

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. et Bc. Marie Hlávková

Vývoj vztahu žáků k předmětu výtvarná výchova

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů literatury a elektronických zdrojů.

V Telči dne 7. 4. 2021

Marie Hlávková

Poděkování

Ráda bych tímto velmi poděkovala Mgr. Miluši Hutyrové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, vstřícnost, postřehy a cenné diskuze, které často přesahovaly hranice tématu diplomové práce a jsou mi inspirací v další praxi. Děkuji své rodině a dětem za podporu a trpělivost při mém vysokoškolském studiu. Poděkování patří všem účastníkům a respondentům, kteří se do výzkumu zapojili. Nakonec chci velmi poděkovat Mgr. Jiřímu Kamanovi, partnerovi a kolegovi za pomoc a každodenní sdílení nelehkého speciálně pedagogického údělu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá vývojem vztahu žáků staršího školního věku k výtvarné výchově a pojetím hodin výtvarné výchovy jejich pedagogy. Cílem práce je poskytnout pohled na danou problematiku a pojmenovat důležité faktory při vývoji vztahu žáků k výtvarné výchově. Práce nabídne také pohled pedagogů, představí jejich způsob výuky hodin výtvarné výchovy a ukáže rozdílné vnímání výtvarné výchovy a arteterapie. Zjištěné skutečnosti mohou podat komplexní pohled na danou problematiku vztahu žáků k výtvarné výchově.

Klíčová slova

žák staršího školního věku, výtvarná výchova, pedagog, arteterapie, vztah ve školním prostředí

Abstract

The diploma thesis deals with the development of the relationship of older school age pupils to art education and the concept of art education lessons by their teachers. The aim of the work is to provide an overview of the issue and to name important factors in the development of students' relationship to art education. The work also offers a view of teachers, introduces their way of teaching art lessons and shows the different perceptions of art education and art therapy. The findings can provide a comprehensive view of the issue of students' relationship to art education.

Keywords

pupil of older school age, art education, pedagogue, art therapy, relationship in school environment

Obsah

Teoretická část	9
1 Vztahy ve školním prostředí	9
2 Dělení školského systému.....	10
2.1 Mateřská škola.....	10
2.2 Základní škola	11
2.3 Víceleté gymnázium.....	12
2.4 Základní umělecká škola	12
2.5 Střední škola.....	13
2.6 Vyšší odborná škola	13
2.7 Vysoká škola	13
2.8 Vzdělávání dle § 16 Školského zákona 561/2004 Sb.	14
3 Žáci staršího školního věku	15
3.1 Charakteristika žáků staršího školního věku.....	17
3.1.1 Fyzický a psychický vývoj.....	18
3.1.2 Sociální vývoj	18
3.1.3 Výtvarný projev	19
4 Učitel.....	20
4.1 Aprobovaný učitel výtvarné výchovy	23
5 Rámcový vzdělávací program a pojetí výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ.....	23
6 Současná výtvarná výchova a její pojetí, současné trendy ve výuce výtvarné výchovy .	24
7 Pojetí kreativity ve výtvarné výchově.....	26
7.1 Rozvoj kreativity ve výtvarné výchově.....	27
8 Výchova uměním	28
9 Arteterapie a její teoretické vymezení	29
10 Rozdílné pojetí výtvarného umění v kontextu arteterapie a výtvarné výchovy ve škole	31
11 Koncepce výzkumného šetření	33
12 Pojetí a vnímání výtvarného procesu v hodinách výtvarné výchovy u pedagogů (kvalitativní výzkum).....	36
12.1 Výzkumné metody.....	36
12.2 Výběr účastníků výzkumu a prostředí realizace.....	37
12.3 Získávání dat a jejich zpracování	38
12.4 Metoda vyhodnocování a interpretace dat.....	40
12.5 Charakteristika účastníků výzkumu.....	40
12.6 Výsledky výzkumu a jejich analýza	41
12.6.1 Materiální vybavení a zázemí pro výuku výtvarné výchovy.....	42
12.6.2 Pojetí výuky výtvarné výchovy	44

12.6.3	Pojetí výtvarné výchovy u jednotlivých učitelů.....	46
12.6.4	Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií ve vnímání učitelů	50
12.7	Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu.....	52
13	Vztah žáků k výtvarné výchově (kvantitativní výzkum)	55
13.1	Výzkumné metody.....	56
13.2	Výzkumný soubor a prostředí realizace	57
13.3	Organizace výzkumu	58
13.4	Získávání dat a jejich zpracování	58
13.5	Výsledky výzkumu a jejich popis.....	60
13.6	Ověření platnosti hypotéz.....	74
13.7	Závěr kvantitativního výzkumu.....	75
14	Komparace výsledků výzkumné části.....	77
	Závěr	79
	Seznam použitých zdrojů.....	80
	Seznam příloh	85

Úvod

Diplomová práce se bude zabývat vývojem vztahu žáků staršího školního věku k předmětu výtvarná výchova. Téma bylo vybráno nejen na základě učitelské praxe a předchozí praxe (speciální pedagožka, sociální pracovníce, terapeutka – arteterapeutka), ale také díky diskuzím s vedoucí diplomové práce Miluší Hutyrovou. Mluvily jsme nejen o pojetí výuky výtvarné výchovy na základních školách a víceletých gymnáziích, o vztahu žáků k výtvarné výchově a tvorbě vůbec a o tom, co je a není arteterapie a jak jí vnímají mnozí pedagogičtí kolegové. Cílem této práce je na vybraném vzorku ukázat, jakým způsobem vnímají žáci osmých a devátých tříd výtvarnou výchovu a jaké je pojetí výuky tohoto předmětu u jednotlivých pedagogů.

Na žáky osmých a devátých tříd se zaměříme především z toho důvodu, že jsou téměř na konci nebo na úplném konci základního vzdělávání (výtvarná výchova je provázela celou školní docházkou a mohou tak porovnat situaci na prvním a druhém stupni). Dovedou už také formulovat své názory a svá stanoviska.

My kolegové – pedagogové často vedeme kritické rozhovory o podobě výuky výtvarné výchovy na prvním i druhém stupni základní školy. Někdy se zastavíme před unifikovanými nástěnkami na prvním stupni, kde si žáci mnohdy ani nepoznají své vlastní výkresy. Na prvním stupni pedagogové často nerespektují poznatky z vývojové psychologie, ani ontogeneze výtvarného projevu. Na druhém stupni se pak pedagogové rozčilují, že adolescenti nechtějí tvořit, přičemž s nimi nejsou schopni překlenout období výtvarné krize. A samozřejmě vždy záleží na osobnosti pedagoga nebo na tom, zda měl žák „štěstí na pedagoga“ na prvním stupni. Tyto i jiné otázky mě vedly ke zpracování tématu vztahu žáků k výtvarné výchově.

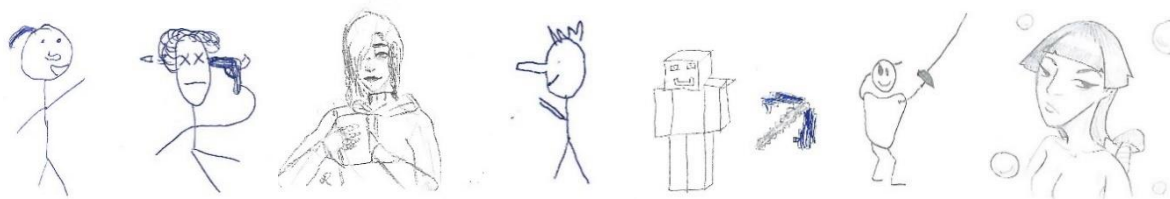
Při studiu literatury nevyvstalo téma, které by bylo zkoumáno stejným způsobem, jako se mu bude věnovat tato práce. Okrajově se o něm zmiňuje Podlipský a kol. (2017), Lasotová a Bejlovec (2010), Šobánková (2015), Pospíšil, Řepa a Šobánková (2019) v textu, který vznikl na základě konference INSEA v září 2017. Vždy jde ale spíše o texty, které se týkají metodického rámce výtvarné výchovy, reflexe RVP ZV, tvořivosti nebo přesahů či prolínání výtvarné výchovy s jinými obory. V prostudovaných zahraničních studiích, je téma výtvarné výchovy zkoumáno spíše z pohledu pozdějšího vlivu na studenta, nebo významu pro jiné obory vzdělávání. Tomu se věnuje Rabkin (2002), Lynn (2017) nebo Nderu-Boddington (2008).

V teoretické části diplomové práci vymezíme téma vztahu ke školnímu prostředí, dělení školského systému, dále charakterizovat žáky staršího školního věku a jejich výtvarný projev.

Představíme také *Výchovu uměním* Herberta Reada, arteterapii nebo téma tvořivosti. Výzkumná část diplomové práce bude rozdělena na dvě části. Kvalitativní výzkum zahrne analýzu rozhovorů s osmi pedagogy z šesti základních škol a dvou víceletých gymnázií na Vysočině. V kvantitativní části bude zpracováno dotazníkové šetření s více než 350 žáky zmíněných škol. Vzhledem k tomu, že celé téma je pojímáno komplexně, budou text diplomové práce provázet v různých formách obrázky žáků. Ti dostali na konci dotazníku prostor, aby se k tématu vyjádřili výtvarně či písemně.

Na základě dotazníkového šetření s žáky 8. a 9. tříd a rozhovorů s pedagogy bude potvrzena či vyvrácena domněnka, že vztah žáků staršího školního věku k výtvarné výchově nemusí být vůbec kladný a že může úzce souviset s postavou pedagoga nebo zkušeností s výtvarnou výchovou na první stupni. Okrajově se zaměříme na přístup pedagogů k výuce výtvarné výchovy a také na to, jakým způsobem vnímají arteterapii.

Teoretická část



1 Vztahy ve školním prostředí

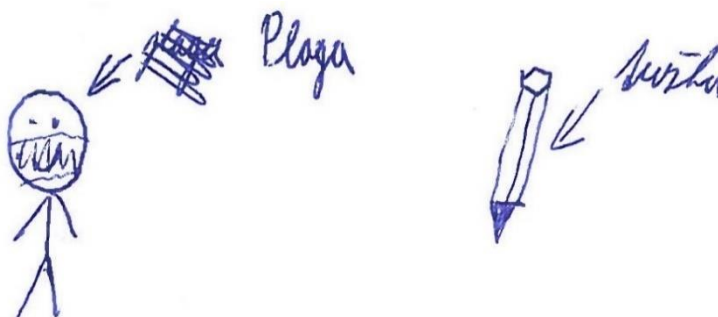
Vztah žáka a učitele, vztah rodiče a učitele a vzájemné vztahy učitelů, jsou klíčové vztahy, které tvoří pilíře výchovně pedagogického systému.

Na vztahu mezi žákem a učitelem stojí celý proces vzdělávání. Žáci a učitelé tvoří základní články v procesu výchovy a vzdělávání ve školním prostředí a mají vliv nejen na objem probrané látky a úroveň jejímu porozumění, ale také na praktické využití získaných vědomostí. Vyučování je možné pouze na základě vzájemné spolupráce mezi žáky a učiteli. Jejich vztah připomíná vztah v nukleární rodině, kdy na prvním stupni je primárním zdrojem informací sám učitel. Na druhém stupni by měl učitel přenechávat žákovi čím dál více kompetencí a samostatnosti. Je důležité, aby žák a učitel navázali kladný vztah, protože když tomu tak není, může to vyústit v odmítavý postoj žáka k celému vzdělávacímu systému. Když žák nastoupí do školy, nastupuje bez výhrad k učiteli. Podobně jako v nukleární rodině by se jeho postoj měl postupně vyvíjet úměrně tomu, že s rostoucím věkem je schopen nahlížet učitele kritičtěji a zaujímat k němu racionálnější a diferencovanější postoj (Průcha, 2013).

Spolupráce rodičů a školy je nezbytná pro vzdělávání a výchovu žáka, protože ani jedna z těchto institucí nemůže tyto dva úkoly splnit samostatně tak dobře, jako když na jejich plnění participují obě dvě. Škola i rodiče společně odpovídají za zdárný vývoj žáků, za jejich osobnostní růst, osvojení schopnosti obstat v učícím procesu i praktickém životě a plnohodnotně se zařadit do společnosti. Je tedy nezbytné, aby škola i rodina k sobě chovali vzájemný respekt a toleranci. Za školu jako instituci komunikují s rodiči jednotliví učitelé a je tedy důležité, aby s rodiči žáků vytvořili vztah na úrovni partnerství a snažili se mezi sebou hledat kompromisy, které budou žákovi prospěšné (Prokop, 2001).

Práce pedagogů ve školských zařízeních je nezbytným faktorem pro kvalitní vzdělávání dětí. Mnoho vědeckých výzkumů se zabývá právě vzájemnými vztahy pedagogů, protože to,

jak se pedagogové ve vztazích s kolegy cítí, působí na jejich chování k žákům, komunikaci s rodiči dětí a celkově ovlivňuje kvalitu a efektivitu jejich práce (Průcha, 2014).



2 Dělení školského systému

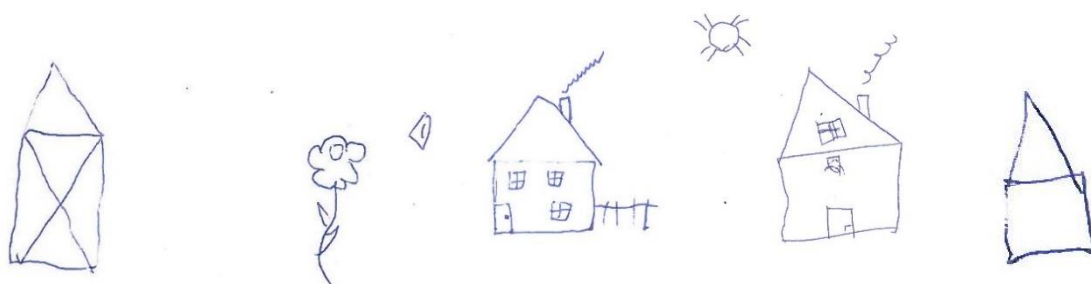
Tato kapitola se věnuje představení školského systému a jeho členění v České republice. Popisuje návaznost jednotlivých článků, způsob jejich fungování i případná specifika v evropském kontextu. Svůj prostor zde má také vzdělávání v základních uměleckých školách, resp. možnosti vzdělávání žáků podle § 16 Školského zákona.

Bačáková (2017) uvádí, že v České republice je formální systém vzdělání rozdělen do čtyř základních stupňů. V roce 2017/2018 byla zavedena povinná desetiletá školní docházka, přičemž dítě musí absolvovat povinný předškolní rok v mateřské škole a následně devět let na škole základní. Dle Veselého (2015) by měl stát usilovat o politiku rovného přístupu ke vzdělání na všech úrovních. Česká republika však bývá, na rozdíl od skandinávských zemí, řazena ke státům, ve kterých je selekce žáků na vysoké úrovni. Jedná se o fenomén, kdy jsou žáci děleni do odlišných proudů vzdělávání. Tato selekce je obvykle ovlivněna ambicemi rodičů a jejich možností a zájmem zajistit dítěti kvalitnější vzdělání. Vysoká míra této selekce je vnímána jako negativní jev, protože upevňuje společenské rozdíly a znemožňuje dětem ze socioekonomicky slabších rodin rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání.

2.1 Mateřská škola

Průcha (2013) uvádí, že mateřská škola je instituce, která navazuje na rodinnou péči a ve spolupráci s rodinou všestranně pečuje a vzdělává děti ve věkovém rozmezí od tří do šesti let. Rodiče nemají povinnost dítě do mateřské školy umístit, avšak rok před nástupem do školy je předškolní vzdělávání povinné. Nejdůležitějšími body předškolní péče je rozvoj

rozumových, tělesných a citových stránek dítěte. Dále se děti učí komunikačním dovednostem a pravidlům slušného chování ve společnosti. V mateřské škole také často dojde k odhalení odchylek ve vývoji dítěte, např. vady řeči, a je možno pak dítě nasměrovat k patřičnému odborníkovi. Mateřské školy navštěvuje téměř 90 % dětí předškolního věku, což Českou republiku řadí na jedno z nejvyšších míst v naplňování předškolní docházky Evropě. Pokud dítě dosáhlo čtyř let věku, je obec, ve které má toto dítě trvalý pobyt, povinna zajistit jeho umístění do mateřské školy. Předškolní vzdělávání může být zpoplatněno. Zpravidla se jedná o školné a stravné. Děti, které navštěvují předškolní ročník mateřské školy, jsou od plateb školného osvobozeny.



2.2 Základní škola

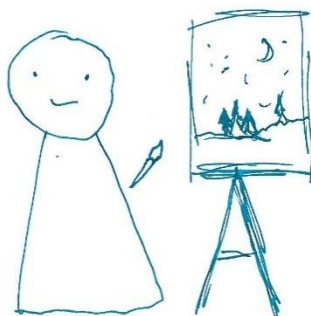
Do základní školy zpravidla chodí děti ve věku od šesti do patnácti let. Základní škola je dělena na dva stupně. První (primární) stupeň je složen z pěti ročníků, druhý (nižší sekundární) stupeň má ročníky čtyři. Někteří žáci (cca 10 %) odchází místo nástupu na druhý stupeň na osmileté gymnázium. Žáci, kteří se účastní základního vzdělávání, plní svoji devítiletou povinnou školní docházku. Na veřejných školách jsou žáci vzdělávání bezplatně. Dále mají žáci nárok bezplatně si zapůjčit učebnice a učební texty. Rodiče musí žákům hradit jejich osobní potřeby, kurzy, které se konají mimo školu, stravu, školní kluby, družiny, nebo například doplňující materiály pro výuku (Dvořák, 2010).

Dle Průchy (2013) jsou české školy z hlediska toho, že v rámci jedné školy je nejen primární, ale i sekundární stupeň, v evropském kontextu unikátní. V některých menších obcích, kde nejsou vhodné podmínky pro oba stupně základní školy, je zřízena škola, ve které děti absolvují pouze první stupeň. Základní škola umožňuje žákovi získat všeobecné vzdělání, buduje u dětí vztah k učicímu procesu, podporuje socializační procesy a rozvíjí jeho osobnost. Dále také u žáků rozvíjí hodnoty morálky a demokracie. Po ukončení základní školní docházky jsou žáci připraveni na postup do další úrovně vzdělávacího systému, kterým je vyšší střední vzdělávání. Zákon ukládá, že žáci mají být na základní škole vedeni k tomu, aby si osvojili

potřebné učící strategie, rozvíjeli tvořivé myšlení a přiměřeně postupovali při řešení problémů. Žáci by měli být schopni odhadnout své schopnosti a reálné možnosti a tuto schopnost uplatnit spolu s nabytými znalostmi při rozhodnutí, která ovlivní jejich budoucí život. Žáci se také mají naučit účinně komunikovat a spolupracovat s vrstevníky i autoritami, ctít hodnotu životního prostředí, být ohleduplný a tolerantní k ostatním lidem, respektovat odlišné kultury a duchovní hodnoty a chránit své fyzické a duševní zdraví.

2.3 Víceleté gymnázium

Na víceleté gymnázium mohou přestoupit žáci základních škol poté, co ukončí pátý nebo sedmý ročník základní školy a úspěšně složí přijímací zkoušky. Díky možnosti přestoupit ze základní školy na víceleté gymnázium se zvyšuje prostupnost systému vzdělávání v České republice (Průcha, 2014).



2.4 Základní umělecká škola

V základní umělecké škole jsou v rovině základního vzdělávání vyučovány umělecké předměty. Výuka je organizována přípravným studiem, základním studiem prvního a druhého stupně, studiem pro dospělé a studiem, ve kterém je rozšířený počet hodin. Absolventi základních uměleckých škol mohou dále studovat konzervatoře, umělecky zaměřené střední školy, případně umělecky nebo pedagogicky zaměřené vysoké školy (Zákon č.561/2004 Sb.).

Průcha (2014) uvádí, že základní umělecké školy rozšiřují sektor českého systému vzdělávání. Základní umělecké školy umožňují na základě zájmového vzdělávání uměleckou

průpravu. Je možno se vzdělávat v tanečním oboru, výtvarném oboru, hudebním oboru a oboru literárně-dramatickém. Vzdělávání v základní umělecké škole si vzdělávaný hradí sám.

2.5 Střední škola

Studium na střední škole je navázáno na základní vzdělání. Studenti mohou navštěvovat gymnázium, střední odbornou školu, střední odborné učiliště, nebo konzervatoř. Přestože středoškolské vzdělávání není povinné, většina dětí se rozhodne střední školu studovat. Veřejné střední školy jsou, stejně jako veřejné základní školy, bezplatné. Odborné školy nabízejí studentům přípravu na budoucí povolání, případně přípravu na studium vysoké školy. Na gymnáziích si studenti osvojují všeobecné znalosti pro přípravu na studium vysoké školy. Čtyřleté studium je zakončeno složením maturitní zkoušky. Na středních odborných učilištích se studenti prakticky připravují na svoji budoucí profesi. Studium bývá dvouleté nebo tříleté a je zakončeno zkouškou, po které student získá výuční list. Na konzervatořích mají studenti uměleckou odbornou průpravu v oblasti zpěvu, hudby, tance nebo herectví. Aby byl student ke studiu na konzervatoři přijat, musí být úspěšný při talentových zkouškách. Studium konzervatoře je čtyřleté a je zakončeno maturitní zkouškou. Absolventi se mohou po maturitě přihlásit ke studiu na vysoké, případně vyšší odborné škole (Bačáková, 2017).

2.6 Vyšší odborná škola

Vyšší odborná škola poskytuje terciální neuniverzitní vzdělávání prvního stupně. Obecně platí, že tyto školy mají své absolventy kvalifikovaně připravit pro vykonávání odborné činnosti. Studenti mohou studovat obory zdravotnické, sociální, pedagogické, ekonomické nebo také technické (Průcha, 2013).

Vokáč (2016) uvádí, že studium na vyšší odborné škole je umožněno absolventům střední školy, kteří úspěšně složili maturitní zkoušku. Vyšší odborné školy bývají prakticky zaměřené. Veřejné vyšší odborné školy mohou po studentech požadovat placení školného. Studium trvá dva až tři roky a absolventi získávají titul DiS.

2.7 Vysoká škola

Vysokou školu mohou studovat lidé, kteří úspěšně absolvovali středoškolské vzdělání s maturitou. Vysokoškolské studium se dělí na dva základní stupně. Prvním z nich je stupeň bakalářský, který trvá tři roky, a jehož zakončením získává absolvent titul Bc. Na bakalářské

studium navazuje dvouleté studium magisterské, které je zakončeno získáním titulu Mgr., nebo Ing. Veřejné vysoké školy umožňují bezplatné vzdělávání v českém jazyce. Studenti si hradí náklady na materiály ke studiu, ubytování či stravování. Studenti, pro které je studium vysoké školy finančně nákladné, mohou využít stipendijní programy. Pokud se chce absolvent vysoké školy věnovat vědecké činnosti, může po ukončení magisterského studia studovat tříletý nebo čtyřletý program, který je zakončen získáním titulu Ph.D. (Vokáč, 2016).

2.8 Vzdělávání dle § 16 Školského zákona 561/2004 Sb.

Ve Školském zákoně 561/2004 Sb. § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, odstavec č. 1, je uvedeno, že: *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“* (Školský zákon č. 561/2004 Sb., odstavec č. 1).

K tomu, aby bylo dítě zařazeno mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na to, aby jejich vzdělávání odpovídalo jejich možnostem. Mají právo na to, aby jim byly zajištěny vhodné podmínky a bylo jim poskytováno potřebné poradenství. Žáci mají být hodnoceni s ohledem k jejich hendikepu. Pokud je osoba schopna vystudovat střední nebo vyšší odbornou školu, ale jeho omezení neumožňuje stihnout to ve standardní době, může mu být studium prodlouženo až o dva roky. Rozhodnutí o prodloužení uděluje ředitel dané instituce. Škola je povinna zajistit těmto žákům bezplatné zapůjčení didaktických a kompenzačních pomůcek. Děti, které mají nějaký komunikační problém, mají právo se vzdělávat pomocí takových prostředků a způsobů, kterých jsou schopny – např. neslyšící děti mají právo být vzdělávány ve znakovém jazyce. V závislosti na závažnosti zdravotního postižení mohou být žáci vzděláváni ve speciálních skupinách, třídách, nebo školách, kde jsou upravené vzdělávací programy. Toto se týká žáků s vyšším stupněm mentálního postižení, s kombinovaným postižením a žáků s poruchou autistického spektra. Ředitel školy může v případě potřeby rozhodnout o zřízení funkce asistenta pedagoga, který usnadní znevýhodněným žákům vzdělávací proces (Zákon č. 561/2006 Sb.).



3 Žáci staršího školního věku

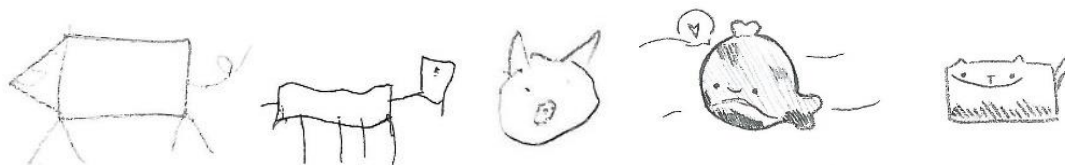
V této kapitole je popsán pohled vývojové a sociální psychologie na stádia vývoje žáka staršího školního věku. V tomto období nachází děti nové postoje ke světu, k rodině, spolužákům i sociálnímu prostředí, ve kterém žijí. Děti psychicky i fyzicky dozrávají, což mění jejich myšlení i chování ve skupině lidí.

Pojem žák obvykle chápeme takto: „*Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělé) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.*“ (Průcha, 2013 s. 389).

Vágnerová (2012) uvádí, že starší školní věk, označován také jako puberta, je významným mezníkem ve fyzickém, psychickém i sociálním dospívání jedince. Toto období je vymezeno mezi 12 až 15 roky života. Období dospívání je pro jedince velkou zátěží, ze které plynou změny v projevech a prožívání. Na potřeby žáka staršího školního věku je nahlíženo jako na potřeby téměř dospělého jedince. Velký význam mají potřeby vlastní totožnosti a sebeurčení. Rodiče v naplňování těchto potřeb vytváří bezpečný prostor a podporují jejich naplnění. Ačkoli některé potřeby si je již jedinec schopen naplnit sám, rodiče jsou stále nezbytnou součástí toho, aby byly vývojové potřeby naplňovány dostatečně. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou hlavními vývojovými úlohami této etapy zahájení odloučení z nukleární rodiny a navazování rozmanitějších a zároveň důležitějších vztahů ve vrstevnické skupině. Člověk navazuje různé vztahy od dětství až do dospělosti, nicméně období

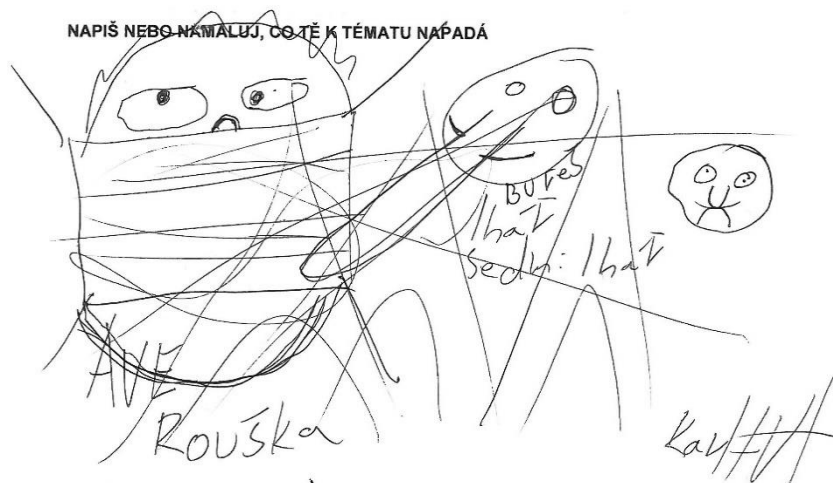
adolescence je v tomto ohledu nejdůležitější a má největší vliv na fungování jedince ve vztahových rolích (jako partner i jako rodič). V období adolescence je důležité postupné odpoutání se od rodiny. Základní rodina je pro dítě bezpečným místem, kam se může dítě vracet ze svého poznávání světa a úkrytem před nebezpečnými situacemi. Až do období dospívání dítě rodinu nechce opouštět. Čím lepší vztah dítě s rodiči má, tím snáze se osamostatní. Pokud rodiče na dítěti příliš lpí, přehnaně se o něj bojí a nedopřejí mu prostor pro seberealizaci, proces osobního zrání tím dítěti výrazně komplikují. Zejména některé matky se příliš obávají, že dítě ztratí, a proto uměle udržují dítě ve stavu závislosti na její péči. Dítě je schopno si najít specifický způsob, který mu umožní emancipovat se, a přitom mít k rodičům stále pozitivní vztah. Dítě v období adolescence ztrácí dosavadní jistoty a hledá nástroje, kterými se brání strachu z této ztráty. Mezi nejčastější patří hledání rozdílů v jednání a chování rodičů oproti svým vrstevníkům, za rodiče se často stydí a bouří se proti hodnotám a názorům, které rodiče zastávají. Postoje vrstevnické skupiny přejímají často zcela nekriticky. V případě, že dítě zůstane příliš navázáno na rodiče a neosamostatní se, mohou vzniknout komplikace, které ovlivní jeho současný i budoucí život. Adolescent ze svého chování často viní rodiče, jakkoli může být ze svého chování sám zaskočen. Někteří adolescenti se obávají ztráty rodičovské podpory a lásky natolik, že své chování posunou na dětskou úroveň, která jim má zajistit, že se o ně rodiče budou nadále starat ve stejné míře, jako tomu bylo doposud. Další skupinou jsou dospívající, kteří se uzavírají sami do sebe a stávají se více introvertními. Často je toto chování zavede až k pocitům úzkosti a depresivním náladám. Někteří dospívající se negativně vymezí vůči vlastní vrstevnické skupině. Dle Jedličky (2015) je rodina nejdůležitější institucí pro výchovu a rozvoj dítěte, nicméně význam formálního vzdělávání v moderní historii dramaticky vzrůstá a jeho role je nejen vzdělávací, ale také socializační. Mnohé předměty, které se děti ve škole učí, mají vliv na to, jak bude dítě nahlížet na společnost a kulturu, ve které žije. Škola by měla být jedním z nejdůležitějších činitelů při prevenci sociálně patologických jevů. Formuje specifické chování a jednání, které se dítě často nemá možnost naučit v rodině. Slouží jako jakási pokusná laboratoř, v níž si žáci mohou zkoušet různé možnosti svého jednání a učit se nést důsledky za ty nevhodné. Ve škole se žáci setkávají s různými situacemi, které by se měli postupně učit řešit. V dětském kolektivu často dochází ke konfliktům a dítě tak má možnost si vyzkoušet zvládání stresových situací v kolektivu. Vrstevnická skupina a autority v podobě učitelů představují simulaci hierarchie společnosti tak, jak funguje v dospělém životě. Škola jako instituce má kromě své zjevné funkce, kterou je předávání vědomostí, také funkci nezjevnou, o jejíž existenci nemusí učitelé ani žáci vědět. Žáci se každodenními rituály

(zdravení učitele postavením se v lavici, hlášením se, dodržováním časového harmonogramu) učí respektovat řád, pravidla a autority, což je nezbytné pro jeho další fungování ve společnosti.



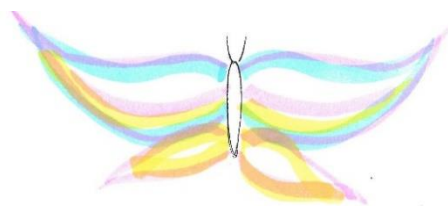
3.1 Charakteristika žáků staršího školního věku

V tomto období dochází k pohlavnímu dospívání, které je způsobeno množstvím hormonálních změn. U jedinců je patrný rozvoj druhotných pohlavních znaků, kdy se dětské tělo proporčně mění na tělo dospělého člověka. Tento jev má za příčinu problémy se sebepřijetím. V tomto období dochází k nárůstu sexuální zvědavosti. Pubescent má díky hormonálním změnám ovlivněno také psychické vnímání, a to především výrazným snížením emoční stability a zvýšením úzkostných stavů. Objevují se stavy rozmrzelosti, neklidu a nepokoje. Jedinec ztrácí v tomto období pocit jistoty, což se projevuje vztahovačností, nepředvídatelným chováním a větší mírou uzavřenosti, kdy nechce komunikovat s dospělými jedinci. Časté jsou také prudké změny nálad, nestálost a impulzivita. Pubescenti se snaží chovat jako dospělí, jsou však velmi citliví ke kritice okolí, což způsobuje větší zranitelnost. Mění se také postoj k vlastnímu sebehodnocení, kdy je jedinec schopen více spoléhat na sebe samotného a méně si o sobě vytvářet představy na základě toho, co si o něm myslí druzí. Začíná řešit otázky kým je a snaží se o vlastní identifikaci, přičemž k sobě bývá velice kritický (Vágnerová, 2012).



3.1.1 Fyzický a psychický vývoj

Ptáček a Kuželová (2013) uvádí, že vlivem prudkých změn v nárůstu výšky a hmotnosti těla a rychlého růstu končetin se zhoršuje nervová a svalová koordinace, což má za následek nekoordinované pohyby. Dochází také k častým pocitům únavy. Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je člověk již v období puberty schopen vnímat na úrovni dospělého jedince. Jeho myšlení se začíná ubírat abstraktním směrem, kdy je schopen hypoteticky uvažovat a dokáže řešit logické operace, aniž by potřeboval konkrétní představy. Chápe abstraktní pojmy a k vyvození závěrů již nepotřebuje pouze reálné pozorování, ale je schopen je vyvodit z hypotézy. Jedinci v pubertě se ve svých hypotetických úvahách často neohlíží na realitu. Jejich cílem není poznání reálného světa, ale úvahy o tom, jaký by svět mohl být. Ačkoli jde často o nereálné fantazie, vytváří si představy, kým by chtěli být a ve velké míře se zabývají sami sebou. Období puberty se díky snaze o souměrnost ve vzájemné komunikaci vyznačuje značnou kritičností vůči okolnímu světu. Jedinec odmítá autority, je vzdorovitý, má snahu o vymezení vlastního postoje k životu a světu a vytváří si vlastní identitu.



3.1.2 Sociální vývoj

Na počátku puberty se u dítěte začíná vytvářet formálně abstraktní způsob myšlení. Je předpokladem, že dítě pochopí látku vyučovanou ve škole a je také základem vědeckých prací i organizace soudobé společnosti. Formálně abstraktní způsob myšlení umožňuje kriticky přemýšlet o svém i cizím jednání a není spojen pouze s tím, co je vidět a slyšet. Rozlišuje domněnky od jasných faktů. Pokud není pro jedince domněnka vyhovující, je schopný se jí vzdát a vytvořit si lepší. Jednotliví pubescenti však mají různé vrozené dispozice a také různé současné i dřívější příležitosti k řešení nejrůznějších problémů, proto jsou mezi nimi rozdíly v tom, v jakých případech jsou schopni myslet formálně, a ve kterých jsou stále vázání na konkrétní obsah. Tento způsob myšlení významně určuje postoj pubescenta ke světu a lidem, protože umožňuje srovnávat reálné a přítomné věci s ideály, které si vytváří ve svojí mysli. Z toho pak plyne častá nespokojenost, kritika, zklamání i pesimismus. Nově zaměřená pozornost na své pocity, jednání a myšlení je znakem toho, že jedinec dospívá. Díky formálním

operacím se rozvíjí morální hodnocení, kdy jedinec vykonává mravní soudy. Dokáže na sebe a své pocity pohlížet vnější optikou a kriticky je posuzovat (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Langmajer a Krejčířová (2006) uvádí, že značný vliv na pubescenta mají vrstevníci, kteří se navzájem podporují. Vzniká zde jev skupinové identity, která předchází tomu, aby byla u jedince rozvinuta jeho vlastní identita. Ve vrstevnické skupině se pro sebe pubescenti stávají neformálními autoritami s velkým vlivem na to, jak se budou členové skupiny oblékat, co budou preferovat, nebo například, jak se budou vyjadřovat. Skupina nabízí pocit jistoty a přijetí a snižuje se tak míra závislosti na rodičích.

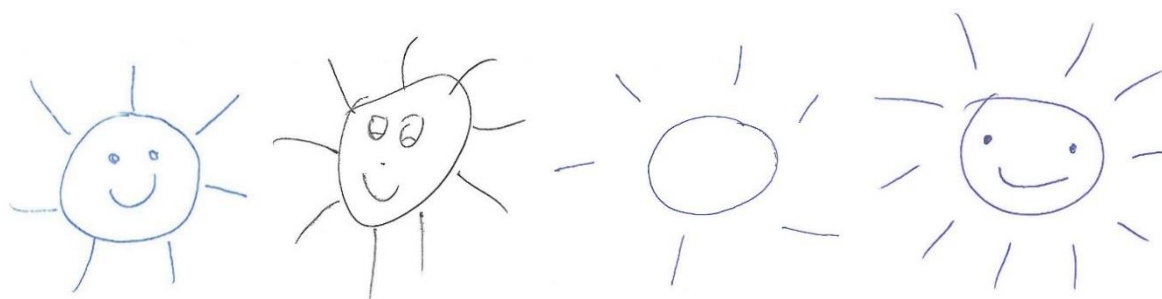
Kompetence rodičů jsou v tomto období především v ochotě a schopnostech poskytovat svému dospívajícímu dítěti možnost se rozvíjet, podporovat jej v tom, co rádo dělá, přiměřeně dohlížet nad tím, jak tráví čas, aby případně předešli eventuálním rizikům výskytu některého ze sociálně patologických jevů. V období puberty se mění citová vazba ke členům rodiny a důležitou součástí života se stává skupina vrstevníků, která do jisté míry určuje ideály, kterých chce dosáhnout. Prostřednictvím slovního vyjadřování má jedinec snahu se odlišit od mladších věkových skupin. Stále častěji používá cizí terminologii a má lepší slovní zásobu. Charakteristiku budoucí profesní a sociální role však vyplývá z toho, v jaké míře je člověk identifikován s rodinou a rodinnými hodnotami. Socializace jedince je ovlivněna tím, že se mění sociální role. Důležitým vývojovým bodem je odpoutání se od členů rodiny, kdy dochází ke změně vztahů. Pubescent již nevnímá rodiče jako neomylné a má snahu se od nich lišit, přičemž často odmítá jejich autoritu. Dospívající odmítá být v roli podřízeného a mění názory na ostatní lidi. Začíná se měnit vztah k učitelům, kteří, pokud něčím neimponují, nejsou bráni jako autorita (Ptáček, Kuželová, 2013).

Dle Prokopa (2001) nastává bod zlomu ve vnímání učitele zhruba v 5. ročníku základní školy, což bývá období, v němž žáci vstupují do období puberty. Snáze si žák vytvoří respekt k učiteli, který je ochotný řešit žákovy osobní potíže, mají pozitivní vztah k výuce a dokáží upoutat žákovu pozornost a jsou schopni reflektovat žákovy školní výsledky. Za neoblíbené učitele jsou považováni ti, kteří o žáky nejeví zájem, zaměřují se pouze na výuku, přednáší látku nezajímavým způsobem a nevyzývají žáky k diskusi.

3.1.3 Výtvarný projev

Ve vývoji kognitivních procesů lze nalézt paralely s výtvarnou ontogenezí (Perout, 2016). Kyzour (1969) rozděluje výtvarnou ontogenezi do tří období: 1. egocentrické (4 – 8let),

2. objektivní (8–13 let), 3. reflexivní (13–18 let). Dítě v období staršího školního věku (12–15 let) spadá ve výtvarné ontogenezi do reflexivního období (13–18 let). V tomto období doznívá ještě období výtvarné krize. Výtvarná iluze v obraze již není vnímána jako nositel obsahu, nýbrž je použita jako prvek výtvarný (vzniká nová realita). Předměty nahrazuje abstrakce. Ve volné tvorbě je třeba respektovat různorodost. Tu je vhodné střídat se studií konkrétních objektů. Pokud je období výtvarné krize úspěšně dořešeno, následuje etapa oživení, kdy je měřítkem pro hodnocení výtvarné kvality míra tvořivosti a celková estetická úroveň, nikoli technická kvalita provedení (Perout, 2016). V tomto i předchozím období má nezastupitelnou úlohu metodické vedení. Pedagog nabízí techniky, které ulehčí či obejdou nižší instrumentální zdatnost, vhodná jsou volná témata. Výtvarné dílo pozdních pubescentů a adolescentů je výsledkem estetického rozhodování a poučenosti.



4 Učitel

V této kapitole se budeme zabývat osobou učitele. Okrajově zmíníme terminologický nesoulad mezi pojmy učitel a pedagogický pracovník, dále se budeme zabývat kvalitou učitele, částečně v kontextu vzdělávacích cílů Delorsovy zprávy¹. V samostatné podkapitole se budeme věnovat aprobaci a aprobovaným učitelům.

V rámci naší legislativy dochází k diferenciaci mezi pojmy „učitel“ a „pedagogický pracovník“, jakkoliv Kohnová uvádí, že se tak dělo spíše v minulosti a současné době se od této terminologie upouští a oba termíny se mnohdy zaměňují. Situace je tak poněkud nepřehledná, protože dřívější terminologie umožňovala lepší orientaci mezi pojmy učitel a jiný pedagogický pracovník, např. mistr nebo vychovatel (Kohnová, 2004).

Jak uvádí Chráska (1998), kvalita školy, potažmo učitele, bývá často nahlížena pouze optikou žákem dosažených studijních úspěchů. Měřítkem hodnoty vzdělání je tedy v obecné

¹ Delorsova zpráva pro Mezinárodní komisi pro vzdělávání ve 21. století (UNESCO)

populaci zejména objem poznatků osvojených ve škole, popř. některé konkrétní dovednosti (verbální zdatnost). Tato, samozřejmě významná, část by však měla být pouze jednou ze složek celkového hodnocení. Je třeba nezapomínat také na to, že žák je školou, resp. učitelem ovlivňován nejen v oblasti vědomostí, ale také v oblasti charakteru, morálky a přístupu k učení, resp. v přeneseném smyslu slova k řešení problémů a překonávání překážek obecně, přičemž jedna oblast samozřejmě souvisí s druhou. Zejména ta druhá se ale může projevit (a často také projeví) nejen během školní docházky, ale zejména v pozdějších obdobích života.

Existuje přímá souvislost mezi kvalitou učitele a kvalitou vzdělání konkrétního žáka. Ve studii Barbera a Moursherové (2007) je uvedeno hned několik výzkumů, které dokazují, že rozdíly mezi žáky se srovnatelnou startovní pozicí dosahují pod vedením rozdílně kvalitních učitelů enormních rozdílů. Tato studie také poukazuje na klíčovou úlohu učitelů zejména v prvních ročnících základní školy, kde jsou děti výrazně formovány osobností a kvalitami jednoho pedagoga. Jak upozorňují autoři studie, studijní potenciál žáka může být při nevhodném vedení trvajícím několik školních let zásadně poškozen.

Naopak kvalitní učitel je pro kvalitní vzdělání důležitější, než kvalita materiálního vybavení školy nebo kvalita osnov a učebních plánů (Spilková, 2010).

Kohnová (2004) uvádí, že formálně se dle vyhlášky č. 139/1997 Sb. o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti u nás rozlišuje deset kategorií učitelů (učitel 1. – 5. ročníku ZŠ, učitel 6. – 9. ročníku ZŠ, učitel speciální školy apod.) a několik dalších pedagogických pracovníků (mistr, trenér, vychovatel). Jak je možné si povšimnout, termín učitel je zde podřízen termínu pedagogický pracovník. Pro výkon pedagogické profese je nutno být způsobilý nejen pedagogicky, ale taky odborně. Existují tři různé modely, jak obou těchto kvalifikací dosáhnout:

- Integrovaný (integrativní model) – budoucí pedagog je vzděláván jako učitel – převážně pro mateřské školy a třídy 1. stupně základních škol.
- Souběžný (paralelní model) – budoucí pedagog se učí paralelně odbornost (chemie, dějepis...) a zároveň pedagogické dovednosti. Tato dvě studia probíhají souběžně, ale odděleně.
- Následný (konsekutivní model) – člověk, který je odborník v nějakém oboru se rozhodne, že chce být učitelem a pedagogické vzdělání si doplní (Kohnová, 2004).

Vogel (2009) uvádí, že kromě profesionálních předpokladů musí učitel disponovat také lidskými kvalitami, protože musí do jisté míry naplnit očekávání žáků. Nejdůležitější vlastností je podle studentů smysl pro humor, následován vstřícností, trpělivostí, spravedlností a pochopením. Přátelství mezi učitelem a žákem není na místě, protože zachování autority je důležité pro udržení respektu žáka vůči učiteli. Vlastnosti, které žáci u učitelů nepřijímají, jsou nespravedlnost a přísnost.

Jako vodítko pro určení kvality učitele nebo, v širším záběru školy, je možno vycházet z tzv. Delorsovy zprávy. Delors (1996) v ní nastiňuje čtyři vzdělávací cíle. Ke jmenovaným cílům by měli směřovat pod vedením pedagogů všichni žáci. Těmito cíli jsou:

- Učit se poznávat
- Učit se konat
- Učit se být
- Učit se žít ve společnosti ostatních

Tyto cíle dále Delors konkretizuje takto:

- Učit se poznávat – zprostředkovat otevřený přístup k širokému spektru vědomostí a umožnit žákovi hlubší poznání některých z nich.
- Učit se konat – umožnit žákovi nabýt nejen dovednosti související s konkrétní profesí, ale i takové, které mu umožní spolupracovat tvořivě v kolektivu.
- Učit se být – rozvíjet žákovu osobnost a schopnost jednat s postupně narůstající autonomií, rozvahou a osobní zodpovědností.
- Učit se žít ve společnosti ostatních – rozvíjet žákovo pochopení pro ostatní lidi, jejich přijetí a oceňováním vzájemné spolupráce.

Ke každému z výše uvedených cílů je přiřazena některá z funkcí, kterou by měla škola plnit.

Jedná se o tyto cíle:

- Učit se poznávat = kvalifikační funkce
- Učit se konat = integrační funkce
- Učit se být = personalizační funkce
- Učit se žít ve společnosti ostatních = integrační funkce

Vašutová (2004) tuto myšlenku rozvíjí ještě dále, když k Delorse vytyčeným cílům stanovuje konkrétní kompetence, kterými by měl učitel disponovat, aby byl schopen své žáky k těmto cílům dovést. Těchto kompetencí je široké spektrum, za klíčové je možno považovat kompetence společné pro všechny učitele, tj. kompetence týkající se jejich osobnostního

nastavení jako jsou psychická odolnost, empatie, fyzická zdatnost, osobní postoje, dovednosti a charakter.

4.1 Aprobovaný učitel výtvarné výchovy

Aprobace je: „*způsobilost učitele vyučovat na určitém stupni nebo typu školy či určitým vyučovacím předmětům.*“ (Průcha, 2013, s. 19).

Vzdělávání učitelů obsahuje kromě kvalitního všeobecného vzdělání také znalost mnoha odborných oborů. Je nezbytné, aby se učitel vzdělával po celý svůj život. Učitel se při svém studiu většinou zaměřuje na dvě aprobace, které si může rozšířit dalším studiem. Díky aprobaci může učitel vyučovat určitý předmět na konkrétním stupni školy. Aprobaci získá učitel úspěšným ukončením předepsaného studia (Kolář, 2012).



5 Rámcový vzdělávací program a pojetí výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ

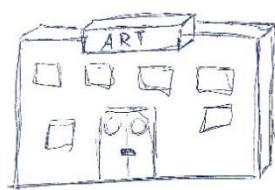
V této kapitole se budeme zabývat pozicí Výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím plánu, kam je zasazena spolu s hudební a dramatickou výchovou a popíšeme si její význam v celém výchovně pedagogickém systému.

Dle rámcového vzdělávacího programu jsou tvořeny veškeré školní vzdělávací programy od předškolního po střední vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vzdělávací obor Výtvarná výchova patří v rámci rámcového vzdělávacího programu do oblasti Umění a kultura. Tato vzdělávací oblast umožňuje žákům poznávat svět i jinými než racionálními způsoby. Skrze estetické a emocionální účinky uměleckých a kulturních děl se v žákovi rozvíjí vnímavost, tvořivost a specifické estetické cítění. Žák se učí neverbálně vyjadřovat své emoce a pocity za použití zvuků, tónů, barev, tvarů, gest nebo třeba výrazů

tváře. Kromě výtvarné výchovy jsou součástí této oblasti ještě hudební a dramatická výchova. Na prvním stupni základní školy jsou žáci seznamováni se samotnou existencí umění výtvarného, hudebního a dramatického a učí se s nimi zacházet jako s prostředky, kterými je možno se vyjadřovat. Mohou je však také oslovit, když se jimi vyjádří někdo jiný. Učí se na základě svých zkušeností výtvarná, hudební a dramatická díla rozpoznat, pochopit a interpretovat. Na druhém stupni by žáci měli začít umění chápat v širším kontextu. Umělecká díla nefungují pouze jako samostatné artefakty, ale vždy je nutné je vnímat také jako součást doby, ve které vznikají. Znamená to tedy, že to, co se děje ve světě, ovlivňuje to, jak vypadá umění. Toto porozumění umožňuje lépe chápat umělecké dílo a zároveň lépe a původněji vyjádřit sebe sama. Cílem vzdělávání v této oblasti je vytvoření kompetencí žáka k tomu, aby dokázal prostřednictvím umění komunikovat s okolním světem, aby dokázal chápat kulturu a umění jako nedělitelnou součást existence člověka, respektoval kulturní odlišnosti různých historických epoch stejně jako různých kultur a lidí, uvědomoval si svoji hodnotu a skrze emocionální podněty obohacoval svůj život (RVP ZV, 2017).

ŠKOLA



PIŠ NEBO NAMALUJ, CO TĚ K TÉMATU NAPADÁ



6 Současná výtvarná výchova a její pojetí, současné trendy ve výuce výtvarné výchovy

„A do školy patří výtvarná výchova proto, že má hodnotný a zajímavý vzdělávací obsah, kterým jsou výtvarné prvky a výtvarná vyjádření z nich složená, jejich vnímání, tvorba a komunikování. Obsah, který odráží plnohodnotnou a vlivnou oblast lidského konání, již je výtvarné umění a kultura.“ (Šobáňová, 2002, s. 22)

Podle Hazukové (2005) přetrvávají v pojetí výtvarné výchovy dávno překonané koncepce tohoto předmětu a ty negativně ovlivňují další generace žáků. V současné době není výtvarná výchova založena na zobrazovacích dovednostech. Její vzdělávací program se týká dalších stránek osobnostního rozvoje. Dnešní výtvarná výchova se velmi liší od původního

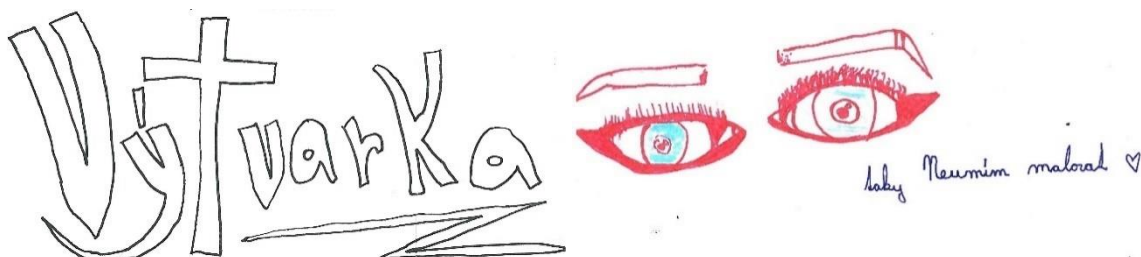
předmětu Kreslení, který byl zařazen mezi předměty povinného vzdělávání někdy na konci 18. století. „Úspěšnost“ žáků nezáleží však jen na pojetí výtvarné výchovy, které je vázáno na kurikulární dokument (RVP ZV). Záleží také na konkrétním pojetí jednotlivými pedagogy. „Úspěšnost“ žáka a ani učitele nelze v tomto předmětu vnímat pouze dle klasifikačních stupňů. Mnohem cennější jsou kladné postoje žáků k této vzdělávací oblasti, a to i po ukončení základního vzdělání. Úspěšnost žáka v předmětu výtvarná výchova by měla být posuzována podle kvalitativního posunu, který každý žák udělá vzhledem ke svým dispozicím v této oblasti v delším časovém úseku.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání (2021), který vejde v platnost v září 2021 je v etapě základního vzdělávání výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech (tvorbě, vnímání a interpretaci). Tyto činnosti pak u žáka umožní rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, myšlení, prožívání, cítění, představivost, fantazii, intuici a vlastní invenci. Vizualně obrazné prostředky poté výtvarná výchova využívá k realizaci těchto činností. Vizualně obrazné prostředky jsou pak nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi, které jsou založené na experimentování, je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a snaží se na své odpovídající úrovni zapojit do procesu tvorby a komunikace (RVP ZV, 2021).

David (1993) nazývá výtvarnou výchovu duchovním fenoménem. Pojem duchovní zde však nesouvisí s teologickým chápáním tohoto pojmu. Právě výtvarná edukace může člověka vracet k jeho podstatě. Duchovní rozměr je chápán ve smyslu transcendence a reflexe. Výtvarná výchova nemá tedy rozvíjet jen smyslové vnímání a smysly, rozvíjet kognitivní schopnosti nebo vizuální gramotnost, ale pečovat o duši. Je třeba připomínat tento aspekt výtvarné výchovy, zvláště pak v době, kdy je duchovní rovina lidského života opomíjena (navzdory populární konzumní kultuře). Právě výtvarná výchova se může v dnešní době stát jakýmsi protipólem dominujících vizuálních a elektronických médií. Koncept vizuální gramotnosti. Pokud bereme v úvahu rizika, která přináší nová média a sociální sítě a činí tak život dnešních dětí mnohdy až plochý a bezobsažný, výtvarná výchova aktivizuje a obohacuje smyslovou i duchovní citlivost a hodnoty.

Výtvarná výchova pak může být také cestou k moudrosti nebo neukončeným procesem společenského sebepoznání. Kultivuje a obohacuje proces objevování. Má za úkol vyjadřovat koncepty v rámci lidského, přírodního a vesmírného společenství. Kulturu pak jedinec poznává prostřednictvím výtvarného nebo jiného expresivního jazyka. V neposlední řadě pak díky tomu

objevuje svou jedinečnost a dokáže nalézt společné znaky se zbytkem společnosti (Slavík, 1997).



7 Pojetí kreativity ve výtvarné výchově

Tato kapitola pojednává o kreativitě, tvořivosti. Budeme se zabývat kreativitou jako obecným fenoménem, její významnou úlohou v rámci výtvarné výchovy a také možnostmi, jak ji během výtvarné výchovy u žáků povzbudit nebo alespoň oživit v případě, že byla dosavadními zkušenostmi potlačena.

Lidé se liší od ostatních živočichů. Kreativita je velmi výrazný znak této odlišnosti. Každý jedinec má určité tvořivé schopnosti, avšak každý v jiné míře a v jiném zaměření. Díky tvořivosti se může člověk seberealizovat (Spousta, 2008). Šobáňová (2015) uvádí, že kreativita se jako téma v oboru výtvarné výchovy začala objevovat ve druhé polovině 20. století poté, co na ni byl upřen vážný vědecký zájem. Teprve poté začala být výtvarná výchova vnímána jako seriózní obor, protože umožňuje dětem rozvíjet kreativní myšlení. Šobáňová (2015) s odkazem na knihu významného teoretika výtvarné pedagogiky Viktora Löwenfelda *Creative and Mental Growth* uvádí, že tvořivý vývoj dětí prochází několika různými fázemi. Ukazuje se, že to, jakým způsobem dítě tvoří, je závislé na všech složkách jeho vývoje (složka fyzická, mentální, emoční, sociální). Tvořivost je kombinace schopností, kde se v různém poměru mísí racionální a emoční prvky. Díky tvořivosti je člověk schopen nacházet originální východiska pro nastalé problémy. Jedinec stanovuje nové řešení stávajících problémů v souladu s aktuální situací. S kreativitou je spojena touha se realizovat, zaujímat jedinečný postoj ke společnosti a také touha po nezávislosti.

Ve výtvarné výchově může být výsledek tvoření chápán jako produkt jedinečnosti, tvořivosti a zpráva o jedinečnosti osobnosti žáka. V pojetí výtvarné výchovy nemá tvořivé myšlení směřovat k jedinému řešení nastoleného problému, naopak množství alternativ

ukazuje na bohatost vnitřního světa a schopnost nově interpretovat původní realitu (Šobáňová, 2015).

Dle Uždila (2002) je kreativita významnou lidskou vlastností, „*kteřá umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísni, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Znamená však také mít z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti uspokojení, hledat tu příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem a uspokojuje právě jen mě samého.*“ (Uždil, 2002, s. 104).

Teorie výtvarné výchovy a teorie kreativity vybízí k tomu, aby žákům bylo umožněno projevit se jako nespoutaná a kreativní osobnost. Cílem výtvarné výchovy by mělo být tuto odvalu a tvořivost podporovat, otázkou ovšem zůstává, je-li toto v prostředí současné školy možné a jsou-li učitelé výtvarné výchovy schopni a ochotni tyto ideály realizovat (Šobáňová, 2015).

7.1 Rozvoj kreativity ve výtvarné výchově

„*K metodám rozvoje kreativity se dají přiřadit běžné techniky, jako je výklad psychologických poznatků o tvořivosti, pohybová improvizace s hudbou, pantomima na dané téma, spontánní malba rukou, sebedotazování i mnoho dalších.*“ (Honzíková in Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017, s. 33).

Hlavsa (1986) uvádí, že každé vzdělávání rozvíjející kreativitu by mělo dodržovat tři zásady:

- Obvyklé vyučovací metody nejsou použitelné při rozvoji kreativity.
- Kreativita musí vycházet z jedince.
- Podněcovat kreativitu je pro pedagoga velmi náročné. Nabízí se otázka, jestli je toto možné pouze se získanými dovednostmi, nebo má-li být i učitel sám velmi kreativní.

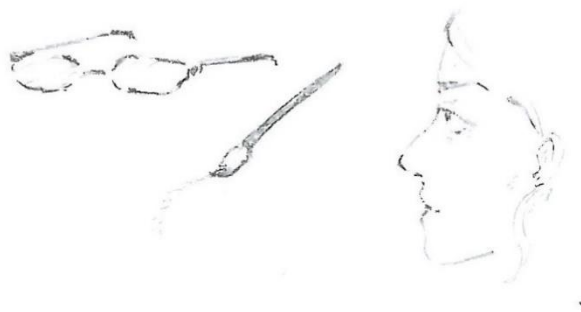
Dle Honzíkové (in Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017) by se rozvoj kreativity měl zaměřovat zejména na oblast myšlení a fantazie, která funguje jako hra, jež má narušit zaběhlé stereotypy při přístupu k zadání, a oblast interakce ve skupině, kde je jedinec schopen zužitkovat podněty získané vně i uvnitř skupiny. Rozvoj kreativity by měl podporovat celý školský systém.

Kreativitu žáků je možno rozvíjet pouze v rámci kreativní výuky, pokud není pedagog kreativní, nepodporí a nevybudí kreativitu u žáků. Výchozím bodem rozvoje kreativity žáků je

vytvoření podmínek stimulujičích všestrannou kreativitu v průběhu celého vyučování. Lokšová a Lokša (2003) toto shrnuli do konceptu „tvořivého vyučování,“ v němž kombinují psychologické a pedagogické poznatky o kreativitě a možnostech jejího rozvoje v rámci vzdělávání (Lokšová, Lokša, 2003).

Tvořivost je dovednost, kterou žáci mohou rozvíjet skrze školní aktivitu, ale aby toho byli schopni, musí dostat dostatečné podněty a být seznámeni s tím, že je žádoucí, aby byli kreativní. Většina žáků základních škol se bojí v hodinách výtvarné výchovy tvořit kreativně a snaží se pouze mechanicky splnit zadání, což vychází ze strachu a studu, který je způsoben esteticko-výchovným komplexem jako pozůstatkem minulých pedagogických intervencí. Většina žáků potlačuje vlastní originalitu v očekávání, že po nich učitel požaduje naplnění normativu. Mezi úkoly učitele výtvarné výchovy by mělo patřit tyto návyky narušovat a podporovat kreativitu a originální tvorbu (Honzíková in Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017).

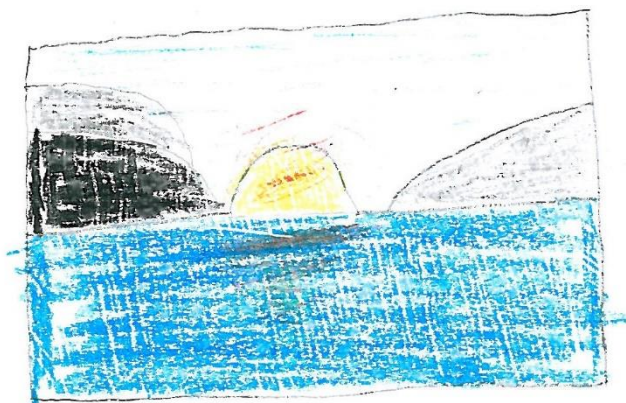
Honzíková (in Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017) popisuje dvě techniky, kterými je možno v rámci výuky výtvarné výchovy potlačovat dříve získané chybné návyky a podporovat kreativitu. Jednou z nich je „funkční svoboda“, která umožňuje používat předměty odlišným způsobem, než je obvyklé. Další technikou je „preferenc zmatku“, kde samotné tvorbě předchází fáze tzv. chaosu, která slouží k uvolnění energie a zbavení se strachu.



8 Výchova uměním

Mezi přístupy platnými v oblasti výtvarné edukace, lze najít pojetí, které ve své knize *Education through Art* (1954) představil Herbert Read. Jde o včlenění terapeutického aspektu do práce výtvarného pedagoga. Rozvíjí zde filozofickou koncepci inspirovanou Platonem, že

umění by mělo být základem výchovy. Umění má schopnost obnovovat vztah člověka ke skutečnosti a harmonizovat jej s vesmírnými zákony a přírodou. Uměleckou výchovu nechápe pouze jako výchovu výtvarnou, ale zahrnuje do ní všechny způsoby sebeprojevu (Read, 1967, s. 13). Cíle výchovy jsou dle Reada dvě. Je to rovina sociální (rozvíjení společenského vědomí a vztahů jednice) a individuální (rozvíjení jedinečnosti osobnosti). Výchova je procesem individuálním a integračním. Výchova estetického citění může zásadně pomoci se společenskou integrací. Ucelená osobnost se totiž vytváří, pouze pokud jsou smysly uvedeny do harmonického a zvykem ustáleného vztahu k vnějšímu světu (Read, 1967, s. 13). Terapeutická funkce umění pak spočívá v možnosti vyvažovat vědomé a nevědomé prvky lidské zkušenosti. Výchova by měla umožňovat právě dosažení této rovnováhy (Read in Lhotová, Perout, 2018, s. 52).



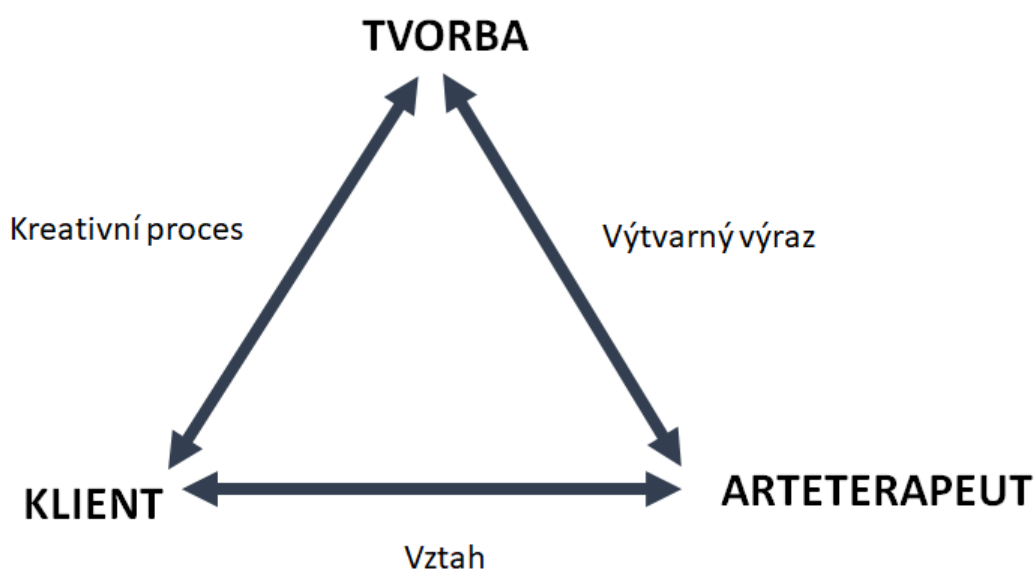
9 Arteterapie a její teoretické vymezení

Arteterapie je stejně jako jiné druhy psychoterapie obrazem kultury. Je velmi silně zakotvena ve vývoji výtvarného umění v daném kulturním kontextu (Lhotová, Perout, 2018, s. 18). V širším pojetí znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění (Šicková – Fabrici, 2008, s. 30). Arteterapie v užším pojetí znamená léčbu výtvarným uměním. Zicha (in Šicková – Fabrici, 2008, s. 31) v roce 1981 definoval arteterapii (resp. speciální výtvarnou výchovu) jako záměrné upravování narušené činnosti organismu psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou obsažené v umělecké činnosti nebo v procesu umělecké tvorby. Slavík definuje arteterapii jako psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, která využívá k léčebným cílům výtvarné formy. Cílem není vytvoření uměleckého díla, ale odstranění nebo zmírnění těžkostí nemocného člověka Slavík

používá výraz artefiletika jako přeměnu arteterapie ve významu výchovy prostřednictvím umění (Slavík, 2004, s. 212).

Výtvarná tvorba v arteterapii je nedílnou součástí terapeutického procesu a její systematické používání je prostředek, který přispívá ke změnám v obtížích klienta. Tvorba může být prostředkem interpretace pro sebepoznání nebo prostorem pro sebevyjádření. Vždy ale rozšiřuje možnosti porozumění. Výtvarné tvoření je svébytný prostředek léčby. Výtvarná tvorba má tak utvářecí, vývojový, procesuální, interpretativní potenciál.

Arteterapie může být využívána v systematické psychoterapii jako samostatný způsob terapie. Je jedna z druhů expresivních terapií, tzn. terapií vycházejících z umění. Výtvarná tvorba se stává prostředkem pro navození terapeutických změn. Vstupuje zároveň do dyády terapeut – klient a tvoří tak triádu – terapeut – klient – tvorba (viz obrázek Arteterapeutická triáda). Cílem arteterapie je posun v kognitivním, citovém a duchovním rozvoji a otevírá tak možnosti ke změnám v obtížích klientů i v klinické praxi. Kromě možnosti upřesňovat diagnózu duševně nemocných lidí se přidal i terapeutický aspekt (Lhotová, Perout, 2018, s. 22).



Obr. 1 Arteterapeutická triáda – schéma

10 Rozdílné pojetí výtvarného umění v kontextu arteterapie a výtvarné výchovy ve škole

Výtvarné umění nebo tvorba vstupuje v **arteterapii** plnohodnotně do vztahu arteterapeut – klient. Výsledek výtvarné tvorby v arteterapii – artefakt můžeme chápat jako ztvárnění prostoru hranice mezi svým životem a představami o něm. Vytváří se tak symbolický a bezpečný prostor pro terapii. Vytvářené obrazy jsou často považovány za odraz psychických projevů mysli. Život je v podstatě ztvárněn jako kompozice z barev, čar a ploch. Tím, že klient vytváří děj či obraz a uspořádává jej a tematizuje, brání se tím chaosu nebo stresu. (Lhotová, Perout, 2018, s. 124). Artefakty vytvořené za účelem terapie jsou jedním z úkolů, které vyplývají z arteterapeutického procesu. Následným spojením výtvarného tvoření a slovního vyjádření se klient učí hlouběji rozumět obsahu svých artefaktů a tím i sobě. Artefakty jsou základem pro komunikaci arteterapeuta a klienta a mají výpovědní hodnotu. Lze k nim přistupovat z hlediska obsahu, formy a procesu. Později v průběhu arteterapie lze pozorovat, zda došlo k posunu či změně ve všech třech zmíněných oblastech. Stejně tak dochází i k posunu v terapii. Do procesu tvorby může arteterapeut řízeně zasahovat. Výtvarný artefakt lze interpretovat (záleží, z jakého teoretického směru arteterapie arteterapeut vychází). Slavík (in Šicková – Fabrici, 2008, s. 101) uvádí, že interpretace výtvarného díla je založena na předpokladu, že kresba, malba či plastika nejsou sami sebou, ale že něco znamenají. Obsahují latentní, na první pohled nepřístupné významy. Při interpretaci jde o přerazení srozumitelných významů k určitému prvku nebo souboru prvků.

Výtvarné umění může být ve **výtvarné výchově** přímo tématem výtvarných aktivit nebo jako doplnění možných kontextů. Pedagog pracuje s prožitky vyvolanými uměleckými díly. Na všech stupních vzdělávání je možné použít umění jako inspiraci, podnět k hledání asociací a souvislostí. Ukázky výtvarné kultury mohou doplňovat úvahy o námětu učitele nebo výtvarného problému. Výtvarné umění se podílí na utváření výtvarného vyjadřování žáka. Žák si vytváří vztah k výtvarnému umění. Výtvarná výchova by měla systematicky rozvíjet hluboký a celoživotní vztah žáků k umění v jeho různých podobách. Proto výuka většinou pojí budování vztahu k umění s vlastními výtvarnými aktivitami žáků, schopnost dílo vnímat a rozumět mu. (Šobánková, 2015, s. 51). Výtvarné umění je transformováno do podoby výtvarných úkolů, které se stávají nejen výtvarným cvičením, ale slouží také k podpoře obecných kreativních schopností. Ty je pak žák schopen uplatnit i při jiných než výtvarných

oblastech. Podle Uždila (in Uždil, 1974, s. 14) je možné chápat umění jako nástroj aktivizující činnost smyslů, fantazie a tvořivosti člověka.

Vizuálně obrazné vyjádření je obsahem dnešní výtvarné výchovy. Toto vyjádření (ať už jde o kresbu, obraz, objekt či fotografii) má žák vnímat a interpretovat. Prostřednictvím výtvarného umění dochází k procesu uměleckého osvojování světa a rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Výtvarné umění je také prostředkem svébytné komunikace (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 83).



Výzkumná část

11 Koncepce výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na jaře a v září roku 2020. Vzhledem k situaci vztahující se k opatřením kvůli šíření onemocnění COVID-19 byly rozhovory s pedagogy výtvarné výchovy realizovány písemně nebo ústně (záleželo na účastnících samotných a jejich výběru). Mezi žáky byly dotazníky distribuovány pomocí pedagogů výtvarné výchovy. Výzkum byl proveden s osmi pedagogy na čtyřech základních školách a dvou víceletých gymnáziích. Paralelně s tímto výzkumem proběhlo dotazníkové šetření v osmých a devátých třídách těchto škol.

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části. Dotazníkové šetření s pedagogy výtvarné výchovy cílilo na zjištění materiálních možností při výuce výtvarné výchovy, dále jakým způsobem pojmají pedagogové výuku zmiňovaného předmětu, okrajově co pro pedagogy znamená arteterapie a zda ji při výuce výtvarné výchovy používají.

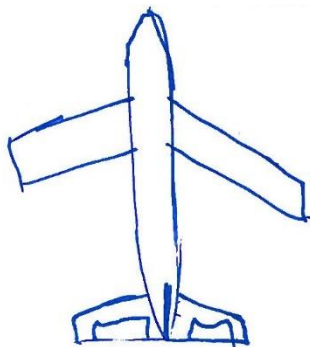
Výzkumné šetření u žáků mělo docílit výsledného obrazu vztahu žáků osmých a devátých ročníků základních škol a víceletých gymnázií k výtvarné výchově. Dále jsme se pokusili vygenerovat faktory, v jejichž důsledku se měnil vztah žáků k výtvarné výchově.

Cílem výzkumu je zjistit, jaký vztah mají žáci osmých a devátých tříd k předmětu výtvarná výchova a představit faktory, které tento vztah ovlivňují. Předpokládáme, že vztah žáků osmých a devátých tříd k předmětu výtvarná výchova bude úzce souviset s postavou pedagoga a jeho pojetím výtvarné výchovy.

Postoje pedagogů a pojetí hodin výtvarné výchovy se pokusíme definovat v první části výzkumu této práce. Pokud bude učitel výtvarné výchovy respektovat žáka v jeho nelehkém období dospívání (ve výtvarném projevu se jedná o konec období výtvarné krize) a vést ho ve výtvarné výchově s tímto respektem, domníváme se, že vztah žáků tak bude k předmětu mnohem kladnější, než pokud by tomu bylo opačně. Rádi bychom také představili odpověď na otázku, zda pedagogové výtvarné výchovy vnímají rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií.

V druhé části výzkumu (kvantitativní výzkum s žáky) se budeme zabývat faktory, které ovlivňují současný vztah žáků k předmětu výtvarná výchova. Zároveň nás také bude zajímat, zda je výtvarná výchova v porovnání s dalšími předměty oblíbená a jaký vztah mají žáci k výtvarným aktivitám.

NIG NIG X NIG NIG NIG NIG NIG NIG



„Úlohou umění je zprostředkovat vesmír.“

Speciální pedagog, aprobace speciální pedagogika a výtvarná výchova

„Těžko se napravuje něco, co někdo od školky prasi.“

Pedagožka na víceletém gymnáziu, aprobace český jazyk a výtvarná výchova

12 Pojetí a vnímání výtvarného procesu v hodinách výtvarné výchovy u pedagogů (kvalitativní výzkum)

Cílem výzkumu mezi pedagogy výtvarné výchovy bylo zjistit, zda jsou spokojeni se zázemím pro výuku výtvarné výchovy, jak se u nich liší pojetí výtvarné výchovy a zda vnímají rozdíl mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. Výzkumné otázky pro oblast kvalitativního výzkumu jsou:

- **Jsou pedagogové spokojeni s materiálním vybavením a zázemím pro výuku výtvarné výchovy?**
- **Liší se výrazně (specifikace) pojetí výuky výtvarné výchovy u jednotlivých pedagogů?**
- **Vnímají pedagogové rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií?**

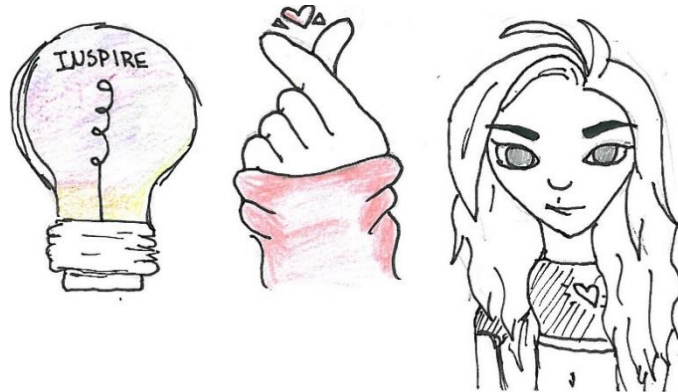
Souhrn odpovědí by měl poskytnout jasnější náhled na podobu vyučovaného předmětu na školách, ve kterých výzkum probíhal. Zjištěné údaje odráží situaci pedagogů, jejich pohled na výuku výtvarné výchovy.

12.1 Výzkumné metody

Pro zpracování dat v šetření s pedagogy byl zvolen kvalitativní výzkum, jehož podstatou je rozprostřený sběr dat bez toho, aniž by na počátku byly stanoveny základní proměnné (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 24). Nejsou také stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou někdo již před tím vybudoval. *Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 17). Kvalitativní výzkum pracuje se sestavením obrazu zkoumaných jevů na základě objasňování příčin určitého chování lidí (Hendl, 2012, s. 50). Pro zjišťování informací od pedagogů byl použit polostrukturovaný rozhovor. Ten byl připraven jako doplňující, přičemž hlavní rozhovor (dotazník) byl vytvořen pro žáky. Otázky pro rozhovory jsou uvedeny v Příloze 2. Rozhovor je nejčastěji používanou metodou při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se označení hloubkový rozhovor, kdy jsou zkoumání

členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat pochopení daného jevu. Hlubkový rozhovor umožňuje zachycení výpovědi v jejich přirozené podobě (což je základním rysem kvalitativního výzkumu. Jedním z hlavních typů hlubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek).

Vzhledem k faktu, že byly provedeny rozhovory se žáky a také pedagogy, rozšířila se tak rozmanitost pohledů na danou problematiku. Tímto je do řešení daného problému vnesen koncept triangulace. Triangulace přináší více pohledů při řešení daného tématu. Vysvětluje komplexněji lidské jednání z více než jedné perspektivy (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 204). Stále je ale třeba se držet výzkumných otázek, aby se výzkumný projekt nerozpadnul na jednotlivé části. Koncept triangulace pomáhá ospravedlnit a podpořit poznatky získání dalších informací.



12.2 Výběr účastníků výzkumu a prostředí realizace

Do výzkumu se zapojily čtyři základní školy a dvě víceletá gymnázia. Tyto oslovené školy, resp. jejich ředitelé a později i pedagogové byli ochotni se do výzkumu zapojit a zapojit i žáky osmých a devátých ročníků, u víceletých gymnázií žáky posledních dvou ročníků. Původně oslovených škol a gymnázií bylo celkem deset. Vzhledem k pandemické situaci kvůli COVIDU-19 některé školy a gymnázia spolupráci odmítli. Zbývající spolupracující instituce nyní více popíšeme.

Gymnázium č. 1 má 8 tříd víceletého gymnázia a 4 třídy vyššího gymnázia. Gymnázium se nachází ve městě s 4000 obyvateli, celkem má gymnázium 300 žáků a je charakteristické vstřícným a rodinným prostředím pro žáky.

Gymnázium č. 2 se nachází ve městě s 35 000 obyvateli také má okolo 300 žáků, 8 tříd víceletého gymnázia a 4 třídy vyššího gymnázia. Škola podporuje žáky v jejich ambicích, cílem je připravit žáky na přijímací řízení na vysoké školy a to např. i na zahraniční univerzity.

Základní škola č. 1 se nachází ve městě s 4000 obyvateli. Jedná se o základní školu, která má v každém ročníku 2 třídy, celkem cca 400 žáků. Škola se zaměřuje na ekologické projekty a má 3 oddělení speciálních tříd zřízených dle § 16 pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Základní škola č. 2 leží ve městě s 35 000 obyvateli. Ve škole jsou v každém ročníku prvního stupně dvě třídy, na druhém stupni jsou třídy diferencované na třídy se zaměřením na matematiku a přírodní vědy, dále sportovní třídy a třídy se všeobecným zaměřením. Celkem má škola cca 500 žáků.

Základní škola č. 3 se také nachází ve městě s 35 000 obyvateli. V každém ročníku školy jsou tři třídy. Od druhého stupně jsou zde zřízeny třídy dle § 16 pro žáky s poruchami učení. Třídy druhého stupně mají rozšířenou výuku tělesné výchovy. Škola se zaměřuje na podporu zdraví svých žáků. Školu navštěvuje okolo 700 žáků.

Základní škola č. 4 se nachází v městysu s 2000 obyvateli. Škola má v každém ročníku 2 třídy, téměř 400 žáků. Škola venkovského charakteru je pověstná svým rodinným přístupem k žákům.

12.3 Získávání dat a jejich zpracování

Rozhovory s pedagogy jsme vedli buď v jejich přirozeném prostředí (za dodržení protiepidemických opatření), nebo prostřednictvím emailu. Rozhovory byly provedeny se šesti ženami – pedagožkami a dvěma muži – pedagogy výtvarné výchovy. Jedna žena a jeden muž učí výtvarnou výchovu ve dvou posledních ročnících víceletých gymnázií. Jedna z pedagožek výtvarné výchovy je zároveň ředitelka základní školy. Jeden učitel je zároveň speciální pedagog. Anonymně, se souhlasem pro další zpracování, byly odpovědi využity a zpracovány pro výzkumné šetření.

Účastníci výzkumu jsou pojmenováni po významných výtvarnicích a výtvarnících. Vzhledem k tomu, že některé dotazované zná výzkumnice osobně, dovolila si jim přiřadit jméno, které je alespoň charakterově vystihuje. Jsou to:

- 1. Frida Kahlo**
- 2. Amálie Mánesová**
- 3. Mark Rothko**

4. **Berthe Morisotová**
5. **Adriena Šimotová**
6. **Toyen**
7. **Anna Zemánková**
8. **Vladimír Boudník**

Představení jednotlivých umělkyň a umělců uvádím v **Příloze 1**.

Pro zjišťování informací od pedagogů byl použit **polostrukturovaný rozhovor**. Ten byl realizován buď ústní formou a odpovědi dotazovaných pedagogů byly zapsány na místě, kde rozhovor probíhal, nebo elektronickou formou skrze e-mailovou komunikaci. Pokud bylo třeba z pohledu výzkumníka odpovědi doplnit, znovu byli respondenti osloveni elektronicky. Ve vstupní části elektronické formy rozhovoru byl vysvětlující krátký úvod k dotazníku, který byl uveden přímo v těle e-mailu. V něm bylo popsáno, za jakým účelem je rozhovor veden, že odpovědi na otázky jsou dobrovolné a zpracování anonymní. Vlastní otázky pak byly rozděleny do několika tematických okruhů podle hlavního tématu, a to pojetí a vnímání výtvarného procesu v hodinách výtvarné výchovy. Dílčími tematickými okruhy jsou: otázky zaměřené na charakteristiku účastníků, otázky vztahující se k zázemí a materiálnímu vybavení, které mají pedagogové k dispozici. Dalším tematickým okruhem otázek je pojetí výtvarné výchovy jako vyučovaného předmětu. Otázky týkající se posledního tematického okruhu, kterým je arteterapie, byly uvedeny na konci rozhovoru. Poslední otázka směřovala k volnému vyjádření myšlenek a pocitů k danému tématu. Jak uvádí Gavora (2000), seřazení otázek není vždy tematické, tj. pořadí jednotlivých otázek není logické a ruší se z psychologických důvodů. Uprostřed rozhovoru jsou však otázky těžší a předpokládá se komplikovanější odpověď. Otázky jsou otevřené, u jedné polouzavřené otázky je užitá metoda škálování.



12.4 Metoda vyhodnocování a interpretace dat

Pro zpracování získaných dat, vyhodnocení dat a jejich interpretaci byla potom užita metoda otevřeného kódování. Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211) popisuje tuto techniku jako „*operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ Jednotlivé části textu byly rozděleny na jednotky a podle obsahu textu jim přiřazeny významově odpovídající kód. Odpovědi byly porovnávány a vyhledávány shody a rozdíly v uvedených datech (aplikovaná je tedy metoda konstantní komparace) průběžně během celé analýzy dat. Porovnána jsou také uvedená data různých aktérů. To vedlo k jasné typologii, ale i pojmenování podmínek, které vedly k odlišnostem.

12.5 Charakteristika účastníků výzkumu

Do výzkumného šetření bylo zapojeno osm pedagogů výtvarné výchovy. Celkem 6 žen a 2 muži. Z dotazníkového šetření vyplývá, že všichni pedagogové výtvarnou výchovu vystudovali, tz. jsou aprobovanými pedagogy. Čtyři pedagogové mají k výtvarné výchově vystudovaný český jazyk, dvakrát učitelství pro první stupeň (později si účastníci výzkumu dostudovali výtvarnou výchovu). Dále se vedle českého jazyka a učitelství pro první stupeň objevují po jednom tyto předměty: matematika, ruský jazyk, německý jazyk, výtvarná výchova pro střední školy, občanská výchova.

Pedagogové vystudovali výtvarnou výchovu na různých pedagogických fakultách. Tři účastníci vystudovali výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, dva účastníci na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, jeden účastník na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, jeden na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové. Jeden účastník na otázku neodpověděl.

V dotazníkovém šetření se zjišťovala i doba, po kterou ve školství pedagogové pracují. Průměrně jde o 22 let. Nejméně šlo o sedm let školní praxe, nejvíce poté 38 let. Na současné škole vyučují účastníci výzkumu průměrně 20 let. Čtyři pedagogové vyučovali v předchozí pedagogické praxi na jiné škole.

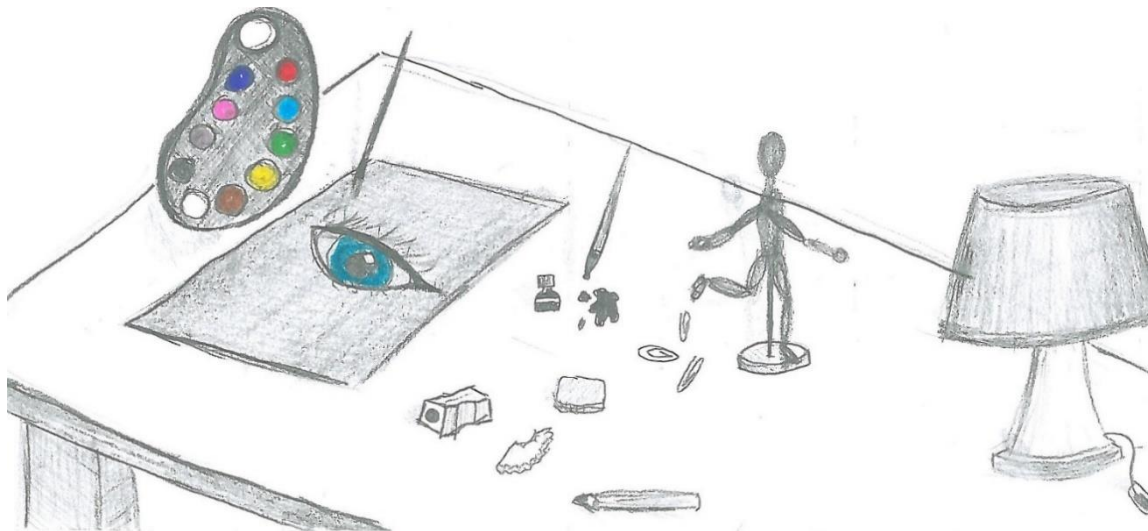
Výtvarnou výchovu vyučují pedagogové, kteří se výzkumu zapojili v průměru 19 let. Nejkratší doba vyučování výtvarné výchovy je 2 roky, přičemž nejdelší je 38 let.

Zajímavým faktem je, že ani jeden z pedagogů výzkumu nepracoval nikdy mimo školství. Všichni pedagogové svou profesi dělali od studia vysoké školy, byť i na jiné škole.

Účastník	Aprobace	Studium VV na VŠ	Počet odučených let	Počet odučených let na současné škole	Počet odučených let VV	Dřívější zaměstnání	Nejoblíbenější vyučovaný předmět
1. Frida Kahlo	VV – M	Univerzita Hradec Králové	13	12	3	-	VV
2. Amálie Mánesová	NŠ – VV	Pf JCU v Českých Budějovicích	38	38	38	-	ČJ
3. Mark Rothko	Spec. ped. – VV	Pf MU Brno	9	9	9	-	VV
4. Berthe Morisotová	ČJ – VV	Pf JCU v Českých Budějovicích	18	18	18	-	ČJ
5. Adriena Šimotová	R – OV, Nj – VV	-	33	33	30	-	Nj
6. Toyen	ČJ – VV, VV pro SŠ	Pf UPOL Olomouc	7	2	2	-	nelze určit
7. Anna Zemánková	I. stupeň ZŠ, ČJ – VV	Pf MU Brno	25	19	25	-	ČJ
8. Vladimír Boudník	ČJ – VV	Pf MU Brno	30	27	30	-	VV

12.6 Výsledky výzkumu a jejich analýza

Jednotlivé kategorie se věnují oblastem, které ukazují výsledný vztah pedagogů k předmětu výtvarná výchova a jejímu pojetí. Objasněno je materiální vybavení a zázemí na jednotlivých školách a také to, jak pedagogové chápou rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Spolu s vyhodnocením odpovědí žáků by měla být výsledkem mozaika vztahu žáků k předmětu výtvarná výchova.



12.6.1 Materiální vybavení a zázemí pro výuku výtvarné výchovy

Otázky pro tuto kategorii byly směřovány k hledání odpovědí na to, zda jsou pedagogové spokojeni se zázemím a materiálním vybavením pro výuku výtvarné výchovy v jejich škole. Cílem bylo zjistit také, zda se spokojenost s vybavením a zázemím poté odrazí i v celkovém pojetí hodin výtvarné výchovy u daného pedagoga. Výpovědi pedagogů mají subjektivní charakter.

Nejprve jsme směřovali otázky k tomu, jakým způsobem se vnímá pedagog výtvarné výchovy mezi ostatními pedagogy, tedy co by o sobě řekl z pohledu svých kolegů. Pedagogové odpovídali na otevřenou otázku. Amálie Mánesová a Berthe Morisotová odpověděly: „nevím...“. Vladimír Boudník se odpovědí přiblížil ke dvěma z osmi pedagogů, když odpověděl, že je to otázka spíše na jeho kolegy, jinak ale vypověděl: „...domnívám se, že mě respektují.“ Frida Kahlo, Mark Rothko a Toyen (3 z 8) vypověděli, že si myslí, že jsou vnímání jako liberální tvůrčí a svobodní lidé – učitelé. Toyen navíc dodává, že si myslí, že je oblíbená díky tomu, že mění nástěnky. O nástěnkách se zmiňuje i Mark Rothko, který ale dodává, že se nechce vnímat jako ten, kdo dělá jednotvárné nástěnky z obrázků žáků, že ho nástěnky nezajímají. Adriana Šimotová a Anna Zemánková (2 z 8) měly potřebu odpověď na tuto otázku rozvést, shodují se v tom, že si ostatní kolegové často neuvědomují, jak může být výuka výtvarné výchovy složitá a jakou vyžaduje přípravu. Adriana Šimotová ironicky dodává: „Mám se skvěle, neopravuji písemky... Obtížnost výuky (výtvarné výchovy, pozn. autorky) si uvědomí až tehdy, když předmět supluje.“ Anna Zemánková vnímá ze své pozice určitou nedocenenost jednak jako učitele výtvarné výchovy, ale také předmětu jako takového (ačkoli

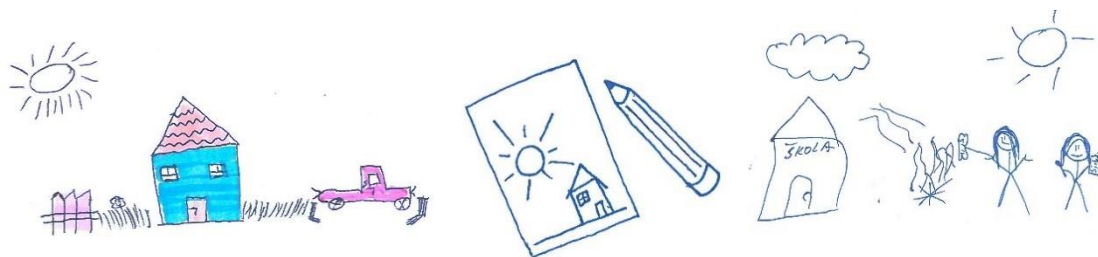
v RVP ZV je definice zcela jiná – viz Teoretická část DP). Citujeme: „*Myslím, že většina kantorů má dojem, že výtvarnou výchovu může učit každý a poté se chytají za hlavu... Osobně velmi často, bohužel, školím kolegyně a někdy je to horší, než práce s žáky... Nemůže se divit, že je tento předmět v praxi často zneuznán, v praxi často dobírá učitel výtvarnou výchovu do úvazku a nemá k tomuto předmětu absolutně žádný vztah. Pak to vypadá příkladně tak, že na Velikonoce vybarvují žáci 9. ročníku vytištěné předlohy vajec.*“ **Je zde tedy mezi odpověďmi jistá shoda v tom, že učitel výtvarné výchovy bývá označován za kreativního svobodomyšlného člověka, zároveň je předmět vnímán s jistou dávkou opovržení.**

Další otázka se týkala subjektivního vnímání pedagogů, zda ředitel může nějakým způsobem ovlivnit to, jak oni sami pojmají výuku výtvarné výchovy. Čtyři z osmi pedagogů odpověděli, že přístup ředitele či ředitelky školy by mohl pojetí výtvarné výchovy ovlivnit. Z jedné z osmi odpovědí ale vyplývá, že ačkoli pedagogové vnímají, že ředitel školy může vyučování výtvarné výchovy ovlivnit, necítí vůči němu negativní pocity (Mark Rothko: „*Mohl by, ale nedělá to...*“). Toyen si postěžovala, že ředitel vnímá výtvarnou výchovu jako relaxační předmět (v rozporu s RVP). Amálie Mánesová uvádí, že nemůže odpovědět z důvodu své pozice – je ředitelkou základní školy, které se do výzkumu zapojila. Tři z osmi pedagogů uvádějí, že jejich výuku výtvarné výchovy ředitel nijak neovlivňuje. Anna Zemánková potom doplňuje, že: „*Ředitel může ovlivnit rozšíření nabídky materiálů a zajištění třeba výtvarných novinek...*“. Pokud pedagogové vnímali, že ředitel školy ovlivňuje jejich pojetí, bylo to ovlivnění spíše negativní, jinak ale čtyři z osmi pedagogů uvedli, že ředitel školy jejich pojetí výuky výtvarné výchovy neovlivňuje.

Výtvarná výchova jako oblíbený předmět a zapojení žáků do výtvarných soutěží

Celkem tři z osmi pedagogů výzkumu (Frida Kahlo, Mark Rotho, a Vladimír Boudník) odpověděli, že výtvarná výchova je jejich nejoblíbenějším předmětem, který vyučují. U čtyř z osmi pedagogů (Amálie Mánesová, Berthe Morisotová, Adriena Šimotová a Anna Zemánková) je výtvarná výchova a její vyučování až na druhém místě. Toyen uvedla, že nelze říct, v jakém pořadí jsou její vyučované předměty – od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbený. Dotazovaní učitelé výtvarné výchovy měli také odpovědět na otázku, zda se s žáky zapojují do výtvarných soutěží. Šest z osmi pedagogů uvedlo, že žáky do soutěží a mimoškolních výtvarných témat zapojují. Jeden z osmi pedagogů – Mark Rothko uvedl, že se s žáky zapojoval dříve, nyní nebyla příležitost. Adriena Šimotová na otázku neodpověděla. Vzhledem k faktu,

že výtvarné soutěže mohou být pro učitele „prací navíc“, je překvapující, že většina (6 z 8) dotázaných se s žáky zapojuje a nabízí jim tak další činnost oproti obvyklým tématům ze ŠVP.



Zázemí a materiální vybavení pro výuku výtvarné výchovy na jednotlivých školách

Pedagogové výtvarné výchovy, kteří se do výzkumného šetření zapojili, dostali také otázku, zda jsou spokojeni se zázemím pro výuku výtvarné výchovy na škole. Na škále od 1–5 (1 – plně vyhovující, 2 – vyhovující, 3 – dostačující, 4 – nevyhovující, 5 – zcela nevyhovující) měli své zázemí zhodnotit. Celkem pět z osmi pedagogů odpovědělo, že zázemí pro výuku výtvarné výchovy na jejich škole je plně dostačující. Jedna z osmi (Berthe Morisotová) uvedla, že jí chybí malířské stojany, proto zázemí hodnotí jako dostačující. Jedna z osmi (Anna Zemánková) odpověděla podobně, uvedla ale, že zázemím myslí prostor a čas. Obojího je podle ní málo. Jeden z osmi (Vladimír Boudník) ohodnotil zázemí pro výuku výtvarné výchovy jako nevyhovující. Chybí mu samostatná učebna pouze na výtvarné činnosti a také sklad pro materiál a práce žáků. Lze ale konstatovat, že většina (5 z 8) dotázaných pedagogů je se zázemím a materiálním vybavením pro výuku výtvarné výchovy spokojena.

12.6.2 Pojetí výuky výtvarné výchovy

Direktivní a nedirektivní pojetí výuky

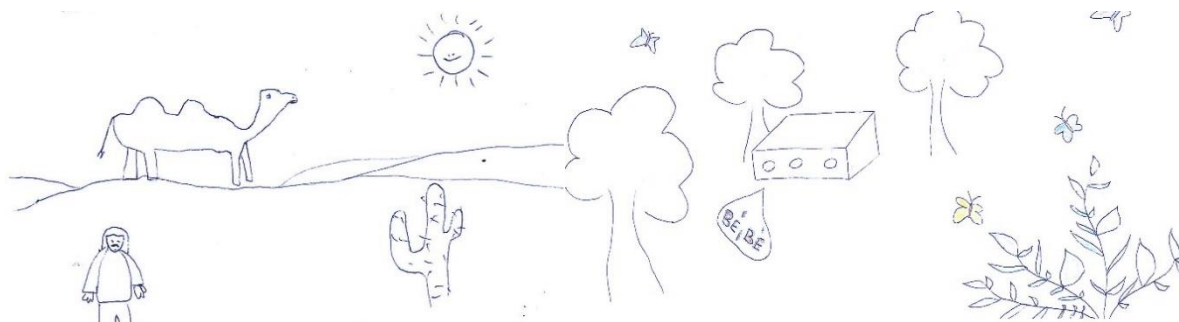
V pedagogické praxi se můžeme setkat s různými typy učitelů, kteří výuku pojmají různými způsoby. Učitelovo pojetí výuky nevzniká najednou, mění se během profesní dráhy. Také nemusí být vyhraněné a je výsledkem hledání, ověřování, konfrontace teorie a praxe. Vnější vlivy, které formují učitelovo pojetí výuky jsou nezanedbatelné, hlavním činitelem vytváření pojetí výuky by však měl být sám učitel. (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 112). Gavora (2005) rozděluje přístupy k výuce na direktivní a nedirektivní. Direktivní vyučování je charakterizováno dominantní postavou učitele. Učitel si bere kdykoli slovo, volí téma hovoru

a rozhoduje o délce hovoru. Učitel je neměnným nositelem tématu, od kterého se nelze odklonit. Žák je pasivním příjemcem informací. Hodina je jasně strukturovaná, nelze tuto strukturu měnit na základě domluvy s žákem a potřebou žáků. Znamky jsou hlavním kritériem pro hodnocení žáků. Nedirektivní forma se zakládá spíše na možnostech a schopnostech žáků. Učitel je moderátorem, průvodcem (ačkoli má stále dominantní postavení ve třídě). Nedirektivní, demokratická forma pojetí výuky podporuje aktivitu a iniciativu žáka. Žák se může odklonit od tématu, dokonce si může téma zvolit sám, pokud k tomu má důvod či to diskutoval s učitelem. Komunikace probíhá v partnerském postavení žák – učitel. Žák může také poprosit o pomoc s odpovědí spolužáky nebo učitele, nebo nechat odpovědi či práci na další hodinu (pokud to bude přínosem nebo má-li ke svému jednání žák opodstatněný důvod). Znamky nejsou určujícím kritériem pro hodnocení žáka. Namísto toho je to sebereflexe, ústní hodnocení či komentář učitele. Přístup k výuce může být jeden z faktorů, který může ovlivnit vztah žáků k vyučovanému předmětu, v tomto případě k výtvarné výuce. Pokusíme se nyní charakterizovat přístupy jednotlivých učitelů na základě uvedených kritérií, která přetransformujeme tak, aby odpovídala výtvarné výchově.

Kritéria členění přístupu k výuce výtvarné výchovy

DIREKTIVNÍ	NEDIREKTIVNÍ
téma nelze změnit	možnost změny tématu
techniku nelze změnit	možnost změny techniky
práce má ohraničený časový rámec	volný časový rámec
hodnocení dle zadání (splnil/nesplnil)	hodnotí se vlastní invence, přístup k tvorbě
autoritativní postavení učitele	partnerský dialog mezi učitelem a žákem
učitel reflektuje tvorbu žáků	sebereflexe, nebo společná reflexe žáků s učitelem
výsledná práce ovlivněna zásahy učitele	výsledná práce výsledkem kreativní samostatné činnosti žáka bez vnějších direktivních zásahů učitel

V radikálně nedirektivním přístupu k výtvarné výchově přebírá iniciativu žák. Učitel je pozorovatelem. Práce nejsou hodnoceny (na vysvědčení se objeví stupeň výborný u celé třídy). Učitel nechává vybírat žáky téma i techniku. Vstupuje do procesu jen v případě, že žák potřebuje.



12.6.3 Pojetí výtvarné výchovy u jednotlivých učitelů

1. Frida Kahlo

V hodinách Fridy Kahlo se žáci mohou odklonit od zadaného tématu a pracovat na tématu vlastním. Mohou také měnit techniku, ale Frida dodává, že se to moc často nestává. Frida hodnotí žáky známkami, uvědomuje si ale, že každý výtvor je originál. To, zda žáky výtvarná výchovy baví pozná podle toho, zda se těší na hodinu a vyptávají se, co budou dělat příště. V jejích hodinách je pro ni stěžejní praxe (samotná výtvarná tvorba), ačkoli teorie (dějiny výtvarné kultury) je hned za ní. Její pojetí ovlivňuje reklama, současná tvorba, ale i historie. Hodiny výtvarné výchovy začíná Frida Kahlo představením tématu, následuje názorná ukázka, popis techniky a samotná tvorba (tu občas doprovází výkladem z dějin umění nebo hudbou). Na konci s žáky tvorbu konzultuje. Za kladnou stránku svých hodin považuje volnost, za negativum možnost nekázně ve třídě. Frida Kahlo nepovažuje výsledek hodiny za podstatný. Míni, že každý žák se umí výtvarně vyjádřit, bez ohledu na to, jaký je výsledek. Hodnotí pak i jeho zapálení pro práci. Přístup Fridy Kahlo je v hodinách výtvarné výchovy **nedirektivní**.

2. Amálie Mánesová

Amálie Mánesová nechává žáky odklonit se od tématu, jde však o jednotlivce, kteří jsou tvůrčí. Žáci mohou také změnit techniku, z její zkušenosti ale vyplývá, že o to žáci většinou nemají zájem, nechce se jim nic vymýšlet. Používá zásadně pozitivní hodnocení i motivaci. „*Ne každému je dáno.*“ Zda žáky výtvarná výchova baví pozná většinou už při oznámení tématu a následně podle toho, jak se jim daří. Teorii žákům téměř nepřináší, stěžejní je pro ni praxe. Na otázku, co ovlivňuje její pojetí výtvarné výchovy neodpovídá. Hodiny Amálie Mánesové začínají motivací žáků k danému tématu (motivační rozhovor, ukázka práce). Následuje příprava, samostatná tvorba. Žáci mohou pracovat samostatně či ve skupinách. Za silné stránky považuje témata, která přináší. To, že někteří žáci nemají zájem o cokoli, považuje

za slabou stránku svých hodiny. Přístup Amálie Mánesové je v hodinách výtvarné výchovy **nedirektivní**.

3. Mark Rothko

V hodinách speciálního pedagoga Marka Rothka se nejenže mohou žáci odklonit od tématu, ale dodává, že to přímo vyžaduje: „*rád jim nabízím techniku a témata nechávám na nich*“. Pokud ale žáci chtějí, mohou změnit i techniku. Ačkoli všichni žáci mají z výtvarné výchovy u Marka jedničku, v hodinách díla nehodnotí. Povídá si s dětmi a chce, aby se ohodnotili sami. Stupně známek jsou pro něj nedostačující. To, jestli žáky výtvarná výchova baví pozná podle toho, že si chtějí dělat vlastní věci. Stěžejní je pro něj praxe, někdy si ale s žáky povídá nad knížkami o současném výtvarném umění. Markovo pojetí výtvarné výchovy ovlivňuje aktuální výtvarné dění, současní výtvarní umělci a vlastní tvorba. Na začátku hodiny přichází od Marka Rothka výzva: „*Co chcete dělat?*“ Pokud žáci neví, nabízí jim činnosti. Jednou za čas malují žáci společné téma. Do rizik svých hodin radí právě volnost v tématech i technikách, žáci nemusí mít jistotu úspěchu. Potom také nedostatečnou organizaci práce. Mark Rothko k tématu dodává, že je pro něj důležitá svoboda a volnost. Konstatuje smutně a našťavaně, že se s výtvarnou výchovou jako předmětem nepracuje na školách tak, jak by mělo a v souladu s RVP ZV. Úlohou umění je totiž zprostředkovat vesmír. Přístup Marka Rothka k výuce výtvarné výchovy je až radikálně **nedirektivní**.

4. Berthe Morisotová

Berthe Morisotová nechává žáky odklonit se od tématu, které přinese. Techniku také. Hodnotí připravenost na hodinu (zda si žáci donesou pomůcky), snahu, chování, na výsledném díle potom také originalitu. Zda žáky hodina baví, pozná podle toho, když žáci pracují se zaujetím, nadšením, práce se žákům daří. Poznává to také v reflexi a sebehodnocení žáků. Berthe Morisotovou inspirují zkušenosti ze studia výtvarné výchovy, zkušenosti z mnohaleté praxe, zájmy a přístup žáků. Stěžejní je pro ni v hodinách praxe. Začátky hodin patří úvodu do tématu a představení cíle hodiny. Po zadání tématu je na řadě nastínění možností, jak dané téma zpracovat (často volnou technikou a libovolným formátem papíru atd.). Pak žáci samostatně tvoří. Poté se hodina hodnotí s žáky a třída se uklidí. Zároveň Berthe představí téma další hodiny, aby si ho žáci mohli promyslet. Za pozitivní rysy svých hodin považuje klidnou a přátelskou atmosféru, velkou volnost při výběru techniky a zpracování tématu, což podle ní vede k originalitě a pestrosti. Dále samostatnost, možnost práce ve dvojicích či skupinách. S žáky hodnotí hodinu výtvarné výchovy, ne výsledné dílo. Jako další pozitiva uvádí práci na

celoročním projektu a zapojení do výtvarných soutěží. Mezi negativa řadí neukázněnost žáků, nezájem či nechut' k práci, nepřipravenost na hodiny (pomůcky). Přístup Berthe Morisotové k výuce výtvarné výchovy je podle výše zmíněných kritérií **nedirektivní**.

5. Adriena Šimotová

Na otázku, zda mohou žáci změnit téma práce v hodinách VV, odpovídá Adriena Šimotová, že vždy. Téměř pokaždé také mohou změnit techniku. Na konci hodiny hodnotí výtvoř tak, že je porovnává. Oceňuje však vlastní nápad, invenci a kreativitu. Zda žáky hodina baví pozná Adriena Šimotová tak, že v klidu pracují, ptají se, co a jak zpracovat lépe, přistupují k práci kreativně. Stěžejní je pro ni v hodinách praxe. Na teorii dochází jen okrajově. Její pojetí výtvarné výchovy ovlivňuje roční období, její vlastní zájmy, dění v ČR a ve světě (v souladu se ŠVP). Adriena Šimotová začíná svou hodinu motivací, dále volbou nebo zadáním techniky, výběr nebo rozdělení tématu. Poté následuje čas na rozmyšlení – samostatně nebo ve skupině. K průběžné konzultaci dochází v průběhu hodiny, kdy se vše upřesňuje. Přístup Adrieny Šimotové k výuce výtvarné výchovy je podle výše zmíněných kritérií **nedirektivní**.

6. Toyen

Toyen nechává ve svých hodinách výtvarné výchovy žáky měnit téma a také techniku. Při hodnocení hodiny používá skupinovou reflexi, nepoužívá vůbec otázku „*líbí, nelíbí*“. Snaží se s žáky nacházet, co je v obrazech zaujalo. Nehodnotí vůbec známkami: „*...na vysvědčení mají všichni jedničku*“. Ve stylu hodnocení se shoduje s Fridou Kahlo a Markem Rothkem. To, zda žáky hodina baví pozná podle jiskry v oku nebo podle toho, kolik žáků téma zaujme. Praxe v poměru teorie se u ní na procenta objevuje asi 70 : 30. Motivuje jí to, k čemu má sama vztah a její vlastní tvorba. Potom se nechává inspirovat současným uměním, kýchem, malbou, kresbou a land artem. V jejích hodinách se práce nemusí stihnout. Ráda využívá delší tematické cykly s podtématy. Na začátku se snaží žáky pro téma motivovat, ukázat jim ukázky. Na konci každé hodiny bývá reflexe v kruhu. Toyen stejně jako Mark Rothko, Anna Zemánková uvažuje o postavení výtvarné výchovy na školách. Uvádí, že ji rozčiluje podhodnocení tohoto předmětu a přístup některých prvostupňových vyučujících a učitelek v mateřských školách k dětské kreativě. Vadí jí, že musí pracovat s tím, že dětem někdo vštípí, že neumějí malovat. „*Těžko se napravuje něco, co někdo od školky prasí.*“ Přístup Toyen k výuce výtvarné výchovy je podobně jako u Marka Rothka až radikálně **nedirektivní**.

7. Anna Zemánková

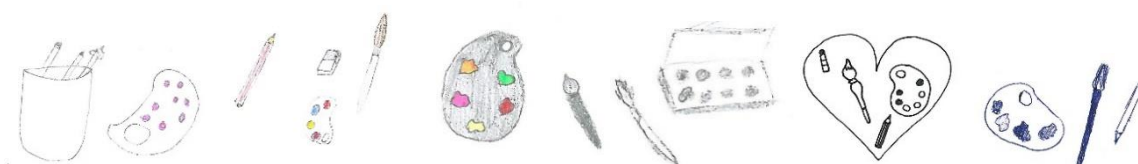
Také Anna Zemánková nechává žáky ve svých hodinách měnit témata a techniku. V hodinách pak hodnotí žáky podle toho, zda se snažili, byli originální nebo je téma alespoň zaujalo. Pokud je ve třídě absolutní ticho, ví Anna Zemánková, že žáky hodina baví. Ovlivňuje jí při výuce výtvarné výchovy to, že může předat zkušenost každému individuálně. Chce, aby si každý žák uvědomil prožitek. Chce, aby měl z práce radost a cítil uspokojení z výsledku. Není důležité to, zda umí malovat. „...stačí naslouchat a nechat se vést. Necítím potřebu z každého žáka udělat Michelangela², ale ukázat jim, jak se dívat kolem sebe, vnímat všemi smysly. Už jen to, že ráno vstanou z postele a ladí barvy oblečení... naučit je používat barvy a materiály, jak s nimi pracovat.“ Anna Zemánková ve svých hodinách upřednostňuje praxi – různé výtvarné techniky. Chce, aby žáci měli radost z práce. Teorii zařazuje spíše okrajově. K celému tématu dodává, že si myslí, že je výtvarná výchova hodně „na ocase“. Ačkoli vnímá, že dnešní děti jsou hodně zaujaté technikou, dokáží malovat a tvořit – je to pro ni otázka motivace. Mluví rezignovaně o tom, že má málo prostoru a času na výtvarnou výchovu, ale že si po letech člověk zvykne na vše. Přístup Anny Zemánkové k výuce výtvarné výchovy je **nedirektivní**.

8. Vladimír Boudník

Přístup v k výuce výtvarné výchovy se oproti ostatním dotazovaným u Vladimíra Boudníka liší. V jeho hodinách se sice žáci mohou odklonit od tématu, ale jen pokud je to inspirováno zadáním a je třeba si to odůvodnit. Podobně je to s technikou, žáci musí dodržovat dílčí souvislosti. Vzhledem k tomu, že zadání svých hodin vymezuje Vladimír Boudník tématem a technikou, naplnění těchto podmínek potom také hodnotí. Žákova invence je hodnocena stejnou mírou jako splnění techniky a tématu. Nutné je také, aby žák dílo dokončil. Vladimír Boudník sleduje aktuální dění ve třídě při výtvarné činnosti, tak pozná, jestli je činnost baví. Také sleduje jejich reakci při závěrečném hodnocení (jestli mají z výsledku radost). Praxi i teorii vzájemně propojuje, musí být vyvážené. Jeho pojetí výtvarné výchovy ovlivňují dějiny výtvarné kultury a soudobé dění v kultuře. Hodiny výtvarné výchovy Vladimíra Boudníka mají jasnou strukturu: Zadání učitele, diskuze s žáky a reakce na dotazy, připomínky. Následuje samostatná práce žáků dozorovaná učitelem a individuálně komentovaná. O přestávce po první hodině jsou žáci vyzváni, aby si prohlédli díla ostatních a porovnali kriticky se svou prací,

² Michelangelo di Lodovico Buonrotti Simoni (1475–1564) byl italský sochař, architekt, malíř a přední představitel italské renesance a manýrismu. Mezi jeho největší díla patří výzdoba Sixtinské kaple, socha Davida. Je považován za všestranného a geniálního umělce posedlého hledáním dokonalosti.

hledali inspiraci. Poté žáci pokračují v samostatné práci s časovým limitem a vymezeným místem pro odevzdání prací. Po ukončení činnosti přichází úklid a přesun ke kolektivnímu hodnocení. Hodnotí se, které práce naplnily zadání a vlastní kreativita. Odliší se práce dokončené a nedokončené (podmínkou je práci vždy dokončit). Příští hodinu žáci pracují na novém zdání, takže na dokončení prací z minulé hodiny je na začátku vymezen jen krátký časový úsek. Mezi silné stránky svých hodin uvádí Vladimír Boudník podporu kreativity a cílevědomost řady žáků. K rizikům uvádí, že se ne vždy a včas podaří zachytit odklon od zadání a následná korekce je poté náročnější. Přístup k výuce výtvarné výchovy je v případě Vladimíra Boudníka **direktivní**.



12.6.4 Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií ve vnímání učitelů

V závěru dostali vyučující otázku, jak chápou pojem arteterapie, co to podle nich je. Ze zkušenosti víme, že pojem arteterapie je často zaměňován nebo chybně chápán. Zároveň existuje mnoho směrů arteterapie i výkladu tohoto terapeutického nástroje. Pět z osmi pedagogů definovalo arteterapie jako léčbu uměním. Řadím k nim i Toyen, protože vnímá, že jde o nějaký řízený proces odborníkem – arteterapeutem. Mark Rothko k tomu dodal, že dříve považoval arteterapie za jakési “čarodějnictví, co si zahrává”, díky kolegyni, která má arteterapeutický výcvik, ale názor změnil. Pořád ale tvrdí, že je třeba mít výcvik a “nezahrávat si”. Zároveň dodává, že výtvarnou výchova je naprosto odlišná, má rozvíjet výtvarný projev a výtvarné cítění. Toyen považuje arteterapii za “ventil skrytých věcí, které musí ven”, arteterapeut ví, jak na to a zná postupy. Dva z osmi pedagogů – Frida Kahlo a Amálie Mánesová se shodují, že kromě léčby uměním arteterapie ovlivňuje lidskou psychiku, mezilidské vztahy a na každého může působit jinak. Adriana Šimotová považuje odpočinek výtvarnou tvorbou za arteterapii, kdy se využívají všechny smysly s pozitivním účinkem na člověka. Anna Zemánková na tuto otázku neodpovídá, píše, že “arteterapii zařazuje do výuky, je to fajn záležitost”. Vladimír Boudník vnímá arteterapii jako zklidnění mysli prostřednictvím

vlastní kreativní činnosti. Je to pro něj způsob odpočinku a cesta k dalšímu poznání sebe i okolí.

Osobní zkušenost s arteterapií mají čtyři z osmi pedagogů (z těch, kteří ji definovali jako léčbu uměním). Z aktivit uvádějí: sebepoznávací aktivity, vyjadřování pocitů a nálad, arteterapie spojená s muzikoterapií, vzdělávací aktivity na VŠ. Toyen vzpomíná na svou matku – arteterapeutku v psychiatrické léčebně. Frida Kahlo, Adriena Šimotová a Vladimír Boudník (3 z 8 pedagogů) vlastní zkušenost s arteterapií vůbec nemají. Anna Zemánková odpověděla, že osobní zkušenost má a pomáhá jí.

Ačkoli se povědomí o arteterapii u pedagogů výtvarné výchovy liší, poslední otázka se týkala výčtu prvků arteterapie, které jsou přímo přítomny v jejich výuce výtvarné výchovy. Pedagogové uvedli tyto příklady: mít radost při samotné tvorbě, techniky – malba, kresba, koláž, kombinace metod, práce individuální či skupinová, práce s již vytvořeným dílem, návštěvy galerií a výstav, kresba při hudbě. Z témat jsou to: autoportrét, portrét, moje rodina. Tři z osmi pedagogů – Toyen, Anna Zemánková a Vladimír Boudník shodně uvádějí, že jde také o samotnou výtvarnou činnost žáků. Že do obrazů promítají sami sebe, a tudíž jde o prvek arteterapie.

Učitel/ka	Základní škola / Gymnázium	Spokojenost se zázemmím stupnice (1-5)	Teorie / Praxe ve výuce VV	Direktivní / Nedirektivní přístup	Využití arteterapie v hodinách VV
1. Frida Kahlo	ZŠ	1	praxe – teorie	Nedirektivní	Ne
2. Amálie Mánesová	ZŠ	1	praxe	Nedirektivní	Ano
3. Mark Rothko	ZŠ	1	praxe	Nedirektivní	Ne
4. Berthe Morisotová	ZŠ	2	praxe	Nedirektivní	Ne
5. Adriena Šimotová	ZŠ	1	praxe	Nedirektivní	Ne
6. Toyen	G	1	praxe	Nedirektivní	Ne
7. Anna Zemánková	ZŠ	2	praxe	Nedirektivní	Ano
8. Vladimír Boudník	G	4	praxe – teorie	Direktivní	Ne

12.7 Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu

Na začátku této části diplomové práce byly položeny tři výzkumné otázky. V průběhu zpracování rozhovorů s učiteli bylo čím dál zřetelnější, jakým směrem se budou jednotlivé odpovědi ubírat. Zároveň v průběhu zpracování výzkumu vyvstaly další otázky, které by bylo vhodné dál rozpracovat, nebo by mohly být inspirací pro další podobně orientovaný výzkum.

První výzkumná otázka se týkala spokojenosti pedagogů s materiálním zázemím a vybavením pro výuku výtvarné výchovy. Dotazovaní pedagogové jsou spokojeni s materiálním zázemím. Kromě Vladimíra Boudníka, kterému chybí učebna výtvarné výchovy nebo ateliér, byli účastníci výzkumu spokojeni. Zároveň pedagogové, kteří podstoupili rozhovor osobně, (pět z dotazovaných) toto téma vnímali jako velmi okrajové, resp. bylo pro ně důležitější zabývat se vyučováním předmětu výtvarná výchova, zázemí a materiální vybavení nebylo nikdy na prvním místě. S Vladimírem Boudníkem je výzkumnice v kontaktu a nedávno ji sdělil, že gymnázium, kde vyučuje projde v příštích letech přestavbou a že se plánuje přestavba půdních prostor na výtvarný ateliér.

Všichni pedagogové, se kterými byl proveden výzkum uvedli, že výtvarnou výchovu vystudovali, že jsou aprobovaní. Uváděli shodně, že vnímají, jakým způsobem je výtvarná výchova vnímána – jak někteří kolegové dokáží mluvit o výtvarné výchově s despektem. Pokud bychom měli opět citovat současné znění RVP ZV, tzn., že cílem vzdělání v předmětu výtvarná výchova je vytvoření kompetencí žáka k tomu, aby dokázal prostřednictvím umění komunikovat s okolním světem, aby dokázal chápat kulturu a umění jako nedělitelnou součást existence člověka, respektoval kulturní odlišnosti různých historických epoch stejně jako různých kultur a lidí, uvědomoval si svoji hodnotu a skrze emocionální podněty obohacoval svůj život, bylo by tedy k další diskuzi, proč někteří vyučující vnímají výtvarnou výchovu jako „druhořadý“ předmět, který může „učit každý“.

Pro získání odpovědi na **druhou výzkumnou otázku** bylo nutné zpracovat odpovědi pedagogů jednotlivě a podle uvedených kritérií pak bylo možné rozhodnout, jak se liší pojetí výuky u jednotlivých pedagogů. Je zvoleno rozlišení mezi direktivním a nedirektivním přístupem. Díky dvěma pedagogům (Toyen a Mark Rothko) byla dokonce definována kategorie radikálně nedirektivní. Postoj pouze jediného pedagoga byl definován jako direktivní (Vladimír Boudník). Pojetí výuky výtvarné výchovy ostatních pedagogů lze označit jako nedirektivní. Zde je na místě diskutovat o tom, zda by tento nedirektivní přístup mohl být označen jiným pojmem, a to je individuální přístup. Je tomu tak v případě Toyen a Marka

Rothka. Mark Rothko pracuje ve třídách dle §16 ŠZ 561/2004 Sb. jako speciální pedagog. Vzhledem k věkově smíšeným třídám a rozdílům mezi dětmi je tento přístup na místě. Pravým opakem jsou třídy Toyen, která vyučuje na víceletém gymnáziu homogenní skupinu dětí. Pojetí hodin výtvarné výchovy těchto dvou učitelů jsou však velmi shodná (i přes rozdíly v třídách, kde vyučují). Jistá individualizace výuky je znát u každého pedagoga, jehož pojetí výuky výtvarné výchovy bylo označeno za nedirektivní. Pedagogové vnímají rozdíly mezi žáky, rozdíly v talentu, v chápání zadaných výtvarných témat. Odlišný přístup byl v hodinách výtvarné výchovy vedené Vladimírem Boudníkem. Jeho hodiny mají jasnou strukturu a cíl, se kterou jsou žáci seznámeni. Žáci projdou během školního roku témata a technikami, které si Vladimír Boudník připravil dle ŠVP. Vladimír Boudník učí na gymnáziu. Bylo by zajímavé dále se věnovat srovnání jeho přístupu k výuce výtvarné výchovy a přístupu Toyen u podobné skupiny žáků. Další otázka, kterou si klademe je, jaké by byly reflexe žáků Vladimíra Boudníka na jeho pojetí výuky výtvarné výchovy (jak moc je pro ně výtvarná výchova jako předmět důležitá a proč, nebo zda je výtvarná výchova jejich oblíbeným předmětem).

RVP ZV ukazuje jasně, co by mělo být cílem výtvarné výchovy a jaké klíčové kompetence jsou v tomto případě naplňovány. Neříká však, jakým způsobem je naplňovat a plnit jednotlivé cíle. Pokud se žáci setkávají ve škole s jasně strukturovanými hodinami v jiných předmětech, je možné, že nedirektivně vedená výtvarná výchova jim dává prostor projevit svou osobnost. Zároveň pak ale jasně stanovené hranice mohou poskytovat bezpečný prostor. Prostor pro vyjádření sebe sama. I svoboda musí mít hranice. Hranice, které jsou v tomto věku tak citlivě tvořené a dávají základ pro budoucí setrvání v „dospělé“ společnosti nebo mezilidských vztazích. Svoboda, která sebou nese zodpovědnost. Neboť svoboda jednoho člověka končí tam, kde začíná svoboda druhého člověka. Právě proto nelze označit za „horší“ nebo „špatný“ direktivní přístup k výtvarné výchově v hodinách Vladimíra Boudníka. Museli bychom se zabývat do hloubky, jakým způsobem je v jeho hodinách nakládáno s individualitou každého žáka a jakým způsobem se v těchto jasně vydefinovaných hranicích může žák svobodně pohybovat, resp. tvořit. Stejně tak by nás mohlo zajímat, jakým způsobem definují pravidla a hranice pedagogové, jejichž přístup k výuce výtvarné výchovy byl označen jako nedirektivní.

K definování **třetí výzkumné otázky** dopomohla vlastní praxe a diskuze s vedoucí této diplomové práce, také arteterapeutkou Miluší Hutýrovou. Často je možné se v učitelské praxi potkat s mylnými názory kolegů, například jejich definice arteterapie je mylná. Arteterapeuti často poučují i nejbližší kolegy – výtvarníky a učitele výtvarné výchovy o tom, co znamená arteterapie a jak ji lze využít při terapeutické práci s klientem. Proto je zde spíše ze zvědavosti položena otázka, zda pedagogové vnímají rozdíl mezi výtvarnou výchovou a arteterapií.

Překvapivé bylo, že většina z dotázaných definovala arteterapii jako léčbu uměním. Zbytek odpovědí na ostatní otázky tohoto tématu byl ale spíše chaotický, především, co se týče využití prvků arteterapie v praxi výtvarné výchovy. Polovina z dotázaných pak měla dokonce s různými druhy arteterapie vlastní zkušenost. Vzhledem k definici arteterapie a výtvarné výchovy by měly být tyto prostory jasně vymezené a nemíchat se. Vzhledem k terapeutické povaze arteterapie by mělo být její využití u dětí schváleno a diskutováno se zákonným zástupcem. Tři z pedagogů však vnímali některá témata výtvarné výchovy jako arteterapeutické (téma autoportrét, portrét, moje rodina). Vzhledem k výše popsaným teoretickým východiskům bychom se v tomto případě přiblížili více k Výchově uměním, jak ji definoval Herbert Read.

Při zpracovávání kvalitativního výzkumu vyvstala další témata, na která je zajímavé upozornit. Velmi rozlišné byly odpovědi pedagogů na otázku, jak poznají, zda žáky výtvarná výchova baví. Přestože se v odpovědích vždy objevily reakce žáků na zadané téma, chování v hodině či v závěru hodiny, byly tyto reakce velmi rozličné. Různorodost odpovědí je vidět v následujícím souhrnu. Zda žáky hodina baví poznali pedagogové např. podle toho, že:

- žáci jsou plně zaujati tématem a pracují na něm
- žáci se odkloní od tématu a pracují na svém
- žáci si přinesou vlastní téma a pracují na něm
- žáci diskutují a pracují
- žáci hodnotí hodinu v závěrečné reflexi
- ve třídě je absolutní ticho a žáci pracují na tématu
- žáci pracují se zaujetím a nadšením, práce se žákům daří

Rozhovory s jednotlivými pedagogy nadále ukázaly, že na víceletých gymnáziích se do výuky zařazuje více teorie než na základních školách, což je ale dáno charakterem víceletých gymnázií.

Bylo by nadále zajímavé zabývat se jednotlivými vztahy učitelů s jejich žáky – jak ony samy ovlivňují přístup žáků k výtvarné výchově. Kvalitativní analýza rozhovorů s učiteli v této diplomové práci však přinesla pohled na to, jakým způsobem pojmají hodiny výtvarné výchovy na jednotlivých školách. Kvantitativní výzkum poté přinese pohled všech dotázaných žáků na předmět výtvarná výchova.

13 Vztah žáků k výtvarné výchově (kvantitativní výzkum)

Hlavním cílem kvantitativní části výzkumu diplomové práce je zjistit, jaký vztah mají žáci staršího školního věku k výtvarné výchově. Hlavní cíl je zjišťován **dílčími cíli**, mezi které patří např.:

- oblíbenost předmětu výtvarná výchova na prvním a na druhém stupni
- hodnocení místa, kde se výtvarná výchova vyučuje a zda chodí na výuku jinak
- s jakými pomůckami žáci nejraději pracují
- zmapování faktorů, které jsou pro výuku výtvarné výchovy důležité z pohledu žáků
- možnosti skupinové práce nebo vzájemné pomoci v hodinách výtvarné výchovy

K zodpovězení otázek a naplnění cíle v kvantitativní části výzkumného šetření byly formulovány tyto hypotézy:

H1: Výtvarná výchova není oblíbeným předmětem žáků 8. a 9. ročníků.

Výzkumná hypotéza: H0: Výtvarná výchova je oblíbeným předmětem u více než 50 % žáků.

HA: Výtvarná výchova je oblíbeným předmětem u méně než 50 % žáků.

H2: Nejdůležitějším faktorem při výuce výtvarné výchovy je přístup pedagoga.

Výzkumná hypotéza: H0: Přístup pedagoga označil největší počet žáků za nejdůležitější faktor při výuce výtvarné výchovy.

HA: Přístup pedagoga neoznačil největší počet žáků za nejdůležitější faktor při výuce výtvarné výchovy.

H3: Oblíbenost výtvarné výchovy se změnila v průběhu školní docházky v důsledku přístupu pedagoga.

Výzkumná hypotéza: H0: Největší počet žáků označil přístup pedagoga za důvod změny oblíbenosti předmětu výtvarná výchova v průběhu školní docházky.

HA: Největší počet žáků neoznačil přístup pedagoga za důvod změny

oblíbenosti předmětu výtvarná výchova v průběhu školní docházky.



13.1 Výzkumné metody

Pro vedení rozhovorů s žáky byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Ten lze vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráska, 2016, s. 11). Teoretická analýza poznatků ve zkoumané oblasti, formulace problému, stanovení hypotéz, ověřování hypotéz, statistické zpracování výsledků, vyvození závěru.

Výzkum, který byl proveden v rámci této diplomové práce se nejvíce přibližuje výzkumu ex – post – facto, kde se manipulace s nezávisle proměnnou neprovádí. Nejprve se shromáždí údaje o závisle proměnné a potom se zpětně hledá v množině nezávisle proměnných pravděpodobná příčina zjištěného stavu. Nevýhodou tohoto postupu může být, že nezávisle proměnné lze jen velmi těžko kontrolovat. Výsledek výzkumu může být tedy méně hodnověrný (Chráska, 2016, s. 24). Výzkum také neuplatňuje změnu situace, podmínek nebo zkušenosti jedinců, Proto jej můžeme nazvat neexperimentálním. Typickými vlastnostmi tohoto typu výzkumu jsou: výběr vzorků respondentů z několika známých populací, měření několika proměnných, popis chování proměnných a testování hypotéz, hypotézy se týkají rozdílností statistických charakteristik, rozdělení jednotlivých proměnných mezi skupinami nebo závislostí vybraných proměnných mezi sebou.

V deskriptivním výzkumu se popisují data tak, aby poskytla co nejpřesnější informace o měřených jevech. Zpracování výsledků je provedeno v několika krocích. Nejprve jsou data uspořádána, sestaví se tabulky četností, dále se pak graficky naměřená data znázorní (Chráska, 2016).

Na základě získaných informací z literatury a zdrojů k charakteru výzkumného problému byl zvolen kvantitativní výzkumný nástroj – dotazník. Podle Chráska (in Chrásek 2016, s. 158) je dotazník nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Z pojmu „dotazník“ je zřejmé, že jde o dotazování, otázky. Gavora (in Gavora, 2010, s. 121) definuje dotazník jako písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník má promyšlenou strukturu. Každý dobře zkonstruovaný dotazník má jasně stanovený cíl. Osoba, která v kvantitativním výzkumu vyplňuje dotazník, se nazývá respondent. Podle stupňů otevřenosti otázek rozlišujeme otázky otevřené, uzavřené a polouzavřené. Ty byly použity i v našem dotazníku. Otevřené otázky dávají respondentovi volnost při odpovědích bez uvedení alternativních odpovědí (Gavora, 2010, s. 124). Uzavřené otázky nabízí hotové alternativy odpovědí. Polouzavřené otázky navrhují alternativní odpověď, ale jejich součástí je i požadované vysvětlení nebo objasnění otázky (Gavora, 2010, s. 126). V souvislosti s použitím dotazníkové metody je třeba brát v úvahu některá rizika, která se pak mohou promítnout v získaných informacích. Vzhledem k pandemické situaci kvůli COVID-19 nebylo možné školy zapojené do výzkumu navštívit. Původním záměrem bylo, že výzkumník navštíví oslovené školy osobně a vysvětlí žákům, o jaký výzkum se jedná. Ačkoli byly veškeré instrukce předány zástupným osobám – pedagogům osobně či elektronicky, není však zjistitelné, jakým způsobem zprostředkovali výzkum žákům. Některá data také mohou být zkreslena vlivem přítomnosti pedagoga výtvarné výchovy při vyplňování dotazníků. I přesto, že jsou dotazníky anonymní, mohli žáci na některé otázky odpovídat s vědomím, že přítomný pedagog pozná jejich písmo nebo výtvarný projev (viz poslední otázka). Neexistuje také zpětná vazba k tomu, zda se objevili žáci, kteří se na výzkumu nechtěli podílet.

13.2 Výzkumný soubor a prostředí realizace

Výzkumný soubor tvoří žáci 8. a 9. ročníků čtyř základních škol a dvou víceletých gymnázií v Kraji Vysočina. Charakteristika škol a gymnázií je uvedena v kapitole *Výběr účastníků výzkumu a prostředí realizace*, str. 37, v části zaměřené na kvalitativní výzkum. Žáci byli osloveni pedagogy, kteří vyučují výtvarnou výchovu. V jednom případě byly dotazníky žákům předány ředitelem školy. Dotazníkové šetření s žáky probíhalo v červnu 2020 a poté částečně v září 2020. Žáci vyplňovali dotazníky ve škole, nejvíce pak během probíhajících hodin výtvarné výchovy.

13.3 Organizace výzkumu

Nejprve byli osloveni telefonicky, emailem nebo osobně ředitelé zmíněných škol. Pedagogům škol byl poté představen výzkum a předány dotazníky pro žáky.

Poté, co žáci dotazníky vyplnili, byly dotazníky vybrány zpět od pedagogů (osobně nebo prostřednictvím pošty). Po fázi výzkumného šetření se data začala zpracovávat.

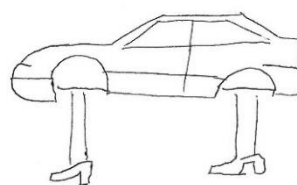
Před samotným výzkumem a distribuováním dotazníků žákům do jednotlivých škol byl proveden **předvýzkum** s cílem ověřit funkčnost dotazníku. Předvýzkum byl proveden na malém souboru respondentů, pěti žácích (8. a 9. ročník) ve škole, kde autorka výzkumu pracuje. Na základě předvýzkumu bylo poupraveno hodnocení u některých otázek tak, aby odpovídalo stupnicím známek ve škole (stupnice 1–5). Také byl přidán prostor na konci dotazníku – *Napiš nebo namaluj, co tě k tématu napadá*, protože tři žáci z tohoto malého souboru respondentů na dotazník namalovali jednoduché obrázky propiskou. Vzhledem k tématu se nabízelo přidat prostor pro kreativní činnost.

13.4 Získávání dat a jejich zpracování

Data byla získána postupným zpracováním dotazníků. Vzhledem k poslední části dotazníku (*Napiš nebo namaluj, co tě k tématu napadá*), nebyl výzkum veden v elektronické formě (ačkoli by se to v dané situaci nabízelo). Data byla postupně zpracovávána do tabulek v programu Microsoft Excel. Tyto pracovní tabulky byly poté převedeny do sloupcových a výsečových grafů, které jsou popsány a komentovány.

Dotazník byl konstruován s vědomím hlavního tématu – vztah žáků k výtvarné výchově. Základní téma (problém), bylo rozděleno do několika okruhů (podproblémů). Ve vstupní části je uvedeno, že dotazník je pro žáky 8. a 9. tříd a že je anonymní (to je zvýrazněno). Nebylo nutné žáky zatěžovat větším množstvím textu, protože téma bylo konzultováno s jednotlivými pedagogy, kteří význam dotazníku pak sdělili žákům a vysvětlili jim i za jakým účelem ho vyplní. Další část obsahuje vlastní otázky. Na začátku dotazníku jsou otázky lehčí a směřující k charakteristice respondentů. Poté jsou otázky rozdělené do tematických okruhů – volný čas (cíleno na výtvarné aktivity ve volném čase), výtvarná výchova jako předmět ve škole (oblíbenost výtvarné výchovy, oblíbenost výtvarné výchovy ve vztahu s ostatními předměty, důležité faktory ve výuce výtvarné výchovy, hodnocení místa pro výuku výtvarné

výchovy, skupinová práce, výuka výtvarné výchovy na prvním či druhém stupni atd.). Tyto souvisí s vyvozováním hypotéz. V poslední části je prostor pro dobrovolnou tvořivou práci žáků. Otázky v dotazníku jsou otevřené, uzavřené, polouzavřené. V některých polouzavřených otázkách je využito metody škálování.



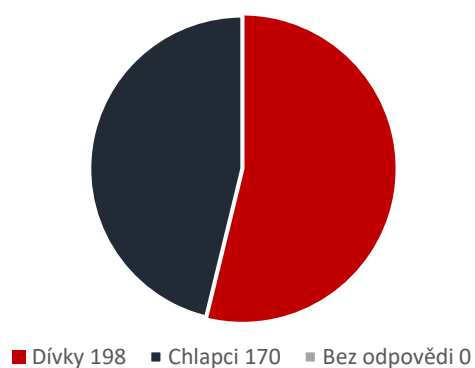
13.5 Výsledky výzkumu a jejich popis

Počet dívek a chlapců

Otázka č. 1: Jsem holka – kluk (zakroužkuj)

Výzkumu se zúčastnilo celkem 368 žáků základních škol a víceletých gymnázií. Graf popisuje, kolik se zúčastnilo dívek (198) a kolik chlapců (170). Z víceletých gymnázií se výzkumu zúčastnilo 128 respondentů, ze základních škol 240 žáků. Jen pro orientaci žáků 8. tříd bylo do výzkumu zapojeno 174 a žáků 9. tříd celkem 194.

Graf 1 Pohlaví



Graf 2 Počet zúčastněných žáků víceletých gymnázií a základních škol



■ Víceletá gymnázia 128 ■ Základní školy 240

Počet zúčastněných žáků víceletých gymnázií a základních škol

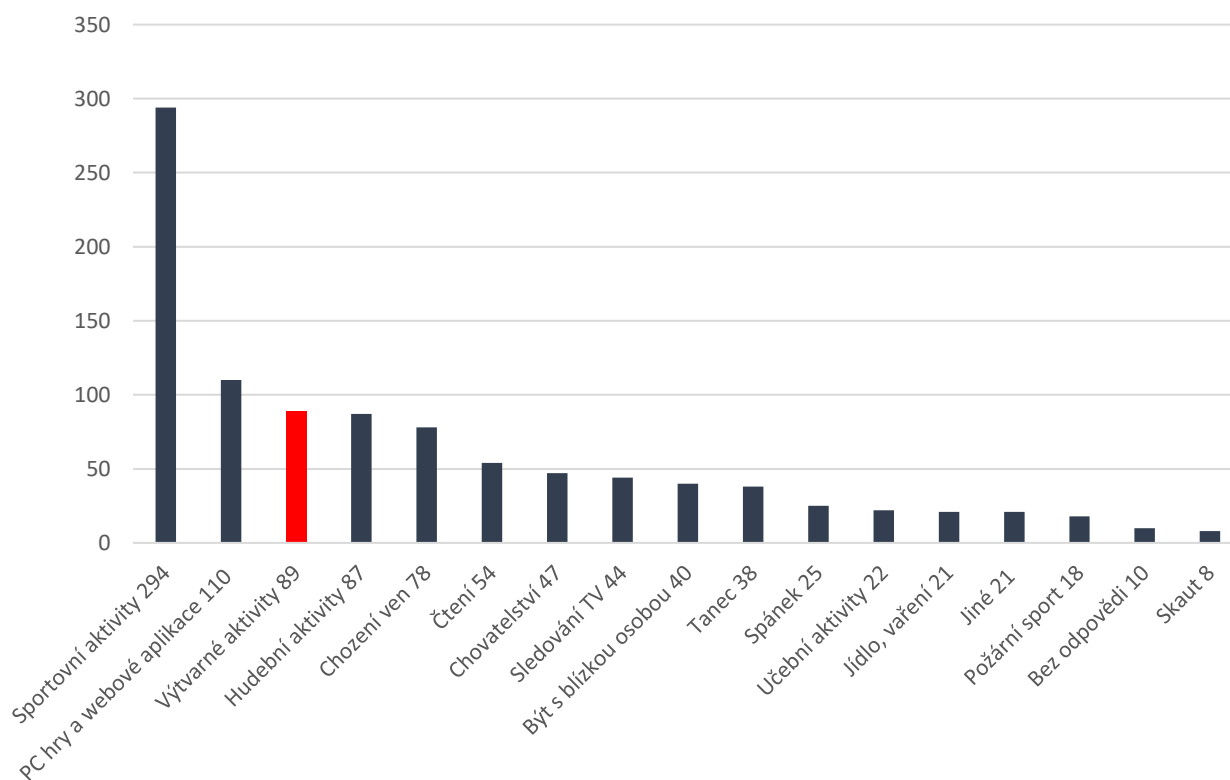
Z celkového počtu 368 žáků, kteří se výzkumu zúčastnili, bylo celkem 128 žáků víceletých gymnázií (35 %). Žáků základních škol pak bylo 240 (65 %).

Volný čas žáků

Otázka č. 3: Jaké jsou Tvé koníčky? Co rád/a děláš ve volném čase?

V Grafu 3 je vyjádřeno, jakým způsobem žáci tráví volný čas. Nejvíce (30 % ze všech zmíněných aktivit) jej tráví sportovními aktivitami (florbal, fotbal, basketbal, gymnastika, běh aj.). Dále jsou uvedeny PC hry a webové aplikace (11 %), do kterých je zahrnut také čas strávený na mobilním telefonu a sociálních sítích. Třetí kategorií jsou výtvarné aktivity, které jsou vyznačeny červenou barvou, protože se týkají tématu. Těm se věnuje celkem 89 žáků (9 % ze všech uvedených aktivit). Mezi další kreativní aktivity pak patří hudební aktivity a tanec. Celkem se těmto kreativním aktivitám věnuje ve volném čase 214 žáků. Tito žáci se mohou věnovat i jiným aktivitám (v dotaznících měli možnost napsat 3 volnočasové aktivity, kterým se věnují).

Graf 3 Volný čas

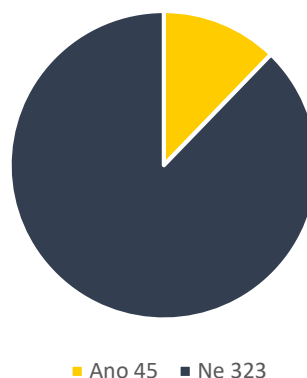


Návštěvnost ZUŠ

Otázka č. 4: Chodíš do ZUŠ na výtvarný obor (zakroužkuj)?

Celkem 45 (12 %) žáků základních škol a víceletých gymnázií navštěvuje ve svém volném čase základní uměleckou školu. Jde o obor výtvarný.

Graf 4 Chodím do ZUŠ

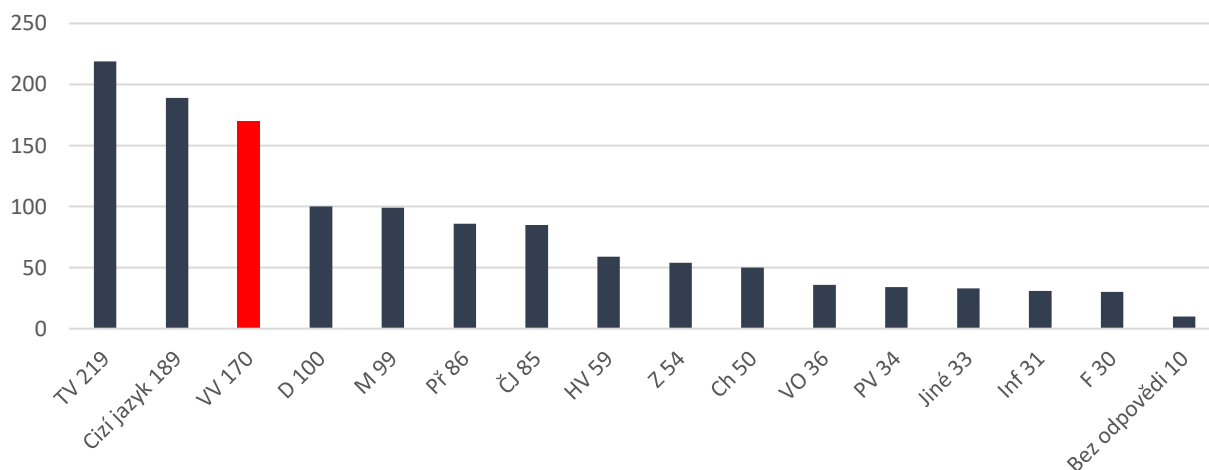


Oblíbené předměty

Otázka č. 5: Vyjmenuj 3–5 nejoblíbenějších předmětů ve škole (stačí zkratky):

Graf 5 popisuje oblíbenost předmětů žáků. Žáci ve svých odpovědích uváděli 3–5 nejoblíbenějších předmětů. Nejoblíbenějším předmětem na oslovených školách je tělesná výchova (TV), ve svých odpovědích ji uvedlo 219 žáků, což odpovídá 17 % z celkového počtu odpovědí. Druhým je potom cizí jazyk (15 %), který zahrnuje anglický jazyk, německý jazyk, ruský jazyk a jazyk francouzský (dle odpovědí žáků). Třetím nejoblíbenějším předmětem – červeně vyznačeným – je **výtvarná výchova**. Uvedlo ji ve svých odpovědích 170 žáků, což odpovídá 13 % z celkového počtu odpovědí. Vzhledem k tomu, že výtvarná výchova je v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, stojí za pozornost srovnání s oblíbeností hudební výchovy. Hudební výchovu označilo jako svůj oblíbený předmět pouze 59 žáků, to je o 111 méně než u výtvarné výchovy.

Graf 5 Oblíbenost předmětů

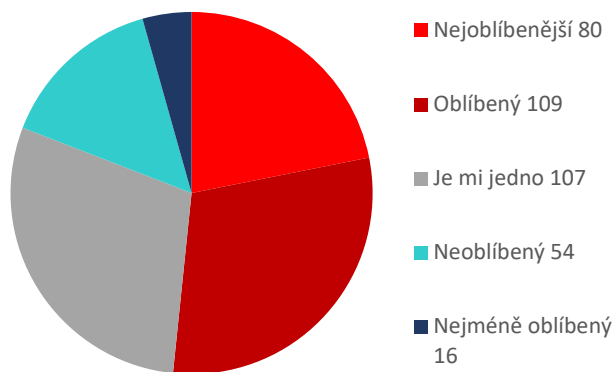


Výtvarná výchova jako oblíbený předmět

Otázka č. 6: Tvoje oblíbenost VV je asi (1–2–3–4–5)?

Předchozí Graf 5 ukazoval, jak si výtvarná výchova stojí ve srovnání s ostatními předměty na školách. Graf 6 popisuje míru oblíbenosti, vnímanou každým žákem individuálně. Celkem je oblíbený u 189 žáků, tzn. 51 %. Nejoblíbenějším předmětem je dokonce u 80 z nich (22 %). Žáků, kteří mají k výtvarné výchově neutrální postoj, je 107 (29 %). Neoblíbený je tento předmět pro 70 žáků (19 %) z 368 dotazovaných.

Graf 6 Oblíbenost VV

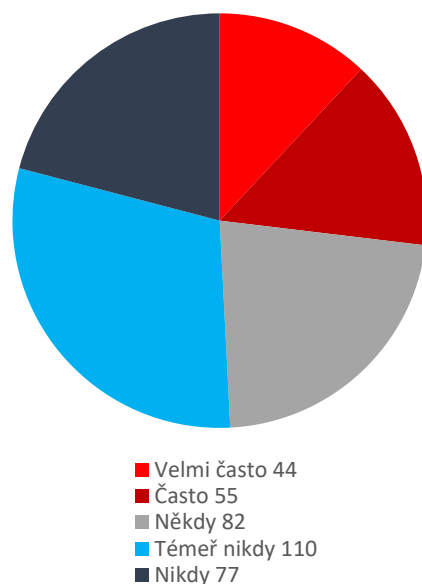


Kreslení žáků ve volném čase

Otázka č.7: Kreslíš si, maluješ nebo něco tvoříš ve volném čase (1–2–3–4–5)?

Zda žáci kreslí či malují ve volném čase ukazuje Graf 7. Velmi často si kreslí nebo maluje 44 žáků (12 %), 55 žáků (15 %) pak ve své odpovědi uvedlo, že si kreslí často. Výtvarným činnostem se ve svém volném čase tedy pravidelně věnuje celkem 99 žáků (27 %). Někdy si kreslí či maluje 82 žáků (22 %), téměř nikdy nebo nikdy pak 187 žáků (51 %).

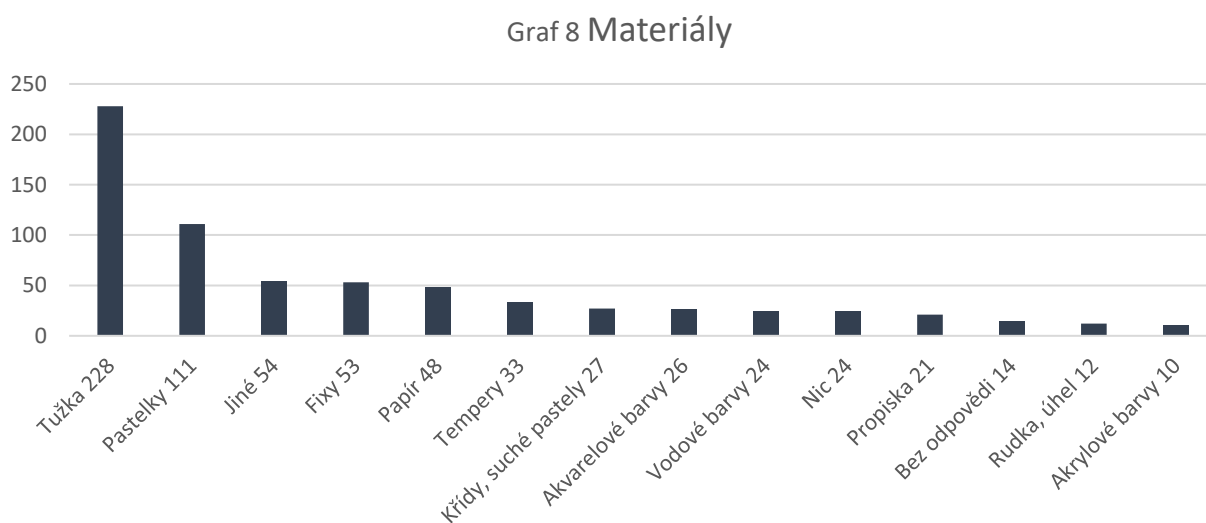
Graf 7 Kreslíš ve volném čase ?



Používané materiály a pomůcky

Otázka č.8: Jaké materiály rád/a používáš? Čím ráda kreslíš, maluješ?

Graf 8 ilustruje odpovědi na otázku, čím žáci rádi malují či kreslí, jaké materiály rádi používají. Žáci odpovídali na otevřenou otázku. Uvedli celkem 671 odpovědí. Jednoznačně označili tužku. Tužka se objevila v odpovědích u 228 žáků (34 %). Dále to byly pastelky (111 žáků, což odpovídá 17 % z celkového počtu odpovědí. V kategorii Jiné, která je na třetím místě grafu s počtem 54 (8 %), se objevily např. anilinové barvy, dřevo, štětce, keramická hlína, kov, lepidlo, guma, tuš nebo také pánvička.

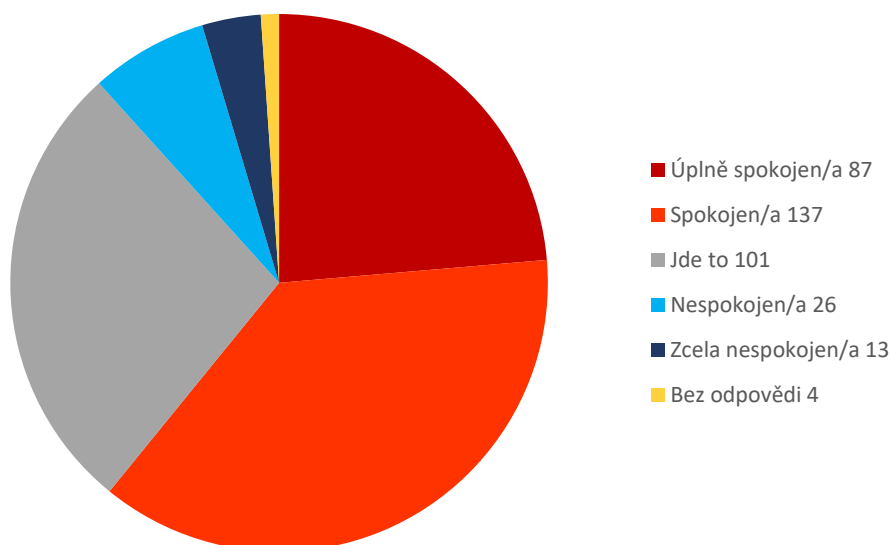


Místo pro výuku výtvarné výchovy

Otázka č.9: Ohodnot' místo, kde malujete (třída, školní výtvarný ateliér, plenér atd.), pokud malujete jinde než ve své třídě, napiš kde? Co bys případně zlepšil/a?

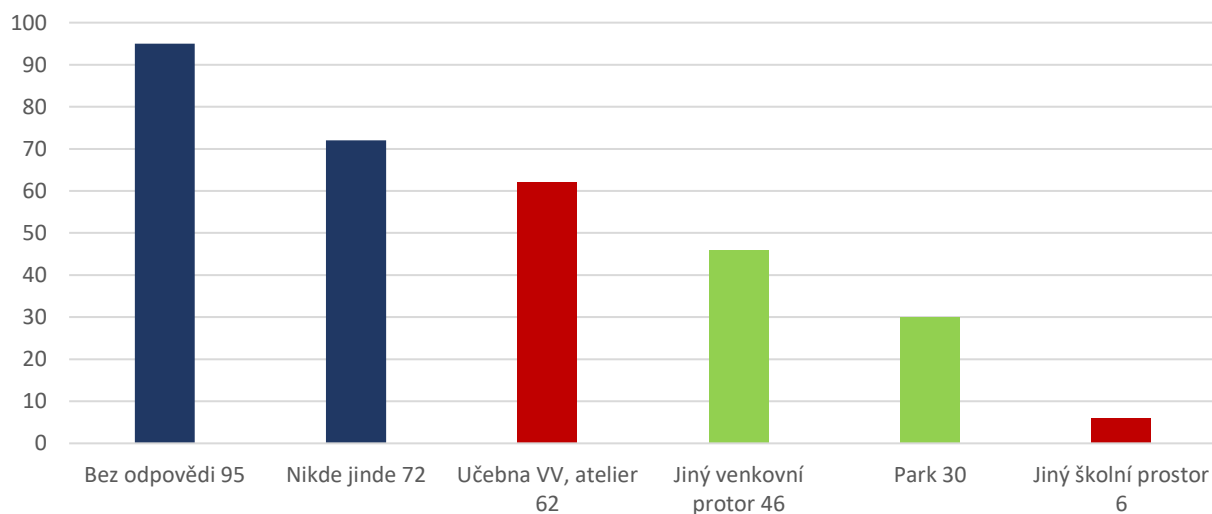
Graf 9 ukazuje, jak jsou dotázaní žáci spokojeni s místem výuky pro výtvarnou výchovu. Více než polovina žáků je s místem, kde se učí výtvarná výuka, spokojena či úplně spokojena – celkem je to 224 žáků, což je 61 %. Úplně spokojeno je 87 žáků (24 %). Nespokojeno a zcela nespokojeno je celkem 39 žáků, což je 11 %. Na otázku neodpověděli 4 žáci (2 %).

Graf 9 Spokojenost s místem výuky VV



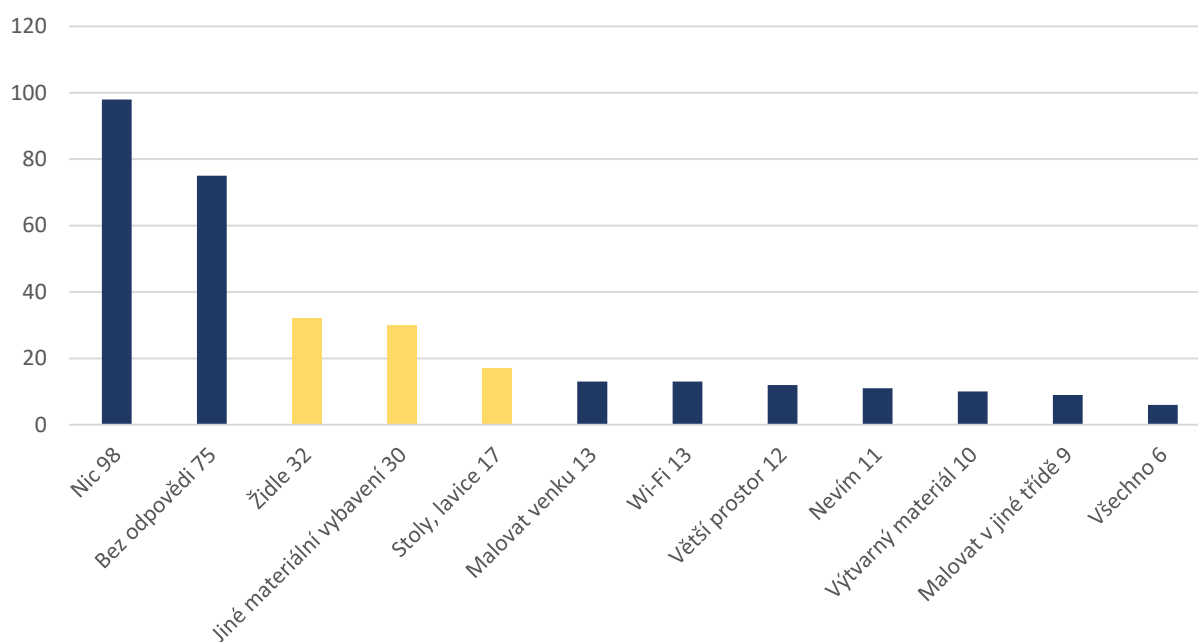
Žáci mohou chodit na výuku výtvarné výchovy jinam než zůstat ve své třídě. Nejčastěji tato otázka zůstala bez odpovědi, což by mohlo být interpretováno tak, že nechodí nikam jinam, podobně, jako je tomu na druhém místě Grafu 10. Červenou barvou jsou označeny jiné školní prostory, do kterých žáci chodí na výtvarnou výchovu. Celkem navštěvuje učebnu VV a ateliér či jiný školní prostor 68 žáků (18 %). Venkovní prostory jako je např. školní zahrada, prostor před školou je označen v grafu zelenou barvou a chodí do něj celkem 76 žáků (21 %).

Graf 10
Jiné místo pro výuku VV



Graf 11 ukazuje odpověď na otázku, co by chtěli žáci zlepšit na místě, kde probíhá výtvarná výchova. Nejvíce žáků odpovědělo, že nic zlepšovat nepotřebují. To je celkem 98 žáků, což je 27 %. Na tuto otázku neodpovědělo 75 dotazovaných (20 %). Tento údaj by bylo možné interpretovat tak, že žáci, kteří nechali otázku bez odpovědi, nic zlepšit nepotřebovali. Materiální vybavení (židle, stoly, lavice či jiné materiální vybavení) by potřebovalo zlepšit celkem 79 žáků (21 %). Pro větší přehlednost jsou tyto kategorie v grafu označeny žlutou barvou.

Graf 11 Co bys zlepšil/a na místě, kde malujete?



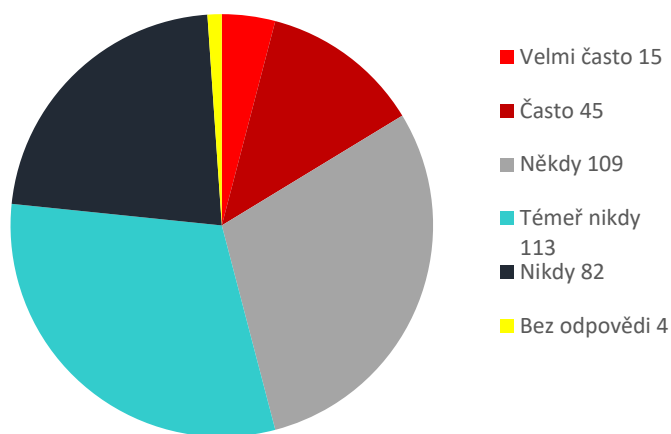
Celkově lze tedy konstatovat, že oslovení žáci jsou spokojeni s místem, kde probíhá výuka výtvarné výchovy. A to i přesto, že většina z nich zůstává ve své třídě a neodchází do speciálních tříd upravených pro výuku výtvarné výchovy nebo do výtvarného ateliéru. Z toho můžeme usuzovat, že pro výuku výtvarné výchovy není pro žáky důležitý prostor, ve kterém je výuka realizována. Níže budou popsány jiné faktory, které už více zasahují do vztahu žáků k výtvarné výchově.

Práce ve skupinách, vzájemná pomoc v hodinách výtvarné výchovy

Otázka č. 10: Pracujete v hodinách VV často ve skupinách?

Více než polovina žáků uvádí, že téměř nikdy nebo nikdy v hodinách výtvarné výchovy nepracují ve skupinách. Odpovědělo takto 195 žáků, což odpovídá 53 %. Další velkou skupinou byli žáci, kteří odpověděli, že pracují ve skupinách někdy. Bylo to celkem 109 žáků (30 %). Ostatní žáci pracují v hodinách výtvarné výchovy často nebo velmi často ve skupinách – celkem 50 žáků (14 %).

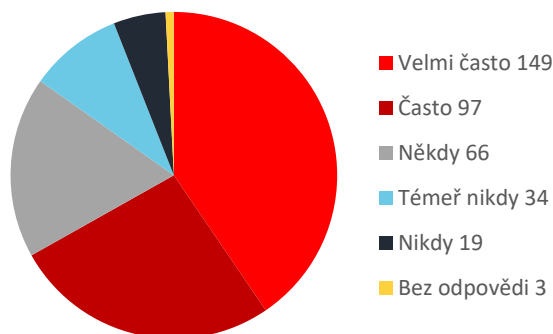
Graf 12 Práce ve skupinách



Otázka č. 11: Můžete si v hodinách VV pomáhat navzájem?

Ačkoli většina žáků odpověděla, že téměř nikdy nebo nikdy nepracují ve skupinách (viz Graf 12), jiné je tomu u vzájemné pomoci v hodinách výtvarné výchovy (Graf 13). Celkem 246 žáků (67 %) odpovědělo, že si často či velmi často mohou pomáhat při hodinách výtvarné výchovy. Pouze 53 žáků (14 %) odpovědělo, že si nepomáhají nikdy nebo téměř nikdy. Tři žáci (1 %) na otázku neodpověděli.

Graf 13 Vzájemná pomoc při hodinách VV

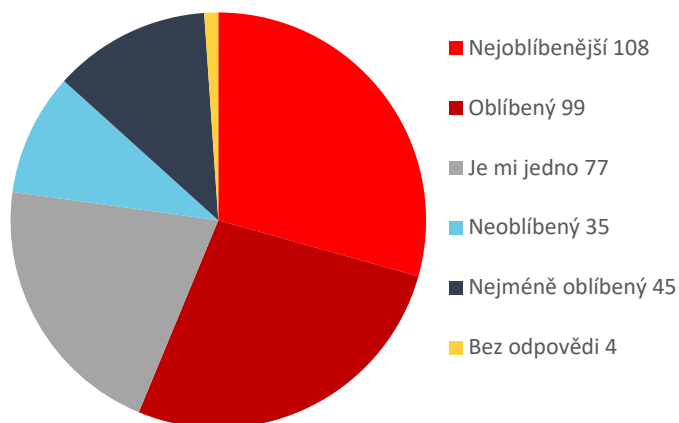


Výtvarná výchova jako oblíbený předmět na I. stupni

Otázka č. 13: Byla VV Tvým oblíbeným předmětem na prvním stupni?

Výtvarná výchova byla oblíbeným předmětem na prvním stupni pro 207 žáků (56 %). V Grafu 14 jsou tito žáci označeni červenými barvami. 77 žáků definovalo svůj vztah k výtvarné výchově na prvním stupni jako “je mi jedno.” Pro 80 žáků (22 %) byla výtvarná výchova neoblíbeným nebo nejméně oblíbeným předmětem na I. stupni základní školy.

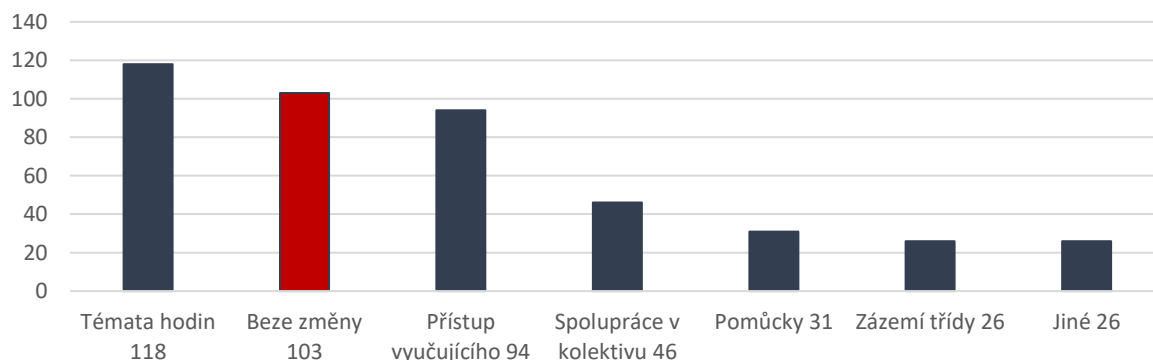
Graf 14 Oblíbenost VV na I. stupni



Otázka č.14: Pokud se Tvůj vztah vůči VV změnil, zaškrtni, co bylo největším důvodem změny:

Pokud se vztah žáků k předmětu výtvarná výchova od prvního stupně změnil, byly nejčastějším důvodem změny témata hodin. Tuto kategorii v Grafu 15 označilo celkem 118 žáků, čemuž odpovídá 32 % dotazovaných žáků. Beze změny uvádí svůj vztah 103 žáků (28 %). Dalším významným faktorem změny je přístup vyučujícího (94 žáků – 26 %). Zbylé odpovědi pak zahrnují spolupráci v kolektivu, pomůcky, zázemí třídy nebo jiné důvody (8 žáků např. odpovědělo, že se změnila jejich osobnost, a tudíž i vztah k výtvarné výchově, 3 žáci si myslí, že neumí kreslit a nebaví je to atd.)

Graf 15 Důvod změny vztahu k VV

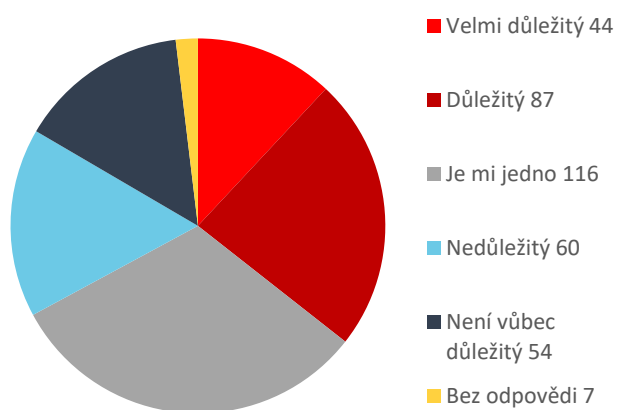


Důležitost výtvarné výchovy

Otázka č. 1: Myslíš si, že je předmět VV ve škole důležitý?

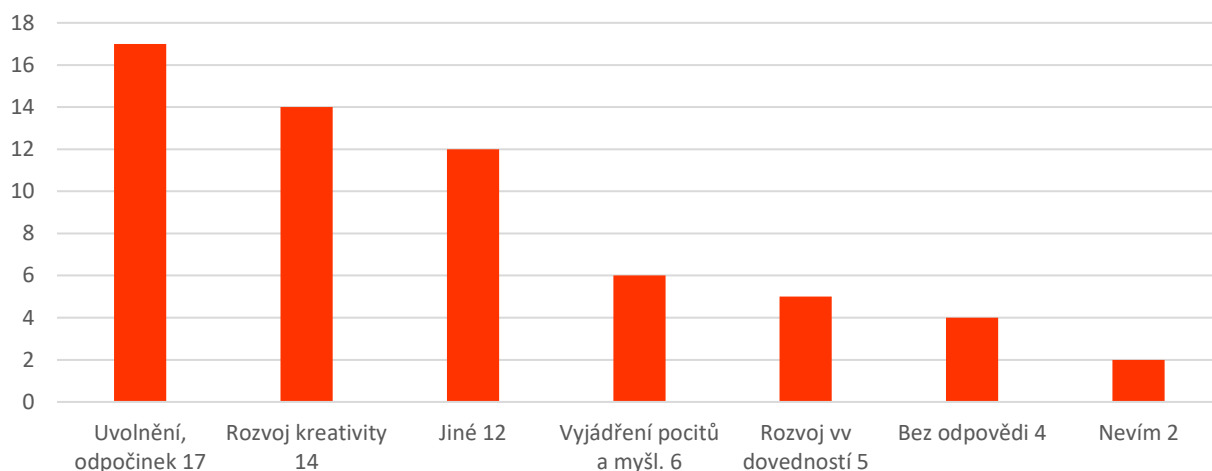
Jak ukazuje Graf 16, výtvarná výchova je důležitá pro 131 žáků (36 %). Pro 44 žáků (12 %) z tohoto počtu je dokonce velmi důležitá. Pro 114 žáků (31 %) je tento předmět nedůležitý, z tohoto počtu není dokonce pro 54 žáků (15 %) důležitý vůbec. V jednotlivých kategoriích potom mohli žáci určit, z jakého důvodu odpovídali právě takto. Proč je pro ně např. předmět nedůležitý nebo naopak velmi důležitý. 7 žáků na tuto otázku otázku neodpovědělo.

Graf 16 Důležitost VV



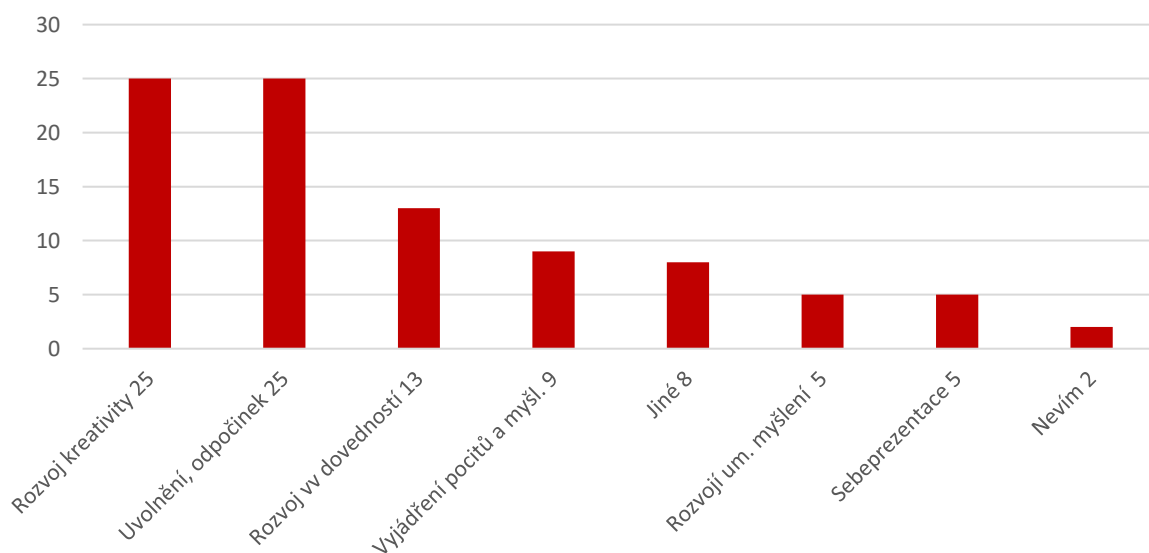
Dalších pět jednotlivých grafů popisuje, co je pro žáky v jednotlivých kategoriích (velmi důležitý, důležitý, je mi jedno, nedůležitý, není vůbec důležitý) prioritní ve výuce výtvarné výchovy. Jednotlivé grafy barevně korespondují s Grafem 16. Žáci odpovídali na otevřenou otázku, odpovědi se tedy v různých kategoriích mohou lišit.

Pro 44 žáků (12 %) je výtvarná výchova **velmi důležitým** předmětem. V Grafu 17 je vysvětleno, proč je pro těchto 44 žáků výtvarná výchova velmi důležitá mezi ostatními předměty. Nejvíce žáků (17) napsalo, že je pro ně výtvarná výchova velmi důležitá kvůli **uvolnění a odpočinku** (někteří dokonce napsali, že jde o „relaxační hodinu“ mezi ostatními předměty). Na druhém místě je pak **rozvoj kreativity**. Do kategorie *jiné* jsou zahrnuty malé počty odpovědí. Patřilo do ní např. rozvoj uměleckého povědomí nebo rozvoj osobnosti či sebeprezentace.



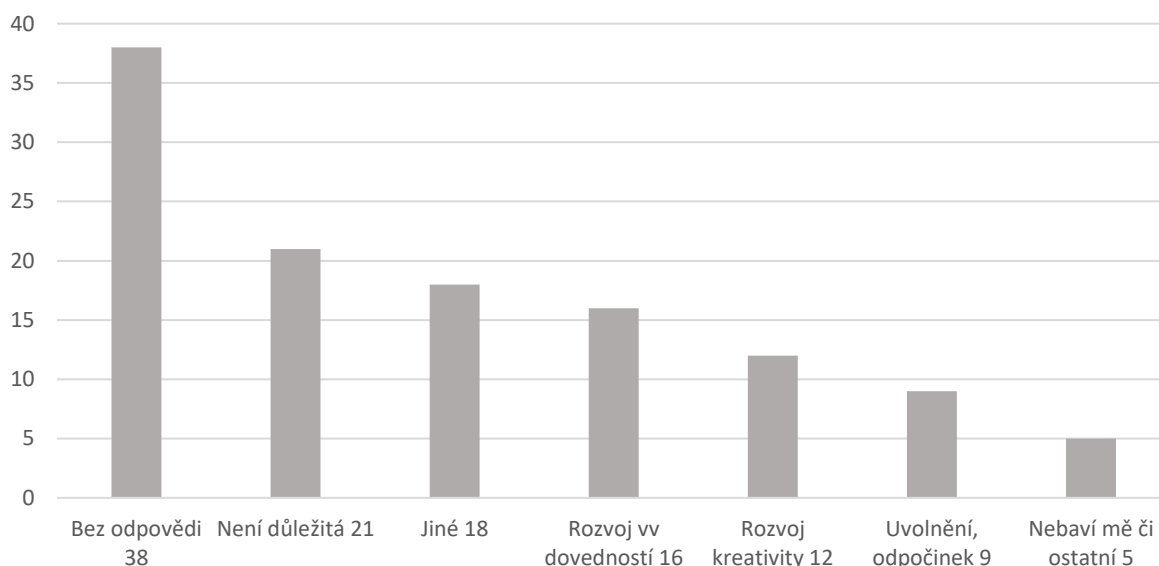
Pro 87 žáků (24 %) je výtvarná výchova **důležitá** (Graf 18). V této kategorii označilo 25 žáků **rozvoj kreativity** za prioritní faktor, proč je pro ně výtvarná výchova důležitá. Stejně tak 25 žáků označilo za důležitý faktor **uvolnění a odpočinek**. Další byl pak rozvoj výtvarných dovedností.

Graf 18 Proč je VV důležitá?



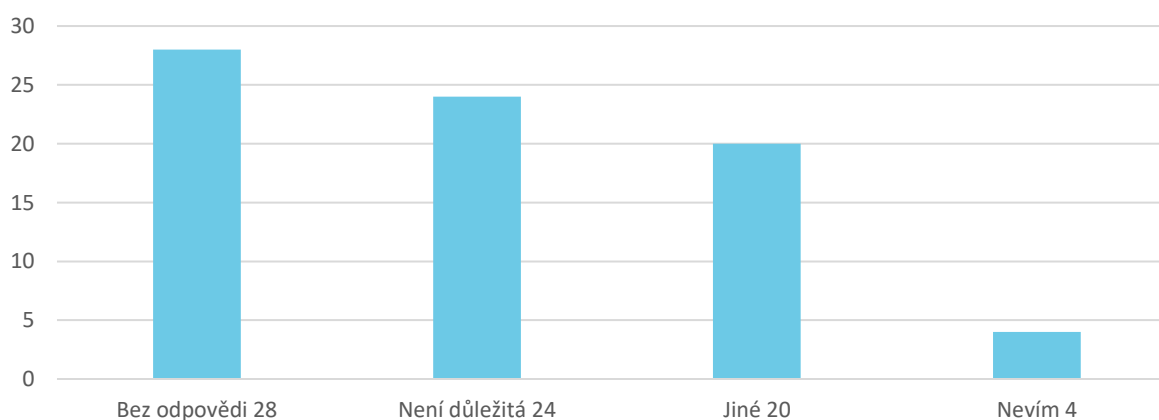
116 žáků (32 %) odpovědělo, že je jim výtvarná výchova jako předmět **jedno**. Tomu odpovídá také následující zobrazení v Grafu 19. 38 žáků poté, co označilo, že je jim výtvarná výchova jedno, nechala otázku „Proč?“ bez odpovědi. Dalších 21 (6 %) žáků pak odpovědělo, že si myslí, že výtvarná výchova není důležitá.

Graf 19 Proč mě VV nezajímá?



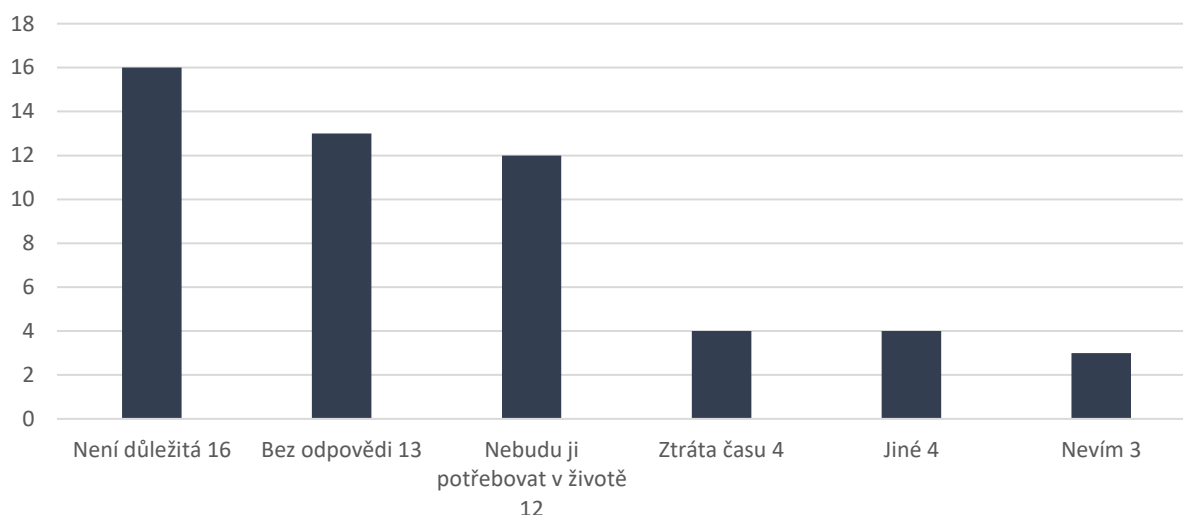
Za **nedůležitou** považuje (zobrazeno v Grafu 20) výtvarnou výchovu 60 žáků (16 %). 28 z těchto žáků nezdůvodnilo, proč je pro ně výtvarná výchova nedůležitá. 24 (7 %) žáků však označilo výtvarnou výchovu za nedůležitý předmět.

Graf 20 Proč není VV důležitá?



To, že výtvarná výchova není **vůbec důležitým** předmětem (Graf 21) si myslí 54 žáků (15 %). Pro největší počet respondentů není výtvarná výchova důležitý předmět. 13 žáků svůj názor neodůvodnilo a 12 žáků napsalo, že pro ně výtvarná výchova není vůbec důležitá, protože ji nebudou potřebovat ve svém životě.

Graf 21 Proč není VV vůbec důležitá?

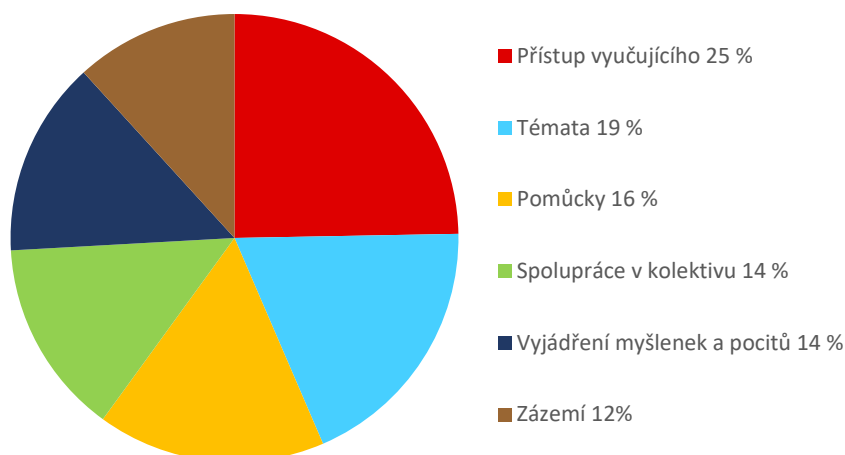


Důležité faktory ve výuce výtvarné výchovy

Otázka č. 12: Co je podle Tebe pro výuku ve výuce VV důležité?

Žáci prostřednictvím této otázky označovali faktory, které považují za důležité při výuce výtvarné výchovy. Vzhledem k formě otázky a následnému přiřazení „známek“ jednotlivým faktorům (přístup vyučujícího, témata, pomůcky, spolupráce v kolektivu, vyjádření myšlenek a pocitů, zázemí), bylo pak nutné převést odpovědi na procenta. Pro žáky je nejdůležitějším faktorem pro výuku výtvarné výchovy **přístup učitele**. Ze všech uvedených faktorů dostal právě tento 25 %. **Témata** hodin výtvarné výchovy se umístila na druhém místě a ze všech uvedených faktorů (19 %). Další faktory, které měly podobný počet procentuálního zastoupení **byly pomůcky** (16 %), **spolupráce v kolektivu** (14 %) a **vyjádření myšlenek a pocitů** (14 %). **Zázemí** je pro žáky nejméně důležitým faktorem, celkového počtu je to 12 %. Na tuto otázku neodpovědělo 77 žáků (tento údaj nebyl uveden ve výsledném grafu).

Graf 22 Důležité faktory ve výuce VV



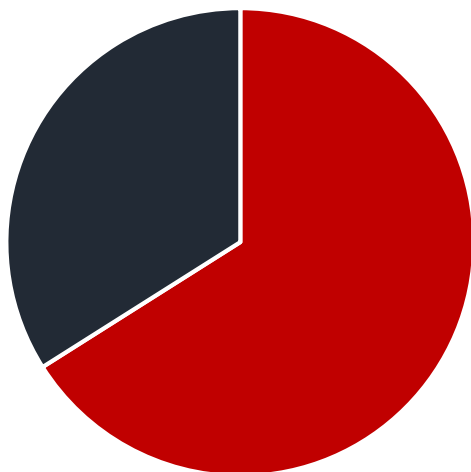
Výpočet a tabulka s výslednými průměry známek jednotlivých faktorů pro výsledný Graf 22

Žáci jednotlivé faktory známkovali pomocí klasifikační stupnice jako ve škole (rozsah 1–5, 1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležitý). U jednotlivých kategorií byl vypočítán aritmetický průměr všech hodnot, které jim žáci přiřadili. Aby bylo možné porovnat průměry procentuálně ve výsledném Grafu 21, bylo nutné převést aritmetický průměr známek jednotlivých kategorií na procenta. Byly sečteny jednotlivé hodnoty přidělených známek a vyděleny 1000. Hodnoty výsledků jednotlivých kategorií jsou v grafu vyjádřeny v procentech.

	Součet hodnot získaných známek	Aritmetický průměr známek	Podíl získaný vydělením	%
Přístup vyučujícího	474	1,6	2,1	25 %
Témata	611	2,1	1,6	19 %
Pomůcky	728	2,5	1,4	16 %
Spolupráce v kolektivu	969	3,3	1,2	14 %
Vyjádření myšlenek a pocitů	802	2,8	1,2	14 %
Zázemí	804	2,8	1	12 %

Obraz či text k doplnění tématu

Napiš nebo namaluj, co tě
k tématu napadá



■ Odpověděli 243 ■ Bez odpovědi 125

V poslední části dotazníku byl ponechán volný prostor pro výtvarné či písemné vyjádření k tématu. Obrázek namalovalo nebo napsalo text celkem 243 žáků, tj. 66 %. Tento prostor nevyužilo (bez odpovědi) celkem 125 žáků, tj. 34 %.

13.6 Ověření platnosti hypotéz

H1: Výtvarná výchova není oblíbeným předmětem žáků 8. a 9. ročníků.

Výzkumná hypotéza: H0: Výtvarná výchova je oblíbeným předmětem u více než 50 % žáků.

HA: Výtvarná výchova je oblíbeným předmětem u méně než 50 % žáků.

Na základě odpovědí žáků, jejich sečení a vyjádření v Grafu 6 je patrné, že výtvarná výchova je oblíbeným předmětem pro 189 žáků, což je 51 % dotázaných. Můžeme tedy zamítnout alternativní hypotézu HA a přijmout hypotézu H0. Hypotézu H1 tedy nepřijímáme, tento předpoklad se nepotvrdil, protože výtvarná výchova je oblíbeným předmětem žáků v 8. a 9. ročníku.

H2: Nejdůležitějším faktorem při výuce výtvarné výchovy je přístup pedagoga.

Výzkumná hypotéza: H0: Přístup pedagoga označil největší počet žáků za nejdůležitější faktor při výuce výtvarné výchovy.

HA: Přístup pedagoga neoznačil největší počet žáků za nejdůležitější faktor při výuce výtvarné výchovy.

Na základě odpovědí žáků a zpracování odpovědí do Grafu 21 je patrné, že největší počet žáků označil přístup pedagoga za nejdůležitější faktor při výuce výtvarné výchovy. Je to celkem 25 %. Můžeme tedy odmítnout výzkumnou hypotézu HA a přijmout výzkumnou hypotézu H0. Stanovený předpoklad v hypotéze H2 se potvrdil, nejdůležitějším faktorem při výuce výtvarné výchovy je přístup pedagoga.

H3: Oblíbenost výtvarné výchovy se změnila v průběhu školní docházky v důsledku přístupu pedagoga.

Výzkumná hypotéza: H0: Největší počet žáků označil přístup pedagoga za důvod změny oblíbenosti předmětu výtvarná výchova v průběhu školní docházky.

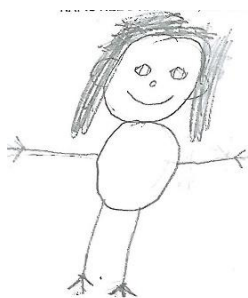
HA: Největší počet žáků neoznačil přístup pedagoga za důvod změny oblíbenosti předmětu výtvarná výchova v průběhu školní docházky.

Na základě odpovědí žáků a jejich zpracování do Grafu 15 je zřejmé, že pokud se vztah žáků k výtvarné výchově změnil v průběhu školní docházky, bylo to z důvodu, že se změnila témata hodin výtvarné výchovy. Označilo jej celkem 118 žáků, což odpovídá 31 % z celkového počtu dotazovaných. Odmítáme tedy výzkumnou hypotézu H0, přijímáme alternativní hypotézu HA. Stanovený předpoklad v hypotéze H3 se tedy nepotvrdil. Přístup pedagoga není důsledkem změny oblíbenosti výtvarné výchovy u žáků.

13.7 Závěr kvantitativního výzkumu

Celkový obraz vztahu žáků k výtvarné výchově je poskládán do mozaiky z jednotlivých dílčích témat, které vzešly ze zpracování odpovědí žáků. Výtvarná výchova je pro 51 % dotázaných žáků oblíbeným předmětem, ke kterému mají kladný vztah. Je to tedy více než polovina dotázaných žáků. Na prvním stupni byla výtvarná výchova oblíbená u 56 % žáků, přičemž nejčastějším důvodem změny byla témata hodin ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova je na třetím místě v oblíbenosti jednotlivých předmětů (na prvním místě je tělesná výchova a druhý je cizí jazyk). 36 % žáků považuje výtvarnou výchovu za důležitý předmět, a to zejména z toho důvodu, že si v něm mohou odpočinout a uvolnit se a zároveň rozvíjet svou kreativitu. Za nejdůležitější faktor ve výuce výtvarné výchovy považují žáci přístup pedagoga (25 %), dále jsou to volená témata (19 %) a pomůcky (16 %). Většina (67 %) žáků uvedla, že si mohou v hodinách navzájem pomáhat. 56 % žáků však uvedlo že téměř nikdy nebo nikdy

nepracují ve skupinách. Žáci jsou spokojeni v místě, kde se výtvarná výchova vyučuje (61 %). Méně než polovina žáků (42 %) pak uvedla, co by se dalo zlepšit na místě, ve kterém výuka probíhá: nejčastěji se jednalo o materiální vybavení (židle, lavice, wi-fi atd.). Pouze 39 % žáků chodí na výuku výtvarné výchovy do jiných prostor, než je jejich třída (výtvarný ateliér, učebna výtvarné výchovy, park, školní zahrada). Nejraději žáci kreslí tužkou, pastelkami, oblíbené jsou také fixy. Ačkoli žáci nejvíce tráví volný čas sportovními aktivitami a aktivitami spojenými s využitím ICT technologií, výtvarné aktivity se umístili na třetím místě v seznamu aktivit.



K Sómaku mě
napadá malování
na větších lavicích



14 Komparace výsledků výzkumné části

V diplomové práci jsme se v teoretické části zabývali charakteristikou jednotlivých témat, která ve výsledku tvoří komplexní obraz problematiky – žák staršího školního věku – pedagog výtvarné výchovy – školský systém – arteterapie. Téma výtvarné výchovy se prolíná s ontogenezí výtvarného projevu dítěte a jeho tvořivostí a je potřeba vnímat vzájemné vztahy jednotlivých činitelů v tomto systému.

Ve výzkumné části jsme se zabývali vývojem vztahu žáků k výtvarné výchově a také pojetím výtvarné výchovy jednotlivých pedagogů. Proto byl výzkum rozdělen na dvě části, a to kvalitativní analýzu rozhovorů s učiteli a kvantitativní výzkum zaměřený na zpracování dotazníků s žáky. V závěru diplomové práce se volně pokusím shrnout poznatky z obou částí výzkumu.

Během vzniku této práce bylo třeba si uvědomovat omezení, která mohly výzkum ovlivnit. Nejprve nebylo možné kvůli protiepidemiologickým opatřením s žáky mluvit osobně a představit jim téma výzkumu a jeho význam. Výzkumnice byla odkázána na jednotlivé pedagogy. Je také možné, že data v některých dotaznících mohla být zkreslena z důvodu psaní dotazníků ve škole. Ačkoli byly dotazníky anonymní, mohli mít žáci zábrany hodnotit pedagogy a jejich vyučovaný předmět, protože písmo v dotazníku mohli jejich pedagogové a zadavatelé dotazníku poznat. Překvapující může být velká návratnost dotazníků v papírové podobě, díky které vznikla obrazová příloha této práce. Dalším limitem mohly být osobní zkušenosti výzkumnice ze školské praxe a praxe arteterapeutky, z tohoto důvodu byly otázky formulovány pro rozhovory s pedagogy a žáky uvedeným způsobem.

Na základě vyhodnocení obou částí výzkumu vyplývá, že u více než poloviny žáků (51 %) je výtvarná výchova oblíbeným předmětem na druhém stupni základní školy či víceletého gymnázia. Na první stupni to bylo jen o 4 % více. Znamená to tedy kladný vztah k výtvarné výchově v průběhu základního vzdělávání u poloviny dotázaných žáků. Nejčtenějším faktorem změny vztahu k výtvarné výchově však nebyl předpokládaný přístup pedagoga výtvarné výchovy, ale výběr témat hodin výtvarné výchovy. Přístup pedagoga však vnímalo nejvíce oslovených žáků jako nejdůležitější faktor ve výuce výtvarné výchovy v době, kdy byl výzkum prováděn, hned poté to byla opět témata hodin.

Ačkoli byli oslovení pedagogové spokojeni s materiálním vybavením a zázemím pro výuku výtvarné výchovy, tento faktor byl pro žáky nejméně důležitý při výuce výtvarné výchovy.

Přístupy sedmi z osmi pedagogů jsou nedirektivní a všichni pedagogové uvádějí, že ve svých hodinách žáci mohou pracovat ve skupinách. Více než polovina žáků (53 %) však uvedla, že nikdy nebo téměř nikdy ve skupinách nepracují. 67 % žáků však uvedlo, že si mohou v hodinách výtvarné výchovy často nebo velmi často pomáhat navzájem.

Nejoblíbenějším předmětem mezi dotazovanými žáky se stala tělesná výchova. Druhý v pořadí byl cizí jazyk (což mohlo být způsobeno tím, že v dotazníku nebyly nerozlišeny jednotlivé cizí jazyky), na třetím místě však byla výtvarná výchova. Jako otázka pro další možný výzkum se nabízí zaměřit se na faktory, na základě kterých se na těchto předních místech umístily tělesná a výtvarná výchova. Otázkou zůstává, jak moc žáci tyto předměty vnímají jako relaxační a odpočinkové mezi ostatními vyučovanými předměty. Srovnáním cílových zaměření obou vzdělávacích oblastí (Umění a kultura, Člověk a zdraví) v RVP ZV bychom paralely jistě našly.

Žáci, kteří výtvarnou výchovu označili jako důležitý nebo velmi důležitý předmět napsali, že důvodem je právě odpočinek a relaxace a dále rozvoj kreativity. Naopak hudební výchova (ačkoli patří spolu s výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura) skončila u žáků až na osmém místě (například za dějepisem, matematikou či českým jazykem). Tímto směrem by bylo možné realizovat další výzkum.



Závěr

Představíme si na závěr krátkou úvahu, kterou uvedeme dvěma citáty, které korespondují s citáty dvou pedagogů výše v textu. Hippokrates byl starořecký lékař, filozof a spisovatel. Albert Einstein byl teoretický fyzik, který formuloval teorii relativity. Ačkoli oba muže od sebe dělilo více než 2000 let, jejich slova jsou nadčasová. Hippokrates napsal, že: *„Kde je láska k lidem, tam je i láska k umění“*. Albert Einstein formuloval svou myšlenku takto: *„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“*. Obě myšlenky k tématu vývoje vztahu žáků k výtvarné výchově patří. Nejde totiž jen o předmět samotný, ale o to, kam prostřednictvím něj žáka směřujeme.

Současná doba nám z určitého pohledu ukazuje dva extrémy. Na jedné straně je nám doporučeno v online výuce upouštět od předmětů jako je výtvarná výchova, protože to není „hlavní“ předmět. A to i přesto, že v současném znění RVP ZV není nikde uvedeno, co je „hlavní“ nebo „vedlejší“ předmět. Za druhý extrém považujeme každotýdenní posílání nesmyslně zadaných online výtvarných úkolů. Buď nemají nic společného s rozvojem kreativity a osobnosti dítěte, nebo končí v rukách rodičů, kteří raději přetíženým dětem pomůžou a udělají je za ně. O dalších extrémech ve výuce výtvarné výchovy by bylo možné diskutovat i v rámci běžné prezenční výuky. Otázkou zůstává, proč se nevrátíme k cílům vzdělávací oblasti Umění a kultura, protože chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jsou neoddělitelnými součástmi lidské existence. Učení se prostřednictvím vlastní tvorby, která se opírá o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy přispívá k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů, potřeb a k utváření hierarchie hodnot.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ARNAU GUBERN, Elisa. *Michelangelo*. Praha: Sun, 2007. Géniové umění. ISBN isbn978-80-7371-216-7.

BAČÁKOVÁ, Markéta. *Vzdělávání v České republice: příručka pro rodiče*. UNHCR [online]. UNHCR2© 2011 Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky: Druhé vydání Praha 2017, 2017 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: file: AppData/Local/Temp/UNHCR_-_Vzdelavani_v_CR-prirucka_pro_rodice_-_CZ.pdf

BARBER, Michael a Mona MOURSHER. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey [online]. 2007, 1. 9. 2007, [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#>

CUNNINGHAM, Antonia. *Impresionisté*. Vyd. 1. V Praze: Slovart, 2004. 256 s. ISBN 80-7209-600-1

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.

DELORS, Jacques. *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub., 1996. ISBN 0119843870. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy / Petr Exler*. 2015. ISBN 9788024446202.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN isbn80-7290-237-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLAVÁČEK, Luboš. *Josef Mánes a umělecká rodina Mánesů*. Praha: Melantrich, 1988.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice psychologické literatury.

- HOSACK-JAMESOVÁ, Karen. *Slavné obrazy (Mistrovská díla v souvislostech)*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-7617-785-7.
- HVÍŽĎALA, Karel. *Stopy Adrieny Šimotové*. 1. vyd. Praha: Dokořán: Máj, 2005. 126 s. ISBN 80-7363-013-3, ISBN 80-86643-11-5. 2. vydání 2011, ISBN 978-80-7363-379-0
- CHRÁSKA, Miroslav. *Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě?* Pedagogika, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54–66. ISSN 3330-3815.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KYZOUR, Milan. Vybraná psychoanalytická pojetí symbolu a vztah primárního procesu a snové práce. *Arteterapie: časopis České arteterapie utické asociace se zaměřením na arteterapii, artefilitiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha: Česká arteterapeutická asociace, 2007, 7(15), 11-18. ISSN 1214-4460
- LANGMAJER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-892-9.
- LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.
- LOKŠOVÁ, Irena, Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- LYNN, Dianne, *Art Teachers' Perceptions of the Relationship between Personal Artistic Creative Work and the Practice of Teaching* (2017). Educational Studies Dissertations. Lesly univerzity. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/126
- MERHAUT, Vladislav. *Grafik Vladimír Boudník*. Ed. Zdenko Pavelka. Praha: Torst, 2009. 402 s. ISBN 978-80-7215-382-4.

NDERU-BODDINGTON, Eulalee. *Arts Education and Student's Perception* [online]. Riyadh, Saudi Arabia, 2008 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502993.pdf>. Článek. Prince Sultan University Riyadh Saudi Arabia.

PIJOAN, José, *Dějiny umění*, díl 10, Praha 1991, s. 136, ISBN 80-207-0133-8

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.

PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra

POSPÍŠIL, Aleš, Karel ŘEPA a Petra ŠOBÁŇOVÁ, ed. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. ISBN 978-80-904268-7-0.

ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.

POCHE, Emanuel. 1975. *Encyklopedie českého výtvarného umění*. Praha: Academia.

PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-536-2.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí: Praha, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.

RABKIN, Nick. *Learning in the Arts and Student Academic and Social Development is edited by Richard J. Deasy, published in 2002 by the Arts Education Partnership. Copies are available from AEP, One Massachusetts Avenue N.W., Washington, D.C., 20001-1431, 202-638-5770, www.aep-arts.org*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2021-03-11]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/43792/>

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon).

RUBIN, Judith Aron, ed. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Praha: Triton, 2008. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-093-5.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN isbn80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPOUSTA, Vladimír, *Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii*. In: Pedagogická orientace 2008, r. 18, č. 3. s. 23–37. ISSN 1211-4669.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4756-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN isbn80-7315-082-4.

VESELÝ, A. 2015. *Konceptuální rámec vzdělávací politiky: Jak analyzovat vzdělávací výstupy, výsledky a efekty*. *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita.

VOGEL, Walter. *Jak se učí učitelé?: tipy a triky pro každodenní život učitelů*. Plzeň: Fraus, 2009. *Moderní pedagogika v teorii a praxi*. ISBN 978-80-7238-851-6.

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) In: Sběrka zákonů České republiky. Břeclav: Moraviapress. ISSN 12111244.

Elektronické informační zdroje

Citáty Hippokrata a Alberta Einsteina. <https://citaty.net/> [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/albert-einstein/>, <https://citaty.net/autori/hippokrates/>

Obraz Amálie Mánesové, Berthe Morisotové. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Amalie_M%C3%A1nesov%C3%A1

Obrazy Anny Zemánkové. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Amalie_M%C3%A1nesov%C3%A1

Obrazy Fridy Kahlo [online]. [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://www.fridakahlo.org/>

Obrazy Marka Rothka. *Artsy* [online]. 2021 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://www.artsy.net/>

Obrazy Toyen, Adrieny Šimotové. *Sbírky Národní Galerie Praha* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/>

Obrazy Vladimíra Boudníka. *České galerie* [online]. Praha, 1998 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://www.ceskegalerie.cz/cs/>

Legislativní zdroje

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2021

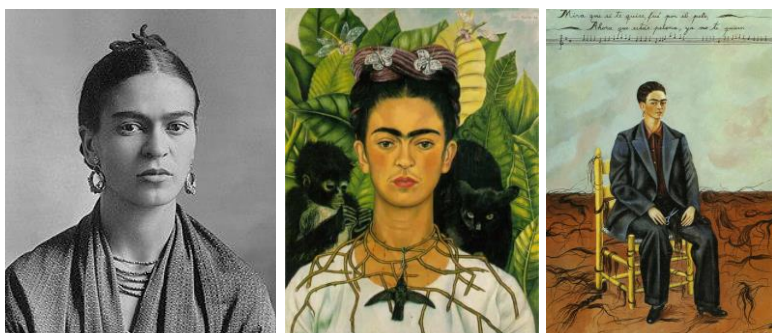
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2021

Seznam příloh

Příloha č. 1: Malířky a malíři

Příloha č. 2: Dotazník žáci, dotazník pedagogové

Příloha č. 1: Malířky a malíři



Frida Kahlo

Frida Kahlo, vlastním jménem Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (6. 7. 1907 – 13. 7. 1954). Mexická malířka ve svých obrazech mísila prvky původní mexické kultury, symbolismu, realismu a surrealismu. Její nelehký život byl protkán komplikovanými vztahy s muži, fyzickou bolestí (dětská obrna, vážná dopravní nehoda) i psychickými traumaty (nemožnost mít děti, vyrovnávání se s celoživotní fyzickou bolestí, deprese). Tvořila malby, především autoportréty. Stala se vzorem pro feministická hnutí a byla stoupenkyní komunismu.

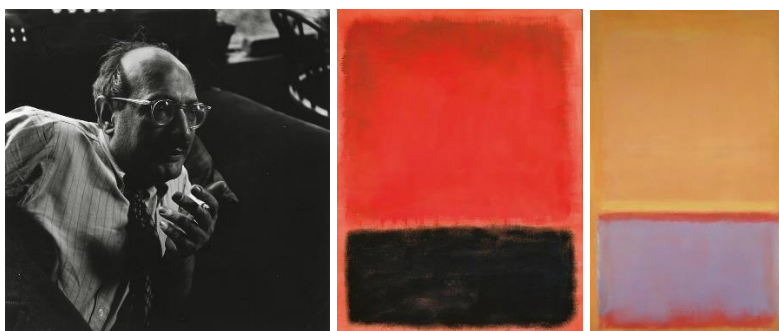
Obrazy Autoportrét (1940), Autoportrét (1940)



Amálie Mánesová

Amálie Mánesová (21. 1. 1817 – 4. 7. 1883) se narodila do umělecké rodiny. Malířem byl nejen otec Antonín, ale bratři Josef a Quido. Věnovala se krajinomalbě, zátiší. Chtěla se věnovat portrétům, to ji ale otec nedovolil. Přesto po jeho smrti převzala většinu jeho soukromých kurzů kresby a malby u bohatých šlechtických a měšťanských rodin. V roce 1853 si otevřela vlastní soukromou malířskou školu pro dámy a slečny z bohatých rodin. Tím finančně podporovala i své bratry. Zůstala celý život svobodná. Její malby mají romantický charakter.

Obraz Pohled u brodu (60. léta 19. století)



Mark Rothko

Mark Rothko (25. 9. 1903 – 25. 2. 1970) se narodil v Lotyšsku v ortodoxní židovské rodině jako nejmladší ze čtyř dětí. V roce 1913 se rodina v důsledku sílících antisemitských nálad přestěhovala do Portlandu v USA. Studia na Yaleově univerzitě nedokončil a odešel do New Yorku. Zde se navštěvoval studium kreslení dle modelu, anatomii a divadelní vědu. 24 let vedl kurzy kreslení a modelování v Brooklynském židovském centru. Vystavoval v Americe i v Evropě. Stal se profesorem kreslení na Brooklyn College. Rothko si své obrazy věšel sám, rozhodoval také o jejich nasvícení. Ačkoli jeho prvotní tvorba nesla figurální podobu, je Mark Rothko přední představitel abstraktního expresionismu. Tvrdil, že chce svými obrazy vyjadřovat základní lidské emoce. V roce 1970 spáchal sebevraždu ve svém atelieru.

Obrazy Kompozice (1959), Bez názvu (1954)



Berthe Morisotová

Berthe Morisotová (14. 1. 1841 – 2. 3. 1895) byla francouzská impresionistická malířka. Vystavovala v Salonu a později i na výstavách impresionistů zamítnutých Salonem. Berthe i její sestra Edma se rozhodly být malířkami, rodina jim v tom nebránila. Začínaly malovat u Camilla Corota (barbizonská škola). Později se seznámila s Édouardem Manetem, kterého přivedla k impresionismu, oba pak vystavovali na první společné impresionistické výstavě. Jeho bratra Eugèna si vzala za muže. Ctíla impresionistické zásady, malovala portréty přátel, pohledy do intimního života žen, krajiny atd. Jako ostatní ženy – malířky, se i Berthe Morisotová potýkala s předsudky vůči svému pohlaví.

Obrazy V obilném poli v Gennevilliers (1875), Mladá dívka na plese (1875)



Adriena Šimotová

Adriena Šimotová (6. 8. 1926 – 19. 5. 2014) byla českou malířkou, grafičkou a sochařkou. Opustila klasické malířské techniky a začala pracovat s papírem, který zpracovávala mačkáním prořezáváním a vrstvením. Nové techniky se snažila vytvářet celý život a přispívala tím k oživení české výtvarné scény. Stála u zrodu skupiny UB12 a byla také členkou skupiny G7. Hluboký zájem o člověka směřující do jeho nitra prostupuje celou její tvorbu. Vystudovala VŠUP, ačkoli se zprvu rozhodovala, zda bude studovat hudbu (hru na klavír) nebo výtvarné umění. Těžko prožívala období druhé světové války. Utrpení a bolest (smrt manžela i syna) jí v tvorbě otevřely „nové“ možnosti. Její silné emoce doprovázel celý život i vysoký etický kredit. Kromě českých výstav vystavovala také v Tokiu, Washingtonu, Paříži, Stockholmu.

Obrazy Podpírání (1984), Magie věcí II (1991)



Toyen

Toyen, vlastním jménem Marie Čermínová (21. 9. 1902 – 9. 11. 1980) na fotografii se svým blízkým přítelem a kolegou malířem Jindřichem Štýrským. Toyen se stala přední představitelkou evropského surrealismu, členkou Uměleckého svazu Devětsil a jednou z nejsvobodnějších tvůrčích osobností umělecké avantgardy první poloviny 20. století. Po druhé světové válce se natrvalo usadila v Paříži. Erotické prvky, symbolika, poetismus, to vše tvoří surrealistické malby Toyen. V roce 1934 podepsala prohlášení o založení Surrealistické skupiny v Československu. Se Štýrským založili nový směr – artificialismus. Vyšli z teorie poetismu, prohlásili, že básník a malíř je totéž. Podstatou artificialismu se stala imaginativnost.

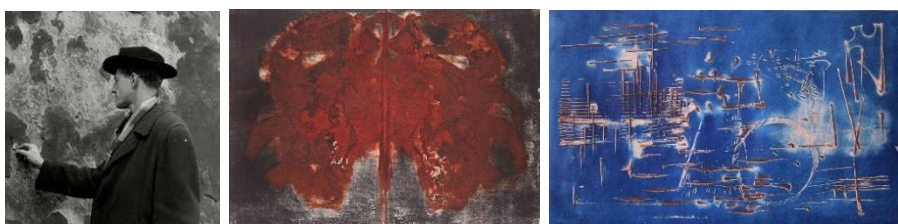
Obrazy Údės (1937), Močál (1931)



Anna Zemánková

Anna Zemánková (23. 8. 1908 – 15. 1. 1986) se stala jednou z nejvýznamnějších tvůrkyň art brut. Ačkoli se svým různorodým pojetím tvorby a jasnou vnitřní vizí této definici vymyká. Vyučila se dentistkou a porodila 3 syny. Později s manželem adoptovali ještě dceru. Po roce 1960 zažívá osobní krizi a na popud synů se vrací k malbě, která se pro ni stává jakousi auto – arteterapií. Po přestěhování do Prahy se její byt stává kulturním centrem. Ačkoli neměla žádné formální výtvarné vzdělání, dospěla k experimentům s různými výtvarnými technikami, originálními abstraktními formám a volné improvizaci. Vystavovala např. na Bienále v Benátkách, New Yorku, Paříži či samostatných výstavách v Praze.

Obrazy Elektrický květ (60. léta 20. století), Bez názvu (70. léta 20. století)



Vladimír Boudník

Vladimír Boudník (17. 3. 1924 – 5. 12. 1968) se vyučil nástrojářem. Po skončení 1. světové války, kde byl totálně nasazen, vystudoval Státní grafickou školu. Pracoval v ČKD Vysočany, kde nacházel materiál a inspiraci pro svou tvorbu. Zpracovával různými nástroji kov, ze vzniklých matric tiskl grafické abstrakce, které nazval aktivní grafikou. Poté je ještě dotvářel. Založil vlastní umělecký směr – explozionalismus. Obtahoval na zdech starých domů skvrny, kterým dával podobu. Svou první výstavu uspořádal v dělnické kantýně, poté se zúčastnil dvou pražských neveřejných Konfrontací. Jeho texty byly vydány až po jeho smrti, kdy byly uspořádány další výstavy. Byl blízkým přítelem Bohumila Hrabala. Tragicky zemřel oběšením na klíce, kdy zkoumal, jaké pocity mu to přinese. Vladimír Boudník svou tvorbou ohlásil nástup informelu.

Obrazy Štír – variace na Rorschachovy testy (1967), Aktivní grafika (1957)

Příloha č. 2:

Dotazník – žáci:

1. Jsem holka – kluk (zakroužkuj)

2. Chodím do 8. třídy - 9. třídy (zakroužkuj)

3. Jaké jsou Tvé koníčky? Co rád/a děláš ve volném čase?

- 1.
- 2.
- 3.

4. Chodíš do ZUŠ na výtvarný obor (zakroužkuj)?

Ano - Ne -

5. Vyjmenuj 3–5 nejoblíbenějších předmětů ve škole (stačí zkratky):

6. Tvoje oblíbenost VV je asi:

1 2 3 4 5

(1 - nejoblíbenější, 5 - nejméně oblíbený)

7. Kreslíš si, maluješ nebo něco tvoříš ve volném čase?

1 2 3 4 5

(1 - velmi často, 5 - nikdy)

8. Jaké materiály rád/a používáš? Čím ráda kreslíš, maluješ?

9. Ohodnot' místo, kde malujete (třída, školní výtvarný ateliér, plenér atd.)?

1 2 3 4 5

(1 - úplně spokojen/a, 5 - zcela nespokojen/a)

Co bys zlepšil/a?.....

Pokud malujete ve VV jinde než ve své třídě, napiš kde:

.....

10. Pracujete v hodinách VV často ve skupinách?

1 2 3 4 5

(1 - pracujeme každou hodinu, 5 - nepracujeme vůbec)

11. Můžete si v hodinách VV pomáhat navzájem?

1 2 3 4 5

(1 - vždy, 5 - vůbec ne)

12. Co je podle Tebe pro výuku/ve výuce VV důležité?

(očíslej od 1 - nejdůležitější, 5 - nejméně důležité)

přístup vyučujícího k žákům při hodinách VV

témata hodin

pomůcky, se kterými při hodinách pracuji

zázemí – výtvarný ateliér, školní zahrada atd.

spolupráce v kolektivu – možnost podílet se na obrazu druhého atd.

prostor vyjádřit své myšlenky a pocity

13. Byla VV Tvým oblíbeným předmětem na prvním stupni?

1 2 3 4 5

(1 - velmi oblíbená, 5 - nebyla nikdy oblíbená)

14. Pokud se Tvůj vztah vůči VV změnil, zaškrtni, co bylo největším důvodem změny:

témata hodin

přístup vyučujícího k žákům při hodinách VV

pomůcky, se kterými pracuji

zázemí

spolupráce v kolektivu

jiný

.....

15. Myslíš si, že je předmět VV ve škole důležitý?

1 2 3 4 5

(1 - velmi důležitý, 5 - nedůležitý)

Proč?.....

NAPIŠ NEBO NAMALUJ, CO TĚ K TÉMATU NAPADÁ

Rozhovor s pedagogy:

1. Jaká je Vaše aprobece?

2. Kde jste VV studoval/la?

3. Jak dlouho pracujete ve školství?

Popř. jaké bylo Vaše dřívější zaměstnání?

4. Jak dlouho pracujete na této škole?

5. Jak dlouho vyučujete VV?

6. V jakém pořadí by byly Vámi učené předměty – od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbený?

7. Zapojujete se žáky do výtvarných soutěží či jiných i mimoškolních aktivit?

8. Je podle Vás zázemí pro výuku VV na Vaší škole dostačující?

Vyberte na škále 1–5 (1 - plně dostačující, 5 - zcela nevyhovující)

1–2–3–4–5

9. Jaké je Vaše materiální vybavení pro VV? Co Vám chybí?

10. Jak poznáte, zda žáky VV baví?

11. Může se žák ve Vašich hodinách odklonit od tématu a pracovat na vlastním?

12. Může žák ve VV změnit techniku?

13. Jakým způsobem hodnotíte díla žáků z hodin VV?

14. Jak jste vnímaný ostatními vyučujícími jako učitel/ka VV?

15. Co ovlivňuje Vaše pojetí výuky VV?

16. Je pro Vás důležitější teorie (dějiny umění, techniky atd.) nebo praxe (žáci tvoří) ve VV?

17. Zkuste stručně popsat, jak probíhají Vaše hodiny VV, jaké jsou silné stránky, v čem vidíte rizika?

18. Myslíte si, že může přístup ředitele/ky školy ovlivnit t, jakým způsobem pojmáte vyučování VV?

19. Jak chápete pojem arteterapie? Co to podle Vás je?

20. Máte osobní zkušenost s arteterapií (pokud ano jakou)?

21. Jaké prvky arteterapie jsou přítomny ve Vaší výuce?

22. Napište, co Vás ještě napadá: