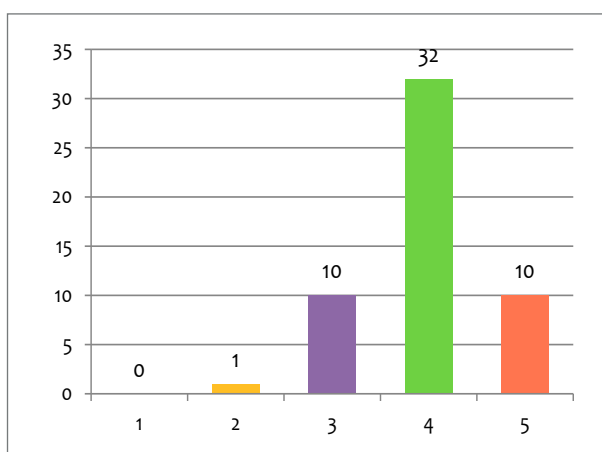


Tab. 43 a obr. 38 – Hodnocení kompetence Znalost současných módních trendů v grafickém designu

Znalost současných módních trendů v grafickém designu považuje u studentů za nejvíce důležitou jen 15 % respondentů (8). 42 % pedagogů (22) přisuzuje této kompetenci velkou důležitost, 32 % pedagogů (17) ji považuje za důležitou. 6 respondentů (11 %) ji shledává jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 3,6.



27. Sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů						
Škála hodnot	1	2	3	4	5	r=3,96
Četnost výskytu	0	1	10	32	10	53
Procentuální vyhodnocení	0 %	2 %	19 %	60 %	19 %	100 %



Tab. 44 a obr. 39 – Hodnocení kompetence *Schopnost evaluace*

Rozvoj schopnosti sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů u studentů považuje za nejvíce důležité 19 % respondentů (10). 60 % pedagogů (32) přisuzuje této kompetenci velkou důležitost, 19 % pedagogů (10) ji považuje za důležitou. Pouze 1 respondent ji shledává jako nepříliš důležitou a žádný z respondentů tuto kompetenci neohodnotil jako nejméně důležitou. Index důležitosti je 3,96.

## Doplňující otázka č. 28 (další názory pedagogů ke škálovým otázkám)

V doplňující otázce č. 28 jsem dala respondentům-pedagogům prostor, aby doplnili další kompetence, které jim ve škálových otázkách chyběly, případně mohli také napsat doplňující názory a informace ke kompetencím, které byly v dotazníku uvedeny.

Možnost odpovědět na tuto otevřenou otázku využilo 14 pedagogů. Jejich názory jsem analyzovala kvalitativním způsobem.

### Důležitost všech uvedených kompetencí

6 respondentů uvedlo, že všechny kompetence hodnocené ve škálových otázkách jsou důležité, ale jsou mezi nimi drobné rozdíly.

Pro ilustraci uvádím některé odpovědi pedagogů, které dokládají toto tvrzení:

- „V podstatě považuji většinu uvedených složek za důležité.“ (muž, 58 let)
- „Všechny předešlé složky byly důležité na 100%. Je jasné, že jsou mezi tím nuance. Věřím, že ty nuance vyplní praxe, kdy se studenti naučí další věci. Jednoduše řečeno, člověk se učí celý život a záleží na jedinci, jaký k tomu mají přístup.“ (žena, 55 let)

- „Všechny uvedené aspekty jsou důležité, jejich preference je ale dána charakterem konkrétního úkolu. To znamená, že některé mají u jednoho úkolu větší důležitost, u dalšího mohou být preferované jiné.“ (muž, 57 let)
- „Aspekty výuky budou mít různou důležitost u různých typů studentů. Nelze je zobecňovat, to by všude musela být 5. Něčemu se naučit lze a něco je pro určité typy studentů naprosto nedostupné.“ (muž, 64 let)

Příčiny těchto nepříliš výrazných rozdílů vidí učitelé například v charakteru konkrétního úkolu, schopnostech žáka, v jeho přístupu ke vzdělávání nebo v osobnosti učitele.

### **Všeobecný přehled, informovanost**

3 pedagogové zmínili pro grafického designera dvě velmi důležité kompetence, které nebyly v dotazníku uvedeny. Je to všeobecný přehled a schopnost a vůle grafika nastudovat před zpracováním dané zakázky nejdůležitější informace, které se týkají oblasti, v jejímž rámci se pohybuje.

- „Respektování jiných oborů – „negrafických“. Tzn., že student nemusí ovládat zrovna nanotechnologie jako student fakulty chemicko-technologické, ale měl by vědět, že existují, na jakém principu zhruba fungují a kde se využívají. Neb zákazníkem designera může být subjekt s takovým produktem, který bude vyžadovat corporate apod. Stejně tak v lékařství a v jiných oblastech aplikované vědy. Chybí takový „všeobecný“ přehled. Značný deficit znalostí a dovedností ze ZŠ. Aniž bych to ZŠ vyčítala, naopak před učiteli základek klobouk dolů. Jádrem pudla je v rodičovském základu. Základy společenských věd jakby smetl, podceňovaný předmět. V grafickém designu podstatný pro média (manipulace, podprahové reklamy...), psychologie, profesní etika atd.“ (žena, 30 let)
- „Měli by mít slušný všeobecný přehled – a ke konkrétním úkolům by měli mít načteno a nastudováno „pozadí“. Grafik nesmí bejt blbej!“ (muž, 42 let)
- „Informovanost, přehled o tom, co se děje v oboru ve světě.“ (žena, 50 let)

Mezi respondenty jsou někteří pedagogové, kteří jsou přesvědčeni o tom, že studenti grafického designu by měli mít velké všeobecné znalosti a přehled v celosvětových trendech. Podstatné jsou podle nich především společenské vědy, ale objevují se i názory, že grafik by se měl kontinuálně vzdělávat a zjišťovat si informace z jakékoliv oblasti, v souvislosti s každým úkolem, kterým se právě zabývá.

### **Schopnost prodat, prosadit se**

V odpovědích respondentů se objevil i názor, že velmi důležité jsou pro studenty grafického designu také obchodní, prodejní a administrativní dovednosti, protože mnoho z nich

později pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná. To s sebou přináší nutnost řešit řadu různých situací, na které by měli být studenti připraveni.

- „V podstatě považuji většinu uvedených složek za důležité, ale v praxi často rozhoduje především schopnost prodat. A ekonomická a obchodní stránka by měla být součástí výuky, aby si studenti dokázali zpracovat rozpočet a přitom byla jejich práce cenově konkurenceschopná – mě například tato složka vzdělání zcela chybí (jsem ročník 1955, maturoval jsem v r. 1975 a VŠ jsem absolvoval v r. 1983).“ (muž, 58 let)
- „Dobré je umět hospodařit s časem, stíhat termíny.“ (žena, 39 let)

Pro grafické designery je také užitečné, aby se naučili naplánovat si svou práci a řídit svůj čas, protože často musí práci stihnout v krátkých termínech, které po nich zákazníci vyžadují.

### **7.1.2 Závěry – dotazník pro učitele**

Analýzou odpovědí respondentů dotazníku pro pedagogy výtvarných předmětů oboru grafický design jsem zjistila řadu zajímavých informací, které mohou přiblížit, jak vnímá tato výzkumná skupina situaci v oblasti středoškolského vzdělávání v tomto oboru u nás. V závěru se pokusím na základě zjištěných výsledků zodpovědět některé specifické výzkumné otázky stanovené v úvodu empirické části práce.

#### ***Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce pedagogové v oboru grafický design upřednostňují a proč?***

Zjistila jsem, že většina respondentů ve výuce nejraději kombinuje práci s klasickými i elektronickými médii. Dotázaní pedagogové jsou většinou přesvědčeni o důležitosti ruční výtvarné přípravy, kterou chápou jako prostředek k rozvíjení výtvarného myšlení, citění i jemné motoriky. Tvrdí také, že zkušenosti a dovednosti získané tímto klasickým způsobem pak žáci mohou zúročit nejen při samotné návrhářské práci v grafických počítačových programech, ale získají tím i schopnost vypracovat prvotní návrhy ručně, čímž mohou ušetřit mnoho času.

#### ***Dovídají se studenti ve výuce o současných grafických designerech? Ukazují učitelé studentům jako vzor již realizované práce profesionálních grafiků?***

Pro každého odborníka, tedy i pro grafického designera, je důležité, aby znal historický vývoj svého oboru a jeho nejvýznamnější osobnosti. Zjistila jsem však, že pedagogové o dějinách grafického designu ve výuce hovoří poměrně málo, stejně jako o současných grafických designerech a nových trendech v oboru. Historii grafického designu se studenty neprobírá celých 38 % respondentů. Jako důvod nejčastěji uvádějí nedostatek času ve výuce a nutností zvládnout se studenty velké množství jiného učiva.

Bylo by jistě potřebné, aby se tato situace do budoucna zlepšila. Otázkou však zůstává, jakou formou a ve kterých předmětech studenty s historií grafického designu a se současnou situací v oboru seznamovat. Ve školách není běžné, že by dějiny grafického designu byly samostatným předmětem, nicméně jsou i některé školy, kde tomu tak je. Podle názorů řady respondentů je důležité hovořit nejen o historii grafického designu, ale zasazovat grafický design do kontextu umění celkově. A to nejen z hlediska historie, ale i současnosti.

#### ***Považují pedagogové za užitečné ukazovat studentům již realizované práce profesionálních grafických designerů?***

Většina pedagogů je přesvědčena, že je užitečné a důležité ukazovat studentům již realizované práce profesionálů jako možný vzor. Zjistila jsem, že 91 % pedagogů ve výuce ukázky prací profesionálů využívá. Jako důvod tito učitelé nejčastěji uvádí, že ukázky mohou být pro

studenty především důležitým zdrojem inspirace a vodítkem pro jejich vlastní práci. Setkáváme se i s názorem, že pokud učitelé ukáží studentům ukázky prací profesionálních grafiků, případně starších studentů, žáci snadněji porozumí podstatě daného úkolu a lépe pochopí jeho zadání. Učitelé si také myslí, že díky ukázkám práce profesionálů studenti lépe pochopí principy vizuální komunikace a práce s výtvarnými výrazovými prostředky, že tyto vzory pro ně mohou být významným zdrojem poučení a také, že ukázky prací profesionálů působí na studenty motivačně. Vidí totiž, co všechno je v grafickém designu možné vytvořit a jakých výsledků je možné dosáhnout. Ukázky dávají studentům také možnost srovnání a rozvíjejí schopnost posoudit kvalitu ve studovaném oboru. Díky tomu i jejich práce pak mohou být kvalitnější. Objevují se rovněž názory, že je důležité studentům zdůraznit, aby předložené vzory nekopírovali, ale brali je jen jako inspirační zdroj. .

Pedagogové, kteří si naopak myslí, že ukazovat žákům práce profesionálních grafiků není žádoucí nebo důležité, jsou tedy podle výsledků výzkumu v menšině. Své tvrzení zdůvodňují například tím, že studenty nechtějí takto směřovat, předkládat jim již hotové vzory, ale že jim naopak chtějí dát svobodu projevu, aby si svou cestu mohli nalézt sami.

### ***Věnují se učitelé grafického designu kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?***

Z výsledků odpovědí vyplynulo, že někteří pedagogové, bohužel, nemají na vlastní tvorbu dostatek času. Celých 19 % pedagogů uvedlo, že se vlastní tvorbě nevěnuje, protože při jejich pedagogické činnosti už další práci nestihnou. Ovšem 81 % se vlastní tvorbě věnuje, a to je jistě přínosné.

Samotná zjištěná skutečnost, že nejvíce učitelů se věnuje grafickému designu, není překvapivá. Nicméně zajímavé je, že celkový počet pedagogů, kteří uvedli, že se konkrétně grafickému designu věnují, je pouze 12. Pokud bychom připočetli učitele, kteří se věnují knižní grafice, web designu, počítačové grafice, volné grafice, komiksu nebo ilustraci, což jsou obory, které můžeme považovat do jisté míry jako grafickému designu příbuzné, dostaneme se k počtu 30. Poměrně nízký počet pedagogů, kteří pracují přímo v oblasti grafického designu či tvoří užitou či volnou grafiku je možná překvapivý. Nicméně, je možné ho do jisté míry vysvětlit tím, že řada pedagogů v nižších ročnících vyučuje výtvarnou přípravu v obecnější rovině, pojatou jako základy výtvarného myšlení a vyjadřování.

### ***Jakými způsoby se dále zdokonalují, vzdělávají učitelé grafického designu?***

Naprosto všichni pedagogové se shodli na tom, že je další vzdělávání důležité. Uvedli, že i oni sami se různými způsoby snaží celoživotně vzdělávat. Z analýzy odpovědí jsem se dověděla, že dotázaní pedagogové mají poměrně velkou snahu a potřebu vzdělávat se a profesně se zdokonalovat. Nejčastěji se pedagogové vzdělávají prostřednictvím odborné literatury.

Zdrojem informací jim jsou např. knihy, odborné časopisy nebo manuály. Pouze 1 respondent zmiňuje literaturu cizojazyčnou. Důležitými způsoby seberozvoje učitelů jsou odborné kurzy, semináře a workshopy, řada pedagogů získává informace také prostřednictvím internetu a elektronických médií (studium odborných webů, blogů a internetových periodik, on-line kurzy a tutoriály), sledováním televizních pořadů, navštěvováním výstav současného i starého umění, cestováním za uměním apod. Pedagogové se také účastní přednášek, navštěvují veletrhy, exkurze a konference. Někteří se vzdělávají prostřednictvím sledování televizních a filmových dokumentů o umění. Učitelé se v rámci dalšího vzdělávání též setkávají s profesionály v oboru nebo konzultují svou práci s dalšími kolegy. Mezi respondenty jsou i učitelé, kteří se dále, při zaměstnání, vzdělávají ve vysoké škole.

### ***Jaké způsoby hodnocení preferují učitelé grafického designu ve výtvarných předmětech?***

Pedagogové nejraději hodnotí studenty formou individuální diskuse s jednotlivými žáky. Tuto možnost zvolilo 35 % dotázaných. 30 % pedagogů používá k hodnocení kolektivní diskusi se žáky celé skupiny. Ostatní způsoby hodnocení jsou mezi respondenty populární podstatně méně. Alternativu „hodnocení formou soutěže (1., 2., 3. místo) s vysvětlením důvodů“ zvolilo jen 7 % pedagogů, pouze známkováním hodnotí jen 6 % a připomínky sděluje individuálně pouze autorovi jen 8 % respondentů. 14 % pedagogů uvedlo svou vlastní odpověď, která opět často obsahovala více různých způsobů hodnocení. Někteří pedagogové si uvědomují, že výsledek výtvarné práce studentů je potřeba hodnotit z různých hledisek. Jsou přesvědčeni zejména o tom, že je velmi důležité každou práci s žáky důkladně prodiskutovat a slovně okomentovat důvody hodnocení.

### ***Jakou důležitost připisují učitelé zvládnutí jednotlivých kompetencí u žáků grafického designu ve výtvarných předmětech?***

S koncepcí výuky grafického designu u nás je spokojena jen polovina respondentů. Nespokojenost naopak vyjádřilo o něco méně dotázaných, tedy 30 % respondentů. 4 pedagogové si myslí, že v České republice neexistuje žádná jednotná koncepce výuky grafického designu, přičemž ne všichni tuto skutečnost vnímají zcela negativně – někteří soudí, že v oboru grafický design je v pořádku, že výuka se na jednotlivých školách liší, protože v tomto oboru je velmi důležitá originalita, a ta by mohla být zavedením určité jednotné koncepce potlačena.

Někteří respondenti vidí problém ve špatném přístupu státu k tomuto typu vzdělávání. Učitelé kritizují například snížení normativu na žáka uměleckých oborů apod. Problematické se pedagogům jeví i společné fungování uměleckých oborů s odlišnými obory „pod jednou střechou“. Takových nesourodých škol, bohužel, následkem slučováním v minulých letech v rámci tzv. „optimalizace“, vzniklo poměrně mnoho. Jejich vedení se často věnují lidé, kteří jsou za-

měření jiným než výtvarným směrem a je pro ně poměrně obtížné porozumět tak specifické oblasti, jakou užité umění bezesporu je.

Objevují se i názory, že je zřejmě potřebné provést změny v RVP oboru grafický design, a také, že by bylo potřebné zlepšit návaznost jednotlivých předmětů na sebe, tzn. jejich užší propojení. Kromě toho by někteří učitelé chtěli větší možnosti dalšího vzdělávání v oboru. Nedostatečná se jim jeví zejména podpora vzdělávání ze strany škol a státu celkově. Jako příčinu vidí především nedostatek financí, které jsou vyhrazeny pro další vzdělávání pedagogů.

Zlepšit by se, podle učitelů, měla též spolupráce mezi jednotlivými středními školami, ale i jejich spolupráce se školami vysokými, a to i na mezinárodní úrovni. Učitelé by uvítali rovněž spolupráci s grafickými designery a reklamními agenturami. Nedostatečné některým pedagogům připadá také propojení výuky s praxí.

Učitelé by také uvítali více kvalitních soutěží pro studenty grafického designu, lepší vybavení škol moderními technologiemi, častější pořádání workshopů a přednášek nebo možnost osobního kontaktu s grafickými designery z praxe. Nicméně, ne všichni pedagogové si myslí, že vybavení škol moderními technologiemi je nedostatečné. To může být samozřejmě způsobeno rozdíly, které na jednotlivých školách evidentně existují.

Učitelé, kteří nejsou spokojeni s celkovou koncepcí výuky grafického designu u nás, však nejčastěji uvádějí, že velkým problémem je příliš velké množství škol, které nabízejí studium grafického designu, z nichž každoročně odchází nadměrné množství grafiků, kteří mají problém se uplatnit na trhu práce. Kromě toho může s vysokým počtem přijatých žáků klesat jejich kvalita. Z důvodu, že škol zaměřených na grafický design je příliš mnoho, bývá problém (podle názorů některých učitelů) nalézt pro výuku skutečně kvalitní a kvalifikované pedagogy.

### ***Jaké vzdělání tedy mají učitelé, kteří vyučují výtvarné předměty v oboru grafický design na SŠ?***

Výsledky výzkumu skutečně ukázaly, že jen 37 % dotázaných pedagogů má vzdělání v oblasti grafického designu. 4 z těchto pedagogů vystudovali grafický design na středoškolské i vysokoškolské úrovni. 7 učitelů studovalo grafický design jen na střední škole a 9 jen ve škole vysoké. Téměř polovina respondentů vystudovala na střední či vysoké škole některý jiný výtvarný obor než je grafický design (do tohoto výsledku jsem nezapočítávala studium výtvarné výchovy na PdF).

### ***Jakou důležitost připisují učitelé zvládnutí jednotlivých kompetencí u žáků grafického designu ve výtvarných předmětech?***

Učitelé v několika škálových otázkách hodnotili, jakou důležitost připisují zvládnutí některých, mnou předem zformulovaných kompetencí, u žáků v praktických výtvarných předmětech. Z výsledků vyplývá, že všechny nabízené kompetence respondenti-pedagogové vnímají

jako poměrně rovnocenné. To znamená, že rozdíly mezi jejich průměry-indexy důležitosti nejsou příliš výrazné. Jako nejdůležitější z uvedených kompetencí je respondenty vnímán rozvoj *kreativity a originality* u žáků, naopak za nejméně důležitý je respondenty považován rozvoj *teoretické a vědomostní stránky* žáka. Nicméně i rozdíl mezi těmito krajními hodnotami je poměrně malý a i této kompetenci s nejnižší naměřenou hodnotou přisoudili respondenti hodnocení „důležitá“. Z čehož logicky vyplývá, že žádnou z uvedených kompetencí nepovažují pedagogové ve výuce za nedůležitou.

Za velmi důležitou považují pedagogové kromě rozvoje *kreativity a originality* také *praktickou stránku výuky*, která byla blíže specifikována jako schopnost studentů vytvořit návrh, který by byl realizovatelný a použitelný v praxi. Jen nepatrně nižšího indexu důležitosti dosáhla také kompetence nazvaná *rozvoj imaginativní (umělecké) stránky*.

Okolo středu důležitosti všech zjišťovaných kompetencí se pohybuje kompetence rozvoje *osobnostních složek* společně s podobně hodnocenou kompetencí *zvládnutí práce s počítačem a znalost písma a typografie*. Následuje *řemeslná stránka* a *rozvoj schopnosti organizace práce*. Jako nepatrně méně důležité, ve srovnání s jinými kompetencemi předloženými v dotazníku, považují respondenti také *znalost současných módních trendů v grafickém designu*, *rozvoj komunikačních schopností* a *schopnost sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů*.

Někteří pedagogové zmínili v odpovědích i další, pro grafického designera velmi důležité kompetence, které nebyly v dotazníku uvedeny. Je to například *všeobecný přehled* a schopnost a vůle nastudovat si před zpracováním dané zakázky nejdůležitější informace, které se týkají oblasti, v jejímž rámci se pohybuje. Mezi respondenty jsou někteří pedagogové, kteří jsou přesvědčeni o tom, že studenti grafického designu by měli mít velké všeobecné znalosti a přehled v celosvětových trendech. Podle učitelů jsou pro studenty grafického designu velmi důležité také *obchodní, prodejní a administrativní dovednosti*, protože mnoho z nich později pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná. To s sebou přináší nutnost řešit řadu různých situací, na které by měli být studenti připraveni. Užitečné je jistě i to, aby se naučili naplánovat si svou práci a řídit svůj čas, protože často musí práci stihnout v krátkých termínech, které po nich zákazníci vyžadují.



## 7.2 Formulace otázek a struktura dotazníku pro studenty grafického designu

Segmentační otázky, kterými jsem zjišťovala tzv. tvrdá data (1. otázka se dotazovala na věk a 2. otázka na ročník studia) jsem v případě dotazníku pro studenty zařadila hned v úvodu, protože tyto údaje věková skupina adolescentů obvykle nepovažuje za příliš osobní, takže nehrozilo nebezpečí, že by respondenti byli hned v začátku odrazeni příliš důvěrnými otázkami, případně otázkami příliš složitými a náročnými na čas a přemýšlení. Následovalo dvě jednodušší, srozumitelné polouzavřené otázky, které měly mj. za úkol dotazovaného zaujmout a přimět ho k tomu, aby zodpověděl i otázky následující.

Z hlediska způsobu odpovědi můžeme zvolit formu otázky uzavřenou, otevřenou, polootevřenou nebo škálovou. V dotazníku pro studenty jsou zastoupeny otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Škálové otázky jsem v případě tohoto dotazníku nevyužila.

Uzavřený způsob dotazování jsem použila v 9 případech (otázky č. 5, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17 a 21). Tento typ otázky poskytuje dvě nebo více předem formulovaných variant odpovědí, z nichž respondent vybírá bez možnosti vlastní volby. V uvedených otázkách se jednalo ve všech devíti případech o otázky dichotomické, kdy respondent volí ze dvou odpovědí – „ano“ nebo „ne“ (například v 5. otázce jsem se zeptala: „Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?“, 8. otázka zněla: „Dovídáš se ve výuce informace z oblasti historie grafického designu?“ atd.).

Po některých těchto uzavřených dichotomických otázkách následovaly doplňující otázky, které odpovědi na ně konkretizovaly, případně dávaly prostor pro uvedení vlastního názoru k předcházející otázce/odpovědi. Ve čtyřech případech (položky č. 6, 13, 18 a 22) byly doplňující otázky koncipovány jako polouzavřené (např. otázka č. 12, která se dotazuje, zda je pro studenty důležité hodnocení v praktických výtvarných předmětech, je následně doplněna 13. otázkou, která respondentům nabízí k výběru tři způsoby, jak by se toto hodnocení mělo, podle jejich názoru, nejlépe realizovat.). Aby byla respondentům umožněna skutečně svobodná odpověď, je zde zařazena i položka „jiné“, kam mohou doplnit svou vlastní možnost, pokud jim předložené tři alternativy nevyhovují.

Po dvou dichotomických otázkách (č. 10 a 14) následovaly otázky otevřené (č. 11 a 15), které dávaly prostor pro volné vysvětlení odpovědi na předchozí otázku, případně její doplnění. Využití těchto doplňujících otázek mi umožnilo získat mj. i konkrétní osobní vyjádření a názory žáků. Tři dichotomické otázky (č. 8, 9 a 16) doplnění ani další vysvětlení nevyžadovaly, proto po nich podobná doplňující otázka nenásleduje. Otevřený způsob dotazování jsem použila v případě dotazníků pro žáky celkem šestkrát. Dvakrát to byly již zmíněné doplňující otázky (č. 11 a 15). V případě položky č. 2 se jednalo o doplnění věku žáka, u otázky č. 7 jsem zjišťovala vysoké školy, na kterých by studenti chtěli později studovat, 19. otázka se dotazovala, jak

dlouho trvá praxe žáků, pokud na otázku č. 17 odpověděli, že praxi ve své škole absolvují, a 25. otázka pak dávala žákům prostor, aby volně vyjádřili, co jim ve výuce výtvarných předmětů chybí nebo s čím nejsou spokojeni.

V několika případech jsem zařadila i otázky polootevřené. Ty nabízejí výběr z předem formulovaných odpovědí, ale zároveň je možné doplnit i vlastní variantu. Tento způsob jsem využila celkem devětkrát. U otázek č. 20 („Pořádá pro vás škola některé z uvedených akcí?“) a doplňující otázky č. 22 („Pokud ano, které z grafických technik jste si již vyzkoušeli?“) bylo možné vybrat libovolné množství z nabízených odpovědí a ještě uvést i vlastní variantu (jsou to tzv. otázky polytomické výčtové). To mi umožnilo získat skutečně všechny existující možnosti odpovědí.

Celkem sedmkrát jsem v dotazníku využila otázku polytomickou výběrovou, kdy jsem záměrně nechala respondenty vybrat jen jednu možnost. Otázky č. 6, 13 a 18 zjišťovaly již zmíněné doplňující informace k předchozím otázkám (č. 5, 12 a 17). Naopak 3. 4. 23. a 26. položka dotazníku obsahovaly samostatné dotazy (např. 23. otázka zněla: „Která z odpovědí nejlépe vystihuje atmosféru ve vaší studijní skupině? Označte jen jednu možnost.“, otázka č. 4 se dotazovala: „Proč sis vybral / vybrala právě studium grafického designu? Vyber jednu z možností, která nejvíce odpovídá skutečnosti.“). Všechny uzavřené i polouzavřené otázky byly formulovány tak, aby co nejpřesněji vystihly smysl dotazu, ale nijak respondentům „nepodsouvaly“ možnou variantu odpovědi.

Po ukončení dotazování jsem veškeré získané informace roztřídila, uspořádala do tabulek a grafů, a v případě, že to bylo potřebné, přiřadila jsem některým informacím kódy, které jsem následně kategorizovala a získané informace nakonec interpretovala.

Celkovou dobu potřebnou k vyplnění dotazníku bylo možné na základě předvýzkumu odhadnout přibližně na 10–20 minut. Přesný čas však nelze stanovit, protože dotazník obsahuje několik otevřených otázek, kde doba potřebná pro vyplnění může být velmi individuální. Finální podoba dotazníku tak, jak byl předkládán jednotlivým respondentům, je uvedena v příloze D.

### **7.2.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku pro studenty grafického designu**

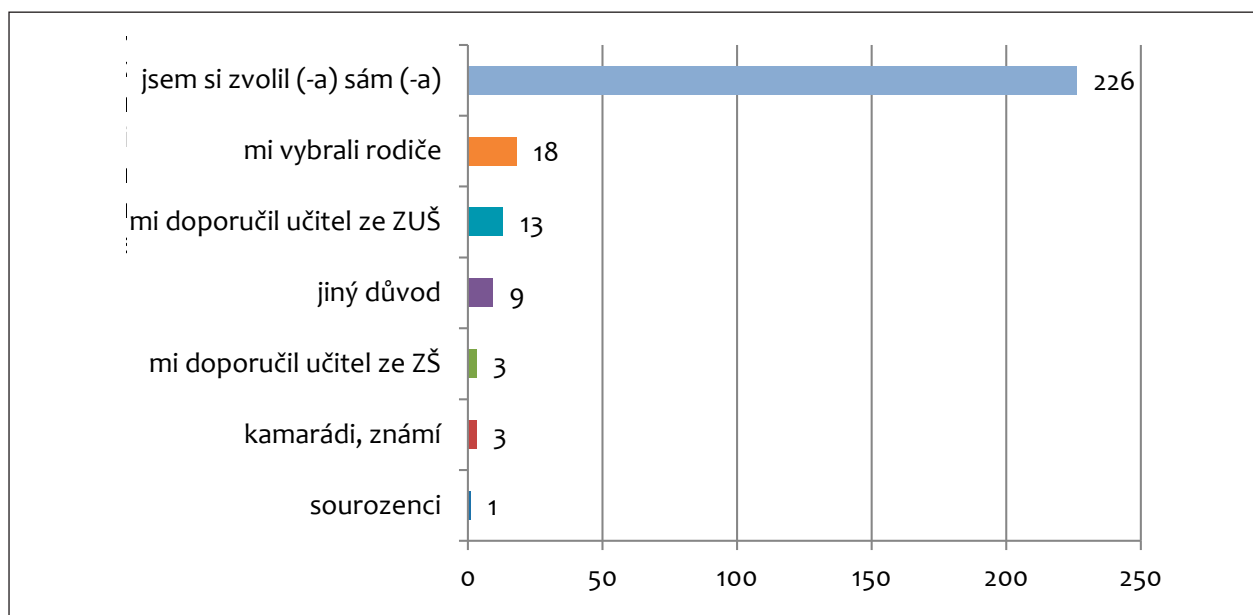
**Otázka č. 1: Ve kterém ročníku studuješ?**

**Otázka č. 2: Kolik je ti let?**

Tzv. tvrdá data zjištěná pomocí otázek č. 1 a 2 (jednalo se o věk studenta a ročník, ve kterém studuje) jsem uvedla v úvodu empirické části práce, kde je charakterizován výzkumný vzorek 2. – studenti a dále s nimi pracuji také při vyhodnocování dalších položek dotazníku.

### Otázka č. 3: Zvolil / zvolila sis studium grafického designu sám / sama, nebo měl na tvou volbu vliv někdo z tvého okolí (rodiče, sourozenci, učitelé apod.)?

Otázka č. 3 – a dále pak také otázka č. 4. – sloužily ke zjištění informací o okolnostech volby studijního oboru. Konkrétně, zda si grafický design vybral student sám, nebo se na něj přihlásil z vůle rodičů. Případně jestli na jeho výběr měli vliv učitelé výtvarné výchovy ze základní nebo základní umělecké školy, sourozenci, kamarádi nebo jiné osoby apod. 4. otázka se pak zabývala tím, proč si studenti tento obor pro své studium zvolili.



Obr. 40 a tab. 45 – Vliv na volbu studijního oboru – grafického designu

O zmíněné skutečnosti jsem se zajímala proto, že se domnívám, že by mohly mít určitý vliv na motivaci studentů. Pokud například studijní obor zvolí žákovi rodiče, ať už proto, že on sám nemá ve výběru jasno, nebo z důvodu, že je snem rodiče, aby jeho dítě tento obor studovalo, může to mít vliv třeba na jeho rozhodnutí, zda se oboru po škole bude věnovat, nebo se dá zcela jinou cestou. Což ale pochopitelně nemusí platit vždy, jak ostatně dokládají i výsledky analýzy odpovědí.

Studium grafického designu...		
<b>jsem si zvolil / zvolila sám / sama</b>	<b>226</b>	<b>83 %</b>
<b>mi vybrali rodiče</b>	<b>18</b>	<b>7 %</b>
<b>mi doporučil učitel ze ZUŠ</b>	<b>13</b>	<b>5 %</b>
<b>mi doporučil učitel ze ZŠ</b>	<b>3</b>	<b>1 %</b>
kamarádi, známí	3	1 %
sourozenci	1	0 %
jiný důvod	9	3 %

Respondenti měli na výběr ze čtyř předem daných možností (jsou v tabulce č. 45 vyznačeny tučně a v tmavším poli) nebo mohli uvést svou vlastní odpověď (tuto možnost využilo celkem 12 žáků). Z těchto alternativních odpovědí jsem některé vybrala a vytvořila z nich dvě nové kategorie odpovědí: „mé rozhodnutí ovlivnili kamarádi nebo známí“ a „mé rozhodnutí ovlivnili sourozenci.“ Zbývající odpovědi jsem zahrнула do kategorie „jiný důvod“ a později se jimi ještě budu více zabývat.

Zjistila jsem, že 83 % (227), tedy většina respondentů-žáků, si studium grafického designu zvolila sama, což je jistě pozitivní skutečnost. Mnohem menší část respondentů byla ve svém výběru ovlivněna osobami ze svého okolí. Konkrétně 18 žákům vybrali studijní obor rodiče, 16 žáků sdělilo, že jim studium grafického designu bylo doporučeno učitelem ze ZŠ (3) nebo ZUŠ (13). Celkem 13 respondentů využilo možnosti napsat jinou odpověď, než byly čtyři mnou předložené alternativy. 3 z nich uvedli, že jejich výběr studijního oboru ovlivnili kamarádi nebo známí, 1 respondenta ovlivnil sourozenec.

Porovnáním odpovědí na otázku č. 3 („Zvolil / zvolila sis studium grafického designu sám / sama, nebo měl na tvou volbu vliv někdo z tvého okolí, např. rodiče, sourozenci, učitelé apod.?”) s odpověďmi na otázky č. 5 („Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?”) a č. 10 („Baví tě výtvarná tvorba nyní na SŠ více než na ZŠ / ZUŠ?”) jsem zjišťovala, zda lze mezi nimi najít souvislosti. Už jsem zmínila, že jsem se domnívala, že to, zda má student chuť a vůli

Tabulky 46 a 47 – Porovnání odpovědí na otázku č. 3 s otázkami č. 5 a 10

Studium grafického designu si zvolili sami. Otázka č. 3	Celkem	Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu? Otázka č. 5			Baví tě výtvarná tvorba nyní na SŠ více než na ZŠ / ZUŠ? Otázka č. 10		
		227	Ano	178	78 %	Ano	192
Ne	48		21 %	Ne	32	14 %	
Nevědí	1		1 %	Neuvedli	3	1 %	

Na výběr studijního oboru měli vliv jiné osoby (rodiče, učitelé, kamarádi apod.) Otázka č. 3	Celkem	Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu? Otázka č. 5			Baví tě výtvarná tvorba nyní na SŠ více než na ZŠ / ZUŠ? Otázka č. 10		
		45	Ano	22	48 %	Ano	34
Ne	21		46 %				
Nevědí	1		2 %	Ne	12	26 %	
Neuvedli	2		4 %				

se i po maturitě grafickému designu věnovat a zda jej studium a výtvarná tvorba baví, může do určité míry souviset i s tím, zda si studium tohoto oboru zvolil sám, nebo jeho výběr ovlivnily jiné osoby z okolí (rodiče, učitelé, sourozenci, kamarádi apod.). Tuto hypotézu analýza a komparace odpovědí potvrdila, což dokládají výsledky uvedené v tabulkách č. 46 a 47.

Přesvědčivých 78 % (178 žáků) z celkového počtu 227 žáků, kteří si studium grafického designu vybrali zcela sami, chce i po maturitě pracovat či studovat v tomto oboru. 85 % respondentů z téže kategorie baví výtvarná tvorba na střední škole, kterou si sami zvolili, více než dříve (tzn. na ZŠ nebo ZUŠ). 21 % žáků (48), kteří si sami zvolili studium grafického designu, v tomto oboru již nadále působit nechce a jen 14 % (32) baví nyní výtvarná tvorba méně než dříve. Jeden respondent z této skupiny ještě neví, zda se bude i po maturitě věnovat studovanému oboru a 3 žáci neodpověděli, zda je nyní výtvarné činnosti baví více než na ZŠ či ZUŠ.

Naopak téměř polovina (46 %) těch, jejichž volba studia byla do určité míry někým ovlivněna, se již nadále nechtějí grafickému designu věnovat. 48 % respondentů z této skupiny by naopak v oboru i po maturitě působit chtěla. 1 student to prozatím neví a 2 studenti odpověď nenapsali.

Zajímavé je, že se výzkumem nepotvrdilo, že studenty, jejichž volba studijního oboru byla ovlivněna, bude výtvarná tvorba v rámci studia na SŠ bavit méně než například na ZŠ nebo ZUŠ. Naopak celých 74 % z nich (34) nyní baví tvořit více než dříve. Přesto je ale procentuální výskyt těch, které baví výtvarné činnosti nyní méně o 12 % vyšší než v případě pravděpodobně více motivované první skupiny.

V odpovědích žáků, kteří uvedli jiný způsob výběru, než byly předložené možnosti, se objevují i zmínky o vnějších okolnostech, které poznamenaly výběr studijního oboru žáka, jak dokládají následující citace:

- „Měla jsem studovat interiérový design, ale škola mne přeřadila.“ (16 let, 1. roč.)
- „Byl jediný otevřený obor na Hollarce.“ (19 let, 4. roč.)
- „Jiná mně bližší umělecky založená nesoukromá škola není.“ (19 let, 4. roč.)
- „Obor, na který jsem chtěla, nebyl bohužel otevřen pro malý zájem a na tu školu jsem chtěla.“ (16 let, 1. roč.)
- „Nevěděla jsem kam jít, a na tuhle školu mě vzali, takže jsem dál neuvažovala.“ (19 let, 4. roč.)
- „Chtěla jsem jít na jinou školu, ale kvůli těžké chemii a cizím jazykům jsem zvolila tuto školu.“ (17 let, 2. roč.)

U některých sděleních vnímám, že pro jejich autory zřejmě nebyl výběr studijního oboru příliš důležitý a v podstatě se podřídili okolnostem, tak jak se vyvinuly. Souvisí to zřejmě

s tím, že pro mladé lidi, kteří absolvují základní školu, je ještě poměrně brzy, aby si byli jisti tím, čemu se v životě chtějí věnovat. Bohužel se v praxi občas setkáváme i s jevem, který ilustruje poslední uvedená citace a také 4 % výskyt tohoto jevu ve výsledcích v následující položce. Jedná se o skutečnost, že někteří žáci volí studium výtvarných oborů proto, že jim nejde studium některých teoretických předmětů (nejčastěji se jedná o matematiku, fyziku a chemii), které v tomto typu škol není tak podstatné jako v některých jiných školách a výuka těchto předmětů je obvykle omezena jen na maximálně 2 roky studia.

Není samozřejmě automaticky dáno, že takovýto student nebude mít výtvarný talent a studium ho nebude bavit, mnohdy se setkáváme s realitou právě opačnou. Nicméně uvedený důvod by jistě neměl být jediným kritériem výběru střední školy.

#### **Otázka č. 4: Proč ses rozhodl / rozhodla právě pro studium grafického designu?**

V tabulce č. 48 jsou respondenti rozděleni na skupinu těch, kteří si studium grafického designu zvolili sami, a těch, na jejichž výběr měli vliv jiní lidé z jejich okolí. Nejčastější odpověď žáků, kteří si studium grafického designu zvolili sami, byla, že se takto rozhodli proto, „že je baví kreslit a malovat“. Tuto odpověď označilo 96 (42 %) z nich.

32 žáků odpovědělo, že si studium zvolili, protože si myslí, že mají výtvarný talent, který chtějí rozvíjet (14 %). 76 respondentů (34 %) označilo odpověď „protože mně láká práce v oblasti grafického designu“. Jen 7 studentů, tedy 3 % těch, kteří si studijní obor vybrali sami, uvádějí důvod „protože mi nejdou některé teoretické předměty, které v této škole nejsou tak důležité jako v některých jiných středních školách.“ 2 studenti důvod výběru oboru neudali a 14 jich uvedlo jinou, svou vlastní odpověď.

Žáci, kteří byli ve výběru studijního oboru nějakým způsobem ovlivněni (například osobami ze svého blízkého okolí), uvádí rovněž nejčastěji, že se pro grafický design rozhodli proto, „že je baví kreslit a malovat“. Takto odpovědělo 18 z nich (37 %). Odpověď „protože mne láká práce v oblasti grafického designu“ zvolilo 8 respondentů (17 %). Jen o jednoho studenta méně (15 %) označilo důvod „protože si myslím, že mám výtvarný talent, který chci rozvíjet“. Možnost „protože mi nejdou některé teoretické předměty, které v této škole nejsou tak důležité jako v některých jiných středních školách“ zvolili 4 respondenti (8 %). Důvod „protože si to přáli mí rodiče“ vybrali jen 2 studenti, 1 označil možnost „protože na tento obor se hlásili mí kamarádi“. Jiné důvody uvedlo 6 respondentů (13 %).

Porovnáme-li data v tabulce č. 48 (a v grafech na obr. 41–43), zjistíme, že rozdíly v četnosti výskytu jednotlivých důvodů, které vedly k výběru studijního oboru, nejsou u těchto dvou kategorií respondentů procentuálně příliš odlišné, přesto zde jisté rozdíly jsou. Nejvýrazněji vnímám tento rozdíl v případě odpovědi „protože mě láká práce v oblasti grafického designu“, již volila

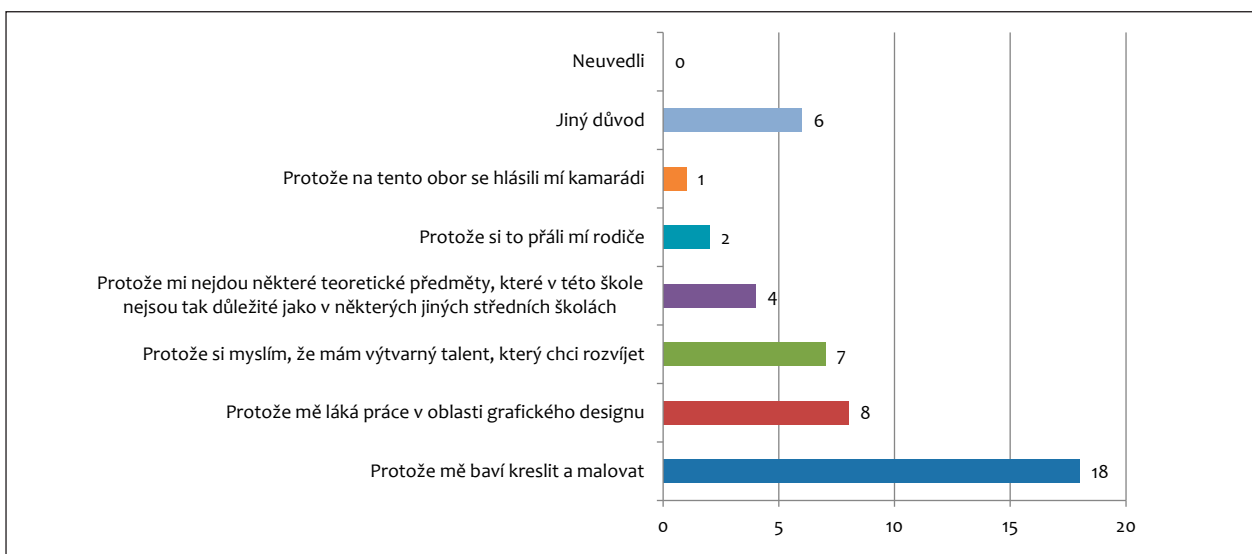
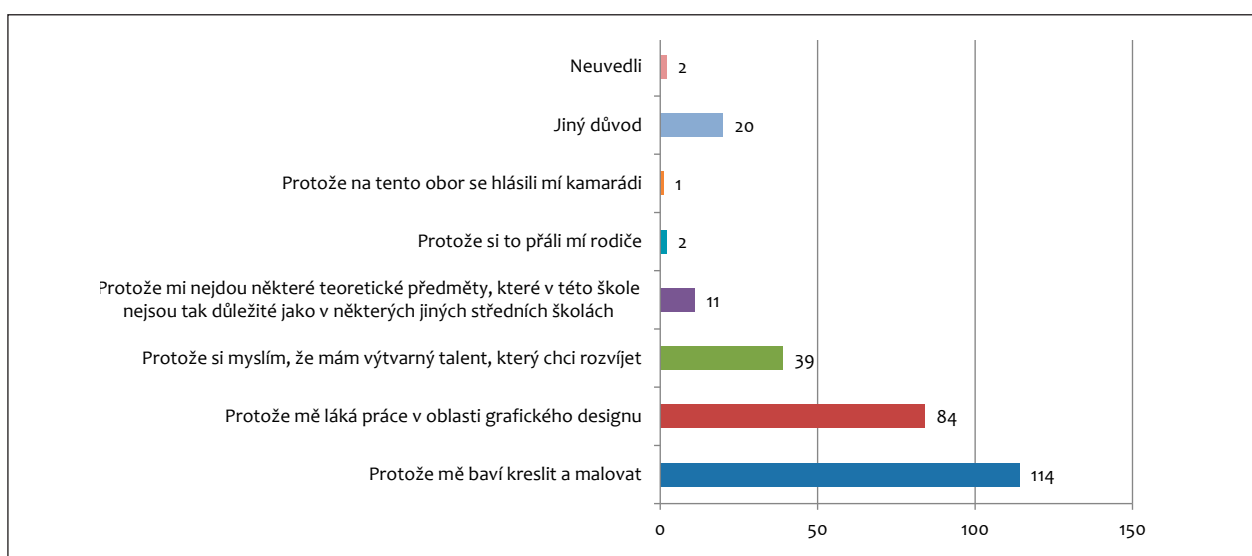
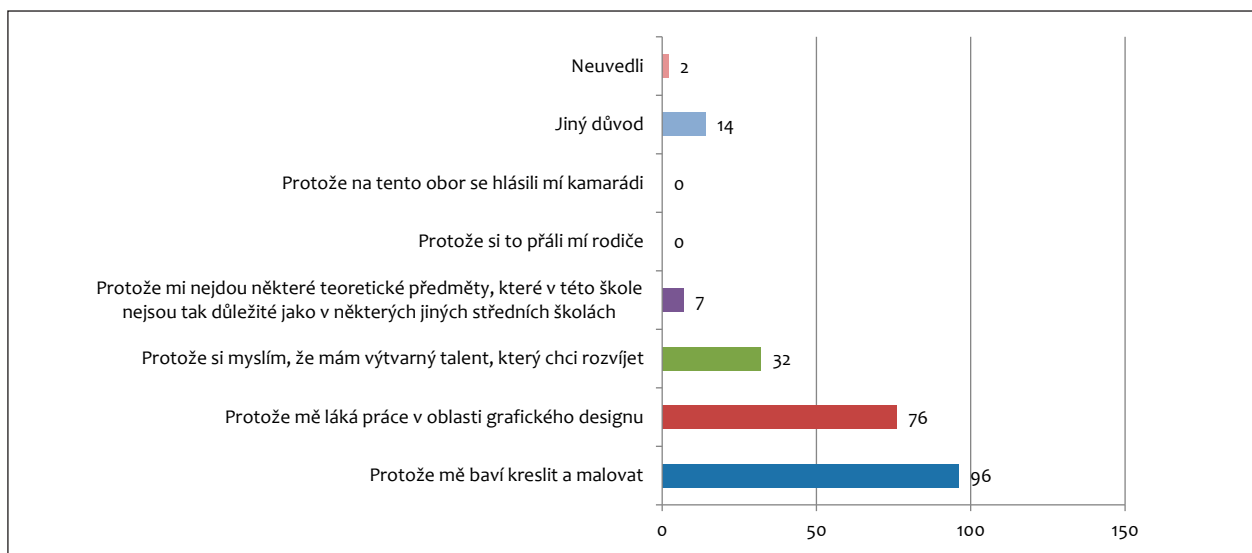
Tabulka 48 – Otázka č. 4 – Důvody volby studijního oboru – grafického designu

Proč ses rozhodl / rozhodla právě pro studium grafického designu?	Obor si žák zvolil sám		Na výběr měly vliv jiné osoby		Celkově	
	počet	procento	počet	procento	počet	procento
Protože mě baví kreslit a malovat.	96	42 %	18	37 %	114	42 %
Protože mě láká práce v oblasti grafického designu.	76	34 %	8	17 %	84	31 %
Protože si myslím, že mám výtvarný talent, který chci rozvíjet.	32	14 %	7	15 %	39	14 %
Protože mi nejdou některé teoretické předměty, které na této škole nejsou tak důležité jako v některých jiných SŠ.	7	3 %	4	8 %	11	4 %
Protože si to přáli mí rodiče.	0	0 %	2	4 %	2	1 %
Protože na tento obor se hlásili mí kamarádi.	0	0 %	1	2 %	1	0 %
Jiný důvod.	14	6 %	6	13 %	20	7 %
Neuvedli.	2	1 %	0	0 %	2	1 %
<b>Celkem.</b>	<b>227</b>	<b>83 %</b>	<b>46</b>	<b>17 %</b>	<b>273</b>	<b>100 %</b>

častěji skupina žáků, kteří si vybrali studijní obor sami. Uvedenou odpověď jsem zaznamenala u 34 % těchto studentů (76), zatímco v případě druhé skupiny to bylo jen 17 % (8 studentů).

Mírně vyšší procentuální výskyt můžeme pozorovat v případě druhé skupiny respondentů u odpovědi „protože mi nejdou některé teoretické předměty, které v této škole nejsou tak důležité jako na některých jiných SŠ“. Eventuality „protože si to přáli mí rodiče“ a „protože na tento obor se hlásili mí kamarádi“ se logicky objevují pouze u druhé skupiny.

Mezi důvody těch, kteří zvolili jinou, alternativní odpověď, jsou i takové, které ukazují na to, že někteří žáci sice nejsou zcela rozhodnutí pokračovat v práci v oblasti grafického designu a nebyla to pro ně zcela jednoznačná volba, nicméně se pro obor rozhodli po racionální úvaze či poradě. A jako důvod výběru uvádí například to, že studium grafického designu nabízí nejširší možnosti uplatnění ve výtvarné oblasti obecně, umožňuje jim se v budoucnu věnovat i jinému vysněnému oboru, který je s grafickým designem příbuzný (jako je například animace či herní design), případně že zde mají možnost pracovat s počítačem, což je práce, která je baví, nebo se v ní chtějí zdokonalit.



Obr. 41 – Důvody pro výběr oboru uvedené žáky, kteří si obor zvolili zcela sami

Obr. 42 – Důvody pro výběr oboru uvedené žáky, na jejichž volbu měly vliv jiné osoby (rodiče, učitelé, kamarádi apod.)

Obr. 43 – Důvody pro výběr oboru uvedené všemi respondenty-žáky celkově



- „Protože ještě nejsem pevně rozhodnutý, co budu dělat dál, a grafický design mi dává největší rozsah možností.“ (17 let, 2. roč.)
- „Mám vysoké cíle v oblasti animování a herního designu.“ (17 let, 2. roč.)
- „Zajímá mě celá oblast designu, ať už jakákoliv.“ (22 let, 4. roč.)
- „Chodila jsem na ZUŠ od první třídy a chtěla jsem v kreslení pokračovat. Na otevřených dveřích jsem se rozhodla pro grafický design (zalíbil se mi nejvíc).“ (17 let, 3. roč.)
- „Z těchto tří oborů, které jsou k dispozici, mi toto přišlo, jako nejrozumnější volba.“ (17 let, 2. roč.)
- „Miluju kresbu a malbu, tyto chci rozvíjet, naopak je to však v oblasti práce s počítačem, chci se zlepšit, ale ne v ní dále pokračovat.“ (18 let, 3. roč.)
- „Baví mě pracovat na počítači, ať už dělám cokoliv.“ (19 let, 4. roč.)

Z uvedených odpovědí můžeme vyčíst také to, že mladí lidé, kteří jsou výtvarně nadaní, nemusejí mít ve věku, kdy se hlásí na střední školu, zcela jasno ve výběru konkrétního oboru, důležité je, aby byli přesvědčeni o tom, že chtějí působit v oblasti výtvarného umění. Další směřování už může být záležitostí vývoje a zkušeností, kterými dospívající prochází.

Z některých odpovědí respondentů můžeme usuzovat na to, že výběr studijního oboru může být i záležitostí omylu, k čemuž pravděpodobně může dojít tak, že žák a jeho rodiče se nedostatečně informují na zaměření a studijní náplň daného oboru, což pak pochopitelně během studia může být zdrojem zklamání a frustrace. Tuto skutečnost dokládají následující tři názory.

- „Původně jsem chtěla studovat bytový design, myslela jsem si, že v tom není až takový rozdíl.“ (17 let, 2. roč.)
- „Protože jsem si myslela, že budu dělat grafiky ručně (linoryt, mědiryt...).“ (18 let, 4. roč.)
- „Měl jsem o tomto oboru trochu jiné představy, hlavně jsem netušil, že budeme tak hodně dělat na počítači, to mně fakt nebaví. Chtěl bych víc malovat a kreslit.“ (18 let, 3. roč.)

Setkat se, bohužel, můžeme i s důvody výběru studijního oboru, které spíše než o zájmu studenta a jeho zaujetí výtvarným uměním vypovídají o složitých rodinných vztazích, což se pochopitelně může stát při studiu jakéhokoliv oboru. Jedna studentka například ve své odpovědi sdělila, že studium grafického designu si vybrala proto, že se chtěla odstěhovat od rodičů. Nicméně velmi pozitivně vnímám zjištěnou skutečnost, že většina respondentů (73 % z celkového počtu 273) si studium oboru zvolila sama, a to zejména proto, že je výtvarná tvorba baví nebo je zajímavá práce v oblasti grafického designu. Ostatní možnosti se v odpovědích objevily mnohem méně často.

## Otázka č. 5: Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?

Pomocí otázky č. 5 a 6 jsem zjišťovala, jak vidí studenti svou práci a studium do budoucna. Konkrétně jsem se v otázce č. 5 dotazovala, zda plánují zůstat v oboru, který nyní studují. Následující otázka č. 6 pak měla za úkol zjistit, jak konkrétně si toto další působení v oblasti grafického designu představují.

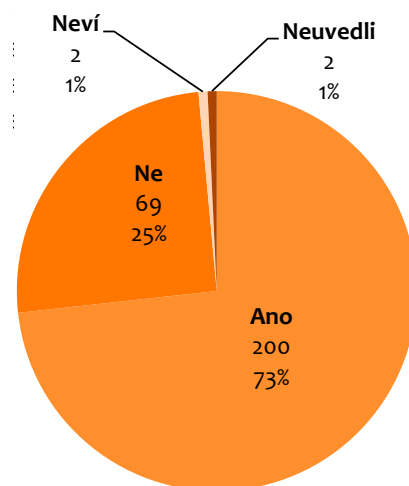
Zjistila jsem, že 200 žáků (75 %) hodlá i nadále ve svém nynějším studijním oboru působit. Celá čtvrtina, tedy 69 respondentů, však již nyní, v průběhu studia ví, že v oblasti grafického designu zůstat nechce. Při vyhodnocování této položky jsem si uvědomila, že jsem udělala chybu, když jsem do dotazníku nezařadila také otázku, pomocí níž bych zjistila, z jakého důvodu se dotyční žáci takto rozhodli.

2 z respondentů na tuto otázku neodpověděli a stejný počet jich uvedl, že zatím nevědí, zda chtějí v oblasti grafického designu i nadále působit.

Dále jsem také zkoumala, jaké je rozložení žáků, kteří nevidí svou budoucnost v grafickém designu, v jednotlivých ročnících studia. Zajímavé je zjištění, že procentuální výskyt takovýchto studentů současně s dobou studia mírně roste.

V prvním ročníku zvolilo tuto odpověď 18 % respondentů. Ve druhém ročníku, v porovnání s prvním ročníkem, vzrostl jejich počet o 3 % a ve třetím již o 8 %. Ve čtvrtém ročníku bylo studentů, kteří nechtějí v oboru pracovat dokonce o 17 % více než v prvním ročníku, což činí celých 35 % všech respondentů ze 4. ročníku.

Bylo by jistě velmi zajímavé prozkoumat, čím je tato vzrůstající tendence nechuti pracovat ve studovaném oboru v průběhu studia způsobena, nicméně vzhledem k tomu, že jsem nezařadila do dotazníku otázku, pomocí níž bych tyto informace získala, nebudu se pouštět do daty nepodložených tvrzení a odhadů.



Obr. 44 a tab. 49 – Otázka č. 5 – Další působení v oboru GD s výhledem do budoucna

Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?		
Ano	200	75 %
Ne	69	25 %
Nevědí	2	1 %
Neuvedli	2	1 %
Celkem studentů	273	100 %

Tabulka 50 – Otázka č. 5 – zastoupení respondentů z jednotlivých ročníků, kteří se chtějí věnovat grafickému designu i po ukončení SŠ

Studentů z ročníku	Počet	Procenta
1. ročník	12	18 %
2. ročník	18	21 %
3. ročník	11	26 %
4. ročník	28	35 %
Celkem	273	100 %

## Otázka č. 6: Pokud ano, tak napiš jaká je tvá představa o této práci?

Respondenti, kteří odpověděli, že i po maturitě mají zájem dále působit v oblasti grafického designu, pak v šesté položce dotazníku specifikovali, jak si svou budoucí činnost v tomto oboru představují.

Nejvíce (46 %) těchto žáků (tedy celkem 92) sdělilo, že by rádi v budoucnu i nadále studovali grafický design v některé z vysokých škol. Následovala o 17 % méně zastoupená skupina žáků, kteří by rádi pracovali v reklamní agentuře. 37 (18 %) studentů by se rádo uplatnilo jako grafičtí designéři „na volné noze“.

3 respondenti zamýšlenou oblast svého budoucího působení v oboru neuvědli a 2 sdělili, že ještě nevědí, jakým způsobem by chtěli v práci grafického designera pokračovat.

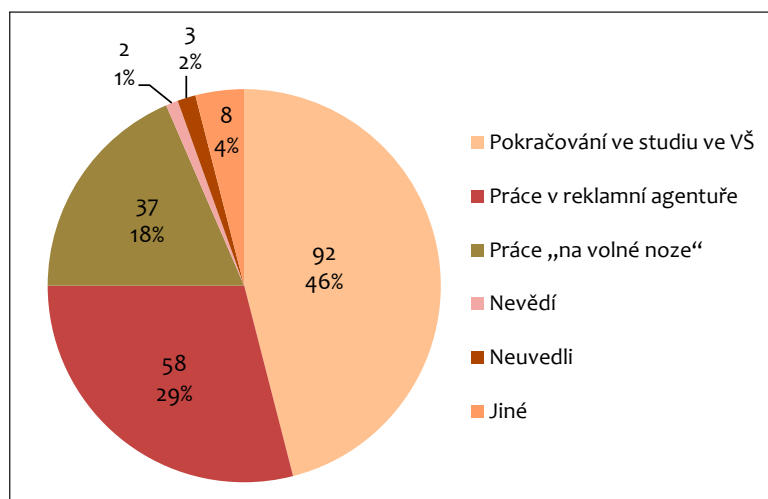
8 studentům nevyhovovaly předem formulované možnosti, a proto uvedli jinou alternativní odpověď. Některá z těchto sdělení zde cituji:

- „Studovat VŠ a přitom přijmout pracovní nabídku.“ (19 let, 4. roč.)
- „Chtěl bych dělat grafika v nějaké velké, perspektivní firmě.“ (18 let, 3. roč.)
- „Vlastní grafické studio.“ (19 let, 4. roč.)
- „Úprava novin.“ (19 let, 4. roč.) apod.

Je možné říci, že studenti, kteří se chystají i nadále působit v oblasti grafického designu, mají ve většině případů jistou konkrétní představu, jak konkrétně by tato práce (či studium) měla vypadat.

Tabulka 51 – Představa studentů o jejich budoucí práci v oblasti GD

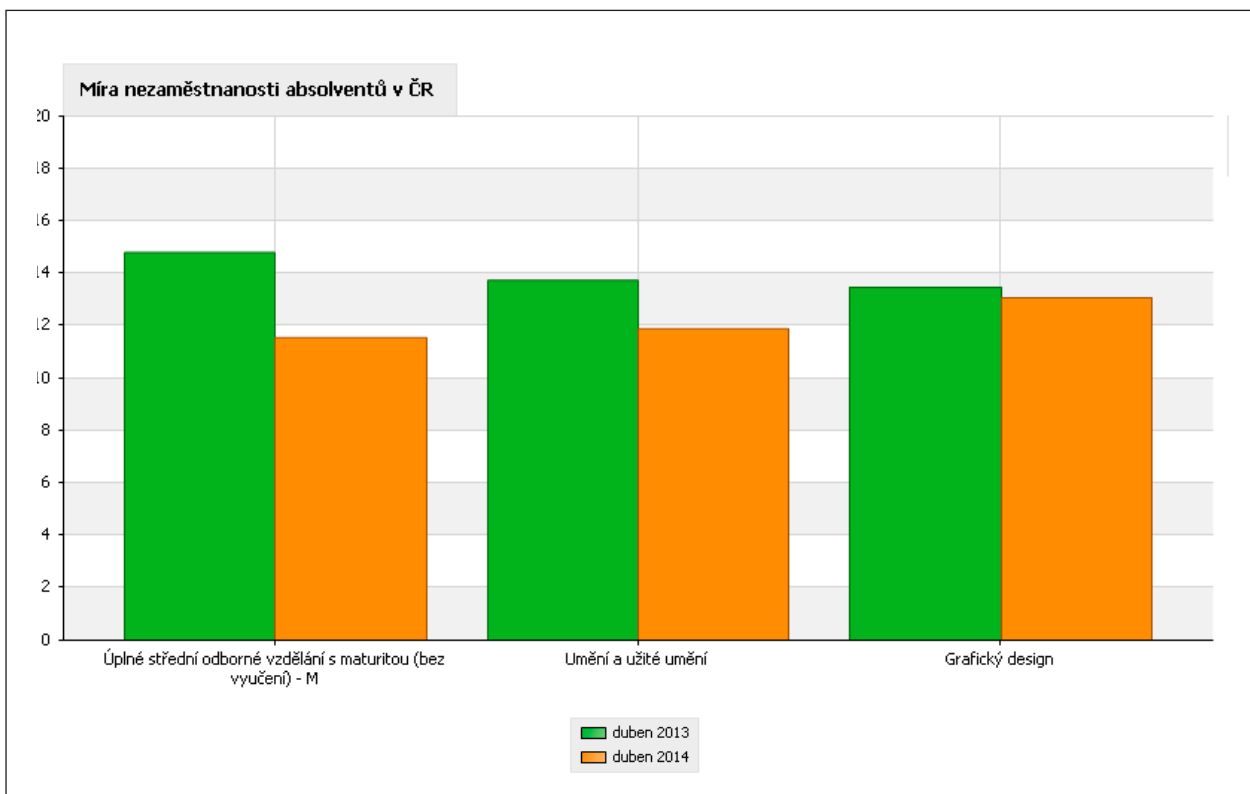
Jaká je tvá představa o práci v oblasti grafického designu?		
Práce „na volné noze“	37	18 %
Práce v reklamní agentuře	58	29 %
Pokračování ve studiu na VŠ	92	46 %
Jiné	8	4 %
Neuvědli v jaké oblasti	3	2 %
Nevědí v jaké oblasti	2	1 %
Celkem chtějí pracovat v oblasti GD	200	100 %



Obr. 45 – Představa studentů o jejich budoucí práci v oblasti GD

Tabulka 52 – Nezaměstnanost absolventů podle oborů vzdělání

Kategorie vzdělání / Skupina oborů / Obor	duben 2012			duben 2013			duben 2014		
	Počet absolventů	Počet nezaměstnaných absolventů	Míra nezaměstnanosti absolventů	Počet absolventů	Počet nezaměstnaných absolventů	Míra nezaměstnanosti absolventů	Počet absolventů	Počet nezaměstnaných absolventů	Míra nezaměstnanosti absolventů
Úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení) – M	40679	3680	9,0 %	39825	5895	14,8 %	38939	4502	11,6 %
Umění a užité umění – 82	1387	121	8,7 %	1543	212	13,7 %	1589	199	12,5 %
Grafický design 82 - 41 - M/05	465	29	6,2 %	564	76	13,5 %	–	–	–



Obr. 46 – Nezaměstnanost absolventů podle oborů vzdělání (Zdroj: <http://www.infoabsolvent.cz>)

Jaké jsou jejich šance na uplatnění, můžeme orientačně vyčíst z tabulky č. 52 a grafu na obr. č. 43, kde cituji informace, které se týkají míry nezaměstnanosti absolventů v oboru grafický design a v širších oblastech vzdělání, ze kterých je zobrazená míra nezaměstnanosti těchto absolventů počítána, tzn. M – úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení) a umění a užité umění. Tato data jsem našla na webových stránkách *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu ISA+*, který provozuje Národní ústav pro vzdělávání.

Je zde patrný nárůst počtu nezaměstnaných v dubnu roku 2013 oproti dubnu roku předchozího, což je zřejmě způsobeno doznívající ekonomickou krizí. Konkrétní data ohledně nezaměstnanosti absolventů v oboru grafický design v tuto chvíli ještě nejsou na webových stránkách NÚV k dispozici, nicméně je zde zveřejněna *Předběžná zpráva o nezaměstnanosti čerstvých absolventů škol ke konci dubna 2014*, kde můžeme najít nejnovější informace o nezaměstnanosti absolventů v kategorii vzdělání M (úplné střední odborné vzdělání s maturitou) a skupině oborů umění a užité umění. Tato data jsem pro srovnání zařadila do tabulky...

Je zřejmé, že v letošním roce je oproti dubnu roku 2013 zaznamenán mírný pokles míry nezaměstnanosti absolventů v těchto oblastech vzdělání. A to konkrétně v případě kategorie vzdělání M je to pokles o 3,2 % a v oblasti vzdělání umění a užité umění o 1,2 %.

Míra nezaměstnanosti absolventů středního vzdělání s maturitní zkouškou v dubnu 2014 činila 11,6 %. Ve srovnání s touto průměrnou hodnotou je studijní oblast umění a užitého umění, co se týče míry nezaměstnanosti absolventů, se svými 12,5 % lehce nadprůměrná.

Je pravděpodobné, že míra absolventů oboru grafický design bude kopírovat tento vývoj, který zřejmě souvisí s určitým zlepšením ekonomické situace a také se zavedením státních maturit, jak můžeme číst v již zmiňované *Předběžné zprávě o nezaměstnanosti čerstvých absolventů škol ke konci dubna 2014*: „Pokles míry nezaměstnanosti zaznamenaly s výjimkou Informatických oborů všechny uvedené skupiny oborů vzdělání. Vliv zavedení státní maturitní zkoušky na výsledky za tuto kategorii vzdělání a skupiny oborů je však obtížně kvantifikovatelný. Lze předpokládat, že pokud by státní maturitní zkouška nebyla, byla by letošní míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů o něco vyšší. Je však třeba podotknout, že značná část absolventů odborného vzdělávání po maturitě pokračuje ve studiu ve vysoké škole nebo ve VOŠ, což spolu s vlivem neúspěšnosti u maturitní zkoušky snižuje hodnotu jejich míry nezaměstnanosti.“ (NÚV, 2014)

## **Otázka č. 7: Na které VŠ bys chtěl / chtěla studovat?**

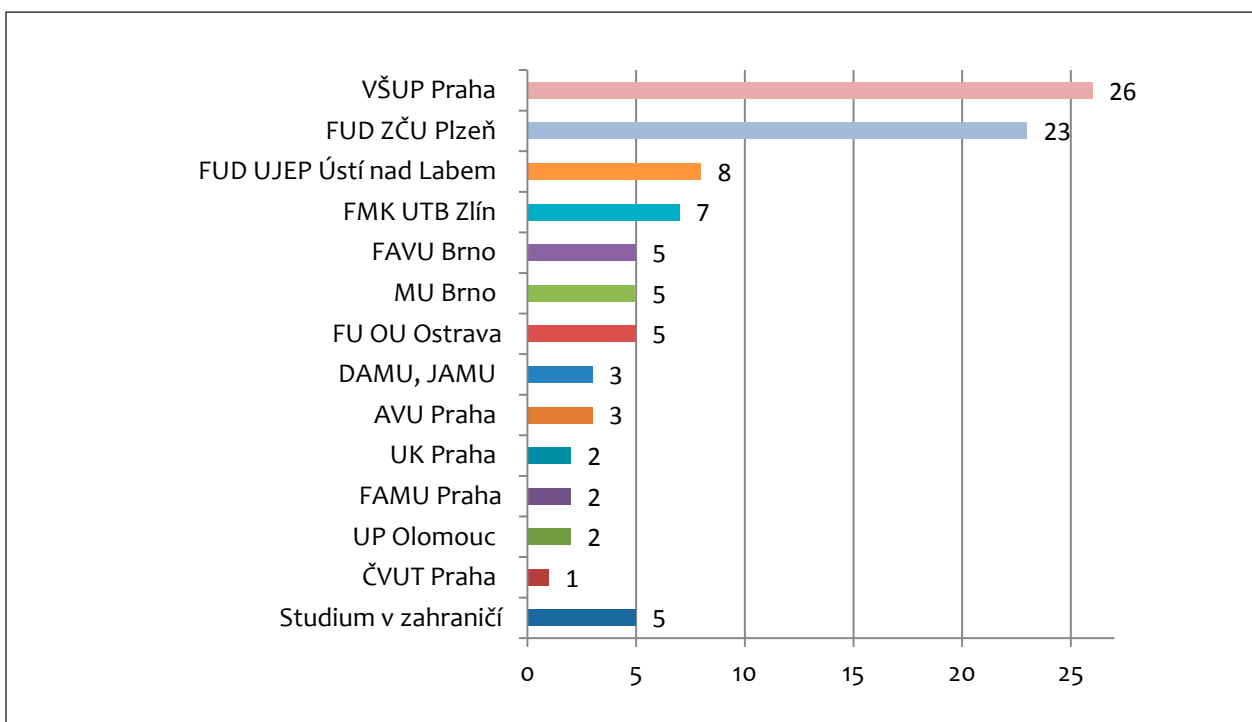
V předchozí otázce jsme se dověděli, že 92 žáků z celkového počtu 273 by se chtělo ucházet o studium grafického designu na některé z vysokých škol. Těch, kteří chtějí na vysokých školách studovat, je ovšem mezi respondenty celkově více (174), protože někteří by rádi na vysoké škole studovali jiný obor. Jen 12 žáků (4 %) z celkového počtu 273 je si již nyní jisto, že

na vysoké škole studovat nechtějí. 40 (15 %) jich sdělilo, že ještě nevědí, zda budou na VŠ studovat, případně si prozatím nejsou jisti jaký obor, ani na které z vysokých škol by chtěli studovat. 47 (17 %) studentů na tuto otázku neodpovědělo.

Z celkového počtu 174 studentů, kteří specifikovali na jaké škole nebo jaký obor by chtěli studovat, by si 85 (31 %) zvolilo grafický design. Když ale porovnáme tento údaj s počtem respondentů, kteří v předchozí otázce uvedli, že by se chtěli i po maturitě věnovat grafickému designu formou studia na VŠ (92), jsou tyto hodnoty kupodivu rozdílné. Zjistila jsem, že 7 těchto respondentů, přestože v případě položek č. 5 a 6 udali, že chtějí i nadále působit v oblasti grafického designu formou studia na VŠ, uvedli v odpovědi na otázku č. 7 jiný obor vysokoškolského studia než je grafický design. Domnívám se proto, že otázky buď pochopili nesprávně, nebo chtějí studovat na VŠ jiný obor a během studia, případně i po vysoké škole se i nadále věnovat práci v oblasti grafického designu.

Tabulka 53 – VŠ, které by si respondenti nejčastěji zvolili pro své další studium

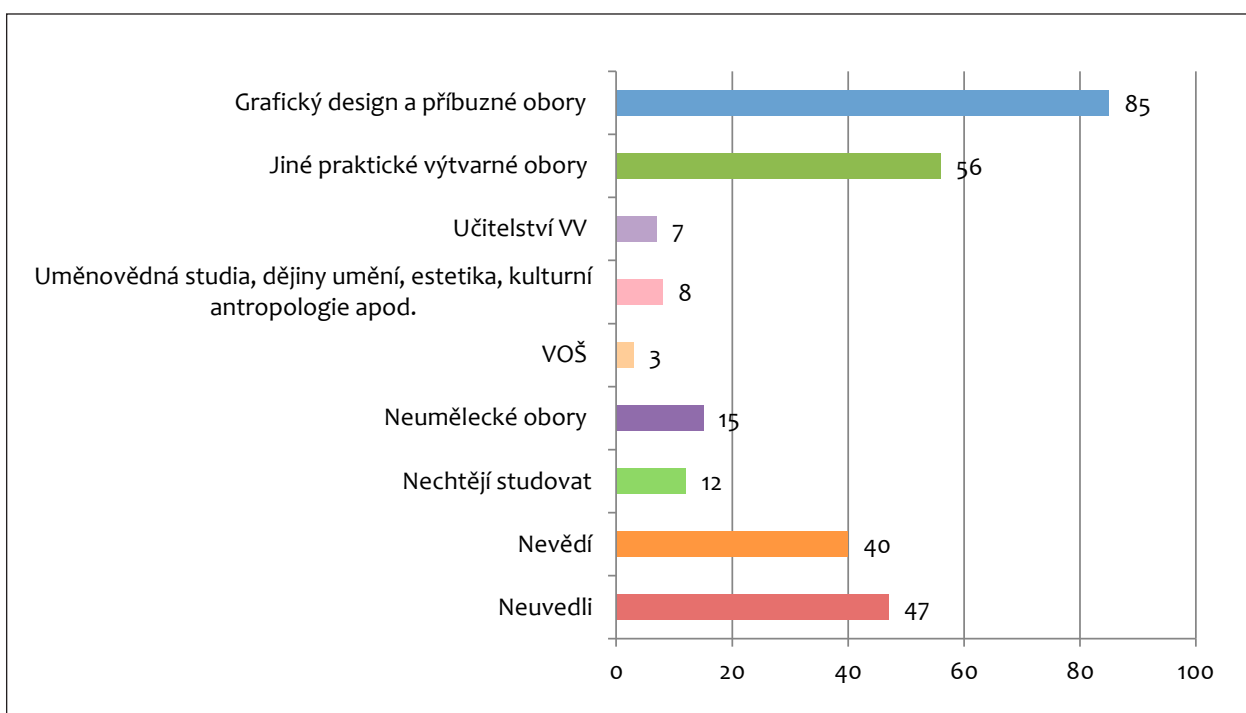
Na které VŠ bys chtěl / chtěla studovat?	
VŠUP Praha	26
FUD ZČU Plzeň	23
FUD UJEP Ústí nad Labem	8
FMK UTB Zlín	7
FU OU Ostrava	5
MU Brno	5
FAVU Brno	5
AVU Praha	3
DAMU, JAMU	3
UP Olomouc	2
FAMU Praha	2
UK Praha	2
ČVUT Praha	1
Studium v zahraničí	5



Obr. 47 – VŠ, které by si respondenti nejčastěji zvolili pro své další studium

Tabulka 54 – Otázka č. 7 – Na které VŠ bys chtěl / chtěla studovat? Obory, které respondenti uvedli ve svých odpovědích

Jaký obor bys chtěl / chtěla studovat na VŠ?		
Grafický design a příbuzné obory	85	31 %
Jiné praktické výtvarné obory	56	21 %
Učitelství VV	7	3 %
Uměnovědná studia, dějiny umění, estetika, kulturní antropologie apod.	8	3 %
VOŠ	3	1 %
Neumělecké obory	15	6 %
Nechtější studovat	12	4 %
Nevědí	40	15 %
Neuvedli	47	17 %



Obr. 48 – Otázka č. 7 – Na jaké VŠ bys chtěl / chtěla studovat? Obory, které respondenti uvedli ve svých odpovědích

58 (21%) studentů by po maturitě rádo studovalo na VŠ některý jiný výtvarný obor. Objevují se zde obory, jako je např. malba (4), kresba (2), animace (7), scénografie (2), restaurátorství (2), fotografie (3), módní návrhářství (6), interiérový design (6), ilustrace (2), umělecké maskérství (1), prostorová tvorba (1) atd.

Někteří respondenti uvedli ve své odpovědi i konkrétní školu, kam by se chtěli přihlásit. Nejčastěji zmiňovanou školou je VŠUP Praha, kde by chtělo studovat 26 respondentů. Jen o tři studenty méně by zvolilo FUD ZČU Plzeň. V odpovědích 8 žáků se objevuje FUD UJEP Ústí nad Labem a 7 krát byla uvedena FMK UTB Zlín. Celkem 5 krát uvedli respondenti shodně 3 školy, jsou to FU OU Ostrava, MU Brno, FAVU Brno. Vždy 3 studenti by pro svá budoucí studia volili AVU Praha, DAMU Praha a JAMU Brno. 2 studenti preferují studia v UP Olomouc, FAMU Praha a UK Praha. 1 student by si vybral ČVUT Praha. 5 studentů zmínilo, že by rádi studovali vysokou školu v zahraničí.

### Otázka č. 8: Dovídáš se ve výuce informace z oblasti dějin grafického designu?

Pro každého odborníka, tedy i pro grafického designera, je důležité, aby znal historický vývoj svého oboru a nejvýznamnější osobnosti, které do tohoto vývoje výrazně zasáhly a formovaly jej. Zda studenti tyto potřebné informace ve výuce dostávají, jsem zjišťovala pomocí otázky č. 8.

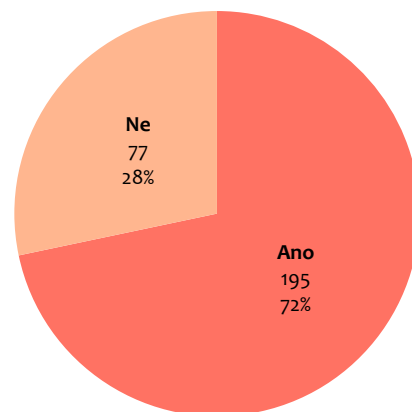
O historii grafického designu se ve škole dovídá 72 % (195) respondentů, což je o 18 % více než v případě současné situace v oboru (viz otázka č. 9). 28 % (77) studentům naopak tyto informace zcela chybí.

Bylo by jistě žádoucí, aby se tato situace do budoucna zlepšila. Otázkou však zůstává, jakou formou a ve kterých předmětech studenty s historií grafického designu seznamovat.

Jak už jsem dříve napsala, někteří pedagogové v odpovědi na otázku č. 7 dotazníku pro pedagogy sdělili, že v jejich škole je dějinám grafického designu věnován samostatný předmět.

Jiní učitelé zmiňují, že o dějinách grafického designu hovoří v předmětu DVK (dějiny výtvarné kultury), ale pouze okrajově (Vzhledem k obrovskému množství učiva dějin umění obecně to jinak ani není možné. Navíc DVK je obvykle společné i pro jiné umělecké obory, které ve škole jsou.).

Jistou možností je také nenásilné seznamování studentů s dějinami grafického designu v rámci praktických předmětů. Například v souvislosti s aktuálně řešenými úkoly. Cestou jsou jistě i referáty a prezentace žáků, které si připraví na dané téma z historie, jak uvedli někteří učitelé.



Obr. 49 a tab. 55 – Dovídají se žáci v průběhu studia informace o historii GD?

Dovídáš se ve výuce informace z oblasti dějin grafického designu?		
Ano	195	72 %
Ne	77	28 %
Celkem	273	100 %



## Otázka č. 9: Hovoříte ve výuce o současných grafických designerech a jejich pracích?

Není pochyb o tom, že pro studenty grafického designu je nezbytně nutné, aby měli přehled o současné situaci v oboru svého studia, a aby znali alespoň nejnápadnější osobnosti, které na tomto poli působí.

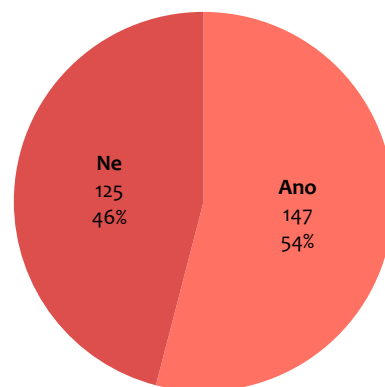
Položila jsem tedy i studentům, kteří se účastnili výzkumného šetření, otázku, zda ve výuce o současném grafickém designu a designerech jejich učitelé hovoří. Zjistila jsem, že je zde situace ještě horší, než v případě historie grafického designu. O současném dění v oboru se ve výuce výtvarných předmětů nic nedozvídá téměř polovina (přesně 46%, tedy 125 dotázaných studentů). 54 % respondentů naopak tyto informace ve výuce dostává.

Podobně, jak už byla řeč o historii, i v případě informací o současném grafickém designu a designerech platí, že pedagogové by jim měli ve výuce věnovat podstatně více prostoru, než je tomu nyní. Jedinou možností však zřejmě je, začlenit toto učivo do hodin praktických předmětů.

## Otázka č. 10: Baví tě výtvarná tvorba nyní na střední škole více než na ZŠ / ZUŠ?

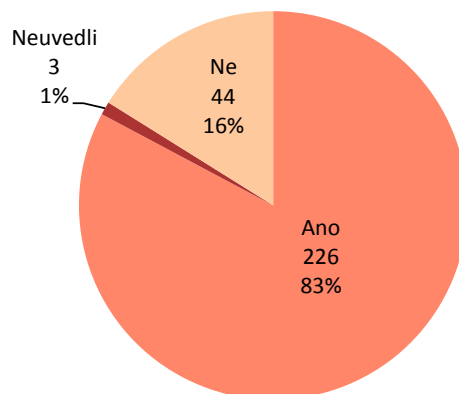
Během své praxe na střední škole se občas setkávám s tím, že si žáci postesknou, že už je výtvarná tvorba nebaví tolik jako dříve, protože se z ní stala povinnost a úkolů je příliš mnoho. Zajímalo mne, jaké množství studentů tyto pocity zažívá, a proč tomu tak je (to jsem pak zjišťovala v následující dotazníkové položce).

226 žáků z celkového počtu 273 (což je celých 83 %) sdělilo, že je baví výtvarné činnosti nyní na střední škole více, než tomu bylo dříve, tedy na základní nebo na základní umělecké škole. 16 % respondentů (44) naopak bavila výtvarná tvorba více v minulosti a nyní během studia střední školy jim již tolik zábavná nepřipadá. 3 respondenti na tuto otázku neodpověděli.



Obr. 50 a tab. 56 – Otázka č. 9 – Dozvídají se žáci ve výuce informace o současném GD?

Hovoříte ve výuce o současných grafických designerech a jejich pracích?		
Ano	147	54 %
Ne	125	46 %



Obr. 51 a tab. 57 – Otázka č. 10 – Baví žáky výtvarná tvorba nyní na SŠ více než dříve?

Baví tě výtvarná tvorba nyní na SŠ více než na ZŠ / ZUŠ?		
Ano	226	83 %
Ne	44	16 %
Neuvedli	3	1 %

Můžeme tedy prozatím říci, že žáků, kteří mají zmiňované pocity menšího zaujetí výtvarnou tvorbou je jen 16 %, přesto to jistě není zanedbatelný počet. Otázkou, proč si oni sami myslí, že tomu tak je (stejně jako v případě žáků, které baví nyní výtvarná tvorba více než na ZŠ či ZUŠ), se budu zabývat v následující položce.

### **Otázka č. 11: Čím myslíš, že je to způsobeno?**

Kromě samotného faktu, zda žáky tvorba nyní baví více, nebo méně než dříve, mě také zajímalo, čím si respondenti myslí, že je tato skutečnost zapříčiněna. Z celkového počtu 226 studentů, které baví výtvarná tvorba nyní na SŠ více než dříve, jich 163 sdělilo důvody, proč si myslí, že tomu tak je. 59 z nich své důvody nevedlo a 4 napsali, že nevědí, proč tomu tak je. 44 studentů naopak baví výtvarná tvorba méně než dříve. Pravděpodobnou příčinu této skutečnosti uvedlo 34 z nich, 7 studentů na otázku č. 11 neodpovědělo a 3 napsali, že nevědí, proč tomu tak je.

Je důležité, abych upřesnila, že cílem této otázky v žádném případě nebylo porovnávat základní nebo základní umělecké školy se středními odbornými školami co se týče kvality výuky apod. Mým záměrem bylo zjistit, jak vnímají přechod ze základní školy na střední odbornou školu po výtvarné stránce sami žáci. Nejedná se zde tedy o objektivní kritiku nebo hodnocení, ale pouze o subjektivní vnímání respondentů.

### **Proč si myslíš, že tě výtvarná tvorba nyní baví více než na ZŠ / ZUŠ?**

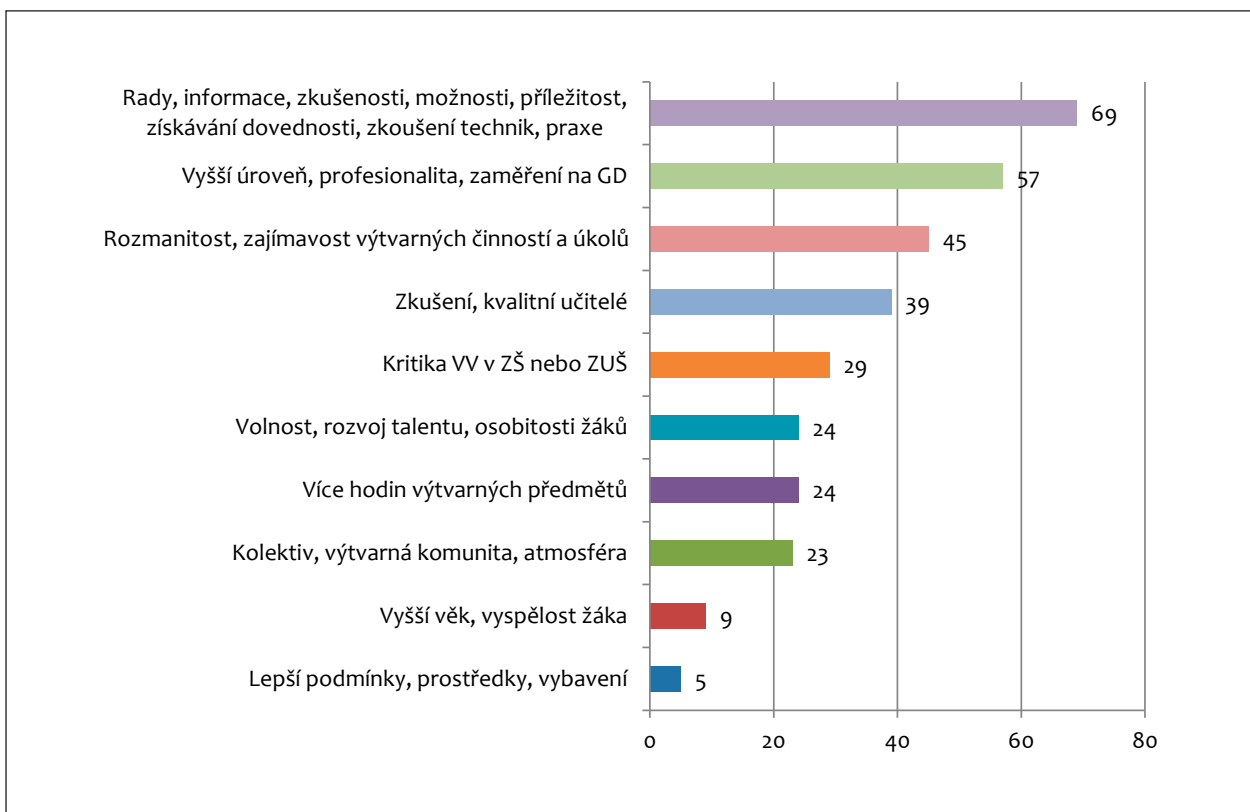
#### **Rady, informace, možnosti, příležitost, zkušenosti, dovednosti, zkoušení, praxe**

Studenti, které výtvarná tvorba baví nyní na střední škole více, než tomu bylo na ZŠ nebo ZUŠ, nejčastěji tuto skutečnost zdůvodňují tím, že jim výuka na SŠ dává více možností získávat potřebné zkušenosti, dovednosti a vědomosti. Tento názor se objevuje v 69 odpovědích respondentů.

- „Více zde rozvíjím své dovednosti a mohu se poradit s učiteli.“ (18 let, 2. roč.)
- „Učitelé nám pomáhají, ukazují chyby a více se nám věnují než na ZŠ.“ (19 let, 4. roč.)
- „Více se jí věnuji, a vzhledem k dějinám umění, mě prostě baví i z historického hlediska a z hlediska toho, že vím více o starých mistrech a o tom, jak své umění dělali, a že každé to umění má nějaký smysl, nějaký podtext, není to jen hatla patla malých dětí.“ (19 let, 4. roč.)
- „Máme zde více možností, učím se nové grafické techniky.“ (18 let, 4. roč.)
- „V době studia jsem poznala nové cesty a možnosti, ke kterým bych se sama dostala těžko nebo až za dlouho.“ (19 let, 4. roč.)

Tabulka 58 – Otázka č. 11 – Důvody, proč žáky na SŠ baví výtvarné činnosti více než dříve (na ZŠ / ZUŠ)

Čím myslíš, že je způsobeno, že tě na SŠ baví výtvarné činnosti více než na ZŠ / ZUŠ?	
Rady, informace, zkušenosti, možnosti, příležitost, získávání dovednosti, zkoušení technik, praxe.	69
Vyšší úroveň, profesionalita, zaměření na GD.	57
Rozmanitost, zajímavost výtvarných činností a úkolů.	45
Zkušení, kvalitní učitelé.	39
Kritika VV na ZŠ nebo ZUŠ.	29
Více hodin výtvarných předmětů.	24
Volnost, rozvoj talentu, osobitosti žáků.	24
Kolektiv, výtvarná komunita, atmosféra.	23
Vyšší věk, vyspělost žáka.	9
Lepší podmínky, prostředky, vybavení.	5
Práce na počítači	7



Obr. 52 – Otázka č. 11 – Důvody, proč žáky na SŠ baví výtvarné činnosti více než dříve (na ZŠ / ZUŠ)

- „Rozšíření obzorů, bližší sžití s výtvarným prostředím, ale i o kousek větším zvládnutím techniky.“ (18 let, 3. roč.)
- „Určitě je to mimo jiné způsobené tím, že je zde mnohem větší škála technik, které si mohu vyzkoušet. Líbí se mi také jistá volnost, kterou mám při zadáních a hlavně možnost se některým technikám věnovat více do hloubky.“ (19 let, 4. roč.)
- „Více způsobů práce, více technik, práce s počítačovými programy.“ (19 let, 4. roč.)
- „Tato škola je šance, jak dělat pořádně to, co mě baví.“ (17 let, 2. roč.)

Je velmi pozitivní, že mnoho studentů vnímá studium grafického designu na střední škole jako příležitost. A to především proto, že mají k dispozici potřebné vybavení (např. grafické programy, grafickou dílnu apod.) a také kvalifikované pedagogy, kteří je učí „nové věci“, „rozšiřují jim obzory“ a umožňují „zkoušet nové techniky“ a způsoby výtvarné práce.

Zkušenosti pedagogové na střední škole jsou, podle názorů samotných studentů, schopni jim poskytnout kvalifikované rady a informace, které žáci potřebují pro svou výtvarnou práci a vlastní výtvarný rozvoj. Studenti oceňují také možnost zkoušet různé výtvarné techniky, ke kterým v mladším věku (na ZŠ a ZUŠ) mnohdy neměli přístup (například některé grafické techniky, práce v grafických počítačových programech apod.). Konkrétně 7 žáků zmiňuje, že je na střední škole baví, že mohou výtvarně tvořit v počítačových grafických programech, čímž se zároveň více přibližují svému cíli, stát se profesionálními grafickými designery.

### **Vyšší úroveň, profesionalita, zaměření na grafický design**

Celkem 57 respondentů si myslí, že výtvarná tvorba na SŠ jim připadá zajímavější a více je baví proto, že výuka má vyšší, profesionálnější úroveň a více se specializuje přímo na grafický design. Rovněž samotná výtvarná tvorba a výsledky práce žáků mají, podle nich samotných, vyšší úroveň a blíží se postupně úrovni práce profesionálů. Tato skutečnost studenty motivuje k práci a k lepším výsledkům.

- Ve třídě jsou všichni výtvarně založení, takže máme většina stejné umělecké myšlení a mnohdy se naše nápady doplňují a nebojíme se jít za druhým pro jejich názory a rady. Taky si myslím, že je vyšší úroveň obtížnosti všech úkolů, za které bývá i přísné známkování, které nás motivují vyšplhat se výš.“ (15 let, 1. roč.)
- „Výuce se věnuje větší důraz, vše je pojato více profesionálně.“ (19 let, 4. roč.)
- „Je to náročnější a to je dobře.“ (17 let, 2. roč.)
- „Profesionálnější přístup vyučujících, otevřený prostor pro kreativitu.“ (17 let, 2. roč.)
- „Jednání na vyšší úrovni.“ (15 let, 1. roč.)

- „Vyšší úroveň, profesionalita.“ (16 let, 1. roč.)
- „Práce se berou seriózněji, mají hlubší význam. Více rozšiřuji svoje dovednosti.“ (27 let, 2. roč.)
- „Zadáváním složitějších zadání o větším rozsahu.“ (21 let, 4. roč.)

Studenty baví, když mohou řešit složitější úkoly téměř na profesionální úrovni. Důležitost jejich práci dodává také přísné hodnocení, které je pro ně důležitou zpětnou vazbou a indicií, která na velký význam jejich práce poukazuje. Motivací je pro ně také, pokud jsou jejich grafické návrhy následně realizovány (například tiskem).

### **Rozmanitost, zajímavost výtvarných činností, technik a úkolů**

O tom, že je výuka na SŠ více baví proto, že tvoří zajímavější, rozmanitější úkoly a zkouší nové techniky, je přesvědčeno 45 respondentů. Zadání úkolů jim rovněž připadají užitečnější a přínosnější.

- „Zajímavější učení, zajímavější tvorba.“ (16 let, 1. roč.)
- „Více práce, zajímavější témata.“ (16 let, 1. roč.)
- „Větší rozmanitost prací.“ (17 let, 1. roč.)
- „Na střední škole je individuálnější přístup, zajímavější témata na práci a hodně experimentování.“ (17 let, 3. roč.)
- „Výtvarnou tvorbu máme častěji a děláme zábavnější a důležitější věci.“ (17 let, 2. roč.)
- „Podle mého názoru na SŠ je výuka pestřejší a mám možnost pracovat a poznávat nové zajímavé techniky. Především mě baví techniky řemeslnějšího charakteru.“ (18 let, 4. roč.)

### **Zkušené, kvalitní učitelé**

Dalším důvodem jsou, podle mínění respondentů, kvalitní pedagogové na SŠ, kteří rozumí výtvarné tvorbě, motivují žáky k práci a jsou pro ně zdrojem informací a zkušeností. Tento důvod zmínilo ve své odpovědi 39 respondentů.

- „Jsem mezi lidma, kteří jsou na tom stejně jako já. Učitelé se naši tvorbu zajímají více než na ZŠ a dávají rady, jak se zlepšovat.“ (16 let, 1. roč.)
- „Je to učitelé, protože jsou to dobří výtvarníci.“ (15 let, 1. roč.)
- „Tím, že tady máme na to vystudované učitele.“ (19 let, 4. roč.)
- „Profesionálnější přístup vyučujících, otevřený prostor pro kreativitu.“ (17 let, 2. roč.)
- „Jsou tu učitelé, kteří víc rozumí malbě a grafickému designu.“ (19 let, 4. roč.)

- „Učitelé se naši tvorbu zajímají více než na ZŠ a dávají rady, jak se zlepšovat.“ (16 let, 1. roč.)
- „Máme větší prostor k rozvíjení našeho talentu, také díky odborným znalostem učitelů.“ (17 let, 3. roč.)
- „Více informací, lepší a zkušenější učitelé. Jsou to odborníci, kteří ví, co dělají.“ (16 let, 1. roč.)

Jak napsali někteří studenti, považují své učitele za zkušené profesionály, kteří se zajímají o výtvarnou tvorbu žáků, dávají jim prostor k vlastnímu rozvoji, dovedou jim kvalifikovaně poradit v jejich práci a dokážou jim pomoci s řešením výtvarných i technických problémů.

### **Kritika VV na ZŠ nebo ZUŠ**

29 respondentů je přesvědčeno, že na ZŠ nebo ZUŠ je výtvarná tvorba bavila méně proto, že výuka v těchto školách nebyla, podle jejich mínění, na dobré úrovni. Objevují se názory, že zejména na základních školách (v méně případech i v ZUŠ) se výtvarná výchova nebere příliš vážně a výuka je často nezajímavá.

- „Na naší základní škole se výtvarná výchova zanedbávala, brala se jako oddechová hodina.“ (17 let, 3. roč.)
- „Na ZŠ skoro nebyla. Bylo to jen polopatické tvoření tiskátek z brambor.“ (17 let, 3. roč.)
- „Na ZŠ se nám moc nevěnovali a na výtvarnou tvorbu se nezaměřovali.“ (17 let, 3. roč.)
- „Na ZŠ jsme malovali jeřabiny a žehlili voskovky.“ (18 let, 4. roč.)
- „Tak na základní škole se nám nevěnovali tak odborně, byl to jen předmět výtvarky, a nebrali to vážně, myslím, že ani to by nikomu nepomohlo, když se někam hlásí, možná tak práce.“ (17 let, 2. roč.)
- „ZUŠky jsou obecně nudné a na ZŠ se nic nenaučíte.“ (15 let, 1. roč.)

V mnoha odpovědích těchto žáků se objevují názory, že ve výtvarné výchově na ZŠ, případně ZUŠ se v podstatě nic nenaučili, což je podle nich zapříčiněno například tím, že jim byla dávána příliš velká volnost a chybělo jim odborné vedení a zpětná vazba učitelů v podobě odborných rad a hodnocení.

- „V ZUŠ si děláme, co chceme, tedy nic.“ (16 let, 1. roč.)
- „Jelikož tady máme výuku figurální kresby, která mě baví více než kresba a malba zátiší, a taky proto, že na ZŠ nikdo ze třídy nebyl takto talentově založený a na ZUŠ jsme, kreslí bez kritiky a názorů učitele.“ (19 let, 4. roč.)
- „V ZUŠ máme často volná témata a na tom se nic moc nenaučíme.“ (15 let, 1. roč.)

U jiných žáků z této kategorie jsem se několikrát setkala naopak s názorem, že na základní škole měli volnosti příliš málo, a proto nerozvíjeli svou kreativitu.

- „Na ZŠ jsme neměli vůbec volnou ruku, vždy jsme museli dělat zrovna jednu věc a to přesně jedním daným způsobem a technikou.“ (18 let, 3. roč.)
- „Na ZŠ jsme vše dělali tak, ať to je co nejrychleji udělané a zadání byla často nudná a učitelé nás nenechali vymýšlet svoje nápady, ale dopředu nám nadiktovali, co tam bude atd.“ (17 let, 2. roč.)

Žáci také zmiňují, že učitelé (zejména na ZŠ) byli často nekvalifikovaní a výtvarné výchově příliš nerozuměli. Zmiňované okolnosti vedly u žáků k pocitům, že nerozvíjejí svůj výtvarný potenciál, což samozřejmě mohlo vést ke snížení motivace k výtvarné tvorbě.

- „Na ZŠ to bylo úplně na nic, výtvarku učila fyzikářka. Na ZUŠ jme, měli skoro pořád volná témata.“ (15 let, 1. roč.)
- „Výuka je zde (na SŠ) mnohem obsáhlejší, učitelé rozumí tomu, co dělají (na rozdíl od ZŠ) a výtvarná tvorba není považována za volnočasovou aktivitu k zahnání nudy.“ (16 let, 1. roč.)
- „Učitelé na SŠ se nám více věnují než na ZŠ.“ (19 let, 4. roč.)
- „Nejspíš tím, že na mé ZŠ byla úroveň výuky výtvarné tvorby žalostně nízká a na ZUŠ má (ač skvělá) učitelka neměla dostatek tolik potřebného času na každého žáka – při každém výukovém úseku mě stíhala tedy jenom pochválit :)“ (19 let, 4. roč.)

V poslední citované odpovědi je také zmíněno, že učitelé v ZUŠ (případně i ZŠ) mají na jednotlivé žáky málo času (to je pochopitelně způsobeno velkým množstvím žáků ve třídě) a ti proto ve výuce často nedostanou informace, které potřebují.

### **Více hodin výtvarných předmětů**

24 respondentů si chválí, že mají na SŠ více výtvarných předmětů, a tím i dostatek prostoru se věnovat výtvarné tvorbě. Studenti si myslí, že je výtvarná tvorba nyní baví více proto, že mají více hodin výtvarných předmětů. Mohou se tak úkolům věnovat více do hloubky a propracovat je k větší dokonalosti.

- „Zaměření oboru, trávením více času tvorbou, nabytím informací o umění.“ (19 let, 4. roč.)
- „Děláme více obrázků, více se tomu věnujeme.“ (17 let, 2. roč.)
- „Protože máme výtvarnou tvorbu častěji a děláme zábavnější a důležitější věci.“ (17 let, 2. roč.)
- „Více se zaměřujeme na výtvarno a věnujeme tomu více času.“ (18 let, 4. roč.)
- „Větší volnost a daleko více času na realizaci. Učitelé s námi více konzultují.“ (17 let, 2. roč.)

- „Máme více času na jednu práci, zajímavá témata (většinou hodně otevřená), rozdílné techniky.“ (18 let, 4. roč.)

### **Volnost, rozvoj talentu a osobitosti žáků**

Jako důvod proč je nyní baví tvořit více než dříve, uvádí 24 respondentů to, že na střední škole dostávají velký prostor pro svůj rozvoj a rozvoj svého výtvarného nadání, neboť učitelé jim nechávají volnost a svobodu vlastního vyjádření, což na ZŠ nebo ZUŠ někteří žáci nezažili.

- „Nezachází s námi jako s dětmi, tvoříme nové a hlavně naše projekty. Máme větší volnost.“ (17 let, 3. roč.)
- „Větší variabilita, možnost prosadit svůj názor nebo nápad a ten pak rozvíjet.“ (18 let, 3. roč.)
- „Více se rozvíjíme, máme možnost dělat to, co nás baví, všemi různými způsoby.“ (15 let, 1. roč.)
- „Máme větší prostor pro své vlastní nápady. Hodnotí se naše myšlení.“ (17 let, 2. roč.)

Žáci oceňují, že mají možnost ve výtvarné tvorbě prosadit a rozvíjet své vlastní nápady. Jsou také rádi, že jsou podporováni v originalitě, kreativitě a osobitosti výtvarného projevu. Studentům je rovněž sympatické, že již s nimi pedagogové nejednají jako s dětmi a dávají jim větší důvěru.

### **Kolektiv, výtvarná komunita, atmosféra**

Pro 23 studentů je na střední škole důvodem k větší motivaci k výtvarné tvorbě také to, že se zde dostali do kolektivu lidí, se kterými si rozumí, mají stejné zájmy a dovedou si vzájemně poradit.

- „Spolupracuji se spolužáky, které také zajímá grafický design. Výuka je zacílena přímo na grafiku.“ (19 let, 4. roč.)
- „...A rozhodně je tu super kolektiv, z jehož strany můžu získat zkušenosti a slyšet názory na to, co dělám :).“ (17 let, 3. roč.)
- „Úžasní učitelé, kolektiv atd. Sice mi chybí pí. učitelka ze ZUŠ, ale na té střední je to nejlepší. Mě umění baví od narození, takže všude, když kreslím, něco z toho mám.“ (16 let, 1. roč.)
- „Oproti ZŠ je SUŠ obrovský rozdíl :-) Naši učitelé jsou pohodáři a prostředí je... prostě umělecké. A já tu pohodovou atmosféru miluji :) Taky mám pocit, že jsem se za půl roku naučila více než za devět let na základce. A to jak v teorii, tak v praxi (protože mám teď spoustu zkušeností, a to jsem jen v prváku :D).“ (16 let, 1. roč.)
- „Spolupracuji se spolužáky, které také zajímá grafický design. Výuka je zacílena přímo na grafiku.“ (19 let, 4. roč.)



- „Jsem mezi lidma, kteří jsou na tom stejně jako já.“ (16 let, 1. roč.)
- „Na SŠ se mi otevřelo více dveří než v době ZŠ (výstavy, obklopení kreativními lidmi, které baví to, co dělají apod.).“ (18 let, 3. roč.)

Důležitá je, podle nich, také spolupráce s ostatními spolužáky, možnost sdílet s nimi své názory, problémy apod. Studenti se vzájemně učí jeden od druhého, radí si a pomáhají. Výsledky těch nejlepších mnohdy motivují ostatní k většímu úsilí a lepším výsledkům. Podnětná je, jak napsali někteří respondenti, také společnost kreativních lidí (spolužáků i pedagogů), kteří pro ně mohou být inspirací. Objevují se i názory, které oceňují tvůrčí „uměleckou“ atmosféru, která panuje v jejich škole, a která je rovněž motivuje k výtvarné tvorbě a k práci na sobě.

### **Vyšší věk, vyspělost žáka**

9 respondentů je přesvědčeno, že výtvarná tvorba je nyní baví více proto, že jsou starší, mají více zkušeností a tím také možností výtvarného vyjádření.

- „Člověk dospívá. Spíše teď pracujeme v digitální grafice (dříve to byla jen umělecká). Ne-srovnávám, co je lepší a horší, ale baví mě teď všechno víc. Je mnohem víc možností.“ (21 let, 4. roč.)
- „Věkem, zkušenostmi, prostředky pro výuku.“ (19 let, 4. roč.)
- „Jsem starší, vyspělejší, zkušenější, a když už člověk umí nakreslit to, co chce, je to super. Navíc jsem se dozvěděla spoustu nových věcí a vyzkoušela si široké spektrum věcí.“ (18 let, 4. roč.)
- „Jsem starší a asi vše chápu a vidím jinak než na základce. A rozhodně je tu super kolektiv, s jehož strany můžu získat zkušenosti a slyšet názory na to, co dělám :)“ (17 let, 3. roč.)
- „Myslím, že způsobeno to bude věkem. Práce na ZUŠ vám dá dobré základy a na střední škole je můžete využít a už se vše neučíte od základů. Máte tak více času na svou tvorbu a nápady.“ (19 let, 4. roč.)

Věkem nabyté zkušenosti a také vědomosti a dovednosti posunuly žáky, jak sami tvrdí, dál nejen v životě, ale také svou výtvarnou tvorbu vnímají jako vyzrálejší. Tvořit je zkrátka nyní baví více proto, že už „trochu ví jak na to“ a „všemu více rozumí“, jak někteří sami napsali.

### **Lepší podmínky, prostředky, vybavení, prostředí**

Nejméně studentů (jen 5) sdělilo, že je výtvarná tvorba baví na SŠ více proto, že zde mají lepší podmínky pro práci, např. pěkné pracovní prostředí, lepší vybavení, pomůcky a prostředky pro výuku.

- „Hezkým prostředím, máme krásné ateliéry.“ (19 let, 4.roč.)

- „Je zde možnost pracovat s lepším vybavením a pod lepším dohledem.“ (17 let, 3. roč.)
- „Věkem, zkušenostmi, prostředky pro výuku.“ (18 let, 4.roč.)

## Shrnutí vyhodnocení odpovědí na otázku č. 11

Respondenti oceňují na středoškolské výuce grafického designu především rady a informace, které zde mohou získat od kvalifikovaných pedagogů-výtvarníků. Studium je pro ně příležitostí, jak nabýt potřebné zkušenosti, znalosti a dovednosti, dává jim možnost vyzkoušet si různé pro ně nové a zajímavé techniky a pracovat s materiály a vybavením, ke kterému by jinak neměli přístup.

Studenti vnímají studium grafického designu jako vzdělávání na odborné, profesionální (jejich slovy „vyšší“) úrovni (ve srovnání se ZŠ a ZUŠ je to pochopitelné, vzhledem k tomu, že výtvarné vzdělávání v těchto typech škol má jiný účel, čemuž jsem se věnovala v úvodu teoretické části této práce).

Studenti, kteří uvedli, že je výtvarná tvorba nyní baví více než na ZŠ či ZUŠ, často hodnotí výuku a zadání úkolů na SŠ jako zábavnější a rozmanitější. Kladně je hodnocen také nesrovnatelně větší prostor, který je na SŠ věnován výtvarné tvorbě (oproti ZŠ a ZUŠ), díky čemuž je možné se zadaným úkolům intenzivně věnovat.

Jako pozitivní je těmito žáky hodnocen také přístup pedagogů. Učitelé jim údajně poskytují potřebnou volnost, která podporuje u studentů kreativitu, rozvoj originality a výtvarného nadání obecně. Řada respondentů je nadšena atmosférou školy, kde studují a spokojeni jsou také v kolektivu spolužáků, do kterého patří. Motivačně na ně, podle názorů některých z nich, působí inspirativní výtvarné prostředí a pocit, že mohou sdílet čas s podobně zaměřenými lidmi, které spojuje zájem o výtvarné umění.

Někteří studenti si myslí, že jejich nynější větší zaujetí výtvarnou tvorbou je způsobeno jejich věkem, tedy konkrétně větší vyspělostí, kdy již, do určité míry, lépe rozumí výtvarnému umění a dovedou z výuky výtvarných předmětů pro sebe více vytěžit.

K větší spokojenosti u několika málo žáků přispívá i příjemné prostředí školních učeben a ateliérů, lepší podmínky pro výuku, než tomu, podle jejich mínění, bylo na ZŠ či ZUŠ, případně lepší vybavení pro výuku výtvarných předmětů.

Poměrně velké množství respondentů to, že je nyní výtvarná tvorba baví více, odůvodňují kritikou výtvarné výchovy na ZŠ nebo ZUŠ, kde je tvořit bavilo méně. Nejčastěji kritizují nezajímavá témata, příliš mnoho nebo naopak málo volnosti a obecně to, že je výtvarná výchova (zejména na ZŠ) brána jako nedůležitý předmět, který často učí neaprobovaní pedagogové. Tyto žáky spojuje pocit, že jim výtvarná výchova v těchto školách moc nepřinesla.

## Proč si myslíš, že tě výtvarná tvorba nyní baví méně než na ZŠ / ZUŠ?

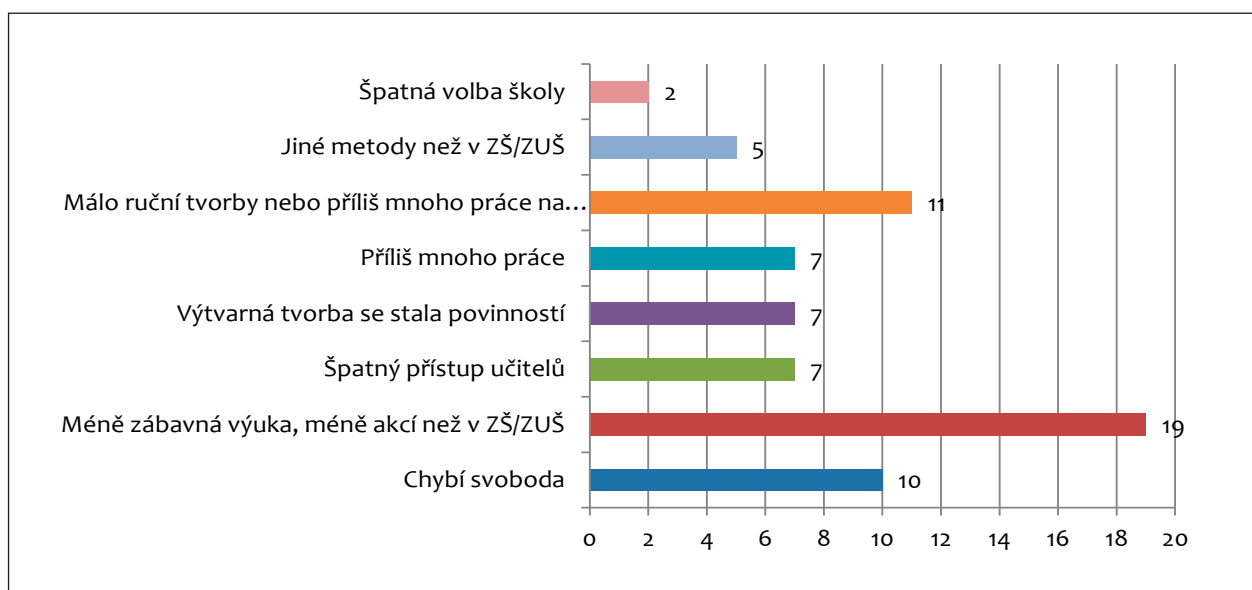
Tabulka 59 – Důvody, proč respondenty-žáky baví nyní výt. činnosti méně než dříve (na ZŠ či ZUŠ)

### Výtvarná tvorba se stala povinností

U 7 respondentů jsem se v odpovědi na tuto otázku setkala s názorem, že poté, co začali studovat na střední škole grafický design, staly se pro ně výtvarné činnosti do určité míry povinností. A z toho důvodu je již nyní, pravděpodobně, nebaví tolik jako dříve, kdy pro ně byly koníčkem.

- „Tlakem. Člověk tady šel s tím, že ho baví kreslit a tvořit, a končí školu znechucen, protože z jeho koníčku škola udělá povinnost.“ (18 let, 4. roč.)
- „Už nedělám to, co chci ale to co musím.“ (17 let, 3. roč.)
- „Kreslení je povinnost, kreslím to, co musím.“ (17 let, 2. roč.)
- „Protože, nyní se kresba obecně stala povinností a hlavně jsem zjistila, že opuštění od svého původního rozhodnutí byla chyba.“ (16 let, 2. roč.)
- „Na škole musím určitou dobu kreslit. Doma si kreslím, kdy chci a co chci.“ (17 let, 1. roč.)
- „Dřív jsem si kreslila, když jsem měla náladu, teď musím každý den.“ (17 let, 2.roč.)

Čím myslíš, že je způsobeno, že tě na SŠ nebaví výtvarné činnosti méně než na ZŠ / ZUŠ?	
Chybí svoboda	10
Méně zábavná výuka, málo akcí než na ZŠ / ZUŠ	19
Špatný přístup učitelů	7
Výtvarná tvorba se stala povinností	7
Příliš mnoho práce	7
Málo ruční tvorby nebo příliš mnoho práce na počítači	11
Jiné metody než na ZŠ / ZUŠ	5
Špatná volba školy	2



Obr. 53 – Důvody, proč respondenty-žáky baví nyní výt. činnosti méně než dříve (na ZŠ či ZUŠ)

I já v průběhu svého působení na střední škole občas pozoruji, že u některých žáků, které dříve výtvarná tvorba bavila, zájem o tyto činnosti po nástupu na střední školu klesá a studenti působí, jako by již neměli z výtvarného tvoření takovou radost jako dříve. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že někteří žáci hůře nesou nutnou změnu, kdy ze zájmu se stává povinnost. Pro žáky je způsob výuky výtvarných předmětů na střední odborné škole oproti ZŠ a ZUŠ pochopitelně obrovskou změnou a každý z nich se s touto situací vyrovnává jinak.

Vzhledem k tomu, že si žáci zvolili grafický design jako svou budoucí profesi, je potřeba, aby si na způsob výuky a také její mnohem větší rozsah zvykli a přijali také fakt, že výtvarná tvorba se pro ně nástupem na střední školu skutečně stala povinností. A v tom by jim jistě měli být nápomocni také pedagogové, kteří zde výtvarné předměty vyučují.

## **Chybí svoboda**

10 ze skupiny 44 studentů, kteří odpověděli, že je výtvarná tvorba nyní na střední škole baví méně než na ZŠ nebo ZUŠ si myslí, že je to způsobeno tím, že nyní, kdy studují grafický design, mají pro svou výtvarnou práci méně volnosti a jsou příliš omezeni přesným zadáním úkolů.

- „Na škole musím určitou dobu kreslit. Doma si kreslím, kdy chci a co chci.“ (17 let, 1. roč.)
- „Na ZŠ jsem měla více svobody a mohla jsem se více věnovat tomu, co mně bavilo.“ (17 let, 1. roč.)
- „Tady na škole je striktně dáno, co máme udělat. Splnit představy člověka prostě neumím.“ (15 let, 1. roč.)
- „Měla jsem na výběr širší téma, ve kterém jsem mohla zpracovat svůj obrázek, nebylo mi přesně určeno, co mám kreslit.“ (17 let, 2. roč.)
- „Více volné tvorby, rozvíjení talentu apod.“ (17 let, 3. roč.)
- „Volnost tématu. Nebyli jsme omezeni zadáním.“ (19 let, 4. roč.)

V pedagogické praxi se skutečně setkáváme s tím, že se někteří žáci hůře vyrovnávají s poměrně jednoznačným zadáním úkolu, který má za cíl žákovi vštípit konkrétní dovednost či znalost, kterou následně bude jako grafický designer pro svou práci potřebovat. Grafický design je oborem užitého umění, proto je tento způsob výuky nezbytný. Žáci, kteří byli zvyklí na jiný způsob výuky výtvarné výchovy na ZŠ nebo ZUŠ, pocítují někdy tuto skutečnost, jako nedostatek volnosti pro svou výtvarnou tvorbu.

Pro adolescenty je volné výtvarné vyjádření důležitou potřebou, a proto je dobré kromě nezbytných konkrétních zadání úkolů zařadit do výuky i volnější témata a zejména podporovat domácí volnou tvorbu žáků.

## Příliš mnoho práce

7 studentů se vyjádřilo, že je na střední škole přestala výtvarná tvorba bavit zřejmě proto, že se jí věnují až příliš často. Někteří žáci se cítí být zahlceni, mají pocit, že mají výtvarných předmětů nepřiměřeně mnoho a ještě dostávají výtvarné úkoly i domů.

- „Je toho moc. Vše se omrzí. Dlouhý rozvrh, moc úkolů.“ (17 let, 2. roč.)
- „Máme moc výtvarných úkolů, které zabírají spoustu času.“ (17 let, 2. roč.)
- „Nezajímavá výuka, příliš mnoho úkolů.“ (19 let, 4. roč.)
- „Protože malujeme 6 hodin v kuse a stále dostáváme úkoly. A pořád malujeme jen zátiší, což je nuda.“ (16 let, 1. roč.)
- „Asi tím, že toho ve škole děláme moc a doma už se mi to nechceš dělat a už mě to ani tak nebaví malovat, kreslit nebo pracovat v grafických programech. Asi mi to škola pomohla znechutit.“ (17 let, 2. roč.)

Pocity studentů jsou samozřejmě pochopitelné, vyučovacích hodin v oboru grafický design je v týdenním rozvrhu skutečně velmi mnoho. Tento problém je však velmi těžko řešitelný. Žák, aby se z něj stal kvalitní grafický designer, musí během čtyřletého studia získat značné množství dovedností a vědomostí, což samozřejmě vyžaduje určitý čas. Široká škála odborných předmětů s rozsáhlou hodinovou dotací je dána také tím, že grafický designer musí obsáhnout mnoho různých oblastí, jako je písmo, fotografie, kresba, malba, grafika apod.

## Méně zábavná výuka, málo akcí

V odpovědích 19 žáků se také objevují názory, že menší obliba výtvarných činností na střední škole je způsobena tím, že výuka není zajímavá, nebo studenty nebaví témata zadávaných úkolů, a že pro ně škola pořádá málo zajímavých akcí, jako jsou například návštěvy výstav, exkurze, workshopy, přednášky s umělci apod.

- „Asi tím, že tu děláme furt to samý, v ZUŠ jsme pořád někam jezdili do muzeí, setkávali jsme se s různými malíři a grafiky, ukazovali nám, co a jak, jezdili jsme do Ústí na vysokou školu, pořádali tam různé akce jako Integra JAM. a podobně...“ (16 let, 2. roč.)
- „Dělali jsme zábavnější úkoly.“ (15 let, 1. roč.)
- „Žádná možnost domluvy se na tématu, které by bavilo většinu část třídy. Naopak, učitel přijde s tématem, které prostě je, a studenti ho dělají se znechucením – pak to podle toho taky dopadá. Téměř minimální chození po výstavách (maximálně 2–3x do roka v městském Domě umění).“ (18 let, 3. roč.)
- „Musíme tady dělat i některé nudné úkoly, které mě nebaví. A na známky!“ (17 let, 2. roč.)

Setkáváme se zde s kritikou přístupů pedagogů, kteří neberou ohled na zájmy studentů a alespoň někdy nezařadí téma, které by jim bylo blízké. Žáci pak mají pocit, že neustále dělají náměty, které jim byly vybrány učitelem a stěžují si, že je mnohdy nebaví a na úkolu pak pracují bez většího zaujetí. V rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP) a tematického plánu daného předmětu je pochopitelně dané, jakými úkoly musejí žáci projít a co všechno by se měli naučit. Ale jistě by bylo možné nechat studenty, aby si sami zvolili například oblast, pro kterou budou zadávanou tiskovinu navrhovat, nebo téma, které budou zpracovávat v určité grafické technice apod.

Zmínila jsem se už také o tom, že některým studentům chybí na střední škole návštěvy výstav, besedy s výtvarníky a podobné akce. Je samozřejmě žádoucí, aby žáci i v rámci výuky navštěvovali galerie současného i starého umění, ideálně u nás i v zahraničí. Školy se obvykle snaží se studenty výstavy navštěvovat (viz dotazníková položka č. 20) a je jistě chybou, pokud tomu tak není, nebo pokud je množství takovýchto akcí pořádaných školou nedostatečné. Nicméně školy také předpokládají, že studenti, kteří studují střední odbornou výtvarnou školu, budou výstavy navštěvovat i sami ve svém volném čase.

### **Špatný přístup učitelů**

7 respondentů si ve své odpovědi na 11. otázku stěžuje na přístup některých pedagogů, kteří je vyučují výtvarné předměty v jejich škole. Žáci jsou přesvědčeni, že špatný způsob výuky a problematický vztah učitele k žákům může být příčinou jejich snížené motivace výtvarně tvořit. Setkáme se zde například s názory, že někteří pedagogové nejsou kvalitními odborníky ve svém oboru, jiní studenti mají pocit, že jejich učitelé jsou přehnaně náladoví a své problémy si „nosí“ s sebou do výuky.

- „Případá mi, že učitele třetího a čtvrtého ročníku grafického designu na mé škole zaspali dobu. Téměř žádný svěží přístup. Téměř žádná motivace proč v grafickém designu pokračovat.“ (18 let, 3. roč.)
- „Tím, že naše obory v naší škole nejsou to, za co jsou považovány. Mně jako studentovi nevyhovují požadavky učitelů a ani jejich chování. Jejich názory jsou velice subjektivní. Podle toho, jak se ráno probudí, tak probíhá celý den. PS: Většinou si řeší své problémy přes žáky a tím myslím problémy mezi učiteli. Které tu jsou!“ (18 let, 3. roč.)
- „Špatný přístup učitelů.“ (18 let, 3. roč.)
- „Přístupem učitelů k studentům. Zatahování svých nálad a problémů do vyučování. Nátlak na nás. Nucení do toho, co se líbí jim.“ (18 let, 3. roč.)
- „Nekvalitní střední školou a zároveň některými nekvalifikovanými pedagogy, kteří navíc často nemají zájem předávat své zkušenosti, pokud je ovšem mají. Myslím, že je problém

v celkovém systému výuky, která není předmětně propojena a žákům chybí možnost vytvářet si souvislosti.“ (20 let, 4. roč.)

- „Beru to více vážně, a jelikož se to učím sama ve svém volném čase, kterého je velmi málo, nezbyvá mi na to tolik energie. Zároveň mi spoustu věcí ve škole zhnusili svým přístupem pedagogové, kteří vystavují grafiku nad vše ostatní, neuznávají mnoho technik kresby či malby a shazují je.“ (20 let, 4. roč.)

Na základě svých dlouholetých pedagogických zkušeností si dovoluji tvrdit, že studenti střední školy (minimálně ve 3. a 4. ročníku, mnozí i dříve) jsou schopni posoudit, zda je pedagog, který je vyučuje, kvalitní či nikoli a zda je jeho přístup k nim profesionální v takovém smyslu, že jeho chování k žákům je jeho soukromými problémy ovlivněno co nejméně a k jednotlivým žákům dokáže přistupovat tak, aby všichni měli srovnatelné šance na úspěch při práci, kterou učitel vede, bez osobních sympatií a antipatií.

Studenti jsou také schopni rozlišit, jestli je pedagog odborníkem ve svém oboru a ocenit, pokud se učitel i při práci vzdělává a doplňuje si své vědomosti o novinky, které přicházejí s dobou. Takový pedagog je jistě schopen své žáky motivovat k tomu, aby i oni sami měli potřebu sami sebe rozvíjet a pracovat na sobě. Učitel, kterého si studenti z nějakého důvodu neváží a není pro ně vzorem a inspirací, může samozřejmě na ně působit zcela opačným způsobem.

### **Málo ruční tvorby, příliš mnoho práce na počítači**

V praxi se setkáváme také s tím, že žáci se cítí být zahlceni prací v počítačových grafických programech. Zejména je to často ve druhé půlce studia, kdy již studenti mají za sebou ruční výtvarnou přípravu a převážnou část vyučování výtvarných předmětů tráví navrhováním na počítači. Tomuto tématu jsem se více věnovala v teoretické části v kapitole 4.3 *Role počítače jako nástroje studenta – grafického designera* (str. 48), kde se mj. také zmiňuji o tom, že častým problémem žáků je právě přechod od výtvarné ruční práce k navrhování v počítači, kdy většina žáků projde určitou krizí, která s touto významnou změnou souvisí.

- „Bylo tam víc kresby, malby, grafických technik.“ (20 let, 4. roč.)
- „Počítače, počítače, počítače...“ (18 let, 4. roč.)
- „Na ZŠ a ZUŠ se více kreslilo, malovalo. Na SŠ se učí méně zábavné věci (grafika, návrhy, propagace) a ne obrázky.“ (17 let, 2. roč.)
- „Jak čím, ale myslím, že na ZŠ a ZUŠ mě to bavilo více, protože jsme nedělali na PC. Více mně baví kreslit a malovat. Na ZŠ a ZUŠ jsme se více zúčastňovali soutěží, měli jsme zajímavější témata.“ (17 let, 2. roč.)
- „Když jsem se sem hlásil, netušil jsem, kolik času tu prosedím u počítače...“ (18 let, 4. roč.)

## Jiné metody výuky než na ZŠ / ZUŠ

Někteří respondenti se zmiňují o tom, že přechod ze základní na střední školu je zaskočil také rozdíly, které se týkaly metod výuky nebo hodnocení. Je pochopitelné, že na střední odborné škole se způsob výuky značně liší, ostatně těmito rozdíly jsem se již zabývala v teoretické části této práce. Pro některé žáky může být tato změna poměrně náročná a některým trvá poměrně dlouhou dobu, než se na nové podmínky adaptují. Stává se, bohužel i to, že žák novou situaci nezvládne a ze školy odchází.

- „Jiné metody.“ (15 let, 1. roč.)
- „Způsobem výuky. Na ZŠ se nám snažili témata přizpůsobit a pomoci s realizací úkolu. Na SŠ se často dozvíme pouze hodnocení naší práce.“ (19 let, 4. roč.)
- „Vše co udělám je vystaveno větší kritice.“ (16 let, 2. roč.)

Někteří žáci, zvyklí na hodnocení výsledků výtvarných prací na ZŠ nebo ZUŠ, jsou například mnohdy překvapeni přísnými požadavky, které na ně učitelé výtvarných předmětů na střední umělecké škole kladou a mnohem přísnějším hodnocením než byli zvyklí dříve. Na některé žáky to pochopitelně může působit demotivačně a výsledkem může být i to, že žáka přestane výtvarná tvorba bavit.

V rámci svého výzkumu jsem se ale setkala i s postojem opačným, kdy naopak studenti přísné hodnocení na střední škole vítali a oceňovali. Tvrdí, že když jsou na ně kladeny velké nároky, mají motivaci na sobě pracovat. Výskyt těchto protichůdných názorů je samozřejmě možné vysvětlit tím, že mezi žáky mohou být velmi rozdílné osobnosti a ty reagují na stejnou situaci odlišným způsobem. Reakce mají souvislost s charakterem žáka, s jeho sebevědomím, schopností přijímat kritiku atd.

## Špatný výběr oboru

Jednou z příčin, proč studenta výtvarná tvorba po přechodu na střední školu přestane bavit, může být také špatná volba školy nebo studijního oboru.

- „Protože, nyní se kresba obecně stala povinností a hlavně jsem zjistila, že opuštění od svého původního rozhodnutí byla chyba.“ (16 let, 2. roč.)
- „Nechci říct přímo ne, jenom jsem zjistila, že se chci věnovat jinému oboru a tak už mě věci co se týče grafiky tak neberou. Radši ve volném čase pracuji na mých projektech.“ (17 let, 3. roč.)

Obě respondentky zmiňují, že důvodem poklesu jejich zájmu o výtvarnou tvorbu byla špatná volba oboru. V prvním případě studentce doporučil grafický design učitel ze ZUŠ a zřejmě ji tím přesvědčil, aby změnila své rozhodnutí o volbě střední školy. Jak sama ve své odpo-



vědi uvedla, myslí si, že to byla chyba, protože v průběhu studia zjistila, že ji tento obor nenaplňuje. Sděluje také, že je pro ni nyní výtvarná tvorba povinností a nemá z ní proto již takovou radost, jako tomu bylo dříve, kdy ještě nestudovala výtvarný obor.

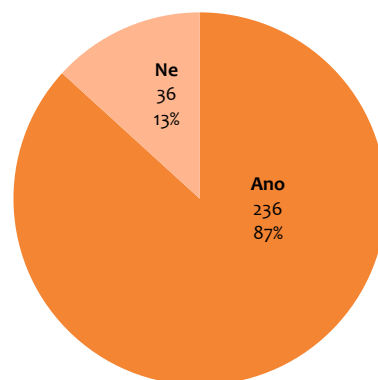
Ve druhém případě si studentka zvolila studijní obor sama, nicméně stejně jako autorka předchozí citace, po nástupu na střední školu dospěla k názoru, že by se raději věnovala jinému oboru. Ve studiu grafického designu zřejmě dále pokračuje, ale jak sama v odpovědi sdělila, ve volném čase se věnuje své vlastní tvorbě, která souvisí s jiným výtvarným oborem, pro který se následně rozhodla. Motivace ke studiu grafického designu je tím pravděpodobně oslabena.

### Otázka č. 12: Je pro tebe důležité hodnocení tvé práce v odborných výtvarných předmětech?

V této dotazníkové položce jsem zkoumala, zda žáci grafického designu považují hodnocení ve výtvarných předmětech za potřebné, či nikoli. Na základě výsledků vyhodnocení odpovědí na otázku č. 12 jsem zjistila, že 236 respondentů (87 % z celkového počtu 273) považuje evaluaci v praktickém vyučování za důležitou, 36 žáků (13 %) by se bez ní naopak dokázalo obejít. To znamená, že většina respondentů vyjádřila názor, že zpětnou vazbu v podobě hodnocení pedagogem potřebují a vítají.

V kapitole 4.2.2 s názvem *Specifika hodnocení ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design (str. 45)* jsem se evaluací ve výtvarných předmětech již podrobně zabývala po teoretické stránce.

V následující otázce jsem se ptala respondentů, kteří na otázku č. 12 odpověděli ANO, jakým způsobem by se, podle jejich názoru, mělo nejlépe ve výtvarných předmětech hodnotit.



Obr. 54 a tab. 60 – Důležitost hodnocení ve výt. předmětech pro respondenty-žáky

Je pro tebe důležité hodnocení tvé práce ve výtvarných předmětech?		
Ano	236	87 %
Ne	36	13 %
Celkem studentů	273	100 %

### Otázka č. 13: Pokud ano, jakým způsobem by se měly výtvarné práce nejlépe hodnotit?

Otázku týkající se způsobu hodnocení výsledků výtvarných činností jsem položila jak pedagogům tak i žákům. Jak jsem již dříve uvedla, učitelů jsem se tázala, jaké formy evaluace ve vyučování nejčastěji používají. V případě studentů mě zajímalo, jaké způsoby hodnocení se jim jeví jako nejvhodnější. Nejvíce studentů (144) preferuje slovní hodnocení, které probíhá individuálně mezi učitelem a konkrétním žákem. 72 žákům nejlépe vyhovuje, pokud učitel slovně

hodnotí práce studentů společně ve skupině. 26 studentů si myslí, že nejvhodnějším způsobem hodnocení je tradiční pětistupňová klasifikace, tedy známkování. 17 respondentů na otázku neodpovědělo a 13 napsalo jinou odpověď než byly mnou nabídnuté alternativy.

5 respondentů, kteří napsali svou vlastní odpověď, zvolilo kombinaci dvou z nabízených způsobů hodnocení. Obvykle to bylo známkování společně s některou z forem slovního hodnocení. 1 student si myslí, že nejlépe by mu vyhovovalo, kdyby učitelé ve výuce používali všechny typy nabízených možností evaluace společně. 1 student sdělil, že způsob hodnocení pro něj není důležitý.

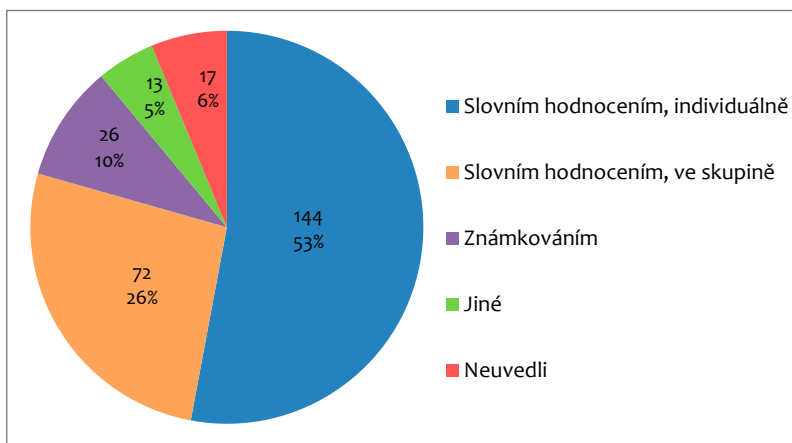
- „Hodnocení individuální. Ovšem vysvětlit chyby a zabývat se tím studentem, pokud má opravdový zájem.“ (18 let, 3. roč.)

Tento žák třetího ročníku preferuje individuální hodnocení a myslí si, že pedagog by se měl studentem zabývat, pokud má student opravdový zájem (pravděpodobně má žák na mysli zájem o studium, o tvorbu, výtvarné umění, grafický design atd.). Úsudek tohoto žáka je samozřejmě logický – pokud má student zájem, pedagog se mu má věnovat. Pokud student zájem nemá – nezaslouží si, aby pedagog v jeho případě plýtval časem a energií, kterou může věnovat těm, kteří o to stojí. Tento přístup

možná může fungovat na vysoké škole, kde již studují dospělí lidé, kteří jsou plně zodpovědní za svůj život. Na střední škole, podle mého názoru, ale takto k žákům přistupovat nelze. Pedagog musí být profesionál a neměl by se tudíž nechat odradit chováním studentů, kteří ještě nejsou zcela zralí a mohou teprve hledat svou vlastní cestu. Měl by se naopak v případě nezájmu, či poklesu zájmu žáka o studium či výtvarnou tvorbu zajímat o příčinu, která k tomuto stavu vedla a pokusit se žáka znovu motivovat. Teprve v případě, že snaha učitele (učitelů) byla neúspěšná a je jasné, že je

Tabulka 61 – Žáky preferované způsoby hodnocení ve výtvarných předmětech

Jakým způsobem by se měly výtvarné práce nejlépe hodnotit?		
Slovním hodnocením, individuálně	144	53 %
Slovním hodnocením, ve skupině	72	26 %
Známkováním	26	10 %
Jiné	13	5 %
Neuvedli	17	6 %

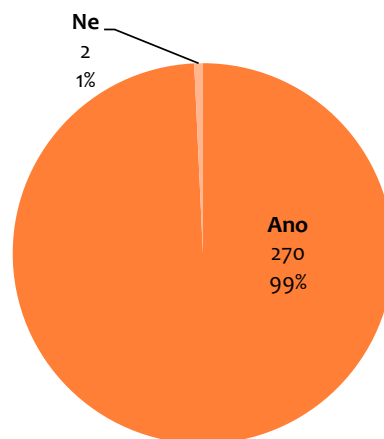


Obr. 55 – Žáky preferované způsoby hodnocení ve výtvarných předmětech

zbytečné, aby žák nadále pokračoval ve studiu, je vhodné mu doporučit, aby si zvolil jinou školu. Není ale přípustné (a bohužel z praxe vím, že se to v některých případech děje), aby učitel žáka, který se nesnaží a nejeví zájem o studium, přehlížel a zanedbával.

- „Slovně, individuálně a spravedlivě, každý má svůj styl, tak by učitel neměl házet všechny do jednoho pytle.“ (17 let, 2. roč)
- „Myslím, že by měl být kantor v dosahu po celou dobu práce, ale nemyslím si, že je přínosné, aby studentům přímo koukal přes rameno. Měl by vést studenta k dobrému výsledku a vysvětlovat chyby. Hodnocení by poté bylo spíše jen informativní, například o pokroku v práci, o rychlosti práce a o aktivitě.“ (19 let, 4. roč)
- „Myslím, že učitelé by měli hodnotit méně přísně. Třeba obrazy, co si sami vymyslíme. Vždyť spousta umělců vytváří obrazy, na kterých jsou jen škaredé čmáranice, ale je to považováno za umění. Tak proč jsou na nás učitelé tak přísní? V tom by měla být větší volnost.“ (17 let, 2. roč)
- „Tak, že ve skupině. Ale to, co student vytvoří, by mělo zůstat takové, jaké to je, s minimální kritikou, jelikož velikáni, jako je Picasso, těm do toho taky nikdo nekecal. Je to naše tvůrčí dílo, takové jaké je! Charakterizuje nás.“ (17 let, 2. roč)

V případě uvedených dvou odpovědí můžeme říci, že poměrně radikální názory těchto studentů mohou pravděpodobně pramenit z nedostatku informací ze strany pedagogů. Žáci se měli již v 1. ročníku dovědět, jaký je účel výuky grafického designu, že se najedená o volné vyjádření, tak jak si tito studenti myslí, ale že jde o umění užité, které má některá svá jasná pravidla, kterým je třeba se naučit a přílišná volnost a benevolence ze strany učitele není na místě. Pedagog by také měl žákům jasně vysvětlit, jaký je smysl a jaká jsou kritéria hodnocení jejich výtvarných prací.



Obr. 56, tab. 62 – Absolvují žáci grafického designu ruční výtvarnou přípravu?

#### Otázka č. 14: Měli jste (máte) v 1. a ve 2. ročníku ruční výtvarnou přípravu?

V rámci otázky č. 14 jsem chtěla zjistit, zda si studenti v počátku studia nejprve osvojují základní výtvarné principy prostřednictvím klasických médií jako je kresba, malba a grafika, nebo pracují od začátku v počítačových grafických programech.

Měli jste (máte) v 1. a ve 2. ročníku ruční výtvarnou přípravu?		
Ano	270	99 %
Ne	2	1 %
Celkem studentů	273	100 %

Téměř všichni studenti odpověděli, že ruční výtvarnou přípravu v rámci studia absolvují. Jen 2 žáci sdělili, že pracují ihned na počítači a s klasickými médii se pracovat neučí. Tento počet však považují za zanedbatelný.

Výsledky odpovědí tedy ukázaly, že většina škol u nás klade na ruční výtvarnou přípravu důraz, což je velmi dobře, protože praxe samozřejmě ukázala, že grafický designer potřebuje znát výtvarné a kompoziční principy, které nejlépe pochopí prostřednictvím vlastní tvorby, za použití klasických médií. Teprve následně je schopen tyto získané znalosti uplatnit při návrhářské práci v grafickém programu.

### **Otázka č. 15: V čem si myslíš, že to bylo (je) přínosné?**

Respondenti-žáci jsou přesvědčeni, že ruční výtvarná příprava (kresba, malba, grafika) je základem pro jejich další tvorbu v oblasti grafického designu, ale uvědomují si také, že znalost základních výtvarných principů a dovedností, které touto cestou nabyli, jim dává možnost pracovat v budoucnu například i v jiné oblasti výtvarného umění. Dále si žáci myslí, že ruční výtvarná příprava rozvíjí jejich kreativitu, originalitu a představivost, a může je rovněž inspirovat a podněcovat k originálním výtvarným nápadům.

- „Zlepšení manuálních schopností. Jak říkal kdysi někdo slavný, že kresba je základ všeho, tak i lidé co dělají počítačovou grafiku, by měli mít nějaké manuální schopnosti... kdo je nemá, neměl by, podle mě, pc grafiku dělat, a už vůbec ne učit... což se stává.“ (18 let, 3. roč.)
- „Člověku dají pevný základ a přípravu na další roky studia. A také se dají využít v dalších letech k tvorbě prací nebo jako součást práce a můžou se různě kombinovat.“ (18 let, 4. roč.)

Studenti zmiňují, že měli možnost vyzkoušet si ve výuce výtvarných předmětů některé nové techniky a seznámit se s různými materiály. Oceňují také, že díky ruční tvorbě rozvinuli své výtvarné myšlení, vidění a cítění a získali důležité dovednosti a zkušenosti. Jsou rovněž přesvědčeni, že manuální příprava byla pro ně přínosná i v tom, že jsou schopni bez problémů naskicovat návrh grafické práce, což jim mnohdy může ušetřit čas. Setkáváme se i s názorem, že manuální výtvarnou práci by měl ovládat každý grafický designer, protože kresba je základem každé výtvarné činnosti, tedy i grafiky, která je vytvořena z velké části v počítači.

- „Jak to jen říci, v hodně věcech. Jsem si schopná spoustu věcí načrtnout a pak je teprve předložit do PC. Taky si myslím, že mi to hodně odstartovalo fantazii. Víím, jak co v praxi funguje a je pro mě lehčí vše přizpůsobit v programu. Písmo je pro mě a grafickou práci v PC (tak i pro klasiku) velmi přínosné. Je pro mě zvláštní projít kolem billboardu a vidět ty chyby v rozpalech či velikostech na některé grafice :D Já víím, že takto to býti nemá a učím se to uplatnit. Používáme nejdůležitější nástroje lidstva – ruce. A já jsem za to neskonale vděčná :) Přeci jen ve Photoshopu ta práce ještě nekončí :).“ (16 let, 1. roč.)



Obr. 57 – Graf znázorňuje analýzu odpovědí na otázku č. 15, pomocí níž jsem zjišťovala, v čem vidí žáci přínos ruční výtvarné přípravy. Jednotlivé kategorie jsou přehledně popsány v textu této kapitoly.

- „Myslím, že je důležité si kreslířské a malířské techniky „osahat“ v reálu, před používáním počítače. Myslím, že počítač je trochu svazující v tom, kolik má možností a kolik jich neovládám. Takže při ruční práci mohu myslet volněji. A kdybych byla připoutána k počítači jen se znalostmi technik ze ZUŠky, tak bych své myšlení nedokázala tak rozvinout, protože on je technika, kterou zcela neovládám.“ (18 let, 3. roč.)
- „Všechny disciplíny (kresba, malba, grafika) vznikly historicky daleko dříve, než byla možnost pracovat v grafických programech. Chápu to jako nezbytný předstupeň k rozvíjení výtvarníka. Tvrdí se, že grafik nemusí umět kreslit, ale s tímto nesouhlasím. Vývoj je často zapříčiněn praxí, zkoušením, a ne nápady z hlavy.“ (20 let, 4. roč.)

Z uvedených ukázek je zřejmé, že žáci jsou si vědomi, že počítačové programy nejsou „čarovným“ prostředkem, pomocí něhož se každý může stát grafickým designerem, ale stává se jím díky schopnostem získaným prostřednictvím klasických médií. Protože mu pomáhají rozvíjet jeho výtvarné cítění, smysl pro kompozici, tříbí cit pro práci s písmem apod.

- „V tom že jsou studenti dobří řemeslníci. Minimálně zvládnou a vyzkouší si v základech malbu, grafiku, kresbu atp... ovšem může se stát, že i nesprávně zvolené téma pro danou techniku, může u studenta vytvořit blok, který vzniká na základě monotónních témat a kvůli kterému nemusí v budoucnu danou techniku vůbec používat.“ (18 let, 3. roč.)
- „...dají pevný základ a přípravu na další roky studia, a také se dají využít v dalších letech k tvorbě prací nebo jako součást práce a můžou se různě kombinovat.“ (18 let, 4. roč.)
- „Poučení o historii GD. Je dobré vědět, jak to bylo dříve. Jsou postupy, které jsou v PC jen těžko napodobitelné a v ruce klasickou metodou jsou rychlejší. Ruční dovednosti jsou vždy dobré s prací v PC ruční dovednost zakrní. Jen v počítači není tak snadné rozvíjet myšlenku...“ (18 let, 3. roč.)
- „Máme větší výběr možností, jak zpracovat zadaný úkol.“ (18 let, 4. roč.)
- „Hlavně mě to bavilo a také například u písma je důležité pochopit ho, proč a jak funguje a to si myslím nejlépe člověk uvědomí při ruční práci. A kresba je také důležitá pro zpracování různých nápadů.“ (18 let, 4. roč.)
- „I když pracuji převážně na počítači, připravuji podklady a dělám návrhy ručně. Proto znalosti z výtvarné přípravy využívám často.“ (19 let, 4. roč.)

Respondenti sdělili, že díky ruční práci se naučili také základy perspektivy a proporčních zákonitostí a za velmi užitečné považují zvládnutí práce s písmem. Někteří žáci také uvedli, že díky tomu, že ve škole prošli ruční přípravou, si procvičili a uvolnili ruku a natrénovali dovednosti potřebné pro práci v oblasti výtvarného umění. Setkáváme se také s názorem, že některé výtvarné postupy lze v počítačovém programu jen velmi těžko napodobit a pak mohou být tedy klasické postupy vhodnější než práce v počítačovém programu.

11 žáků je přesvědčeno, že ruční výtvarná tvorba se jim do budoucna jistě bude hodit a dává jim možnost výtvarného sebezdokonalování, zlepšování se a rozvoje.

- „Přínosné to bylo asi v tom, že si dokážeme představit věci, které navrhne v PC, že jsou realizovatelné. A také rozvíjíme svou mysl a fantazii.“ (17 let, 2. roč.)
- „Naučení se vidět svět grafickým okem (důležité pro tvorbu stylizace).“ (17 let, 2. roč.)
- „Učím se lépe korigovat svou ruku a výtvarný talent se nerozvíjí jen prací v počítači.“ (18 let, 2. roč.)
- „Dokážeme zhotovit plakát v reálné velikosti, můžeme při tom využít zajímavých technik, které v počítači nemůžeme použít. Díky tomu jsme se naučili pracovat s materiálem.“ (17 let, 3. roč.)
- „Vyzkoušeli jsme si mnoho různých technik a získali jsme představu o možnostech realizace našich návrhů. A také si každý našel to, co ho nejvíce baví.“ (18 let, 3. roč.)
- „Je lehčí něco vytvořit v počítači, pokud si to umíte hned načrtnout pro představu na papír.“ (17 let, 3. roč.)
- „Když se pracuje pouze na PC, člověk si neuvědomí, jak těžké a náročné je pracovat ručně. Navíc to musí být precizní a velmi dobře odvedená práce, jak čistě (neolepené), tak i přesně změřené (práce s písmem a jeho zvětšování). V PC se to dá pořád měnit a rychle překombinovat. Pokud chceme dělat dobrou práci, je třeba vědět, co to obnáší, umět manuálně pracovat a více přemýšlet.“ (19 let, 4. roč.)

Respondenti jsou si v mnoha případech vědomi toho, že jako grafičtí designéři budou pracovat z velké části na počítači, přesto byla pro jejich práci ruční výtvarná příprava velmi důležitá. Je pozitivní, že mnoho studentů vnímá počítač skutečně jen jako nástroj, pomocí něhož realizují své výtvarné záměry a podobně by je mohli realizovat i ručně pomocí klasických výtvarných médií. Chápou také, že výtvarné principy, které fungují stejně v počítači i na papíře, si lze lépe osvojit právě pomocí ruční práce. Díky tomu, že žáci mají zkušenosti získané při práci s klasickými médii, dovedou si lépe představit výsledek své práce, kterou vytvářejí na počítači.

Studenti míní, že je to například proto, že zde mají bezprostřední kontakt s výtvarným médiem, cítí se při práci svobodnější a mohou si vyzkoušet tvorbu návrhů v reálné velikosti, což jim při práci na počítači chybí. Žáci také velmi oceňují to, že jim ruční výtvarná tvorba rozšiřuje obzory a tím i možnosti, jak přistoupit ke konkrétnímu výtvarnému úkolu. Ví, že pokud by pracovali od začátku jen na počítači, jejich vyjadřovací schopnosti na poli grafického designu by byly velmi omezené.

- „V některých případech to přínosné nebylo, protože ať se vyučující snažil, jak chtěl, stala

jsem se svědkem toho, že se do čtvrtého ročníku dostali i spolužáci, kteří kreslí na úrovni podprůměrného žáka ZŠ. To je podle mě velký průšvih. S největší pravděpodobností budou tito lidé i připuštěni k maturitě. Po jejím případně úspěšném splnění budou mít papír, na kterém bude stát, že umí něco, co vlastně absolutně neovládají. Tohle by se stávat nemělo...“ (19 let, 4. roč.)

Autorka poslední citované odpovědi si myslí, že v případě některých jejích spolužáků neměla ruční výtvarná příprava žádný smysl, protože jejich výsledky jsou i přesto velmi špatné. Respondentka se také diví, jak je možné, že tito studenti prošli všemi ročníky studia až k maturitě. Pokud jsou výsledky některých žáků skutečně tak slabé, měli by pedagogové zřejmě velmi pečlivě zvážit jejich postup do dalšího ročníku, protože jeho setrváním ve škole mohou být ostatní jejich spolužáci demotivováni.

Objevily se i 2 názory, jejichž autoři se domnívají, že ruční výtvarná příprava, kterou absolvovali v rámci výuky praktických předmětů, pro ně nebyla v ničem přínosná. 4 naopak uvedli, že byla užitečná „ve všem“. 78 respondentů na otázku č. 15 neodpovědělo a 8 napsalo, že neví, čím pro ně ruční výtvarná příprava byla přínosná.

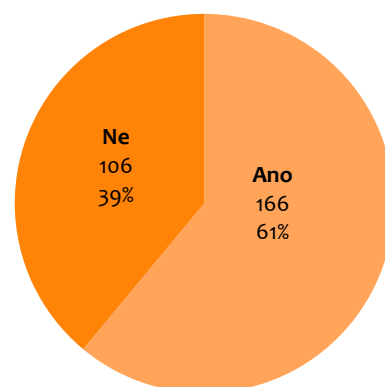
### Otázka č. 16: Řešíte ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány (použity některou z firem, vytištěny v tiskárně)?

Jelikož v případě studia grafického designu považuji za velmi důležité propojení výuky s praxí, zajímalo mě, zda jsou ve školách žákům zadávány mj. reálné zakázky (např. pro subjekty zvenčí, nebo alespoň pro potřeby dané školy). Úkoly tohoto typu nelze pochopitelně zařazovat v průběhu školního roku příliš často, protože pak může být narušen tematický plán daného předmětu, ale žáci by se jednoznačně s úkolem, který je následně realizován, měli několikrát během studia setkat.

Zjistila jsem, že 61 % respondentů (166 z celkového počtu 273 žáků) již podobný úkol v rámci studia řešilo, 39 % (106 žákům) podobná zkušenost chybí.

### Otázka č. 17: Absolvujete během studia praxi?

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design je uvedeno, že „do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 2 týdny za celou dobu vzdělávání. Odborná praxe se orga-



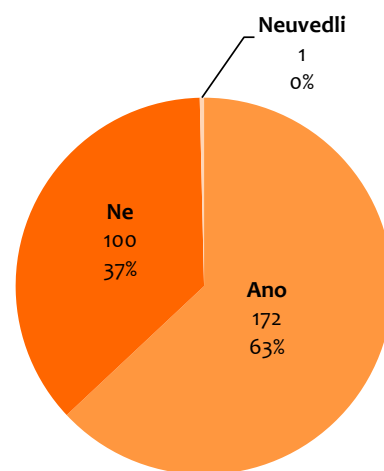
Obr. 58 tab. 63 – Řeší žáci ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány (použity některou z firem, vytištěny v tiskárně)?

Řešíte ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány?		
Ano	166	61 %
Ne	106	39 %
Celkem studentů	273	100 %



nizuje v souladu s platnými právními předpisy.“ (RVP, 2008 str. 55). V této otázce jsem se tedy zajímala o to, zda se studenti skutečně během studia praxe účastní, či nikoli.

Přestože RVP školám jasně ukládá zařadit odbornou praxi do výuky, celých 37 % (tj. 100) respondentů sdělilo, že v průběhu středoškolského studia grafického designu praxi neabsolvují. Jeden student na otázku neodpověděl a zbývajících 172 respondentů (63 %) uvedlo, že v jejich škole je praxe do výuky zařazena. Jsem si vědoma toho, že například někteří z žáků 1. nebo 2. ročníku ještě nemuseli vědět, že ve vyšších ročnících praxi absolvovat budou, a proto na otázku odpověděli „ne“. Ale vzhledem k tomu, že mezi žáky, kteří napsali, že praxi ve škole nemají, jich 30 bylo z 3. a 4. ročníku a jistě ne všichni studenti z nižších ročníků odpověděli mylně, je těchto respondentů poměrně velký počet. Což by se samozřejmě mělo do budoucna změnit, protože praxe může být pro žáky velmi přínosná. Zejména, pokud se podaří dohodnout spolupráci například s reklamními agenturami, nebo s tiskárnou.



Obr. 59 a tab. 64 – Absolvují respondenti-žáci během studia praxi?

Absolvujete během studia praxi?		
Ano	172	63 %
Ne	100	37 %
Neuvedli	1	0 %

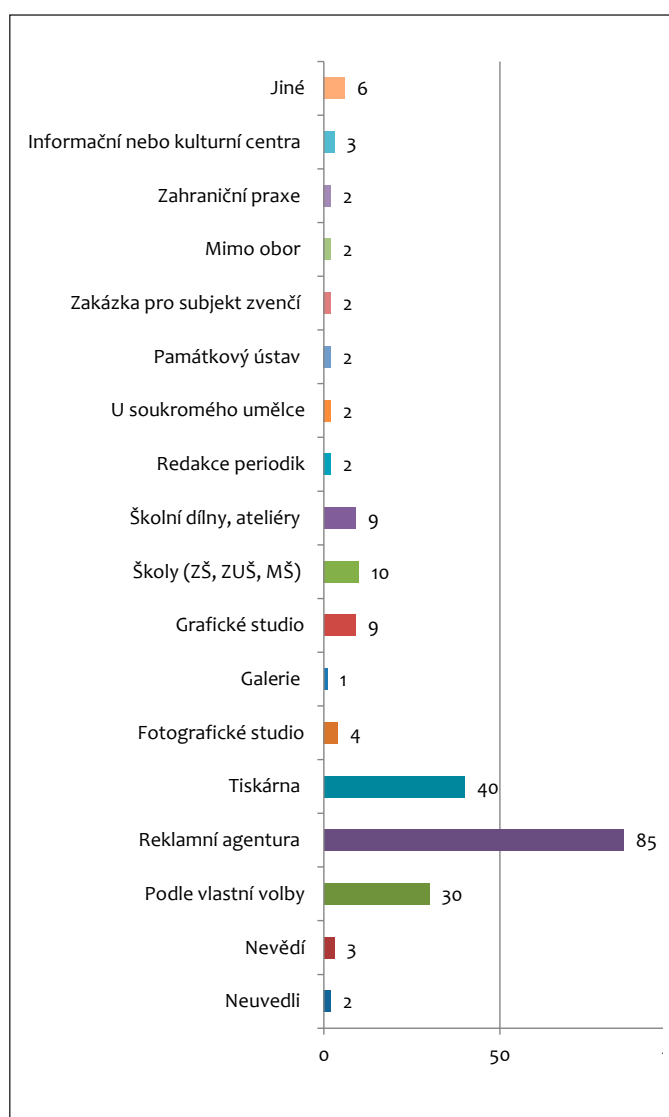
### Otázka č. 18: Pokud ano, kde tato praxe probíhá?

V této otázce mě zajímalo, na jakých konkrétních místech či v jakých organizacích žáci grafického designu vykonávají svou odbornou praxi, která by měla být součástí studia. Praxe by pochopitelně měla probíhat ve firmách či organizacích, jejichž zaměření souvisí se studovaným oborem. Je tomu ale skutečně tak? Na otázku č. 18 odpovídalo jen 172 respondentů, kteří v předchozí otázce sdělili, že praxi ve své škole mají. Nejčastější odpovědí těchto studentů bylo, že odbornou praxi absolvují v reklamní agentuře. Žáků, kteří zvolili tuto odpověď, bylo 85. Praxi realizovanou v tiskárně udalo 40 respondentů a 30 jich sdělilo, že každý žák v jejich škole si sám zvolí a také zařídí, kde bude jeho praxe probíhat (tito respondenti tudíž neuvedli konkrétní místo, kde se praxe koná).

10 žáků bylo na praxi v některé ze škol (např. ZŠ, ZUŠ, MŠ), o jednoho studenta méně uvedlo, že ji absolvovali v grafickém studiu. Rovněž 9 respondentů odpovědělo, že jejich odborná praxe je realizována přímo v prostorách školy, ve které studují (v ateliérech nebo dílnách). 4 studenti pracovali v oblasti fotografie (např. ve fotografickém studiu) a 3 žáci byli zaměstnáni v informačním či kulturním centru. Shodně po 2 respondentech pracovalo v redakci periodika, u soukromého umělce, nebo v Památkovém ústavu. Rovněž 2 žáci napsali, že jejich odborná

Tabulka 65 – Otázka č. 18 – Kde žáci praxi absolvují ?

Kde tato praxe probíhá?	
Neuvedli	2
Neví	3
Podle vlastní volby	30
Reklamní agentura	85
Tiskárna	40
Fotografické studio	4
Galerie	1
Grafické studio	9
Školy (ZŠ, ZUŠ, MŠ)	10
Školní dílny, ateliéry	9
Redakce periodik	2
U soukromého umělce	2
Památkový ústav	2
Zakázka pro subjekt zvenčí	2
Mimo obor	2
Zahraniční praxe	2
Informační nebo kulturní centra	3
Jiné	6



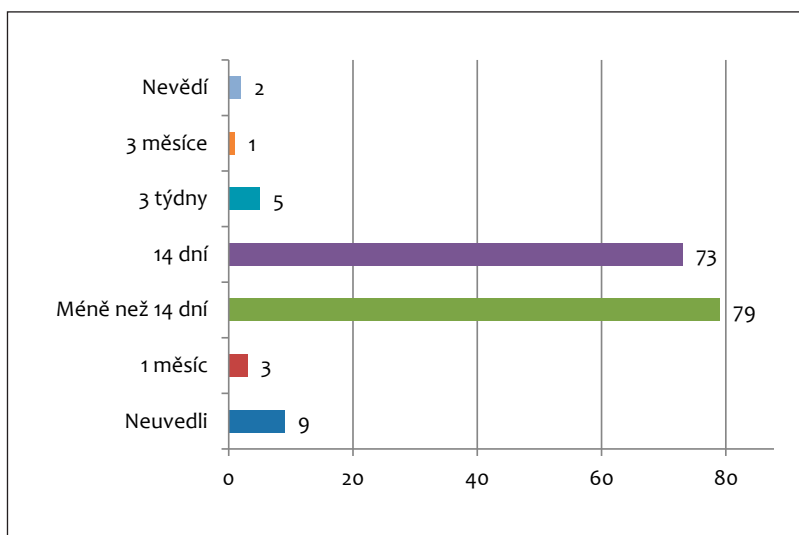
Obr. 60 – Otázka č. 18 – Kde žáci praxi absolvují ?

praxe se realizovala formou řešení zakázky pro subjekt zvenčí. 1 respondent pracoval v galerii. Pouze 2 respondenti zmiňují praxi konanou v zahraničí. Stejný počet jich praxi absolvoval zcela mimo studovaný obor. 2 žáci na otázku neodpověděli a 3 napsali, že nevědí, kde odborné praxe v jejich škole probíhají (byli to žáci 1. nebo 2. ročníku, kteří ještě praxi neabsolvovali).

### Otázka č. 19: Jak dlouho tato praxe trvá?

Respondenti výzkumného šetření nejčastěji absolvovali praxi v délce kratší než 14 dní (obvykle to byl 1 pracovní týden). Týdenní délku praxe uvedlo 79 respondentů z celkového počtu 172, kteří sdělili, že praxi pro ně jejich škola v rámci studia organizuje. Čtrnáctidenní odbornou praxi absolvovalo 73 studentů, 3 žáci uvedli praxi v délce 1 měsíce a 1 žák zmiňuje dokonce dobu tříměsíční. 9 žáků na otázku neodpovědělo a 2 napsali, že nevědí, jak dlouho v jejich škole praxe trvá.

Jak dlouho praxe trvá?	
Neuvedli	9
1 měsíc	3
Méně než 14 dní	79
14 dní	73
3 týdny	5
3 měsíce	1
Nevědí	2
Celkem	172



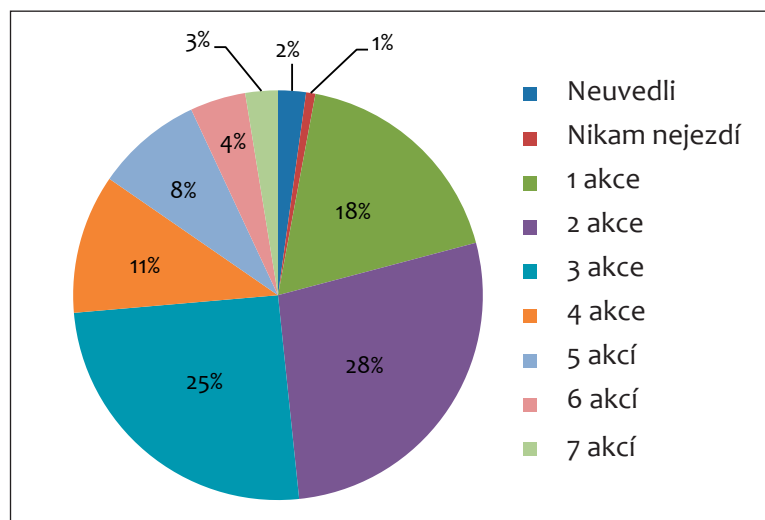
Tab. 66 a obr. 61 – Jak dlouho trvá odborná praxe žáků?

## Otázka č. 20: Pořádá pro vás škola některé z uvedených akcí?

Podstatnou součástí studia grafického designu jsou bezesporu také různé vzdělávací akce pořádané školou, jako jsou například návštěvy výstav, galerií, muzeí nebo kulturních památek, exkurze do tiskáren, reklamních agentur nebo grafických studií. Zajímavým zpestřením mohou být také například galerijní animace přizpůsobené potřebám konkrétní věkové skupiny. Pro studenty jsou přínosné také návštěvy bienále grafiky, veletrhů a výstav zaměřených na polygrafii, design či reklamu apod.

V otázce č. 20 jsem se tedy zajímala o tom, jaké konkrétní akce respondenti se svými školami navštěvují. Na výběr jsem jim dala ze 7 příkladů různých akcí, o kterých vím, že je školy často organizují, a ještě jsem nabídla možnost vlastní odpovědi. Žáci mohli označit i několik možností najednou.

Pořádá pro vás škola některé z uvedených akcí?		
Neuvedli	6	2 %
Nikam nejezdí	2	1 %
1 akce	49	18 %
2 akce	75	28 %
3 akce	69	25 %
4 akce	30	11 %
5 akcí	23	8 %
6 akcí	12	4 %
7 akcí	7	3 %



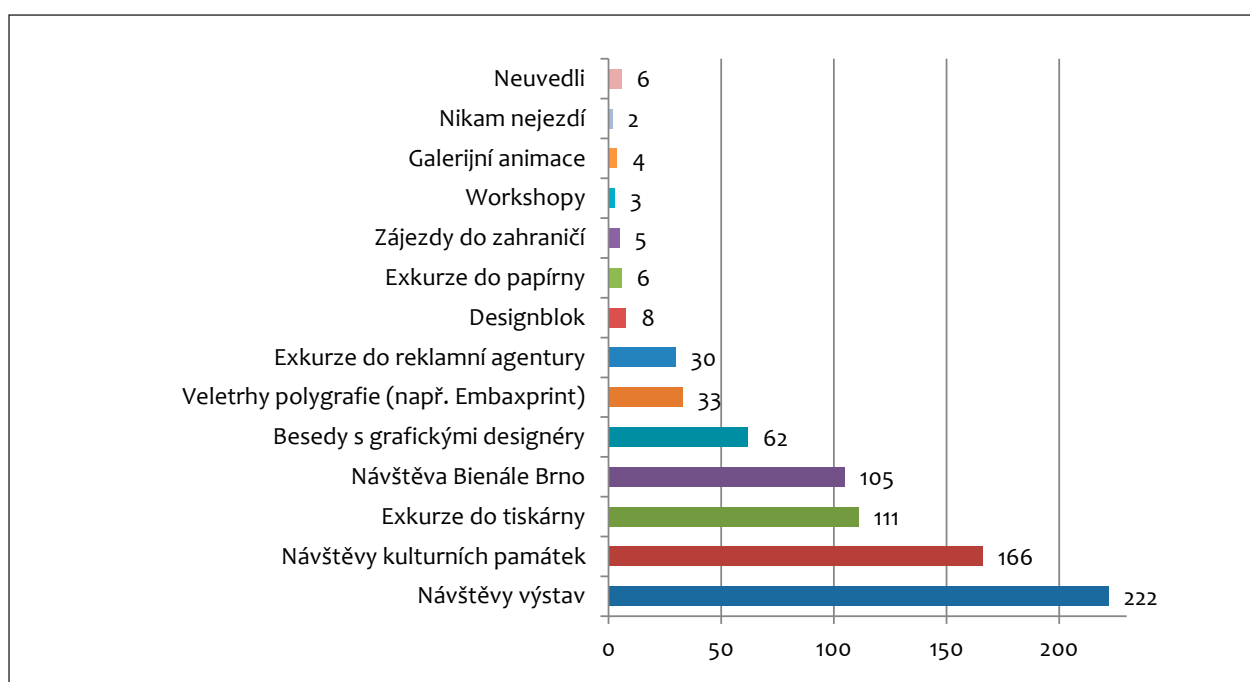
Obr. 62 a tab. 67 – Kolik druhů akcí respondenti-žáci uváděli?

Z tabulky č. 67 a grafu na obr. 62 můžeme vyčíst, kolik druhů akcí respondenti uváděli. Nejčastěji se v odpovědích objevují 2 druhy akcí pořádaných školou (tento počet uvedlo 28 %, tedy 75 respondentů), 3 druhy akcí se objevují u 25 % studentů (69). Nejvyšší počet druhů akcí uvedených jedním žákem byl 7. Tento údaj napsalo 7 žáků (3 %). Jen 2 žáci odpověděli, že se školou nikam nejedí. Jeden druh akce uvedlo 18 % studentů (49) a 6 jich na otázku neodpovědělo.

Nejvíce respondentů (222) odpovědělo, že se školou chodí na výstavy výtvarného umění, 166 jich navštěvuje kulturní památky a pro 111 studentů pořádá škola exkurze do tiskárny. 105 respondentů zhlédlo v rámci studia Bienále Brno, 62 žáků napsalo, že ve škole mívají besedy s grafickými designéry a 33 jich uvádí, že byli se školou na některém veletrhu zaměřeném na polygrafii. Některé školy pořádají pro žáky také výukové exkurze. 30 žáků

Tabulka 68 – Otázka č. 20 – Jakých vzdělávacích akcí pořádaných školou se žáci účastní.

Pořádá pro vás škola některé z uvedených akcí?	
Návštěvy výstav	222
Návštěvy kulturních památek	166
Exkurze do tiskárny	111
Návštěva Bienále Brno	105
Besedy s grafickými designéry	62
Veletrhy polygrafie (např. Embaxprint)	33
Exkurze do reklamní agentury	30
Designblok	8
Exkurze do papírny	6
Zájezdy do zahraničí	5
Workshopy	3
Galerijní animace	4



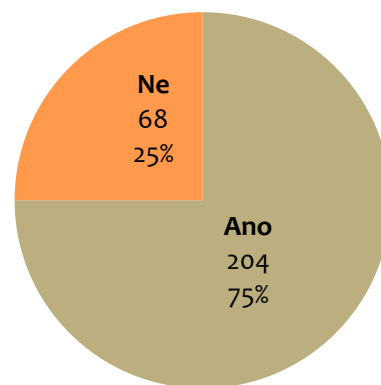
Obr. 63 – Otázka č. 20 – Jakých vzdělávacích akcí pořádaných školou se žáci účastní.

například zmiňuje, že se v rámci výuky podívali do tiskárny a 30 jich navštívilo reklamní agenturu. 8 žáků uvedlo v odpovědi účast na veletrhu Designblok, 6 exkurzi do papírny, 5 zmiňuje, že jejich škola organizuje pro studenty zájezdy do zahraničí, 3 respondenti se zúčastňují v průběhu studia workshopů a 4 galerijních animací.

### Otázka č. 21: Věnujete se v rámci výuky také volné grafice?

Hlavní náplní oboru grafický design sice není volná grafika, neboť se jedná samozřejmě o obor užitého umění. Techniky volné grafiky jsou však obvykle součástí výuky odborných výtvarných předmětů. Mezi grafickým designem a volnou grafikou vzniká přirozeně mnoho průniků a existuje řada umělců, kteří s úspěchem motivy vytištěné grafickými technikami uplatňují ve svých designérských pracích (jedním z nejznámějších umělců u nás, kteří takovým způsobem pracují, je to např. Michal Cihlář).

Zajímalo mne proto, zda žáci ve výtvarných předmětech v rámci studia grafického designu mají možnost si alespoň některé z grafických technik vyzkoušet, případně kterým technikám se konkrétně věnují. Zjistila jsem, že celé tři čtvrtiny (204) všech respondentů se v rámci výuky grafickým technikám věnují. Zbývajících 25 % studentů naopak nemělo ve škole možnost vyzkoušet si žádnou z technik volné grafiky.



Obr. 64 a tab. 69 – Kolik respondentů-žáků se ve výuce zabývá volnou grafikou?

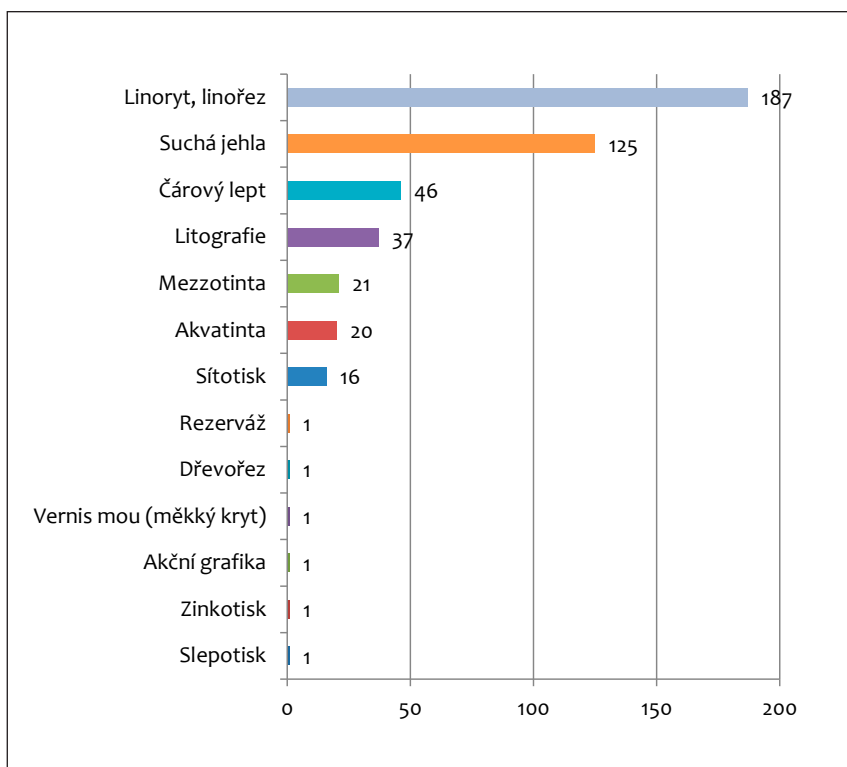
Věnujete se v rámci výuky také volné grafice?		
Ano	204	75 %
Ne	68	25 %
Celkem studentů	273	100 %

### Otázka č. 22: Pokud ano, které z grafických technik jste si již vyzkoušeli?

Některé grafické techniky jsou pro práci se studenty přijatelnější, jiné jsou naopak obtížnější vzhledem k potřebným materiálům, nástrojům, složitosti postupů apod.

Ze všech grafických technik se v rámci studia grafického designu respondenti v praktických předmětech nejčastěji setkali s linorytem nebo linořezem. Tuto techniku uvedlo 187 z nich. Linoryt je u nás jednoznačně nejrozšířenější a velmi oblíbenou technikou také na základních uměleckých školách i na některých školách základních. Při nepřiliš velké náročnosti nabízí poměrně působivé výsledky a důvodem jeho obliby je jistě i relativně levný materiál pro tiskovou formu i dostupnost potřebných nástrojů. Další poměrně rozšířenou technikou je suchá jehla, kterou zmínilo 125 respondentů. Pro suchou jehlu je možné použít matici z různých materiálů. Kromě kovových desek (měděných nebo zinkových) se ve školách často používají levnější plasty (hladké plastové destičky nebo pevné fólie).

Které z grafických technik jste si ve výuce vyzkoušeli?	
Linoryt, linořez	187
Suchá jehla	125
Čárový lept	46
Litografie	37
Mezzotinta	21
Akvatinta	20
Sítotisk	16
Rezerváž	1
Dřevořez	1
Vernis mou (měkký kryt)	1
Akční grafika	1
Zinkotisk	1
Slepotisk	1



Obr. 65 a tab. 70 – Se kterými grafickými technikami mají žáci praktickou zkušenost?

Mnohem méně respondentů zmiňuje náročnější grafické techniky, jako je čárový lept (vyzkoušelo jej 46 žáků), litografii (37 žáků), mezzotintu (21 žáků), akvatintu (20 žáků) nebo sítotisk (16 žáků). Rezerváž, dřevořez, měkký kryt, akční grafiku, zinkotisk a slepotisk uvedl vždy jen jeden respondent. Jiné z grafických technik se v odpovědích nevyskytovaly.

### Otázka č. 23: Která z odpovědí nejlépe vystihuje atmosféru ve vaší skupině (váš ročník, obor grafický design)?

Během své pedagogické praxe v oboru grafický design jsem si všimla, že osobnostní složení studijní skupiny může mít vliv na výkony jejích členů. Díky tomu, že každá studijní skupina je složena z různých osobností vytvářejících rozdílné interakce, panuje v každé skupině jiná atmosféra, která významně ovlivňuje výkony jejích členů. Roli pochopitelně hrají i nejrůznější osobnostní charakteristiky jednotlivých studentů a také četnost výskytu stejných rysů osobnosti u více žáků jedné skupiny, což vede ke vzájemnému podpoření a posílení těchto tendencí.

Existují například skupiny, kde je neobvykle velké množství výrazně ctižádostivých jedinců, mezi nimiž panuje značná rivalita. Jiné skupiny, které jsou složeny převážně z jedinců bez výrazných ambicí, bohužel mohou s sebou strhnout i některé žáky, kteří by v jiné skupině mohli dosahovat výrazně lepších výsledků, pokud by byli motivováni schopnými spolužáky. Kromě těchto dvou poměrně extrémních případů se samozřejmě vyskytují mnohé jiné typy kolektivů.

V položce č. 23 jsem respondentům předložila 6 možností, kde jsem stručně popsala klima studijních skupin. Žáci měli zvolit takovou z těchto variant, která nejlépe vystihuje atmosféru v jejich studijní skupině. Pokud by žák žádnou z možností nevybral, měl opět i alternativu vlastní odpovědi.

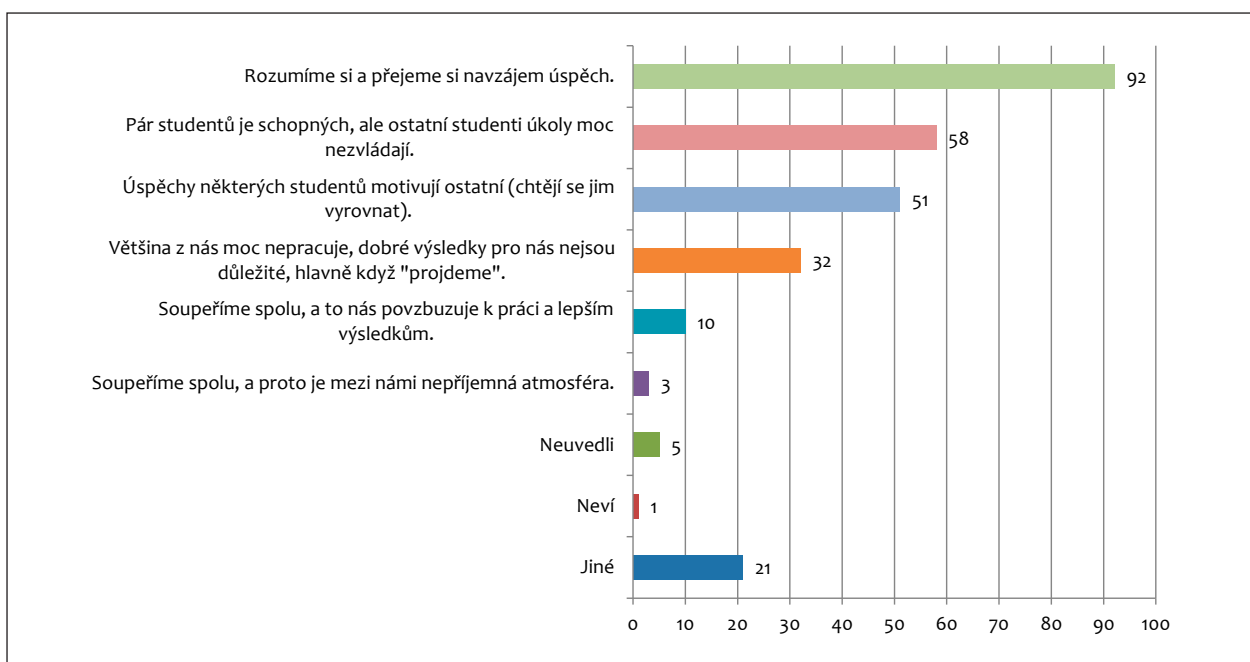
6 modelových situací, které jsem studentům v této otázce předložila, jsem sestavila na základě svých dlouholetých zkušeností načerpaných během výuky v těchto specifických studijních skupinách, kdy jsem vyzorovala, jaká atmosféra, vzniklá různým složením kolektivu, se zde vyskytuje nejčastěji. Vzhledem k tomu, že jen 21 žáků z celkových 273 využilo možnost jiné, své vlastní odpovědi, trůfám si tvrdit, že jsem varianty zvolila správně. Pro úplnost uvádím, že 5 žáků na otázku neodpovědělo a 1 respondent nevěděl, kterou z variant zvolit.

Je jistě pozitivní, že největší počet respondentů (92 žáků, tj. 34 %) zvolil z nabízených možností variantu „Rozumíme si a přejeme si navzájem úspěch“. Tato situace je obvyklá ve skupinách, které jsou relativně vyrovnané z hlediska nadání, píle, ambicí a výsledků jejich jednotlivých členů.

58 respondentů (21 %) by charakterizovalo svou studijní skupinu v oboru grafický design slovy: „Pár studentů je schopných, ale ostatní studenti úkoly moc nezvládají.“ Pokud jsou totiž rozdíly mezi žáky příliš velké, mohou na ty slabší působit velmi demotivačně. Nadprůměrné výsledky nejlepších studentů slabé žáky utvrzují v jejich neschopnosti a ti pak nemají motivaci na sobě pracovat.

Tabulka 71 – Otázka č. 23 – Jak působí na respondenty-žáky klima a vztahy v jejich studijní skupině?

Která z odpovědí nejlépe vystihuje atmosféru ve vaší studijní skupině?		
Rozumíme si a přejeme si navzájem úspěch.	92	34 %
Pár studentů je schopných, ale ostatní studenti úkoly moc nezvládají.	58	21 %
Úspěchy některých studentů motivují ostatní (chtějí se jim vyrovnat).	51	19 %
Většina z nás moc nepracuje, dobré výsledky pro nás nejsou důležité, hlavně když „projdeme“.	32	12 %
Soupeříme spolu, a to nás povzbuzuje k práci a lepším výsledkům.	10	3 %
Nevedli.	5	2 %
Soupeříme spolu, a proto je mezi námi nepříjemná atmosféra.	3	1 %
Neví.	1	0 %
Jiné.	21	



Obr. 66 – Jak působí na respondenty-žáky klima a vztahy v jejich studijní skupině?

Alternativu „Úspěchy některých studentů motivují ostatní (chtějí se jim vyrovnat)“ vybralo 51 (19 %) respondentů. Máme-li skupinu, kde většina žáků je motivovaná, zdravě ambiciózní a srovnatelná z hlediska míry nadání, a pokud se v tomto kolektivu vyskytují žáci s nadprůměrnými výsledky, mohou být velkou motivací pro ostatní.

32 žáků (12 %) označilo variantu „Většina z nás moc nepracuje, dobré výsledky pro nás nejsou důležité, hlavně když „projdeme““. Pokud se ve skupině sejde větší množství jedinců s průměrným nadáním a malou ctižádostí, mohou být v tomto smyslu ovlivněni i takoví studenti, kteří by za jiných okolností mohli být relativně úspěšnými.

Odpověď „Soupeříme spolu, a to nás povzbuzuje k práci a lepším výsledkům“ zvolilo 10 respondentů (3 %). Tato alternativa popisuje studijní skupinu, kde vládne tzv. „zdravá rivalita“. V tomto kolektivu bývá úroveň jednotlivých studentů opět poměrně vyrovnaná. Tyto „srovnatelné“ podmínky umožňují soupeření mezi jednotlivými členy, kteří tím získávají silnou motivaci k práci na sobě. Současně si ale členové skupiny většinou rozumí, a proto mezi nimi není ona nepříjemná atmosféra.

Ze všech 6 variant odpovědí vybrali respondenti nejméně často odpověď „Soupeříme spolu, a proto je mezi námi nepříjemná atmosféra.“ Pokud se v kolektivu sejde více žáků s velkou ctižádostí, je možné, že zde vznikne až nezdravá rivalita, která vytváří nepříjemnou atmosféru, která je pro žáky pravděpodobně značně stresující. Výsledky zde sice mohou být poměrně dobré, díky zmíněné rivalitě, která žáky motivuje k tomu, aby se zlepšovali, některé z nich však tato situace může vyčerpávat, a tím se jejich výsledky mohou zhoršovat. Tato varianta odpovědi však naštěstí nebyla příliš frekventovaná, vybrali ji jen 3 respondenti výzkumného šetření.



Vlastní varianty odpovědí 21 respondentů, kteří si tuto možnost zvolili, jsem na závěr vyhodnotila kvalitativním způsobem. V odpovědích žáků se poměrně často objevuje názor, že si žáci ve své studijní skupině společně rozumí (8 z 21), zároveň 3 žáci zmiňují, že jsou ale mezi nimi i výjimky, které z nějakých důvodů do kolektivu „nezapadlí“.

- „Navzájem spolu práce konzultujeme a poradíme si, když druhý nad tím sedí dlouho a neví. Pomáháme si, je tu jedna výjimka, která se snaží být nejlepší za každou cenu, ale jinak si pomáháme.“ (17 let, 3. roč.)

4 žáci zmiňují, že si se spolužáky vzájemně pomáhají a radí. 2 žáci dokonce napsali, že si s ostatními v kolektivu své studijní skupiny rozumí natolik, až to vadí některým vyučujícím (důvod neuvedli).

- „Držíme spolu, i když učitelé jsou velice proti občas. Většinou tedy!“ (18 let, 3. roč.)

3 respondenti mají dojem, že v jejich studijní skupině jsou mezi spolužáky značné rozdíly (jsou tím myšleny rozdíly v nadání žáků, v přístupu ke studiu i v konkrétních výsledcích jednotlivých žáků).

- „Někdo se snaží o dobré známky, jiní jen chtějí projít.“ (17 let, 2. roč.)
- „Je to u každého jiné.“ (16 let, 2. roč.)
- „Pár studentů je schopných. Většina studentů ale nepracuje. Osobně mě některé práce studentů motivují k zlepšení.“ (16 let, 2. roč.)
- „Jsou mezi námi dost rozdíly. Polovina jsou ctižádostiví a snaží se, ostatní dělají jen to, co vyloženě musí, aby „nějak prolezli“. (17 let, 3. roč.)

2 žáci si myslí, že úspěšní žáci v jejich skupině motivují ostatní k lepším výsledkům. Naopak jiní 4 žáci mají dojem, že v jejich kolektivu většině studentů nezáleží na výsledcích, kterých dosahují a snaží se jen školu absolvovat bez větších ambicí.

- „Většina lidí se jen snaží udělat maturitu.“ (19 let, 4. roč.)
- „Většině je to tady úplně jedno, prostě nějak plní, co se po nich chce, ale na výsledcích jim nezáleží. Klidně řeknou učiteli, ať jim dá špatnou známku, že úkol předělávat nebudou.“

U 4 respondentů jsem se setkala s názorem, že v jejich kolektivu si každý tzv. „hrabe na svém písečku“, tudíž vnímají kolektiv jako málo soudržný a mají nepříjemný pocit, že ve studijní skupině není mezi spolužáky nikdo, kdo by v případě nouze poradil a pomohl.

- „Každý si jede to své.“ (19 let, 4. roč.)
- „Každý si hrabe na svém, myslím, že žádný kolektiv ani nemáme. Nejdříve mě to hodně mrzelo, ale už jsem si na to asi zvykla.“ (17 let, 3. roč.)

- „Každý, až na výjimky, se stará sám o sebe.“ (18 let, 3. roč.)

Jako komplikovanou shledávám situaci v kolektivu, kterou jeho člen popsal slovy:

- „Upřednostňování nejlepších studentů sráží sebevědomí a chuť do práce druhých studentů.“ (17 let, 2. roč.)

Je zde stručně a výstižně popsána situace, jejíž příčinou pravděpodobně bude přístup pedagogů, kteří si neuvědomují, že „dobré“ studenty sice motivují tím, že je chválí, více jim radí, celkově k nim mají vstřícný přístup a přijímají je. Nicméně jejich méně schopní spolužáci, kteří by třeba i měli potenciál se zlepšovat, mohou naopak ztratit motivaci proto, že získají dojem, že ve srovnání s těmi nejlepšími „nemají šanci“ z toho důvodu, že učitel nechválí jejich pokroky, protože ve srovnání s těmi nejlepšími to stále není „dost dobré“.

Jiné negativum, který můžeme vysledovat v následujících odpovědích:

- „Hodně lidí to nebaví, pro ty, které to baví, je to občas velmi demotivující.“ (18 let, 4. roč.)
- „Žádná rivalita, rozumíme si, máme ve třídě takové, které obor nebaví... většinou kvůli učitelům, absurdním úkolům...“ (18 let, 3. roč.)

Problém spočívá v tom, že žáci, které studium baví a chtějí se rozvíjet, trpí tím, že v kolektivu je velký počet jedinců, které naopak studium nebaví, působí znuřeně, v hodinách příliš nepracují, a to má demotivační vliv i na ostatní.

Tento student (autor poslední citace) se navíc ještě domnívá, že za demotivace studentů jsou zde do určité míry zodpovědění učitelé, kteří např. volí pro žáky nezajímavé či nepatřičné úkoly.

Jiným extrémem jsou celkově špatné vztahy, které popisuje žák v následující odpovědi:

- „Naše skupina je hrozná, nepřejí si, aby byli ostatní lepší. Jsou tu „Olomoucké slečny“, které umí jen pomlouvat.“ (17 let, 1. roč.)

Atmosféru v této skupině vnímá respondent velmi negativně, zejména má pocit, že jsou zde nepřející lidé a také skupinky, které se navzájem pomlouvají. Takové klima třídy samozřejmě může mít také negativní vliv na motivaci členů tohoto kolektivu.

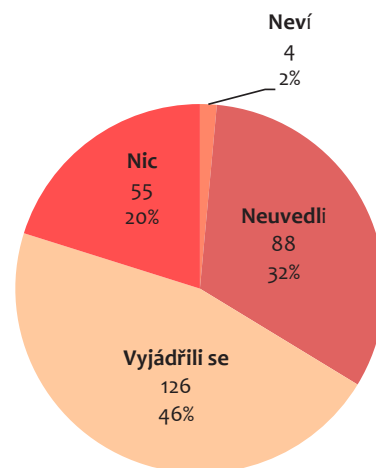
## **Otázka č. 24: Kolik studentů je ve vaší studijní skupině (v oboru grafický design ve vašem ročníku)?**

Odpovědi na otázku č. 2 jsem nakonec ve výzkumu nepoužila, protože přesné údaje o počtech studentů v jednotlivých ročnících se mi podařilo získat z Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a z webových stránek jednotlivých škol a jsou přehledně uvedeny v tabulkách č. 13–16 na stranách 70 a 71.

## Otázka č. 25: Co ti ve výuce praktických výtvarných předmětů chybí?

20 % respondentů (55) odpovědělo na otázku č. 25, že ve výuce výtvarných předmětů na jejich střední škole jim nic nechybí. 32 % studentů (88) na otázku neodpovědělo a 4 žáci (2 %) napsali, že nevědí. 126 žáků (46 %) sdělilo v odpovědi svůj konkrétní názor na to, co jim ve výuce schází nebo s čím nejsou spokojeni.

Odpovědi 126 žáků, kteří se v rámci této položky vyjádřili, jsem vyhodnotila kvalitativním způsobem. Nejprve jsem je zakódovala a následně provedla kategorizaci získaných kódů. Vzhledem k tomu, že při vyhodnocování bylo patrné, že jednotlivé zakódované důvody se opakují, vyhodnocení jsem na závěr provedla tak, že jsem i kvantitativně vyjádřila, kolikrát jednotlivé druhy důvodů zařazené do uvedených kategorií dotázaní žáci ve svých odpovědích zmínili a výsledky získané touto analýzou jsem následně interpretovala. Pro názornost uvádím citace některých odpovědí, které nejlépe vystihují zjištěné informace.



Obr. 67 a tab. 72 – S čím jsou žáci nespokojeni ve výuce praktických předmětů?

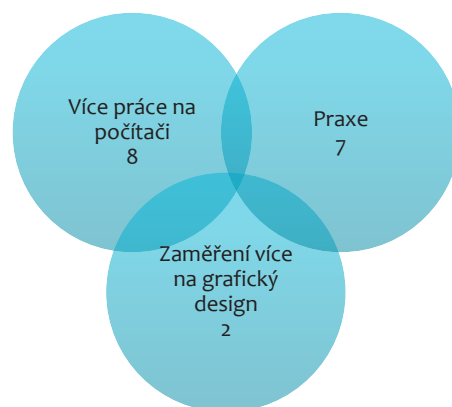
Co ti ve výuce výtvarných předmětů nejvíce chybí?		
Nic	55	20 %
Neví	4	2 %
Neuvedli	88	32 %
Vyjádřili se	126	46 %

### Kategorie 1 – odbornost

Celkem 17 žáků zmiňuje ve své odpovědi na otázku č. 25, že by byli rádi, kdyby výuka grafického designu na jejich střední škole byla v některých ohledech na vyšší odborné úrovni. Zejména by uvítali kvalitnější nebo intenzivnější výuku práce v grafických počítačových programech, větší zaměření na grafický design nebo nabídku školní odborné praxe.

Názory, které se týkaly zlepšení výuky počítačové grafiky se v odpovědích studentů objevily celkem 8 krát.

- „Opomenutí některých věcí ve výuce, co jsou dle mého pro grafický design nezbytné – například tvorba web designu.“ (18 let, 3. roč.)
- „Posunutí se na profesionálnější úroveň s počítači (viděl jsme práci profesionálního grafika a je to nesrovnatelně lepší než naše, učitel není zrovna zručný v programech, měl by toho zvládat více). Malý tlak na studenty v hodinách.“ (18 let, 3. roč.)



Obr. 68 – Zvýšení odborné kvality výuky

- „Chtěla bych se naučit na více počítačových programech.“ (19 let, 4. roč.)
- „Letos již nemáme kresbu ani malbu a jsme pozadu v grafických programech na PC. Vadí mi chování některých vyučujících, jejich přístup.“ (17 let, 3. roč.)

2 studenti sdělili, že by se grafickému designu chtěli věnovat více do hloubky, než jim umožňuje současné studium na jejich střední škole. Někteří mají dokonce pocit, že jim některé znalosti a dovednosti, které pro výkon povolání grafického designera potřebují, jejich učitelé nejsou schopni předat, protože i některým učitelům samotným bohužel chybí.

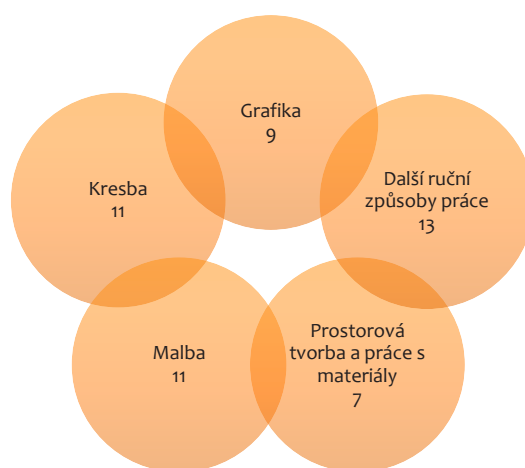
- „Větší zaměření na GD. Tady je to hodně o aranžování, což mně deprimuje a připadá mi, že ztrácím čas. Aranžování mě nezajímá.“ (18 let, 2. roč.)
- „Více se věnovat grafickému designu a potřebným předmětům k oboru. Máme spoustu jiných předmětů (odborných), které nás nebaví. Například fotografii jsme měli pouze jeden školní rok dvě hodiny týdně.“ (19 let, 4. roč.)

Celkem 7 žáků by uvítalo, kdyby mohli v rámci studia absolvovat odbornou praxi, případně, kdyby ve výuce měli možnost častěji řešit reálné zakázky využití v praxi.

- „Nějaká praxe v rámci školy.“ (19 let, 4. roč.)
- „Více praxe, či třeba zadání nějaké zakázky a následné zpracování.“ (16 let, 2. roč.)
- „Líbila by se mi praxe, jako je například na škole Polygrafické v Olomouci.“ (16 let, 2. roč.)
- „Větší počet úloh využitelných později v praxi.“ (19 let, 4. roč.)
- „Užití výsledků práce je jen občasné, a tak asi hlavně motivace tímto.“ (18 let, 3. roč.)

## Kategorie 2 – více ruční tvorby

Celkem 51 žáků by uvítalo, kdyby se ve výuce výtvarných předmětů mohli více věnovat ruční výtvarné tvorbě. Z výtvarných oblastí, kterými by se konkrétně chtěli zabývat, žáci nejčastěji zmiňují kresbu (11 respondentů), malbu (rovněž 11 respondentů) a volnou grafiku (9 respondentů). 7 studentů by se chtělo více věnovat prostorové tvorbě a práci s různými materiály. 13 žáků druh preferované výtvarné činnosti nespécifikovalo, uvedli obecně, že by ve výuce chtěli více ruční výtvarné tvorby.



Obr. 69 – Nedostatek ruční tvorby

- „Ve vyšších ročnících více výtvarné tvorby, počítače nahradit kresbou, malbou atd...“ (21 let, 4. roč.)

- „Některé volné techniky.“ (16 let, 1. roč.)
- „Různé praktické vyzkoušení různých technik.“ (18 let, 4. roč.)
- „Vyrábění věcí z jiných materiálů než je papír.“ (17 let, 2. roč.)
- „Ve čtvrtém ročníku mi také chybí ruční výtvarná tvorba.“ (19 let, 4. roč.)
- „Absence klasického tisku. Během celého studia jsme povinně odevzdali pouze 2 linoryty. Kdybych si linoryt nezvolila jako techniku při klauzurní práci, asi by mi to chybělo.“ (19 let, 4. roč.)
- „Kresba, malba a grafika.“ (19 let, 4. roč.)
- „Zkoušení více druhů materiálů.“ (17 let, 2. roč.)
- „Prostorová tvorba.“ (17 let, 2. roč.)

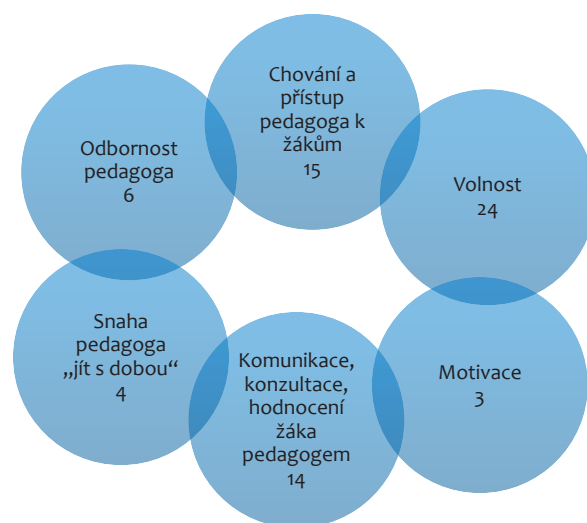
Klasická média schází ve výuce zejména studentům čtvrtého, případně třetího ročníku, kteří se již převážně věnují návrhářské práci v počítači a ruční tvorby je ve výuce obvykle nesrovnatelně méně než v předchozích dvou ročnících.

### Kategorie 3 – pedagog

66 respondentů je nějakým způsobem nespokojeno s některými svými pedagogy výtvarných odborných předmětů a přáli by si, aby je vyučovali kvalitnější učitelé.

15 žáků by ocenilo, kdyby se k nim učitelé lépe chovali. Kritizují u některých pedagogů špatný přístup k žákům, zejména jejich netoleranci a přílišnou kritičnost k výtvarným pracím studentů. 14 žáků si stěžuje na nedostatečnou komunikaci mezi vyučujícími a studenty, zejména jim chybí konzultace úkolů a srozumitelné a objektivní hodnocení.

6 žáků má zkušenost s nekvalitními pedagogy, kteří, podle názoru žáků, nejsou na dostatečné odborné úrovni. Objevují se i názory (4), že někteří učitelé postrádají snahu vzdělávat se v oboru, který vyučují, a proto jim chybí přehled, který by učitel odborných předmětů jistě měl mít. 24 respondentů má pocit, že pedagogové jim ve výtvarné tvorbě nedávají dostatek volnosti. A to buď tím, že je příliš ovlivňují v jejich práci, nebo dávají příliš omezující zadání, která žáky nepodněcují v jejich kreativitě. 3 studentům chybí ve výuce motivace, nebo jim výuka připadá málo zajímavá.



Obr. 70 – Pedagog

- „Asi vztah žák učitel není vůbec, ale vůbec dobrý. Alespoň u nás na škole. Je to hrůza!! Znovu bych na tuto školu nešla, jako spousta z nás, si myslím.“ (18 let, 3. roč.)
- „Od některých více pomoci, mírnější kritiku“ (17 let, 2. roč.)

Někteří učitelé připadají studentům náladoví a protivní. Žáci si také myslí, že by se jim jejich učitelé mohli více věnovat a pomoci, pokud je to potřeba. Také by k nim měli, podle jejich názoru, přistupovat více individuálně, čímž by přirozeně rozvíjeli jejich osobnost a výtvarný talent každého z nich podle potřeby konkrétního studenta.

- „Mentor, který nás bude výtvarně a psychicky rozvíjet a dávat prostor k individuálnímu přístupu.“ (17 let, 3. roč.)
- „U učitelů mi chybí tolerance a pochopení v našem rozvoji. Prostě tak to má být a taky to tak bude. Je to směšné, protože jsem čekala, že nám tito lidé mají pomoci v rozvoji, a ne nás uzemnit. Proto budu dále v tomto oboru pokračovat sama, ani nepůjdu na výšku. Nezklamal mě obor, ale ten přístup učitelů.“ (18 let, 3. roč.)

Někteří žáci mají pocit, že je na ně pedagogem vyvíjen v hodinách příliš velký tlak a nedostávají dostatek prostoru a volnosti, aby se mohli svobodně rozvíjet. Je zde vysloveno přání, aby učitel fungoval ve výuce výtvarných předmětů jako jakýsi průvodce výtvarným i psychickým vývojem žáků, a to na základě jejich individuálních potřeb. Žáci by údajně měli mít tolik svobody, aby nebyla potlačena jejich osobitost a přirozenost. Učitelé by jim tedy neměli podsouvat a vnucovat svůj názor jako jediný možný, ale nechat je svobodně se rozhodnout, jestli jej žák přijme, nebo si zvolí jinou cestu i za cenu toho, že může udělat chybu.

Ve 14 odpovědích respondentů jsem se setkala s názorem, že zlepšit by se měla také komunikace pedagogů se studenty. Změny by se měly týkat například srozumitelnosti výkladu i zadání úkolů, frekvence a kvality konzultací, způsobu a měřítka hodnocení žáka pedagogem apod.

- „Konzultace s jiným učitelem než učitelem oboru.“ (19 let, 4. roč.)
- „Lepší komunikace a porozumění s vyučujícím. Řádné vysvětlení.“ (18 let, 3. roč.)
- „V některých předmětech neprobíhá diskuze o zadaném úkolu. Vadí mi, když nám učitel pošle zadání e-mailem a dál se s námi o úkolu nebaví.“ (19 let, 4. roč.)

Studenti by též uvítali, kdyby pedagogové věnovali více času zadávání nových úkolů. Podle nich by s nimi učitelé měli ohledně zadání úkolů vést diskuse, aby žáci lépe pochopili, co po nich zadávající požaduje. Nevhodné je, jak se objevilo v jedné z citovaných odpovědí, aby jim pedagog zadání úkolu poslal pouze e-mailem bez dalšího ústního vysvětlení.

- „Výraznější kritika, protřídění studentů.“ (19 let, 4. roč.)

- „Hodnocení žáka podle jeho schopností a ne podle jména (studenti, kteří se jednou ve škole dobře reprezentovali, jsou okamžitě označováni za ty nejlepší, a i když udělají cokoli v la student druhé třídy základní školy, je to okamžitě bomba, aby se neshodilo jejich ego).“ (19 let, 4. roč.)

- „Individuální známkování či rozhovory.“ (17 let, 2. roč.)

Žáci mají pocit, že hodnocení učitelů výtvarných předmětů není vždy objektivní. Podle nich se pedagogové nechávají při hodnocení výsledků prací ovlivnit například tím, jak je student ve škole „zapsán“. Setkáváme se i s názorem, že hodnocení by mělo být přísnější, aby se jasněji ukázala kvalita studentů, a ti, kteří studium výtvarných předmětů nezvládají, byli vyloučeni.

Učitelé by také měli žákům lépe vysvětlit kritéria svého hodnocení a objasnit jim okolnosti hodnocení jednotlivých konkrétních úkolů, aby se mohli z jeho slov poučit pro příště.

- „Diskuze nad projekty, sebehodnocení, občas potřebná technika, v některých případech dostatečná odbornost učitelů.“ (19 let, 4. roč.)
- „Větší rozhled učitelů v grafickém designu.“ (17 let, 3. roč.)
- „To, že nám učitelka není vyloženě schopna poradit a vysvětlit, proč se jí to a to nelíbí.“ (16 let, 1. roč.)
- „Učitel není zrovna zručný v programech, měl by toho zvládat více.“ (19 let, 4. roč.)

Studenti si myslí, že někteří učitelé výtvarných předmětů nejsou skutečnými odborníky ve svém oboru. Setkáme se zde s názorem, že pedagog neumí s žáky dostatečně a srozumitelně komunikovat o jejich práci v hodinách. Argumentace pedagoga by měla být natolik jasná, aby žák pochopil, co je na jeho práci špatné a proč by to měl změnit.

Nedostatky žáci spatřují také v tom, na jaké úrovni pedagogové ovládají grafické programy, kterým vyučují. Příčina je zřejmě i v tom, že grafický design často vyučují i pedagogové, kteří nemají přímo vzdělání v tomto oboru, což vyplynulo z analýzy odpovědí na otázky č. 31–34 dotazníku pro pedagogy. Objevují se i názory, že by učitelé měli mít větší snahu se vzdělávat a být otevřeni jednak novinkám v oboru, ale také jiným názorům a změnám, které by mohly přinést například oživení výuky nebo rozšíření obzoru studentů.

- „Svěžší přístup... Trochu otevřenosti, pozorování světa kolem, co se kde děje. Mám pocit, že je moje škola totálně zabeďněná.“ (18 let, 3. roč.)
- „Osobnější přístup, otevřenost k jiným technikám, než na které se daný pedagog specializuje, ochota poznat nová fakta, pedagogové kteří učí obor, o kterém něco ví.“ (20 let, 4. roč.)
- „Větší rozhled učitelů v grafickém designu.“ (17 let, 3. roč.)

Z výsledků odpovědí na otázku č. 10 dotazníku pro pedagogy jsem se dověděla, že na-prosto všichni učitelé, kteří na tento dotazník odpověděli, mají snahu se sebevzdělávat. Zde ovšem vidíme, že ne vždy pedagogové na žáky působí dojmem zkušeného odborníka, který sleduje dění v oboru ve kterém učí, a snaží se zdokonalovat své dovednosti a vědomosti.

24 respondentů pociťuje ve výuce výtvarných předmětů jistou „nesvobodu“, kterou vní-mají například jako tendenci učitele příliš ovlivňovat jejich práci a směr, kterým se po výtvarné stránce ubírají. Řada studentů by tedy uvítala, kdyby jim pedagogové dali větší volnost a nenu-tili je do detailu naplňovat jejich představy o výsledku daného úkolu.

- „Někteří učitelé se nás snaží směřovat jejich směrem – co se líbí jim, je nejlepší – což mi dost vadí. Chci rozvíjet svoje věci, ne „jejich“. Docela vám to znechutí výuku. Jsou to ale výjimky. Na druhou stranu tu jsou učitelé, kteří vás ve vaší práci plně podporují.“ (17 let, 3. roč.)
- „Volnost vlastní tvorby, volnost názoru vyjádřeného tvorbou. Svoji fantazii a kreativitu na našich pracích např.: Vymyslet krabičku na čaj. Přijdu k učitelce a řekne: MNĚ se to nelíbí, to předělej. Chybí mi spolupráce učitelů se studenty.“ (17 let, 2. roč.)
- „Větší volnost v organizaci práce, alespoň občas zařadit do výuky volitelné úkoly (každý dělá něco jiného a ne všichni studenti stejné zadání).“ (19 let, 4. roč.)

Žáci si také myslí, že by jejich práci prospělo, kdyby s nimi vyučující spíše diskutovali o je-jich práci a pomohli jim, aby správnou cestu našli sami. Nelíbí se jim totiž, pokud jim pedagog pouze sdělí, že s jeho prací není spokojen, ale žák už se nedozví, proč tomu tak je a jaké jsou další možné cesty k řešení úkolu.

V odpovědích žáků se setkáme také s míněním, že pedagogové by se mohli více snažit, aby své svěřence motivovali a zpestřili jim výuku zajímavými úkoly. Někteří respondenti mají pocit, že výtvarné činnosti a úkoly se neustále opakují a jejich zadání jsou málo zajímavá. Žáky samozřejmě motivuje také pochvala a pokud jsou pouze kritizováni, jejich motivace pochopi-telně klesá.

- „Ráda bych dělala něco jiného a ne furt to samé... je to únavné a nikoho to pak nebaví.“ (16 let, 2. roč.)
- „Užití výsledků práce je jen občasné, a tak asi hlavně motivace tímto. Trochu mi chybí ve-dení ke zvládnutí termínů, u některých témat možnost větší individuality uchopení.“ (18 let, 3. roč.)
- „Zábavnější činnosti, volnost vlastních prací, hezčí modelové.“ (17 let, 2. roč.)
- „Zajímavější a zábavnější výuka. Nikoho moc nebaví je kreslit. Chce to trochu okořenit a dát do toho víc než jen kritiku.“ (16 let, 2. roč.)



Motivace, by podle názoru některých respondentů, měla spočívat například v tom, že do výuky budou zařazeny i úkoly, které budou následně realizovány (např. tiskem). Když žák vidí hmatatelný výsledek své práce, zažívá jednak pocit satisfakce, ale názorně také vidí, jak může daná předloha po finalizaci tiskem vypadat.

#### Kategorie 4 – informace, teorie

19 respondentům chybějí ve výuce některé podstatné teoretické informace z oblasti grafického designu nebo umění celkově. 4 respondenti nejsou spokojeni s tím, že jejich učitelé dostatečně nehovoří o historii grafického designu. 6 žáků se cítí být špatně informováno o současné umělecké scéně, 2 chybí návštěvy výstav nebo exkurze a 7 respondentů postrádá jiné teoretické vědomosti.

- „Chybí mi výuka o dějinách grafického designu.“ (19 let, 4. roč.)
- „Historie grafického designu, současný grafický design, větší volnost.“ (18 let, 3. roč.)
- „Večerní kurzy kreslení, večerní přednášky o dějinách umění.“ (18 let, 3.roč.)

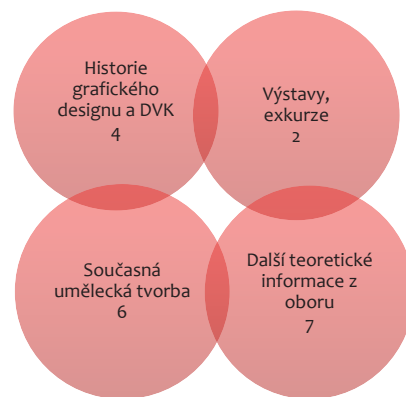
V odpovědích respondentů se objevují i ty, které volají po častějších návštěvách výstav nebo po absolvování exkurzí.

- „Chybí nám jezdit na výstavy. Získávat všeobecný přehled v současném umění. Je to určitě lokací naší školy... Myslím si, že pokud studujete uměleckou školu, škola by vás měla podpořit. Nikdo nám totiž netoleruje omluvení „byl jsem na výstavě“. Mě osobně to chybí moc.“ (19 let, 4. roč.)
- „Více exkurzí.“ (18 let, 3.roč.)

V jaké míře se žáci účastní podobných akcí pořádaných školou jsem zkoumala v dotazníkové položce č. 20. Situace ohledně návštěv výstav a exkurzí není podle výsledků odpovědí ve školách nedostatečná, nicméně jistě se najdou školy, které své žáky v tomto ohledu zanedbávají.

Co ale studentům grafického designu také chybí, jsou informace o současném umění a zejména o současném dění ve studovaném oboru.

- „Uvedení našich prací do kontextu současnosti, například konzultace našeho stylu, přirovnání k nějakému současníkovi pro získání přehledu a inspirace.“ (18 let, 3.roč.)
- „Ve výuce příliš nemluvíme o současném grafickém designu a o současných umělcích. Vše je zaměřeno pouze na dějiny umění, ale ze současnosti neznáme nikoho.“ (17 let, 3.roč.)



Obr. 71 – Zkvalitnění teoretické výuky

- „Pravidelné informace o současném designu a diskutování o něm.“ (18 let, 4. roč.)
- „Ukázky moderního grafického designu, kresby, malby, grafiky. U nás na škole to probíhá tak, že pokud si sami nevyhledáme informace nebo pokud se o to student nezajímá, je označen za toho podřadného tvora, který tam nemá co dělat.“ (19 let, 4. roč.)
- „ŽÁDNÉ DEBATY, co se týče moderního umění.“ (18 let, 3.roč.)
- „Osobní přístup. Historie a současnost grafického designu.“ (19 let, 4. roč.)

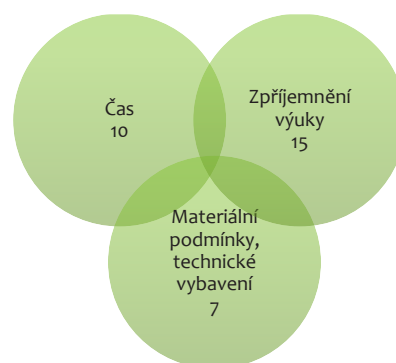
Studenti zmiňují, že jim ve výuce chybí i některé další informace, jako například teoretické znalosti z oblasti písma a typografie. Absenci pocítují i v případě dovedností z oblasti organizace práce, plnění termínů pro odevzdání úkolů nebo o tom, jak v praxi probíhá proces od zadání zakázky po její finalizaci. Problémem je také nedostatek prostoru, který školy věnují základním manažerským dovednostem, jako je například stanovení výše honoráře nebo samotné jednání s klientem.

- „Hlavně kvalitní výklad písma a typografie.“ (19 let, 4. roč.)
- „Informace o tom, jak celkově probíhá zadání a zpracování zakázky. Neučíme se např. o tom, jak obhájit u klienta svou práci apod.“ (19 let, 4. roč.)
- „Trochu mi chybí vedení ke zvládnutí termínů, u některých témat možnost větší individuality uchopení..“ (18 let, 3. roč.)
- „Větší rozhled učitelů v grafickém designu, málo studia na moc práce (moc velký důraz na tvorbu, málo znalostí a schopností).“ (17 let, 3. roč.)

Autor poslední citace zmiňuje, že pocítuje při studiu grafického designu nepoměr mezi dovednostmi a vědomostmi, které v jeho průběhu nabyt. Myslí si, že výtvarné tvorbě je ve škole, kde studuje, věnováno příliš mnoho prostoru na úkor teoretických znalostí, které mu v důsledku toho schází.

## Kategorie 5 – vnější podmínky

32 respondentů si stěžuje na některé problémy a nedostatky, které se týkají vnějších podmínek pro práci ve výuce. 10 žáků například pocítuje nedostatek času pro plnění výtvarných úkolů. 7 respondentů by si přálo zlepšit ve své škole materiální podmínky nebo pořídit či zmodernizovat technické vybavení pro výtvarné činnosti. 15 žáků by uvítalo některé změny, které by měly vést ke zpříjemnění práce ve výuce výtvarných předmětů.



Obr. 72 – Vnější podmínky

- „Více materiálu (vše si musíme kupovat sami) a více tolerance od učitelů.“ (17 let, 2. roč.)
- „Nedostáváme papír, zatím nemalujeme barvami.“ (15 let, 1. roč.)
- „Abychom si nemuseli nosit vlastní pomůcky.“ (17 let, 2. roč.)
- „Občas mi chybí potřebná technika a lepší vybavení.“ (18 let, 4. roč.)

Školy obvykle nemají dostatek prostředků na to, aby svým studentům pořizovali veškerý potřebný materiál, případně pomůcky. Pro rodiče je proto studium jejich potomka v oboru grafický design poměrně finančně náročné. Je ideální, pokud alespoň některé pomůcky jsou ve škole k dispozici pro zapůjčení, nebo když škola zajistí alespoň papíry a jiné základní materiály, například za peníze vybrané jako příspěvek od studentů. Usnadní to organizaci výuky a studentům ubudou některé starosti se sháněním tohoto materiálu. Studenti také zmiňují, že by uvítali, kdyby jejich škola byla lépe vybavena po stránce technické (pravděpodobně měl respondent na mysli vybavení pro počítačovou grafiku), ale objevují se i odpovědi, kde povaha vybavení, které student žádá zlepšit, není specifikována.

Respondenti si v 10 případech stěžovali také na nedostatek času pro práci na zadaných úkolech. Z praxe vím, že žáci mají poměrně velké hodinové dotace výtvarných předmětů, zejména ve 3. a 4. ročníku. Příčin toho, že přesto pocítují nedostatek času, může být více. Někdy se například stane, že pedagog špatně odhadne, kolik času žákům práce zabere a zadá příliš mnoho úkolů na malý časový úsek. Častějším problémem je však špatná organizace práce ze strany žáků. Což je v tomto věku vlastně pochopitelné, a pedagog by měl i tuto schopnost u studentů rozvíjet. Ostatně absenci této schopnosti pocítují i sami žáci, jak jsem se zmínila v předchozí části textu.

- „Více času“ nebo „není čas.“ (uvedlo několik respondentů)
- „Při některých předmětech je málo času na práci, při některých zase moc. U některých by stačily jen konzultace.“ (17 let, 3. roč.)
- „Více času. Konkrétně pro mne je to strašně složité vytvářet návrhy do ruční grafiky, do počítačové grafiky a zároveň i do výuky písma, jelikož mám spoustu vedlejších, mimoškolních aktivit.“ (17 let, 2. roč.)
- „Soudnost od vedení školy s množstvím hodin pro 4. ročník. Raději bych měla více hodin volna, kde bych mohla pracovat na volné grafice, která mě baví místo hodin němčiny, nebo PGR, což je v podstatě to samé jako grafický design který máme také.“ (19 let, 4. roč.)

Někteří respondenti ale spíše vnímají, že jim příliš mnoho času zabírá škola a oni pak nemají dostatek prostoru pro své mimoškolní aktivity. Je pravda, že žáci grafického designu (i ostatních uměleckých oborů) mají poměrně rozsáhlý týdenní rozvrh, kdy i několikrát týdně je odpolední vyučování. Důvodem je mj. také právě to, aby měli žáci ve výtvarných předmětech

dostatek času se věnovat náročným úkolům, které musí zvládnout, aby si osvojili potřebné zkušenosti a dovednosti. Je pochopitelně těžké najít takový poměr mezi časem stráveným ve škole a dobou volna tak, aby žáci měli prostor se naučit všechno, co pro zvolenou profesi potřebují a aby zároveň měli čas se věnovat doma i své volné tvorbě nebo jiným koníčkům. To je samozřejmě důležité zejména pro studenty, kteří se rozhodli po absolvování střední školy věnovat jinému oboru, než nyní studují.

V 15 případech se objevují v odpovědích respondentů i návrhy na zpříjemnění výuky. Žáci tráví v hodinách výtvarných předmětů poměrně hodně času, a proto by někteří uvítali například poslech hudby nebo více přestávek, kdy by si mohli od práce odpočinout. Názory na poslech hudby ve výuce výtvarných předmětů se velmi různí. Jsou pedagogové, kteří hudbu tolerují i ti, kteří striktně zakazují poslech jak z reproduktorů, tak i ze sluchátek.

- „Hudba.“ (uvedlo několik respondentů)
- „Volná témata, hudba, více přestávek.“ (17 let, 1. roč.)
- „V nějakých třídách mi chybí pohodlné židle, když už tam sedíme celý den.“ (19 let, 4. roč.)

Některé odpovědi z poslední kategorie (zpříjemnění výuky) byly sice spíše úsměvné, například, když studenti sdělili, že ve výuce výtvarných předmětů jim chybí postel, jídlo (objevilo se dokonce 8 krát), kávovar nebo masážní stroj. Některé odpovědi z této kategorie však byly i pochopitelné, jako například citovaný názor studenta, který si myslí, že by v učebně, kde tráví prací několik hodin denně, měly být kvalitní židle.

## **Otázka č. 26: Škola, ve které studuješ je státní, nebo soukromá?**

Odpovědi na tuto otázku byly vyhodnoceny v úvodu empirické části v kapitole 6.4.1 Složení výběrového výzkumného souboru na str. 63.

### **7.2.2 Závěry – dotazník pro studenty grafického designu**

Dotazník pro respondenty-žáky sloužil k získání informací o tom, jak tato výzkumná skupina vnímá, ze svého pohledu, odborné výtvarné sekundární vzdělávání v oblasti grafického designu. Analýzou získaných dat jsem se pokusila odpovědět na některé specifické výzkumné otázky stanovené v úvodu empirické části této práce.

#### **Co nebo kdo má u žáků vliv na výběr studia grafického designu?**

Zjistila jsem, že většina (73 %) respondentů-žáků si studium grafického designu zvolila sama, menší část respondentů byla ve svém výběru ovlivněna osobami ze svého okolí (rodiči, učiteli, kamarády, sourozenci apod.).

Velmi pozitivně vnímám zjištěnou skutečnost, že většina respondentů si studium oboru zvolila proto, že je výtvarná tvorba baví nebo je zajímavá práce v oblasti grafického designu. Ostatní možnosti se v odpovědích objevily mnohem méně často. 14 % žáků sdělilo, že si studium zvolili, protože si myslí, že mají výtvarný talent, který chtějí rozvíjet. 34 % respondentů označilo odpověď „protože mně láká práce v oblasti grafického designu“.

Z některých odpovědí můžeme vyčíst také to, že mladí lidé, kteří jsou výtvarně nadaní, nemusejí mít ve věku, kdy se hlásí na střední školu, zcela jasno ve výběru konkrétního oboru, důležité je, aby byli přesvědčeni o tom, že chtějí působit v oblasti výtvarného umění. Další směřování už může být záležitostí vývoje a zkušeností, kterými dospívající prochází.

### ***Jaké množství studentů se chce i po absolvování střední školy dále věnovat grafickému designu?***

Zjistila jsem, že 75 % hodlá i nadále ve svém nynějším studijním oboru působit. Celá čtvrtina však již nyní, v průběhu studia ví, že v oblasti grafického designu zůstat nechce. 2 z respondentů na tuto otázku neodpověděli a stejný počet jich uvedl, že zatím nevědí, zda chtějí v oblasti grafického designu i nadále působit.

Dále jsem také zkoumala, jaké je rozložení žáků, kteří nevidí svou budoucnost v grafickém designu, v jednotlivých ročnících studia. Zajímavé je zjištění, že procentuální výskyt takovýchto studentů současně s dobou studia mírně roste.

### ***Jakou mají studenti o své práci v oblasti grafického designu představu?***

Nejčastěji studenti, kteří chtějí v oboru zůstat, uváděli, že by rádi v budoucnu i nadále studovali grafický design v některé z vysokých škol. Následovaly skupiny žáků, kteří by chtěli pracovat v reklamní agentuře nebo jako grafičtí designéři „na volné noze“. 3 respondenti zamýšlenou oblast svého budoucího působení v oboru neuvedli a 2 sdělili, že ještě nevědí, jakým způsobem by chtěli v práci grafického designera pokračovat.

### ***Kolik studentů chce pokračovat ve studiu na VŠ? Které vysoké školy by si tito studenti vybrali?***

Celkem 174 respondentů by chtělo pokračovat ve studiu v některé z VŠ. Jen 4 % z celkového počtu 273 je si již nyní jisto, že ve vysoké škole studovat nechtějí. 15 % jich sdělilo, že ještě nevědí, zda budou na VŠ studovat, případně prozatím nevědí jaký obor, ani ve které z vysokých škol by chtěli studovat. 17 % studentů na tuto otázku neodpovědělo.

Ze skupiny studentů, kteří specifikovali v jaké škole nebo jaký obor by chtěli studovat, by si 31 % zvolilo grafický design. 21 % studentů by rádo studovalo na VŠ některý jiný výtvarný obor. Někteří respondenti uvedli ve své odpovědi i konkrétní školu, kam by se chtěli přihlásit. Nejčastěji zmiňovanou školou je VŠUP Praha, kde by chtělo studovat 26 respondentů. Jen o tři studenty méně by zvolilo FUD ZČU Plzeň. V odpovědích se v menším počtu objevují i další školy (viz analýza otázky č. 7 na str. 131–134).

## **Baví výtvarná tvorba žáky více nyní na střední škole nebo je bavila více dříve, tedy na ZŠ či ZUŠ? Čím si žáci myslí, že je to způsobeno?**

83 % respondentů sdělilo, že je baví výtvarné činnosti nyní na SŠ více, než tomu bylo dříve, tedy na ZŠ nebo ZUŠ. 16 % respondentů naopak bavila výtvarná tvorba více v minulosti, a nyní jim již tolik zábavná nepřipadá. 3 respondenti na tuto otázku neodpověděli.

Studenti, které výtvarná tvorba baví nyní více, než tomu bylo dříve, nejčastěji zmiňují, že jim výuka na SŠ dává více možností získávat potřebné zkušenosti, dovednosti a vědomosti. Je pozitivní, že mnoho studentů vnímá studium grafického designu na střední škole jako příležitost. Oceňují, že mají k dispozici potřebné vybavení a také kvalifikované pedagogy, kteří je učí „nové věci“, „rozšiřují jim obzory“, umožňují „zkoušet nové techniky“ a způsoby výtvarné práce. Studenti vnímají studium grafického designu jako vzdělávání na odborné, profesionální (jejich slovy „vyšší“) úrovni.

Studenti také často hodnotí výuku a zadání úkolů na SŠ jako zajímavější. Kladně vnímají také nesrovnatelně větší prostor, který je na SŠ věnován výtvarné tvorbě, a také přístup pedagogů. Učitelé jim údajně poskytují potřebnou volnost, která podporuje jejich výtvarný rozvoj. Část respondentů je nadšena atmosférou své střední výtvarné školy a spokojeni jsou také v kolektivu spolužáků.

K větší spokojenosti u několika málo žáků přispívá i příjemné prostředí školních učeben a ateliérů, lepší podmínky a vybavení pro výuku, než tomu, podle jejich mínění, bylo na ZŠ či ZUŠ. Poměrně velké množství respondentů to, že je nyní výtvarná tvorba baví více, odůvodňují kritikou výtvarné výchovy na ZŠ nebo ZUŠ, kde je tvořit bavilo méně. Nejčastěji kritizují nezajímavá témata, příliš mnoho nebo naopak málo volnosti a obecně to, že je výtvarná výchova (zejména na ZŠ) brána jako nedůležitý předmět, který často učí neaprobovaní pedagogové.

Řada studentů si myslí, že jejich nynější větší zaujetí výtvarnou tvorbou je způsobeno jejich věkem, tedy konkrétně větší vyspělostí.

## **Považují žáci hodnocení ve výtvarných předmětech za potřebné?**

87 % z celkového počtu 273 studentů považuje evaluaci v praktickém vyučování za důležitou, 13 % by se bez ní naopak dokázalo obejít. To znamená, že většina respondentů vyjádřila názor, že zpětnou vazbu v podobě hodnocení pedagogem potřebují a vítají.

## **Jaké způsoby hodnocení považují žáci za nejvhodnější?**

Nejvíce respondentů (144) preferuje slovní hodnocení, které probíhá individuálně mezi učitelem a konkrétním žákem. 72 žákům nejlépe vyhovuje, pokud učitel slovně hodnotí práce studentů společně ve skupině. 26 studentů si myslí, že nejvhodnějším způsobem hodnocení je tradiční pětistupňová klasifikace (známkování). 17 respondentů na otázku neodpovědělo a

13 napsalo jinou odpověď, než byly mnou nabídnuté alternativy. Tito studenti by zvolili například kombinaci dvou z nabízených způsobů hodnocení. 1 student si myslí, že nejlépe by mu vyhovovalo, kdyby učitelé ve výuce používali všechny typy nabízených možností evaluace společně. 1 student sdělil, že způsob hodnocení pro něj není důležitý.

### ***Procházejí všichni studenti grafického designu v počátku studia ruční výtvarnou přípravou? V čem si žáci myslí, že je to přínosné?***

Téměř všichni studenti odpověděli, že ruční výtvarnou přípravu v rámci studia absolvují. Počet žáků, kteří sdělili, že pracují ihned na počítači a s klasickými médii se pracovat neúčij považují za zanedbatelný. Tito žáci byli jen 2. Výsledky odpovědí tedy ukázaly, že většina škol u nás klade na ruční výtvarnou přípravu důraz, což je samozřejmě velmi dobře.

Respondenti-žáci jsou přesvědčeni, že ruční výtvarná příprava (kresba, malba, grafika) je základem pro jejich další tvorbu v oblasti grafického designu, ale uvědomují si také, že znalost základních výtvarných principů a dovedností, které touto cestou nabyli, jim dává možnost pracovat v budoucnu například i v jiné oblasti výtvarného umění. Dále si žáci myslí, že ruční výtvarná příprava rozvíjí jejich kreativitu, originalitu a představivost, a může je rovněž inspirovat a podněcovat k originálním výtvarným nápadům.

Setkáváme se i s názorem, že manuální výtvarnou práci by měl ovládat každý grafický designer, protože kresba je základem každé výtvarné činnosti, tedy i grafiky, která je vytvořena z velké části v počítači. Žáci jsou si vědomi, že počítačové programy nejsou „čarovným“ prostředkem, pomocí něhož se každý může stát grafickým designerem, ale že to, díky čemuž se student dobrým grafikem stává, jsou schopnosti získané prostřednictvím klasických médií.

Objevily se i 2 názory, jejichž autoři se domnívají, že ruční výtvarná příprava pro ně nebyla v ničem přínosná. 4 naopak uvedli, že byla užitečná „ve všem“. 78 respondentů neodpovědělo a 8 napsalo, že nevědí, čím pro ně ruční výtvarná příprava byla přínosná.

### ***Řeší studenti ve školách také úkoly, které jsou pak realizovány (použity některou z firem, vytištěny v tiskárně)?***

Reálná zakázka může být pro studenty velkou zkušeností. I sami žáci zmiňují, že je motivuje, pokud je jejich konkrétní práce využita v praxi. Zjistila jsem, že 61 % respondentů již reálný úkol v rámci studia řešilo, 39 % podobná zkušenost chybí.

### ***Jaké množství žáků absolvuje během studia praxi? Jak dlouho tato praxe obvykle trvá a kde probíhá?***

V RVP pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design je uvedeno, že „do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v min. rozsahu 2 týdny za celou dobu vzdělávání...“ (RVP, 2008 str. 55). V dotazníku jsem se tedy ptala také na to, zda se studenti během studia praxe účastní či nikoli.

Přestože RVP školám jasně ukládá zařadit odbornou praxi do výuky, 37 % respondentů sdělilo, že v průběhu studia praxi neabsolvují. Jeden student na otázku neodpověděl a zbývajících 63 % respondentů uvedlo, že v jejich škole je praxe do výuky zařazena. Situace by se samozřejmě měla do budoucna změnit, protože praxe může být pro žáky velmi přínosná. Zejména, pokud se podaří dohodnout spolupráci například s reklamními agenturami nebo s tiskárnou.

Respondenti nejčastěji absolvují odbornou praxi v reklamní agentuře. Dále byla praxe respondentů realizována také v tiskárně, v grafickém studiu, v některé ze škol (např. ZŠ, ZUŠ, MŠ), ve fotografickém studiu, v galerii, v informačních či kulturních centrech, v redakci periodika, u soukromého umělce apod. V některých školách si žák sám zvolí a také zařídí, kde bude jeho praxe probíhat, případně je realizována přímo v prostorách školy, ve které studují (v ateliérech nebo dílnách). 2 žáci napsali, že v rámci praxe se řešili zakázku pro subjekt zvenčí. Pouze 2 respondenti zmiňují praxi konanou v zahraničí. Stejný počet jich praxi absolvoval zcela mimo studovaný obor. 2 žáci na otázku neodpověděli a 3 napsali, že nevědí, kde odborné praxe v jejich škole probíhají (byli to žáci 1. nebo 2. ročníku, kteří ještě praxi neabsolvovali).

Respondenti výzkumného šetření nejčastěji absolvovali praxi v délce kratší než 14 dní. Týdenní délku praxe uvedlo 79 respondentů. Praxi v délce 14 dnů absolvovalo 73 studentů, 3 žáci uvedli praxi měsíční a 1 žák zmiňuje dokonce dobu 3 měsíce. 9 žáků na otázku neodpovědělo a 2 napsali, že nevědí, jak dlouho v jejich škole praxe trvá.

### ***Dovídají se studenti ve výuce o současných grafických designerech? Hovoří učitelé ve výuce o dějinách grafického designu?***

Informace o současném dění v oboru se ve výuce výtvarných předmětů nedostává téměř polovina respondentů. 54 % z nich se naopak tyto informace ve výuce dozvídá. O historii grafického designu se ve škole získává informace 72 % respondentů, což je oproti informacím o současné situaci v oboru o 18 procentních bodů více. 28 % studentů naopak tyto vědomosti zcela chybí. O historii i současném grafickém designu a designerech proto platí, že pedagogové by jim měli ve výuce věnovat podstatně více prostoru než je tomu nyní. Jedinou možností však zřejmě je, začlenit toto učivo do hodin praktických předmětů.

### ***Jakých vzdělávacích akcí, exkurzí či návštěv mají žáci během studia možnost se zúčastnit?***

Podstatnou součástí studia grafického designu jsou bezesporu také různé vzdělávací akce pořádané školou. Nejvíce respondentů-žáků odpovědělo, že chodí se školou na výstavy výtvarného umění, navštěvují kulturní památky a účastní se exkurzí. Poměrně hodně jich v rámci studia navštívilo Bienále Brno. Školy také pro žáky pořádají besedy s grafickými designery, účastní se workshopů a galerijních animací, některé jezdí na veletrhy zaměřené na polygrafii, design nebo reklamu. V rámci exkurzí žáci nejčastěji navštěvují tiskárny, reklamní



agentury a papírny. Jen 5 respondentů zmiňuje, že jejich škola organizuje pro studenty zájezdy do zahraničí.

***Mají studenti na všech školách možnost vyzkoušet si v průběhu studia také techniky volné grafiky? Se kterými konkrétními grafickými technikami mají žáci možnost se ve škole setkat?***

Ze všech grafických technik se v rámci studia grafického designu respondenti nejčastěji setkali s linorytem nebo linořezem. Další poměrně rozšířenou technikou je suchá jehla. Mnohem méně respondentů zmiňuje náročnější grafické techniky, jako je čárový lept, litografii, mezzotintu, akvatintu nebo sítotisk. Rezerváž, dřevořez, měkký kryt, akční grafiku, zinkotisk a slepotisk uvedl vždy jen jeden respondent. Jiné z grafických technik se v odpovědích nevyskytovaly.

***Co žákům ve výuce praktických výtvarných předmětů chybí?***

Celkem 17 žáků zmiňuje, že by byli rádi, kdyby výuka grafického designu v jejich střední škole byla v některých ohledech na vyšší odborné úrovni. Zejména by uvítali kvalitnější nebo intenzivnější výuku práce v grafických počítačových programech, větší zaměření na grafický design nebo nabídku školní odborné praxe. Někteří žáci by uvítali, kdyby ve výuce měli možnost častěji řešit reálné zakázky využití v praxi. V odpovědích se objevují i ty, které volají po častějších návštěvách výstav nebo po absolvování exkurzí.

***Jakou roli hraje ve výuce odborných výtvarných předmětů učitel? Do jaké míry by měl do práce žáků zasahovat?***

66 respondentů je nějakým způsobem nespokojeno s některými svými pedagogy výtvarných předmětů a přáli by si, aby je vyučovali kvalitnější učitelé. Ocenili by například, kdyby se k nim učitelé lépe chovali. U některých pedagogů kritizují špatný přístup k žákům, zejména jejich netoleranci a přílišnou kritičnost k výtvarným pracím studentů. Stěžují si i na nedostatečnou komunikaci mezi vyučujícími a studenty, zejména jim chybí konzultace úkolů a srozumitelné a objektivní hodnocení. Někteří studenti mají pocit, že pedagogové jim ve výtvarné tvorbě nedávají dostatek volnosti.

Žáci si ovšem také myslí, že by se jim jejich učitelé mohli více věnovat a pomoci, pokud je to potřeba. Také by k nim měli, podle jejich názoru, přistupovat více individuálně, čímž by přirozeně rozvíjeli jejich osobnost a výtvarný talent.

Žáci také uvádějí, že jim scházejí některé znalosti a dovednosti, které pro výkon povolání grafického designera potřebují. Nedostatky spatřují také v tom, jak pedagogové ovládají grafické programy, kterým vyučují. Objevují se i názory, že by učitelé měli mít větší snahu se vzdělávat a být otevřeni jednak novinkám v oboru, ale také jiným názorům a změnám, které by mohly přinést například oživení výuky nebo rozšíření obzoru studentů.

Celkem 51 žáků by si ve výuce výtvarných předmětů přálo více se věnovat klasickým médiím. Z výtvarných oblastí, kterými by se konkrétně chtěli zabývat, žáci nejčastěji zmiňují kresbu, malbu a volnou grafiku. Dále také prostorovou tvorbu a práci s různými materiály. Ruční tvorba schází ve výuce zejména studentům 3. a 4. ročníku, kteří se již převážně věnují návrhářské práci v počítači.

Respondentům chybějí ve výuce i některé teoretické informace z oblasti grafického designu nebo umění celkově. Kromě již zmiňované historie grafického designu nebo současné umělecké scény studentům chybí i některé další informace například z oblasti písma a typografie. Špatně připraveni se cítí být i v oblasti organizace práce a plnění termínů. Nedovídají se ani jak v praxi probíhá proces od zadání zakázky po její finalizaci. Chybí jim i základní manažerské dovednosti, jako je například stanovení výše honoráře nebo samotné jednání s klientem.

Některým žákům také chybí ve vyučování motivace nebo jim výuka připadá málo zajímavá. Setkáváme se míněním, že pedagogové by se mohli více snažit, aby své svěřence motivovali a zpestřili jim výuku zajímavými úkoly. Žáky samozřejmě motivuje také pochvala, a pokud jsou pouze kritizováni, jejich chuť do práce pochopitelně klesá.

Studenti si stěžují také na některé problémy a nedostatky, které se týkají vnějších podmínek pro práci ve výuce. Zdá se jim například, že mají málo času pro plnění výtvarných úkolů. Někteří by si přáli mít ve škole lepší materiální podmínky nebo modernější technické vybavení. Někteří respondenti by uvítali změny, které by měly vést ke zpříjemnění práce ve výuce výtvarných předmětů.

### **7.3 Dotazníky pro studenty školy, kde učím**

Na tomto místě jsem se rozhodla představit pro úplnost menší výzkumné šetření, které jsem uskutečnila v počáteční fázi svého bádání v oblasti výtvarného vzdělávání v oboru grafický design. Dříve než jsem sestavila dva hlavní dotazníky pro učitele a žáky středních uměleckých škol v celé České republice, považovala jsem za nutné se nejprve seznámit s názory svých studentů na problémy, kterými jsem se chtěla ve svém výzkumu zabývat. Mimoto jsem si také potřebovala vyzkoušet, jak budou žáci na otázky v dotaznících reagovat a jaké odpovědi bude možné od nich získat. Ke zmíněným účelům mi posloužila dva dotazníky, kde jsem zformulovala 10 a 21 otázek a ty jsem pak e-mailovou poštou rozeslala svým žákům. Předtím jsem ale žákům ve škole vysvětlila, k jakým účelům jsou dotazníky určeny a požádala je, zda by dobrovolně dotazníky vyplnili.

V první fázi jsem vytvořila obecnější dotazník I., pomocí kterého jsem si nejprve zmapovala problematiku a prostřednictvím analýzy výsledků tohoto šetření jsem vytyčila témata pro další výzkum. Při analýze odpovědí jsem se rozhodla pomocí dalšího dotazníku prozkoumat konkrétně téma motivace studentů ve výuce výtvarných předmětů, protože se mi zdálo být pro studenty velice důležité.

#### **7.3.1 Dotazník I. – zmapování situace a vytyčení oblastí dalšího výzkumu**

První dotazník s deseti otevřenými otázkami byl sestaven s cílem zmapovat situaci, získat první důležité informace o edukačním procesu ve výtvarných předmětech v oboru grafický design a odkrýt konkrétní zajímavá témata, která by bylo možné dále podrobněji zkoumat. Celkem se mi podařilo získat 32 dotazníků, z toho 21 zodpověděli absolventi oboru propagační výtvarnictví z let 2007, 2008 a 2009 a zbývajících 12 současných žáci třetího a čtvrtého ročníku téhož oboru.

V otevřených otázkách se mohly dotazované osoby vyjádřit volně, svými slovy podle vlastního uvážení. Formu otevřených otázek jsem zvolila ve snaze podnítit studenty k hlubšímu zamyšlení nad tématem a neomezovat jejich vyjádření předloženými variantami odpovědí. Otevřené otázky jsem se rozhodla použít i přesto, že jsem si vědoma toho, že volnost odpovědí znesnadňuje následné zpracování, interpretace může být obtížnější než u odpovědí na otázky uzavřené, a také kvalita odpovědi bývá ovlivněna verbálními schopnostmi respondentů.

Ukázalo se, že použití otevřených otázek bylo v tomto případě účelné, protože se mi, dle mého názoru, podařilo získat odpovědi, které věrněji zachycují pohled studentů na danou problematiku, než by tomu bylo u uzavřených otázek. Díky tomuto způsobu dotazování jsem získala velmi osobní názory dotázaných studentů, které ve své práci cituji. V této první části výzkumu, kdy jsem pracovala se studenty, kteří mne osobně znají, jsem si všimla, že jejich

odpovědi byly často více otevřené a často i obsáhlejší, než tomu bylo v případě výzkumného šetření na ostatních školách.

### **V dotazníku I. byly použity tyto otázky:**

- 1) Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu? Pokud ano, tak napiš jakým způsobem: zaměstnání v agentuře, soukromě atd. Pokud se budeš hlásit na VŠ, napiš, na jaké školy a jaké obory. (Otázka pro absolventy zněla: Věnuješ se nyní grafickému designu? Pokud ano, tak napiš jakým způsobem: zaměstnání v agentuře, soukromě atd. Pokud studuješ, napiš, jakou školu a jaký obor).
- 2) Splnila střední škola tvá očekávání, se kterými jsi na ni nastoupil / nastoupila? V čem ano a v čem ne?
- 3) Jak si myslíš, že tě střední škola připraví pro tvou budoucí práci (zaměstnání studium...)? (Pro absolventy: Jak hodnotíš to, jak tě připravila střední škola pro tvou nynější práci?)
- 4) Co bys konkrétně na výuce odborných předmětů na SŠ změnil / změnila? Co ti připadalo zbytečné a co ti naopak při studiu chybělo?
- 5) Bylo přínosné, že jste měli v 1. a ve 2. ročníku ruční přípravu (kresba, malba, grafika, stylizace, cvičení, písmo, apod.)?
- 6) Jak jsi vnímal / vnímala změnu, když jste ve 3. ročníku začali téměř všechny úkoly zpracovávat na počítači? Popiš, v čem to bylo jiné, v čem ti počítač dával nové možnosti, v čem tě naopak omezoval.
- 7) Bavila tě více ruční práce (kresba, malba, stylizace, písmo), nebo práce v počítačových programech? Proč?
- 8) Připadaly ti těžší ruční výtvarné činnosti, nebo tvorba grafiky na počítači? Proč?
- 9) Myslíš si, že by bylo přínosné dělat některé úkoly na počítači již dříve než ve 3. ročníku? Proč?
- 10) Dokázal / dokázala jsi využít zkušenosti získané při ručních výtvarných úkolech později při práci na počítači? Můžeš uvést i konkrétní příklady.

Při analýze odpovědí na otázky obsažené v dotazníku I. byl poměrně nápadný méně kritický přístup k hodnocení výuky u absolventů školy oproti současným žákům. Je zde patrný určitý odstup, nadhled, a roli hraje pravděpodobně i to, že dané problémy již v současné době nejsou pro ně aktuální, tudíž jejich názory nejsou tolik ovlivněny pocity. Je zřejmé, že absolventi také dovedou s odstupem času více ocenit získané zkušenosti, neboť již měli možnost vyzkoušet si jejich význam a platnost i jinde než v prostředí školní výuky, což dokládají některé

odpovědi na otázky č. 3 a 4, ze kterých se dovídáme, že studenti později na vysoké škole a v praxi ocenili často i ty dovednosti a vědomosti, které jim v průběhu studia na střední škole připadaly zbytečné. Současní žáci naopak využívali možnosti prostřednictvím rozhovoru vyjádřit své aktuální problémy a pocity, které jsou pro ně v tuto chvíli důležité. Jejich odpovědi proto byly v některých případech více kritické než odpovědi absolventů.

Všichni z dotázaných shodně odpověděli, že škola splnila jejich očekávání, která měli na začátku studia. Někteří z nich dokonce uvedli, že výuka byla ještě zajímavější a přínosnější, než původně čekali. Nicméně ve třech rozhovorech se objevil názor, že v době nástupu na střední školu v podstatě ještě neměli jasnou představu o tom, co vlastně mají od studia očekávat.

Všichni z dotázaných absolventů se rovněž shodli na tom, že je škola poměrně dobře připravila pro praxi či studium na VŠ. Nicméně u současných žáků se objevily i názory, že u některých vyučujících by ocenili lepší přehled o novinkách v oboru, kvalitnější výuku žáků v oblasti přípravy předloh pro tisk i důkladnější přípravu k přijímacím zkouškám na VŠ.

Jako velmi přínosnou, a v podstatě naprosto nezbytnou, považují všichni z dotázaných manuální výtvarnou přípravu v nižších ročnících. Většina z nich uvedla, že vedle znalosti grafických programů je pro grafického designera nutností ovládat kresbu, volnou grafiku, písmo, základy malby a především výtvarné a kompoziční principy. Většina z dotázaných odpověděla, že využívá při designérské práci na počítači vědomosti a dovednosti získané při manuální výtvarné práci, a že díky tomu jsou jejich výsledky výtvarně kvalitnější a také zajímavější. V profesní přípravě mladých grafiků je velmi důležité, aby nejprve, než začnou vytvářet vlastní návrhy na počítači, prošli řemeslnou výtvarnou přípravou a na manuálních úkolech si nejprve osvojili základní výtvarné principy, které potom později zúročí při práci v počítačových programech.

Nicméně, z odpovědí na otázku č. 6 se dovídáme, že jednoznačně všichni žáci nějakým způsobem vnímali negativně přechod od manuální výtvarné práce k práci v grafických programech. Shodují se také na tom, že tento problém byl dočasný a souvisel s nedostatečnou znalostí těchto programů, což s sebou pochopitelně nese značná omezení. Poté, co si již osvojili potřebné dovednosti pro tvorbu grafiky na počítači, byl pro ně naopak tento nástroj velkým pomocníkem, který má své nesporné výhody, ale i určitá specifika a nedostatky. V několika rozhovorech se objevuje názor, že práce na počítači, poté co ji začali ovládat, jim práci velmi urychlila a zjednodušila, ovšem také omezila jejich spontaneitu a bezprostřednost. Například absolventka ve své odpovědi na otázku č. 6 uvádí:

- „Počítač mi umožňoval vytvořit si mnoho variant návrhů, ze kterých se pak dalo vybírat, a ušetřil mi tak dost času, protože ručně by trvalo asi hodně dlouho návrhy udělat, ale v tom byla i jistá nevýhoda, protože počítač neomezoval v počtu variant, a třeba mě osobně dělalo docela problém vybrat konečnou věc. Další nevýhoda je i v tom, že na monitoru vypadá návrh jinak než třeba na tisku. Ale to k tomu patří, každá práce má plusy a mínusy.“

I ve školní praxi se setkáváme s různými reakcemi studentů na změnu, která pro ně nastává ve třetím ročníku, kdy, s výjimkou figurální kresby, opouští manuální výtvarnou práci a dále se již věnují pouze práci v grafických programech. Většina studentů je zpočátku touto změnou značně zaskočena. Počítač jim nabízí velké množství nových možností, mohou donekonečna zkoušet nejrůznější varianty jediného úkolu, až někteří nakonec skutečně mají problém vybrat z nich tu nejlepší. Počítač jim zároveň neumožňuje použít některé postupy, na které byli u ruční práce zvyklí nebo se musí k podobnému výsledku naučit dojít jinou cestou.

Jak vyplývá i z odpovědí studentů, důležitým úkolem pedagoga v této fázi je, pomoci překlenout žákům toto komplikované období studia a naučit je, jakým způsobem zúročit při práci na počítači znalosti a dovednosti získané předchozí manuální výtvarnou přípravou. U některých studentů se setkáváme se situací, kdy jakoby zapomněli téměř všechno, co se v této výtvarné přípravě naučili a na počítači začínají takzvaně „od nuly“. Neumí si obě oblasti propojit a v podstatě znovu opakují chyby, které již byly dříve překonány. Metodika výuky v tomto období by se měla zaměřovat na propojení obou oblastí a aplikaci dříve získaných výtvarných poznatků do práce s novým nástrojem.

Podle většiny žáků je ale dostačující začínat s prací na grafických programech ve 3. ročníku. Ve čtyřech případech se objevil názor, že některé jednodušší úkoly na počítači by bylo účelné zařadit již o rok dříve, aby byl tento přechod plynulejší.

Ve výuce výtvarných předmětů na středních odborných školách je velmi důležitá logická a promyšlená koncepce, založená zejména na zásadě postupovat od jednoduchých úkolů ke složitějším. Úkoly musí respektovat schopnosti studenta determinované jeho uměleckým vývojem. Není vhodné zařazovat například v úkolech z oblasti volné grafiky či stylizace témata a náměty, které ještě studenti nezvládli na bázi studijní kresby. V takovémto případě totiž výsledky nebývají uspokojivé a tato skutečnost působí na studenty demotivačně.

Učitel hraje ve výuce roli průvodce, který studenta vede při práci na jeho výtvarném vývoji. Tento proces by měl být především důkladně promyšlený. Sled jednotlivých úkolů musí mít určitou koncepci a učitel by měl přesně vědět, proč daný úkol se žáky dělá a k jakým výstupům chce prostřednictvím jeho vyřešení dospět. To předpokládá především jasné stanovení cílů a poté zvolení vhodných prostředků a metod, kterými se k tomuto cíli dá dojít.

Během práce je důležité najít rovnováhu mezi některými polaritami, které se v procesu profesionální výtvarné edukace objevují. Na jedné straně je pochopitelně chybné studenta nechat projevovat a výtvarně se vyvíjet naprosto volně. Nemá pochopitelně dostatek zkušeností a informací a jeho vývoj tudíž bude probíhat velmi pomalu, případně ustrne na zažitých chybných stereotypch, které pak bude neustále ve své práci opakovat.

Opačným extrémem je přístup, kdy učitel je příliš direktivní a v podstatě přikazuje žákovi, jak má ve své práci postupovat, aniž by mu dával možnost volby a příležitost vyřešit některé si-

tuace sám. V tomto případě žák může přestat důvěřovat svému výtvarnému citu a jeho schopnost samostatně se rozhodovat se značně omezí. Prakticky ke stejnému výsledku dospěje i učitel, který se chce příliš žákům zavděčit, případně si chce ve výuce připadat více užitečný a navykne studenty příliš spoléhat na jeho rady.

Pravděpodobně bude správná tzv. „zlatá střední cesta“, to znamená, že žák by měl být učitelem vědomě veden a podněcován, ale jen do té míry, aby nestagnovala jeho vlastní aktivita a iniciativa. Učitel musí pochopitelně žáka upozornit na případné chyby, které není prozatím sám schopen objevit, aby se jim v budoucnu dokázal vyhnout. Obvykle je třeba na stejnou chybu žáka upozornit i několikrát na více úkolech, než si tuto zkušenost zafixuje a je schopen posléze podobnou chybu buď vůbec neudělat, nebo ji odhalit sám a provést korekturu. Záleží ale pochopitelně velmi na vyspělosti, motivaci a celkově na osobnosti každého žáka a také na povaze dané chyby.

Obecně je ve výtvarné edukaci velmi důležitá individualita a osobnost jednotlivých žáků. Výtvarná tvorba je velmi individuální záležitost. A týká se to samozřejmě i tvorby užité. Zde sice platí nesrovnatelně více předem daných pravidel a determinant než ve volném umění. Ovšem pokud nechceme v této oblasti docílit nudné unififikovanosti, je třeba i zde podporovat originalitu a tvůrčí potenciál každého studenta.

Oblast grafického designu se zejména v poslední době vyznačuje obrovskou snahou být jiný než ostatní, odlišit se, zaujmout v obrovském množství dalších grafických podnětů. Nejsilněji pochopitelně vnímáme tuto situaci v reklamě, jejíž nejpřirozenější podstata spočívá právě ve snaze co nejvíce a co nejúčinněji svého příjemce zaujmout, nalákat, přesvědčit. Jedněmi z nejdůležitějších apelů, které se v reklamě využívají, jsou právě novost a moment překvapení. Není proto možné studenty, kteří se připravují pro profesionální dráhu grafického designera příliš svazovat konzervativními postupy a konvencemi. Na straně druhé je třeba jim ale vštípit určitá výtvarná, kompoziční, typografická a jiná pravidla a zásady, které jsou v současné době stále platné a účelné.

### **7.3.2 Dotazník II. Motivace**

Při analýze odpovědí na dotazník I. jsem se rozhodla ve svém dalším výzkumu podrobněji věnovat problematice motivace ve výuce výtvarných předmětů, protože se na základě analýzy odpovědí na otázky z dotazníku I. a také na základě mých zkušeností z výuky ukázalo toto téma jako nesmírně důležité. Pro tyto účely jsem na základě studia odborné literatury věnované motivaci ve výuce, vytvořila další dotazník s otázkami přesně zacílenými na zjištění informací ohledně působení nejrůznějších motivačních faktorů při výuce grafického designu. Tento dotazník s 11 otevřenými otázkami jsem rozeslala e-mailem a odpovědi se mi podařilo zís-

kat celkem od 26 žáků. 8 z nich zodpověděli absolventi oboru grafický design z let 2007–2010 a zbývajících 18 současných žáci 2. a 3. ročníku téhož oboru. Dotazník obsahoval pouze otevřené otázky, jejichž cílem bylo zjistit, jaké faktory mají vliv na motivaci žáků ve výuce odborných výtvarných předmětů.

Pomocí dotazníku II. jsem se rozhodla ověřit tyto hypotézy, které jsem formulovala na základě svých pedagogických zkušeností, observace žáků ve výuce výtvarných předmětů, a také na základě dílčích výsledků získaných prostřednictvím dotazníku I.

- Žáci jsou silně motivováni osobností učitele, zejména pokud je kvalitní po stránce odborné, má dobré pedagogické schopnosti a pozitivní přístup k žákům.
- Žáky motivuje, pokud mají pro svou práci odpovídající vybavení, dostatek teoretických vědomostí a ovládají potřebné výtvarné techniky.
- Některé studenty výtvarné činnosti baví méně, pokud se jim musí denně věnovat při přípravě na budoucí povolání, než tomu bylo dříve, kdy se tvorbě věnovali jen z vlastního zájmu.
- Ve výtvarné edukaci je mj. i pro motivaci a zpětnou vazbu důležité hodnocení. Žáci by měli být seznámeni s výsledky své práce. Vhodnější je však hodnocení slovní, které jim poskytne podrobnější a konkrétnější informace než známkování. Možné je také kombinace slovního hodnocení s klasifikací.

### **V dotazníku II. byly použity tyto otázky:**

- 11) Baví tě studium výtvarných předmětů? Pokud ano, baví tě více nebo méně než na ZŠ? Čím je to podle tebe způsobeno?
- 12) Z jakého důvodu sis vybral / vybrala studium grafického designu? Rozhodoval / rozhodovala ses sám / sama, nebo ti studium zvolili rodiče?
- 13) Je podle tebe vybavení školy pro výtvarné předměty dostačující? Má tato skutečnost vliv na tvou motivaci v těchto předmětech?
- 14) Mají vědomosti získané v teoretických předmětech (DVK, technologie, psychologie propagace apod.) vliv na tvou motivaci k vlastní tvorbě? Baví tě výtvarná tvorba více, když máš o umění více znalostí?
- 15) Baví tě tvorba více, když ovládáš dobře výtvarnou práci po technické stránce?
- 16) Jsou učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech kvalitní po odborné stránce (mají dostatek vědomostí o oboru, který učí)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?
- 17) Jsou učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech kvalitní po pedagogické stránce (jakým způsobem učí, jestli umí dobře vysvětlit učivo, vyjadřovat se, zorganizovat výuku, udržet kázeň apod.)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?



- 18) Mají učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech, dobrý přístup ke studentům (co se týče komunikace, lidského přístupu, kladného vztahu ke studentům, příjemného vystupování apod.)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?
- 19) Je důležité hodnocení v odborných výtvarných předmětech? Pokud ano, jakým způsobem by se měly práce nejlépe hodnotit?
- 20) Je pro tebe důležité, aby ti učitel vysvětlil přínos úkolu, tedy jeho užitečnost pro tvůj rozvoj? Motivuje tě to k práci?
- 21) Vysvětli, které faktory tě nejvíce motivují k práci na výtvarných úkolech.

Všichni z dotázaných na první otázku shodně odpověděli, že výtvarné činnosti je baví. Ve většině případů (23 žáků z 26) se jim práce zdá nyní ještě zajímavější než na ZŠ. Tento fakt odůvodňují nejčastěji tím, že úkoly na střední umělecké škole jsou více odborné, metodicky propracovanější a žákům je lépe vysvětleno, jaké kompetence jsou pomocí nich rozvíjeny. Díky tomu vidí v práci větší smysl.

Pouze 2 studenti naopak odpověděli, že je výtvarné činnosti na střední škole baví méně než na ZŠ a ZUŠ. Jeden z těchto žáků například uvedl tyto důvody:

- „Je toho na mě poměrně moc. Přípravu do výtvarných předmětů celkem zvládám, ovšem teorii už moc ne, protože končím pozdě večer s výkresy a naučit se dalších x stránek dějin, či jiného obsáhlého předmětu většinou nezvládám. Už dlouho se mi nestalo, že bych si sama od sebe vzala tužku a začala kreslit něco pro sebe, co jsem neměla zadané do nějakého praktického předmětu. Mám ke kreslení jiný vztah, než když jsem na tuto školu nastoupila.“

Druhý ze studentů odůvodňuje nynější menší motivaci tím, že na ZUŠ považoval výtvarnou tvorbu za „koníček“, nyní ji spíše cítí jako „povinnost“, tedy něco, co „musí“. Dlouholetá observace a nestrukturované rozhovory se studenty potvrzují, že podobné pocity se u nich během studia odborné umělecké školy, občas vyskytují.

Na otázku č. 2 odpovědělo 16 žáků z 26, že si studium na výtvarné škole vybrali sami, protože je výtvarné činnosti baví. Pěti žákům vybrali studium rodiče a čtyřem z dotázaných je doporučil učitel. Jeden z žáků měl pro výběr školy jiné důvody.

Na základě odpovědí na otázky 3 se dovídáme, že 20 žáků z celkových 26 považuje vybavení školy pro výtvarné předměty za dostačující. Zbývajících šest je naopak přesvědčeno, že vybavení není dobré. 16 žáků odpovědělo, že úroveň vybavení má vliv na jejich motivaci, 10 žáků se domnívá, že vybavení na jejich motivaci vliv naopak nemá. V obou skupinách byli jak ti, co považují vybavení za dostatečné i ti, kteří s ním spokojení nejsou. Na dotazníkovou položku č. 14 odpovědělo 24 z dotázaných 26 žáků, že dobré teoretické znalosti z předmětů

DVK, technologie, psychologie propagace apod. mají vliv na to, že je praktické činnosti více baví. Všichni studenti sdělili, že je rozhodně motivuje, když ovládají patřičné výtvarné techniky a mají potřebné manuální dovednosti (otázky č. 4 a 5).

Otázky č. 6–8. se týkaly vlivu osobnosti učitele a jeho schopností na motivaci žáků. Většina z dotázaných odpověděla, že celkově má osobnost učitele na jejich motivaci velký vliv. Důležitá je podle nich i jeho odborná způsobilost. 20 z dotázaných je přesvědčeno, že pokud má učitel dobré odborné znalosti, žáky to jistě motivuje k většímu úsilí ve výtvarných činnostech. Někteří z nich argumentují těmito slovy:

- „Učitelé, kteří rozumí odborné stránce, a ví jak si poradit (což jsou téměř všichni) mě určitě motivují. Rady si skoro všechny pamatuji a později využívám.“
- „Více si vážím pochvaly od učitele, o kterém vím, že tomu opravdu rozumí.“
- „Ráda si nechám poradit od učitele, který ví, o čem mluví a baví ho se mnou konzultovat.“
- „Když má učitel dostatek vědomostí v oboru, lépe se mi pracuje, a i já mám potom jistotu, že předmět umím dostatečně dobře.“
- „Když se mi zdá, že učitel učí něco blbě nebo že neví všechno, co by měl vědět, tak mě ten předmět tolik nebaví a prostě není to tak dobré, tolik se nesnažím.“
- „Čím chytřejší učitel, tím více si ho vážím a snažím se ho potěšit a překvapit.“

6 žáků je naopak toho názoru, že odborná úroveň učitele na jejich motivaci nemá výrazný vliv:

- „Má to na mou motivaci minimální vliv, dělám to přece kvůli sobě.“
- „Když je učitel kvalitní po odborné stránce je to určitě inspirující, ale myslím si, že není nejdůležitější, aby člověk, který vás v úkolu vede, věděl úplně všechno, co se týká oboru, techniky. Samozřejmě je velice dobře když to ví, může poradit po technické stránce atd., což je velice důležité, ale zase na druhou stranu člověk si to sám osahá... Takže asi něco mezi tím, určitě je to ale dobře když pomůže, ale zase ne tak, že to vymyslí za vás, o to nikdo nestojí.“

Dobré pedagogické schopnosti považuje za důležité rovněž 20 žáků, 6 naopak nepředpokládá, že by měl kvalitní pedagog podstatný vliv na jejich motivaci:

- „Neposlouchal bych učitele, který neumí učit a udržet si kázeň, tím pádem bych neměl motivaci.“
- „V odborných výtvarných předmětech mi vyhovovalo jednání i přístup učitelů, právě proto, že nebyl přísně pedagogický. Mám pocit, že nás všichni učitelé nechávali přijít si na určité věci sami, výtvarné zákonitosti i technické záležitosti, anebo to s námi řešili až jednotlivě při konkrétním projektu, se kterým jsme přišli my.“
- „Učitel by neměl být zlý, mělo by to pro něj být posláním být učitelem.“

- „Když mě práce zaujme, popřípadě učitel dobře vysvětlí, co se po mě chce, ale nechá mě, abych udělala tento úkol částečně podle sebe, velmi často mě tento úkol baví.“
- „I když se mi někdy úplně způsob výuky nelíbí, a já jsem chtěla udělat dobrou věc, tak jsem se ji snažila vytvořit co nejlépe a nemělo na mě nějaký extra velký vliv, že se mi hodina moc nelíbila.“
- „To jestli je učitel dobrý pedagog má velký vliv, protože učitelé, kteří si neumí sjednat ve třídě pořádek, nebo neumí vysvětlit učivo, mě iritují a někdy kvůli tomu není možné dosáhnout výsledků, na jaké bych měla.“

Objevuje se zde ovšem i několik názorů opačných, např.:

- „O učitelích, kteří neumí učit si myslím svoje a dělám svou práci tak, abych s ní byl spokojený.“
- „Nemá to na mně žádný vliv. Je super, že učitelé tyto klady mají, ale tím mě nedonutí dělat něco, co nechci.“

22 žáků se domnívá, že velmi důležitou úlohu v jejich motivaci sehrává přístup a chování učitele k nim samotným:

- „Když například vím, že i když se budu snažit, tak mě učitel stejně nepochválí, snažím se méně. (Ani pes nepřinese klacek, pokud ho občas nepodrbu!).“
- „Oceňuji učitele, kteří toto povolání dělají, protože je to baví, a ne proto, že na ně nic jiného nezbylo, a pak si vylívají zlost nebo zleniví.“
- „Je demotivující, když vás učitel nepodporuje, nepochválí a jen kritizuje.“
- „Dobrá komunikace je základem, všichni naši učitelé mají dobrý přístup.“
- „Je fajn, když si učitel s žáky rozumí.“

Pouze 3 žáci nepovažují vliv toho, jak se k nim učitel chová, za podstatný:

- „Přístup učitele má na mou motivaci minimální vliv. Soustředuji se na to, v čem vidím svoji budoucnost. Ostatní úkoly flákám a nebudu se na ně soustřeďovat jen proto, že učitelka je fajn.“
- „Je mi jedno, co si o mně myslí učitel, kterého si nevážím a nemám ho rád.“
- „Pracuju stejně u všech učitelů. Studuju přece kvůli sobě, ne pro ně.“

Otázka č. 9 se týkala hodnocení v odborných výtvarných předmětech. Za důležité je považuje překvapivě pouze polovina z dotázaných. Druhá polovina si naopak myslí, že důležité není. Slovní hodnocení preferuje 18 žáků, 3 více vyhovuje známkování a 5 studentům se jeví jako nejvhodnější kombinace slovního hodnocení se známkováním. Někteří uvádějí, že je pro ně velmi přínosná diskuse žáků s pedagogem nad výsledky jejich prací.

Jedna z absolventek vyjádřila svůj názor na hodnocení ve výtvarných předmětech těmito slovy:

- „Hodnocení je velice těžká otázka a určitě se s ní potýká mnoho učitelů, ale i některých kritiků umění a také laiků. Je to vždy subjektivní a co člověk to názor, někomu se líbí toto jinému zase něco jiného. Ale učitelé jsou nuceni dávat známky s přihlédnutím k různým okolnostem, např. do jaké míry je splněno zadání úkolu, technická stránka díla, osobitý přístup studenta... Těžko říct, jedno je však jisté: je to hodně subjektivní a osobní názor na hodnocení práce, když hodnotí pouze 1 učitel. Kdyby třeba hodnotilo více učitelů (což je např. u klauzur, nebo některých větších úkolů), tak se ten názor bude třeba měnit a diskutovat o tom, jaké hodnocení si dílo zaslouží, bylo by více názorů na věc, nevím. Vážně a upřímně řečeno: nezávidím toto hodnocení učitelům, já sama bych s tím měla asi problém. Vím, co se mi líbí a co ne, ale jiní to mají třeba jinak a v tom je ten křížek... řeknu super a jiný řekne děs...“

Z odpovědí na otázku č. 10 vyplývá, že pro žáky střední školy je velmi důležité, aby jim učitel vysvětlil, jaké kompetence se prostřednictvím daného úkolu rozvíjí, tedy v čem je pro ně úkol přínosný. Pokud nevidí v práci smysl, snižuje se velmi významně jejich motivace. Tento fakt pravděpodobně souvisí s osobnostním vývojem.

V odpovědi na otázku č. 11 měli žáci vysvětlit, co je nejvíce motivuje k práci na výtvarných úkolech. Dovídáme se, že velký význam má v tomto věku vnitřní motivace, tj. že se žáci chtějí zabývat výtvarným uměním, baví je to, touží rozvíjet své schopnosti, a zejména je tyto skutečnosti silně motivují k práci. Objevují se zde například tyto odpovědi:

- „Chci si sám / sama sebe vážít. Těší mně něco tvořit. Mám radost, když se mi práce povede. Chci využít příležitost, která se mi v životě naskytla. Pracuji na sobě, protože chci v životě něco dokázat. Snažím se mít dobré výsledky, abych se dostal / dostala na vysokou školu.“

Nezanedbatelný je rovněž motivační vliv spolužáků. Mezi studenty je obvyklá určitá rivalita, která je potřebná ke zvyšování celkového výkonu skupiny. Žáci spolu vědomě či nevědomě soupeří, a to je motivuje k usilovnější práci a tím i k lepším výkonům. Je zde patrná snaha po naplnění potřeby uznání a respektu. Jedna ze studentek například uvádí:

- „Pracuji na sobě, protože chci být dobrá. A taky nechci, aby si spolužáci mysleli, že na to nemám, že sem nepatřím.“

Do hry ale pochopitelně vstupují ještě další například sociální aspekty. Vztahy mezi spolužáky, jejich postavení ve skupině, sebevědomí apod.

Vliv rodičů na motivaci již není v období adolescence tak silný jako na základní škole, což s největší pravděpodobností souvisí s vývojem (věkem). Vzhledem k tomu, že žáci se pomalu osamostatňují, snaží se vytvářet své vlastní názory a vliv rodičů poněkud slábnou.

## 8 Závěr

Primárním cílem mé disertační práce bylo komplexně zmapovat zvláštnosti edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. V rámci výzkumného šetření jsem zjišťovala, jaká je současná situace v České republice ve výuce grafického designu na sekundární úrovni a zejména, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.

Na základě provedeného výzkumu, jehož základ tvoří šetření realizované pomocí čtyř dotazníků, se podařilo poměrně podrobně analyzovat dosud neprozkoumanou oblast sekundárního odborného vzdělávání v oboru grafický design, tak jak bylo stanoveno při formulaci cílů výzkumného šetření.

Výsledkem je obsáhlá evaluační studie, která jasně strukturovanou formou přináší analýzu získaných dat a přibližuje komplikovanou realitu zkoumané oblasti, zejména z pohledu samotných respondentů.

V úvodu práce bylo vymezeno několik specifických výzkumných otázek, jejichž zodpovězením byly splněny stanovené cíle. Odpovědi na jednotlivé otázky byly již podrobně prezentovány v závěrech kapitol, které se týkaly popisu průběhu výzkumného šetření a analýzy jednotlivých dotazníků (7.1.2. Závěr – dotazník pro pedagogy na straně 114 a 7.2.2 Závěr – dotazník pro studenty na straně 178).

Teoretická část práce přináší přehledně uspořádané informace, které tvoří nezbytný teoretický rámec oblasti výzkumu a jsou potřebné pro pochopení složité zkoumané reality. Text vznikl na základě podrobného studia dostupných pramenů a odkazuje se i na nejnovější publikované práce našich i zahraničních autorů.

Považovala jsem za nutné stručně charakterizovat oblast grafického designu a zjistit, jaké místo tento úzce specializovaný studijní obor zaujímá v systému českého školství. Zkoumala jsem proto nejprve internetové stránky škol a institucí, které měly se zkoumanou problematikou souvislost. Analyzovala jsem také některé klíčové dokumenty, jako jsou například rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy jednotlivých škol.

V kapitole věnované vývoji odborného vzdělávání v oblasti grafického designu jsem zasadila zkoumanou problematiku do historických souvislostí.

Považovala jsem rovněž za nutné prostudovat dostupnou literaturu, která se zabývá specifiky věkové skupiny, která je v rámci oboru grafický design na sekundární úrovni vzdělávána, což je skupina adolescentů, tedy dospívající mládeže ve věku od 15 do cca 19 (max. 23 let).

Dále se pak v teoretické části věnuji důležitým aspektům výuky, jako je motivace studentů nebo hodnocení ve výuce výtvarných předmětů, problematika talentu, vůle a inspirace, úloha počítače jako nástroje grafického designera a dalším zajímavým tématům, které souvisí

se samotným výzkumem, který je pak prezentován v následující, obsáhlejší empirické části disertační práce.

V empirické pak v návaznosti na část teoretickou přináším výsledky výzkumného šetření, v jehož rámci zjišťovala, jaká je současná situace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách v České republice. Jak už bylo uvedeno, ve výzkumu jsem se zabývala především názory pedagogů a studentů oboru grafický design.

K získání potřebných dat jsem vytvořila dva dotazníky, které jsem rozeslala do všech středních škol v České republice, kde se vyučuje grafický design. Jeden z dotazníků byl určen studentům a druhý pak pedagogům odborných výtvarných předmětů. Cílem dotazníků bylo zjistit, jak vnímají a prožívají specifický edukační proces ve výtvarných předmětech žáci na straně jedné a učitelé na straně druhé. Cíl dotazníků by diagnostický – sloužil k získání a doplnění informací o stavu výchozí situace.

Pro tvorbu a následné šíření otazníků, které byly nejprve prověřeny v předvýzkumu, jsem použila aplikaci Google Docs (Dokumenty). Na internetu jsem vytvořila interaktivní webový dotazník, na který respondenti následně odpovídali sami prostřednictvím počítače.

Celkově hodnotím návratnost odpovědí na oba dotazníky jako velmi dobrou, a to zejména díky vstřícnosti pedagogů, se kterou jsem se setkala.

Dotazníky jsem vyhodnocovala jak kvantitativními, tak i kvalitativními metodami, a to v závislosti na typu otázky. Přičemž pro otevřené otázky jsem použila převážně postupy kvalitativní. Analýzou odpovědí na oba dotazníky se mi podařilo vytvořit poměrně podrobnou deskripci současné situace v odborném sekundárním vzdělávání v oblasti grafického designu, zejména z pohledu studentů a učitelů.

Tomuto hlavnímu výzkumnému šetření předcházela výzkum, který jsem prováděla ve škole, kde již mnoho let působím jako učitelka odborných výtvarných předmětů. Pomocí dvou dotazníků určených mým studentům, jsem zmapovala zkoumanou oblast a získala jsem jasnější představu o budoucím výzkumu, který, jak jsem již zmínila, jsem se rozhodla realizovat na všech středních školách v ČR, kde se grafický design vyučuje. Proto, aby byla zaručena validita a objektivita získaných dat.

Vzhledem k velké šíři problematiky, nebylo samozřejmě možné, obsáhnout všechny složky vzdělávání detailně. Dala jsem si proto za cíl prozkoumat rámcově tento typ edukace, odkrýt některé problémy a připravit půdu dalším případným pokračovatelům bádání v této oblasti. Výzkum se zaměřuje výhradně na sekundární výtvarné vzdělávání v oboru grafický design v České republice. Vzhledem k tomu, že toto téma není u nás prozatím zpracováno, věnovat se i problematice tohoto typu výuky v zahraničí nebylo v možnostech této práce. Ale je zde samozřejmě potenciál pro další zkoumání v této oblasti.

Do budoucna bych chtěla rozvinout některá dílčí témata, která vzhledem k rozsahu práce nemohla být více a detailněji prozkoumána. Již v průběhu doktorského studia jsem se zabývala výzkumem v oblasti volných domácích prací studentů, které často prezentují na sociálních sítích (Facebook). Zajímalo mne, do jaké míry tuto volnou tvorbu žáci pro svůj výtvarný vývoj potřebují a jak vnímají rozdíl mezi tímto způsobem práce a školními úkoly, které jsou vedené pedagogem. Dílčí výsledky jsem prezentovala v článku Specifika výtvarného vzdělávání adolescentů v oboru grafický design ve středních školách v odborném časopise Kultura, umění a výchova (2014). Do disertační práce jsem tento výzkum nakonec nezařadila, protože jsem dospěla k závěru, že si zaslouží samostatné, podrobné prozkoumání, kterému bych se ráda v budoucnu věnovala.





## Seznam použitých zkratk

**AIGA** – American Institute of Graphic Arts (americká profesionální organizace pro design).

**CAWI** – Computer Assisted Web Interview (elektronické dotazování).

**DTP** – desktop publishing (tvorba tištěného dokumentu za pomoci počítače, příprava pro tisk).

**DVK** – dějiny výtvarné kultury.

**EACEA** – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast).

**EU** – Evropská unie.

**GD** – grafický design.

**ICT** – informační a komunikační technologie.

**ČS INSEA** – Česká sekce INSEA, občanské sdružení, které je kolektivním členem mezinárodní společnosti INSEA (International Society for Education through Art), rozvíjející spolupráci v oblasti výchovy uměním a k umění.

**ISA+** – Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce.

**IT** – informační technologie.

**MMD** – Mixed Method Design (smíšený výzkum, kombinace kvalitativních i kvantitativních metod).

**MŠ** – mateřská škola.

**MŠMT ČR** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

**NÚV** – Národní ústav pro vzdělávání.

**PGR** – počítačová grafika (odborný předmět na SŠ).

**RVP** – rámcový vzdělávací program.

**SOŠ** – střední odborná škola.

**SOU** – střední odborné učiliště.

**SŠ** – střední škola.

**SW** – software (programové vybavení).

**ŠVP** – školní vzdělávací program.

**ÚIV** – Ústav pro informace ve vzdělávání (byl z rozhodnutí MŠMT k 31.12.2011 zrušen, od 1.1.2012 přebírá agendy ÚIV spojené se sběrem a zpracováním dat MŠMT).

**VOŠ** – vyšší odborná škola.

**VŠ** – vysoká škola.

**WHO** – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace).

**ZŠ** – základní škola.

**ZUŠ** – základní umělecká škola.

# Seznam tabulek

<b>Tabulka 1</b> – Poměr škol státních a soukromých, kde je v ČR vyučován obor grafický design .....	65
<b>Tabulka 2</b> – Poměr počtu respondentů ze škol státních a soukromých .....	64
<b>Tabulka 3</b> – Pohlaví respondentů-pedagogů .....	64
<b>Tabulka 4 a 5</b> – Doba praxe respondentů-pedagogů .....	66
<b>Tabulka 6 a 7</b> – Věk respondentů-pedagogů .....	66
<b>Tabulka 8 a 9</b> – Zastoupení respondentů-žáků různého stáří .....	67
<b>Tabulka 10</b> – Zastoupení respondentů-žáků z jednotlivých ročníků .....	68
<b>Tabulka 11</b> – Obor grafický design .....	68
<b>Tabulka 12</b> – Obor grafický design nahradil pět dřívějších oborů vzdělání .....	69
<b>Tabulky 13–16</b> – Počty žáků v jednotlivých ročnících a počty absolventů v posledních čtyřech školních letech v oboru 8241M05 grafický design a dobíhajících oborech (8241M007, 8241M009, 8241M010, 8241M032 a 8241M035), které ve školním roce 2013/2014 již plně nahradil .....	70–71
<b>Tabulka 17</b> – Předměty vyučované respondenty-pedagogy .....	80
<b>Tabulka 18</b> – Média a způsoby práce preferované respondenty-pedagogy ve výuce .....	81
<b>Tabulka 19</b> – Hovoří pedagogové ve výuce o dějinách grafického designu? .....	83
<b>Tabulka 20</b> – Otázka č. 7. – vlastní tvorba pedagogů .....	84
<b>Tabulka 21</b> – Výtvarné aktivity, kterým se mimo práci ve školství věnují dotázaní pedagogové .....	86
<b>Tabulka 22</b> – Další vzdělávání respondentů-pedagogů .....	87
<b>Tabulka 23</b> – Způsoby hodnocení preferované respondenty-pedagogy ve výtvarných předmětech .....	89
<b>Tabulka 24</b> – Uvádí pedagogové jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů? .....	91
<b>Tabulka 25</b> – Inspirační zdroj .....	92
<b>Tabulka 26</b> – Zdroj poučení .....	93
<b>Tabulka 27</b> – Konfrontace .....	94
<b>Tabulka 28</b> – Motivace .....	96
<b>Tabulka 29</b> – Spokojenost učitelů s koncepcí výuky grafického designu v ČR .....	96
<b>Tabulka 30</b> – Kategorie odpovědí na otázku č. 30 .....	96
<b>Tabulka 31</b> – Pořadí důležitosti a index důležitosti jednotlivých kompetencí podle respondentů-pedagogů .....	103
<b>Tabulka 32</b> – Jednotlivé stupně použité škály .....	105
<b>Tabulka 33</b> – Hodnocení kompetence <i>Práce s počítačem</i> .....	105
<b>Tabulka 34</b> – Hodnocení kompetence <i>Rozvoj řemeslné stránky</i> .....	106
<b>Tabulka 35</b> – Hodnocení kompetence <i>Kreativita a originalita</i> .....	106
<b>Tabulka 36</b> – Hodnocení kompetence <i>Rozvoj imaginace</i> .....	107
<b>Tabulka 37</b> – Hodnocení kompetence <i>Znalost písma a typografie</i> .....	107
<b>Tabulka 38</b> – Hodnocení kompetence <i>Teoretická stránka</i> .....	108
<b>Tabulka 39</b> – Hodnocení kompetence <i>Komunikační schopnosti</i> .....	108
<b>Tabulka 40</b> – Hodnocení kompetence <i>Praktická stránka</i> .....	109
<b>Tabulka 41</b> – Hodnocení kompetence <i>Schopnost organizace práce</i> .....	109

<b>Tabulka 42</b> – Hodnocení Rozvoje osobnostních složek .....	110
<b>Tabulka 43</b> – Hodnocení kompetence Znalost současných módních trendů v GD .....	110
<b>Tabulka 44</b> – Hodnocení kompetence Schopnost evaluace .....	111
<b>Tabulka 45</b> – Vliv na volbu studijního oboru – grafického designu .....	121
<b>Tabulky 46 a 47</b> – Porovnání odpovědí na otázku č. 3 s otázkami č. 5 a 10 .....	122
<b>Tabulka 48</b> – Otázka č. 4 – důvody volby studijního oboru – grafického designu .....	125
<b>Tabulka 49</b> – Otázka č. 5 – další působení v oboru GD s výhledem do budoucna .....	127
<b>Tabulka 50</b> – Otázka č. 5 – zastoupení respondentů z jednotlivých ročníků, kteří se chtějí věnovat grafickému designu i po ukončení SŠ .....	128
<b>Tabulka 51</b> – Představa studentů o jejich budoucí práci v oblasti GD .....	129
<b>Tabulka 52</b> – Nezaměstnanost absolventů podle oborů vzdělání .....	130
<b>Tabulka 53</b> – VŠ, které by si respondenti nejčastěji zvolili pro své další studium .....	132
<b>Tabulka 54</b> – Otázka č. 7 – Na které VŠ by žáci chtěli studovat? Obory, které respondenti uvedli ve svých odpovědích .....	133
<b>Tabulka 55</b> – Dovídají se žáci v průběhu studia informace o historii GD? .....	134
<b>Tabulka 56</b> – Otázka č. 9 – Dozvídají se žáci ve výuce informace o současném GD? .....	135
<b>Tabulka 57</b> – Otázka č. 10 – Baví žáky výt. tvorba nyní na SŠ více než dříve? .....	135
<b>Tabulka 58</b> – Otázka č. 11 – Důvody, proč žáky na SŠ baví výtvarné činnosti více než dříve (na ZŠ / ZUŠ) .....	137
<b>Tabulka 59</b> – Důvody, proč respondenty-žáky baví nyní výt. činnosti méně než dříve (na ZŠ či ZUŠ) .....	145
<b>Tabulka 60</b> – Důležitost hodnocení ve výt. předmětech pro respondenty-žáky .....	151
<b>Tabulka 61</b> – Žáky preferované způsoby hodnocení ve výtvarných předmětech .....	152
<b>Tabulka 62</b> – Absolvují žáci grafického designu ruční výtvarnou přípravu? .....	153
<b>Tabulka 63</b> – Řeší žáci ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány? .....	158
<b>Tabulka 64</b> – Absolvují respondenti-žáci během studia praxi? .....	159
<b>Tabulka 65</b> – Otázka č. 18 – Kde žáci praxi absolvují? .....	160
<b>Tabulka 66</b> – Jak dlouho trvá odborná praxe žáků? .....	161
<b>Tabulka 67</b> – Kolik druhů akcí respondenti-žáci uváděli? .....	162
<b>Tabulka 68</b> – Otázka č. 20 – Jakých vzdělávacích akcí pořádaných školou se žáci účastní. ....	163
<b>Tabulka 69</b> – Kolik respondentů-žáků se ve výuce zabývá volnou grafikou? .....	163
<b>Tabulka 70</b> – Se kterými grafickými technikami mají žáci praktickou zkušenost? .....	164
<b>Tabulka 71</b> – Otázka č. 23 – Jak působí na respondenty-žáky klima a vztahy v jejich studijní skupině? .....	165
<b>Tabulka 72</b> – S čím jsou žáci nespokojeni ve výuce praktických předmětů? .....	169

## Seznam obrázků

Obr. 1 – Poměr škol státních a soukromých, kde je v ČR vyučován obor grafický design .....	64
Obr. 2 – Poměr počtu respondentů ze škol státních a soukromých .....	64
Obr. 3 – Pohlaví respondentů-pedagogů .....	66
Obr. 4 – Doba praxe respondentů-pedagogů .....	66
Obr. 5 – Věk respondentů-pedagogů .....	66
Obr. 6 – Zastoupení respondentů-žáků různého stáří .....	67
Obr. 7 – Zastoupení respondentů-žáků z jednotlivých ročníků .....	68
Obr. 8 – Průběh počtů odpovědí respondentů-pedagogů na dotazník č. 3 .....	76
Obr. 9 – Průběh počtů odpovědí respondentů-žáků na dotazník č. 4 .....	76
Obr. 10 – Předměty vyučované respondenty-pedagogy .....	79
Obr. 11 – Média a způsoby práce preferované respondenty-pedagogy ve výuce .....	81
Obr. 12 – Hovoří pedagogové ve výuce o dějinách grafického designu? .....	83
Obr. 13 – Otázka č. 7. – vlastní tvorba pedagogů .....	84
Obr. 14 – Otázka č. 9. – oblasti, kterým se respondenti-pedagogové věnují ve své vlastní výtvarné tvorbě .....	85
Obr. 15 – Vlastní tvorba pedagogů v oblasti grafického designu .....	86
Obr. 16 – Další vzdělávání respondentů-pedagogů .....	87
Obr. 17 – Jakými způsoby se respondenti-pedagogové vzdělávají? .....	88
Obr. 18 – Jakými způsoby respondenti-pedagogové nejčastěji hodnotí výsledky výtvarných úkolů žáků? .....	89
Obr. 19 – Uvádí pedagogové jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů? .....	91
Obr. 20 – Kategorizace kladných odpovědí na otázku č. 14 .....	92
Obr. 21 – Inspirační zdroj .....	92
Obr. 22 – Zdroj poučení .....	93
Obr. 23 – Konfrontace .....	94
Obr. 24 – Motivace .....	95
Obr. 25 – Spokojenost učitelů s koncepcí výuky grafického designu v ČR .....	96
Obr. 26 – Vzdělání respondentů-pedagogů .....	101
Obr. 27 – Průměr (index důležitosti) jednotlivých kompetencí podle respondentů-pedagogů .....	103
Obr. 28 – Hodnocení kompetence <i>Práce s počítačem</i> .....	105
Obr. 29 – Hodnocení kompetence <i>Rozvoj řemeslné stránky</i> .....	106
Obr. 30 – Hodnocení kompetence <i>Kreativita a originalita</i> .....	106
Obr. 31 – Hodnocení kompetence <i>Rozvoj imaginace</i> .....	107
Obr. 32 – Hodnocení kompetence <i>Znalost písma a typografie</i> .....	107
Obr. 33 – Hodnocení kompetence <i>Teoretická stránka</i> .....	108
Obr. 34 – Hodnocení kompetence <i>Komunikační schopnosti</i> .....	108
Obr. 35 – Hodnocení kompetence <i>Praktická stránka</i> .....	109
Obr. 36 – Hodnocení kompetence <i>Schopnost organizace práce</i> .....	109
Obr. 37 – Hodnocení kompetence <i>Rozvoj osobnostních složek</i> .....	110

<b>Obr. 38</b> – Hodnocení kompetence <i>Znalost současných módních trendů v grafickém designu</i> .....	110
<b>Obr. 39</b> – Hodnocení kompetence <i>Schopnost evaluace</i> .....	111
<b>Obr. 40</b> – Vliv na volbu studijního oboru – grafického designu .....	121
<b>Obr. 41</b> – Důvody pro výběr oboru uvedené žáky, kteří si obor zvolili zcela sami .....	126
<b>Obr. 42</b> – Důvody pro výběr oboru uvedené žáky, na jejichž volbu měly vliv jiné osoby .....	126
<b>Obr. 43</b> – Důvody pro výběr oboru uvedené všemi respondenty-žáky celkově .....	126
<b>Obr. 44</b> – Otázka č. 5 – zastoupení respondentů z jednotlivých ročníků, kteří se chtějí věnovat grafickému designu i po ukončení SŠ .....	128
<b>Obr. 45</b> – Představa studentů o jejich budoucí práci v oblasti GD .....	129
<b>Obr. 46</b> – Nezaměstnanost absolventů podle oborů vzdělání .....	130
<b>Obr. 47</b> – VŠ, které by si respondenti nejčastěji zvolili pro své další studium .....	132
<b>Obr. 48</b> – Otázka č. 7 – Na jaké VŠ bys chtěl / chtěla studovat? Obory, které respondenti uvedli ve svých odpovědích .....	133
<b>Obr. 49</b> – Dovídají se žáci v průběhu studia informace o historii GD? .....	134
<b>Obr. 50</b> – Otázka č. 9 – Dozívají se žáci ve výuce informace o současném GD? .....	135
<b>Obr. 51</b> – Otázka č. 10 – Baví žáky výt. tvorba nyní na SŠ více než dříve? .....	135
<b>Obr. 52</b> – Otázka č. 11 – Důvody, proč žáky na SŠ baví výtvarné činnosti více než dříve (na ZŠ / ZUŠ) .....	135
<b>Obr. 53</b> – Důvody, proč respondenty-žáky baví nyní výt. činnosti méně než dříve (na ZŠ či ZUŠ) .....	145
<b>Obr. 54</b> – Důležitost hodnocení ve výt. předmětech pro respondenty-žáky .....	151
<b>Obr. 55</b> – Žáky preferované způsoby hodnocení ve výtvarných předmětech .....	152
<b>Obr. 56</b> – Absolvují žáci grafického designu ruční výtvarnou přípravu? .....	153
<b>Obr. 57</b> – Graf znázorňuje analýzu odpovědí na otázku č. 15, pomocí níž jsem zjišťovala, v čem vidí žáci přínos ruční výtvarné přípravy. Jednotlivé kategorie jsou přehledně popsány v textu této kapitoly.....	155
<b>Obr. 58</b> – Řeší žáci ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány? .....	158
<b>Obr. 59</b> – Absolvují respondenti-žáci během studia praxi? .....	159
<b>Obr. 60</b> – Otázka č. 18 – Kde žáci praxi absolvují? .....	160
<b>Obr. 61</b> – Jak dlouho trvá odborná praxe žáků? .....	161
<b>Obr. 62</b> – Kolik druhů akcí respondenti-žáci uváděli? .....	161
<b>Obr. 63</b> – Otázka č. 20 – Jakých vzdělávacích akcí pořádaných školou se žáci účastní. ....	162
<b>Obr. 64</b> – Kolik respondentů-žáků se ve výuce zabývá volnou grafikou? .....	163
<b>Obr. 65</b> – Se kterými grafickými technikami mají žáci praktickou zkušenost? .....	164
<b>Obr. 66</b> – Jak působí na respondenty-žáky klima a vztahy v jejich studijní skupině? .....	166
<b>Obr. 67</b> – S čím jsou žáci nespokojeni ve výuce praktických předmětů? .....	169
<b>Obr. 68</b> – Zvýšení odborné kvality výuky .....	169
<b>Obr. 69</b> – Nedostatek ruční tvorby .....	170
<b>Obr. 70</b> – Kritika pedagogů .....	171
<b>Obr. 71</b> – Zkvalitnění teoretické výuky .....	175
<b>Obr. 72</b> – Vnější podmínky .....	176

## Seznam použité literatury a zdrojů

ARNETT, Jeffrey Jensen & Susan TABER. 1994. Adolescence Terminable and Interminable: When Does Adolescence End? *Journal of Youth Adolescence* [online]. 23(5) pp. 517–538. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: [http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT\\_Adolescence\\_Terminable.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Adolescence_Terminable.pdf).

ARNETT, Jeffrey Jensen. 2007. Emerging. Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives* [online]. 1(2) pp. 68–73. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x/full>.

Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslným obory ČR. 2010. Oficiální stránky [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://www.vytvarneskoly.cz>.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2006. Svět teenagera a současná výtvarná výchova. In: Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, *Symposium ČS INSEA, Plzeň, 16.–18. září 2004: sborník příspěvků sympozia* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita, PdF Katedra výtvarné výchovy. ISBN 80-7043-504-6. [cit. 2011-04-27]. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SboRnikDef.pdf>.

BAMFORD, Anne. 2009. An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.

BENNETT, Audrey. 2006. *Design studies: theory and research in graphic design* [online]. 1st ed. New York: Princeton Architectural [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: Press. <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10482153>.

BORRINK, David. 2010. Importance of Graphic Designers Sketching Ideals, Concepts First. *Suite 101. com* [online]. [cit. 2011-03-03]. Dostupné z: <http://www.suite101.com/content/importance-of-graphic-designers-sketching-ideas-concepts-first-a323174>.

BRUNER, Jerome Seymour. 1968. *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava: SPN.

DAVID, Jiří. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 164–165, 182–183, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.

DELHAXHE, A., N. BAĎDAK & A. HORVATH. 2009. Arts and Cultural Education at School in Europe. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) P9 Eurydice* [online]. p11, 12, 16, 32, 65–68, 104 p. [cit. 2011-03-03]. ISBN 978-92-9201-061-4. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=etc08>.

DePOY, Elisabeth. & GILSON, Stephen. 2003. *Evaluation practice*. New York, NY, Taylor and Francis. ISBN 053454391X.

DVOŘÁK, Petr. 2009. Legendární německá škola Bauhaus slaví 90 let. *DesignMagazin.cz* [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/udalosti/7512-legendarni-nemecka-skola-bauhaus-slavi-90-let.html>.

EACEA. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010* [online]. [cit. 2013-03-03]. s. 22, 25–28, 112–114, 158, 386 s. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf).

EFLAND, Arthur. 1995. The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education* [online]. 36(3), pp. 134–153 [cit. 2011-03-03]. Published by: National Art Education Association. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1320905>.

ELLMERS, G., M. FOLEY & S. BENNETT. 2008. Graphic design education: a revised assessment approach to encourage deep learning, *Journal of University Teaching and Learning Practice* [online]. 5(1), pp. 77–87. [cit. 2011-11-15]. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/era/1972>.

ERICSSON, K. A., R. T. KRAMPE & C. TESH-RÖMER. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* [online]. 100(3), pp. 363–406 [cit. 2011-11-15]. ISSN 0033295X. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.169.9712>.

GARNER, Steve. 1990. The undervalued role of drawing in design. *Drawing research and development* [online]. [cit. 2011-10-03]. pp. 98–109, Longmans. ISBN 0 582 07419 3.

GARNER, Steve. 1990. Drawing and Designing: the Case for Reappraisal. *Journal of Art & Design Education* [online]. 9(1), pp. 39–55. [cit. 2011-10-03]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.1990.tb00751.x>.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 9788085931792.

GEMROT, Bohumír. 2010. Vyšší odborná škola a Střední umělecká škola Václava Hollara [online] [cit. 2011-10-03]. Dostupné z: <http://www.zizkov.cz/clanek.asp?id=723&referer=http>

GILLOI, Susan & Pieter du TOIT. 2013. Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *International Journal Of Art & Design Education* [online]. 32(2), pp. 256–268. [cit. 2011-09-05]. Academic Search Complete, EBSCOhost. ISSN 14768062. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2013.01758.x/abstract>.

GOJNÁ, Kamila. 2010. Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících. In *Spontánní umění*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU. 7 s. Spisy PdF MU sv. 150. ISBN 978-80-210-5400-4.

GRAHAM, Mark & Alice SIMS-GUNZENHAUSER. 2009. Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum. *Arts Education Policy Review* [online]. 110(3), pp. 18–24 [cit. 2011-11-03]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/AEPR.110.3.18-24>.

GRAHAM, Mark. 2003. Responding to the Demise of Adolescent Artmaking: Charting the Course of Adolescent Development in an Exceptional Art Classroom. *Studies in Art Education* [online]. 44(2), pp. 162–177 [cit. 2011-11-15]. Published by: National Art Education Association. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1321058>.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOPE, Samuel. 2004. Art Education in a World of Cross-Purposes. *The handbook of research and policy in art education*, ed. E. Eisner & M. Day, (pp. 93–114). Taylor & Francis. A Project of the National Art Education Association. 288 p. ISBN 1-4106-0993-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. 255 s. ISBN 9788024719986.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4. Více zde: <http://www.upss.cz/products/metody-pedagogickeho-vyzkumu-zaklady-kvantitativniho-vyzkumu-miroslav-chraska/>

ILLERIS, Helene. 2005. Young People and Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 24(3), pp. 231–242 [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AN=18698807&la>. ISSN 14768062.

INCIONG, Anthony. 2010. Graphic design education: pedagogy and research methods. In: *ICERI 2010 Proceedings*. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation, 15–17 November, 2010, Madrid, Spain [online]. Madrid: IATED [cit. 2011-04-27]. Dostupné z: <http://library.iated.org/view/INCIONG2010GRA>. pp 6160-6164. ISBN 978-84-614-2439-9. ISSN 2340-1095.



INCIONG, Anthony. 2011. Graphic Design Education In and Beyond the Classroom. In: *The State Of Design Education; Seventh Annual UCDA Design Education Summit*, 26–27 May, 2011, New Jersey City University [online]. pp. 31–37 [cit. 2013-04-27]. Dostupné z: [https://ucda.com/images/UCDA\\_DES\\_2011\\_PROCEEDINGS.pdf](https://ucda.com/images/UCDA_DES_2011_PROCEEDINGS.pdf).

JOHNSON, Mia. 1997. Orientations to curriculum in computer art education. *Art Education* [online]. 50(3), pp. 43–47. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ551263&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ551263](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ551263&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ551263). ISSN 14768062.

KELLY, Steve. 2010. Digital Art in Education: Fine Arts Versus Computers. *Suite 101.com*. [online]. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: <http://www.suite101.com/content/digital-art-is-not-finger-painting--fine-arts-and-computers-a309866#ixzz1HSGPxcFM>.

KELLY, Veronika. 2005. *Towards a design community: Collaborative practice in design education* [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://acuads.com.au/static/files/assets/1dd33f09/kelly.pdf>.

KUZMIN, Mikhail Nikolaevich. 1981. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia. s. 94, 241 s.

LAMSEROVÁ, Jana. 1990. *Didaktika výtvarné výchovy IV.: Výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-062-7.

LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 3. přeprac. a dopl., vyd. ISBN 807169195X.

LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. 2010. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: OU v Ostravě. ISBN 978-80-7368-892-9.

LOKŠA, Jozef a Irena LOKŠOVÁ. 1999. *Pozornost, motivace a tvořivost dětí ve škole, teoretická východiska a praktické postupy*. Praha: Portál. s. 199. ISBN 807178205X.

MACEK, P., J. BEJČEK a J. VANÍČKOVÁ. 2007. Contemporary Czech Emerging Adults: Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research* [online]. 22(4), pp. 444–475. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://jar.sagepub.com/noc tent/22/5/444.short>.

MACEK, Petr. 1999. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-X.

MALACH, Antonín. 1995. *Transformace řízení školství ČR*. Brno: Vydavatelství MU Brno, 147 s. ISBN 80-210-1247-1.

- MASLOW, Abraham Harold. 1970. *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York. 369 p. ISBN 0-06-041987-3.
- MASON, Rachel & John STEERS. 2006. The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 25(2), pp. 119–133 [cit. 2011-02-21]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20588833&lang=cs&site=ehost-live>. ISSN 14768062.
- MIKAUŠ, Ondřej. 2007. *Vynořující se dospělost; Subjektivní vnímání dospělosti a vztah k rodičům v období mezi adolescencí a dospělostí* [online]. [cit. 2011-02-21]. Brno: MU Brno. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/42229/fss\\_m/](http://is.muni.cz/th/42229/fss_m/).
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2013. *Rejstřík škol a školských zařízení* [databáze online]. [cit. 2011-02-21]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>. Databáze škol v České republice.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, s 232. ISBN 80-85603-34-9.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. Grafický design. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. [cit. 2013-02-10]. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/8241M05>.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. Výběr oboru vzdělání. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce*. [online]. [cit. 2013-02-21]. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory>.
- OLECKÁ Ivana a Kateřina IVANOVÁ. 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.
- PATTON, Michael Quinn. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London: Sage.
- PATTON, Michael Quinn. 1986. *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- PEROUT, Evžen. 2005a. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN 80-903247-9-7.
- PEROUT, Evžen. 2005b. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*. 2(9), pp. 27–32. ISSN 1214-4460.

PRŮCHA, Jan. 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Karolinum. ISBN 9788071841326.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 3. rozšířené a aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. 2010. Etický kodex pro český pedagogický výzkum: zdůvodnění a návrh. In: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 10-16. ISBN 978-80-7318-663-0.

PŘIDALOVÁ, Kateřina. 2011. Designreader.org paradoxy grafického designu a vizuálních studií. *Fresh Eye* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://fresheye.cz/designreader/2011/10>.

RADCLYFFE-THOMAS, Natascha. 2008. White Heat or Blue Screen? Digital Technology in Art & Design education. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 27(2), pg. 158–167. [cit. 2011-09-05]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2008.00571.x/abstract>. ISSN 14768062.

ROSTAN, Susan. M. 2010. Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Student' Talent and Creativity. *Creativity Research Journal* [online]. 22, Issue 3, [cit. 2011-11-21]. (pp. 261-271), 11p, 4p. ISSN 1532-6934. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=fe597d62-f280-4ae5964b4ea9d798cfe7%40sessionmgr15&vid=2&hid=11>.

RUNCO, Mark. A. 2005. Motivation, competence and creativity. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 609–623). New York: Guilford. 704 p. ISBN 1-59385-123-5.

SCRIVEN, Michael. 1967. The methodology of evaluation. In Stake, R. E. *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally. American Educational Research Association (monograph series on evaluation, no. 1).

SCHENK, Pamela. 1991. The role of drawing in the graphic design process, *Design Studies* [online]. 12(3), pp. 168–181 [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0142694X9190025R>.

SCHENK, Pamela. 1997. The Role of Drawing in Graphic Design and the Implications for Curriculum Planning. *Journal of Art & Design Education* [online]. 16(1), pp. 73–82. [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: [10.1111/1468-5949.00058](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00058)<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00058/pdf>.

SCHENK, Pamela. 2005. *Before and after the computer: the role of drawing in graphic design, Visual: Design: Scholarship* [online]. 1(2), pp. 11–20. [cit. 2010-08-06]. ISSN 1833-2226. Dostupné z: [http://research.agda.com.au/library/group/1202871197\\_document\\_01\\_vdso10202.pdf](http://research.agda.com.au/library/group/1202871197_document_01_vdso10202.pdf).

SLAVÍK, Jan. 1998. Empirický výzkum ve výtvarné výchově. In: *Věda a výzkum ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. s. 49-57. ISBN 80-86039-59-5.

STONES, Catherine & Tom CASSIDY. 2006. Comparing synthesis strategies of novice graphic designers using digital and traditional design tools. *Design Studies* [online]. 28(1), pp. 59–72 [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2006.09.001>.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-408-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. 2007. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAXOVÁ, Jiřina. 1987. *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.

THIENMONGKOL, Ratanachote. 2008. Using digital design tools in the character design classroom. In: *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference 2008*. University of Wollongong, Australia, 18-21 June 2008 [online]. Wollongong: University of Wollongong. [cit. 2013-10-12]. pp. 191-196. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=etc08>.

ÚSTAV PRO INFORMACE A VZDĚLÁVÁNÍ. 2010. *Adresář škol a školských zařízení* [databáze online]. [cit. 2010-11-10]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání. Dostupné z: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>. Databáze škol v České republice.

UŽDIL, Jaromír a Igor ZHOŘ. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN. ISBN 14-031-64.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2010-08-05]. Praha: VÚP. s. 50–56. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2010-02-21]. Praha: VÚP. s. 69 -71. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

VÚP. 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design* [online]. [cit. 2013-02-21]. Praha: VÚP. s. 12. Dostupný z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>.

VÚP. 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. [cit. 2010-02-21]. Praha: VÚP. s. 37. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf).

WORLD HEALTH ORGANIZATION, nedatováno. *Adolescent development. World Health Organization* [online]. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/).

WONG, David. 2007. Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record* [online]. 109(1), pp. 192–220 [cit. 2011-10-21]. Dostupné z: <https://www.msu.edu/~dwong/publications/WongTCRBeyondControl.pdf> Teachers College.

Adresář škol a školských zařízení [databáze online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 8. 11. 2010 [cit.10.11.2010].Dostupné na internetu: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp> Databáze škol v České republice.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit.10.11.2010]. s. 50-56. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-m/05 Grafický design [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 10. 11. 2010]. s. 12. Dostupný na internetu: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit.10. 11. 2010]. s. 69–71. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2010 [cit. 10. 11. 2010]. s. 37. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 27.2.2006 [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon\\_561\\_2004Sb.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm).



# Přílohy





## Seznam příloh:

### Příloha A

– Ukázka první stany dotazníku pro pedagogy tak, jak se respondentům zobrazoval v prostředí Google disk.

### Příloha B

– Kompletní znění dotazníku pro učitele grafického designu.

### Příloha C

– Ukázka první stany dotazníku pro studenty tak, jak se respondentům zobrazoval v prostředí Google disk.

### Příloha D

– Kompletní znění dotazníku pro studenty.

### Příloha E

– Otázky obsažené v dotazníku I., který byl určen pro žáky oboru grafický design ze školy, kde učím a sloužil k získání základních informací o zkoumané problematice v prvotní fázi výzkumu.

### Příloha F

– Otázky obsažené v dotazníku II., který byl určen pro žáky oboru grafický design ze školy, kde učím a sloužil k získání základních informací o problematice motivace v odborných výtvarných předmětech. Byl použit v prvotní fázi výzkumu.

### Příloha G

– Seznam středních škol v ČR, které nabízejí studium oboru grafický design.

### Příloha H

– Vzdělání pedagogů, kteří vyučují odborné výtvarné předměty v oboru grafický design.

### Příloha I

– Názvy ŠVP (školních vzdělávacích programů), které nabízejí jednotlivé střední školy v ČR v rámci RVP 82-41-M/05 grafický design.

### Příloha J

– Zařazení oboru grafický design 82-41-M/05 do příslušné kategorie vzdělání a skupiny oborů.

[Upravit formulář](#)

## Dotazník pro učitele výtvarných předmětů v oboru grafický design

Vážení pedagogové,  
jsem studentkou doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.  
Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který má zásadní význam pro mou dizertační práci na téma Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách.  
Ve své dizertační práci se zabývám specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách. Zaměřuje se jednak na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů ve střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka - grafického designéra a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt.

Dotazník je anonymní a zjištěné informace nebudou distribuovány dále, budou použity pouze pro účely výzkumu dizertační práce.  
Prosím vás o upřímné a otevřené odpovědi.  
Mgr. Lenka Kašpárková

**Kolik studentů grafického designu přijímáte na vaší škole do jednoho ročníku?**

**Kolik let vyučujete ve střední škole grafický design?**

**Které odborné výtvarné předměty vyučujete?**  
Zaškrtněte, prosím, všechny předměty, které vyučujete.

- Praktická cvičení
- Výtvarná příprava
- Navrhování
- Počítačová grafika
- Technologie
- Písmo
- Jiné:

**Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce upřednostňujete?**

- Klasická média (kresba, malba, volná grafika).
- Práce v počítačových grafických programech.
- Kombinace klasických i nových médií.
- Jiné:

**Zde můžete napsat svůj názor, pokud chcete doplnit informace k předešlé otázce:**

## Dotazník pro učitele výtvarných předmětů v oboru grafický design

Vážení pedagogové,

jsem studentkou doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který má zásadní význam pro mou disertační práci na téma Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách.

Ve své disertační práci se zabývám specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách. Zaměřuje se jednak na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů ve střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designéra a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt.

Dotazník je anonymní a zjištěné informace nebudou distribuovány dále, budou použity pouze pro účely výzkumu disertační práce.

Prosím vás o upřímné a otevřené odpovědi.

Mgr. Lenka Kašpárková

**1. Kolik studentů grafického designu přijímáte na vaší škole do jednoho ročníku?**

**2. Kolik let vyučujete ve střední škole grafický design?**

**3. Které odborné výtvarné předměty vyučujete?**

(zaškrtněte, prosím, všechny předměty, které vyučujete)

- Praktická cvičení
- Výtvarná příprava
- Navrhování
- Počítačová grafika
- Technologie
- Písmo
- Jiné:

**4. Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce upřednostňujete?**

- Klasická média (kresba, malba, volná grafika).
- Práce v počítačových grafických programech.
- Kombinace klasických i nových médií.
- Jiné:

**5. Zde můžete napsat svůj názor, pokud chcete doplnit informace k předešlé otázce:**

**6. Hovoříte ve výuce o dějinách grafického designu?**

- Ano
- Ne

**7. Zde můžete napsat svůj názor, pokud chcete doplnit informace k předešlé otázce:**

**8. Věnujete se kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?**

- Ano
- Ne

**9. Čím konkrétně se zabýváte?**

**10. Jak se stavíte k dalšímu vzdělávání, snažíte se vzdělávat a rozšiřovat si své znalosti a dovednosti?**

- Ano
- Ne

**11. Jak konkrétně se vzděláváte, zdokonalujete?**

**12. Jakým způsobem hodnotíte výsledky výtvarných úkolů žáků?**

**13. Můžete označit i více možností a případně doplnit svůj vlastní způsob hodnocení.**

- Formou individuální diskuse se žákem
- Formou kolektivní diskuse se všemi žáky dané skupiny
- Připomínky sděluji individuálně pouze autorovi
- Pouze známkováním
- Formou soutěže (1., 2., 3. místo) s vysvětlením důvodů
- Jiné:

**14. Uvádíte jako možný vzor pro studenty již realizované práce profesionálů?**

- Ano
- Ne

**15. Proč?**

**U níže uvedených aspektů výuky, prosím, označte, jakou mají, podle vás, ve výuce důležitost. Stupeň 1 je nejmenší důležitost, stupeň 5 znamená největší důležitost.**

**16. Zvládnutí práce s počítačem.**

1 2 3 4 5

**17. Řemeslná stránka (zvládnutí výtvarných technik a postupů apod.).**

1 2 3 4 5

**18. Rozvoj kreativity a originality.**

1 2 3 4 5

**19. Rozvoj imaginativní (umělecké) stránky.**

1 2 3 4 5

**20. Znalost písma a typografie.**

1 2 3 4 5

**21. Teoretická, vědomostní stránka.**

1 2 3 4 5

**22. Rozvoj komunikačních schopností.**

1 2 3 4 5

**23. Praktická stránka (použitelnost v praxi, realizovatelnost návrhu).**

1 2 3 4 5

**24. Rozvoj schopnosti organizace práce (využívání času, plnění termínů apod.).**

1 2 3 4 5

**25. Rozvoj osobnostních složek (sebevědomí, volní vlastnosti, morální a etické zásady apod.).**

1 2 3 4 5

**26. Znalost současných módních trendů v grafickém designu.**

1 2 3 4 5

**27. Sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů.**

1 2 3 4 5

**28. Zde můžete napsat další složky výuky, které považujete za důležité a nebyly zde uvedeny:**

**29. Jste spokojen / spokojena s koncepcí výuky grafického designu v ČR?**

- Ano
- Ne

**30. Co by se, podle vás mělo změnit?**

**31. Kterou střední školu jste absolvoval / absolvovala?**

(napíšte, prosím konkrétní název střední školy)

**32. Jaký obor jste studoval / studovala ve střední škole?**

**33. Kterou vysokou školu jste absolvoval / absolvovala?**

(napíšte, prosím konkrétní název vysoké školy)

**34. Jaký obor jste studoval (a) na vysoké škole?**

**35. Jste muž či žena?**

- Muž
- Žena

**36. Kolik je vám let?**

## Dotazník pro studenty grafického designu

 Upravit formulář

Vážení studenti,

jsem studentkou doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který má zásadní význam pro mou dizertační práci na téma Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách. V oboru grafický design již řadu let také učím a přála bych si, aby výsledky výzkumu napomohly zmapování a zkvalitnění výuky v této oblasti.

Dotazník je anonymní a zjištěné informace nebudou distribuovány dále, budou použity pouze pro účely výzkumu dizertační práce.

Vyplnění dotazníku vám zabere jen pár minut.

Prosím vás o upřímné a otevřené odpovědi.

Děkuji

Mgr. Lenka Kašpárková

### Ve kterém ročníku studuješ?

- 1
- 2
- 3
- 4

### Kolik je ti let?

### Studium grafického designu

- jsem si zvolil (-a) sám (-a)
- mi vybrali rodiče
- mi doporučil učitel ze ZŠ
- mi doporučil učitel ze ZUŠ
- Jiné:

### Proč ses rozhodl (-a) právě pro studium grafického designu?

Vyber jednu z možností, která nejvíce odpovídá skutečnosti.

- Protože mně baví kreslit a malovat.
- Protože mně láká práce v oblasti grafického designu.
- Protože mi nejdou některé teoretické předměty, které v této škole nejsou tak důležité jako v některých jiných středních školách.
- Protože si myslím, že mám výtvarný talent, který chci rozvíjet.
- Protože na tento obor se hlásili mí kamarádi.
- Protože si to přáli mí rodiče.
- Jiné:

### Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?

- Ano
- Ne

## Dotazník pro studenty grafického designu

Vážení studenti,

jsem studentkou doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který má zásadní význam pro mou disertační práci na téma Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách. V oboru grafický design již řadu let také učím a přála bych si, aby výsledky výzkumu napomohly zmapování a zkvalitnění výuky v této oblasti.

Dotazník je anonymní a zjištěné informace nebudou distribuovány dále, budou použity pouze pro účely výzkumu disertační práce.

Vyplnění dotazníku vám zabere jen pár minut.

Prosím vás o upřímné a otevřené odpovědi.

Děkuji

Mgr. Lenka Kašpárková

### 1. Ve kterém ročníku studuješ?

1 2 3 4

### 2. Kolik je ti let?

### 3. Studium grafického designu

- jsem si zvolil / zvolila sám / sama
- mi vybrali rodiče
- mi doporučil učitel ze ZŠ
- mi doporučil učitel ze ZUŠ
- Jiné:

### 4. Proč ses rozhodl /rozhodla právě pro studium grafického designu?

(vyber jednu z možností, která nejvíce odpovídá skutečnosti)

- Protože mně baví kreslit a malovat.
- Protože mně láká práce v oblasti grafického designu.
- Protože mi nejdou některé teoretické předměty, které v této škole nejsou tak důležité jako v některých jiných středních školách.
- Protože si myslím, že mám výtvarný talent, který chci rozvíjet.
- Protože na tento obor se hlásili mí kamarádi.
- Protože si to přáli mí rodiče.
- Jiné:

### 5. Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu?

- Ano
- Ne

### 6. Pokud ano, tak napiš jaká je tvá představa o této práci:

- Práce v reklamní agentuře

- Práce na „volné noze“
- Pokračování ve studiu na VŠ
- Jiné:

**7. Na jaké VŠ bys chtěl / chtěla studovat?**

**8. Dovidáš se ve výuce informace z oblasti dějin grafického designu?**

- Ano
- Ne

**9. Hovoříte ve výuce o současných grafických designérech a jejich pracích?**

- Ano
- Ne

**10. Baví tě výtvarná tvorba nyní na střední škole více než na ZŠ / ZUŠ?**

- Ano, nyní mě baví více.
- Ne, na ZŠ / ZUŠ mě bavila více.

**11. Čím myslíš, že je to způsobeno?**

**12. Je pro tebe důležité hodnocení tvé práce v odborných výtvarných předmětech?**

- Ano
- Ne

**13. Pokud ano, jakým způsobem by se měly výtvarné práce nejlépe hodnotit?**

- Známkováním
- Slovním hodnocením, individuálně
- Slovním hodnocením, ve skupině
- Jiné:

**14. Měli jste (máte) v 1. a ve 2. ročníku ruční výtvarnou přípravu (kresba, malba, grafika, stylizace, cvičení, písmo apod.)?**

- Ano
- Ne, pracovali jsme pouze v počítačových programech.

**15. V čem si myslíš, že to bylo (je) přínosné?**

**16. Řešíte ve škole také úkoly, které jsou pak realizovány (použity některou z firem, vytištěny v tiskárně)?**

- Ano
- Ne

**17. Absolvujete během studia praxi?**

- Ano
- Ne



**18. Pokud ano, kde tato praxe probíhá?**

- V reklamní agentuře
- V tiskárně
- Jiné:

**19. Jak dlouho tato praxe trvá?**

**20. Pořádá pro vás škola některé z uvedených akcí?**

(můžeš označit i více políček)

- Exkurze do tiskárny
- Exkurze do reklamní agentury
- Návštěva veletrhu polygrafie (např. Embaxprint)
- Návštěva Bienále grafického designu v Brně
- Besedy s grafickými designéry
- Návštěvy výstav současného umění
- Návštěvy kulturních památek s odborným výkladem
- Jiné:

**21. Věnujete se v rámci výuky také volné grafice?**

- Ano
- Ne

**22. Pokud ano, které z grafických technik jste si již vyzkoušeli?**

(můžeš označit i více políček)

- Linoryt či linořez
- Suchou jehlu
- Čárový lept
- Akvatintu
- Mezzotintu
- Litografii
- Jiné:

**23. Která z odpovědí nejlépe vystihuje atmosféru ve vaší skupině (váš ročník, obor grafický design)?**

- Soupeříme spolu, a to nás povzbuzuje k práci a lepším výsledkům.
- Soupeříme spolu, a proto je mezi námi nepříjemná atmosféra.
- Rozumíme si a přejeme si navzájem úspěch.
- Pár studentů je schopných, ale ostatní studenti úkoly moc nezvládají.
- Většina z nás moc nepracuje, dobré výsledky pro nás nejsou důležité, hlavně když „projdeme“.
- Úspěchy některých studentů motivují ostatní (chtějí se jim vyrovnat).
- Jiné:

**24. Kolik studentů je ve vaší studijní skupině (na oboru grafický design ve vašem ročníku)?**

**25. Co ti ve výuce praktických výtvarných předmětů chybí?**

**26. Škola ve které studuješ je**      • státní      • soukromá      • jiné:

## **Dotazník I.**

- 1) Chceš se i po maturitě věnovat grafickému designu? Pokud ano, tak napiš jakým způsobem: zaměstnání v agentuře, soukromě atd. Pokud se budeš hlásit na VŠ, napiš, na jaké školy a jaké obory. (otázka pro absolventy zněla: Věnuješ se nyní grafickému designu? Pokud ano, tak napiš jakým způsobem: zaměstnání v agentuře, soukromě atd. Pokud studuješ, napiš, jakou školu a jaký obor).
- 2) Splnila střední škola tvá očekávání, se kterými jsi na ni nastoupil / nastoupila? V čem ano a v čem ne?
- 3) Jak si myslíš, že tě střední škola připraví pro tvou budoucí práci (zaměstnání studium...)? (Pro absolventy: Jak hodnotíš to, jak tě připravila střední škola pro tvou nynější práci?)
- 4) Co bys konkrétně na výuce odborných předmětů na SŠ změnil / změnila? Co ti připadalo zbytečné a co ti naopak při studiu chybělo?
- 5) Bylo přínosné, že jste měli v 1. a ve 2. ročníku manuální přípravu (kresba, malba, grafika, stylizace, cvičení, písmo, apod.)?
- 6) Jak jsi vnímal / vnímala změnu, kdy jste ve 3. ročníku začali téměř všechny úkoly zpracovávat na počítači? Popiš, v čem to bylo jiné, v čem ti počítač dával nové možnosti, v čem tě naopak omezoval.
- 7) Bavila tě více ruční práce (kresba, malba, stylizace, písmo) nebo práce v počítačových programech? Proč?
- 8) Připadaly ti těžší manuální výtvarné činnosti nebo tvorba grafiky na počítači? Proč?
- 9) Myslíš si, že by bylo přínosné dělat některé úkoly na počítači již dříve než ve 3. ročníku? Proč?
- 10) Dokázal /dokázala jsi využít zkušenosti získané při ručních výtvarných úkolech později při práci na počítači? Můžeš uvést i konkrétní příklady.

Příloha F – Otázky obsažené v dotazníku II., který byl určen pro žáky oboru grafický design ze školy, kde učím a sloužil k získání základních informací o problematice motivace v odborných výtvarných předmětech. Byl použit v prvotní fázi výzkumu.

## **Dotazník II.**

- 1) Baví tě studium výtvarných předmětů? Pokud ano, baví tě více nebo méně než na ZŠ? Čím je to, podle tebe způsobeno?
- 2) Z jakého důvodu sis vybral / vybrala studium grafického designu? Rozhodoval / rozhodovala ses sám / sama nebo ti studium zvolili rodiče?
- 3) Je podle tebe vybavení školy pro výtvarné předměty dostačující? Má tato skutečnost vliv na tvou motivaci v těchto předmětech?
- 4) Mají vědomosti získané v teoretických předmětech (DVK, technologie, psychologie propagace apod.) vliv na tvou motivaci k vlastní tvorbě? Baví tě výtvarná tvorba více, když máš o umění více znalostí?
- 5) Baví tě tvorba více, když ovládáš dobře výtvarnou práci po technické stránce?
- 6) Jsou učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech kvalitní po odborné stránce (mají dostatek vědomostí o oboru, který učí)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?
- 7) Jsou učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech kvalitní po pedagogické stránce (jakým způsobem učí, jestli umí dobře vysvětlit učivo, vyjadřovat se, zorganizovat výuku, udržet kázeň apod.)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?
- 8) Mají učitelé, kteří tě učí v odborných výtvarných předmětech dobrý přístup ke studentům (co se týče komunikace, lidského přístupu, kladného vztahu ke studentům, příjemného vystupování apod.)? Jaký to má vliv na tvou motivaci?
- 9) Je důležité hodnocení v odborných výtvarných předmětech? Pokud ano, jakým způsobem by se měly práce nejlépe hodnotit?
- 10) Je pro tebe důležité, aby ti učitel vysvětlil přínos úkolu, tedy jeho užitečnost pro tvůj rozvoj? Motivuje tě to k práci?
- 11) Vysvětli, které faktory tě nejvíce motivují k práci na výtvarných úkolech?

Příloha G – Seznam středních škol v ČR, které nabízejí studium oboru grafický design

	Zřizovatel	Název školy	Počet žáků přijatých v roce 2013	Adresa	Místo
1	v	VOŠ a Střední umělecká škola V. Hollarova	32–33	Hollarovo nám. 2	Praha 3
2	v	VOŠ a SPŠ grafická	10	Hellichova 22	Praha 1
3	v	VOŠ uměleckoprůmyslová a SUPŠ	10	Žižkovo náměstí 1	Praha 3
4	v	Střední uměleckoprůmyslová škola	10	Všehrdova 267	Uherské Hradiště
5	v	Vyšší odborná škola a Střední škola	18–30	Bratislavská 2166	Varnsdorf
6	v	Střední škola obchodu a služeb	24 (25) –34	Alejní 12	Teplice
7	v	Střední škola uměleckoprůmyslová Grafický design tiskovin Tvarový a grafický design obalů	15 10	Zahradní 541	Ústí nad Orlicí
8	v	SŠ umění a designu, stylu a módy a VOŠ Animace a web 15 Grafický design 12 Ilustrace 11	15 12 11	Husova 10	Brno
9	v	SŠ průmyslová a umělecká	20	Brandlova 32	Hodonín
10	v	Střední škola Strážnice	15	J. Skácela 890	Strážnice
11	v	SŠ oděvního a grafického designu	20–30	Stržiště 475	Lysá nad Labem
12	v	SUPŠ sv. Anežky České	12–14	Tavírna 109	Český Krumlov
13	v	Střední uměleckoprůmyslová škola	15	Písecká 203	Bechyně
14	v	SPŠ keramická a sklářská Karlovy Vary	14–28	Nám. 17. listopadu 12	Karlovy Vary

	Zřizovatel	Název školy	Počet žáků přijatých v roce 2013	Adresa	Místo
15	v	Střední škola	16	Blatenská 313	Horažďovice
16	v	SOŠ obchodu, užitého umění a designu	30	Nerudova 33	Plzeň
17	v	Střední umělecká škola Klasická a počítačová grafika, Grafika a animace, Kresba a ilustrace	30	Poděbradova 33	Ostrava
18	v	Střední škola průmyslová a umělecká	12	Praskova 8	Opava
19	v	Vyšší odborná škola a stř. průmysl. škola	15	Gen. Krátkého 1	Šumperk
20	v	SUPŠ a VOŠ, příspěvková organizace	8	Horní náměstí 1	Jablonec nad Nisou
21	v	Střední škola Náhorní	37–60	U Měšťanských škol 525	Praha 8
22	v	Střední odborná škola	26–30	Mládežnická 236	Litvínov- Hamr
23	v	SŠ propagační tvorby a polygrafie	25	Náchodská 285	Velké Poříčí
24	s	Střední škola a Mateřská škola, o.p.s.	15 (20) –25	Jarošova 23	Litoměřice
25	s	Soukromá SUPŠ-Zámeček, s.r.o.	9–18	Pod Vinicemi 82	Plzeň
26	s	Střední škola vizuální tvorby, s.r.o.	60	Černilovská 7	Hradec Králové- Rusek
27	s	Soukromá VOŠ a SUŠ grafická, s.r.o.	20–25	Křížová 18	Jihlava
28	s	ART ECON - Střední škola, s.r.o. Grafika médií a tisku 30 Fotografie v reklamní praxi 20 Grafika v reklamní praxi 20	70	Husovo nám. 2061	Prostějov

	Zřizovatel	Název školy	Počet žáků přijatých v roce 2013	Adresa	Místo
28	s	Střední škola umělec. řemesel, s.r.o.	15	Gurt'jevova 8	Ostrava-Zábřeh
30	s	Střední uměleckoprůmyslová škola, s.r.o.	30	Čs. armády 481	Frýdek-Místek
31	s	SOŠ cestovního ruchu, s.r.o.	14–24	U Josefa 118	Pardubice-Cihelna
32	s	Střední umělecká škola v Liberci, s.r.o.	12–15	Sladovnická 309	Liberec 30
33	s	Střední škola PRAKTIK, s.r.o.	10–15	Pasteurova 935	Olomouc
34	s	Soukr. SOŠ umění a managementu, s.r.o.	0–15	Senovážné nám. 23	Praha 1-Nové Město
35	s	Soukr.střední umělecká škola designu	2–15	Laudova 10	Praha 6- Řepy
36	s	Soukromá SOŠ (1. KŠPA)	1.r 30	Pernerova 383	Praha 8
37	s	1. kladenská soukr. SŠ a ZŠ (1.KŠPA), s.r.o.	6–15–30	Holandská 2531	Kladno-Kročehlavy
38	s	AVE ART Ostrava, SUŠ a ZUŠ, s.r.o.	14–20	Hasičská 550/50	Ostrava- Hrabůvka
39	s	Soukr. SPŠ, spol. s r.o. CULTUS	13–15	Sedlec 101	Břeclav
40	s	G.A.P.education, střední škola, s.r.o.	11–40	V Podhoří 285	Praha 7-Troja
41	s	Střední škola managementu a služeb, s.r.o.	20–26	Schulhoffova 844	Praha 4
42	s	MICHAEL – SŠ a VOŠ reklamní a umělecké tvorby, s.r.o.  Grafický design a postprodukce Grafický design a vizuální komunikace	28–30 28–30	Machkova 1646/II	Praha 4

s - soukromá škola

v - státní škola (zřizovatel je kraj)

Příloha H – Vzdělání pedagogů, kteří vyučují odborné výtvarné předměty v oboru grafický design

	Střední škola	Obor SŠ	Vysoká škola	Obor VŠ
1	SŠOGD Praktik. s.r.o Olomouc	Aranžér	PdF UP v Olomouci, MU v Brně	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
2	Gymnázium	Všeobecný	PdF UP v Olomouci	Specializace v pedagogice – výtvarná tvorba pro zaměření na 2. a 3. stupeň
3	SPŠK v Bechyni	Výtvarné zpracování keramiky a porcelánu	FaVU VUT v Brně	Grafický design – ateliér papír a kniha
4	SUŠ Ostrava	Průmyslový design	VŠUP v Praze	Design výrobků 2 (autorský design)
5	Gymnázium	Ve 4. ročníku jsem si zvolila volitelné předměty jazyky a estetiku	KVK PdF J. E. Purkyně v Ústí n. Labem	Výtvarná výchova 2. st. ZŠ, SŠ a ZUŠ
6	SŠptp Velké Poříčí	Propagační výtvarnictví	UJEP v Ústí nad Labem	Přírodní materiály
7	Purkyňovo gymnázium	Všeobecný	Slovenská technická univerzita v Bratislavě	Fakulta architektury, obor design
8	SPŠE a VOŠ Pardubice	Technické lyceum	UTB ve Zlíně	Klasická animace
9	Vyšší odborná škola a výtvarná škola Václava Hollara	Propagační výtvarnictví	PdF, Univerzita Hradec Králové	HV a VV pro 2. stupeň ZŠ
10	SŠPU Hodonín	Propagační grafika	VŠVU v Bratislavě	Volná grafika a ilustrace, grafický design
11	SUPŠ sv. Anežky České v Českém Krumlově	Užitá malba	ZČU v Plzni ZČU v Plzni	Grafický design (MgA.), Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ (Mgr.) Knižní kultura (BcA.)
12	Střední umělecká škola v Liberci	Propagační výtvarnictví (dnes se nazývá grafický design tiskovin)	Univerzita Hradec Králové	Specializace v pedagogice – uměleckořemeslné textilní disciplíny
13	SUŠ Ostrava	Výtvarné zpracování keramiky a porcelánu	FF UP v Olomouci	Teorie a dějiny výtvarných umění
14	SOŠ uměleckoprůmyslová, Ústí nad Orlicí	Design oděvů	PdF, Univerzita Hradec Králové	Učitelství VV a základů společenských věd

	Střední škola	Obor SŠ	Vysoká škola	Obor VŠ
15	Gymnázium	Všeobecný	UTB ve Zlíně, Fakulta multimediální komunikace	Prostorová tvorba
16	SPŠ Stavební Královské Poříčí	Pozemní stavitelství	PdF, ZČU v Plzni	Informatika
17	SPŠ keramická v Karlových Varech	Propagační výtvarnictví - propagační grafika	1) ZČU v Plzni - ústav umění a designu 2) PdF, ZČU v Plzni	1) Knižní vazba 2) Výtvarná kultura pro střední školy
18	SUPŠS Kamenický Šenov	Design světelných objektů	VOŠ	Brusič skla
19	Gymnázium	Všeobecný	PdF Univerzity Hradec Králové	Výtvarná výchova a biologie - učitelství prostřední školy
20	SUPŠS Kamenický Šenov	Rytí skla	FF UP v Olomouci	Teorie a dějiny výtvarných umění
21	Gymnázium	Všeobecný	UP v Olomouci	Učitelství vv a historie (kombinace FF a PdF)
22	SUPŠS v Žel. Brodě	Kovorytí a modelování lisovaného skla	TUL a FaVU VUT v Brně	Textilní a oděvní návrhářství, video
23	Neuvedeno	Neuvedeno	VŠUP v Praze	Ilustrace, grafika
24	SUPŠ a VOŠ Jablonec nad Nisou	Rytec kovu medailér	FUD UJEP v Ústí nad Labem	Grafický design
25	SUPŠ Uherské Hradiště	Malba	KVT v Ostravě, FaVU VUT v Brně	Malba
26	SUPŠS Kamenický Šenov	Rytec skla	PdF UJEP v Ústí nad Labem	VV pro ZŠ, SŠ, ZUŠ
27	Strojírenství	Strojírenství	PdF ZČU	Výtvarná výchova a český jazyk
28	SOU polygrafické	Reprodukční grafik	VOŠ Varnsdorf	Obor IT
29	SUPŠ v Brně,	Grafika	FaVU VUT v Brně	Grafický design
30	SŠUŘ Brno	Malba	FaVU VUT v Brně	Koncept
31	Gymnázium	Všeobecný	FaVU VUT v Brně	Grafický design
32	SUPŠ Uherské Hradiště	Propagační výtvarnictví	PdF UP v Olomouci	Učitelství VV pro ZUŠ



	Střední škola	Obor SŠ	Vysoká škola	Obor VŠ
33	Střední průmyslová škola elektrotechnická Plzeň	s grafickým designem zcela nesouvisející	FEL, ZČU v Plzni, Blocherer Schule für Grafik und Design München	ZČU – silnoproud Blocherer Schule – Kommunikationsdesign
34	SUPŠ Uherské Hradiště	Malba	UP v Olomouci	Pedagogika odborných předmětů (Bc.)
35	Střední umělecko-průmyslová škola sklářská	Design technickodekorativního skla a skleněných figurek	DAMU v Praze	Katedra alternativního a loutkového divadla – scénografie
36	SUPŠ Uherské Hradiště	Propagační výtvarnictví	FMK na UTB ve Zlíně	Grafický design
37	Střední odborná škola oděvní, Praha	Oděv	Technická univerzita v Liberci	Textilní technologie
38	1) Gymnázium 2) Střední průmyslová škola potravinářských technologií, Praha	1) Všeobecný 2) Na potravinářské - kvasné technologie - výroba sladu a piva	1) PdF OSU v Ostravě 2) OSU – volná a užitá grafika	1) OSU – ČJ, VV 2) OSU – volná a užitá grafika (tři ročníky, pak nedokončeno)
39	Gymnázium	Všeobecný s rozšířením strojírenské výuky	PdF OSU v Ostravě	Výtvarná výchova a český jazyk
40	SUPŠ Uherské Hradiště	Malba	VŠVU v Bratislavě	Malba
41	SUPŠS Železný Brod	Rytí skla	VŠUP v Praze	Sklo – vitráž
42	Střední škola grafická v Praze	Propagační výtvarnictví	VŠUP v Praze	Oděvní design
43	Neuvedeno			
44	SUŠ Jablonec nad Nisou	Pasíř	PdF PU v Ústí nad Labem	Výtvarná výchova a ruský jazyk
45	Neuvedeno		AVU v Praze	Malba
46	SPŠ Prachatice	S GD nesouvisející	AVU v Praze	Figurální malba
47	SOŠV Václava Hollara v Praze	Graf. design (užitá a propagační grafika)	VŠUP v Praze	Knižní grafika a písmo
48	SPŠT Brno	Textilní výtvarnictví	VŠUP v Praze	Textil
49	SUPŠ v Praze	Scénografie	VŠUP v Praze	Monumentální malba
50	Neuvedeno			

	Střední škola	Obor SŠ	Vysoká škola	Obor VŠ
51	SUPŠ v Kamenickém Šenově	Rytí skla	VŠUP v Praze Ateliér sklářského výtvarnictví	Sklářské výtvarnictví – malířský směr
52	Gymnázium	Všeobecné Po gymnáziu jsem se ještě vyučil reprodukčním grafikem	VŠUP v Praze	Propagační grafika (dnešní terminologií grafický design)
53	SUPŠ v Praze	Grafika (prof. D. a I. Chatrní)	PdF UP v Olomouci	Výtvarná výchova a ruský jazyk

#### Legenda k tabulce (příloha H):

- vzdělání v oblasti grafického designu a příbuzných oborech.
- vzdělání v jiném výtvarném oboru.
- pedagogické vzdělání.
- vzdělání v oboru dějin umění.
- vzdělání zcela mimo obor.
- všeobecné vzdělání.

Příloha I – Názvy ŠVP (školních vzdělávacích programů), které nabízejí jednotlivé střední školy v ČR v rámci RVP 82-41-M/05 grafický design.

Názvy ŠVP v oboru grafický design	Počet ŠVP s tímto názvem
Animace a web	1
Grafický design	27
Ilustrace	1
Grafický design tiskovin	1
Klasická umělecká tvorba	1
Multimediální umělecká tvorba	1
Produktový design	1
Branding design	1
Floristický design	1
Propagační design	1
Propagační grafik	1
Grafika v reklamní praxi	2
Grafický design a postprodukce	1
Grafický design a vizuální komunikace	1
Grafický design - počítačová grafika	1
Propagační grafika	1
Grafický design a média	1
Grafický design - grafická tvorba a interiérový design	1
Grafický design - klasická a počítačová ilustrace	1
Počítačová grafika a ilustrace	1
Klasická a počítačová grafika	1
Grafika a animace	1
Kresba a ilustrace	1
Fotografie v reklamní praxi	1
Grafika médií a tisku	1
Interiérový a grafický design	1
UMPRUM	1
Neuvedeno	1

Příloha J – Zařazení oboru grafický design 82-41-M/05 do příslušné kategorie vzdělání a skupiny oborů (pro srovnání jsou uvedeny počty absolventů za rok 2012 u všech oborů skupiny 82 Umění a užité umění)

Kategorie vzdělání / Skupina oborů / Obory	Počet absolventů v roce 2012
Úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení) - M	39 825
82 Umění a užité umění	1 543
Užitá malba (82-41-M/01)	82
Užitá fotografie a média (82-41-M/02)	106
Scénická a výstavní tvorba (82-41-M/03)	57
Průmyslový design (82-41-M/04)	81
Grafický design (82-41-M/05)	564
Výtvarné zpracování kovů a drahých kamenů (82-41-M/06)	58
Modelářství a návrhářství oděvů (82-41-M/07)	180
Tvorba hraček a herních předmětů (82-41-M/08)	12
Modelářství a návrhářství obuvi a módních doplňků (82-41-M/09)	7
Řezbářství (82-41-M/10)	6
Design interiéru (82-41-M/11)	91
Výtvarné zpracování keramiky a porcelánu (82-41-M/12)	50
Výtvarné zpracování skla a světelných objektů (82-41-M/13)	37
Textilní výtvarnictví (82-41-M/14)	33
Tvorba a vzorování bižuterie (82-41-M/15)	19
Kamenosochařství (82-41-M/16)	19
Multimediální tvorba (82-41-M/17)	119
Uměleckořemeslná stavba varhan (82-41-M/18)	4
Konzervátorství a restaurátorství (82-42-M/01)	16

# ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Lenka Kašpárková
<b>Katedra:</b>	Katedra výtvarné výchovy
<b>Vedoucí práce/školitel:</b>	doc. Ondřej Michálek
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách
<b>Název v angličtině:</b>	Art education particularities in graphic design departments of secondary vocational schools
<b>Anotace práce:</b>	<p>Disertační práce se zabývá specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách. Zaměřuje se jednak na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů na střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt. Hlavním cílem, který si tato práce klade je zmapovat a popsat současnou situaci ve výuce tohoto oboru v České republice a zejména, zjistit, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.</p> <p>Práce si všímá některých důležitých stránek odborné výtvarné edukace, jako je motivace studentů či hodnocení v odborných výtvarných předmětech, která má rovněž svá vlastní specifika a úskalí. Dotýká se také tématu spontaneity výtvarného projevu adolescentů či problematiky výtvarného talentu a klade si otázku, do jaké míry je talent důležitý pro studium a práci v oblasti grafického designu a v jakém rozsahu jej může kompenzovat vůle a píle studenta.</p> <p>Empirický výzkum, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu, je koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníků pro pedagogy a studenty grafického designu. Dotazníky byly distribuovány do všech 42 středních odborných škol v České republice, které v době, kdy výzkum probíhal (duben-červen 2014), studium tohoto oboru poskytovaly. Zásadní význam mé disertační práce vidím v alespoň částečném zmapování informací k poměrně opomíjenému tématu, které u nás dosud nebylo písemně zpracováno. Práce má být na prvním místě přínosem pro pedagogy, kteří působí v tomto oboru. Věřím, že výsledky výzkumu přinesou nové poznatky, které by mohly být podkladem pro další rozvoj a zkvalitnění výuky v oboru grafický design. Mohla by také poskytnout užitečný studijní materiál zejména studentům grafického designu či učitelství VV na vysokých školách, ale i odborné veřejnosti.</p>

<b>Klíčová slova:</b>	Výtvarná edukace; grafický design; metodika výtvarné edukace; specifika odborného výtvarného vzdělávání; sekundární umělecké vzdělávání; odborná umělecká edukace; střední uměleckoprůmyslové školy; vzdělávání adolescentů; profesní výtvarné vzdělávání.
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The dissertation deals with the educational particularities of art education subjects related to graphic design at secondary vocational schools. It focuses on the educational differences between teaching art subjects at secondary vocational schools, where students get prepared for the careers of professional artists - graphic designers, and other types of schools that, among others, teach art to develop various traits of personality (cognitive, emotional or motivational ones, creativity and imagination, communication, etc.) with no professional ambitions. The major aim of the work is to map and describe the current state of teaching graphic design in the Czech Republic, and especially to find out how this process is perceived by the participants of the education process themselves, namely the students and teachers.</p> <p>The dissertation also examines such aspects of art education as students' motivation or evaluation in special art education subjects due to their special characteristics. In addition, it pays attention to the expression of spontaneity in adolescents and the gift for art. And in this respect, it inquires to what extent talent is important to study or work in the graphic design branch, and to what extent it may be compensated for by students' will and diligence.</p> <p>The empirical research included in the work and carried out at secondary schools providing courses in graphic design is drafted as an evaluation study of a descriptive character. The investigation was implemented via questionnaires for teachers and students of graphic design. The questionnaires were distributed to all 42 secondary vocational schools in the Czech Republic, which at the time of the research (April–June 2014) provided courses in graphic design.</p> <p>The key significance of the dissertation is the insight into the issue of specific education methods in graphic design departments of secondary schools, which is a rather neglected topic in the Czech Republic and has not been described in writing to date. Foremost, the dissertation may be a valuable contribution to the teachers in the field. I believe the results of the research may bring new knowledge which could become basis for further development and improvements in teaching graphic design. It could provide useful resources especially to students of graphic design or university students of teacher training in art education as well as the expert public.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Art education; graphic design; art education methods; particularities in vocational art education; secondary art education; vocational art education; secondary school of applied arts; education of adolescents; professional art education.

<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p><b>Disertační práce obsahuje celkem 10 příloh:</b></p> <p><b>Příloha A</b> – Ukázka první stany dotazníku pro pedagogy tak, jak se respondentům zobrazoval v prostředí Google disk.</p> <p><b>Příloha B</b> – Kompletní znění dotazníku pro učitele grafického designu.</p> <p><b>Příloha C</b> – Ukázka první stany dotazníku pro studenty tak, jak se respondentům zobrazoval v prostředí Google disk.</p> <p><b>Příloha D</b> – Kompletní znění dotazníku pro studenty.</p> <p><b>Příloha E</b> – Otázky obsažené v dotazníku I., který byl určen pro žáky oboru grafický design ze školy, kde učím a sloužil k získání základních informací o zkoumané problematice v prvotní fázi výzkumu.</p> <p><b>Příloha F</b> – Otázky obsažené v dotazníku II., který byl určen pro žáky oboru grafický design ze školy, kde učím a sloužil k získání základních informací o problematice motivace v odborných výtvarných předmětech. Byl použit v prvotní fázi výzkumu.</p> <p><b>Příloha G</b> – Seznam středních škol v ČR, které nabízejí studium oboru grafický design.</p> <p><b>Příloha H</b> – Vzdělání pedagogů, kteří vyučují odborné výtvarné předměty v oboru grafický design.</p> <p><b>Příloha I</b> – Názvy ŠVP (školních vzdělávacích programů), které nabízejí jednotlivé střední školy v ČR v rámci RVP 82-41-M/05 grafický design.</p> <p><b>Příloha J</b> – Zařazení oboru grafický design 82-41-M/05 do příslušné kategorie vzdělání a skupiny oborů.</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>197 s.</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>čeština</p>

**Univerzita Palackého v Olomouci,  
Pedagogická fakulta,  
katedra výtvarné výchovy**

Doktorský studijní program  
*Specializace v pedagogice*  
Výtvarná výchova  
*Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby*



## **Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách**

**Autoreferát**

**Mgr. Lenka Kašpárková**

**Školitel: doc. Ondřej Michálek**

Olomouc 2014





**Obor:** Výtvarná výchova (Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné výchovy) 7507 P

**Školící pracoviště:** KVV PdF UP v Olomouci

**Školitel:** doc. Ondřej Michálek

**Jména oponentů:** ak. soch. Tomáš Chorý, Art. D, KVV PdF UP v Olomouci

doc. Pavel Noga, Art.D, KVV PdF MU v Brně

**Místo a termín obhajoby:** .....

**Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:**

.....

## Obsah autoreferátu

1 Úvod do problematiky .....	5
2 Současný stav řešené problematiky .....	5
3 Cíle disertační práce .....	9
4 Výzkumné metody .....	10
4 Struktura disertační práce .....	13
6 Závěr a výsledky disertační práce .....	13
7 Resumé .....	16
8 Seznam použité literatury a zdrojů .....	18
9 Přehled publikovaných prací autorky .....	26

## **1 Úvod do problematiky**

Vzhledem k tomu, že již 16 let působím jako učitelka odborných výtvarných předmětů v oboru grafický design ve střední škole, věnuji se ve své disertační práci tématu, které bezprostředně souvisí s mým povoláním, a to je právě specifický způsob výuky výtvarných předmětů v tomto typu škol. Dříve jsem krátce vyučovala i v ZUŠ, a během svého následného pedagogického působení v oboru grafický design jsem si uvědomila, že výtvarné vzdělávání na odborné škole má zcela jiné cíle než výtvarná výchova na jiných typech škol, které nejsou odborně výtvarně zaměřeny, a proto i způsob výuky se nutně výrazně odlišuje.

Pro vyučujícího, který vede profesní přípravu mladých grafiků, je velmi důležité uvědomovat si tyto rozdíly. Vzhledem k tomu, že se zde žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera, jsou také nároky na kvalitu, profesní i metodickou připravenost učitele velmi vysoké. A to jak po stránce pedagogické, tak i umělecké a technické. Podmínkou zlepšení situace v této oblasti je rovněž dostupnost potřebných informací v odborných publikacích, které v současné době zcela chybí. Téma odborné výtvarné sekundární edukace je u odborné veřejnosti kupodivu poněkud opomíjeno, a proto jsem měla pro svou práci k dispozici jen velmi málo zdrojů informací.

Výzkumné šetření, které je jádrem této disertační práce, se snaží o detekci názorů či stanovisek středoškolských učitelů a studentů k problematice specifického způsobu výuky výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách a závěry výzkumu by mohly být příspěvkem k pochopení této prozatím nezpracované problematiky. Mým cílem bylo zejména zmapovat a popsat současný stav a dále pak zkoumat a specifikovat jednotlivé aspekty či dílčí složky s tímto tématem související.

V empirické části této disertační práce jsem detailně popsala průběh výzkumného šetření a prezentovala výsledky výzkumu, který jsem prováděla ve středních odborných školách v České republice, které nabízejí studium oboru 82-41-M/05 grafický design.

## **2 Současný stav zkoumané problematiky a východiska disertační práce**

Má každodenní práce se studenty neustále přináší nové zajímavé podněty a otázky, nad kterými stojí za to se zamyslet a hledat na ně odpovědi. Během své dlouholeté praxe jsem ale bohužel narazila právě na problém, že v českém jazyce prakticky neexistuje relevantní literatura, která by se výukou grafického designu na sekundární úrovni zabývala.

Nenajdeme zde žádné knihy, které by pojednávaly o specifické metodice výuky, ale ani práce, které by se věnovaly pedagogickému výzkumu v tomto typu vzdělávání. Výsledkem je situace, že každý z pedagogů, který působí v této oblasti, je ve své podstatě samoukem, a úroveň výuky na různých školách se pochopitelně z tohoto důvodu velmi liší. Role učitele gra-

fického designu je navíc velmi komplikována skutečností, že obor se velmi rychle vyvíjí a za posledních 20 let prodělal obrovské změny v mnoha ohledech, a to zejména ve smyslu digitalizace řady pracovních postupů.

Přestože je grafický design oborem, kde je originalita a jedinečnost oceňována, jsem přesvědčena o tom, že pro vzdělávání v tomto oboru chybí teoretická základna, která by školám zajistila určitý společný standard. Je třeba také dodat, že stejný problém se bohužel týká i všech ostatních odborných výtvarných oborů v sekundárním vzdělávání.

Překvapilo mě, že lze nalézt jen velmi málo literatury rovněž k tématu výtvarného vzdělávání adolescentů obecně. Výtvarné výchově dětí, jejichž výtvarný projev se vyznačuje (úměrně věku) určitou spontánností, se věnuje řada kvalitních odborných publikací. Z autorů můžeme jmenovat například Kateřinu Dytrtovou, Hanu Stehlíkovou-Babyrádovou, Jana Slavíka, Marii Fulkovou, Josefa Vančáta, Věru Roeselovou, Helenu Hazukovou a další.

Ovšem problematičkému období pubescence a adolescence se po této stránce téměř žádní autoři hlouběji nevěnují. K uvedenému tématu jsem bohužel našla jen několik publikací, kterými jsou Didaktika výtvarné výchovy IV. – Výtvarný projev dospívající mládeže z roku 1990 od autorky Jany Lamserové, novější práce Kamily Gojné (2010) Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících a odborný článek ve sborníku Sympozia ČS INSEA Svět teenagera a současná výtvarná výchova autorky Hany Babyrádové (2006).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-M/05 grafický design na středních odborných školách se uvádí, že „tento obor slouží k odborné přípravě studentů pro praxi. Absolvent oboru grafický design je připraven uplatnit se v různých oblastech širokého spektra činností v rámci propagace a reklamy i knižní kultury. Konkrétní oblast jeho uplatnění vyplývá ze zaměření odborné přípravy ve školním vzdělávacím programu. Může se jednat např. o užitou grafiku, práce související s předtiskovou přípravou, webdesign, vědeckou kresbu a ilustraci, aranžérskou tvorbu, výstavnictví, různé redakční práce apod.“ (2010, str. 12).

Odborné výtvarné vzdělávání má u nás dlouholetou tradici, jejíž základy byly vybudovány na základech uměleckoprůmyslové školy Bauhaus (historickým vývojem odborného uměleckého školství v ČR se také zabývám v teoretické části své disertace).

Odborné výtvarné školství existuje v České republice již sto padesát let. Konkrétně grafické obory se u nás vyučují již bezmála jedno století. Za tuto dobu si mezi ostatními výtvarnými obory na středních odborných školách vybudoval grafický design jednoznačně vedoucí pozici a je v současné době v tomto typu škol rozšířen ze všech oborů nejvíce. Je to dáno na jedné straně zájmem žáků o studium tohoto oboru a také poptávkou trhu po grafických designerech. Vzhledem k tomu, jak důležitou roli má grafický design v současné společnosti, se dá předpokládat, že zájem o studium v tomto oboru bude i nadále trvat. V současné době existuje v České republice již 79 odborných škol, které nabízejí čtyřleté studium uměleckých

či uměleckoprůmyslových oborů zakončené maturitou spadající do kmenového oboru 8241M výtvarná a uměleckořemeslná tvorba (z tohoto celkového počtu umožňuje 42 škol studium grafického designu). Přesto, jak jsem již uvedla, není možné v českém jazyce nalézt žádnou literaturu, která by se teorií vzdělávání v tomto typu škol zabývala a nepodařilo se mi nalézt ani žádné informace o teoreticích, kteří by se tomuto tématu věnovali.

Metodika výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design v současné době u nás není nijak teoreticky ukotvena v odborných pramenech a je předávána jen ústní formou a prostřednictvím zkušeností z doby, kdy učitel sám byl v roli žáka. Schází tedy zejména kvalitní metodická a teoretická základna z oblasti didaktiky odborného výtvarného zakotvená v odborné literatuře. V zahraničních zdrojích je sice možné nalézt některé užitečné vědecké články, nicméně situace je komplikována skutečností, že systém vzdělávání grafických designerů se v různých státech liší a například v USA obvykle probíhá až na vysokoškolské, nikoli tedy středoškolské úrovni jako u nás, čímž je použitelnost informací poněkud omezena, zejména s ohledem na věk vzdělávaných žáků, a tím jsou omezeny i jejich schopnosti dané přirozeným tempem vývoje jejich výtvarného myšlení.

Přesto je možné některé zajímavé a relevantní články v anglickém jazyce nalézt v zahraničních odborných časopisech, jako jsou například: *International Journal of Art & Design Education*, *Psychological Review*, *Arts Education Policy Review*, *Art education journal*, *The International Journal of Design Education*, *Studies in Art Education*, *Creativity Research Journal*, *Teachers College Record*, *The Journal of Creative Behavior*, *Design Studies* atd.

Ze zahraničních autorů se tématu výuky grafického designu a grafickému designu jako takovému intenzivně věnuje především Steven Heller (School of Visual Arts, New York), autor mnoha zajímavých prací, které ale bohužel v knihovnách v České republice není možné nalézt. V souborném katalogu ČR nenajdeme od tohoto autora ani jednu publikaci. Žádná další dostupná původní zahraniční literatura k tématu edukace v oblasti grafického designu se v podobě odborných knih překvapivě ani v anglickém jazykovém okruhu neobjevuje ve velkém množství. Navíc však tato cizojazyčná literatura není v českých knihovnách téměř zastoupena.

Pokud budeme hledat v oblasti odborných článků v časopisech či příspěvků ve sbornících, můžeme nalézt zejména práce, které se zabývají terciálním vzděláváním v oblasti grafického designu, a to jak na úrovni bakalářské, tak i magisterské. Tomuto tématu se věnují například Grant Ellmers, Marius Foley a Susan J. Bennett z australské University of Wollongong. Jejich společnou prací je článek *Graphic design education: a revised assessment approach to encourage deep learning* (In *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2008).

Catherine Stones z Institute of Communications Studies na University of Leeds a Tom Cassidy ze School of Design (University of Leeds, Velká Británie) se tématu výuky grafického designu na terciální úrovni věnují ve společné práci s názvem *Comparing synthesis strategies*

of novice graphic designers using digital and traditional design tools (In Design Studies, 2006). Anthony Inciong působí jako odborný asistent na katedře umění a designu (Department of Art & Design) na Montclair State University v USA. Vzdělávání v oblasti grafického designu se věnuje ve svých studiích *Graphic Design As Education; Graphic Design Education: Pedagogy and Research Methods, Treatise: Graphic Design Education In and Beyond the Classroom*. Publikuje i práce z oblasti grafického designu a typografie.

Zkoumání vysokoškolské výuky grafického designu se věnují také Susan Gilioiová z Pedagogické fakulty na University of Pretoria v Jihoafrické republice, vedoucí katedry umění a designu v Southwark College v Londýně Ian Jackson, Steve Garner, který působí na Open University (Velká Británie), a další odborníci. Uměleckým vzděláváním z různých pohledů se podrobně zabývá ve svých článcích Rachel Masonová z Roehampton University v Londýně. Její společná práce s Johnem Steersem vedoucí katedry umění a designu v Southwark College v Londýně *The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools* (In International Journal of Art & Design Education) se konkrétně zabývá otázkou hodnocení ve výtvarné edukaci na středních školách.

Pamela Schenková z katedry dějin umění a designu na Manchester Metropolitan University ve Velké Británii zkoumá speciálně problematikou významu kreslení v grafickém designu. Své odborné články publikovala v několika předních odborných časopisech, jako je například Design Studies (článek s názvem *The role of drawing in the graphic design proces* z roku 1991) nebo Journal of Art & Design Education (*The Role of Drawing in Graphic Design and the Implications for Curriculum Planning*, 1997).

Veronika Kelly, která působí na The School of Art, Architecture and Design (Adelaide, Austrálie), se snaží prosazovat nové přístupy ve vzdělávání designerů založené na jejich spolupráci v týmu. Je přesvědčena o tom, že tento způsob výuky pomáhá rozvíjet u žáků flexibilitu a jejich komunikační schopnosti, které jsou podstatné pro jednání se zadavateli zakázek (2005).

Ratanachote Thienmongkol (Mahasarakham University) se ve svých vědeckých studiích věnuje tématice nových médií v umění (např. článek *Using digital design tools in the character design classroom*, 2008). Autor práce *Motivation, competence and creativity* (2005) Mark Runco se specializuje na téma tvořivosti, Susane Rostan se věnuje převážně problematice kreativity a nadání. V odborném časopise Creativity Research Journal například publikovala v roce 2010 práci s názvem *Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Student' Talent and Creativity*.

Zajímavé příspěvky lze nalézt také na internetových stránkách americké organizace AIGA. Tato společnost byla založena v roce 1914 jako *American Institute of Graphic Arts*. AIGA je profesní členskou organizací zabývající se grafickým designem a vizuální komunikací. Upozorňuje, že vizuální komunikace má vliv v podstatě na všechny stránky našeho života, ať už

je to ekonomika, obchod, ekologie, kultura, vzdělávání, politika, veškerá média i mnohé další oblasti, o kterých bychom to možná ani neřekli. Design do jisté míry formuje náš každodenní život, s projevem vizuální komunikace se setkáváme de facto na každém kroku. Ať už je to reklama, obaly zboží, časopisy, knihy či jiné publikace, informační systémy na různých místech, corporate identity organizací apod.

Vzhledem k předpokládanému obrovskému dopadu grafického designu na společnost se AIGA snaží definovat globální standardy a etické postupy v této oblasti, zabývá se také otázkou vzdělávání v oblasti grafického designu, chce zajišťovat profesní rozvoj grafiků, být pro ně inspirací a zajistit, aby důležité informace z oboru byly dostupné všem. Věří, že dobrý grafický design může hrát důležitou roli v rozvoji hospodářství a společnosti celkově, podporuje porozumění mezi různými kulturami a měl by být také ohleduplný k životnímu prostředí.

### **3 Cíle disertační práce**

Primárním cílem této disertační práce bylo poskytnout komplexní přehled zvláštností edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. Vzhledem k velké šíři problematiky nebylo samozřejmě možné obsáhnout všechny složky tohoto druhu vzdělávání detailně. Cílem práce proto bylo zmapovat rámcově tuto oblast, odhalit některé problémy a připravit půdu dalším případným badatelům.

V rámci výzkumu jsem zjišťovala, jaká je současná situace ve výuce tohoto oboru v České republice a zejména, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.

Výzkum se zaměřuje výhradně na sekundární výtvarné vzdělávání v oboru grafický design v České republice. Vzhledem k tomu, že toto téma není u nás prozatím zpracováno, věnovat se i problematice tohoto typu výuky v zahraničí nebylo v možnostech této práce. Ale je zde samozřejmě potenciál pro další zkoumání v této oblasti.

Cílem teoretické části této disertační práce bylo vytvořit základnu pro další výzkum, zejména specifikovat výuku grafického designu, provést základní charakteristiku oboru a popsat nároky kladené na vzdělávání v této oblasti. Nejprve bylo důležité objasnit rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů v tomto typu vzdělávání a na jiných typech škol, jako je např. základní škola, základní umělecká škola nebo gymnázium.

Pozornost jsem věnovala i historickému vývoji středního uměleckého vzdělávání u nás. V neposlední řadě jsem se zabývala také problematikou hodnocení výsledků výtvarných činností či motivace v odborných výtvarných předmětech v oboru grafický design. Neopomenula jsem ani další důležitá související témata, jako jsou specifika vzdělávání adolescentů, sebevědomí, výtvarné nadání, inspirace a vůle, role počítače jako nástroje studenta – grafického designera nebo role učitele ve výuce grafického designu.



Ve své práci jsem se krátce věnovala také tématice výtvarného talentu. Zejména mě zajímalo, do jaké míry je důležitý pro studium a práci v oblasti grafického designu právě talent a v jakém rozsahu jej může kompenzovat vůle a píle studenta. Většina vědců zabývajících se rozvojem umělecky nadaných dětí tvrdí, že tyto děti charakterizuje přirozený talent ale také vnitřní motivace, která je hnacím stimulem k aktivnímu zabývání se uměním, tedy k výtvarné tvorbě. V praxi se poměrně často setkáváme se situací, kdy žák, který se na počátku studia jevil jako poněkud méně nadaný (určitá míra talentu je však samozřejmě nutností), dosahuje díky své pílí podpořené motivací, posléze ve výtvarných činnostech lepších výsledků než jiný žák, který byl naopak považován za velmi talentovaného, ale v důsledku nedostatku motivace, a tím i vůle na sobě pracovat, se jeho vlohy příliš nerozvíjejí.

Významná je rovněž tematika hodnocení v odborných výtvarných předmětech, která má také svá vlastní specifika a úskalí. Problematická je zejména subjektivita hodnocení pedagogem, který je ovlivněn mj. svým výtvarným názorem, vkusem a zkušenostmi. V současné době není v českých středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků. Je to pravděpodobně dáno zejména tím, že výtvarnou tvorbu lze jen velmi těžko objektivně posoudit. Způsoby evaluace jsou zcela v kompetenci jednotlivých škol a jejich učitelů. Podobně je tomu i ve většině ostatních států Evropské unie.

Cílem mé disertační práce ovšem nebylo vyvíjet metodiku hodnocení, to je pochopitelně téma, které si žádá samostatné zpracování. V rámci svého výzkumu jsem pomocí dotazníků mj. zjišťovala, jestli studenti považují hodnocení ve výtvarných předmětech za účelné, a pokud ano, tak jaké způsoby evaluace preferují. Tytéž otázky jsem pak kladla také učitelům odborných výtvarných předmětů.

Přesto, že je pro dnešní adolescenty počítač naprosto samozřejmou a přirozenou součástí života, ve výuce je pro ně obvykle přechod od manuálních výtvarných činností k práci v počítačových programech poněkud problematický. Učitel může vhodnou metodikou a citlivým přístupem tento problém podstatně zmírnit. Ve svém výzkumu jsem se rozhodla prostřednictvím dotazníku pro studenty zkoumat mj. také právě ambivalentní roli počítače ve výuce grafických designerů.

V empirické části pak v návaznosti na teoretická východiska přináším výsledky výzkumného šetření, v jehož rámci jsem zjišťovala, jaká je současná situace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách v České republice.

#### **4 Výzkumné metody a průběh výzkumného šetření**

Empirický výzkum, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu, je koncipován jako evaluační studie, která má

převážně deskriptivní charakter. Cílem tohoto evaluačního výzkumu je, jak již bylo uvedeno, zmapovat a popsat situaci v oblasti středoškolské výuky grafického designu v u nás. Deskriptivní přístup je zde založen na empirickém rozboru již existujících a uskutečněných systémů a ukazuje, jaká je v současné době skutečná situace ve zkoumané oblasti. Výzkum evaluační (hodnotící) „je zaměřen spíše na praktické stránky (implementace, užitečnost) než na stránky teoretické“ (Hendl, 2008, str. 291). Ve společenských vědách je evaluace součástí empirických metod zkoumání.

Konkrétně bych svůj výzkum charakterizovala jako formativní evaluaci, jejíž hlavním cílem je zjistit, zda je třeba učinit nějaké změny pro zkvalitnění programu (Scriven, 1967). Programem v případě mého výzkumu rozumím specifický systém výuky grafického designu v ČR. Formativní evaluace bývá obvykle uskutečňována s cílem poskytnout zpětnou vazbu lidem, kteří se snaží o změnu. Jejím základním úkolem je posouzení, jak nyní program funguje a případně, jak může být zdokonalen, přičemž otázka samotné budoucí existence programu není v kontextu formativních evaluačních šetření nijak zpochybňována (DePoy, Gilson, 2003).

Vzhledem k cíli výzkumného šetření jsem se rozhodla pro smíšený výzkum, tedy pro kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod – angl. mixed method design (MMD). Souhlasně s Pattonem jsem přesvědčena o tom, že všechny metody (jak kvantitativní, tak i kvalitativní) jsou vhodné, pokud přispějí k cílům výzkumu (1986, 1990). Kombinaci obou přístupů jsem využila již při sběru dat. Do dotazníků jsem zařadila uzavřené i otevřené otázky. Rovněž při analýze získaných informací jsem kombinovala kvantitativní přístup s kvalitativním. „K psaní o kvalitativním výzkumu patří i kvalitativní údaje, které sice nejsou součástí ani nástrojem analýzy, nicméně jsou zajímavým a často nosným doplňkem kvalitativních závěrů. Kvantitativní údaje mohou napomoci ke zhodnocení rozsahu problému, mohou zarámovat výsledky výzkumu pro uvažování o možnostech zobecnění, případně být nástrojem triangulace“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 211)

Zvolila jsem formu vymezení výzkumných otázek, nikoli hypotéz, protože tento způsob více vyhovoval výzkumným záměrům i charakteru tohoto výzkumu. Otázky, které byly stanoveny v počátku výzkumu, s ohledem na vymezenou problematiku, se v jeho průběhu modifikovaly, a byly doplňovány dalšími výzkumnými otázkami tak, jak se postupně vynořovaly na základě již zjištěných skutečností. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je považován za pružný typ výzkumu, je tento způsob práce možný.

### **Výzkumný problém jsem vymežila touto výzkumnou otázkou:**

*V čem je specifický způsob výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách a jaká je situace v tomto typu vzdělávání v České republice?*

Tento povahou deskriptivní problém jsem konkretizovala pomocí baterie 31 specifických výzkumných otázek.

Vzhledem k rozsahu výzkumného problému nebylo možné zvolit k získání dat jen jeden výzkumný nástroj. Charakter zkoumané problematiky a její rozsah naopak vyžadoval použití několika nástrojů, které by umožnily získat data pro vícehledové vyhodnocení a komplexnější výsledky. Výzkumný aparát, který jsem použila pro získávání dat, kombinuje několik tradičních metod. Stěžejními výzkumnými nástroji jsou dva dotazníky. Jeden z nich je určen pro učitele výtvarných předmětů a druhý pro žáky grafického designu všech středních škol v České republice, které v době realizace výzkumu nabízely studium tohoto oboru. Cílem dotazníků bylo zjistit, jak vnímají a prožívají specifický edukační proces ve výtvarných předmětech respondenti z těchto dvou skupin.

Pro tvorbu a následné šíření otazníků, které byly nejprve prověřeny v předvýzkumu, jsem použila aplikaci Google Docs (Dokumenty). Na internetu jsem vytvořila interaktivní webový dotazník, na který respondenti následně odpovídali sami prostřednictvím počítače. Subjektivně hodnotím návratnost odpovědí na oba dotazníky jako velmi dobrou, a to zejména díky vstřícnosti pedagogů, se kterou jsem se setkala.

Dotazníky jsem vyhodnocovala jak kvantitativními, tak i kvalitativními metodami, a to v závislosti na typu otázky. Přičemž pro otevřené otázky jsem použila převážně postupy kvalitativní. Analýzou odpovědí na oba dotazníky se mi podařilo vytvořit poměrně podrobnou deskripci současné situace v odborném sekundárním vzdělávání v oblasti grafického designu, zejména z pohledu studentů a učitelů. Cíl dotazníků byl diagnostický – sloužil k získání a doplnění informací o stavu výchozí situace.

Tomuto hlavnímu výzkumu předcházelo menší výzkumné šetření prostřednictvím dvou dotazníků pro studenty školy, kde vyučuji, a participačním pozorováním v hodinách výtvarných předmětů. Jeho cílem bylo získat prvotní informace k tématu a vyzkoušet vhodnost dotazníku, jako metody sběru dat pro účely plánovaného dalšího výzkumu. První z dotazníků byl zaměřen na zevrubné zmapování zkoumané oblasti a následující se týkal tématu motivace studentů ve výuce výtvarných předmětů. Ke sběru dat jsem využila také terénní zápisy a poznámky. Ty jsem průběžně vyhodnocovala a doplňovala. Důležitou metodou v mém výzkumu byla také analýza dokumentů. Cenné informace jsem našla například v dokumentech dostupných na internetu, jako jsou například rámcové vzdělávací programy (RVP), školní vzdělávací programy zveřejňované na webových stránkách jednotlivých škol (ŠVP), databáze škol, webové stránky škol a institucí, které měly se zkoumanou problematikou souvislost.

Kombinací různých přístupů a metod jsem se snažila zkoumat danou problematiku z různých úhlů pohledu, čímž jsem se snažila o zajištění validity a reliability výzkumného šetření. Při své práci jsem nejprve využila postup analytický, kdy jsem zkoumala jednotlivé aspekty vzdělávání a následně jsem pak syntetickým způsobem nahlížela na jednotlivé části celku a pokusila se popsat hlavní principy. Vyvozovala jsem induktivní i deduktivní závěry.

## 5 Struktura a stručný obsah disertační práce

Disertační práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládá z úvodní kapitoly a tří dalších kapitol, které jsou věnovány teoretickým východiskům práce, tedy různým aspektům vzdělávání výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách.

Empirickou část tvoří tři kapitoly věnované výzkumu, který jsem prováděla během roku 2014 na středních odborných školách v České republice, kde se vyučuje obor grafický design. V úvodu jsem vymezila cíle výzkumu, jeho charakter, metodiku výzkumu a sběru dat, stanovila jsem základní a specifické výzkumné otázky a charakterizovala jsem výzkumnou skupinu. V následující kapitole jsem popsal průběh jednotlivých šetření a jejich analýzy a následně interpretovala výsledky výzkumu. V poslední kapitole jsem formulovala závěry, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumu dospěla.

## 6 Závěr a výsledky disertační práce

Hlavním cílem mé disertační práce bylo komplexně zmapovat zvláštnosti edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. V rámci výzkumného šetření jsem zjišťovala, jaká je současná situace v České republice ve výuce grafického designu na sekundární úrovni a zejména, jak tento specifický způsob vzdělávání vnímají sami účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé.

Na základě provedeného výzkumu, jehož základ tvoří šetření realizované pomocí čtyř dotazníků, se podařilo poměrně podrobně analyzovat dosud neprozkoumanou oblast sekundárního odborného vzdělávání v oboru grafický design, tak jak bylo stanoveno při formulaci cílů výzkumného šetření. Výsledkem je obsáhlá evaluační studie, která jasně strukturovanou formou přináší analýzu získaných dat a pomocí ní přibližuje komplikovanou realitu ve zkoumané oblasti, zejména z pohledu samotných respondentů.

V úvodu práce bylo vymezeno několik specifických výzkumných otázek, jejichž zodpovězením byly splněny stanovené dílčí cíle. Odpovědi na jednotlivé otázky byly v disertační práci podrobně prezentovány v závěrech kapitol, které se týkaly popisu průběhu výzkumného šetření a analýzy jednotlivých dotazníků.

**Teoretická** část práce přináší přehledně uspořádané informace, které tvoří nezbytný teoretický rámec oblasti výzkumu a jsou potřebné pro pochopení složité zkoumané reality. Text vznikl na základě podrobného studia dostupných pramenů a odkazuje se i na nejnovější publikované práce našich i zahraničních autorů. Podařilo se mi zde mj. charakterizovat oblast grafického designu a zjistit, jaké místo tento úzce specializovaný studijní obor zaujímá v systému českého školství.

V kapitole věnované vývoji odborného vzdělávání v oblasti grafického designu jsem zaslala zkoumanou problematiku do historických souvislostí. Prostudovala jsem také dostupnou literaturu, která se zabývá specifiky věkové skupiny, která je v rámci oboru grafický design na sekundární úrovni vzdělávána, což je skupina adolescentů, tedy dospívající mládeže ve věku od 15 do cca 19 (max. 23 let).

Dále se pak věnuji i některým důležitým aspektům výuky, jako je motivace nebo hodnocení ve výuce výtvarných předmětů, problematika talentu, vůle a inspirace, úloha počítače jako nástroje grafického designera a dalším zajímavým tématům, které souvisí s výzkumem, který je pak prezentován v následující, obsáhlejší části disertační práce.

Významným aspektem vzdělávání ve středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách, tedy i v oboru grafický design, je řemeslná stránka výtvarného umění. Kromě schopnosti se vyjadřovat a komunikovat prostřednictvím umění, musí žák též zvládnout určité technologické postupy, a to na profesionální úrovni.

Mimo to, že si grafický designer musí osvojit řadu manuálních výtvarných dovedností, je v současné době jeho nepostradatelným nástrojem počítač vybavený příslušným softwarem. A podstatnou roli proto hraje i v odborné výtvarné edukaci grafických designerů. Odborné školy zabývající se profesní přípravou pro tento obor tudíž kladou důraz na kvalitní výuku počítačové grafiky. V rámci edukačního procesu považuji za zásadní, aby žáci nejprve, než začnou vytvářet vlastní návrhy na počítači, prošli řemeslnou výtvarnou přípravou a na manuálních úkolech si nejprve osvojili základní výtvarné principy, které potom později zúročí při práci v počítačových programech.

Období adolescence je ve vývoji jedince velice důležitým obdobím a zároveň je též obdobím složitým, kdy probíhá velké množství změn na různých úrovních. Výtvarný projev může jistě být skvělým prostředkem sebevyjádření a ventilace pocitů, situace je však komplikována rozvojem kritického myšlení, pod jehož vlivem bývají dospívající se svou tvorbou často nespokojeni a přestávají se výtvarným činnostem věnovat. Zcela jiný směr nabírá vývoj výtvarného projevu nadaných adolescentů, kteří se rozhodli výtvarné tvorbě věnovat profesionálně, například v oboru grafický design. Studenti se kromě školní výtvarné práce věnují často i své vlastní tvorbě a rádi ji prezentují svým vrstevníkům například i na sociálních sítích. Rádi si čtou reakce svých přátel, které jsou pro ně velice důležitou zpětnou vazbou.

V **empirické** části pak v návaznosti na část teoretickou přináším výsledky výzkumného šetření, v jehož rámci zjišťovala, jaká je současná situace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách v České republice. Jak už bylo uvedeno, ve výzkumu jsem se zabývala především názory pedagogů a studentů oboru grafický design.

Zásadní význam disertační práce vidím v alespoň částečném doplnění informací k tématu, které u nás dosud nebylo písemně zpracováno. Práce má být na prvním místě přino-

sem pro pedagogy, kteří působí v tomto oboru. Věřím, že výsledky výzkumu přinesou nové poznatky, které by mohly být podkladem pro další rozvoj a zkvalitnění výuky v oboru grafický design. Zároveň by práce mohla poskytnout informace také studentům, kteří se na pedagogickou roli v oblasti grafického designu teprve připravují. Domnívám se, že zjištěné informace mohou být zajímavé také pro samotné studenty grafického designu ve středních školách, protože mohou porovnat své názory na výuku s názory svých vrstevníků z ostatních středních uměleckých škol v ČR.

Do budoucna bych chtěla rozvinout některá dílčí témata, která vzhledem k rozsahu práce nemohla být více a detailněji prozkoumána. Již v průběhu doktorského studia jsem se zabývala výzkumem v oblasti volných domácích prací studentů, které často prezentují na sociálních sítích (Facebook). Zajímalo mne, do jaké míry tuto volnou tvorbu žáci pro svůj výtvarný vývoj potřebují a jak vnímají rozdíl mezi tímto způsobem práce a školními úkoly, které jsou vedené pedagogem. Dílčí výsledky jsem prezentovala v článku Specifika výtvarného vzdělávání adolescentů v oboru grafický design ve středních školách v odborném časopise Kultura, umění a výchova (2014). Do disertační práce jsem tento výzkum nakonec nezařadila, protože jsem dospěla k závěru, že si zaslouží samostatné, podrobné prozkoumání, kterému bych se ráda v budoucnu věnovala.

## **Resumé:**

*Disertační práce se zabývá specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách. Zaměřuje se jednak na rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů ve střední odborné škole, kde se žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera a v ostatních typech škol, kde jde mj. převážně o rozvíjení nejrůznějších složek osobnosti (složky poznávací, citové, motivační, kreativitu a fantazii, komunikaci apod.) a není zde přítomen onen profesionální aspekt.*

*Práce si všímá některých důležitých stránek odborné výtvarné edukace, jako je motivace studentů či hodnocení v odborných výtvarných předmětech, která má rovněž svá vlastní specifika a úskalí. Dotkne se také tématu spontaneity výtvarného projevu adolescentů či problematiky výtvarného talentu a klade si otázku, do jaké míry je talent důležitý pro studium a práci v oblasti grafického designu a v jakém rozsahu jej může kompenzovat vůle a píle studenta.*

*Oproti ostatním typům škol, kde rovněž probíhá výtvarná edukace (ZŠ, ZUŠ, gymnázia...) se přístup učitele ve střední odborné škole a metodika ve výuce značně liší. Pro vyučujícího, který vede profesní přípravu mladých grafiků, je velmi důležité si tyto rozdíly uvědomovat. Vzhledem k tomu, že se zde žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka – grafického designera, jsou také nároky na kvalitu, profesní i metodickou připravenost učitele velmi vysoké.*

*V odborné výtvarné edukaci grafických designerů hraje v dnešní době nezastupitelnou úlohu počítač. Tato skutečnost s sebou nese určitá specifika a úkolem pedagoga je, s těmito specifiky počítat a pomoci žákům překlenout některé problémy, které s používáním tohoto nástroje souvisí.*

*Tato disertační práce nabízí vhled do problematiky specifických způsobů výuky na oboru grafický design středních škol, což je u nás poměrně málo zpracované, až opomíjené téma. Mohla by tak poskytnout užitečný studijní materiál zejména studentům grafického designu či učitelství VV na vysokých školách, ale i odborné veřejnosti.*

## **Klíčová slova:**

*Výtvarná edukace; grafický design; metodika výtvarné edukace; specifika odborného výtvarného vzdělávání; sekundární umělecké vzdělávání; odborná umělecká edukace; střední uměleckoprůmyslové školy; vzdělávání adolescentů; profesní výtvarné vzdělávání.*

## **Abstract:**

*The dissertation deals with the educational particularities of art education subjects related to graphic design at secondary vocational schools. It focuses on the educational differences between teaching art subjects at secondary vocational schools, where students get prepared for the careers of professional artists - graphic designers, and other types of schools that, among others, teach art to develop various traits of personality (cognitive, emotional or motivational ones, creativity and imagination, communication, etc.) with no professional ambitions. The major aim of the work is to map and describe the current state of teaching graphic design in the Czech Republic, and especially to find out how this process is perceived by the participants of the education process themselves, namely the students and teachers.*

*The dissertation also examines such aspects of art education as students' motivation or evaluation in special art education subjects due to their special characteristics. In addition, it pays attention to the expression of spontaneity in adolescents and the gift for art. And in this respect, it inquires to what extent talent is important to study or work in the graphic design branch, and to what extent it may be compensated for by students' will and diligence.*

*The empirical research included in the work and carried out at secondary schools providing courses in graphic design is drafted as an evaluation study of a descriptive character. The investigation was implemented via questionnaires for teachers and students of graphic design. The questionnaires were distributed to all 42 secondary vocational schools in the Czech Republic, which at the time of the research (April–June 2014) provided courses in graphic design.*

*The key significance of the dissertation is the insight into the issue of specific education methods in graphic design departments of secondary schools, which is a rather neglected topic in the Czech Republic and has not been described in writing to date. Foremost, the dissertation may be a valuable contribution to the teachers in the field. I believe the results of the research may bring new knowledge which could become basis for further development and improvements in teaching graphic design. It could provide useful resources especially to students of graphic design or university students of teacher training in art education as well as the expert public.*

## **Key words:**

**Art education; graphic design; art education methods; particularities in vocational art education; secondary art education; vocational art education; secondary school of applied arts; education of adolescents; professional art education.**



## Seznam použité literatury a zdrojů

ARNETT, Jeffrey Jensen & Susan TABER. 1994. Adolescence Terminable and Interminable: When Does Adolescence End? *Journal of Youth Adolescence* [online]. 23(5) pp. 517–538. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: [http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT\\_Adolescence\\_Terminable.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Adolescence_Terminable.pdf).

ARNETT, Jeffrey Jensen. 2007. Emerging. Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives* [online]. 1(2) pp. 68–73. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x/full>.

Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslným obory ČR. 2010. Oficiální stránky [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://www.vytvarneskoly.cz>.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2006. Svět teenagera a současná výtvarná výchova. In: Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, *Symposium ČS INSEA, Plzeň, 16.–18. září 2004: sborník příspěvků symposia* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita, Pdf Katedra výtvarné výchovy. ISBN 80-7043-504-6. [cit. 2011-04-27]. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SboRnikDef.pdf>.

BAMFORD, Anne. 2009. An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.

BENNETT, Audrey. 2006. *Design studies: theory and research in graphic design* [online]. 1st ed. New York: Princeton Architectural [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: [Press. http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10482153](http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10482153).

BORRINK, David. 2010. Importance of Graphic Designers Sketching Ideals, Concepts First. *Suite 101. com* [online]. [cit. 2011-03-03]. Dostupné z: <http://www.suite101.com/content/importance-of-graphic-designers-sketching-ideas-concepts-first-a323174>.

BRUNER, Jerome Seymour. 1968. *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava: SPN.

DAVID, Jiří. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 164–165, 182–183, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.

DELHAXHE, A., BAĪDAK, N. & A. HORVATH. 2009. Arts and Cultural Education at School in Europe. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) P9 Eurydice* [online]. p11, 12, 16, 32, 65–68, 104 p. [cit. 2011-03-03]. ISBN 978-92-9201-061-4. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=etc08>.

DePOY, Elisabeth. & GILSON, Stephen. 2003. *Evaluation practice*. New York, NY, Taylor and Francis. ISBN 053454391X.

DVOŘÁK, Petr. 2009. Legendární německá škola Bauhaus slaví 90 let. *DesignMagazin.cz* [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/udalosti/7512-legendarni-nemecka-skola-bauhaus-slavi-90-let.html>.

EACEA. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010* [online]. [cit. 2013-03-03]. s. 22, 25–28, 112–114, 158, 386 s. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf).

EFLAND, Arthur. 1995. The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education* [online]. 36(3), pp. 134–153 [cit. 2011-03-03]. Published by: National Art Education Association. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1320905>.

ELLMERS, Grant; FOLEY, Marius; & BENNETT, Sue, 2008, Graphic design education: a revised assessment approach to encourage deep learning, *Journal of University Teaching and Learning Practice* [online]. 5(1), pp. 77–87. [cit. 2011-11-15]. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/era/1972>.

ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T., & TESH-RÖMER, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* [online]. 100(3), pp. 363–406 [cit. 2011-11-15]. ISSN 0033295X. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.169.9712>.

GARNER. S. W. 1990. The undervalued role of drawing in design. *Drawing research and development* [online]. [cit. 2011-10-03]. pp. 98-109, Longmans. ISBN 0 582 07419 3.

GARNER, S. W. 1990. Drawing and Designing: the Case for Reappraisal. *Journal of Art & Design Education* [online]. 9(1), pp. 39–55. [cit. 2011-10-03]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.1990.tb00751.x>.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 9788085931792.

GEMROT, Bohumír. 2010. Vyšší odborná škola a Střední umělecká škola Václava Hollara [online] [cit. 2011-10-03]. Dostupné z: <http://www.zizkov.cz/clanek.asp?id=723&referer=http>.

GILLOI, Susan & Pieter du TOIT. 2013. Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *International Journal Of Art & Design Education* [online]. 32(2), pp 256–268. [cit. 2011-09-05]. Academic Search Complete, EBSCOhost. ISSN 14768062. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2013.01758.x/abstract>.

GOJNÁ, Kamila. 2010. Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících. In *Spontánní umění*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU. 7 s. Spisy PdF MU sv. 150. ISBN 978-80-210-5400-4.

GRAHAM, Mark & Alice SIMS-GUNZENHAUSER. 2009. Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum. *Arts Education Policy Review* [online]. 110(3), pp. 18–24 [cit. 2011-11-03]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/AEPR.110.3.18-24>.

GRAHAM, Mark. 2003. Responding to the Demise of Adolescent Artmaking: Charting the Course of Adolescent Development in an Exceptional Art Classroom. *Studies in Art Education* [online]. 44(2), pp. 162–177 [cit. 2011-11-15]. Published by: National Art Education Association. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1321058>.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOPE, Samuel. 2004. Art Education in a World of Cross-Purposes. *The handbook of research and policy in art education*, ed. E. Eisner & M. Day, (pp. 93–114). Taylor & Francis. A Project of the National Art Education Association. 288 p. ISBN 1-4106-0993-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. 255 s. ISBN 9788024719986.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4. Více zde: <http://www.upss.cz/products/metody-pedagogickeho-vyzkumu-zaklady-kvantitativniho-vyzkumu-miroslav-chraska/>

ILLERIS, Helene. 2005. Young People and Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 24(3), pp. 231–242 [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AN=18698807&la>. ISSN 14768062.

INCIONG, Anthony. 2010. Graphic design education: pedagogy and research methods. In: *ICERI 2010 Proceedings*. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation, 15–17 November, 2010, Madrid, Spain [online]. Madrid: IATED [cit. 2011-04-27]. Dostupné z: <http://library.iated.org/view/INCIONG2010GRA>. pp 6160-6164. ISBN 978-84-614-2439-9. ISSN 2340-1095.

INCIONG, Anthony. 2011. Graphic Design Education In and Beyond the Classroom. In: *The State Of Design Education; Seventh Annual UCDA Design Education Summit*, 26–27 May, 2011, New Jersey City University [online]. pp. 31–37 [cit. 2013-04-27]. Dostupné z: [https://ucda.com/images/UCDA\\_DES\\_2011\\_PROCEEDINGS.pdf](https://ucda.com/images/UCDA_DES_2011_PROCEEDINGS.pdf).

JOHNSON, Mia. 1997. Orientations to curriculum in computer art education. *Art Education* [online]. 50(3), pp. 43–47. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ551263&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ551263](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ551263&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ551263). ISSN 14768062.

KELLY, Steve. 2010. Digital Art in Education: Fine Arts Versus Computers. *Suite 101.com*. [online]. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: <http://www.suite101.com/content/digital-art-is-not-finger-painting--fine-arts-and-computers-a309866#ixzz1HSGPxcFM>.

KELLY, Veronika, *Collaborative practice in design education. Towards a design community*: [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://acuads.com.au/static/files/assets/1dd33f09/kelly.pdf>.

KUZMIN, Mikhail Nikolaevich. 1981. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia. s. 94, 241 s.

LAMSEROVÁ, Jana. 1990. *Didaktika výtvarné výchovy IV.: Výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-062-7.

LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 3. přeprac. a dopl., vyd. ISBN 807169195X.

LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. 2010. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: OU v Ostravě. ISBN 978-80-7368-892-9.

LOKŠA, Jozef a Irena LOKŠOVÁ. 1999. *Pozornost, motivace a tvořivost dětí ve škole, teoretická východiska a praktické postupy*. Praha: Portál. s. 199. ISBN 807178205X.

MACEK, P., J. BEJČEK a J. VANÍČKOVÁ. 2007. Contemporary Czech Emerging Adults: Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research* [online]. 22(4), pp. 444–475. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://jar.sagepub.com/noc tent/22/5/444.short>.

MACEK, Petr. 1999. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-X.

MALACH, Antonín. 1995. *Transformace řízení školství ČR*. Brno: Vydavatelství MU Brno, 147 s. ISBN 80-210-1247-1.

- MASLOW, Abraham Harold. 1970. *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York. 369 p. ISBN 0-06-041987-3.
- MASON, Rachel & John STEERS. 2006. The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 25(2), pp. 119–133 [cit. 2011-02-21]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20588833&lang=cs&site=ehost-live>. ISSN 14768062.
- MIKAUŠ, Ondřej. 2007. *Vynořující se dospělost; Subjektivní vnímání dospělosti a vztah k rodičům v období mezi adolescencí a dospělostí* [online]. [cit. 2011-02-21]. Brno: MU Brno. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/42229/fss\\_m/](http://is.muni.cz/th/42229/fss_m/).
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2013. *Rejstřík škol a školských zařízení* [databáze online]. [cit. 2011-02-21]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>. Databáze škol v České republice.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, s 232. ISBN 80-85603-34-9.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. Grafický design. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. [cit. 2013-02-10]. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/8241M05>.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. Výběr oboru vzdělání. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce*. [online]. [cit. 2013-02-21]. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory>.
- OLECKÁ Ivana a Kateřina IVANOVÁ. 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.
- PATTON, Michael Quinn. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London: Sage.
- PATTON, Michael Quinn. 1986. *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- PEROUT, Evžen. 2005a. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN 80-903247-9-7.
- PEROUT, Evžen. 2005b. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*. 2(9), pp. 27–32. ISSN 1214-4460.

PRŮCHA, Jan. 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Karolinum. ISBN 9788071841326.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 3. rozšířené a aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. 2010. Etický kodex pro český pedagogický výzkum: zdůvodnění a návrh. In: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 10-16. ISBN 978-80-7318-663-0.

PŘIDALOVÁ, Kateřina. 2011. Designreader.org paradoxy grafického designu a vizuálních studií. *Fresh Eye* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://fresheye.cz/designreader/2011/10>.

RADCLYFFE-THOMAS, Natascha. 2008. White Heat or Blue Screen? Digital Technology in Art & Design education. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 27(2), pg. 158–167. [cit. 2011-09-05]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2008.00571.x/abstract>. ISSN 14768062.

ROSTAN, Susan. M. 2010. Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Student' Talent and Creativity. *Creativity Research Journal* [online]. 22, Issue 3, [cit. 2011-11-21]. (pp. 261-271), 11p, 4p. ISSN 1532-6934. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=fe597d62-f280-4ae5964b4ea9d798cfe7%40sessionmgr15&vid=2&hid=11>.

RUNCO, Mark. A. 2005. Motivation, competence and creativity. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 609–623). New York: Guilford. 704 p. ISBN 1-59385-123-5.

SCRIVEN, Michael. 1967. The methodology of evaluation. In Stake, R. E. *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally. American Educational Research Association (monograph series on evaluation, no. 1).

SCHENK, Pamela. 1991. The role of drawing in the graphic design process, *Design Studies* [online]. 12(3), pp. 168–181 [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0142694X9190025R>.

SCHENK, Pamela. 1997. The Role of Drawing in Graphic Design and the Implications for Curriculum Planning. *Journal of Art & Design Education* [online]. 16(1), pp. 73–82. [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: [10.1111/1468-5949.00058http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00058/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00058).

SCHENK, Pamela. 2005. *Before and after the computer: the role of drawing in graphic design, Visual: Design: Scholarship* [online]. 1(2), pp. 11–20. [cit. 2010-08-06]. ISSN 1833-2226. Dostupné z: [http://research.agda.com.au/library/group/1202871197\\_document\\_01\\_vdso10202.pdf](http://research.agda.com.au/library/group/1202871197_document_01_vdso10202.pdf).

SLAVÍK, Jan. 1998. Empirický výzkum ve výtvarné výchově. In: *Věda a výzkum ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. s. 49-57. ISBN 80-86039-59-5.

STONES, Catherine & CASSIDY, Tom. 2006. Comparing synthesis strategies of novice graphic designers using digital and traditional design tools. *Design Studies* [online]. 28(1), pp. 59–72 [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2006.09.001>.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-408-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. 2007. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAXOVÁ, Jiřina. 1987. *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.

THIENMONGKOL, Ratanachote. 2008. Using digital design tools in the character design classroom. In: *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference 2008*. University of Wollongong, Australia, 18-21 June 2008 [online]. Wollongong: University of Wollongong. [cit. 2013-10-12]. pp. 191-196. Dostupné z: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=etc08>.

ÚSTAV PRO INFORMACE A VZDĚLÁVÁNÍ. 2010. *Adresář škol a školských zařízení* [databáze online]. [cit. 2010-11-10]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání. Dostupné z: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>. Databáze škol v České republice.

UŽDIL, Jaromír a Igor ZHOŘ. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN. ISBN 14-031-64.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2010-08-05]. Praha: VÚP. s. 50–56. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2010-02-21]. Praha: VÚP. s. 69 -71. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

VÚP. 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design* [online]. [cit. 2013-02-21]. Praha: VÚP. s. 12. Dostupný z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>.

VÚP. 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. [cit. 2010-02-21]. Praha: VÚP. s. 37. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf).

WORLD HEALTH ORGANIZATION, nedatováno. *Adolescent development. World Health Organization* [online]. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/).

WONG, David. 2007. Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record* [online]. 109(1), pp. 192–220 [cit. 2011-10-21]. Dostupné z: <https://www.msu.edu/~dwong/publications/WongTCRBeyondControl.pdf> Teachers College.

Adresář škol a školských zařízení [databáze online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 8. 11. 2010 [cit.10.11.2010].Dostupné na internetu: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp> Databáze škol v České republice.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit.10.11.2010]. s. 50-56. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-m/05 Grafický design [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 10. 11. 2010]. s. 12. Dostupný na internetu: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit.10. 11. 2010]. s. 69–71. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2010 [cit. 10. 11. 2010]. s. 37. Dostupný na internetu: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 27.2.2006 [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon\\_561\\_2004Sb.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm).



## Přehled publikovaných prací autorky

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2010. **Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách.** In Poláchová Vaš'átková, J., Bačíková, A. (eds.) *Sborník z VIII.ročníku konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.* Olomouc: UPSS. [CD-ROM]. ISBN 978-80-244-2815-4.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2011. **Specifika hodnocení ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách.** In Dupkalová, M., Ištvan, I. (eds.) *Recenzovaný zborník príspevkov z Medzinárodnej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* [online]. Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0482-7. Dostupné z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf\\_doc/4sekcia/Kasparkova.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/4sekcia/Kasparkova.pdf)

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2011. **Role počítače jako nástroje studenta – grafického designera.** In Myslivečková, H., Jurečková Mališová, V. (eds.) *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově* [online]. ISBN 978-80-244-3089-8. Dostupné z: [http://old.kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv\\_ve\\_svete\\_souc\\_um/download/sbornik1.pdf](http://old.kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv_ve_svete_souc_um/download/sbornik1.pdf)

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2012. **Motivace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design v sekundárním odborném vzdělávání.** In Poláchová Vaš'átková, J., Bačíková, A. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX, sborník příspěvků.* Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II. 2012. ISBN 978-80-87533-03-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2013. **Ambivalentní role Reklamy v Současné společnosti** [elektronický zdroj]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. CD-ROM (49 s.). Skripta. ISBN 978-80-244-3819-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2013. **Historie středního odborného výtvarného vzdělávání v ČR.** In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2013. s. 00 – 00. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: [www.kreativnevzdelavanie.sk](http://www.kreativnevzdelavanie.sk)

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2014. **Specifika výtvarného vzdělávání adolescentů v oboru grafický design ve středních školách.** *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=48](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=48).

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2015. **Angažované umění ve veřejném prostoru** [elektronický zdroj]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. CD-ROM. Skripta. ISBN 978-80-244-4136-8.

## Přehled konferenčních vystoupení

Aktivní účast na **Medzinárodnej elektronickej konferencii pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov**. Prešov, 24. 06. 2011. Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove.

Aktivní účast na konferenci **Elektronická vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou CREA – AE, CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION**. Kreativne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, 13.–23. 3. 2013. Sekce: Minulosť, súčasnosť a budúcnosť umeleckého vzdelávania, Príspevek: Historie stredného odborného výtvarného vzdelávania v ČR.

Aktivní účast na konferenci **Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP IX**. 1. 12. 2012, PdF UP v Olomouci. Príspevek: Specifika hodnotení ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design ve středních odborných školách.

Aktivní účast na konferenci **Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII**. 1. 12. 2010. PdF UP v Olomouci. Príspevek: Motivace ve výuce výtvarných předmětů v oboru grafický design v sekundárním odborném vzdělávání.

Aktivní účast na konferenci **Kultura, umění a výchova**, Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 23. – 24. 5. 2013. Tématický okruh: Kultura, umění a výchova, Príspevek: Specifika výtvarného vzdělávání adolescentů v oboru grafický design ve středních školách.

Aktivní účast na konferenci **Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově**. Olomouc, Umělecké centrum, KVV PdF UP, 23. 09. 2011. Príspevek: Role počítače jako nástroje studenta – grafického designera.

Aktivní účast na konferenci **Studentská vědecká konference KVV PdF UP**. 7. 12. 2011. Olomouc, Umělecké centrum, KVV PdF UP. Príspevek: Grafický design a volné umění, vztahy, prostupy, odkazy, záměny a proměny kontextů, specifika výuky grafického designu ve středních odborných školách.

Aktivní účast na konferenci **Studentská vědecká konference KVV PdF UP**. 3. 12. 2012. Olomouc, Umělecké centrum, KVV PdF UP. Príspevek: Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design ve středních odborných školách.

## Výstavy

**První zvonění**, výstava pedagogů SŠPU v Opavě ve výstavní galerii Obecního domu v Opavě, 3. 3. – 1. 4. 2010.

**Živočichopis**, výstava klauzurních prací studentů SŠUP v Opavě. Galerie Librex, Opava. Doba trvání výstavy: 1. – 30. 4. 2012.

**Výstava k 20. Výročí založení výtvarných oborů SŠPU v Opavě.** 2013. Výstavní prostory SŠPU v Opavě. 2. – 30. 4. 2013, Člen realizačního týmu 20. výročí uměleckých oborů na opavské Střední škole průmyslové a umělecké.

Domě umění - kostele sv. Václava, Člen realizačního týmu výstavy **Studentský design 2013.** STUDENTSKÝ DESIGN 2013 - OPAVA 27. 3. (s vyhodnocením 2. 4.) až 4. 4. 2013.

## Další relevantní aktivity

**Oponentský posudek** diplomové práce studentky Bc. Lenky Přijalové z Fakulty umění Ostravské univerzity v Ostravě. Téma: Učební pomůcky pro děti s vývojovou poruchou učení Datum obhajoby: 19.5.2011 Fakulta umění Ostravské univerzity v Ostravě.

1. **Recenzní posudek** odborného článku pro časopis „Kultura, umění a výchova”.
2. **Recenzní posudek** odborného článku pro časopis „Kultura, umění a výchova”.

## Vytvoření studijních pomůcek a studijních textů:

### DUM – šablony do škol 2012 + pilotáž

Projekt „OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost“.

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.5.00/34.0129.

### Technologie grafický design 1. ročník

Papír, historie jeho výroby a ruční výroba papíru, VY\_32\_INOVACE\_A-02-01

Strojová výroba papíru, VY\_32\_INOVACE\_A-02-02

Vlastnosti, druhy a formáty papírů, VY\_32\_INOVACE\_A-02-03

Dřevo a materiály na bázi dřeva, VY\_32\_INOVACE\_A-02-04

Textilní materiály, VY\_32\_INOVACE\_A-02-05

Kovy, VY\_32\_INOVACE\_A-02-06

Sklo, VY\_32\_INOVACE\_A-02-07

Plasty, (plastické hmoty) VY\_32\_INOVACE\_A-02-08

Leptadla, (kyseliny a louhy) VY\_32\_INOVACE\_A-02-09

Kreslicí prostředky, VY\_32\_INOVACE\_A-02-10  
Teorie světla a barev, VY\_32\_INOVACE\_A-02-11  
Aditivní a subtraktivní míšení barev, Y\_32\_INOVACE\_A-02-12  
Teorie a psychologie barev, VY\_32\_INOVACE\_A-02-13  
Barevná harmonie, VY\_32\_INOVACE\_A-02-14  
Malířské a nátěrové hmoty, VY\_32\_INOVACE\_A-02-15  
Aditiva přidávaná do barevných směsí, VY\_32\_INOVACE\_A-02-16,  
Pojiva, lepidla; oleje, VY\_32\_INOVACE\_A-02-17  
Pojiva, lepidla; pryskyřice a klovatiny, VY\_32\_INOVACE\_A-02-18  
Lepidla, VY\_32\_INOVACE\_A-02-19  
Vosky, VY\_32\_INOVACE\_A-02-20

### **Technologie grafický design 2. ročník**

Úvod do grafických technik, VY\_32\_INOVACE\_A-03-01  
Techniky tisku z výšky; dřevořez, dřevoryt, VY\_32\_INOVACE\_A-03-02  
Ostatní techniky tisku z výšky, VY\_32\_INOVACE\_A-03-03  
Techniky tisku z hloubky, VY\_32\_INOVACE\_A-03-04  
Mechanické techniky tisku z hloubky, VY\_32\_INOVACE\_A-03-05  
Techniky tisku z hloubky – lepty, VY\_32\_INOVACE\_A-03-06  
Akvatinta a rezerváž, VY\_32\_INOVACE\_A-03-07  
Tisk z plochy – úvod, VY\_32\_INOVACE\_A-03-08  
Tisk z plochy; zařízení dílny, VY\_32\_INOVACE\_A-03-09  
Tisk z plochy; druhy litografie, VY\_32\_INOVACE\_A-03-10  
Tisk litografie, VY\_32\_INOVACE\_A-03-11  
Tisk z plochy; rytina, lept, autografie, podtisk, VY\_32\_INOVACE\_A-03-12  
Ostatní techniky tisku z ploch, VY\_32\_INOVACE\_A-03-13  
Sítotisk – úvod, VY\_32\_INOVACE\_A-03-14  
Sítotiskové rámy, síťoviny a šablony, VY\_32\_INOVACE\_A-03-15  
Sítotisk – fáze tisku, VY\_32\_INOVACE\_A-03-16  
Malířské techniky, úvod, VY\_32\_INOVACE\_A-03-17  
Pastel, VY\_32\_INOVACE\_A-03-18  
Akvarel, kvaš, VY\_32\_INOVACE\_A-03-19  
Tempera, VY\_32\_INOVACE\_A-03-20

### **Technologie grafický design 3. ročník**

Olejomalba, VY\_32\_INOVACE\_B-04-01  
Šepsy (podklady pro malbu), VY\_32\_INOVACE\_B-04-02

Akryl, VY\_32\_INOVACE\_B-04-03  
Freska, secco, VY\_32\_INOVACE\_B-04-04  
Sgrafito, VY\_32\_INOVACE\_B-04-05  
Mozaika, VY\_32\_INOVACE\_B-04-06  
Štukolustro, enkaustika, VY\_32\_INOVACE\_B-04-07  
Uměleckořemeslné techniky VY\_32\_INOVACE\_B-04-08  
Kaširování a papiermâché, VY\_32\_INOVACE\_B-04-09  
Vývoj písma a typografie; počátky vývoje písma, VY\_32\_INOVACE\_B-04-10  
Vývoj písma a typografie; vývoj psaného písma, VY\_32\_INOVACE\_B-04-11  
Vývoj typografie od středověku po současnost, VY\_32\_INOVACE\_B-04-12  
Tisková písma; základní názvosloví, VY\_32\_INOVACE\_B-04-13  
Klasifikace tiskových písem, VY\_32\_INOVACE\_B-04-14  
Grafická úprava knihy; hlavní části knihy, VY\_32\_INOVACE\_B-04-15  
Grafická úprava knihy; hlavní textová část knihy, VY\_32\_INOVACE\_B-04-16  
Úprava textu; odstavce, titulky, krátké texty, VY\_32\_INOVACE\_B-04-17  
Grafická úprava knihy; postup a zásady, VY\_32\_INOVACE\_B-04-18  
Základní pravidla úpravy textu, VY\_32\_INOVACE\_B-04-19  
Zvláštnosti grafické úpravy dětské knihy, VY\_32\_INOVACE\_B-04-20

#### **Technologie grafický design 4. ročník**

Úvod do polygrafie, VY\_32\_INOVACE\_B-05-01  
Předtisková příprava, sazba textu VY\_32\_INOVACE\_B-05-02  
Obrazové předlohy, VY\_32\_INOVACE\_B-05-03  
Snímání předloh; skenery, VY\_32\_INOVACE\_B-05-04  
Reprodukční proces; rastry, VY\_32\_INOVACE\_B-05-05  
Reprodukční proces; reprodukce barev, VY\_32\_INOVACE\_B-05-06  
Montáž, náhled, nátisk, tvorba desek, VY\_32\_INOVACE\_B-05-07  
Tiskové techniky v polygrafii; rozdělení, VY\_32\_INOVACE\_B-05-08  
Hlavní části tiskového stroje, VY\_32\_INOVACE\_B-05-09  
Tisk z výšky; knihtisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-10  
Tisk z výšky; flexotisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-11  
Tisk z hloubky; hlubotisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-12  
Tisk z hloubky; oceloryt, tampónový tisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-13  
Tisk z plochy; ofset, VY\_32\_INOVACE\_B-05-14  
Tisk z plochy; ofset, světlotisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-15  
Digitální tiskové technologie, VY\_32\_INOVACE\_B-05-16  
Sítotisk (serigrafie), VY\_32\_INOVACE\_B-05-17

Velkoformátový tisk, VY\_32\_INOVACE\_B-05-18

Vazba knihy; měkké a polotuhé vazby, VY\_32\_INOVACE\_B-05-19

Vazba knihy; pevné vazby, VY\_32\_INOVACE\_B-05-20

## **Psychologie reklamy**

Úvod do psychologie propagace, VY\_32\_INOVACE\_D-12-01

Historický vývoj reklamy, VY\_32\_INOVACE\_D-12-02

Propagace, marketingová komunikace, VY\_32\_INOVACE\_D-12-03

Marketingový mix VY\_32\_INOVACE\_D-12-04

Segmentace trhu; určení cílových skupin, VY\_32\_INOVACE\_D-12-05

Demografická a psychografická segmentace, VY\_32\_INOVACE\_D-12-06

Komunikační mix I, VY\_32\_INOVACE\_D-12-07

Komunikační mix II, VY\_32\_INOVACE\_D-12-08

Úvod do komunikace, VY\_32\_INOVACE\_D-12-09

Základní typy sociální komunikace, VY\_32\_INOVACE\_D-12-10

Základy obecné psychologie; poznávací procesy, VY\_32\_INOVACE\_D-12-11

Citové a motivační procesy, VY\_32\_INOVACE\_D-12-12

Maslowova hierarchie potřeb, VY\_32\_INOVACE\_D-12-13

Modely reklamního působení, VY\_32\_INOVACE\_D-12-14

Propagace a její účinek, VY\_32\_INOVACE\_D-12-15

Zpracování reklamních podnětů, VY\_32\_INOVACE\_D-12-16

Reklamní média, VY\_32\_INOVACE\_D-12-17

Propagační prostředky, VY\_32\_INOVACE\_D-12-18

Kalendáře; obaly, VY\_32\_INOVACE\_D-12-19

Venkovní reklamní prostředky, VY\_32\_INOVACE\_D-12-20.