

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hana Hefková

**Regionální výtvarné umění a architektura Uherského Brodu v mezipředmětových
vztazích ve výuce na základní škole**

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Horáček, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis autora práce

Děkuji doc. PhDr. Martinovi Horáčkovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady. Děkuji také Magdaléně Ďurd'ové, pracovníci komeniologického oddělení Muzea Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě, za vstřícnost a poskytnutí materiálních podkladů k práci a rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
A TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	8
1.1. Region	8
1.2. Regionalismus	9
1.3. Regionální prvek	10
2 REGIONÁLNÍ VÝTVARNÉ UMĚNÍ VE VÝUCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	11
2.1. Princip názornosti	11
2.2. Pojetí regionálního umění v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	13
2.2.1. Regionální umění ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	14
2.2.2. Regionální umění ve vzdělávací oblasti Umění a kultura	16
2.2.3. Regionální výtvarné umění a architektura v dalších vzdělávacích oblastech	18
3 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ REGIONÁLNÍHO UMĚNÍ ŽÁKŮM	20
3.1. Zážitkové učení	20
3.2. Metody zprostředkování umění žákům	24
3.2.1. Vymezení vyučovacích metod	24
3.2.2. Klasifikace vyučovacích metod	25
3.2.3. Vyučovací metody výchovy uměním	25
3.3. Organizační formy zprostředkování umění žákům	29
3.3.1. Vymezení organizačních forem	29
3.3.2. Klasifikace organizačních forem	29
3.3.3. Organizační formy vhodné pro výuku regionálního umění	30
3.4. Mezipředmětové vztahy	32
3.4.1. Integrace	33
3.4.2. Integrovaná výuka	33
3.4.3. Integrovaná tematická výuka	33
3.4.4. Integrace umění do výuky	34
4 REGIONÁLNÍ UMĚNÍ MĚSTA UHERSKÝ BROT	36
4.1. Zajímavé historické a kulturní památky města Uherský Brod	36
4.2. Možnosti integrace umění Uherského Brodu do výuky	40

4.3. Nabídky kulturních aktivit ve městě, zaměřených na regionální umění.....	41
B PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
5 VYMEZENÍ ZAMĚŘENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	44
5.1. Stanovení cíle výzkumu a hypotéz	44
5.2. Cílová skupina	46
5.3. Metody výzkumného šetření.....	46
5.4. Charakter a průběh výzkumného šetření	47
5.5. Vlastní šetření	48
5.6. Vyhodnocení výsledků šetření a ověření platnosti hypotéz.....	75
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
SEZNAM ČASOPISŮ	88
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	88
SEZNAM TABULEK	92
SEZNAM GRAFŮ	93
SEZNAM FOTOGRAFIÍ	94
SEZNAM ZKRATEK	95
PŘÍLOHY	96
ANOTACE	140

ÚVOD

Na úvod bych ráda zmínila citát francouzského spisovatele Jeana Dutourda: „*Umění není demokratické. V umění nemusí vždycky nutně vyhrát dobrý žák. Vyhraje vyvolený, ten, který se rodí s malou hudbou v sobě a umí vidět pravdu světa*“ (databazeknih.cz, 2008–2018).

K výtvarnému umění a tvořivým aktivitám jsem měla vždy velmi kladný vztah. K této zálibě jsem se postupně dostala, když jsem začala na základní škole ve 4. třídě navštěvovat výtvarný kroužek. Pokračovalo to účastmi na výtvarných soutěžích, malováním a kreslením ve volném čase. Na střední pedagogické škole mě zaujaly hodiny dějin umění a metodika výtvarné výchovy, spojená s návštěvami výstav a galerií. Ze zmíněného důvodu byl tento vyučovací předmět jednoznačnou volbou ze všech nabízených povinně volitelných předmětů pro konání maturitní zkoušky. Během přednášek z dějin umění na vysoké škole jsem si kladla otázky, jak toto téma přiblížit žákům. Při přemýšlení nad tímto problémem jsem si uvědomila, že na základní škole jsme s tímto tématem nebyli vůbec seznamováni. Na základě této skutečnosti jsem zaměřila svůj výzkum na zmapování současné situace výuky regionálního umění na 1. stupni ZŠ v místě mého bydliště a v jeho nejbližším okolí.

Diplomovou práci tvoří dvě části – teoretická a praktická. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly, které jsou zaměřené na komplexní pohled na výuku regionálního umění na základní škole. První kapitola je orientovaná na vymezení základních pojmů souvisejících s názvem diplomové práce: region, regionalismus a regionální prvek.

Ve druhé kapitole zmapujeme zakotvení problematiky regionálního umění v hlavním kurikulárním dokumentu se záměrem zaměřením se na části, týkající se tématu práce. Nesmíme opomenout zmínit nejdůležitější princip Jana Ámose Komenského a jeho význam v regionální výuce, zejména v primárním vzdělávání.

Třetí kapitola se věnuje aspektům výuky regionálního umění v praxi a jeho zprostředkování žákům. Jedná se především o zážitkové učení a jeho souvislost s výchovou uměním, dále se zmíníme o výukových metodách a organizačních formách vhodných pro přiblížení uměleckých děl žákům. Od vzniku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je kladen důraz na interdisciplinaritu, na niž je založena vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Protože do této vzdělávací oblasti patří i téma regionálního umění, musíme se zabývat taktéž mezipředmětovými vztahy ve vyučování. Nejprve vymezíme pojem integrace, následně se přesuneme k popisu integrované výuky a integrované tematické výuky. Přiblížíme také možnosti integrace prvků umění do vyučovacího procesu.

Ve čtvrté kapitole se zaměřujeme na město Uherský Brod. Popisujeme zajímavé historické kulturní památky města a uvádíme možnosti jejich integrace ve vyučovacím procesu.

Praktickou část tvoří empirický výzkum založený na dotazníkovém šetření. Popisujeme cíl, metodu výzkumného šetření, průběh výzkumu, charakteristiku cílové skupiny, stanovujeme hypotézy a uvádíme jejich vyhodnocení. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda je problematika regionálního výtvarného umění a architektury začleňována do výuky na 1. stupni ZŠ a jakým způsobem k integraci dochází. Dílčími cíli práce bylo získat komplexní pohled na problematiku z hlediska přístupu učitelů, žáků, školy a města. Zjišťovali jsme frekvenci využívání tématu regionálního umění ve výuce, jakými metodami a organizačními formami k tomu dochází. Dále nás zajímala četnost výskytu stanovených metod ve vyučování s problematikou regionálního umění a skutečnost, zda věk učitele ovlivňuje volbu tématu ve výuce. Taktéž jsme se zaměřili na postoje učitelů k jednotlivým uměleckým žánrům, na důležitost, jakou přisuzují regionálnímu umění ve výuce, jak je toto téma náročné na jejich přípravu, do kterých předmětů téma integrují a jaké časové období preferují při seznamování žáků s uměním. V dotazníku jsme se věnovali i postojům žáků, učitelů, ředitelů a města při realizaci výuky s uměleckou regionální tematikou.

A TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na začátku diplomové práce se nejprve zaměříme na teoretické vymezení tématu regionálního výtvarného umění a architektury ve výuce na základní škole. Bude se jednat zejména o přiblížení pojmů, které úzce souvisí s tématem, legislativní zakotvení této problematiky v kurikulárních dokumentech, možnosti využití klasických i specifických metod a forem výuky při seznamování žáků s uměním a charakteristiku architektury a umění města Uherský Brod.

1.1. Region

Každý člověk žije na určitém území, v místě, oblasti, která je tvořena různými prvky působícími na jedince, ale také společností, v níž dotyčný žije. Každé toto území je svým způsobem specifické, a abychom je mohli odlišit, používáme termín region. Region je utvářen jednotlivými prvky. Těm se budeme věnovat v kapitole 1.3.

Pojem region je v místních jazykových a výslovnostních podobách užívaný v různých zemích. Stejně jako v mnoha dalších jazycích se v češtině setkáváme s výrazy, jež mají svůj základ v latinském jazyce. Tak je tomu i u pojmu region. Toto slovo pochází z latinského výrazu *regio* a označuje území vymezené na základě společných znaků (Skokan, 1999).

V *Novém akademickém slovníku cizích slov* je charakterizován jako geopoliticky vymezená oblast, kraj nebo území (Kraus a kol., 2008).

Český etymologický slovník uvádí, že slovo region označuje směr, hranici, kraj, zemi. Do úzkého vztahu s ním pak vstupuje slovo *regere*, které podle tohoto slovníku můžeme přeložit jako řídit, spravovat, ovládat nebo regulovat. V neposlední řadě jím lze charakterizovat nějakou oblast (Rejzek, 2001).

Ve slovníku *Nová slova v češtině: Slovník neologizmů* je zdůrazněn jako maskulinum s těmito významy: geopolitická oblast přesahující hranice států. Slovník také uvádí příklady jeho užití v různých významových rovinách, např. „*evropský region, středoevropský region, příhraniční region*“. Nebo se toto slovo využívá v administrativní a právní oblasti charakterizující „*vyšší územněsprávní celek, např. severočeský region, severomoravský region, západočeský region nebo vytvoření regionů*“ (Martincová, 1998).

Na základě různých uvedených způsobů výkladu slova region můžeme konstatovat, že tento pojem je třeba vnímat v širším pojetí. Můžeme ho chápat jako prostorové vymezení určitého území zahrnujícího větší počet menších územních správních celků, ale lze jej také vnímat jako menší územně správní jednotku, která má svá přírodní, hospodářská, politická, kulturní a jiná specifika. Z tohoto hlediska je možné za region označit seskupení několika států nebo jejich zemí, nebo jednu zemi, kraj, obec apod.

Pokud bychom chtěli region blíže specifikovat, zaměříme se na jeho jednotlivé složky. V případě zájmu o kulturu hovoříme o kulturním regionu, dále můžeme sledovat hospodářský region, zemědělský region apod. Region můžeme pojmenovat podle metropole, např. Praha, zlínský region, a zde sledovat kulturní, politický a další potenciál dané oblasti (Vavrdová, 2009).

Region není pojem konstantní. Mění se v souvislosti s vývojem prostředí a polečnosti. Změna nastává nejen v úhlu pohledu na jeho definici, ale mění se také jeho význam, podstata, funkce. Na podobu regionu, zvláště některých regionálních prvků, o nichž se zmíníme v dalších kapitolách, mají vliv nejen geografická či ekonomická specifika dané oblasti, ale také instituce, jež jej utvářejí a mají také vliv na jeho fungování (Vavrdová, 2009).

1.2. Regionalismus

Regionalismus můžeme obecně charakterizovat jako společenskou činnost zabývající se studiem určitého kraje (regionu, území) po všech stránkách – po stránce přírodopisné (geografické, botanické, biologické), ekonomické, historické nebo kulturně historické.

Tato práce se bude věnovat zejména kulturně-historické části.

Nový akademický slovník cizích slov uvádí, že pojmem regionalismus označujeme úsilí o poznání, hospodářské a kulturní povznesení určitého kraje či hnutí, jehož cílem je zachování krajové (kulturní) svébytnosti (Kraus a kol., 2008).

Pavel Chromý v časopise *Geografické rozhledy* uvádí, že tento termín nelze chápat pouze jako výsledek lidské činnosti na daném území, ale považuje ho za „ideologii, kterou prosazují jak aktéři zevnitř, tak zvnějšku regionu“. Popisuje zde i změnu pojetí a chápání toho slova z časového hlediska. Podle něj lidé dříve chápali regionalismus jako „snahu obyvatel regionů o společenskou a územní emancipaci“, dnes se na význam zmíněného slova nahlíží z jiného úhlu pohledu a jeho cílem je „aktivizace regionálních komunit, aktérů i subjektů usilujících o regionální rozvoj“ (Chromý, 2009, s. 5).

Pokud obrátíme svoji pozornost do historie, nalezneme hned několik příkladů využití regionalismu, například v dílech slavných autorů, zejména 19. století, jako byli Alois Jirásek nebo Božena Němcová. Z jejich díla lze na první pohled zachytit jejich snahu o zachování českého vlastenectví a o to, aby národní patriotismus neztratil svůj původní ráz, ale také snahu o kulturní rozkvět země v tehdejší době.

1.3. Regionální prvek

Regionální prvek je pojem konkrétně charakterizující zvláštnosti jednotlivých složek daného regionu, jež jsou pro něj typické. Díky nim můžeme odlišovat specifika jednotlivých oblastí dané země v různých sférách.

Je dokladem společensko-ekonomického dění spolu s přírodními jevy, které blíže charakterizují zvláštnosti určité oblasti.

Podle Vavrdové (2009, s. 55) můžeme regionální prvky členit na:

- *Geografické – mezi ně řadíme geomorfologické útvary, terénní zvláštnosti, strukturaci říční sítě a vodstva, přírodní útvary, výskyt různých druhů rostlinstva a živočišstva aj.*
- *Sociální – zahrnující zvláštnosti geografické oblasti, kterými se od sebe liší např. oblasti průmyslové vs. zemědělské*
- *Populační – souvisí s hustotou osídlení a znaky, jež s sebou nese tato skutečnost: sídlištní síť, katastrální plány, plány obcí, mapy regionů, krajů*
- *Ekonomické – informuje o hospodářském potenciálu dané oblasti*
- *Komunikační a kulturní – podávají svědectví o mezilidských vztazích a bohatství lidové národní kultury. Stejně tak jako jsou odlišné jednotlivé regiony, liší se i kultura dané oblasti. Každé území má svůj specifický folklor, pověsti, písně, tradice, které je charakterizují a odlišují od ostatních území.*

2 REGIONÁLNÍ VÝTVARNÉ UMĚNÍ VE VÝUCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Na základní škole bychom měli uplatňovat zejména regionální prvek, hlavně v nižších ročnících. Žáci by se měli nejprve učit o tom, co velmi dobře znají, tedy o místě, ve kterém vyrůstali a žijí, a poznávat místní zvláštnosti, ať už přírodní, kulturní, historické či umělecké (Vavrdová, 2009). Tuto skutečnost můžeme také nazvat *regionálním principem*. Učivo má vycházet nejen z regionu bydliště žáka, ale i z jeho zkušenosti, zájmů a ze specifického pohledu na svět, při kterém respektujeme individuální zvláštnosti každého jedince (Rašková, 2003, s. 9).

Souvisí to s principy Jana Ámose Komenského. Pedagogické zásady vytvořil už v 17. století, ale stále je ve škole uplatňujeme – především s principem názornosti a požadavkem postupovat od známého k neznámému, od blízkého ke vzdálenému. Díky těmto postupům mohou děti lépe pochopit některé zvláštnosti a jevy, které si osvojí prostřednictvím vlastní zkušenosti, a ty mohou dále aplikovat na učivo o jiné vzdálenější oblasti abstraktního charakteru. Pro žáky je mnohem přínosnější, pokud navštíví místo, o němž se učí. K tomu slouží zejména vlastivědná vycházka. Využijeme metodu multisenzorického učení, kdy žák o daném jevu nejen slyší, ale také si jej může prohlédnout v reálu, nebo si na něj sáhnout (Vavrdová, 2009, s. 55).

2.1. Princip názornosti

Při výuce nejen regionálního výtvarného umění a architektury bychom měli využívat princip názornosti. Souvisí to se zvláštnostmi psychických procesů žáka mladšího školního věku, protože v nižších ročnících (zejména v 1. období RVP ZV) má stále konkrétní myšlení. Dítě v tomto věku operuje se skutečností, představami nebo symboly, které mají jednoznačný obsah. Děti přitom vycházejí z vlastní činnosti a zkušenosti s živými i neživými objekty. Žákům by měla být poskytnuta možnost přesvědčit se o pravdivosti zprostředkovaných informací (Vágnerová, 2000).

Děti mladšího školního věku nestačí pouhé pasivní předávání informací, ale potřebuje mít vlastní zkušenost, aktivně se podílet na vyučování, pochopit vzájemné vztahy

a souvislosti mezi předměty a jevy. Poznávací procesy jsou v tomto věkovém období úzce spjaty s citovými prožitky (Šimíčková-Čížková, 2008).

Ve vyučování se projevují tendence modifikovat obsah vzdělávání věkovým zvláštnostem a individuálním potřebám dětí mladšího školního věku. Rovněž je nutné přizpůsobovat kurikulum specifickým kognitivních procesů. U žáků v tomto období převládá zejména celistvé vnímání, konkrétní myšlení, rozvíjí se pozornost, jež je ve druhém období RVP ZV trvalejší ve srovnání s mladšími žáky. Zmíněné charakteristiky psychických procesů ovlivňují výběr a uspořádání učiva, volbu organizačních metod a forem výuky, při kterých je kladen důraz na využití zkušenosti žáků, didaktických prostředků, uplatnění her, spolupráce, při nichž má žák možnost zapojit se do vyučovacího procesu. Ve vyučování jsou akcentovány zejména tyto požadavky: vlastní aktivita žáků, propojení vzdělávacího obsahu s praktickým životem, zkušenostmi a osobními prožitky (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 24–25).

Dle charakteristiky zvláštností psychických procesů dětí mladšího školního věku je zřejmé, že je pro mladší žáky obtížné správně pochopit a vybavit si abstraktní pojmy, proto potřebují více názornosti. Pokud žáky budeme při výuce seznamovat nejen s problematikou regionálního výtvarného umění a architektury, ale i jiných oblastí vlastivědného, přírodovědného či matematického zaměření, při objasňování pojmů z těchto odvětví musíme využít názornost, nejlépe doplněnou vlastní zkušeností žáků. Na počátku školní docházky převládá mechanická paměť, která je úzce spojena s vnímáním (Šimíčková-Čížková, 2008). Z tohoto důvodu dítěti mladšího školního věku nestačí pojem týkající se umění vysvětlit nebo popsat, protože s ním nemá dostatek zkušeností, což je zapříčiněno nižším věkem. Názornost využíváme při seznamování s abstraktními pojmy, například s barokní sakrální¹ architekturou v místě bydliště. Jak uvádí Vágnerová, dítě potřebuje mít s předmětem vlastní zkušenost. Proto bychom měli např. pojem vitraj nejen vysvětlit, ale i ukázat jak na obrázku, tak nejlépe na konkrétní církevní stavbě při vlastivědné vycházce k dané památce, a tím využijeme princip názornosti (Vágnerová, 2000, s. 149).

¹ Sakrální architektura je architektura sloužící k náboženským účelům.

Sakrální umění = pochází z latiny, znamená umění spjaté s církví nebo s náboženským projevem obecně (Chodura, 2001. s. 86).

2.2. Pojetí regionálního umění v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V letech 2001–2004 vznikl základní kurikulární dokument RVP ZV. V platnost vešel od školního roku 2007/2008, navázal na strategický dokument zvaný Bílá kniha, který představuje koncept rozvoje vzdělávání v České republice, a nahradil tehdejší učební osnovy. Jedná se o klíčový dokument vymezující charakteristiku základního vzdělávání, cílové zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, očekávané výstupy a učivo. Stal se závazným výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP).

Základním cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro každého žáka dosažitelná, a připravit je na život ve společnosti. RVP ZV charakterizuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 10). Mezi hlavní tendence patří zohlednění individuálních možností a potřeb každého žáka, uplatňování variability, individualizace a organizace výuky, vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu založeného na účinné motivaci a spolupráci (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 36–37).

Učivo a očekávané výstupy jsou v RVP ZV (2017, s. 14) členěny do dvou vzdělávacích období: první období zahrnuje 1. až 3. ročník, druhé období 4. až 5. ročník.

RVP ZV vymezuje devět vzdělávacích oblastí:

1. *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)*
2. *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
3. *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
4. *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
5. *Člověk a společnost* (zahrnuje vyučovací předměty pro druhý stupeň ZŠ: *dějepis, výchova k občanství*)
6. *Člověk a příroda* (začleňuje vyučovací předměty pro druhý stupeň ZŠ: *fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis*)
7. *Umění a kultura (Hudební výchova, výtvarná výchova)*
8. *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví na druhém stupni ZŠ, Tělesná výchova)*
9. *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).*

Učivo regionálního umění není striktně zasazeno do konkrétní vzdělávací oblasti, ale je zapojeno zejména ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět, Umění a kultura. Tyto vzdělávací oblasti směřují k získání klíčových kompetencí. Každá vzdělávací oblast vymezuje očekávané výstupy v jednotlivých obdobích. Ty představují úroveň vědomostí a dovedností, jež by měla být nabyta na konci každého období.

2.2.1. Regionální umění ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Tato integrovaná oblast propojuje učivo společenskovední, přírodovědné a výchovu ke zdraví. V tvůrčí a radostné atmosféře mají žáci poznávat skutečnosti, které znají ze svého dosavadního života, a zároveň je objevují v širších souvislostech. Vzdělávání v této oblasti poskytuje žákům také prostor pro jazykové vyjádření poznatků a dojmů ze setkávání se skutečným světem (Rašková, 2006, s. 51). Umožňuje seznámit žáky s historií, poznat nejbližší okolí i časově vzdálenější jevy. Žák si všímá lidských výtvorů a jejich krásy, uvědomuje si jejich hodnotu. Na základě pozorování je schopen ocenit jejich kvalitu, přemýšlet o nich a vnímat potřebu a důležitost chránit tato díla (RVP ZV, 2017, s. 42 – 43). Je zde vyslovena i myšlenka, že k úspěšnosti vzdělávání v dané oblasti významně přispívá „*vlastní prožitek*“ získaný zvláště využitím konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných vědomostí. Význam vlastního prožitku ve vzdělávání bude blíže specifikován v kapitole 2.3.1.

Výše zmíněná oblast je členěna do pěti tematických okruhů: *Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví*. Téma regionálního umění nalezneme zejména v těchto vzdělávacích okruzích (RVP ZV, 2017, s. 44–50):

Místo, kde žijeme – žák získává ucelený přehled o svém nejbližším okolí, které jej obklopuje. Je informován o nejdůležitějších skutečnostech místa, jímž je myšleno vesnice nebo město, v němž žije. Zde se nejvíce odráží regionální princip, zaměřující se na místní skutečnosti. Ty by měl žák poznávat vlastní aktivní participací ve vyučovacím procesu formou praktických činností. Tyto činnosti zprostředkovávají žákům přímou zkušenost s regionálními jevy a následně vedou k formování kladného vztahu k místu bydliště.

1. Výstupy okruhu *Místo, kde žijeme* (RVP ZV, 2017, s. 44), vztahující se k tématu regionálního umění:

V prvním období:

- vyznačí v jednoduchém plánu cestu na určené místo (máme na mysli cestu k určité památce)
- pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci nebo městě
- rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost.

Ve druhém období:

- vyhledá typické regionální zvláštnosti osídlení, kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlasteneckého.

2. Učivo okruhu *Místo, kde žijeme*, vztahující se k tématu regionálního umění:

- domov – orientace v místě bydliště
- obec (město), místní krajina – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, působení lidí na krajinu.

Lidé a čas – prostřednictvím tohoto okruhu si žáci rozšiřují vědomosti o událostech trvajících v čase. Jsou seznámeni s historickými jevy a učí se poznávat časové změny probíhající v průběhu historie. Tento vzdělávací okruh zdůrazňuje vhodný didaktický postup při získávání znalostí o regionální problematice, o kterém se zmiňuje i Vavrdová (2009). Nejprve by měli být seznámeni s minulostí (nebo také současností) svého regionu, následně pak systematicky přecházet k historickým událostem naší země, potažmo světa. Vzdělávání v tomto okruhu směřuje k utvoření kladného vztahu k místu bydliště, vyvolání zájmu o minulost a kulturní bohatství regionu. Učitel by měl volit takové vyučovací metody a formy práce, při nichž se žáci aktivně zapojí do vzdělávacího procesu, a na jejichž základě se naučí samostatně pracovat s různými informačními zdroji. Mezi důležité prvky patří zejména návštěvy památek, muzea, knihovny a dalších regionálních institucí. Ty přispívají ke kognitivnímu, afektivnímu i kulturnímu obohacení osobnosti žáků (RVP ZV, 2017, s. 46–47).

V rámci výstupů oblasti *Lidé a čas* (RVP ZV, 2017, s. 46), spojených s tématem regionálního umění, by žáci měli být na konci prvního období RVP ZV schopni:

- využívat časové údaje při řešení problémových situací v běžném životě a rozlišovat události minulosti, současnosti a budoucnosti

- pojmenovat některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu a interpretovat pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žijí.

Druhé období je zaměřeno na následující vědomosti a dovednosti spjaté s regionálním uměním:

- žák už pracuje s časovými údaji a měl by pochopit vztahy mezi ději a jevy
- využívá archivů, knihoven, sbírek, muzeí a galerií k získání informací důležitých k pochopení minulosti, zdůvodní základní význam nemovitých i movitých kulturních památek
- srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifíků.

V rámci učiva se žáci seznamují se současností i minulostí v našem životě, jedná se zejména o proměny způsobu života a bydlení. V neposlední řadě by mělo dojít k osvojení vědomostí o regionálních památkách, zahrnující informace o péči o památky, lidech a oborech zkoumajících minulost. Učitel také rozšiřuje u svých žáků znalosti regionálních bájí, mýtů a pověstí, které se mohou vztahovat ke kulturním objektům v místě bydliště (RVP ZV, 2017).

2.2.2. Regionální umění ve vzdělávací oblasti Umění a kultura

Další stěžejní oblast RVP ZV, věnující se vzdělávání žáků v problematice regionálního umění, nese název *Umění a kultura*. Tato oblast je zaměřena nejen na kognitivní složku, ale dotýká se také formování afektivní stránky osobnosti žáka ve vztahu k umění. Žáci jsou vedeni k chápání umění jako specifického procesu poznání a dorozumívání, díky němuž mohou poznat prvky ve světě, které lze sdělit pouze uměleckými prostředky.

Žák si prostřednictvím uměleckých aktivit rozvíjí citění, tvořivost, schopnost vnímat umělecké dílo, hledat a nalézat vztahy mezi jednotlivými druhy umění, chápat kulturu ostatních lidí a aktivně se do ní zapojovat. Důraz je kladen i na osvojování schopností vlastního uměleckého vyjadřování zprostředkovaného linií, bodem, tvarem atd. Na 1. stupni jsou žáci seznámeni s uměleckými vyjadřovacími prostředky výtvarného umění, učí se s nimi tvořivě pracovat. Rovněž se seznamují s uměleckými díly, učí se je nejen vnímat, ale také chápat, co se autor snažil svou tvorbou sdělit, a sdělované výpovědi následně interpretovat s ohledem na své dosavadní zkušenosti (RVP ZV, 2017, s. 81).

Oblast Umění a kultura zahrnuje tři vzdělávací obory: *Hudební výchova*, *Výtvarná výchova* a *Dramatická výchova*. Poslední z uvedených oborů je prezentován jako doplňující vzdělávací obor.

Výtvarná výchova je zaměřena na práci s vizuálně obraznými znakovými systémy a preferuje 3 hlavní tvůrčí činnosti – tvorbu, vnímání a interpretaci (RVP ZV, 2017, s. 81–82).

Výběr a interpretace uměleckých děl by měla navazovat na zkušenosti žáků a dále je rozvíjet. Bez zkušenosti by nebylo možné dosáhnout uměleckého zážitku, ani pochopení komunikačního účinku uměleckého díla (Vančát, 2003, s. 10).

Žák se zapojuje do procesu kreativity a komunikace s výtvarným dílem tvůrčími činnostmi uvedenými v RVP ZV. Jedná se o *Rozvíjení smyslové citlivosti*, *Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků*. Rozvíjení smyslové citlivosti má vést k vytvoření schopnosti vnímat prvky kolem sebe (umělecké i neumělecké). Uplatňování subjektivity předpokládá vlastní kreativní zapojení žáka do procesu tvorby, díky němuž vznikají originální díla. Originalitu můžeme spatřovat i při interpretaci vnímaného uměleckého díla, při níž je vyjádření každého žáka rozdílné a odráží jeho subjektivní pohled na umělecké dílo. Tím předejdeme šablonovité žakovské tvorbě. Ověřování komunikačních účinků nám ukazuje, jak žáci pochopili obsah sdělený skrze výtvarný produkt, zda dokázali postihnout myšlenku autora a vyjádřit ji nejen jazykově, ale i jinými vyjadřovacími a výrazovými prvky (RVP ZV, 2017, s. 82).

Jedním z mnoha očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Umění a kultura je rozpoznat a pojmenovat prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy a objekty). Vančát (2003, s. 12) rozděluje tyto prvky do dvou skupin: mimovědomé a uvědomělé. Mimovědomé prvky jsou schopny v člověku vyvolat určité pocity, ale my nedokážeme určit, co je způsobuje. Naopak uvědomělé prvky vizuálně obrazného vyjádření nám zprostředkovávají komunikaci s výtvarným dílem, kdy přemýšlíme o jeho obsahu. Zde vstupuje do popředí subjektivita jedince, jejímž zapříčiněním je interpretace díla ovlivněna, a to zkušenostmi a požadavky subjektu. „Z toho vyplývá, že každý jedinec při vnímání téhož obrazně vizuálního vyjádření vnímá různé obrazně vizuální prostředky s různými obsahy“ (Vančát, 2003, s. 12).

Dyrtová (2002, s. 16) zastává názor, že čím je žák mladší, tím více bychom měli pojímat interpretaci umění hravější a zábavnější formou. Aby žáky probírané téma zaujalo, volíme různé metody a formy zprostředkování umění, kterým se budeme věnovat v jiné kapitole.

Regionální prvky lze zařadit do vzdělávacích oborů *Hudební výchova* a *Výtvarná výchova*.

1. *Hudební výchova* – žáci mohou být obeznámeni s regionálními písněmi nebo písňemi s obsahovou integrací regionálních prvků umění. Naučí se je ztvárnit pomocí Orffových nástrojů nebo pohybem (RVP ZV, 2017, s. 84–86).
2. *Výtvarná výchova* – ztvárnění regionálního umění formou obrazně vizuálních zobrazení. Může jít o parafrázi díla, malbu, plastické provedení různými materiály, jimiž mohou být plastelína, keramická nebo modelovací hlína (RVP ZV, 2017, s. 86–87).

2.2.3. Regionální výtvarné umění a architektura v dalších vzdělávacích oblastech

Kromě již zmíněných vzdělávacích oblastí integrovaného charakteru je možné učivo regionálního umění propojit s dalšími oblastmi, mezi něž patří zejména *Jazyk a jazyková komunikace*, *Matematika a její aplikace* nebo *Člověk a svět práce*.

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* nabízí možnosti zapojení tématu regionálního umění prostřednictvím těchto oborů:

1. *Komunikační a slohová výchova* – zde můžeme uplatnit činnosti *čtení* (vyhledávání informací o regionálních památkách v encyklopediích, letáčích, propagačních materiálech městských institucí, pomocí zvukových průvodců ve městě), *naslouchání* (při výkladu v muzeu, galerii, besedě s regionálním malířem nebo architektem, návštěvě architektonické památky, při animačním programu apod.), *mluvený projev* (vzájemné sdělování zážitků a dojmů z vlastivědné vycházky, prohlídky objektu) (RVP ZV, 2017, s. 18–19).
2. *Literární výchova* – na 1. stupni se jedná zejména o *poslech literárních textů*. Může jít o regionální pověsti vztahující se k historickým regionálním památkám, seznamování s místními osobnostmi. Aktivizující jsou *tvořivé činnosti s literárním textem*, týkající se regionálního umění, při nichž pracujeme s obsahem sdělení, které žáci mohou doplnit ilustrací nebo dramatizací (RVP ZV, 2017, s. 21–22).

V rámci oblasti *Matematika a její aplikace* lze učivo regionálního umění zakomponovat prostřednictvím slovních či problémových úloh. Zahrnuje tyto vzdělávací obory:

1. *Číslo a početní operace* – je zaměřen na práci s přirozenými čísly. Učitel může vytvořit slovní úlohy např. na výpočet výšky věže radnice, plochy fasády kostela

pro malování, porovnávání těchto získaných údajů o jednotlivých budovách. Přitom vychází z reálného prostředí, v němž se žáci pohybují.

2. *Závislosti, vztahy a práce s daty* – zde pracujeme s číselnou osou, při níž si žáci uvědomují časové souvislosti událostí probíhajících v čase (které historické objekty byly postaveny dříve, později), vyhledávají data a zaznamenávají je do tabulek, grafů, diagramů (RVP ZV, 2017, s. 32–33).
3. *Geometrie v rovině a prostoru* – umožňuje žákům všimnout si geometrických tvarů budov, soch a jejich dekoračních prvků, přirovnat jejich tvar k jednotlivým geometrickým tělesům, stavět objekty ze stavebnic pomocí kótovaného půdorysu² nebo zobrazovat stavby v boxu³ apod. (RVP ZV, 2017, s. 33–34).

Nakonec zmíníme možnosti spojení se vzdělávací oblastí *Člověk a svět práce*. Na 1. stupni je rozdělena do čtyř tematických okruhů: *Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů*. Učivo regionálního umění zprostředkováváme prvními dvěma tematickými okruhy. Žáci vyrábí budovy nebo jejich architektonické detaily za použití různých materiálů, jimiž jsou přírodniny, modelovací hmota, papír, karton, textil, drát...). Prostorovou představivost a jemnou motoriku rozvíjí různé konstrukce ze stavebnic (volně převzato z RVP ZV, 2017, s. 18–104).

² Kótovaný půdorys je zobrazování těles do roviny sestavených z krychlí, označovaný také jako druh kótovaného promítání. Žáci mají na lavici papír se čtverci, v nichž jsou umístěna čísla. Každé číslo znázorňuje podlaží, ve kterém se krychle nachází. Touto pomůckou se žáci naučí pomocí symbolů stavět tělesa (jimiž mohou být konkrétní stavby ve městě) a tato postavená tělesa následně zapsat symbolicky (Stopenová, 1999, s. 48).

³ Tato didaktická pomůcka je tvořena tzv. boxem, vymezeným třemi stěnami vyrobenými z tvrdého kartonu. Na stěnách jsou zakresleny čtvercové sítě tak, že délka strany čtverce odpovídá délce hrany krychle. K boxu náleží sada krychlí, z nichž se staví prostorové objekty. Úkolem žáků je umístit krychle do boxu na základě čtvercové sítě zakreslené na stěnách boxu (Stopenová, 1999, s. 49).

3 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ REGIONÁLNÍHO UMĚNÍ ŽÁKŮM

„Nejde vlastně o nic menšího, než že umění pojaté co nejšíře by mělo být úhelným kamenem výchovy. Žádný jiný předmět totiž není s to dát dítěti nejen vědomí, v němž obraz a pojem, vnímání a myšlení byly uvedeny ve vzájemné vztahy a sjednoceny, nýbrž zároveň také instinktivní poznání vesmírných zákonů a návyk nebo chování souladné s přírodou“

Herbert Read (1967, s. 88)

Při zprostředkování umění žákům můžeme využít různorodé didaktické pomůcky, které jsou v současné době snadno dostupné v každé škole, jako jsou interaktivní tabule, fotografie a další obrazový materiál, encyklopedie atd. Obrazy pomáhají žákům přiblížit zvláštnosti vzdálených míst a krajin. Může jít o „*nástěnné obrazy, obrazové soubory, pohlednice, knižní a časopisecké ilustrace, fotografie, diapozitivy*“ (Vavrdová, 2009, s. 47).

Hazuková a Šamšula (1982, s. 127–129) uvádějí možnosti a podmínky přiblížování umění žákům. Upozorňují na nutnost výběru přiměřeného množství regionálních památek, aby je žáci vzhledem ke zvláštnostem psychických procesů a věku byli schopni vnímat. Úkoly navazující na přímý kontakt s památkou by měly mít výchovný význam a být pro žáky zajímavé. Rovněž doporučují při příznivém počasí pracovat zejména v exteriéru (malovat nebo kreslit v plenéru, modelovat z jílu, vytvářet zajímavé objekty z přírodních materiálů atd.).

Při výuce regionálního umění lze využívat rozmanitých organizačních forem a vyučovacích metod, které žákům pomohou k lepšímu pochopení a správnému osvojení učiva. Organizačním formám a metodám se budeme věnovat v jiné kapitole, proto je zde nebudeme blíže specifikovat.

Výtvarné umění nejčastěji přiblížujeme žákům při výletech na hrady, zámky, do muzeí, obrazáren. Aby bylo dosaženo žádoucího očekávaného cíle, je nezbytná důkladná příprava učitele (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 127).

3.1. Zážitkové učení

Významným prvkem zážitkového učení je prožitek z vlastní aktivity, využívající principy zkušenostního učení (Wikipedie, 2017). Důraz na zkušenostní učení má v české pedagogické tradici kořeny v době života Jana Ámose Komenského. Podle něj bylo

nejdůležitější zapojování všech smyslů při učení (Franc a kol., 2007, s. 12). Zážitek pedagogika využívá různých druhů metod učení (projektová výuka, kooperativní učení). Jedním z nich je právě zmiňované zkušenostní učení. Tato vyučovací metoda se často kombinuje s jinými metodami pro zvýšení její účinnosti, jako jsou např. zpětné uvažování, diskuse nebo kreativní činnosti jedince. Díky těmto postupům dochází k emocionálnímu prožitku, hlubšímu vnímání a proniknutí do problematiky (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34).

Zážitek zkušenost přibližuje žákům předměty a jevy ve světě, aby se s nimi seznámili a dokázali je ztvárnit v různých podobách. Osobní zážitek vzbuzuje vztah ke skutečnosti, se kterou se žák setkává. K intenzivnějšímu vnímání a prožívání světa napomáhá setkávání žáků s realitou v jejím přirozeném prostředí – „s přírodninami, předměty, materiály, s jejich tvary, barvami, povrchy“ (Roeselová, 2001, s. 37).

Pokud učitel žáky zaujme zvolenou činností a dokáže je motivovat k práci, žáci se s radostí zapojí do vyučovacího procesu, který bude efektivní. Žáci si z něj odnesou nejen nové vědomosti či dovednosti, ale také silný emocionální zážitek. Ten pomáhá kvalitnějšímu osvojení učiva a také rychlejšímu a dlouhodobějšímu zapamatování. Na základě těchto psychických (pamětních) procesů, umocněných vlastní zkušeností, dojde i po dlouhé době od seznámení s učivem k jeho snadnému vybavení. Je zřejmé, že žáci budou motivováni, jestliže učitel dokáže u žáků vzbudit zájem, zvědavost nebo zprostředkovat učivo zábavnou formou (Petty, 2002, s. 47).

Probuzení zájmu žáků patří mezi důležité motivační faktory. Zážitek a kontakt s uměním podporuje tvořivou aktivitu žáků a nese v sobě „významný humanizační náboj“. Dítě je obklopeno uměním, jež na něj působí. Žák vnímá umění ve svém okolí a současně registruje nejen jeho historickou hodnotu, ale také účinek, jakým na něj působí. Žák při styku s historickým objektem není pasivní, ale zapojuje do aktivit vlastní myšlenkovou činnost i zkušenosti, a zároveň dochází k rozvoji jeho myšlení. Významným podílem působí zážitek na starší žáky, kterým zprostředkovává vztah k výtvarnému jazyku a jeho porozumění, nebo jim přibližuje vztah mezi výtvarným uměním a jejich vlastním výtvarným projevem. Někdy se stává, že se sám žák chopí iniciativy a při činnosti se snaží přiblížit uměleckému dílu, které ztvárňuje, a následně dochází k prohloubení prožitků vztahujících se k soše nebo jinému výtvaru (Roeselová, 2001, s. 33).

Ve škole by neměla chybět názornost, zážitek dítěte, snaha o zapojení a hlubší ponoření žáků do problematiky se zapojením všech smyslů. Kateřina Dytrtová ve své publikaci *Interpretace umění ve výtvarné výchově* uvádí, že nelze pouze žáky motivovat a následně je

nechat tvořit, plnit zadané úkoly a očekávat, že naleznou řešení. Učitel by měl naučit žáky samostatně myslet a rozvíjet citlivost vnímání věcí kolem sebe a vytvářet pozitivní vztah k těmto jevům (Dytrtová, 2002, s. 45). V našem případě jde o rozvíjení vztahu k regionálnímu umění a architektuře, vytváření schopnosti všimnout si jejich uměleckých prvků.

Prostředkem výchovy uměním jsou umělecké zážitky, prožité prostřednictvím vlastní umělecké aktivity. Tyto zážitky mají významný vliv na rozvoj osobnosti člověka, zejména jeho poznávacích (kognitivních) procesů, a obohacují jej o zkušenosti. „*Umělecké zážitky mohou vést člověka k hledání obecnějšího kulturního nebo přírodního rozměru lidské existence*“ (Slavík, 2001, s. 10).

Zkušenostním učením se zabývaly také mnohé osobnosti z historie pedagogiky. Svůj model zkušenostního učení vytvořil i přední americký reformátor 20. století, John Dewey, který je významným představitelem pragmatické pedagogiky.⁴ Interpretuje vzdělávání jako vědeckou metodu poznávání světa, vyžadující souhrnné znalosti významu slov a jejich užití. Dewey nazývá svoji metodu jako progresivní, jež se liší od předchozího vzdělávacího systému a dodává, že je také mnohem obtížnější. Za přední princip této metody považuje fakt, že veškeré působení učitele, knih, zařízení, pomůcek a vybavení, které v průběhu vyučování učitel využije, vyvolá v žákovi pocity a přispívá k vytváření zkušenosti (Dewey, 1997, s. 17).

Jeho model uvádí, jak lze impulzy získané první fází zkušenostního učení tímto procesem přeměnit v úsudky, tedy v aktivní jednání. Popisuje tři stádia:

1. Za první etapu považuje *pozorování*, které je zaměřeno na okolní podmínky po daném impulzu.
2. Následující etapou je *promyšlení*, zahrnující znalosti o situacích, jež se staly v minulosti, a vědomosti získané vybavením zkušeností či prostřednictvím druhých lidí s bohatší zkušeností než má dotyčný jedinec.
3. Poslední fázi nazval *úsudkem*. Ten nám zajišťuje celkový souhrn všeho, co jsme získali pozorováním v první fázi a vybavením ve stadiu druhém (Dewey, 1997, s. 29).

Na základě Deweyova modelu můžeme charakterizovat jeho pohled na učení, které by mělo zahrnovat nejen získávání vědomostí a pojmů, ale také umožnit žákům aktivně

⁴ Pragmatická pedagogika – pragmatismus pochází z řeckého slova „pragma“ = řízení, událost. Pragmatisté si kladli za cíl vyřešit problém mezi vztahem vědeckých pravd a morálních hodnot. Pragmatismus se nezaměřuje na skutečnost, ale spíše na to, jak k pravdě dojít. Dewey chápal pravdu jako výsledek úspěšného zkoumání, řešení určité situace. Podle něj mají být myšlenky prostředkem činnosti a vést k řešení problému (Višňovský, Mihina, 1998, s. 35).

se podílet na vyučovacím procesu prostřednictvím pozorování, vlastní aktivity a zážitku. Podobný úhel pohledu na tuto problematiku můžeme spatřit u anglického pedagoga Geoffreyho Pettyho.

Geoffrey Petty ve své publikaci *Moderní vyučování* (Petty, 2002, s. 48) uvádí několik příkladů, jak vzbudit u žáků zájem a aktivitu:

1. učitel by se měl aktivně zajímat o svůj obor a projevovat nadšení při práci s dětmi
2. propojovat teorii s praxí a využívat ve vyučování reálných předmětů z denního života, pouštět žákům instruktážní filmy nebo zařadit do výuky exkurzi či besedy s odborníky
3. aktivně zapojovat žáky do vyučování a zprostředkovat jim aktivity, při kterých mohou prokázat svou tvořivost a sebevyjádření
4. využívat překvapení, různorodé a neobvyklé činnosti
5. zadávat soutěživé a problémové úlohy
6. dávat žákům hádanky, na které jim později sdělí odpověď
7. propojovat učení s jejich mimoškolními zájmy.

Pettyho návrhy na vzbuzení zájmu žáků jsou významnými motivačními činiteli, jež lze aplikovat na výuku s tématem regionálního umění. Jeho první bod je velmi důležitý. Vavrdová (2009, s. 37) na jeho význam upozorňuje v souvislosti s vlastivědnou vycházkou, která patří mezi organizační formy nejen v hodinách vlastivědy. Podle ní by měl učitel přistupovat k výuce aktivně, přemýšlet nad motivací. Cílem této organizační formy je vzbudit u žáků touhu poznat něco nového, a naplnit tak jejich dychtivost po vědě, projevující se v období mladšího školního věku velmi výrazně. Nejen motivace, ale i pečlivá promyšlená příprava přispívá k aktivnímu zapojení žáků a k jejich zájmu. Proto je podle Vavrdové žádoucí, když učitel před vlastivědnou vycházkou důkladně prostuduje mapu a zváží místa, která s žáky navštíví. Dále by se měl seznámit s fakty z dostupné literatury a promyslet vhodné zprostředkování učiva žákům přiměřeně věku, dosavadním zkušenostem a individuálním zvláště. Neměl by opomenout projít si trasu plánované vycházky za účelem zjištění délky jejího trvání, aby se přesvědčil o její reálnosti vzhledem k možnostem žáků a úseku trasy. Dále bylo žádoucí zvážit vhodné aktivity, do nichž se v průběhu vycházky činnostně zapojí. Bez učitelova aktivního postoje k výuce, projevu nadšení pro práci s žáky a hledání optimálních vyučovacích metod a forem v souladu s probíraným učivem by bylo obtížné dosáhnout stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.

Umělecký zážitek by měl být doprovázen citovým prožitkem, který je ovlivněn zvláštnostmi psychických stavů, mezi něž řadíme např. temperament, náladu atd. Ty jsou zdrojem inter-individuálních rozdílů při hodnocení uměleckého zážitku. Učitel by měl zabezpečit takové podmínky uměleckého zážitku, které budou vyhovovat potřebám všech žáků. V následném dialogu mají žáci možnost uvědomit si rozdílnost svého prožívání a pochopit vzájemné interpretační shody a rozdíly. Dochází také k sebepoznání prostřednictvím výtvarného výrazu (Slavík, 2001, s. 263–264).

3.2. Metody zprostředkování umění žákům

Před vlastní realizací samotného vyučovacího procesu je nezbytné promyslet jeho celkovou strukturu. Kromě stanovení výchovně vzdělávacího cíle bychom se měli zaměřit na výběr vhodných vyučovacích metod. Podle Vavrdové (2003, s. 39) by učitel měl vyučovací metodu volit s ohledem na výukový cíl, věkové a individuální zvláštnosti žáků, specifika vyučovacího obsahu nebo materiální vybavení a další možnosti školy.

3.2.1. Vymezení vyučovacích metod

Vyučovací metodu můžeme chápat jako „*záměrnou cílevědomou modifikaci učebního obsahu příslušného učiva, specifické cílevědomé didaktické a výchovné činnosti učitele a žáků probíhající ve vyučovacím procesu v souladu s didaktickými zásadami, zaměřené na rozvoj poznání a výchovné působení, směřující ke splnění určených vzdělávacích a výchovných cílů*“ (Navrátilová, 1985, s. 57).

Metoda pochází z řeckého *methodos* a znamená cestu, postup nebo způsob vyučování. *Pedagogický slovník* (Průcha, 2008, s. 287) ji definuje jako „*charakterizující činnost učitele vedoucí k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“. Upozorňuje také na různé způsoby klasifikace metod, např.

- a) podle fáze vyučovacího procesu – metody utváření, upevňování, prověřování vědomostí
- b) podle způsobu prezentace – slovní, názorné, praktické
- c) podle charakteru specifické činnosti – zde řadíme metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech.

„*Vyučovací metodu*“ charakterizuje i L. Mojžíšek (1975), podle něj se vymezuje jako „*pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity subjektu a objektu, v úpravě zdrojů poznání, zájmů a postojů*“.

Z uvedených definic vyplývá, že je nutné chápat vyučovací metodu v širším smyslu. Ve vyučovacím procesu nevystupuje izolovaně, ale působí jako jeden z mnoha činitelů ovlivňujících vyučovací proces. Při volbě metody je nutné taktéž zohlednit její vztah k obsahu a cílům výuky. Vyučovací metoda je úzce spojena i s vyučovacími zásadami, organizačními formami, prostředky a dalšími podmínkami výchovně vzdělávacího procesu (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 151).

3.2.2. Klasifikace vyučovacích metod

V literatuře nalezneme řadu klasifikací vyučovacích metod, nejčastěji se uvádí vyučovací metody Maňáka (2003, s. 49).

1. *metody slovní*: vyprávění, vysvětlování, přednáška, rozhovor, diskuse, dramatizace, metoda písemných prací, metoda práce s textem (učebnicí, knihou, pracovním listem)
2. *metody názorně-demonstrační* (přímého pozorování předmětů a jevů): metoda pozorování předmětů a jevů, metoda předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností, práce s obrazem, instruktáž
3. *metody dovednostně-praktické*: napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody, grafické a výtvarné práce.

Při seznamování s uměním užíváme nejvíce metodu praktických činností, metody receptivní, reproduktivní nebo heuristické, diskusní, problémové, situační nebo didaktické hry. Široké uplatnění má zejména projektová metoda (Šobáňová, 2015, s. 69–70).

3.2.3. Vyučovací metody výchovy uměním

Další metody uplatňované ve výchově uměním uvádí Roeselová (2004, s. 33). Řadí zde tyto metody:

1. *Demonstrace výtvarného díla a živý dialog nad ním* – uplatňují se při návštěvě výstav, galerií a muzeí. Při prohlížení objektů na výstavě nebo stavební památky poznáváme historické souvislosti a spojujeme je s vlastním výtvarným vyjádřením, vztahujícím se např. k pozorovanému obrazu.
2. *Sbírání reprodukcí a dokumentace zážitků a poznatků* – žáci si ukládají vlastní práce do svého portfolia, mohou být rozděleny podle tématu, historického období. Vkládají se zde nejen výtvarné práce, ale i texty.
3. *Souvislost mezi jevy, příčinami či důsledky* – vedou k zapojení kognitivních procesů, kdy žák hledá vztahy mezi uměním a známými jevy v přírodě a reálném světě.
4. *Zážitkový kontakt s uměním* – kontakt s obrazem můžeme spojit s různými druhy uměleckého vyjádření (výtvarným, pohybem, hudbou). Zážitek zprostředkovává i analýza výtvarných děl, kdy při výstavě abstraktního umění může žák prozkoumávat a vyjadřovat vnímané kompoziční vztahy.
5. *Soutěže* – učitel by je měl zařadit do celoročního plánu a žáky na ně soustavně připravovat. Při výběru soutěžních prací je důležitá kvalita, ne kvantita (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 117). Učitel by žáky do soutěží neměl zapojovat často. Žáci jsou motivováni pouze zvnějšku (vítězstvím) a vnitřní motivace, jako např. umělecký zážitek a radost z tvorby, se odsouvá do pozadí (Roeselová, 2001, s. 78).
6. *Výstavy výtvarných prací* – při výstavě by měl učitel zvážit nejen kvalitu, ale i vhodnost, zda se práce vztahuje k danému tématu. Učitel by měl žáky připravovat na výstavu v průběhu celého roku. Práce lze vystavovat nejen ve škole, ale i na jiných veřejných místech ve městě a ve výstavních síních. Vzdělávací ráz mají pak profesionálně instalované výstavy (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 116–120). Zhoř (1963, s. 98–100) uvádí, že úspěšné výstavy jsou obohaceny teoretickým výkladem zaměřeným na rozbor užitých výtvarně vyjadřovacích prostředků, které mohou žáci při přímém nazírání na dílo zaznamenat, nebo řešení kompozice, užití barevných kontrastů, hry světla a stínů apod. Za nejdůležitější funkci výstav považuje kognitivní a umělecké obohacení.
7. *Projekt* – nejvýstižnější definici projektové výuky uvádí Skalková (1999, s. 217):
„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě vlastní aktivní činnosti“. Vychází při tom ze zkušeností žáka. Děti se setkávají s historií a literaturou, poslouchají hudbu související s tématem, tato metoda odráží dobu, místo, krajinu atd. (Roeselová, 2004, s. 33). Projekt se začal objevovat v souvislosti

s reformní pedagogikou v první polovině 20. století a je spjat se jmény John Dewey a William H. Killpatrick. Žáci nezískávají vědomosti z jednotlivých oborů izolovaně, ale snaží se ponořit do problematiky a podívat se na téma z různých úhlů pohledu. V rámci aktivit řeší problémy související se situacemi, se kterými se setkávají v běžném životě.

Ivona Dömischová (2011, s. 42–50) spatřuje následující výhody projektové výuky:

- umožňuje chápat učivo v kontextech a rozvíjet klíčové kompetence (např. vyhledávání informací v různých zdrojích, řešení problémů, komunikace a spolupráce ve skupině, uvědomění si příslušnosti k obci při projektech s historickou tematikou)
- poskytuje prostor pro zařazení průřezových témat
- je vhodná pro integraci jednotlivých oblastí lidského poznání, jednotlivých disciplín a uplatňování mezipředmětových vztahů
- uspokojuje dětskou touhu po poznávání a umožňuje mu objevovat nové vědomosti vlastními myšlenkovými a praktickými činnostmi
- rozvíjí sociální kompetence zvolenými organizačními formami (většinou skupinovými), kde se učí spolupracovat, diskutovat, argumentovat, obhajovat své názory
- poskytují možnost žákům navštívit mimoškolní instituce a objekty v místě bydliště
- vědomosti získané přímou zkušeností jsou trvalejší a výrazně pomáhají dosažení výchovně vzdělávacího cíle
- posiluje se přirozená autorita učitele, kdy vstupuje do role žákova partnera a pomáhá mu na cestě k výukovému cíli. Vytváří se tak mezi nimi vztah založený na vzájemném respektu a důvěře
- v neposlední řadě projekt poskytuje žákovi motivaci a učí žáka odpovědnosti.

Hazuková a Šamšula (1982, s. 88–94) uvádí tyto metody osvojování výtvarného umění:

- *Řízený rozhovor, beseda* – rozhovor patří mezi nejstarší didaktické metody. Jeho princip spočívá v kladení otázek a zjišťování odpovědí, kdy žáci získávají přehled o problému a jsou obohaceni o nové vědomosti. Zde záleží na dovednosti učitele, jak umí klást otázky. Klademe otázky využívající různou úroveň myšlení. Nejnížší úroveň představují otázky vyžadující reprodukci osvojených znalostí, u náročnějších otázek požadujeme po žácích využití myšlenkových operací (srovnání, analýza, zobecnění). Nejnáročnějšími otázkami aktivizujeme samostatné myšlení a požadujeme samostatné řešení problému (Skalková, 1999, s. 175).

- *Vysvětlování* – cílem této metody je porozumění učivu, ke kterému učitel směřuje upozorňováním žáků na vzájemné vztahy a souvislosti, aby došlo k pochopení podstaty. Většinou navazuje na přímé pozorování žáků spojené s demonstrací nebo praktickou činností (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 156).
- *Vyprávění* učitele i žáků o svých dojmech vyvolaných kontaktem s uměním je založeno na emocionálnosti, mělo by být živé, poutavé, aby vyvolalo u příjemců bohaté představy o sledu událostí nebo konkrétních situacích. S vyprávěním je spojena i motivační funkce, jež má vyvolat u posluchačů zájem (Skalková, 1999, s. 172).
- *Návštěvy uměleckých dílen a ateliérů umělců*
- *Metoda bezděčného vnímání umění* – děje se bez zapříčinění učitele. Každý žák se setkává denně s uměleckými podněty z okolí města nebo vesnice, když se pohybuje mezi historickými budovami. Tyto objekty nepůsobí na žáka intenzivně pouze při jednorázové návštěvě budov, ale opakovaným kontaktem s nimi.
- *Metoda emocionálního osvojování* – při této metodě se využívá působení uměleckého díla na city jedince. Zdůrazňuje potřebu vytvořit vhodnou atmosféru, kdy je možné využít mezipředmětových vztahů s literární, hudební nebo pohybovou výchovou.
- *Metoda racionálního osvojování* – žák je veden k přemýšlení nad uměleckým dílem. Může mít formu besedy, otázek a odpovědí, srovnání děl. Otázky by měly být kladeny tak, aby byl žákovi poskytnut prostor pro vyjádření vlastních dojmů a názorů. Při analýze díla vedeme žáky, aby se zaměřili se na námět (co je na vnímaném díle zobrazeno), formu (jak je zobrazeno) a obsah (proč je zobrazeno). Komparace děl umožňuje uvědomit si formu díla, srovnání dvou nebo více uměleckých děl podobného námětu, ale odlišné formy; podobného obsahu, ale jiné techniky apod. Ani při analýze díla bychom neměli opomíjet emocionální působení. Každý žák vnímá umění svým osobitým způsobem. Nikdy by žákův kontakt s uměním neměl zůstat pouze u formy bezděčného vnímání bez odezvy, ale je vhodné s ním dále pracovat, např. využitím parafráze. Parafrázi uměleckého díla chápeme jako metodu obměňování jeho celků nebo detailů (barevnosti, situace na obraze) dle vlastního vztahu k dílu nebo našeho chápání obsahu sdělení ukrytého v něm (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 88–94).

3.3. Organizační formy zprostředkování umění žákům

Kromě správně zvoleného cíle, úkolů a metod závisí úspěch výchovně vzdělávacího procesu také na organizační formě. V průběhu výuky působí mnoho faktorů, jimiž mohou být činnosti učitele a žáků, charakter vzdělávacího obsahu (učivo), materiálně didaktické prostředky, prostředí, v němž se vyučování uskutečňuje, individuální zvláštnosti žáků a mnoho dalších vlivů. Tyto činitele se navzájem prolínají a směřují k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Úspěšnost celého procesu je zajištěna jeho správným řízením, tedy organizací, a na základě rozboru těchto jevů volíme vhodnou organizační formu.

3.3.1. Vymezení organizačních forem

Solfronk (1991, s. 19) definuje organizační formu jako *„uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a prostoru (statická stránka). Každá organizační forma vyučování vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky“*.

Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 181) vymezují organizační formu jako *„uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje vyučovací proces“*.

Průcha (2008, s. 148) nahlíží na organizační formu jako na *„vnější stránku vyučovacích metod a komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci“*. Organizační formy rozděluje do tří skupin, a to podle prostředí (výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy nebo v přirozeném prostředí), podle uspořádání žáků (frontální a skupinové vyučování) a na základě role žáků (kooperativní a individualizované vyučování).

3.3.2. Klasifikace organizačních forem

V literatuře se setkáváme s různými kritérii dělení organizačních forem vyučování. Kromě výše zmíněného Průchy uvádí přehled nejčastěji užívaných forem např. Skalková (1999, s. 204). Ta je člení do pěti skupin:

1. frontální vyučování
2. skupinové a kooperativní vyučování
3. individualizované a diferencované vyučování

4. systém různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
5. domácí učební práce žáků.

V této diplomové práci se chceme zaměřit pouze na specifické vyučovací formy vhodné při zprostředkování regionálního umění žákům, protože vyučovacím formám uskutečňovaným ve škole, které také můžeme využít v hodinách s regionální uměleckou tematikou, je věnována pozornost v mnoha didaktických publikacích a odborných závěrečných pracích.

3.3.3. Organizační formy vhodné pro výuku regionálního umění

Spolu se vznikem RVP a postupným rozvojem školství došlo k poskytnutí většího prostoru pro diferenciaci a variabilitu prostředí, v němž dochází k realizaci výchovně vzdělávacího procesu.

Šobáňová (2006, s. 40) uvádí, že by si měl učitel nejprve stanovit, kde bude výuka probíhat (zda v interiéru školy či v plenéru), a na základě toho zvolit některou z následujících organizací:

- *návštěva výstavy*
- *návštěva výstavy s animačním programem*
- *práce s pracovními listy v expozici galerie*
- *návštěva komentované prohlídky výstavy*
- *exkurze po kulturních památkách*
- *návštěva ateliéru umělce*
- *beseda s umělcem*
- *intenzivní výtvarné soustředění, konané např. o prázdninách.*

Velmi vhodnou formou seznámení s regionálním výtvarným uměním je využití *animačního programu v galerii*.

Při galerijní animaci jde o aktivní zapojení do komunikace s výtvarným dílem, zejména s jeho obsahem nebo formou. Nejde jen o pasivní prohlížení vystavovaných artefaktů, ale důležitá je aktivní reakce na vnímané dílo prostřednictvím neverbální komunikace, krátkého teoretického osvětlení tématu či závěrečného poučení. Úkoly navazující na vnímání uměleckého díla mohou mít různou podobu (kladení otázek a odpovědí, písemná reakce,

pohybové nebo výtvarné ztvárnění). Animátorem může být učitel nebo odborník-animátor (Roeselová, 2001, s. 42).

Věra Roeselová se galerijní animací zabývá i v publikaci *Linie, barva a tvar* ve výtvarné výchově. Zde zdůrazňuje důležitost přípravy učitele či animátora animačního programu. Měl by být předem seznámen s celkovou koncepcí výstavy, prostudovat odbornou literaturu a historické souvislosti (Roeselová, 2004, s. 47).

Hazuková, Šamšula (1982, s. 98) uvádí zásady, které je vhodné při volbě této organizační formy zvážit. Učitel v první řadě posoudí, zda má autoritu u žáků, aby udržel jejich kázeň. Následně se seznámí vlastní návštěvou galerie s vhodností programu. Tím je myšleno zejména to, zda odpovídá věkovým zvláštěm a kognitivní úrovni, ale také jestli navazuje na probírané učivo. Dále vybere přiměřený počet exponátů (dva až tři), reprezentující typické rysy výtvarné problematiky, s níž hodlá žáky seznámit. Před samotnou návštěvou galerie si učitel vypracuje podrobný plán celého programu (co budou pozorovat, jaké zvolí úkoly a organizační formu, tedy zda budou žáci pracovat hromadně, ve skupině, ve dvojici či individuálně). Hodnocení práce by mělo následovat po ukončení činnosti v galerii nebo následující vyučovací hodinu. Před odchodem z galerie je dobré nechat zážitky a dojmy doznít a neukončit práci velmi rychle.

Zprostředkováním umění se zabývají např. Jaroslav Vančát, Radek Horáček, Hana Babyrádová či Igor Zhoř. Radek Horáček (1998) se ve své publikační tvorbě zabývá rozšiřováním znalostí žáků v oblasti umění zejména formou muzejních a galerijních programů. V knize *Galerijní animace a zprostředkování umění* popisuje i vhodné organizační formy využitelné při zprostředkování umění, mezi něž řadí např. prohlídky s průvodcem, besedy, kurzy, návštěvu ateliéru či tvůrčí dílny. Značná pozornost je věnována zejména animačním programům v prostoru muzea a galerie. Horáček také přikládá velkou důležitost smyslovému prožitku, který dětem umožníme „*praktickými výtvarnými etudami s pomocnými výtvarnými materiály zástupnými prostředky, které hmatový zážitek umocní*“. Ten doplňuje teoretický výklad a mělo by být užito obou variant: nejen interpretačního výkladu, ale i na něj navazující vlastní činnosti žáků (Horáček, 1998, s. 95).

Mezi vhodnou organizační formu zprostředkování vědomostí o regionálních pamětihodnostech řadíme i *exkurze*, zajišťující přímou zkušenost s uměním a uskutečňující se mimo školní budovu. Exkurzi lze uskutečnit např. do umělecko-řemeslné dílny nebo ateliéru umělce. Skalková (1999, s. 216) zmiňuje následující cíle exkurze:

- *podporuje názornost vyučování*
- *podporuje společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků*
- *ukazuje praktický význam osvojených poznatků a jejich využití*
- *navozuje vztah vyučování k praktickému životu*
- *posiluje motivaci, zájem.*

Skalková (1999, s. 216) dále dělí exkurze do dvou skupin podle jejího charakteru: orientační a intenzivní. Na základě jejího členění přibližujeme žákům regionální umění prostřednictvím exkurzí intenzivního charakteru. Jejím cílem je hlubší poznání objektů. Vavrdová (2009, s. 36) uvádí didaktické aspekty exkurze, podle nichž by měl učitel exkurzi dobře naplánovat, připravit, zajistit a sám se předem s místem seznámit. Zmiňuje zde i *vlastivědnou vycházku*. Ta umožňuje přímou zkušenost s objekty a prohlubuje estetickou výchovu. Vycházka by měla být spojena nejen s pozorováním, před nímž by měl učitel žákům sdělit, na co mají zaměřit svou pozornost, ale i s vlastními činnostmi (vytvoření kresby, náčrtu, pořízení fotografie, zpracování pracovního listu...).

V této podkapitole jsme nastínili možnosti zprostředkování regionálního umění žákům. Je zřejmé, že mnohé z nich nelze ve výuce uplatňovat často z důvodu jejich časové náročnosti, na druhou stranu bychom je neměli opomíjet. Díky intenzivnímu aktivnímu kontaktu s uměním dochází ke kognitivnímu obohacení, a zároveň není opomenuta ani afektivní stránka žákovy osobnosti. Proto je vhodné s jejich zařazením počítat při sestavování časově tematického plánu.

3.4. Mezipředmětové vztahy

Vznik RVP souvisel s globálními změnami ve společnosti a umožnil nový přístup ke vzdělávání, zaměřený na komplexní osvojování probíraného učiva, a poskytl učitelům prostor pro volbu metod a forem výuky. RVP stanovuje závazné očekávané výstupy a učivo, ale na druhou stranu dává škole, potažmo učitelům, možnost prostřednictvím ŠVP volit variabilní práci s vyučovacím obsahem. Zde je interdisciplinarity využita v průřezových tématech, jejichž obsah může být součástí jiných vyučovacích předmětů, nebo z nich lze vytvořit samostatný předmět. Nejčastěji se výuka s využitím mezipředmětových vztahů uskutečňuje formou již zmiňovaného projektového vyučování, integrované výuky a integrovaných tematických celků.

3.4.1. Integrace

Integraci⁵ rozumíme předávání informací ve formě umožňující vytvoření komplexního pohledu na probíranou problematiku ve vyučovacím procesu. Jedná se o propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů.

Rakoušová (2008, s. 15) chápe integraci takto: „*Integrace je vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů*“.

Také O. Chlup ve své reformní koncepci požadoval odstranění předávání vědomostí encyklopedického charakteru a překonání pamětního učení. Doporučil realizovat výuku s využitím mezipředmětových souvislostí v rámci jednoho i více předmětů (Skalková, 1999, s. 65).

Integrace umožňuje prostřednictvím propojení poznatků předejít získávání vědomostí v izolované formě a nepochopení vzájemných souvislostí.

3.4.2. Integrovaná výuka

Průcha (2008, s. 87) uvádí v *Pedagogickém slovníku* hlavní znaky integrované výuky. Podle něj je tato forma výuky charakterizována především uplatňováním mezipředmětových vztahů a propojováním teoretických poznatků z jednotlivých vědeckých oborů s praktickými činnostmi. Uvádí zde formy, kterými se může integrovaná výuka realizovat:

1. Integrovanými předměty nebo kurzy
2. Moduly nebo témata zařazenými ve více předmětech
3. Projekty – v nich spojujeme poznatky z více předmětů s vlastními praktickými činnostmi a zkušenostmi
4. Integrovanými dny – celá škola se zabývá jedním tématem.

3.4.3. Integrovaná tematická výuka

ITV zavedla Susan Kovaliková, jež popsala ve stejnojmenné knize (Kovaliková, 1995). V ní se věnuje zejména integrovaným slovním úlohám. Podle Rakoušové (2008, s. 74) je

⁵ Nemáme na mysli integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

tematické vyučování vymezeno jako „*model koordinování obsahu učiva, při kterém dochází k záměrnému vytváření multilaterálních vazeb obsahu výuky*“.

Základem tohoto modelu je celoroční téma, k němuž se vztahují podtémata, trvající asi měsíc. Od nich se odvíjí tematické části v délce asi jednoho týdne. Téma by mělo být spojeno se skutečným životem žáků, přivést je k poznání a pozitivně ovlivnit jejich vztah k okolnímu světu. Prostřednictvím tématu žáci dosahují výchovně vzdělávacích cílů a vytváří si základ pro zobecnění a propojení obsahů (Kovaliková, 1995, s. 23).

Tento typ výuky klade důraz na aplikační úkoly, založené na zkušenostech, při nichž jsou žáci přímo v kontaktu s realitou (Kovaliková, 1995, s. 143). Kurikulum není založeno na pevném rozvrhu hodin a na vyučovacích předmětech, ale na fyzické přítomnosti na přístupných místech ve škole nebo v obci, v kterých se žáci setkávají v různých sociálních situacích. Důležitá je také přiměřenost věku, kdy to, co se učí, má pro ně význam. Zásady přiměřenosti dosáhneme přímou zkušeností žáků, zatímco uplatňování výkladu a užívání abstraktních pojmů nejsou v období mladšího školního věku příliš vhodné (Kovaliková, 1995, s. 24–26).

3.4.4. Integrace umění do výuky

Uplatňováním mezipředmětových vztahů se zabýval i pedagog a badatel Vladimír Spousta. Ten dodává, že integrace předmětů není snadná. Kromě integrace hudby a slovesného umění do jednotlivých vyučovacích předmětů se věnuje i zařazení uměleckých slohů do dalších uměnových výchovných předmětů, mezi něž patří výtvarná, hudební nebo literární výchova.

Spojení umění a hudby se podle Spousty (1997, s. 41) může konat formou úkolů, např. když žáci při poslechu hudby výtvarně znázorní vizuální představy. Spousta hovoří o „*prostorové symbolice*“, kdy vlastnosti prostoru lze transponovat na hudební útvary, nebo se naopak dojmy z vnímání výtvarného díla ztvární hudebně. Hudební a výtvarné představy může podle něj vyvolat např. symfonická báseň Vyšehrad z cyklu Má vlast od Bedřicha Smetany.

K aktivizaci žáků ve výuce slouží také třífázový model učení (E-U-R), založený na konstruktivistickém přístupu k učení a podporující kritické myšlení. Ve fázi evokace si žáci zapíší, co o daném tématu (ať už uměleckém stylu nebo památce) ví. Jde zejména o informace, které získali v rodině. Následně se zaměří na to, co by se chtěli dozvědět. Ve druhé fázi (uvědomění) žáci hledají odpovědi na své otázky v předem připravených textech,

encyklopediích nebo materiálech, které si přinesli z domova. Nové poznatky sdělí svým spolužákům. Ti mají možnost klást doplňující otázky. Na závěr si udělají zápis do sešitu. Domácím úkolem může být vytvoření referátu na vybranou regionální stavbu. Následující den každý seznámí se svým referátem své spolužáky, na něj navážou vlastivědnou vycházkou, výtvarnými činnostmi (např. výrobou vitraje z vytrhávaného papíru nebo malbou temperovými barvami na celofán), vše může být doplněno o pověsti vztahující se k navštíveným historickým objektům a práci s pracovními listy. Poslední fáze (reflexe) spočívá v opakování a ověření toho, co se žáci naučili např. formou kvízů, didaktických her... (Janovská, Tupý, 2011, s. 3–5).

Spousta zdůrazňuje, že bychom s žáky měli učivo probírat komplexně. Taktéž podtrhuje důležitost hlubokého emocionálního zážitku spojeného s konkrétními představami, které jsme popsali v podkapitole 3.1. Vyzdvihuje nutnost projevení aktivity ze strany žáků při prvotním seznamování s uměleckým slohem. K prvnímu kontaktu s regionálními památkami dochází na základě vlastního prostudování dostupných publikací, jimiž mohou být knihy o historických památkách regionu (města), turistický průvodce či průvodci v muzeích, na hradech apod. Žáci při této aktivitě mohou pracovat samostatně i ve skupině (Spousta, 1997, s. 55).

Tím, že RVP poskytuje školám určitou míru autonomie prostřednictvím poskytnutí prostoru pro vytváření svých ŠVP, umožňuje učitelům „uchopit“ vzdělávací obsah v souladu s vizí a možnostmi školy svým jedinečným způsobem. Současný vzdělávací systém tak dává učitelům prostor pro svobodnou volbu metod a forem výuky s využitím mezipředmětových vztahů.

4 REGIONÁLNÍ UMĚNÍ MĚSTA UHERSKÝ BROD

4.1. Zajímavé historické a kulturní památky města Uherský Brod

Dominikánský kostel a klášter Nanebevzetí Panny Marie

Tento komplex historických objektů byl vybudován ve středověku. Klášter nechal postavit v roce 1262 mnich Melichar. Podle tradice byl v tomto klášteře umístěn zázračný obraz



Obrázek 1: Dominikánský klášter a kostel Nanebevzetí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie

Panny Marie namalovaný sv. Lukášem. Zdejší místo navštěvovala spousta poutníků. Za války odvezli kazatelé obraz do polské Čenstochové, aby jej uchránili před nájezdy Turků. Dnes nalezneme kopii tohoto obrazu v klášterním dominikánském kostele (Strnadová, Komárek, Zemek, 2011). Ten byl vystaven v první polovině 14. století. Po období husitských válek v 15. století a třicetileté války v 17. století došlo k přestavění kostela v raně barokním

stylu zásluhou hraběnky Eleonory z Kounic. Rod Kouniců získal Uherský Brod do vlastnictví v roce 1611 a jeho vláda nad městem trvala téměř 240 let. Autorem plastik na hlavním průčelí je olomoucký sochař František Zürn (Stoklasa, 2006, s. 67). Nalezneme zde sochy Madony s dítětem a další dvě plastiky znázorňují sv. Petra (na levé straně) a Pavla (na pravé straně). Sochařská výzdoba interiéru náleží Josefu Winterhalterovi, oltář je dílem Benedikta Telčíka. Před kostelem si lze všimnout sochy sv. Vincence z roku 1747, jejímž autorem je rovněž J. Winterhalter (Farnost Uherský Brod, 2000–2016).

Kostel Neposkvrněného početí Panny Marie

Tato barokní památka byla postavena v letech 1717–1733 na žádost hraběte Maxmiliána Oldřicha z Kounic podle návrhu italského architekta Domenica Martinelliho.



Obrázek 2: Kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie

Na oltářích tohoto trojlodního chrámu nalezneme malby. Na hlavním oltáři je umístěn obraz Neposkvrněného početí Panny Marie od neznámého umělce, obrazy vedlejších oltářů vyhotovil Petr van le Roy (Růžička, 1953). V letech 1878–1881 byla postavena věž podle projektu Gustava Merety do výšky 60 metrů (Kudělka, Krsek, 1996, s. 229). V průčelí vyniká portál nad hlavním vchodem zdobený znakem knížat z Kounic—Rietberku. Portál zdobí mušle s volutami. Supraporta je vyplněna hlavou anděla se svatozáří.

Za štítem bylo na atice umístěno pět barokních soch znázorňujících Ježíše Krista žehnajícího městu a jeho čtyři apoštoly (Matouše, Marka, Lukáše a Jana) od sochaře Filipa Sattlera. V současnosti zde chybí sochy Krista a sv. Lukáše (Uherský Brod, 2000–2016).

Panský dům

V roce 1512 byla tato stavba přestavěna z měšťanského domu na panský dům.



Obrázek 3: Panský dům, zdroj: vlastní fotografie

Dochovalo se zde goticko-renesanční jádro. Na přelomu 17. a 18. století přestavil panský dům do barokní podoby Domenico Martinelli. Průčelí dvora je tvořeno pilířovou arkádou. Šestitabulková okna zdobí pravoúhlé olištované šambrány, portálu dominuje převýšený klenák dosahující až k okřídlené římsě. Nad ní je umístěn mezi okny znak rodu Kouniců se zkříženými lekníny a korunkou. Na nádvoří si lze všimnout arkád tvořených hladkými kruhovými sloupy s patkami a hlavicemi, v současnosti jsou nahrazeny kopiemi. Dnes je v budově umístěna galerie a městská knihovna (Eliáš, Syrový, Syrová, 1994, s. 54).

Kostel Mistra Jana Husa

Kostel představuje nejstarší dochovanou gotickou sakrální architekturu přestavěnou v renesančním a barokním stylu. Renesanční věž postavil v roce 1589 Mikuláš Lorek. V roce 1920 kostel získala do svého vlastnictví církev Československá husitská (Stoklasa, 2006).



Obrázek 4: Kostel Mistra Jana Husa, zdroj: vlastní fotografie

Radnice

Radnice je další významnou památkou. Stavba budovy trvala 23 let od roku 1702. Byla



Obrázek 5: Radnice,
zdroj: vlastní fotografie

umístěna na základech s gotickým podloubím z 16. století. Za povšimnutí stojí zejména barokní věž. Na ní vynikají hodiny od Františka Langa. Střechu věže ukončuje socha Spravedlnosti od Václava Blažka z roku 1946. Nesmíme zapomenout zmínit sochu Černého Janka z roku 1723, ke které se váže pověst o tom, jak malý černoušek zachránil město před Turky, když na nepřátele upozornil občany zvoněním. Při tom byl ale zabit, a tak mu na památku vyřezali jeho sochu ze dřeva a umístili ji na věž (Růžička, 1953, s. 4).

Originální socha byla několikrát nahrazena kopiemi. V současnosti je původní soška Janka od Karla Táborského umístěna v zasedací místnosti na radnici (Uherský Brod, 2000–2016). Dodnes Janek na věži radnice zvoní těsně

před tím, než začnou hodiny bít. Tato socha má občanům připomínat slavnou historickou událost (Růžička, 1953, s. 4).

Kašna se sochou sv. Floriána



Obrázek 6: Kašna, zdroj: vlastní fotografie

Socha sv. Floriána byla vytvořena v roce 1756. Její autor není přesně znám, pouze se

trazuje, že by jím mohl být Jiří Antonín Heinz. Původně bylo toto dílo přisuzováno Josefovi Antonínovi Winterhalterovi.

Na čtyřbokém hranolu z tesaných žulových kvádrů nalezneme žulovou desku, která nese pískovcový podstavec sousoší zdobený volutami. Deska nese nápis: „Sancte patrone temporaliter and aeterne conserva Brodenses“, což v překladu znamená: „Svatý patrone, nyní i navždycky ochraňuj Broďany.“

Florián, jenž je patronem hasičů a dalších představitelů profesí pracujících s ohněm, jako např. kominíků, pekařů atd., je znázorněn v oděvu římského legionáře s přilbou na hlavě. V pravé ruce drží vlající prapor, levou rukou hasí požár vodou z dřevěného kbelíku. Vodu si nabírá z vědra, které drží u jeho nohou anděl. Světec se opírá o mlýnský kámen znázorňující jeho houževnatost, když se odmítl vzdát víry. K jeho životu se váže legenda. Jakmile se přihlásil ke křesťanství, byl přemlouván, aby se víry vzdal. On to neudělal, a proto jej mučili a odsoudili k utopení. V 1. polovině 18. století byla na náměstí postavena vodní nádrž pro případ požáru.

Kašna je umístěna na pískovcovém základu a je postavena z desek z křemičitého pískovce. Stojí na místě dřívější městské radnice, která byla zbourána na počátku 18. století (Růžička, 1963).

Muzeum Jana Ámose Komenského

Barokní budova, v níž v současnosti sídlí muzeum, sloužila dříve rodu Kouniců jako lovecký zámek, nesoucí označení Baraník. Jeho součástí byla taktéž panská stáj. Tuto budovu postavil Antonio Riva v letech 1690–1693 (Kudělka, Krsek, 1996, s. 226). V minulosti zde stával hrad, z jehož hradeb se dodnes dochovaly pouze části pocházející ze 13. století, mezi nimiž jsou i dvě bašty, Bílá a Vítkovská, a zámecká brána, která slouží v současnosti jako vchod do muzea. Na této stavbě si můžeme všimnout trojúhelníkových a segmentových frontonů nad okny. Před vchodem do muzea je umístěna socha Jana Ámose Komenského od Vincence Makovského z roku 1956 (Památky jihovýchodní Moravy, 2001–2005).



Obrázek 7: Baraník, zdroj: vlastní fotografie

4.2. Možnosti integrace umění Uherského Brodu do výuky

V podkapitole 3.4.4. jsme nastínili pohled Vladimíra Spousty na integraci uměleckých prvků do výuky. Obdobně lze využít mezipředmětových vztahů mezi výtvarnou vizuální představou a hudební transpozicí u brodských památek. Nabízí se analogie mezi kašnou se sochou sv. Floriána, umístěnou na Masarykově náměstí, a operou Stáňa (Slavnost svatého Floriána) z roku 1898 od českého skladatele Jana Maláta, představující obsahovou integraci učiva.

Spousta upozorňuje také na fakt, že žáci by měli být seznamováni s daným uměleckým stylem globálně. Pokud tedy plánujeme žákům předat vědomosti o barokních architektonických památkách a dalším umění Uherského Brodu, měli bychom se zaměřit taktéž na obrazy, literární

díla a skladby baroka. Umožníme tak žákům přestat vnímat tento styl pouze jako pojem a zaměřit se na všechny jeho kulturní a historické vazby (Spousta, 1997, s. 56).

Společnou ideovou platformu „sv. Floriana“ lze najít v navzájem nezávislých dílech umělců, hudebníků a spisovatelů či básníků. V některých případech nesou tato díla podobný či společný název, např. zmiňovaný Malát (Stáňa). V integrované výuce můžeme využít populárně naučnou knihu pro děti Oldřicha Růžičky s názvem Hasiči. Obdobně je možné integrovat aktivity na téma „živly“, ztvárnit je hudebně (využitím nástrojů Orffova hudebního instrumentáře), pohybově na základě poslechu hudby či zvuků vody nebo tvořit vlastní básnický či prozaický text zaměřený na tuto tematiku.

Ve výtvarné a literární výchově lze pracovat s výše uvedenými literárními texty, hudebními díly, fotografiemi památek a využít je jako inspiraci k vlastním výtvarným a literárním aktivitám, např. výtvarné zpracování zvoleného tématu, vlastní ilustrační doprovod literárního textu, barevné kresby na vybrané motivy, pokus o vytvoření básně k vybraným památkám, kterou mohou žáci následně zrytmizovat či zhudebnit (Spousta, 1997, s. 164–165).

V matematice můžeme zařadit činnosti s geometrickými tvary, které je možno spatřit na historických budovách, nebo využít matematické úkoly vztahující se k architektuře (např. slovní úlohy týkající se historických objektů a pracující s jejich numerickými daty).

4.3. Nabídky kulturních aktivit ve městě, zaměřených na regionální umění

ZUŠ

Základní umělecká škola v Uherském Brodě pořádá pro veřejnost vernisáže účastníků výtvarných kurzů pro dospělé nebo absolventů výtvarného oboru. Škola ve městě působí od roku 1946. Nejprve nabízela pouze hudební obor, výtvarný obor byl zde otevřen poprvé ve školním roce 1965/1966. Nelze opomenout zmínit rok 1984, kdy byla otevřena dětská galerie na Panském domě (ZUŠ Uherský Brod, 2008).

Knihovna Františka Kožíka v Uherském Brodě

Knihovna neslouží pouze k půjčování knih, ale pořádá různé akce pro děti a dospělé. Děti mohou navštívit programy: „*Noc s Andersenem, Přehlídka recitátorů ZŠ a víceletých gymnázií, Pasování prvňáčků na čtenáře, Tvořivé dílny, Pohádky v Panské zahradě, Pohádky pod oblohou na hvězdárně*“. Dospělým jsou určeny následující akce: „*Týden knihoven, autorská čtení, besedy s regionálními spisovateli, literární a výtvarné soutěže, Internet nejen pro seniory*“.

Knihovna působí ve městě od roku 1894, v průběhu historie měnila své sídlo. Je součástí Domu kultury, nejvýznamnější kulturně-společenské instituce ve městě. Dům kultury integruje kulturní dům, kino, knihovnu, galerii a hvězdárnu s planetáriem. Současný název nese knihovna od roku 2009, kdy byla u příležitosti 100. výročí narození Františka Kožíka odhalena busta tohoto spisovatele na Panském domě.

V knihovně se uskutečňují také akce pro školy, týkající se historie města. Zmíníme besedu, která se konala v roce 2015. Byla určena pro žáky 5. tříd ZŠ a nesla název „*Po kom se jmenují ulice v Uherském Brodě*“. Dále se zde konala např. výstava obrazů s názvem „*Jaké bylo naše město před mnoha lety?*“ (Knihovna Františka Kožíška Uherský Brod, 2005–2018).

Galerie domu kultury

Galerie se nachází v goticko-renesančním objektu Panského domu, který byl přestavěn do současné barokní podoby. Významnou součástí galerie tvoří expozice, jež je věnována hraběti Václavovi Robertovi z rodu Kouniců. Tento rod měl pro město velký význam, protože se zasloužil o rozkvet města v oblasti vzdělání a kultury (Dům kultury Uherský Brod, 2011–2018).

Muzeum Jana Ámose Komenského

V Uherském Brodě můžeme zavítat do Muzea Jana Ámose Komenského, které je umístěno v blízkosti dochovaného městského opevnění ze 14.–16. století. Dominantou architektonické stavby muzea je zejména barokní sloupový sál. Návštěvníci zde mohou navštívit stálé expozice jako např. „*Komenský lidstvu*“, jež je věnována životu a dílu významného rodáka, nebo „*Starožitnosti Uherskobrodská*“, zaměřené na regionální historii

a etnografii. Tato sbírka obsahuje kopii sošky Černého Janka, vyřezanou ze dřeva. Dále si lidé mohou prohlédnout autentickou korouhev z radnice nebo kovanou mříž, na níž nalezneme znak města dekorovaný liliemi. Nelze opomenout zmínit vystavený model města, zachycující jeho podobu v letech 1643–1660. Sbíрка nezahrnuje pouze objekty vztahující se k městské architektuře, ale poskytuje prostor pro díla místního malíře Josefa Kočici, zachycující historické město či zaniklou architekturu. Kromě zmíněných výstav se mohou zájemci přijít podívat na krátkodobé tematické expozice. Muzeum rovněž nabízí programy pro školy vedené muzejním pedagogem s názvy „*Středověké město*“, „*Kroj na Uherskobrodsku*“ a „*Archeologie pro děti*“. Je zde možnost návštěvy knihovny s rozsáhlou regionální dokumentací (Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě, 2011–2018).

B PRAKTICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ ZAMĚŘENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Na základě teoretických poznatků jsme vytvořili empirické šetření. Pomocí kvantitativního průzkumu jsme se zaměřili na zjištění současného stavu problematiky integrace regionálního výtvarného umění a architektury do výuky u učitelů 1. stupně základních škol z Uherského Brodu. Taktéž jsme do výzkumného vzorku zahrnuli učitele z okolních vesnic, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ a toto město rovněž navštěvují se svými žáky. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak učitelé přistupují k seznamování svých žáků s regionálním uměním. Nejprve se zaměříme na hlavní a dílčí cíle průzkumu a stanovíme hypotézy. Charakterizujeme metody šetření a jeho průběh. Také zde prezentujeme výsledky výzkumného šetření, k nimž jsme na základě výzkumu dospěli, ověříme platnost hypotéz a vyvodíme závěr.

5.1. Stanovení cíle výzkumu a hypotéz

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda je problematika regionálního výtvarného umění a architektury začleňována do výuky na 1. stupni ZŠ a jakým způsobem k integraci dochází. Pomocí dílčích cílů byl blíže specifikován hlavní cíl. K nim byly stanoveny odpovídající hypotézy.

Dílčími cíli práce bylo:

Cíl 1: Zjistit, jak často je téma regionálního umění a architektury zařazováno do vyučovacích hodin.

Hypotéza 1: Předpokládáme, že učitelé zařazují dané téma do výuky méně často než častěji.

Cíl 2: Zjistit, jaká metoda a organizační forma jsou k tomuto tématu využívány nejčastěji.

Hypotéza 2: Předpokládáme, že učitelé využívají metodu tvořivé (produkční) činnosti a organizační formu vlastivědné vycházky více než jiné metody a formy.

Cíl 3: Zjistit četnost využívání jednotlivých stanovených metod ve výuce regionálního umění.

Hypotéza 3: Předpokládáme, že učitelé využívají nejčastěji metodu tvořivé (produkční) činnosti a nejméně metodu výuky dramatem.

Cíl 4: Zjistit osobní postoj učitelů k regionálnímu umění a preference jednotlivých uměleckých žánrů (architektura, sochařství, malířství).

Hypotéza 4: Předpokládáme, že učitelé mají k regionálnímu umění spíše kladný postoj než jiný postoj.

Hypotéza 5: Předpokládáme, že učitelé preferují spíše architekturu než jiné umělecké žánry.

Cíl 5: Zjistit, do jakých předmětů integrují problematiku regionálního umění.

Hypotéza 6: Předpokládáme, že učitelé zařazují téma problematiky regionálního výtvarného a architektonického umění do hodin výtvarné výchovy a vlastivědy častěji než do jiných předmětů.

Cíl 6: Zjistit, jakou důležitost přisuzují učitelé zařazování tématu do výuky.

Hypotéza 7: Předpokládáme, že více dotázaných pedagogů přisuzuje výuce regionálního výtvarného a architektury ve výuce průměrné hodnocení než jiné hodnocení.

Cíl 7: Zjistit, jak je téma náročné na učitelovu přípravu.

Hypotéza 8: Předpokládáme, že téma regionálního výtvarného umění a architektury je pro pedagogy na přípravu a organizaci výuky spíše náročné než nenáročné.

Cíl 8: Zjistit preference časových období při seznamování žáků s regionálním uměním.

Hypotéza 9: Předpokládáme, že učitelé seznamují žáky především s obdobími historického regionálního umění (od pravěku po počátek 20. století) než s novějšími obdobími.

Cíl 9: Zjistit, zda žáci projevují zájem o toto téma a jaký k němu mají postoj.

Hypotéza 10: Předpokládáme, že žáci spíše neprojevují zájem o tuto problematiku, než projevují.

Cíl 10: Zjistit, jaký je postoj ředitele k výuce regionálního umění a architektury.

Hypotéza 11: Předpokládáme, že ředitelé mají k výuce regionálního umění spíše kladný postoj než jiný postoj.

Cíl 11: Zjistit, zda mají školy podporu ze strany města při realizaci výuky s regionální tematikou.

Hypotéza 12: Předpokládáme, že město spíše poskytuje podporu pro realizaci výuky s regionální tematikou, než neposkytuje.

Cíl 11: Zjistit, zda věk učitele ovlivňuje volbu tématu do výuky

Hypotéza 13: Předpokládáme, že začínající učitelé integrují dějinné učivo regionálního umění a architektury do výuky ostatních předmětů více než učitel s delší praxí (expert).

5.2. Cílová skupina

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitele 1. stupně ZŠ. Volba respondentů pro náš výzkum proběhla záměrným výběrem. Původně jsme zamýšleli dotazníkové šetření zaměřit pouze na učitele základních škol v Uherském Brodě. Vzhledem k nízkému počtu základních škol ve městě jsme se z důvodu větší objektivizace výsledků rozhodli vzorek respondentů rozšířit o cílovou skupinu učitelů 1. stupně ZŠ z okolních vesnic města Uherský Brod, kteří se svými žáky mají možnost navštívit buď památky ve vesnici, v níž je škola umístěna, nebo zavítat přímo do Uherského Brodu. Konkrétně bylo pro naše šetření osloveno 5 základních škol města Uherský Brod, dále školy v Havřicích a Újezdci, jež jsou místní částí Uherského Brodu, a rovněž škola v sousední obci Prakšice.

5.3. Metody výzkumného šetření

V této podkapitole se zaměříme na teoretické vymezení metody dotazníku užitého při realizaci našeho výzkumu. Pro ověření stanovených hypotéz byl vytvořen nestandardizovaný dotazník, určený pro učitele 1. stupně ZŠ. Dotazník řadíme mezi frekventované kvantitativní metody sběru dat. Gavora (2000, s. 99) charakterizuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Oslovení respondenti vyplňují předložené otázky nebo položky. Zadávání dotazníku se označuje jako administrace.

Mezi kladné aspekty této metody patří zejména získání velkého množství informací za poměrně krátkou dobu od většího vzorku respondentů. Jednotlivé položky dotazníku jsou vždy předem připraveny, pečlivě formulovány a promyšleně seřazeny. Respondent na ně odpovídá písemně. Výběrový soubor tvořili učitelé 1. stupně ZŠ města Uherský Brod a okolních vesnic (Chráška, 2007, s. 163).

5.4. Charakter a průběh výzkumného šetření

Výzkum byl realizován písemně formou dotazníku, který byl složen ze tří částí. Vstupní část prezentovala cíl výzkumného šetření a pokyny k jeho vyplnění. Druhá část obsahovala 27 položek. Některé z nich byly otevřené a vyžadovaly respondentovu volnost při odpovědi. Díky nim jsme měli možnost získat méně předvídatelné informace. Tyto položky se týkaly zejména upřesnění volby respondentovy odpovědi u předcházejících uzavřených položek. Kromě otevřených položek byly v dotazníku zvoleny i uzavřené položky, které nabízely předem připravené odpovědi a respondenti vybírali jednu či více hotových alternativních odpovědí. Polouzavřené otázky jsme zvolili u dotazování na využívání vyučovacích metod a organizačních forem a na četnost jejich výskytu ve vyučovacích hodinách učitele. V těchto položkách jsme nejprve nabídli alternativní odpověď a mimo ni i otevřenou možnost ve formě „*Jiné*“. Pro položky zaměřené na postoj učitelů a žáků k jednotlivým uměleckým žánrům, na zjištění míry důležitosti, kterou učitelé přisuzují zařazování tématu regionálního výtvarného umění a architektury do výuky, a na seznamování žáků s touto problematikou byly zvoleny škálované otázky. Ty poskytují odstupňované hodnocení jevu. „*Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále*“ (Gavora, 2000, s. 88). V dotazníku byly použity pětistupňové škály. Intervalové škály byly tvořeny celými stupni tvořící jednotlivé polohy označené jako „*vůbec ne – občas - často*“ (Gavora, 2000, s. 88).

V dotazníku byly využity i položky zjišťující fakta, jejichž obsahová stránka byla zaměřena na demografické údaje, v našem případě se jednalo o otázky týkající se věku, pohlaví a délky praxe. Do dotazníku byly začleněny i položky zjišťující mínění, postoje a motivy (Chráška, 2007, s. 168).

Výzkum byl uskutečněn na základních školách v Uherském Brodě a okolních vesnicích. Dotazníky byly do škol zmíněných v kapitole 5.2. doručeny osobně. Tento způsob distribuce dotazníků jsme preferovali z důvodu navázání osobního kontaktu s respondenty a následného zajištění vyšší návratnosti dotazníků. Dotazníkovou metodu jsme zvolili za účelem rychlého a praktického sběru dat. Výsledky šetření pak lze snadno a přehledně interpretovat pomocí grafů. Výzkum probíhal v období od listopadu 2017 do února 2018. Návratnost dotazníků byla v souladu s naším očekáváním vysoká a činila 78 %. Z celkového počtu 108 dotazníků nám bylo vráceno 85 validních dotazníků. Výzkumu se zúčastnilo 82 žen

a 3 muži. Nejvíce odpovědí bylo získáno od učitelů s pedagogickou praxí více než 21 let. Podrobnější výsledky výzkumného šetření budou interpretovány v následující podkapitole.

5.5. Vlastní šetření

Tato podkapitola bude zaměřena na vyhodnocení provedeného sběru dat. Z uskutečněného dotazníkového šetření lze pozitivně konstatovat, že většina respondentů projevuje kladný vztah k umění a také je zařazuje do svých vyučovacích hodin. Výsledky budou dále interpretovány podrobněji. Jednotlivé položky nebo otázky byly vyhodnocovány čárkovací metodou. Nejprve uvedeme položky nebo otázky v jejich plném znění a následně je ve většině případů doplníme tabulkou relativních a absolutních četností, grafem a slovním popisem.

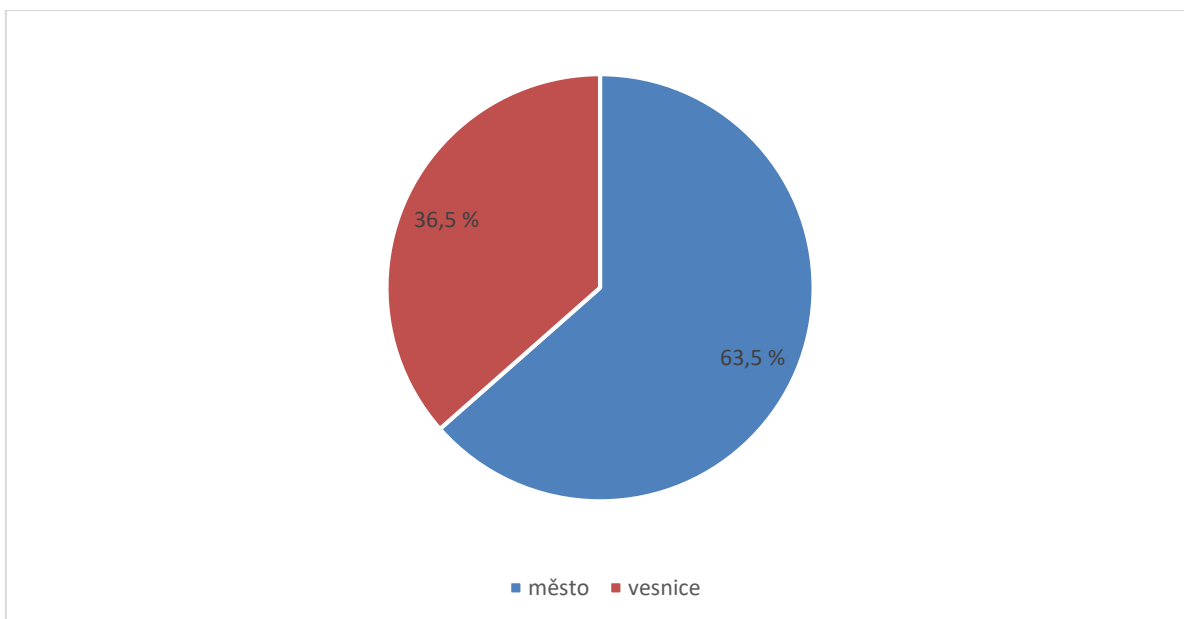
Dotazník byl sestaven z 27 položek, které se vztahovaly ke stanoveným hypotézám uvedených v podkapitole 5.1. Hypotézy budou následně dokazovány nebo vyvráceny v následující podkapitole 5.6. Položky zjišťující faktografické údaje, zaměřené na informace o pohlaví, věku a délce praxe učitelů 1. stupně základních škol, byly zařazeny na konec dotazníku kvůli předpokládanému snížení pozornosti respondentů z důvodu nutné odpovědi na větší množství položek. První otázky dotazníku byly zaměřeny na zjištění četnosti zařazování tématu regionálního umění do výuky, další položky se týkaly využívání vyučovacích metod a organizačních forem, postoje učitele k výuce s využitím tématu a jeho preference jednotlivých uměleckých žánrů, následovaly položky zjišťující vztah žáků k jednotlivým uměleckým žánrům (architektura, malířství, sochařství), který projevují při vyučovacích hodinách. Abychom získali komplexní pohled na tuto problematiku, byly zde zařazeny otázky zjišťující míru podpory při realizaci výuky regionálního výtvarného umění a architektury ze strany ředitele školy a města. Kompletní znění dotazníku je uvedeno v přílohách.

Položka č. 1: Uveďte, kde se nachází škola, ve které pracujete.

První položka byla zaměřena na zjištění umístění školy, jelikož byly dotazníky doručeny nejen do základních škol města Uherský Brod, ale i do škol v okolních vesnicích. Položka byla vyhodnocena tabulkou č. 1.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ve městě	54	63,5 %
na vesnici	31	36,5 %

Tabulka 1 – sídelní geograficky vymezený útvar umístění školy



Graf 1 – umístění školy

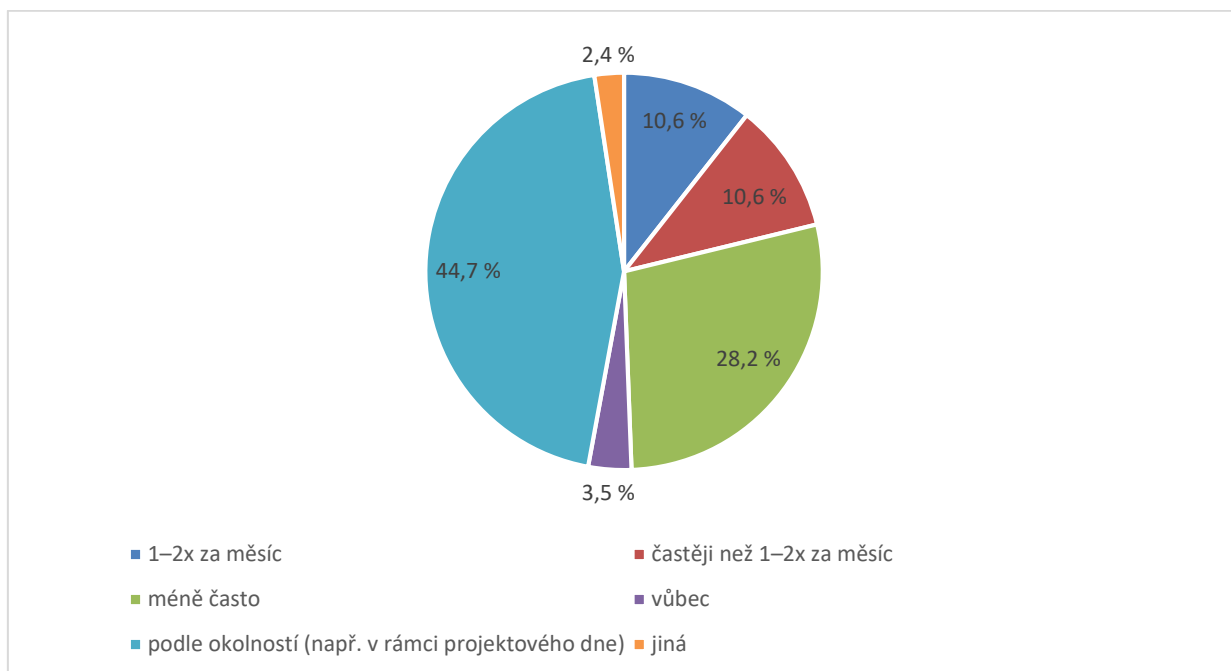
Nejvíce respondentů (63 %) pracuje v městské škole, na vesnické škole učí 37 % učitelů. Tato položka by nám měla osvětlit otázku, zda umístění školy souvisí s četností zařazování tématu regionálního výtvarného umění a architektury do výuky, jelikož město díky své rozloze nabízí více možností k návštěvě kulturních památek. K jejímu zodpovězení nám pomůže vyhodnocení následující položky. Z jeho výsledků vyplývá, že učitelé, jak z vesnických tak i z městských škol, zařazují toto téma do výuky zejména podle okolností (na vesnici 56,3 % a ve městě 37,7 %), z dalších odpovědí jsme získali informaci, že četnost zařazování problematiky do vyučovacích hodin na městských a vesnických školách je téměř totožná. Pokud za častou integraci regionálního umění do vyučování budeme považovat odpovědi „1–2x za měsíc, častěji“, pak dojdeme k výsledku, že často se tématu věnuje 21,9 % učitelů vesnických škol a 22,7 % pedagogů městských škol.

Položka č. 2: Zvolte, jak často zařazujete téma regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin (regionální = myšleno jako oblast, ve které žáci žijí – město/vesnice).

Ve druhé položce jsme zjišťovali četnost výskytu tématu regionálního výtvarného umění a architektury ve vyučovacích hodinách na prvním stupni základní školy. Zajímalo nás, zda se výzkumu zúčastnili učitelé, kteří vůbec nezařazují toto téma do výuky, a jaký počet respondentů seznamuje své žáky s uměním v místě bydliště v průběhu školního roku častěji. Položka byla polouzavřená, takže respondenti měli možnost využít jinou než nabídnutou odpověď. Výsledky byly zaznamenány do tabulky č. 2.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
1–2x za měsíc	9	10,6 %
častěji než 1–2x za měsíc	9	10,6 %
méně často	24	28,2 %
vůbec	3	3,5 %
podle okolností (např. v rámci projektového dne)	38	44,7 %
jiná	2	2,4 %

Tabulka 2 – frekvence zařazování tématu do výuky



Graf 2 – frekvence zařazení tématu do výuky

Z grafu vyplývá, že téměř polovina z celkového počtu dotázaných učitelů (45 %) zařazuje téma regionálního umění do výuky nejčastěji v závislosti na okolnostech, jimiž mohou být projektové dny apod. V průměru 1–2x za měsíc se zmiňované problematice ve výuce věnuje 11 % učitelů, stejný počet respondentů se přiklonil k odpovědi, že své žáky seznamuje s regionálním uměním častěji než 1–2x za měsíc. K těmto odpovědím bychom mohli zařadit responzi učitelky, jež se uměním místa bydliště se svými žáky zabývá 4x za rok. Více než čtvrtina dotázaných (28,2 %) se tématu věnuje „méně často“. 4 % učitelů uvedla, že regionální umění vůbec nezačleňují v rámci své pedagogické činnosti a jedna učitelka se dle jejích slov dostane k tomuto tématu zřídka, protože učí zejména cizí jazyk.

Pozitivní je, že většina učitelů seznamuje své žáky s uměním jejich regionu. Jak uvádí Vavrdová (2009, s. 56), je velmi důležité, aby byli žáci obeznámeni s okolím bydliště a památkami, ale měli bychom mít na paměti, že jsou žáci v tomto věku do problematiky teprve uváděni. Z tohoto důvodu by měli být postupně a pravidelně informováni o historii svého okolí

(poznat historii obce prostřednictvím návštěvy památek, muzea, galerie, na základě kronik apod.). Proto tato tematika vyžaduje, aby se jí učitelé věnovali regulérně celý školní rok.

Položka č. 3: Pokud jste na předešlou otázku odpověděl/a, že toto téma nezařazujete vůbec, uveďte prosím důvod.

Následující otevřená položka zjišťovala důvody, které učitele vedou k tomu, že ve svých časově tematických plánech nedávají prostor výuce regionálního umění. Ze získaných odpovědí jsme zjistili následující příčiny: učitelka se nezajímá o tento obor, jiná pedagožka uvedla, že i přes svou dlouholetou praxi učí výtvarnou výchovu teprve rok, jedna z odpovědí byla „*ani mě to nenapadlo*“.

Ze získaných responzí usuzujeme, že největším problémem je lhostejnost učitelů. Regionální umění nemusíme integrovat pouze do výtvarné výchovy, jak uvedla jedna z respondentek, ale lze jej zařadit v rámci mezipředmětových vztahů i do jiných předmětů (např. do vlastivědy, českého jazyka...). Učitel by měl mít nejen všeobecný přehled, ale také by se měl zajímat o aktuální regionální dění a důkladně zvážit, jak tyto informace využije ke kognitivnímu rozvoji žáků. Vavrdová (2009, s. 57) uvádí, že by měl učitel znát kulturní zařízení svého regionu a pravidelně spolupracovat např. s muzeem. Tato spolupráce vyžaduje oboustrannou aktivitu, kdy muzea informují školu o nabídkách svých programů pro děti a školy zařazují návštěvu muzea do svých programů a na výstavu žáky důkladně připraví.

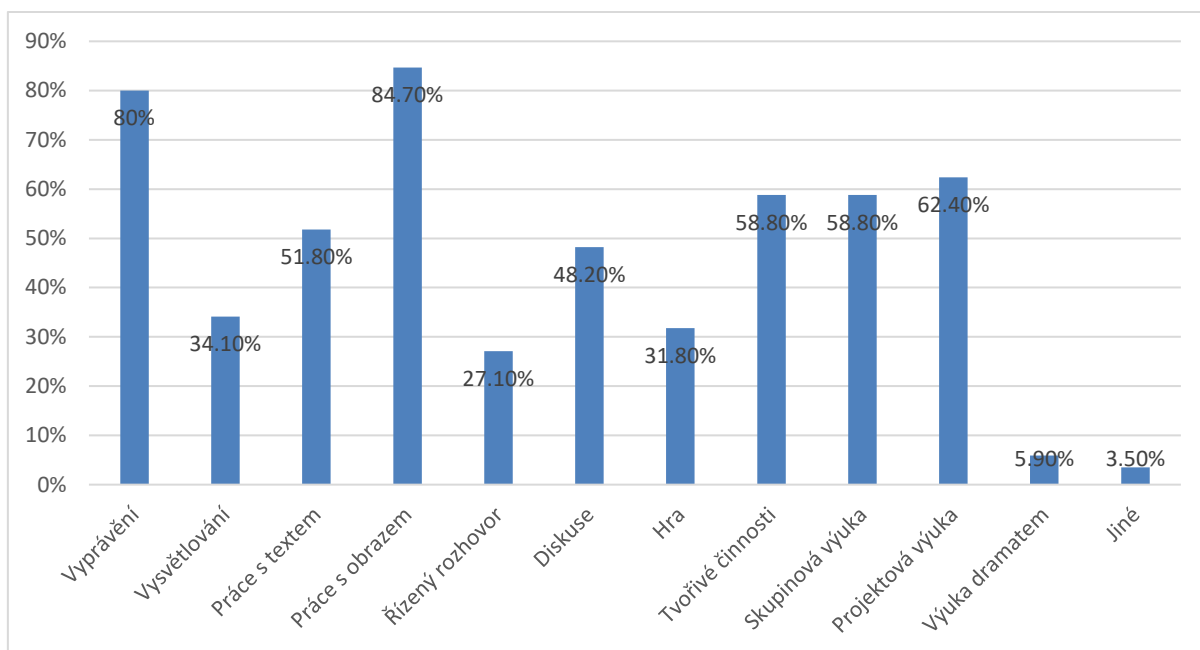
Položka č. 4: Zaškrtněte všechny metody, které uplatňujete při výuce, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury.

V následujících položkách se zaměříme na didaktické aspekty výuky regionálního umění, týkající se zejména využití vyučovacích metod, organizačních forem a mezipředmětových vztahů. V dotazníku jsme pro výzkum použili vyučovací metody, které uvádí Hazuková a Šamšula (1982, s. 13) v publikaci *Didaktika výtvarné výchovy II*. Využili jsme polouzavřené položky s možností volby více odpovědí. Výsledky jsou znázorněny v tabulce č. 3 doplněné grafem:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyprávění	68	80 %
Vysvětlování	29	34,1 %
Práce s textem	44	51,8 %
Práce s obrazem	72	84,7 %
Řízený rozhovor	23	27,1 %

Diskuse	41	48,2 %
Hra	27	31,8 %
Tvořivé (produkční) činnosti	50	58,8 %
Skupinová výuka	50	58,8 %
Projektová výuka	53	62,4 %
Výuka dramatem	5	5,9 %
Jiné	3	3,5 %

Tabulka 3 – Využívané vyučovací metody



Graf 3 – využívané vyučovací metody

Z responzí je patrné, že mezi nepoužívanější vyučovací metodu při výuce regionálního umění patří práce s obrazem, ke které se přiklonilo 85 % učitelů. Podobný výsledek lze spatřit u metody vyprávění, tu využívá 80 % respondentů. 62 % učitelů seznamuje své žáky s regionálním uměním formou projektového vyučování. 59 % pedagogů využívá metody tvořivé činnosti a skupinového vyučování. Naopak nejmenší podíl učitelů (6 %) uvedl, že využívá zejména metodu výuky dramatem. 3 % pedagogických pracovníků zmínila jiné metody: pozorování památek v místě bydliště, výstava, prohlídka města, prezentace. Šobáňová (2006, s. 40) ale tyto „jiné metody“ považuje za organizační formy. Mnohdy je složité rozlišit, zda se jedná o metodu nebo organizační formu, jelikož každá metoda je užitá v určitém organizačním uspořádání vyučovací hodiny a naopak. Např. komentovaná prohlídka zpřístupněného památkového objektu je spojena se slovními metodami apod.

K metodám regionálního umění se nevyjadřují pouze Hazuková a Šamšula, ale také Vavrdová (2009, s. 57). Ta za nejvhodnější způsob výuky regionální vlastivědy považuje aktivizující metody, které staví na činnostním učení a komunikaci žáků. V literatuře jsou

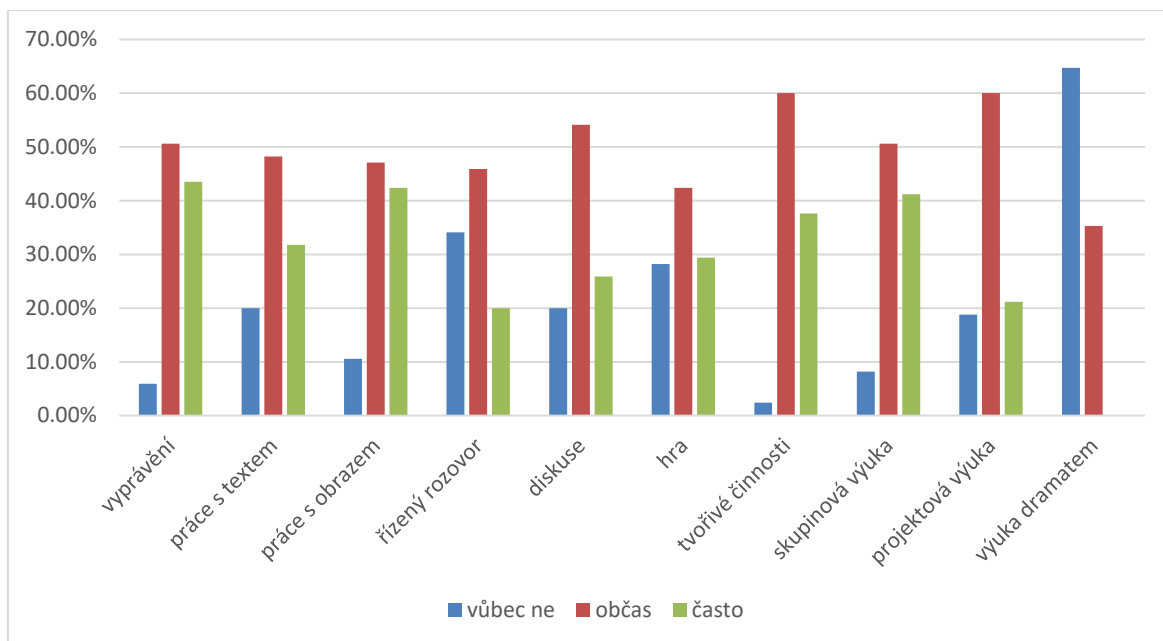
nejčastěji citované aktivizující metody Maňáka a Švece (2003, s. 49), mezi něž řadí metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry. Ze zmíněných metod používá 48 % učitelů diskusi, 32 % pedagogů hru a 6 % výuku dramatem. Tu Maňák zmiňuje v rámci inscenačních metod.

Položka č. 5: Zvolte četnost výskytu metod ve vašich hodinách při integraci regionálního výtvarného umění a architektury.

Tato položka zjišťovala formou intervalové škály tvořené celými stupni stanovující jednotlivé polohy označené jako „*vůbec ne – občas – často*“, jak často učitelé zařazují jednotlivé vyučovací metody při výuce regionálního umění. Podrobnější responze uvedeme v tabulce absolutních a relativních četností a v grafu.

Odpořev'	Vůbec ne (absolutní četnost)	Vůbec ne (relativní četnost)	Občas (absolutní četnost)	Občas (relativní četnost)	Často (absolutní četnost)	Často (relativní četnost)
vyprávění	5	5,9 %	43	50,6 %	37	43,5 %
práce s textem	17	20 %	41	48,2 %	27	31,8 %
práce s obrazem	9	10,6 %	40	47,1 %	36	42,4 %
řízený rozhovor	29	34,1 %	39	45,9 %	17	20 %
diskuse	17	20 %	46	54,1 %	22	25,9 %
hra	24	28,2 %	36	42,4 %	25	29,4 %
tvořivé	2	2,4 %	51	60 %	32	37,6 %
skupinová výuka	7	8,2 %	43	50,6 %	35	41,2 %
projektová výuka	16	18,8 %	51	60 %	18	21,2 %
výuka dramatem	55	64,7 %	30	35,3 %	0	0 %

Tabulka 4 – četnost využívání vyučovacích metod při výuce regionálního umění



Graf 4 – četnost využívání vyučovacích metod při výuce regionálního umění

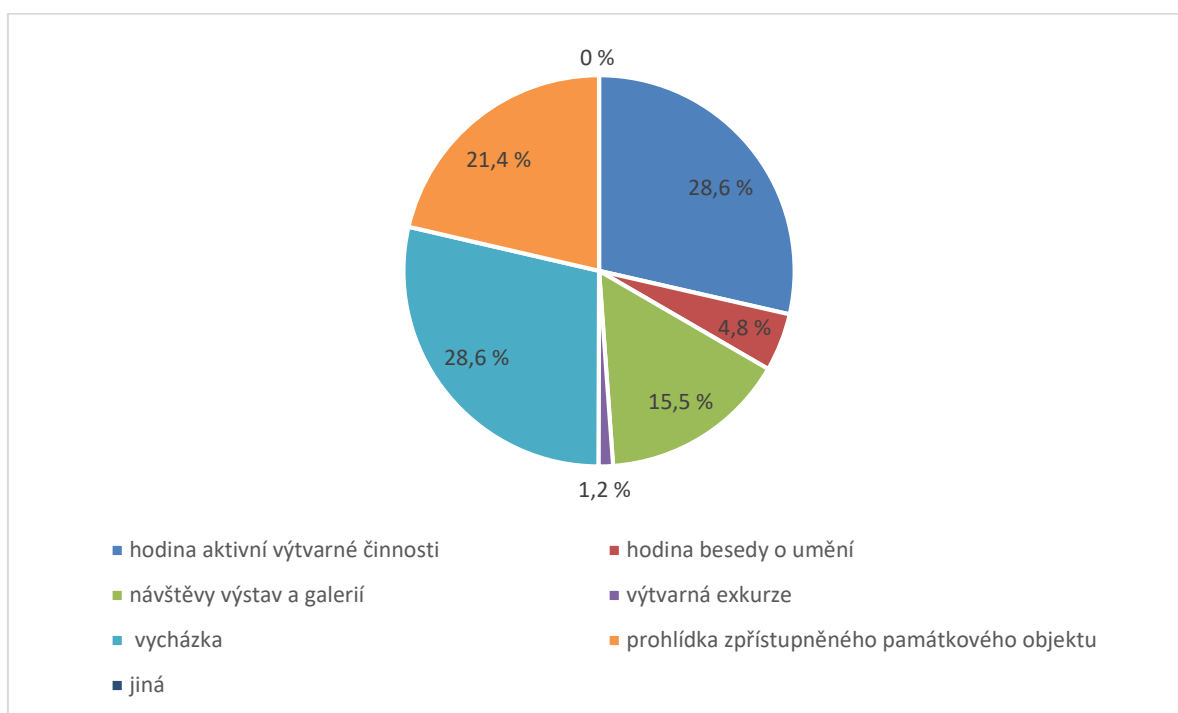
Z této položky je patrné, že nejčastějšími metodami při výuce regionálního umění jsou: vyprávění, práce s obrazem, skupinová výuka a tvořivé činnosti. V četnosti jejich zařazování do vyučovacích hodin jsou jen nepatrné rozdíly. Občas učitelé zvolí metody projektové výuky, tvořivé činnosti a diskuse. Domníváme se, že metodu projektové výuky učitelé užívají pouze „občas“ z důvodu časové náročnosti. Protipól tvoří metody, které se vůbec nevyskytují ve vyučovacích hodinách. 65 % respondentů uvedlo, že nevyužívají výuku dramatem. Maňák a Švec (2003, s. 124) uvádí úskalí dramatické výchovy, mezi něž řadí náročnost realizace a dále vyslovují myšlenku, že ji efektivně uplatňují hlavně zkušení učitelé. Důvodem nezařazování této metody dle našeho mínění může být skutečnost, že během studia učitelů 1. stupně ZŠ není dán dostatečný prostor přípravě budoucího uplatňování této metody. Dramatická výchova je většinou jednosemestrálním předmětem a navíc povinně volitelným, takže ne všichni studenti jej absolvují.

Položka č. 6: Jakou organizační formu využíváte při výuce regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji?

V 6. položce jsme se zaměřili na zjištění nejpoužívanější organizační formy při výuce regionálního umění na základních školách Uherského Brodu a okolních vesnic. Položku jsme sestavili obdobně jako u vyučovacích metod z polouzavřených odpovědí, z nichž respondenti volili pouze jednu.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
hodina aktivní výtvarné činnosti	24	28,6 %
hodina besedy o umění	4	4,8 %
návštěvy výstav a galerií	13	15,5 %
výtvarná exkurze	1	1,2 %
vycházka	24	28,6 %
prohlídka zpřístupněného památkového objektu	18	21,4 %
jiná	0	0 %

Tabulka 5 – četnost využívání organizačních forem při výuce regionálního umění



Graf 5 – četnost využívání organizačních forem při výuce regionálního umění

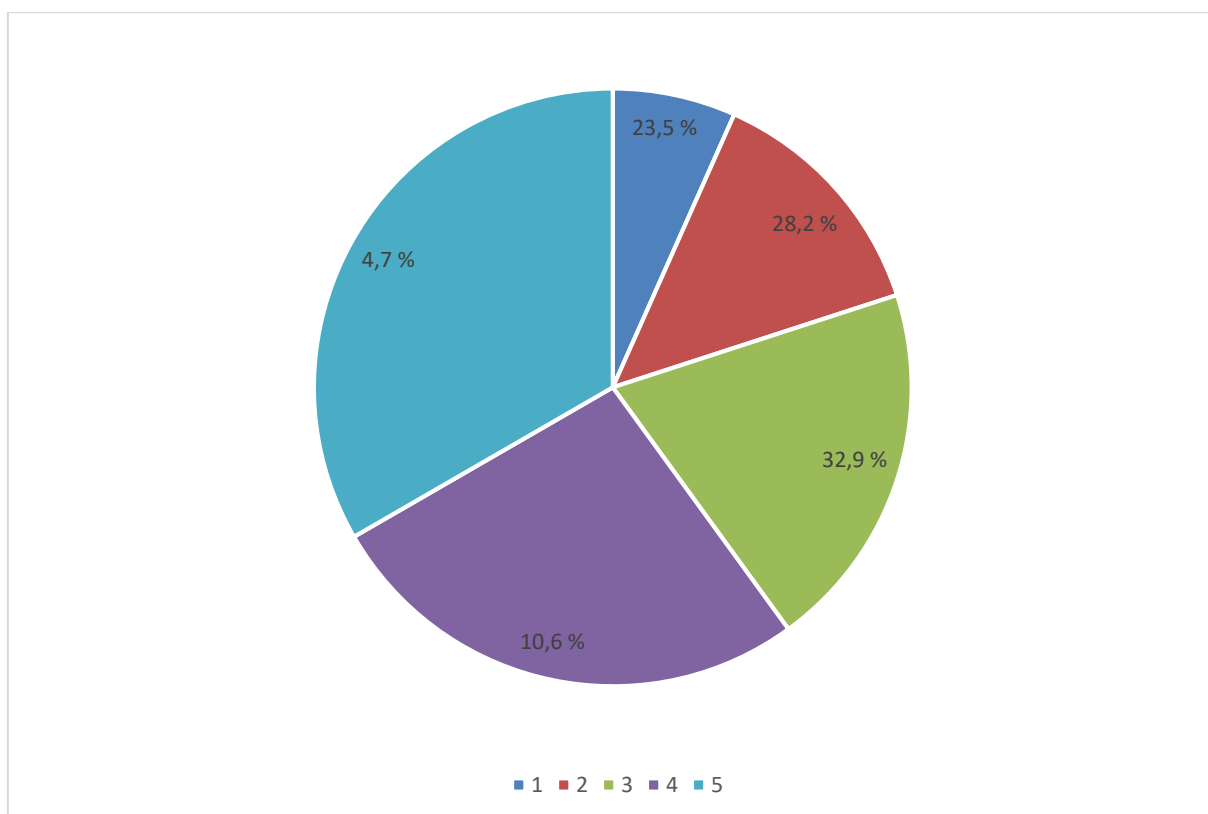
Z grafu je patrné, že nemůžeme stanovit právě jednu nejpoužívanější metodu, jelikož z odpovědí respondentů vyplývá, že 29 % dotázaných učitelů volí nejčastěji formu hodinu aktivní výtvarné činnosti a stejný počet pedagogů seznamuje žáky s regionálním uměním formou vlastivědné vycházky. Mezi třetí nejpoužívanější formu patří prohlídka zpřístupněného památkového objektu, jíž zvolilo 21 % učitelů. Pouze 1 učitelka uvedla, že využívá formu výtvarné exkurze. Přitom Vavrdová (2009, s. 56) uvádí, že by učitelé měli při výuce regionální vlastivědy preferovat zejména vycházku, exkurzi a návštěvy různých institucí a seznamovat žáky s uměním přímo v terénu. Vavrdová (2009, s. 36) uvádí i rozdíl mezi exkurzí a vlastivědnou vycházkou. Vlastivědná vycházka má krátkodobý charakter a je zaměřena na poznávání památek v blízkosti školy, při níž se žáci seznámí se zajímavostmi těchto objektů. Při vycházce žáci objekty nejen pozorují, ale projevují vlastní aktivitu (vytváří

kresby, pořizují fotografie, vyplňují pracovní listy apod.). Naopak exkurze je zaměřena na hlubší poznání nějakého místa (historické památky) prostřednictvím jeho návštěvy (např. muzea, ateliéru, kostela, zámku, atd.). Učitelé mají často možnost v těchto objektech požádat o průvodce. Exkurze je organizační forma dlouhodobějšího charakteru, trvající i několik dní. Zpravidla se žáci během exkurze důkladně seznámí s jednou historickou památkou za den, na rozdíl od vlastivědné vycházky.

Položka č. 7: Jaký je Váš postoj k regionálnímu umění? Označte na škále od 1 – o téma se zajímám a mám k němu kladný postoj, do 5 – o téma se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	20	23,5 %
2	24	28,2 %
3	28	32,9 %
4	9	10,6 %
5	4	4,7 %

Tabulka 6 – postoj učitelů k regionálnímu umění



Graf 6 – postoj učitelů k regionálnímu umění

Největší podíl respondentů (asi 33 %) má k regionálnímu umění neutrální postoj. Dále více učitelů projevuje spíše kladný než záporný vztah k umění. Z nich 28 % označilo svůj postoj

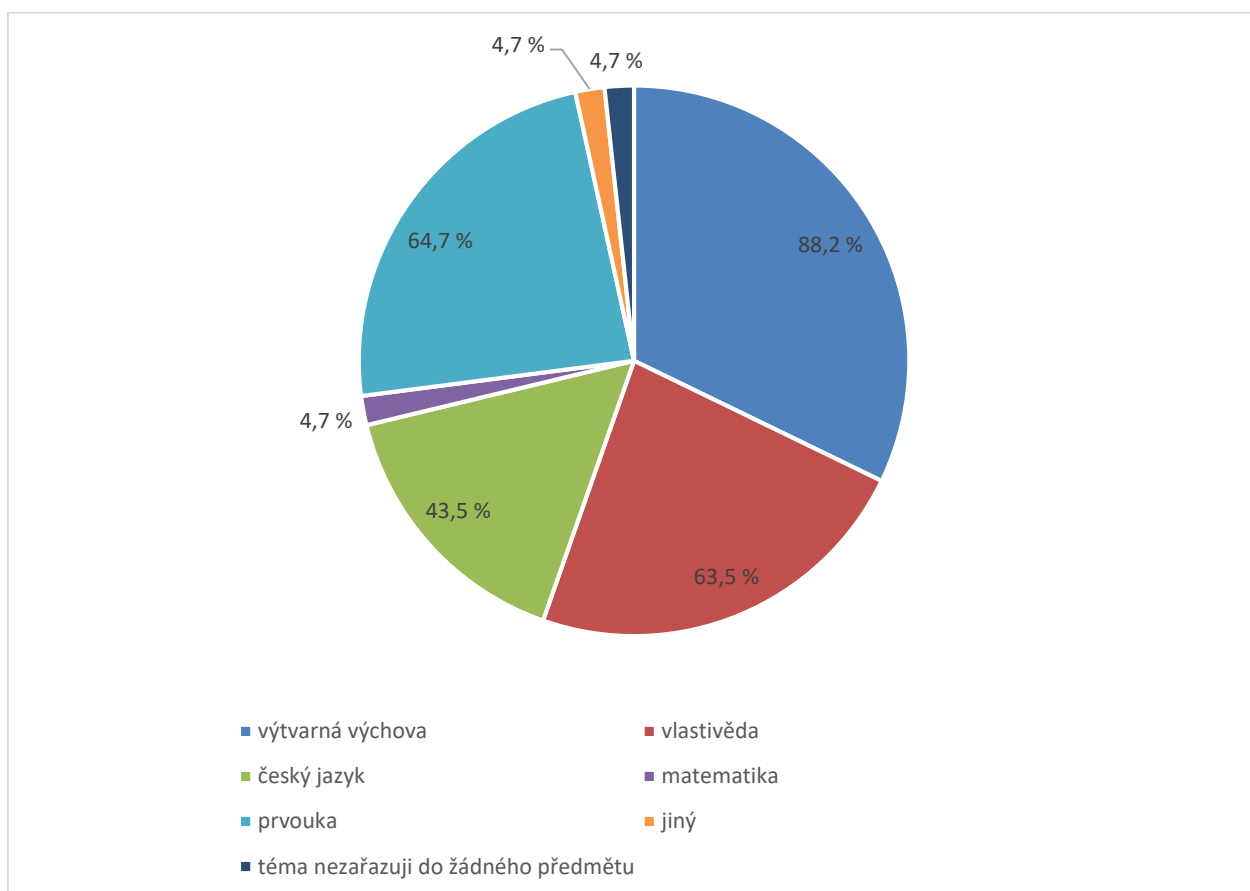
na číselné škále číslem 2 a téměř 24 % číslem 1, což znamená, že se o téma aktivně zajímají a zařazují jej do časově tematických plánů. Pozitivní je, že asi pouze 5 % učitelů neprojevuje svůj zájem o regionální umění a nezačleňuje jej do svých vyučovacích hodin.

Položka č. 8: Uved'te, do jakých předmětů zařazujete téma Regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji.

Zde byli učitelé dotazováni na mezipředmětové vztahy využívané při regionálním umění. Položky byly uzavřené a učitelé mohli zvolit více odpovědí.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výtvarná výchova	75	88,2 %
Vlastivěda	54	63,5 %
Český jazyk	37	43,5 %
matematika	4	4,7 %
prvouka	55	64,7 %
Jiný	4	4,7 %
Téma nezařazují do žádného předmětu	4	4,7 %

Tabulka 7 – mezipředmětové vztahy



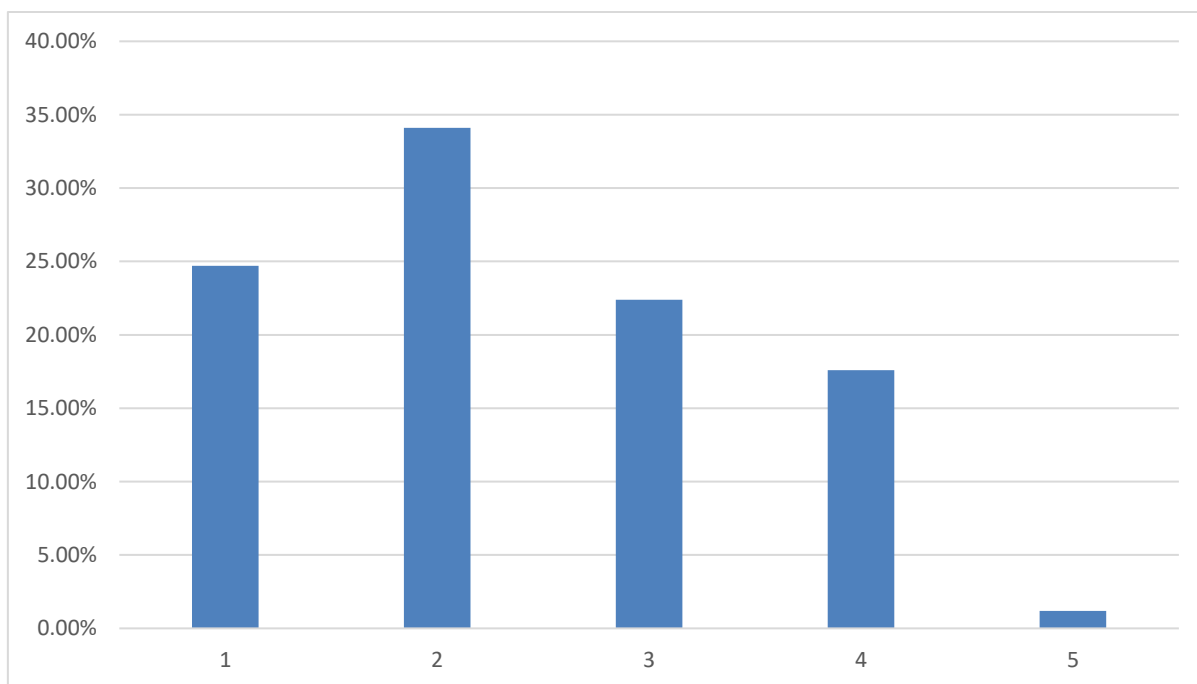
Graf 7 – mezipředmětové vztahy

Nejvíce učitelů (88 %) zařazuje téma regionálního umění do výtvarné výchovy. Velmi podobný výsledek můžeme spatřit u dalších dvou nejčastějších předmětů, seznamující žáky s tímto tématem, mezi něž patří prvouka (65 %) a vlastivěda (64 %). 5 % respondentů uvedlo, že téma regionálního umění nevyužívá v žádném vyučovacím předmětu. Kromě uzavřených odpovědí vyplnilo 5 % pedagogů otevřenou odpověď a uvedlo další předměty: přírodopis, angličtina, další cizí jazyk a projekty.

Položka č. 9: Jakou důležitost přisuzujete zařazování tématu regionálního výtvarného umění a architektury do výuky a seznamování žáků s touto problematikou? Označte na škále od 1 – velmi důležitá, 5 – zcela nepodstatná.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	21	24,7 %
2	29	34,1 %
3	19	22,4 %
4	15	17,6 %
5	1	1,2 %

Tabulka 8 – důležitost zařazování tématu do výuky



Graf 8 – důležitost zařazování tématu do výuky

Většina učitelů se vyjádřila, že shledává téma regionálního umění ve výuce důležité (34 %), bezmála 25 % jej označuje jako velmi důležité. Téměř čtvrtina (22 %) se nedokázala přiklonit k pozitivní ani negativní volbě a zvolila neutrální postoj. Z výsledků lze pozitivně

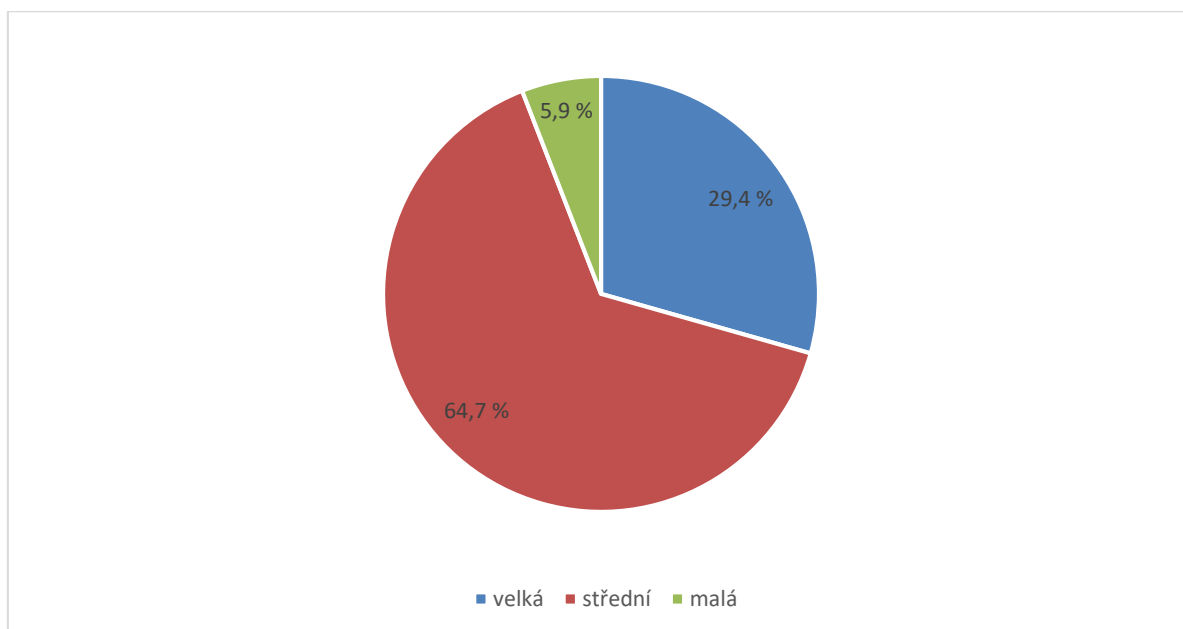
konstatovat, že pouze 1 pedagog z výzkumného vzorku považuje integraci tématu do výuky za zcela nepodstatnou.

Položka č. 10: Jak vnímáte náročnost své přípravy na vyučovací hodinu, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury, ve srovnání s přípravou do ostatních vyučovacích hodin?

Tato položka zjišťuje pohled učitelů na jejich přípravu na výuku regionálního umění. K jejímu vyhodnocení jsme použili intervalovou škálu.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velká	25	29,4 %
Střední	55	64,7 %
Malá	5	5,9 %

Tabulka 9 – náročnost přípravy



Graf 9 – náročnost učitelovy přípravy

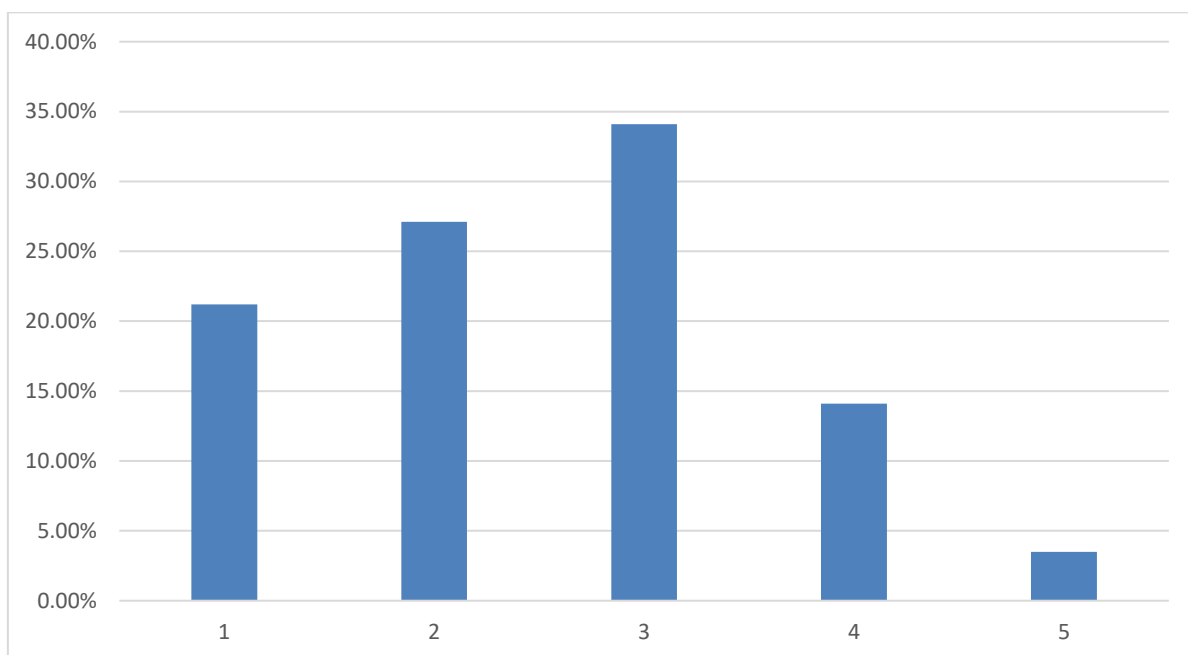
Z grafu jsme zjistili, že více než polovina učitelů (65 %) označila náročnost přípravy jako „střední“. Pro 29 % respondentů je náročnost přípravy na výuku regionálního umění velká. Pouze 6 % dotázaných pedagogů vnímá malou náročnost na svou přípravu. Pařízek (1988, s. 31) poukazuje na skutečnost, že náročnost učitelovy přípravy je nad průměrem ostatních profesí a blíží se náročnosti odborné praxi lékařů. Učitel musí svou odbornou způsobilost neustále doplňovat.

Položka č. 11: Jaký je Váš postoj k malířství? Označte na škále od 1 – o malířství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o malířství se nezajímám a nezařazuji je do svých hodin

V následujících čtyřech položkách jsme zjišťovali postoje učitelů k jednotlivým uměleckým žánrům (architektuře, malířství, sochařství) a důvod těchto osobních preferencí. První položka zkoumala postoj k malířství, který jsme vyhodnotili formou intervalové škály a znázornili tabulkou a grafem.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	18	21,2 %
2	23	27,1 %
3	29	34,1 %
4	12	14,1 %
5	3	3,5 %

Tabulka 10 – postoje učitelů k malířství



Graf 10 – postoje učitelů k malířství

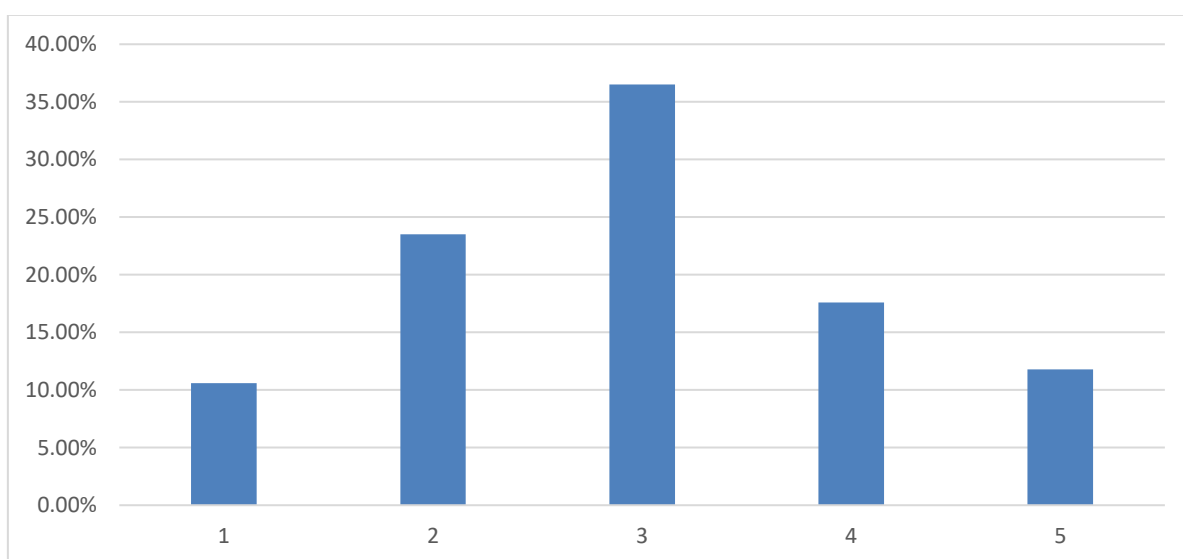
Graf dokládá, že nejvíce učitelů (34 %) má neutrální postoj k malířství. Velmi kladný postoj vyjadřuje 21 % dotázaných, kteří téma zařazují do svých hodin. Kladné stanovisko má 27 % respondentů, naopak spíše negativní vztah k tomuto žánru projevuje 14 %, téměř 4 % označila svůj postoj k malířství jako velmi negativní s tím, že tento umělecký žánr nezařazují do svých hodin.

Položka 12: Jaký je Váš postoj k sochařství? Označte na škále od 1 – o sochařství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o sochařství se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin.

Nyní jsme zkoumali postoj učitelů k sochařství. Výsledky jsme vyhodnotili pomocí intervalové škály, tabulky a grafu.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	9	10,6 %
2	20	23,5 %
3	31	36,5 %
4	15	17,6 %
5	10	11,8 %

Tabulka 11 – postoje učitelů k sochařství



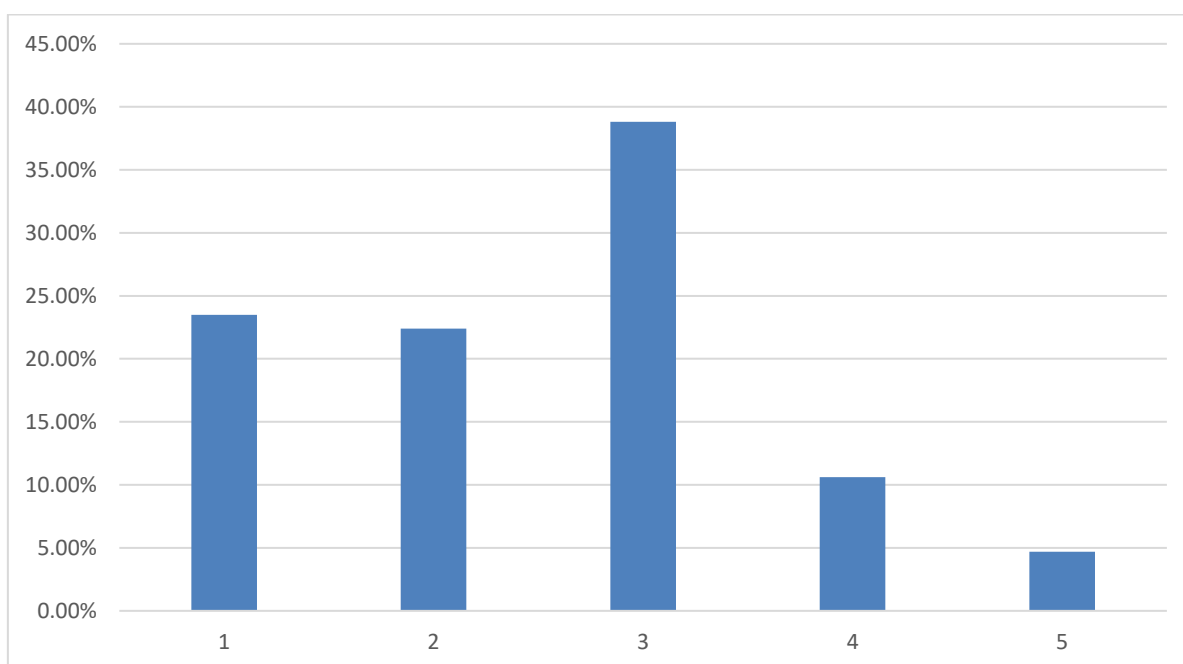
Graf 11 – postoje učitelů k sochařství

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejvíce učitelů (asi 37 %) vyjadřuje, obdobně jako u předchozí položky týkající se vztahu k malířství, neutrální postoj. Podobné je i udělení preferenčních hlasů číslu 2 a 4 na škále. Mnohem větší rozdíl, ve srovnání s postojem k malířství, lze spatřit u velmi pozitivního hodnocení označeného číslem 1, ke kterému se přiklonilo méně učitelů (11 %) než u malířství, a u velmi negativního hodnocení označeného číslem 5. K tomuto hodnocení se přiklonilo téměř 12 % respondentů.

Položka č. 13: Jaký je Váš postoj k architektuře? Označte na škále od 1 – o architekturu se zajímám a mám k ní kladný postoj, 5 – o architekturu se nezajímám a nezařazuji ji do svých hodin.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	20	23,5 %
2	19	22,4 %
3	33	38,8 %
4	9	10,6 %
5	4	4,7 %

Tabulka 12 – postoje učitelů k architektuře



Graf 12 – postoje učitelů k architektuře

Velká část respondentů uvedla, že taktéž k architektuře zaujímá neutrální postoj (39 %). Diference velmi kladného a kladného postoje na škále je téměř nulová. Asi 15 % pedagogů se přiklonilo spíše k negativnímu hodnocení.

Položka č. 14: Uved'te, na základě Vašich odpovědí na otázky 11 – 13, proč přikládáte žánru s nejvyšším hodnocením na škále vyšší preference než žánrům s nižším hodnocením.

V položce jsme zjišťovali důvody preferencí jednotlivých uměleckých žánrů. Pedagogové, kteří dali nejvyšší hodnocení architektuře, uvedli tato odůvodnění: častěji se s architekturou setkávají nejen oni, ale i děti, a je důležité, aby vnímaly krásu staveb a chránily toto dědictví předků. Dle jedné respondentky architektura bezprostředně určuje ráz krajiny, ve které žijí. Dalšími argumenty byly např. záliba v návštěvách míst se zajímavou

architekturou nebo v prostorové tvorbě, zaujetí rozmanitostí tvorby v jednotlivých obdobích historie.

Učitelé s preferenčním hodnocením sochařství sdělili tyto důvody: osobní zájem nebo největší dostupnost uměleckého žánru ve městě.

Příčiny upřednostňování malířství byly následující: bližší vztah k tomuto žánru, zájem a více vědomostí o něm, větší regionální dostupnost, nejvíce se využívá v hodinách výtvarné výchovy na ZŠ, více nás obklopuje a vstupuje do našeho soukromí, malířství je blízké i dětem a samy je mohou praktikovat, oceňování mistrovství tehdejších umělců, lépe sehnatelné informace o tomto žánru.

Pedagogové se stejnou preferencí jednotlivých uměleckých žánrů argumentovali takto: *„Je důležité zajímat se o místní architekturu a umění. Jejich znalost pěstuje v lidech hrdost na místo, kde žijí, více se pak zajímají i o ostatní oblasti života obcí.“* Další učitelé uvedli, že regionální umění je důležitou, ale bohužel často opomíjenou součástí kurikula, a oni k němu mají kladný vztah. Podle nich je podstatné seznamovat děti s nejbližším okolím a jeho архитектурou, malíři i sochaři, se vznikem a vývojem regionálního umění.

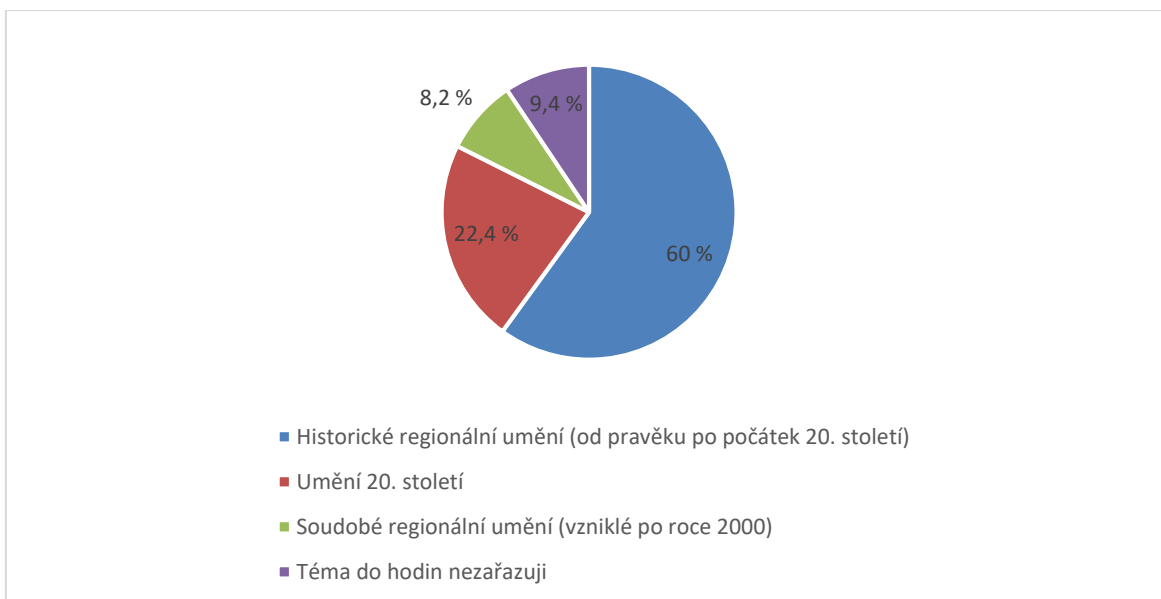
Jedna z respondentek vyslovila stanovisko, že žádný ze zmíněných žánrů pro ni není důležitý a že se o ně nezajímá.

Položka č. 15: Pokud zařazujete problematiku regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin, na které umění se zaměřujete z hlediska časového?

V otázce jsme zjišťovali, zda učitelé při seznamování žáků s uměním preferují spíše historické období nebo jestli se zaměřují na soudobou uměleckou tvorbu.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Historické regionální umění (od pravěku po počátek 20. století)	51	60 %
Umění 20. století	19	22,4 %
Soudobé regionální umění (tzn. vzniklé po roce 2000)	7	8,2 %
Téma do hodin nezařazuji	8	9,4 %

Tabulka 13 – preference umění z časového hlediska



Graf 13 – preference časového období regionálního umění

Z jednotlivých odpovědí respondentů jsme zjistili, že více než polovina dotázaných upřednostňuje historické regionální umění do počátku 20. století (60 %), takřka třetina (22 %) preferuje umění 20. století. Asi 8 % učitelů seznamuje žáky se soudobým regionálním uměním a podobné množství (9 %) respondentů uvedlo, že toto téma do svých hodin nezařazuje.

Položka č. 16: Prosím odůvodněte Vaši odpověď na předchozí otázku, proč preferujete umění daného časového období více než jiného období.

Učitelé preferující historické umění uvedli následující důvody: „*snadnější dostupnost, více materiálů a památek k návštěvě vzhledem k rozsáhlosti období, hlubší vztah k umění tohoto období, z této doby pochází nejvíce památek ve městě, v souvislosti s historickým uměním lze zmínit i jiné historické události, a zapojit tak do výuky výtvarné výchovy také poznatky z vlastivědy, rozdíly mezi jednotlivými uměleckými slohy jsou pro děti snadněji rozpoznatelné a mají možnost si lépe uvědomit proměny umění v jednotlivých historických etapách vývoje kultury a společnosti*“. Jedna učitelka uvedla, že jako hrdá obyvatelka rodiště Komenského a také komeňoložka preferuje dobu, ve které tento slavný pedagog, filozof a tvůrce nového nadčasového pohledu na pedagogiku žil, a také dobu po něm v kontextu se slavnými rodáky a významnými stavbami.

Důvody preference umění 20. století byly: zájem učitele, snadná přístupnost, časová blízkost dětem, je nejvíce vidět. Dle výpovědi jedné z respondentek lze dětem mnohem lépe vysvětlit umění 20. století než umění pravěku.

Pedagogové upřednostňují soudobé umění z následujících důvodů: je bližší věkové kategorii dětí mladšího školního věku, děti si jej lépe představí. Toto umění lze propojit s aktuální výstavou, kde si žáci mohou vše „osahat“, vidět na vlastní oči a získat přímou zkušenost s uměním.

Učitelé toto téma do hodin nezařazují, protože využívají spíše programy muzejních pedagogů nebo projektových dnů.

Někteří učitelé místo preference určitého časového období vybírají památky a osobnosti daného regionu spíše podle osobní sympatie k těmto místům.

Položka č. 17: Jaký přínos má podle Vás výuka regionálního umění pro rozvoj složek osobnosti u žáků (kognitivní, afektivní, sociální)?

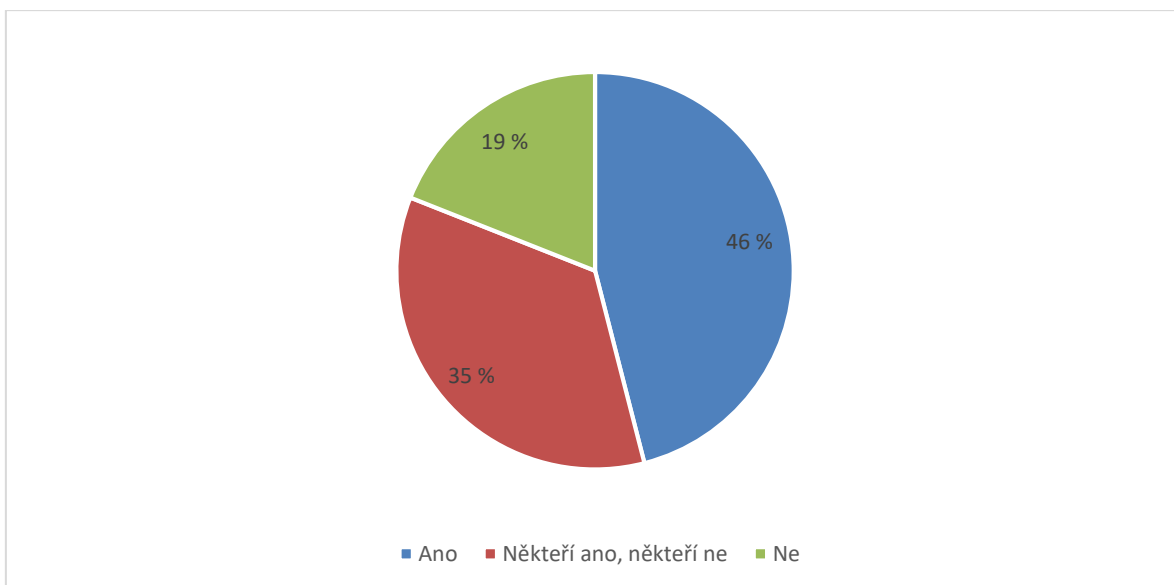
Tato otázka byla otevřená. Téměř všichni respondenti se shodli, že toto téma žáky obohacuje zejména po stránce kognitivní a sociální. Mezi jejich argumenty bylo: vzbuzování zájmu o umění v místě bydliště; získávání vědomostí o regionální historii a utváření názoru na díla; výchova k vlastenectví, vnímání a uměleckému citění; poznání umělecké tvorby významných představitelů předchozích generací může žáky inspirovat k tomu, co jednou mohou sami dokázat; rozvoj úcty k předkům a tradicím svého regionu; ocenění hodnoty; rozvoj spolupráce, komunikace; na základě seznamování s historií a porovnáváním se současností dochází k chápání změn probíhajících v průběhu historie.

Položka č. 18: Projevují žáci zájem o problematiku regionálního umění při výuce s touto tematikou?

Formou otevřené položky jsme zjišťovali zájem žáků o regionální umění. Odpovědi učitelů jsme rozdělili do třech kategorií (kladné, neutrální a záporné odpovědi) a vyhodnotili tabulkou a grafem.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	39	46 %
Někteří ano, někteří ne	30	35 %
Ne	16	19 %

Tabulka 14 – zájem žáků o regionální umění



Graf 14 – zájem žáků o regionální umění

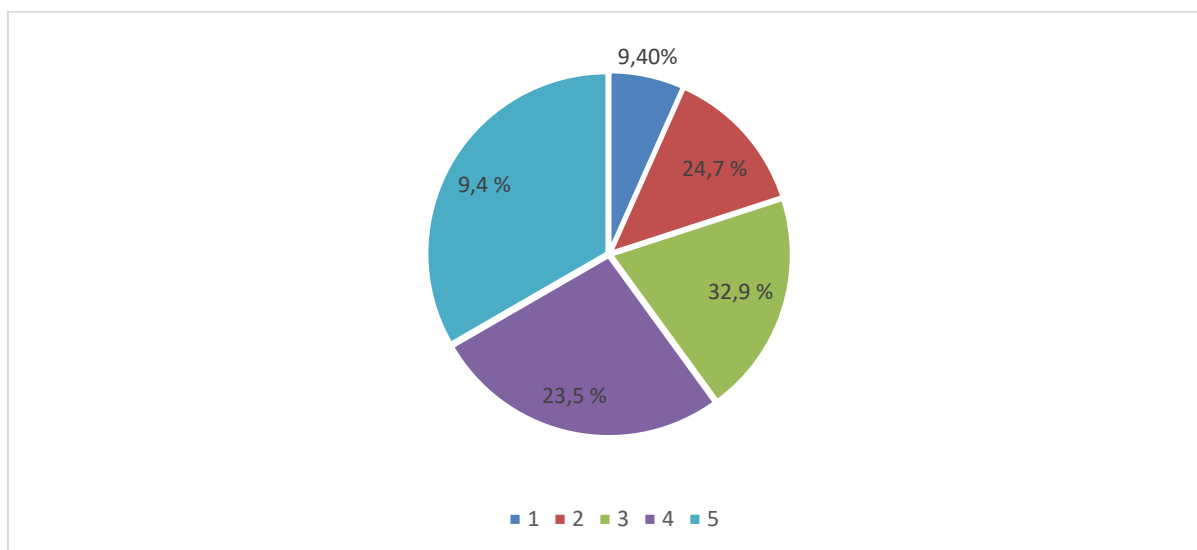
Z vyhodnocených odpovědí respondentů vyplynulo, že u 46 % dotázaných pedagogů žáci projevují zájem o regionální umění, vnímají rozdíly v jednotlivých stylech a mají potřebu o tom diskutovat, aktivně se zapojují zejména během projektového vyučování a při exkurzi, pokud jsou pro ně připraveny zábavnou formou. Dále uvádí, že často mají žáci sami potřebu sdělovat své poznatky a zkušenosti. 35 % pedagogů odpovědělo, že zájem o regionální umění projevují jen někteří žáci a u 19 % respondentů nemají zájem o tuto problematiku. Domníváme se, že příčinou může být skutečnost, že výzkumu se účastnili učitelé všech ročníků 1. stupně ZŠ a že toto téma je vhodné spíše pro starší žáky (druhé období RVP ZV).

Položka č. 19: Jaký mají žáci postoj k architektuře při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o architekturu a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o architekturu a o činnosti spojené s touto tematikou.

V následujících třech položkách jsme zjišťovali postoje žáků k jednotlivým uměleckým žánrům. Vyhodnocení proběhlo formou intervalové škály tvořené celými stupni od 1 do 5. Škála stanovuje jednotlivé polohy znázorňující odstupňování postoje od pozitivního po negativní.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	8	9,4 %
2	21	24,7 %
3	28	32,9 %
4	20	23,5 %
5	8	9,4 %

Tabulka 15 – postoje žáků k architektuře



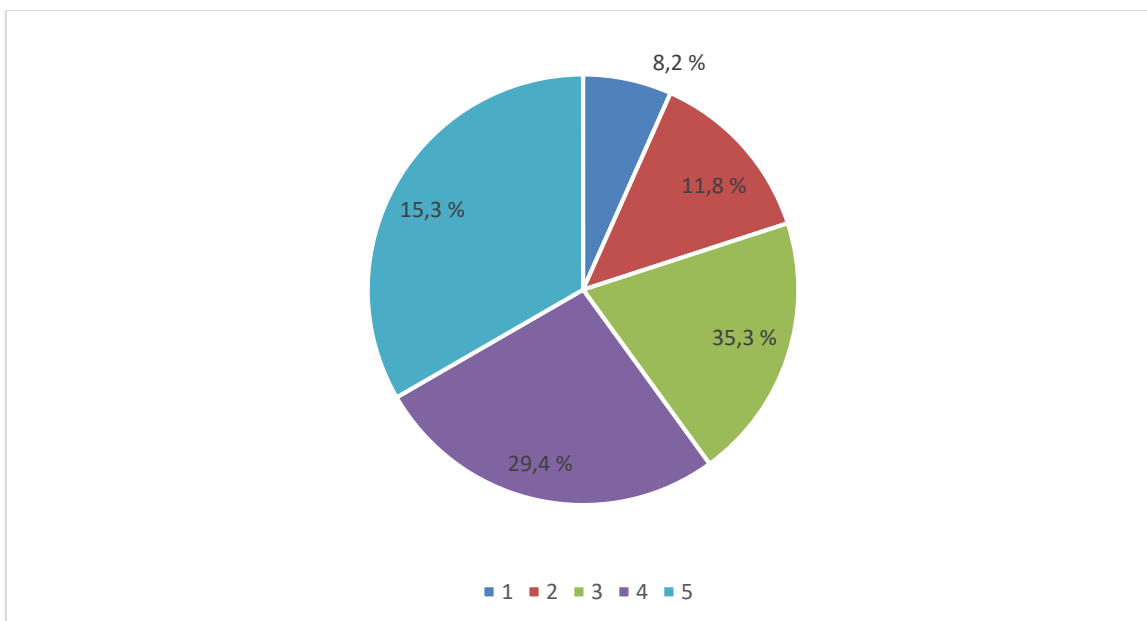
Graf 15 – postoje žáků k architektuře

Z dotazníkového šetření jsme zjistili velmi malé rozdíly mezi hodnoceními označenými čísly 2 a 4. Čtvrtina respondentů uvedla, že jejich žáci spíše projevují zájem o architekturu při výuce regionálního umění, podobné procento (23,5 %) se přiklonilo k názoru, že žáci spíše neprojevují zájem o architekturu. Shodné výsledky se objevily u hodnocení na opačných stranách škály, kdy žáci u 9,4 % učitelů velmi projevují zájem o architekturu a aktivně se zapojují do činností a totožný počet učitelů uvedl, že žáci neprojevují žádný zájem o tento umělecký žánr.

Položka č. 20: Jaký mají žáci postoj k sochařství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o sochařství a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o sochařství a o činnosti spojené s touto tematikou.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	7	8,2 %
2	10	11,8 %
3	30	35,3 %
4	25	29,4 %
5	13	15,3 %

Tabulka 16 – postoje žáků k sochařství



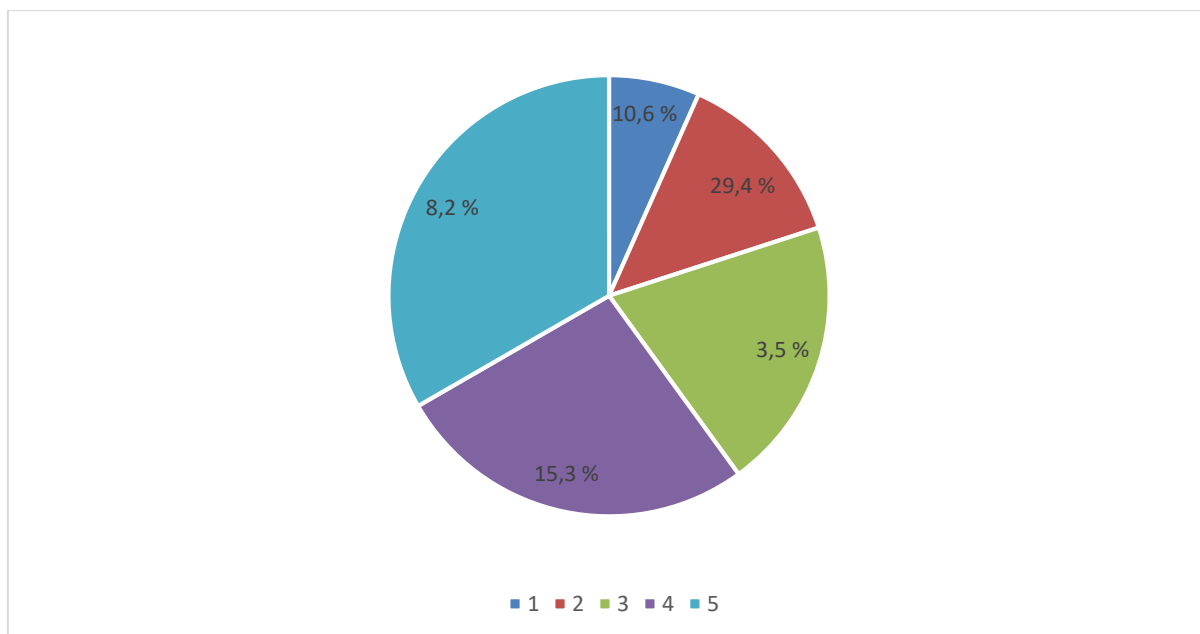
Graf 16 – postoje žáků k sochařství

Nejvíce respondentů (35 %) se přiklonilo k neutrálnímu postoji žáků k sochařství. Asi 8 % učitelů uvedlo, že žáci projevují zájem o sochařství při výuce a že jsou aktivní. Podobný výsledek u čísla 1 na škále lze spatřit i v předchozí položce zabývající se postojem žáků k architektuře. Kladně se vyjádřilo i téměř 12 % učitelů. Naopak 29 % učitelů přiznalo mírný nezájem žáků o sochařství a u 15 % pedagogů žáci vůbec neprojevují zájem o tento umělecký žánr.

Položka č. 21: Jaký mají žáci postoj k malířství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o malířství a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o malířství a o činnosti spojené s touto tematikou.

Číslo na škále	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	9	10,6 %
2	25	29,4 %
3	31	36,5 %
4	13	15,3 %
5	7	8,2 %

Tabulka 17 – postoje žáků k malířství



Graf 17 – postoje žáků k malířství

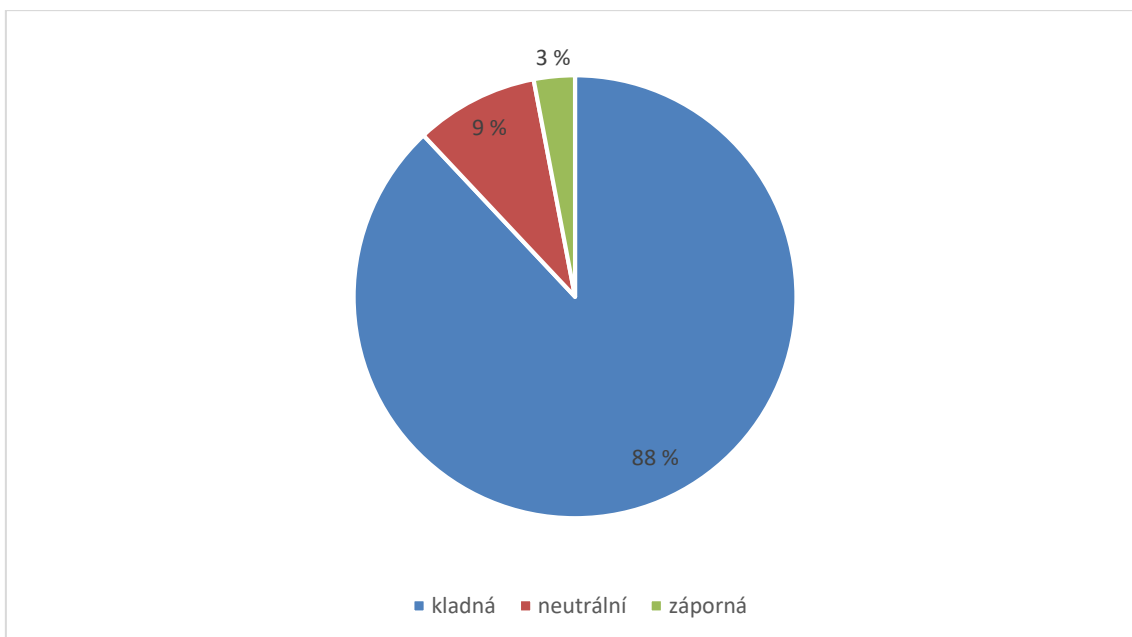
Zjistili jsme, že nejvíce žáků (téměř 37 %) projevuje neutrální vztah k malířství, stejně jako k architektuře a sochařství. Nepatrně více respondentů (11 %) než u předcházejících dvou položek uvedlo, že žáci mají k malířství velmi kladný postoj. Podobné procento pedagogů (29 %) jako u malířství v dotazníku sdělilo, že žáci spíše projevují zájem. Naopak mnohem méně učitelů než u architektury a sochařství se přiklonilo k negativnímu hodnocení označené čísly 4 a 5. Žáci u 15 % dotázaných spíše neprojevují zájem o malířství a 8 % respondentů projevilo názor, že žáci dávají najevo zejména nezájem o tento umělecký žánr.

Položka 22: Jaký je postoj ředitele/ ředitelky Vaší školy k výuce regionálního výtvarného umění a architektury (zařazování tématu do ŠVP, umožnění výuky regionálního umění formou projektového dne apod.)?

Pro zjištění postoje ředitele k výuce regionálního umění jsme zvolili otevřenou položku. Odpovědi respondentů jsme rozdělili do třech kategorií, které jsme uvedli v tabulce a grafu. Jednotlivé responze jsme blíže specifikovali popisem.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kladná	69	88 %
Neutrální	7	9 %
záporná	2	3 %

Tabulka 18 – postoje ředitelů k výuce regionálního umění



Graf 18 – postoje ředitelů škol k výuce regionálního umění

88 % dotázaných respondentů uvedlo, že při výuce regionálního umění mají podporu ze strany ředitele. Zároveň 9 % učitelů napsalo, že mají téma zařazeno do ŠVP. Z responzí jsme získali další informace o formách podpory ředitelů škol: umožnění návštěv galerie či muzea, provedení výuky regionálního umění formou vycházek, plánovaných výletů a exkurzí, podpora učitelovy iniciativy, realizace projektových dnů týkajících se historie města, ředitelé se snaží, aby se na toto téma nezapomínalo nejen ve vyučovacích hodinách, ale i při návštěvách jiných měst na školních výletech apod.

9 % učitelů nedokázalo vyjádřit jednoznačnou odpověď na položenou otázku. Někteří pedagogičtí pracovníci své reakce nezdůvodnili. Naopak mezi uvedenými důvody byly např.: ve škole tato problematika nebyla doposud řešena, zatím nebyla příležitost ke zjištění postoje ředitele kvůli jeho krátkému působení v této funkci.

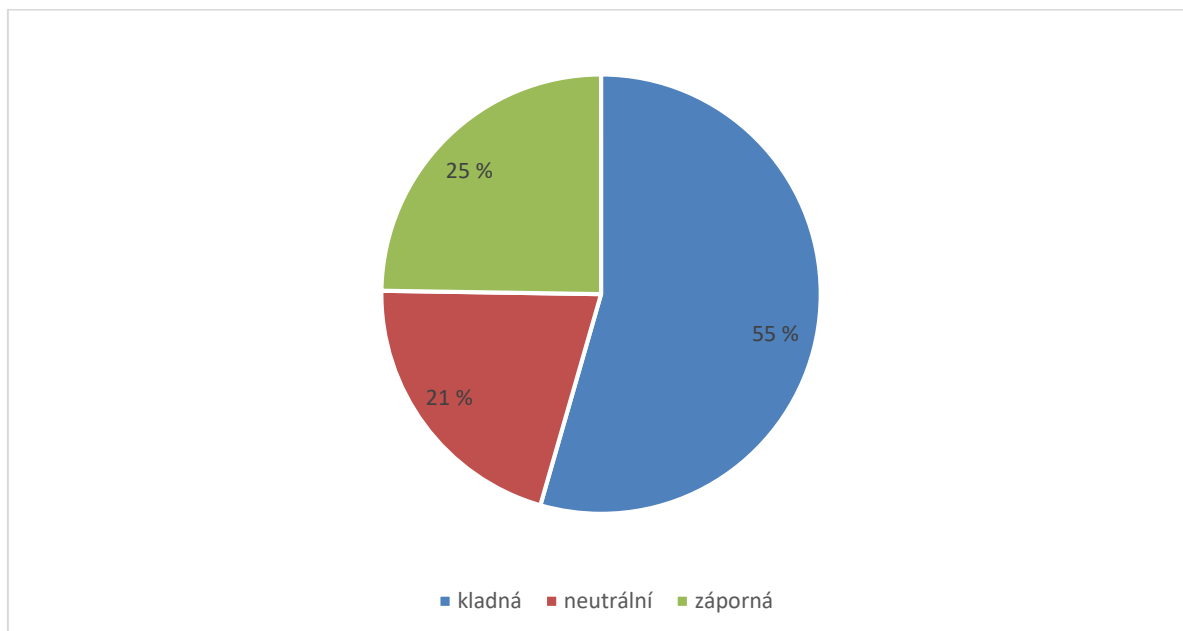
2 % pedagogů nemají podporu ředitele školy při realizaci tématu.

Položka 23: Máte podporu ze strany města při realizaci výuky regionálního výtvarného umění a architektury? Pokud ano, v čem? (Může jít např. o zajištění a povolení vstupu do historických budov apod.).

Touto otevřenou otázkou jsme zjišťovali, zda město dostatečně poskytuje podporu příležitosti k realizaci výuky s regionální tematikou. Z odpovědí jsme vytvořili tři kategorie uvedené v tabulce a grafu, které jsme následně blíže popsali.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kladná	42	55 %
Neutrální	15	21 %
záporná	19	25 %

Tabulka 19 – podpora ze strany města při realizaci výuky regionálního umění



Graf 19 – podpora ze strany města při realizaci výuky regionálního umění

55 % z celkového počtu dotázaných respondentů se vyjádřilo, že mají podporu ze strany města. Z odpovědí jsme blíže zjistili, že se jedná např. o zajištění programu, pravidelné posílání nabídek pro školy, povolení vstupu do historických objektů po předchozí domluvě za zvýhodněné vstupné, pořádání besed v knihovně, interaktivní programy v muzeu nebo volné vstupy, zapojení dětí do zahajování vernisáží, zajištění přednášek odborníků, zpřístupnění kostela k prohlídce nebo koncertu po domluvě se správcem farnosti. Do této kategorie jsme zařadili i odpovědi dvou učitelek, které doposud neměly s touto situací žádnou zkušenost, ale věří, že v případě potřeby by jim město vyšlo vstříc.

Mezi neutrálními a zápornými odezvami je diference minimální. 21 % učitelů uvedlo, že zatím tuto situaci neřešili; mnoho respondentů se vyjádřilo, že na tuto otázku nedokáže odpovědět; nevnímají ani podporu, ale ani překážky ze strany města; jedna z respondentek napsala, že učí druhý ročník, takže děti s tímto tématem zatím neseznamuje; neví o možnostech podpory ze strany města; jedna pedagožka přiznala, že se o tuto oblast nezajímá a nezjišťuje, kam může se svými žáky jít.

Čtvrtina pedagogů uvedla, že nemá podporu ze strany města. Jedna respondentka vyjádřila rozhořčení nad postojem města k sociálně slabým žákům z důvodu, že jim není

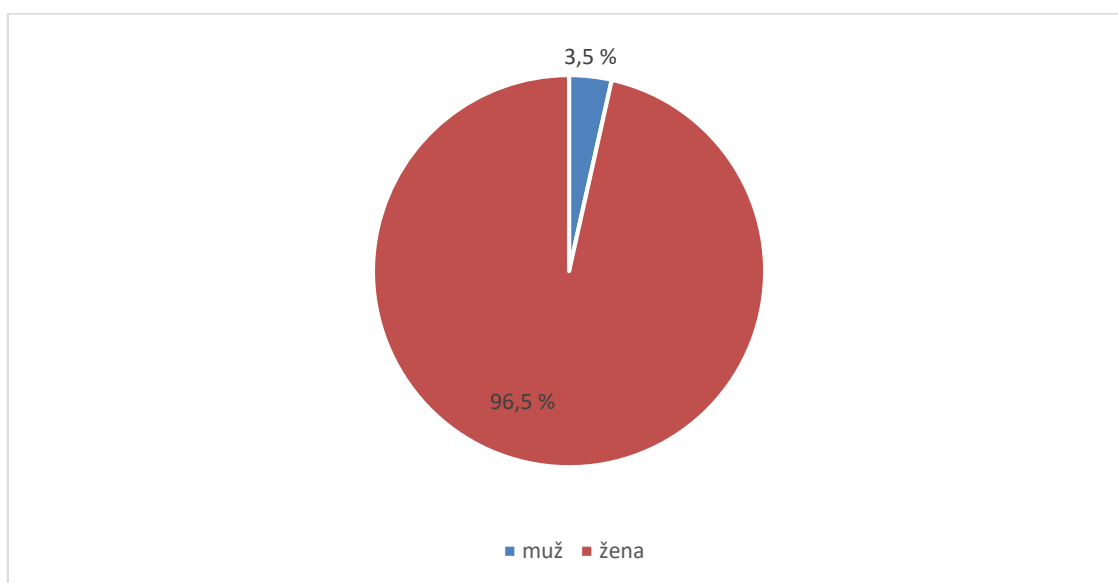
poskytnuta žádná sleva na vstupném, a tak se mnohdy stává, že tito žáci nemohou památky navštívit. Souhlasíme s jejím tvrzením, že všichni žáci by měli mít možnost vidět některé architektonické památky zdarma. Patří to do všeobecného vzdělání.

Položka 24: Uveďte Vaše pohlaví:

Následující tři položky jsou zaměřeny na demografické údaje o respondentech, při nichž byly využity uzavřené položky.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
muž	3	3,5 %
žena	82	96,5 %

Tabulka 20 – pohlaví respondentů



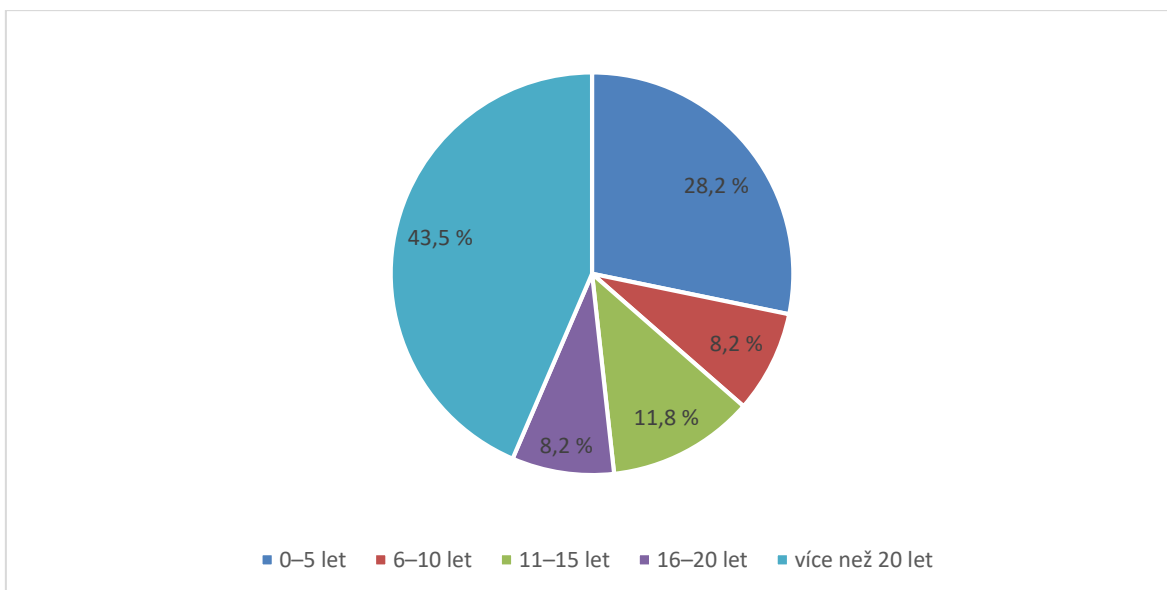
Graf 20 – pohlaví respondentů

Do výzkumného šetření se zapojilo 96,5 % žen a 3,5 % mužů. Výsledky potvrzují dlouhodobý problém feminizace učitelských sborů, který není problémem regionálním, nýbrž celostátním.

Položka 25: Zvolte délku praxe:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–5 let	24	28,2 %
6–10 let	7	8,2 %
11–15 let	10	11,8 %
16–20 let	7	8,2 %
Více než 20 let	37	43,5 %

Tabulka 21 – délka praxe respondentů



Graf 21 – délka praxe respondentů

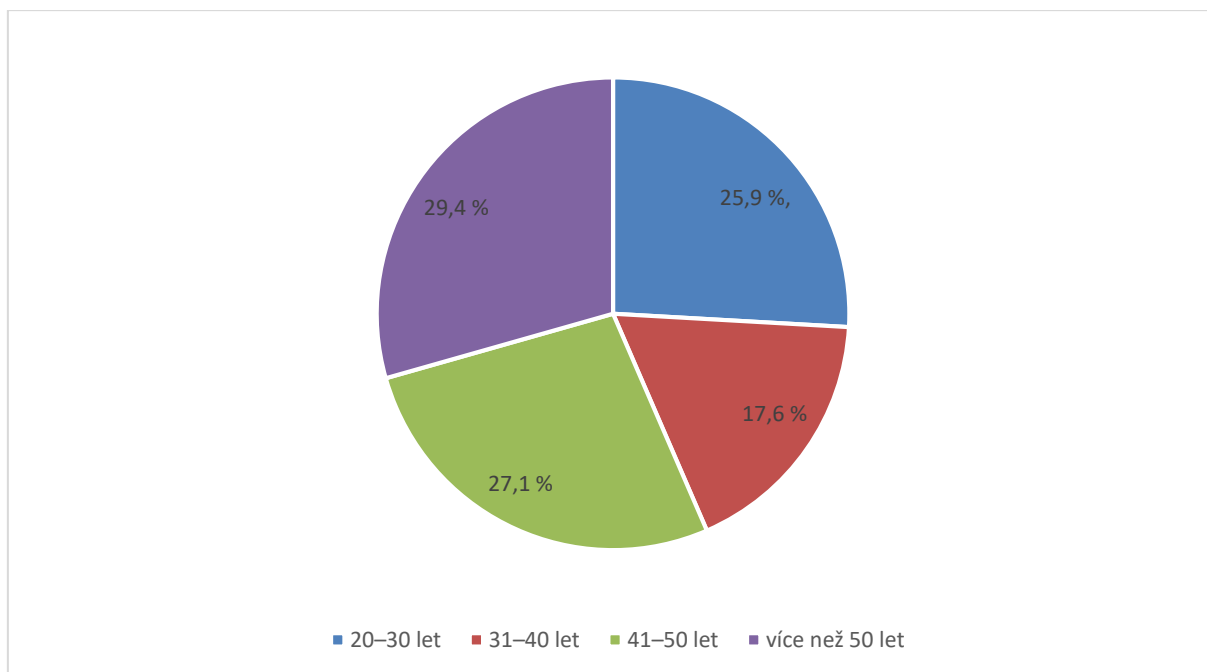
Nejvíce respondentů (asi 44 %) působí v pedagogické praxi více než 20 let. Další početnou skupinu dotázaných tvořili začínající učitelé s pedagogickým působením 0–5 let (28 %). Zastoupení v ostatních kategoriích nebylo tak četné. Téměř 12 % pedagogů působí ve školství 11–15 let, 8 % pedagogů učí 6–10 let a stejný počet nalezneme v kategorii praxe 16–20 let. Učitelů s praxí 11–15 let je 12 %.

Položka 26: Uveďte Vaši věkovou skupinu:

Tuto uzavřenou položku jsme zvolili z důvodu zjištění, zda věk učitele ovlivňuje zařazování regionálního umění do výuky.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
20–30 let	22	25,9 %
31–40 let	15	17,6 %
41–50 let	23	27,1 %
Více než 50 let	25	29,4 %

Tabulka 22 – věk respondentů



Graf 22 – věk respondentů

Největší zastoupení (29 %) mají učitelé starší 50 let. 27 % spadá do věkové kategorie 41–50 let, podobný výsledek (26%) lze spatřit u věkové kategorie 20–30 let. Nejmenší podíl (téměř 18%) mají pedagogové ve věku 31–40 let.

Položka 27: Pokud byste chtěli k tématu něco dodat, připojte prosím svůj komentář.

V dotazníku jsme poskytli prostor pro individuální vyjádření učitelů k tématu. Této položce se věnovalo 12 respondentů. Dva z nich projevíli zájem o výsledky výzkumu, protože se domnívají, že toto téma je na 1. stupni ZŠ podceňováno. Předpoklad bagatelizace tématu regionálního umění a zájem o zjištění současného stavu výuky na školách nás vedly k psaní této diplomové práce.

Uvádíme další komentáře učitelů: *„Regionálnímu umění by se měly školy věnovat povinně.“* S tímto tvrzením souhlasíme, povinnost zařazovat toto téma do výuky je také ukotvena v závazném kurikulárním dokumentu (RVP ZV). Bohužel se domníváme, že ne všichni pedagogové s tímto tématem seznamují své žáky. Jiná učitelka uvádí: *„I když jsme omezeni místem (vesnicí), navštěvujeme další historická místa v rámci školních výletů a exkurzí.“* Z odpovědí jsme zjistili, že překážkou realizace této výuky bývá i finanční stránka. *„Děti jsou zvědavé, rády by něco viděly, ovšem v dnešní době se za všechno platí, a to čím dál tím víc, takže na některých typech škol je obtížné exkurze realizovat. Pak nezbyvá nic jiného než využít obrázky na PC, což samozřejmě není ono.“* Jsou i historické objekty

a instituce, nabízející zvýhodněné vstupné pro školy, ale dle našeho úsudku platba vstupného může být důvodem nižší četnosti integrace tématu do výuky a omezení přímého kontaktu s uměním. Další učitelka dodává, že „*vztah k regionu by děti měly prožít smysly a učivo se dá v rámci regionu vhodně použít.*“ Problematice smyslového a zkušenostního učení se věnujeme v kapitole 3. Učitelka první třídy své žáky s tématem teprve seznamuje, kdy začínají s nejbližším okolím a pak postupují dále.

Bohužel se v dotazníku vyskytly i komentáře s negativním laděním, kdy učitelka se o tuto problematiku nezajímá a maximálně jednou ročně využívá výtvarné exkurze s průvodcem. Jiné pedagožky se vyjádřily, že mají jiné priority nebo nemají s tímto tématem žádné zkušenosti.

5.6. Vyhodnocení výsledků šetření a ověření platnosti hypotéz

V předchozí kapitole jsme uvedli podíl individuálních odpovědí respondentů v jednotlivých otázkách a položkách dotazníku. Ty nám poslouží k ověření platnosti hypotéz, stanovených v kapitole 5.1.

První hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé zařazují dané téma do výuky méně často než častěji*) byla potvrzena. K jejímu zodpovězení nám sloužila položka č. 2. Pokud pod pojem „*častěji*“ zahrneme odpovědi „*1–2x za měsíc, častěji než 1–2x za měsíc*“ a pod pojem „*méně často*“ zařadíme responze „*méně často, podle okolností, vůbec*“, pak z odpovědí vyplývá, že 22 % učitelů využívá téma regionálního umění ve výuce často a 77 % méně často. Toto zjištění není velmi pozitivní. Domníváme se, že příčinou může být náročnost učitelovy přípravy, na níž jsme se zaměřili v 10. položce a ze které vyplývá, že pouze 6 % nevnímá velké nároky na přípravu.

Druhá hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé využívají metodu tvořivé [produkční] činnosti a organizační formu vlastivědné vycházky více než jiné metody a formy*) byla vyvrácena. K této hypotéze se vztahovaly položky 4 a 6. Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že dle našeho předpokladu jsou nejčastěji používanými metodami tvořivé (produkční) činnosti, ale na druhou stranu učitelé využívají organizační formu vlastivědné vycházky stejně často jako hodinu aktivní výtvarné činnosti. Vysoká četnost těchto dvou forem může být způsobena menší náročností na organizaci, kterou učitel uzpůsobuje svým možnostem a podmínkám školy. Ostatní zmíněné organizační formy (návštěvy výstav a galerií, hodina besedy o umění, výtvarná exkurze, prohlídka zpřístupněného památkového objektu) vyžadují spolupráci s dalšími

osobami či institucemi, což klade nároky na vhodnou vzájemnou časovou koordinaci třídy a instituce zprostředkovávající výuku umění a na organizační schopnosti učitele. V mnoha případech je tato situace ovlivněna i finanční stránkou, kdy při méně využívaných organizačních formách platí školy vstupné.

Třetí hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé využívají nejčastěji metodu tvořivé [produkční] činnosti a nejméně metodu výuky dramatem*) byla vyvrácena. Vyhodnotili jsme ji na základě položky č. 5. Z jejích výsledků vyplývá, že nejčastěji používanou metodou je vyprávění. Tuto odpověď zvolilo 43,5 % učitelů. Hypotéza se potvrdila pouze u nejméně užívané metody – výuky dramatem. Metoda produkční (tvořivé) činnosti byla čtvrtou nejpoužívanější metodou, hned za prací s obrazem a skupinovou výukou. Domníváme se, že časté užívání metody vyprávění souvisí s jejím motivačním charakterem a schopností upoutat pozornost žáků, zejména pokud je vyprávění živé a bohaté na představivost. Pokud učitel zvolí zajímavé vyprávění o regionální historii zahrnující např. pověsti vztahující se k uměleckým dílům nebo historickým budovám, žáci si učivo lépe uchovají v paměti.

Čtvrtá hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé mají k regionálnímu umění spíše kladný postoj než jiný postoj*) byla potvrzena vyhodnocením položky č. 7. Pokud budeme za kladné hodnocení považovat odpovědi „1, 2“ a za negativní „4, 5“, dojdeme k výsledku, že téměř 52 % má k regionálnímu umění kladný postoj a 15 % vyjadřuje postoj negativní. Vnímáme to jako pozitivní zjištění. Jůva (2001, s. 58) uvádí rysy pedagogovy osobnosti, kterými by měl disponovat. Mezi ně řadí i „pedagogické zaujetí“, někdy také označované jako pedagogická angažovanost. Odráží se v citově kladném a aktivním přístupu učitele k celému vyučovacímu procesu, učební látce i pedagogické práci.

Pátá hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé preferují spíše architekturu než jiné umělecké žánry*) byla vyvrácena. Po vyhodnocení položek 11–13, zaměřujících se na postoje učitelů a zařazování jednotlivých uměleckých žánrů do vyučování, jsme zjistili, že učitelé preferují spíše malířství. Pokud budeme považovat hodnocení čísla 1 a 2 za pozitivní preference, potom architekturu preferuje 45,9 % pedagogů, sochařství 34,1 % a malířství 48,3 % učitelů. Rozdíl v upřednostňování architektury a malířství byl malý. Dle našeho mínění preference malířství může souviset se skutečností, že se učitelé sami v hodinách výtvarné výchovy věnují malířským aktivitám, a tím se tento žánr stává pro žáky bližší. Hazuková a Šamšula (1982, s. 23) uvádí, že nejčastějším typem vyučovací jednotky je hodina aktivní výtvarné činnosti. Spočívá v samostatné výtvarné práci žáků, při níž užívají různé výtvarné techniky.

Šestá hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé zařazují téma problematiky regionálního výtvarného a architektonického umění do hodin výtvarné výchovy a vlastivědy častěji než do jiných předmětů*) byla víceméně potvrzena. K jejímu vyhodnocení se vztahovala položka č. 8. Nejvíce respondentů (88,2 %) seznamuje žáky s regionálním uměním v hodině výtvarné výchovy a jako druhý nejčastější vyučovací předmět zvolili učitelé prvouku (64,7 %). V hodinách vlastivědy se tématem zabývá 63,5 % učitelů, což je pouze o 1 % méně než v případě vlastivědy. Čtvrtým nejčastějším vyučovacím předmětem je český jazyk (43,5 %). Pechová (2015, s. 25) uvádí, že v roce 2015 byl proveden výzkum zaměřený na integraci složek výtvarné výchovy do neumeleckých předmětů na 1. stupni ZŠ. Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol v Libereckém kraji. Z výsledků bylo zjištěno, že k integraci složek výtvarné výchovy je pro učitele nejvhodnější český jazyk a literatura a vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Lze konstatovat, že jsme na základě našeho výzkumu dospěli ke stejným závěrům.

Sedmá hypotéza (*Předpokládáme, že více dotázaných pedagogů přisuzuje výuce regionálního výtvarného a architektury ve výuce průměrné hodnocení než jiné hodnocení*) byla vyvrácena. Hypotézu jsme vyhodnotili na základě 9. položky v dotazníkovém šetření. Můžeme pozitivně konstatovat, že většina respondentů se přiklonila spíše ke kladnému hodnocení. Nejvíce učitelů považuje výuku regionálního umění za důležitou (34,1 %), velkou důležitost tématu klade 24,7 % respondentů. Až třetí nejčastější hodnocení bylo průměrné. Z dotazníku jsme ale zjistili, že i když učitelé považují seznamování žáků s regionálním uměním spíše za důležité, ve vyučovacích hodinách téma využívají zřídka nebo podle okolností.

Osmá hypotéza (*Předpokládáme, že téma regionálního výtvarného umění a architektury je pro pedagogy na přípravu a organizaci výuky spíše náročné než nenáročné*) byla potvrzena na základě odpovědí respondentů na položku č. 10. Většina respondentů vnímá přípravu jako velmi náročnou (29,4 %) a středně náročnou (64,7 %). Regionální výuka klade na pedagoga zvýšené požadavky. Učitel musí mít nejen dostatečné vědomosti, organizační schopnosti, umožňující zajištění např. prohlídek historických objektů, ale také neustálý přehled o aktuálním dění v místě bydliště žáků a nabídkách vzdělávacích programů muzeí, galerií a dalších institucí (Vavrdová, 2009, s. 57).

Devátá hypotéza (*Předpokládáme, že učitelé seznamují žáky především s obdobím historického regionálního umění [od pravěku po počátek 20. století] než s novějším obdobím*) byla potvrzena. K této hypotéze se vztahovaly položky 15 a 16. Nejvíce respondentů zvolilo dle našeho předpokladu regionální umění historické (60 %), druhou nejčastější responzí bylo

„umění 20. století“ (22,4 %). Domníváme se, že volba tohoto období souvisí s větší možností uplatnění mezipředmětových vztahů s prvoukou či vlastivědou, při níž mají učitelé možnost propojit historickou náplň vlastivědného učiva s historií regionálního umění a architektury. Učitelé mohou rovněž žáky seznámit s uměleckými prvky různých historických období.

Desátá hypotéza (*Předpokládáme, že žáci spíše neprojevují zájem o tuto problematiku, než projevují*) byla potvrzena vyhodnocením položky č. 18. Pokud budeme za projev zájmu považovat odpověď „ano“ a za projev nezájmu odpovědi „někteří ano, někteří ne“ a „ne“, potom z odpovědí vyplývá, že 46 % žáků zájem o regionální umění projevuje a 54 % žáků neprojevuje zájem. Domníváme se, že mnohdy velmi záleží na organizačních a jiných schopnostech učitele, např. umět zvolit vhodnou motivaci, vzbudit zájem o činnosti volbou pestrých a netradičních vyučovacích metod a organizačních forem, atd. Nelze opomenout ani princip přiměřenosti obsahu a formy věkovým a individuálním zvláštnostem žáků při seznamování s regionálním uměním, které je vhodné spíše pro starší žáky (druhé období RVP ZV).

Jedenáctá hypotéza (*Předpokládáme, že ředitelé mají k výuce regionálního umění spíše kladný postoj než jiný postoj*) byla potvrzena. Hypotézu jsme vyhodnotili na základě položky 22. Většina pedagogů (88 %) uvedla, že ředitelé podporují osobní iniciativu ze strany učitelů při realizaci výuky regionálního umění. Tuto skutečnost vnímáme velmi pozitivně. Podporuje to také školní klima. Grecmanová (1998, s. 43) popisuje tento typ klimatu jako „školu vedenou demokraticky životu blízkým způsobem“. Toto klima se podle ní vyznačuje vysokou mírou spolupráce všech zúčastněných. Ředitel i učitelé vytvářejí rozmanité podněty k učení uskutečňující se mimo organizované učení. Zajišťují různá setkání s odborníky i umělci, hledají nové metody a formy vyučování. Grecmanová dodává, že z takového prostředí vycházejí nové impulzy k pojetí vyučování.

Dvanáctá hypotéza (*Předpokládáme, že město spíše poskytuje podporu pro realizaci výuky s regionální tematikou, než neposkytuje*) byla potvrzena na základě 23. položky v dotazníku. Z jejích výsledků vyplývá, že 55 % učitelů má podporu ze strany města. I přestože byla hypotéza potvrzena, neutrálně či negativně se vyjádřilo více respondentů, než jsme očekávali (téměř polovina dotázaných). Dle našeho úsudku by město mělo pravidelně zajišťovat kulturní program pro školy za zvýhodněné vstupné a umožnit i účast sociálně slabých žáků na vzdělávacím programu. Bylo by žádoucí zajistit oboustrannou spolupráci, při níž by se učitelé aktivně zajímali o možnosti této kooperace, a město by umožnilo

zpřístupnění historických objektů k prohlídce, poskytovalo veřejně přístupné informace a podobně.

Třináctá hypotéza (*Předpokládáme, že začínající učitelé integrují dějinné učivo regionálního umění a architektury do výuky ostatních předmětů více než učitel s delší praxí [expert]*) byla potvrzena. Při vyhodnocování hypotézy jsme vycházeli z Průcha dělení profesní dráhy učitele⁶ a do dotazníku jsme zahrnuli první dvě fáze profesního vývoje pedagoga (Průcha, 2002, s. 26). Do výzkumu se zapojilo 24 začínajících učitelů a 61 učitelů expertů. Pokud pod pojem „více (častěji)“ začleníme odpovědi „1–2x za měsíc a častěji“, pak z responzí vyplývá, že do ostatních vyučovacích předmětů integruje učivo regionálního umění a architektury 25 % začínajících učitelů a 19,7 % učitelů „expertů“. Z výsledků jsme zjistili, že u začínajících učitelů 16,6 % zařazuje téma 1–2x za měsíc, 8,3 % častěji, 25 % méně často a 50 % podle okolností. Velmi pozitivně vnímáme skutečnost, že žádný začínající učitel neuvedl, že s regionálním uměním neseznamuje své žáky vůbec. Výsledky učitelů expertů byly následující: 8 % se věnuje tématu 1–2x za měsíc, 11,5 % častěji, 31 % méně často, 44 % podle okolností. Bohužel se zde vyskytly i negativní responze, kdy u 5 % dotázaných pedagogů se téma ve vyučovacích hodinách nevyskytuje vůbec. Domníváme se, že nižší výskyt tématu regionálního umění u starších učitelů může být ovlivněn fenoménem vyhasínajícího učitele. Průcha uvádí, že starší učitelé zastávají negativní postoje k pedagogickým inovacím, ztrácí zájem o práci a zainteresovanost v motivaci žáků moderními vyučovacími metodami a formami (Průcha, 2002, s. 28). I když mohou mít starší učitelé intenzivnější vztah k regionu než jejich mladší kolegové, často užívají stále stejné vyučovací metody nebo nemají tendenci zpestřit žákům výuku o toto téma a drží se spíše učiva v učebnicích.

⁶ Průcha rozlišuje 3 fáze profesního vývoje: 1. Profesní start (začínající učitel) je charakterizován jako období, kdy dochází k tvorbě profesních dovedností a k adaptaci na pracovní prostředí. 2. Po pěti a více letech nazývá Průcha učitele expertem. Pro žáky je autoritou a pro začínající učitele bývá vzorem a zkušeným kolegou. 3. Vyhasínajícím učitelem se stává v závěrečné fázi profesní dráhy, kdy ztrácí zájem o svou práci a vykonává ji rutinně, často pociťuje únavu z vyučování, nemá zájem o další vzdělávání a pedagogické inovace.

ZÁVĚR

Výtvarná výchova bývá na základních školách často podceňována a seznamování žáků s regionálním uměním probíhá spíše nepravidelně, většinou podle okolností, jak vyplynulo z dotazníkového šetření. Učitelé volí převážně tvořivé (produkční) činnosti, které jsou samozřejmě také důležité, ale ke komplexnímu osvojení poznatků o regionálním umění pomáhá integrace uměleckých prvků do výuky prostřednictvím naukových předmětů. Na systému propojování jednotlivých vzdělávacích oblastí je založen závazný kurikulární dokument, RVP ZV. Ten umožňuje předávání obsahu vzdělávání žákům formou projektové nebo integrované výuky. Ačkoliv tento základní dokument státní úrovně vnímá integraci jako klíčový princip současného školství, její uplatňování ve školské praxi doprovází problémy způsobené nedostatkem vhodných textů pro práci s tématem regionálního umění např. v českém jazyce nebo v matematice. Zde záleží na aktivitě učitele při zprostředkování učiva žákům. Cenné rady v tomto směru přináší publikace Vladimíra Spousty zabývající se mezipředmětovými vztahy mezi uměleckými předměty ve výuce.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda je problematika regionálního výtvarného umění a architektury začleňována do výuky na 1. stupni ZŠ a jakým způsobem k integraci dochází. Dílčími cíli práce bylo získat komplexní pohled na problematiku z hlediska přístupu učitelů, žáků, školy a města.

V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení důležitých aspektů souvisejících s výukou regionálního umění na základní škole. Vymezili jsme základní pojmy vztahující se k tématu práce, zabývali jsme se pojetím regionálního umění v RVP ZV a dalšími hledisky týkajícími se výuky regionálního umění (metody a formy vhodné pro zprostředkování tématu žákům a vliv principu názornosti a zážitkového učení v primárním vzdělávání, zejména pokud se jedná o tak abstraktní součást lidské kultury jako je umění). V posledních dvou kapitolách jsme popsali pojmy související s integrací, stručně jsme představili kulturní historické památky města Uherský Brod a uvedli možnosti jejich integrace do výuky.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo negativní zjištění, že učitelé nedávají tématu regionálního umění ve výuce příliš mnoho prostoru i přesto, že 52 % učitelů uvedlo, že má k němu kladný postoj. Také Pavlína Chytilová (2011) se ve své diplomové práci zabývá využitím regionálních prvků ve výuce na 1. stupni. Uvádí, že učitelé volí učivo o regionu pouze v případě, když je navrženo v učebnici. Pedagogové velmi často volí nejpoužívanější metody a formy výuky, jimiž jsou hodina aktivní výtvarné činnosti a vlastivědná vycházka. Žákům by

mělo být poskytováno více rozmanitých příležitostí k setkávání s uměním, návštěvě muzea, galerie, popř. využití animačních programů. Tyto organizační formy využívá pouze 15,5 % dotázaných pedagogů.

Z dotazníkového šetření dále plyne, že nejčastěji se tématu věnují v hodinách výtvarné výchovy, prvouky, vlastivědy a českého jazyka. Z responzí na tuto položku jsme získali stejné výsledky s těmi, které uvádí Zuzana Pechová (2015, s. 26) na základě výzkumu uskutečněného v náhodně vybraných základních školách Libereckého kraje. Z nich vyplývá, že 25 % učitelů integruje téma v rámci českého jazyka a literatury, 26 % pedagogů je zařazuje do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Nejčastějším důvodem neseznamování žáků s regionálním uměním je nezájem učitele o tuto problematiku. Pechová naopak tvrdí, že učitelé projevují vůli při integraci umění do výuky, ale objevují se jiné problémy, např. nedostatečné znalosti pedagogů v tomto směru nebo nepříznivé podmínky prostředí (chybějící pomůcky, finance, metodika, postgraduální příprava). Problematiku finanční situace zmínili i naši respondenti. Z přístupů ředitelů k výuce regionálního umění, ke kterým se vyjádřili dotázaní respondenti, lze vyvodit, že většina ředitelů (88 %) podporuje iniciativu učitelů v této oblasti. Menší podíl kladných odpovědí jsme zaznamenali u položky dotazující se na postoj a podporu ze strany města.

Možnosti zlepšení bychom viděli v posílení spolupráce mezi jednotlivými kulturními institucemi města a školou při realizaci regionální výuky, ve zvýšení aktivity pedagogů v této oblasti, projevující se zájmem o aktuální kulturní akce, v rozšíření nabídky kulturních vzdělávacích programů pro školy a zajištění rovné příležitosti účasti na těchto programech všem žákům, zejména po finanční stránce. I přesto, že integrace je jednou z ústředních myšlenek RVP ZV, pro učitele je příprava na takovou vyučovací hodinu spíše náročná. Jsou publikace, které se zaměřují na integraci uměleckých prvků do výuky např. od Babyrádové, Zhoře, Horáčka, ale není jich mnoho. V přípravě budoucích učitelů by se mělo dbát více na možnosti využití integrace nejen umění do výuky, nabídnout příležitosti učitelům k rozšíření svých znalostí a zkušeností s tímto typem výuky formou postgraduálního vzdělávání, nabídkou seminářů nebo kurzů. Z našeho výzkumu také vyplynulo, že učitelé zařazují toto téma do výuky spíše ojediněle (nejčastěji podle okolností, kterými mohou být projektové dny apod.). Regionální umění je velmi široké téma, proto není možné obsáhnout je v plné šíři během jednoho projektového dne. Bylo by žádoucí, kdyby byli žáci postupně a pravidelně informováni o historii svého okolí různými metodami a organizačními formami (návštěvou památek, muzea,

galerie, na základě práce s kronikami a dalšími informačními zdroji apod.). Z tohoto důvodu je nutné tento typ regionální výuky v praxi realizovat dlouhodobě v průběhu celého školního roku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

COUFALOVÁ, Jana. *Matematika pro pátý ročník základní školy: 2. část*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 80-7168-528-3.

DEWEY, John. *Experience & education*. New York: Touchstone, 1997. ISBN 9780684838281.

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. ISBN 807044424x.

ELIÁŠ, Jan O., Jiří SYROVÝ a Zuzana SYROVÁ. *Uherský Brod: Stavebně historický průzkum centra městské památkové zóny*. Brno, 1994. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě.

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

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

GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

CHODURA, Radko, Alois KŘIŠŤAN a Věra KLIMEŠOVÁ. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. Studie teologické fakulty Jihočeské univerzity. ISBN 8071925306.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOVSKÁ, Blanka a Jan TUPÝ, ed. *Člověk a jeho svět: (1. stupeň ZŠ) : [praktické náměty pro výuku vlastivědy na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2011. Náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ. ISBN 978-80-86307-80-0.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2008. ISBN 80-200-1415-2.

KUDĚLKA, Zdeněk a Ivo KRSEK. *Umění baroka na Moravě a ve Slezsku*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0540-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARTINCOVÁ, Olga. *Nová slova v češtině: Slovník neologizmů*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0640-0.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975. Pedagogická teorie a praxe.

NAVRÁTILOVÁ, Katarína., PAPIK, M.: *Didaktika vlastivědy*. Nitra: PdF, 1985.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. ISBN 8024412365.

MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 808877845X.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786810.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 164 s.

RAŠKOVÁ, Miluše. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1381-7.

- RAŠKOVÁ, Miluše. *Prvouka I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024406179.
- READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN neuvedeno.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 9788085927856.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 8090226752.
- RŮŽIČKA, Vilibald. *Památky v okrese Uherskobrodském*. Uherský Brod, 1953. ISBN neuvedeno.
- RŮŽIČKA, Vilibald. *Uherskobrodské legendy, pověsti a báje*. Uherský Brod, 1970. 49 s., ISBN neuvedeno.
- RŮŽIČKA, Vilibald. *Winterhalterova kašna v Uherském Brodě*. Uherský Brod, 1963. ISBN neuvedeno.
- SCHAUBER, Vera; SCHINDLER, Hanns Michael. *Rok se svatými*. 2. vyd. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1997. 702 s. ISBN 80-7192-304-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
- SKOKAN, Ladislav. *Úvod do teorie geografie II. Ústí nad Labem* : Univerzita J. E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-229-8. S. 234-244.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění 1: teorie a praxe artefletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 8072900668.

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8070663340.

SPOUSTA, Vladimír. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X.

STOKLASA, Radovan. *Kostely na Slovácku 1: Uherskohradištsko, Chřiby, Veselsko-Ostrožsko, Uherskobrodsko, Luhačovické Zálesí, Zlínsko*. Rožnov pod Radhoštěm: public ART, 2006. ISBN 80-239-9303-8.

STOPENOVÁ, Anna. *Matematika II: geometrie s didaktikou*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 8070679786.

STRÁNECKÝ, Vilém. *Barok: Edice krás a umění ze srdce Slovácka*. Uherský Brod, 1940. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě.

STRNADOVÁ, Karla, Karel KOMÁREK a Petr ZEMEK. *Krátká kronika Uherského Brodu Matyáše Haškonia: Breve chronicon Hunno-Brodense Matyáše Haškonia*. Boskovice: Albert, 2011. Prameny k dějinám města Uherského Brodu. ISBN 978-80-7326-203-7.

SVĚTLÍKOVÁ, Hana a kol. *Pracovní listy k učebnici Rozmanitost přírody 4/1*. Praha: Alter, 2012. ISBN 859-4-655-4024-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

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

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2263-3.

VAVRDOVÁ, Alena. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024407671.

ZHOŘ, Igor. *Člověk a výtvarné umění*. Ilustroval Miloš FIŠA. Praha: Orbis, 1963. Kultura kolem nás.

SEZNAM ČASOPISŮ

CHROMÝ, P. (2009): Region a regionalismus. *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s. r. o, 2009, 19(1) [cit. 2017-11-08]. ISSN 1210-3004.

PECHOVÁ, Zuzana. Přístup učitelů k integraci složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na 1. stupni ZŠ. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2016, 2015(3-4). ISSN 1210-3691.

Studia comeniana et historica. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2008, 38(80). ISSN 0323-2220.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

CABÁK, Marek. Turistika.cz: Pro větší zážitek z cest a výletů, 2007–2018. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <https://www.turistika.cz/mista/uhersky-brod-pansky-dum-kounicu-s-galerii/detail>.

CABÁK, Marek. Turistika.cz: Pro větší zážitek z cest a výletů. 2007–2018. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <https://www.turistika.cz/mista/uhersky-brod-radnice/foto?id=828872>.

Černý Janek jako suvenýr z Uherského Brodu. Uherský Brod [online]. 2000–2016. [cit. 2018-03-29]. Dostupné z <http://www.ub.cz/zpravy/Cerny-Janek-jako-suvenyr-z-Uherskeho-Brodu?expandMenu=35>.

Dominikánský kostel Nanebevzetí Panny Marie. Římskokatolická farnost Uherský Brod [online]. Uherský Brod, 2000 – 2016. [cit. 2018-02-22]. Dostupné z <http://www.farnostuherskybrod.cz/index.php/historie/kostely-ve-farnosti/dominikansky-kostel>.

Historie knihovny. Knihovna Františka Kožíka Uherský Brod [online]. 2005-2018 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z <http://knihovna.ub.cz/info.aspx?id=18>.

CHYTILOVÁ, Pavlína. *Regionální prvky ve výuce na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2011 [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/tcfffk/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Bohumíra Šmahelová.

Jak vyrobit vánoční zvoneček pletený z papírových ruliček. JAKTAK.cz [online]. Hradec Králové, 2013 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z <https://www.jaktak.cz/jak-vyrobite-vanocni-zvonecek-pleteny-z-papirovych-rulicek.html>.

Jean Dutourd. Databazeknih.cz. [online]. 2008-2018. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/citaty/jean-dutourd-13317>.

Kiwi.mendelu.cz. Sanatorium Jevíčko z hlediska architektury. [online]. Mendelova univerzita v Brně. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://user.mendelu.cz/xhaluza/jevicko/archit.htm>.

Kostely města. Uherský Brod [online]. 2000–2016. [cit. 2018-02-22]. Dostupné z http://www.ub.cz/public/docs/Odbory/MIC/Propagacni_materialy/Kostely_Cj.pdf.

O nás. Dům kultury Uherský Brod [online]. 2011-2018. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z <http://www.dk.ub.cz/page/7470/o-nas>.

Památky jihovýchodní Moravy. Hrad Uherský Brod: Oficiální internetové stránky zaniklého hradu Uherský Brod - okres Uherské Hradiště [online]. 2001-2005 [cit. 2017-12-29]. Dostupné z: <http://www.pamatky-vm.cz/Pamatky/zh.php?navez=uhersky-brod>.

PIKOUS, Miroslav. Voluta. Jihočeské vesnice. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://www.selskebaroko.cz/selskebaroko/slovník/voluta.htm>.

Sdružení historických sídel Čech, Moravy a Slezka, 2000–2018, [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <http://www.historickasidla.cz/dre-cs/2418-prohlidka-dominikanskeho-kostelana-bevzeti-panny-marie.html>.

Seznam fotogalerií. Knihovna Františka Kožíka Uherský Brod [online]. 2005-2018 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: <http://knihovna.ub.cz/galerie.aspx>.

Starožitnosti Uherskobrodská. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě [online]. 2011–2018. Uherský Brod [cit. 2017-12-22]. Dostupné z: <http://www.mjakub.cz/starozitnosti-uherskobrodská?idc=11>.

Starožitnosti Uherskobrodská. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě [online]. 2011–2018. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z <http://www.mjakub.cz/tvorive-odpoledne-s-pohadkami-jiriho-trnky?idc=11>.

Stezka městskou památkovou zónou. Uherský Brod [online]. 2000–2016. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://www.ub.cz/pages.aspx?rp=5&id=135&expandMenu=166>.

Stručně o muzeu. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě [online]. 2011–2018. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z <http://www.mjakub.cz/strucne-o-muzeu?idm=27>.

Uherský Brod. Mapy.cz. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupný z [https://mapy.cz/zakladni?planovani-trasy&x=17.6446471&y=49.0237968&z=17&source=muni&id=3337&rc=9oJdKxSu1R&rs=&rs=muni&ri=&ri=3337&mrp=&mrp=%7B%22c%22%3A111%7D&rt=&rt=.](https://mapy.cz/zakladni?planovani-trasy&x=17.6446471&y=49.0237968&z=17&source=muni&id=3337&rc=9oJdKxSu1R&rs=&rs=muni&ri=&ri=3337&mrp=&mrp=%7B%22c%22%3A111%7D&rt=&rt=)

Uherský Brod. Turistický deník. CZ-1341 [online]. Liberec, 2008. [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <http://turisticky-denik.cz/vylet/1341-uhersky-brod.htm?q>.

Voluta. Art and life. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://theartandlife.blogspot.cz/2013/02/que-es-una-voluta.html>.

Výtvarný obor. ZUŠ Uherský Brod [online]. 2008. [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: <http://www.zus-ub.cz/cs/zakladni-informace-vytvarny-obor>.

Zážitková pedagogika. Wikipedie: Otevřená encyklopedie [online]. 2017. [citováno 26. 01. 2018]. Dostupný z WWW: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Z%C3%A1%C5%BEitkov%C3%A1_pedagogika&oldid=15398197.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – sídelní geograficky vymezený útvar umístění školy.....	48
Tabulka 2 — frekvence zařazování tématu do výuky.....	50
Tabulka 3 — využívané vyučovací metody.....	52
Tabulka 4 — četnost využívání vyučovacích metod při výuce regionálního umění.....	53
Tabulka 5 — četnost využívání organizačních forem při výuce regionálního umění.....	55
Tabulka 6 — postoj učitelů k regionálnímu umění.....	56
Tabulka 7 — mezipředmětové vztahy.....	57
Tabulka 8 — důležitost zařazování tématu do výuky.....	58
Tabulka 9 — náročnost přípravy.....	59
Tabulka 10 — postoje učitelů k malířství.....	60
Tabulka 11 — postoje učitelů k sochařství.....	61
Tabulka 12 — postoje učitelů k architektuře.....	62
Tabulka 13 — preference umění z časového hlediska.....	63
Tabulka 14 — zájem žáků o regionální umění.....	65
Tabulka 15 — postoje žáků k architektuře.....	67
Tabulka 16 — postoje žáků k sochařství.....	67
Tabulka 17 — postoje žáků k malířství.....	68
Tabulka 18 — postoje ředitelů k výuce regionálního umění.....	69
Tabulka 19 — podpora ze strany města při realizaci výuky regionálního umění.....	71
Tabulka 20 — pohlaví respondentů.....	72
Tabulka 21 — délka praxe respondentů.....	72
Tabulka 22 — věk respondentů.....	73

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – umístění školy	49
Graf 2 — frekvence zařazení tématu do výuky	50
Graf 3 — využívané vyučovací metody	52
Graf 4 — četnost využívání vyučovacích metod při výuce regionálního umění	54
Graf 5 — četnost využívání organizačních forem při výuce regionálního umění.....	55
Graf 6 — postoj učitelů k regionálnímu umění.....	56
Graf 7 — mezipředmětové vztahy.....	57
Graf 8 — důležitost zařazování tématu do výuky	58
Graf 9 — náročnost učitelovy přípravy	59
Graf 10 — postoje učitelů k malířství	60
Graf 11 — postoje učitelů k sochařství	61
Graf 12 — postoje učitelů k architektuře	62
Graf 13 — preference časového období regionálního umění.....	64
Graf 14 — zájem žáků o regionální umění.....	66
Graf 15 — postoje žáků k architektuře.....	67
Graf 16 — postoje žáků k sochařství	68
Graf 17 — postoje žáků k malířství	69
Graf 18 — postoje ředitelů škol k výuce regionálního umění.....	70
Graf 19 — podpora ze strany města při realizaci výuky regionálního umění.....	71
Graf 20 — pohlaví respondentů	72
Graf 21 — délka praxe respondentů.....	73
Graf 22 — věk respondentů	74

SEZNAM FOTOGRAFIÍ

Obrázek 1: Dominikánský klášter a kostel Nanebevzetí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie	36
Obrázek 2: Kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie	37
Obrázek 3: Panský dům, zdroj: vlastní fotografie	37
Obrázek 4: Kostel Mistra Jana Husa, zdroj: vlastní fotografie.....	38
Obrázek 5: Radnice, zdroj: vlastní fotografie.....	38
Obrázek 6: Kašna, zdroj: vlastní fotografie.....	39
Obrázek 7: Baraník, zdroj: vlastní fotografie	40
Obrázek 8: Dominikánský kostel – sochy sv. Petra, Madony s dítětem a sv. Pavla, zdroj: vlastní fotografie.....	102
Obrázek 9: portál farního kostela, zdroj: vlastní fotografie.....	102
Obrázek 10: Farní kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie	103
Obrázek 11: Farní kostel – socha sv. Matouše, zdroj: vlastní fotografie	103
Obrázek 12: Farní kostel – socha sv. Marka, zdroj: vlastní fotografie.....	104
Obrázek 13: Farní kostel – socha sv. Jana, zdroj: vlastní fotografie	104
Obrázek 14: nápis na žulové desce nesoucí sochu sv. Floriana, zdroj: vlastní fotografie.....	104
Obrázek 15: památník připomínající dřívější polohu hradu, zdroj: vlastní fotografie	105
Obrázek 16: nápis na památníku, zdroj: vlastní fotografie.....	105
Obrázek 17: socha Jana Ámose Komenského před budovou muzea, zdroj: vlastní fotografie	105
Obrázek 18: Mapa Stezky městskou památkovou zónou, zdroj: Stezka městskou památkovou zónou. Uherský Brod. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z http://www.ub.cz/pages.aspx?rp=5&id=135&expandMenu=166).	108
Obrázek 19: Zvukový průvodce Stezky městskou památkovou zónou, zdroj: Stezka městskou památkovou zónou. Uherský Brod. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z http://www.ub.cz/pages.aspx?rp=5&id=135&expandMenu=166	109

SEZNAM ZKRATEK

RVP rámcový vzdělávací program

RVP ZV rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP školní vzdělávací program

SVP specifické vzdělávací potřeby

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ K INTEGRACI REGIONÁLNÍHO VÝTVARNÉHO UMĚNÍ A ARCHITEKTURY VE VÝUCE

Dobrý den,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Dotazník se týká integrace tématu regionálního výtvarného umění a architektury v primárním vzdělávání a je zcela anonymní, slouží jako podklad k mé diplomové práci. Prosím o uvedení pravdivých informací. Z nabízených možností vyberte vždy jednu, pokud není uvedeno jinak.

Předem Vám děkuji za vyplnění.

Hana Hefková

1. Uveďte, kde se nachází škola, ve které pracujete

Ve městě

Na vesnici

2. Zvolte, jak často zařazujete téma regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin (regionální = myšleno jako oblast, ve které žáci žijí – město/vesnice)

1–2x za měsíc

Častěji než 1–2x za měsíc

Méně často

Vůbec

Podle okolností (např. v rámci projektového dne)

Jiné _____

3. Pokud jste na předešlou otázku odpověděl/a že toto téma nezařazujete vůbec, uveďte prosím důvod

4. Zaškrtněte všechny metody, které uplatňujete při výuce, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury

Vyprávění

Vysvětlování

Práce s textem

Práce s obrazem

Řízený rozhovor

Diskuse
Hra
Tvořivé (produkční) činnosti
Skupinová výuka
Projektová výuka
Výuka dramatem
Jiné _____

5. Zvolte četnost výskytu metod ve vašich hodinách při integraci regionálního výtvarného umění a architektury

VŮBEC NE OBČAS ČASTO

Vyprávění
Práce s textem
Práce s obrazem
Řízený rozhovor
Diskuse
Hra
Tvořivé (produkční) činnosti
Skupinová výuka
Projektová výuka
Výuka dramatem
Jiné _____

6. Jakou organizační formu využíváte při výuce regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji?

hodina aktivní výtvarné činnosti
hodina besedy o umění
návštěvy výstav a galerií
výtvarná exkurze
vycházka
prohlídka zpřístupněného památkového objektu (zámek, kostel apod.)
jiná: _____

7. Jaký je Váš postoj k regionálnímu umění? Označte na škále od 1 – o téma se zajímám a mám k němu kladný postoj, do 5 – o téma se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

1 2 3 4 5

8. Uveďte, do jakých předmětů zařazujete téma Regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji (můžete uvést více možností)

výtvarná výchova
vlastivěda
český jazyk
matematika
prvouka
jiný
téma nezařazují do žádného předmětu

9. Jakou důležitost přisuzujete zařazování tématu regionálního výtvarného umění a architektury do výuky a seznamování žáků s touto problematikou? Označte na škále od 1 – velmi důležitá, 5 – zcela nepodstatná

1 2 3 4 5

10. Jak vnímáte náročnost své přípravy na vyučovací hodinu, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury, ve srovnání s přípravou do ostatních vyučovacích hodin?

Velká
Střední
Malá

11. Jaký je Váš postoj k malířství? Označte na škále od 1 – o malířství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o malířství se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

1 2 3 4 5

12. Jaký je Váš postoj k sochařství? Označte na škále od 1 – o sochařství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o sochařství se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

1 2 3 4 5

13. Jaký je Váš postoj k architektuře? Označte na škále od 1 – o architekturu se zajímám a mám k ní kladný postoj, 5 – o architekturu se nezajímám a nezařazuji ji do svých hodin

1 2 3 4 5

14. Uved'te, na základě Vašich odpovědí na otázky 11–13, proč přikládáte žánru s nejvyšším hodnocením na škále vyšší preference než žánrům s nižším hodnocením

15. Pokud zařazujete problematiku regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin, na které umění se zaměřujete z hlediska časového?

Historické regionální umění (od pravěku po počátek 20. století)

Umění 20. století

Soudobé regionální umění (tzn. vzniklé po roce 2000)

16. Prosím odůvodněte Vaši odpověď na předchozí otázku, proč preferujete umění daného časového období více než jiného období

17. Jaký přínos má podle Vás výuka regionálního umění pro rozvoj složek osobnosti u žáků (kognitivní, afektivní, sociální)?

18. Projevují žáci zájem o problematiku regionálního umění při výuce s touto tématikou?

19. Jaký mají žáci postoj k architektuře při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o architekturu a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o architekturu a o činnosti spojené s touto tématikou

1 2 3 4 5

20. Jaký mají žáci postoj k sochařství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o sochařství a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o sochařství a o činnosti spojené s touto tématikou

1 2 3 4 5

21. Jaký mají žáci postoj k malířství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o malířství a aktivně se zapojují do činností 5 – neprojevují žádný zájem o malířství a o činnosti spojené s touto tematikou

1 2 3 4 5

22. Jaký je postoj ředitele/ředitelky Vaší školy k výuce regionálního výtvarného umění a architektury? (zařazování tématu do ŠVP, umožnění výuky regionálního umění formou projektového dne apod.)

23. Máte podporu ze strany města při realizaci výuky regionálního výtvarného umění a architektury? Pokud ano, v čem? (Může jít např. o zajištění a povolení vstupu do historických budov apod.)

24. Uveďte Vaše pohlaví:

Muž

Žena

25. Zvolte délku praxe:

0–5 let

6–10 let

11–15 let

16–20 let

Více než 20 let

26. Uveďte Vaši věkovou skupinu:

20–30 let

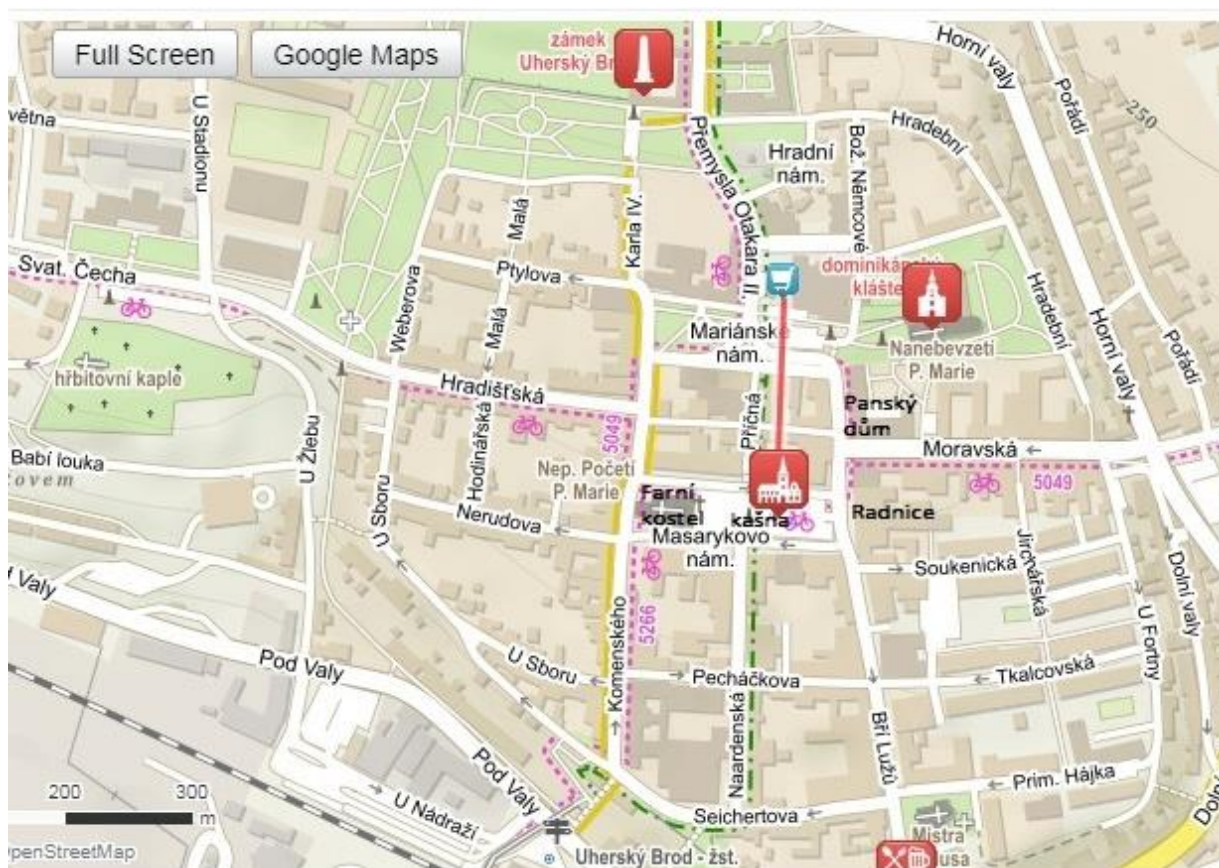
31–40

41–50

Více než 51 let

27. Pokud byste chtěli k tématu něco dodat, připojte prosím svůj komentář

Příloha č. 2 – mapa města



(Zdroj mapy: Uherský Brod. *Turistický deník. CZ-1341* [online]. Liberec, 2008. [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <http://turisticky-denik.cz/vylet/1341-uhersky-brod.htm?q.>)

Příloha č. 3 – fotografie znázorňující detaily památek města



Obrázek 8: Dominikánský kostel – sochy sv. Petra, Madony s dítětem a sv. Pavla, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 9: portál farního kostela, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 10: Farní kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 11: Farní kostel – socha sv. Matouše, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 12: Farní kostel – socha sv. Marka, zdroj: vlastní fotografie



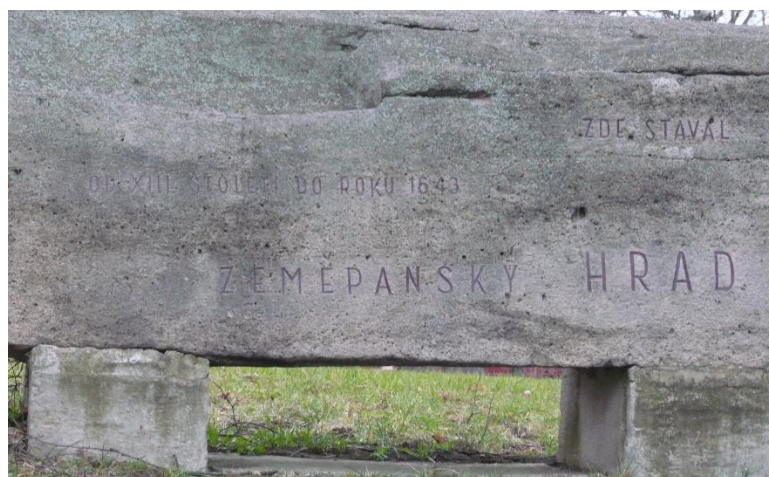
Obrázek 13: Farní kostel – socha sv. Jana, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 14: nápis na žulové desce nesoucí sochu sv. Floriana, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 15: památník připomínající dřívější polohu hradu, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 16: nápis na památníku, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 17: socha Jana Ámose Komenského před budovou muzea, zdroj: vlastní fotografie

Příloha č. 4 – POVĚSTI VZTAHUJÍCÍ SE K PAMÁTKÁM MĚSTA

POVĚST O ČERNÉM JANKOVI

V období tureckých válek musel odejít panovník z Uherského Brodu do boje. Nějakou dobu pobýval na místech, kde žili i černoši. Když se vracel domů, vzal s sebou i jednoho černouška, který pak sloužil jeho ženě. Po smrti hraběte bydlel černoušek u hraběnky, ale jen do té doby, než si našla jiného muže. Ten neměl černouška rád kvůli barvě jeho kůže a malému vzrůstu, a proto jej vyhnal. Naštěstí si ho vzali k sobě strážce dolní nivnické brány se ženou, protože neměli vlastní děti.

Jednou vtrhli do města Turci s cílem Uherský Brod dobýt a zapálit. Všichni vojáci a řemeslníci bránili vstup do města, ale mnoho jich bylo zabito. Turci se dali na ústup. Trvalo dlouhou dobu, než vojáci pohřbili všechny občany, kteří při vpádu Turků zemřeli. Bylo to pro ně tak vysilující, že únavou usnuli. Mysleli si, že nepřátelé už jsou daleko od města na uherské straně. Bohužel tomu tak nebylo. Turci se mezitím schovali v lesích a čekali, až bude noc, aby mohli na město znovu zaútočit. V tu dobu Uherský Brod nikdo nehlídal, protože kvůli mlze nebylo nic vidět.

Na dolní bráně naštěstí hluk probudil černouška. Jakmile uviděl turecké muže, které vojáci už jednou zahnali, přiběhl ke zvonu a začal zvonit na pomoc. Zvuk zvonu upozorňoval občany na nepřítele blížící se k městu. Občané se nepřátelům znovu ubránili a nadobro je zahnali do Uher.

Tomuto chlapci se říkalo Černý Janek a mezi obyvateli města byl velmi oblíbený. Bohužel jej stihl krutý osud. Jednou, když zvonil znovu na poplach, vyhlédl z okna, byl střelen do hlavy a zemřel. Proto byla na jeho památku při stavbě radnice umístěna na věž jeho socha ze dřeva. V ruce drží provaz a zvoní vždy předtím, než začnou hodiny bít.⁷

(Růžička, 1970, s. 25–27, upraveno).

POVĚST O RŮŽOVÉM KEŘI

Tato pověst se vztahuje k dominikánskému kostelu Nanebevzetí Panny Marie. Nedaleko Uherského Brodu, kde se dnes nachází Nivnice a Suchá Loz, stál hrad Volenov. Panovníkům, kteří zde žili, scházelo jediné: dítě. Proto se každý den modlili a prosili Pannu Marii, aby jim pomohla a dala jim dědice. Jejich modlitby byly vyslyšeny a narodil se jim syn. Panovníci přemýšleli, jak se Panně Marii odvděčí.

⁷ Existuje více verzí této pověsti.

Jednou se hradní paní zjevila ve snu Panna Maria a řekla jí, aby na její počest nechala postavit kapličku na místě, kde najde keř rozkvetlých růží. Jejím muži se ráno nechtělo věřit, že by v zimě mohly kvést růže, ale přesto se se svou paní a služebníky vydal keř najít. Jejich pátrání po keři bylo dlouho bezvýsledné a panovník už se chystal vrátit domů. Jeho žena se nechtěla tak snadno vzdát, klekla si a prosila Pannu Marii, aby jí ukázala místo, kde se keř nachází, aby mohla splnit svůj slib. Najednou spatřila keř plný kvetoucích růží. Hned na začátku jara dal hradní pán na místě kvetoucích růží vystavět kapličku k počtě Panny Marie. Pověst se roznesla do širokého okolí a přicházela sem spousta poutníků. Také se sem vypravil uherský král Ondřej II. a přinesl s sebou obraz Panny Marie, který namaloval svatý Lukáš. Kaplička časem nebyla kvůli své rozloze schopna pojmout tolik poutníků. Když na toto místo přišli dominikáni v čele s mnichem Melchiorem, nechali zde vystavět velký kamenný kostel se dvěma věžemi. Na místě, kde našli v zimě rozkvetlý růžový keř, postavili růžencový oltář a nad něj umístili obraz Černé Madony od krále Ondřeje II. (Růžička, 1970, s. 6–8, upraveno).

POVĚST O ZÁZRAČNÉM OBRAZU

Tento obraz byl umístěn v dominikánském kostele. Podle pověsti jej daroval do kapličky král Ondřej II. Kaple dříve stála na místě dnešního kostela, kde vyrostl v zimě růžový keř. Traduje se, že obraz maloval sv. Lukáš a Ondřej II. jej obdržel od byzantského císaře. K obrazu přicházeli lidé se svými problémy, starostmi i nemocemi, aby jim Madona vyprosila u Boha milost. Jejich přání byla vyslyšena, a tak lidé přinášeli Panně Marii dary a klášter bohatl. Roku 1312 vtrhl do Uherského Brodu bojovný a loupeživý Matúš—Čák Trenčanský a začal ničit okolí. Dominikáni naložili cenné věci a jeli do Polska. Poslední vůz se ale musel vrátit pro obraz Černé Madony, který zapomněli. Zatímco dominikáni čekali za městem na poslední vůz, ten stál před klášterním kostelem a nemohl se hnout z místa, i když kočí šlehali koně bičem. Bič zasáhl i obličej Madony. Najednou se koně začali hnát vpřed. Když se kočí otočil, všiml si, že obraz Černé Madony ve voze není. Myslel si, že jej ztratil, a tak se vrátil. Našel jej v kostele nad oltářem. Obraz byl sundán a znovu naložen, tentokrát si vedle něj sedli dva mniši. Dopravili jej do polské Čenstochové, kde zůstal dodnes. Když byl zničený kostel opraven, dominikáni zde umístili kopii zázračného obrazu Černé Madony. (Růžička, 1970, s. 9–11, upraveno).

Příloha č. 5 – STEZKA MĚSTSKOU PAMÁTKOVOU ZÓNOU

Město nabízí zájemcům poznání historie a památek Uherského Brodu prostřednictvím projektu s názvem „*Stezka městskou památkovou zónou*“, který byl spolufinancován Evropskou unií z prostředků Evropského fondu pro regionální rozvoj v rámci ROP Střední Morava. Turistický okruh dlouhý 1660 metrů je opatřen pěti zvukovými informačními tabulemi ve třech jazycích, doplněných Braillovým písmem, které seznámí návštěvníky se zajímavostmi šestnácti historických objektů. Na trase jsou 4 odpočinkové zóny.



Obrázek 18: Mapa Stezky městskou památkovou zónou, zdroj: Stezka městskou památkovou zónou. Uherský Brod. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://www.ub.cz/pages.aspx?rp=5&id=135&expandMenu=166>).

Trasa zahrnuje tyto historické objekty:

1. *Starý židovský hřbitov*
2. *Nový židovský hřbitov*
3. *Nadační dům*
4. *Chrám Mistra Jana Husa*
5. *Farní kostel Neposkvrněného početí Panny Marie*
6. *Kašna se sochou sv. Floriana*
7. *Obelisk – Via Lucis*

8. *Radnice*
9. *Panský dům*
10. *Dominikánský klášter a kostel Nanebevzetí Panny Marie*
11. *Mariánský sloup*
12. *Hradní náměstí*
13. *Muzeum Jana Ámose Komenského*
14. *Opevnění města*
15. *Dům č. p. 201* – na domě je umístěna pamětní deska, která informuje o tom, že na tomto místě stával v minulosti dům, v němž žil do svých 12 let Jan Ámos Komenský
16. *Gymnázium Jana Ámose Komenského.*



Obrázek 19: Zvukový průvodce Stezky městskou památkovou zónou, zdroj: Stezka městskou památkovou zónou. Uherský Brod. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://www.ub.cz/pages.aspx?rp=5&id=135&expandMenu=166>.

Příloha č. 6 – Ukázka vyplněného dotazníku

Dobrý den,

Jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Dotazník se týká integrace tématu regionálního výtvarného umění a architektury v primárním vzdělávání a je zcela anonymní, slouží jako podklad k mé diplomové práci. Prosím o uvedení pravdivých informací. Z nabízených možností vyberte vždy jednu, pokud není uvedeno jinak. Předem Vám děkuji za vyplnění.

1. Uveďte, kde se nachází škola, ve které pracujete

- Ve městě
- Na vesnici

2. Zvolte, jak často zařazujete téma regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin (regionální = myšleno jako oblast, ve které žáci žijí - město/vesnice)

- 1-2x za měsíc
- Častěji než 1-2x za měsíc
- Méně často
- Vůbec
- Podle okolností (např. v rámci projektového dne)
- Jiné _____

3. Pokud jste na předešlou otázku odpověděl/a že toto téma nezařazujete vůbec, uveďte prosím důvod

4. Zaškrtněte všechny metody, které uplatňujete při výuce, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Práce s textem
- Práce s obrazem
- Řízený rozhovor
- Diskuse
- Hra
- Tvořivé (produkční) činnosti
- Skupinová výuka
- Projektová výuka

- Výuka dramatem
- Jiné _____

5. Zvolte četnost výskytu metod ve vašich hodinách při integraci regionálního výtvarného umění a architektury

- | | <input type="radio"/> VŮBEC NE | <input type="radio"/> OBČAS | <input type="radio"/> ČASTO |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| • Vyprávění | | <input type="radio"/> | |
| • Práce s textem | <input type="radio"/> | | |
| • Práce s obrazem | | <input type="radio"/> | |
| • Řízený rozhovor | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Diskuse | | | <input type="radio"/> |
| • Hra | <input type="radio"/> | | |
| • Tvořivé (produkční) činnosti | <input type="radio"/> | | |
| • Skupinová výuka | | <input type="radio"/> | |
| • Projektová výuka | | <input type="radio"/> | |
| • Výuka dramatem | <input type="radio"/> | | |
| • Jiné _____ | | | |

6. Jakou organizační formu využíváte při výuce regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji?

- hodina aktivní výtvarné činnosti
 - hodina besedy o umění
 - návštěvy výstav a galerií
 - výtvarná exkurze
- vycházka
 - prohlídka zpřístupněného památkového objektu (zámek, kostel apod.)
 - jiná: _____

7. Jaký je Váš postoj k regionálnímu umění? Označte na škále od 1 – o téma se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o téma se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

- 1 2 3 4 5

8. Uvedte, do jakých předmětů zařazujete téma Regionálního výtvarného umění a architektury nejčastěji (můžete uvést více možností)

- výtvarná výchova
- vlastivěda
- český jazyk
- matematika
- prvouka
- jiný
- téma nezařazuji do žádného předmětu

9. Jakou důležitost přisuzujete zařazování tématu regionálního výtvarného umění a architektury do výuky a seznamování žáků s touto problematikou? Označte na škále od 1 – velmi důležitá, 5 – zcela nepodstatná

- 1 2 3 4 5

10. Jak vnímáte náročnost své přípravy na vyučovací hodinu, ve které integrujete téma regionálního výtvarného umění a architektury, ve srovnání s přípravou do ostatních vyučovacích hodin?

- Velká
- Střední
- Malá

11. Jaký je Váš postoj k malířství? Označte na škále od 1 – o malířství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o malířství se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

- 1 2 3 4 5

12. Jaký je Váš postoj k sochařství? Označte na škále od 1 – o sochařství se zajímám a mám k němu kladný postoj, 5 – o sochařství se nezajímám a nezařazuji jej do svých hodin

1 2 3 4 5

13. Jaký je Váš postoj k architektuře? Označte na škále od 1 – o architekturu se zajímám a mám k ní kladný postoj, 5 – o architekturu se nezajímám a nezařazuji ji do svých hodin

1 2 3 4 5

14. Uvedte, na základě Vašich odpovědí na otázky 13 – 15, proč přikládáte žánru s nejvyšším hodnocením na škále vyšší preference než žánrům s nižším hodnocením

Architekturu dětí vidají denně. Podvědomě působí na jejich singly a bezprostředně určuje ráz krajiny, ve které žijí.

15. Pokud zařazujete problematiku regionálního výtvarného umění a architektury do svých hodin, na které umění se zaměřujete z hlediska časového?

- Historické regionální umění (od pravěku po počátek 20. století)
 Umění 20. století
 Soudobé regionální umění (tzn. vzniklé po roce 2000)

16. Prosím odůvodněte Vaši odpověď na předchozí otázku, proč preferujete umění daného časového období více než jiného období

V souvislosti s historickým uměním lze zmínit i jiné historické události a zapojit tak do výuky výtvarné výchovy také poznatky z vlastivědy.

17. Jaký přínos má podle Vás výuka regionálního umění pro rozvoj složek osobnosti u žáků (kognitivní, afektivní, sociální)?

Rozvoj znalostí o místě, kde žáci žijí. Získávají nových poznatků. Dokáží se vrátit do problematiky, je-li vyžadována na něčem pro ně blízkém (známém).

18. Projevují žáci zájem o problematiku regionálního umění při výuce s touto tematikou?

Pouze ojediněle.

19. Jaký mají žáci postoj k architektuře při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o architekturu a aktivně se zapojují do činnosti 5 – neprojevují žádný zájem o architekturu a o činnosti spojené s touto tematikou

1 2 3 4 5

20. Jaký mají žáci postoj k sochařství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o sochařství a aktivně se zapojují do činnosti 5 – neprojevují žádný zájem o sochařství a o činnosti spojené s touto tematikou

- 1 2 3 4 5

21. Jaký mají žáci postoj k malířství při výuce s touto problematikou? Označte na škále od 1 – projevují zájem o malířství a aktivně se zapojují do činnosti 5 – neprojevují žádný zájem o malířství a o činnosti spojené s touto tematikou

- 1 2 3 4 5

22. Jaký je postoj ředitele/ ředitelky Vaší školy k výuce regionálního výtvarného umění a architektury? (zařazování tématu do ŠVP, umožnění výuky regionálního umění formou projektového dne apod.)

Ředitel se k tématu staví pozitivně. Podporuje aktivity jednotlivých vyučujících.

23. Máte podporu ze strany města při realizaci výuky regionálního výtvarného umění a architektury? Pokud ano, v čem? (Může jít např. o zajištění a povolení vstupu do historických budov apod.)

Věřím, že pokud bychom se v této věci obrátili na město, bylo by nám v požadavcích vstřícné.

24. Pohlaví:

- Muž
 Žena

25. Zvolte délku praxe:

- 0-5 let
 6-10 let
 11-15 let
 16-20 let
 Více než 21 let

26. Uvedte Vaši věkovou skupinu:

- 20-30 let
 31-40
 41-50
 Více než 51 let

27. Pokud byste chtěli k tématu něco dodat, připojte prosím svůj komentář

Příloha č. 7 – Pracovní listy

Součástí diplomové práce jsou také pracovní listy, které slouží k vyplnění přímo v terénu a jsou určeny žákům 4.–5. ročníku ZŠ. Nejprve je nutné žáky seznámit ve škole s důležitými informacemi, zejména se základní charakteristikou uměleckých stylů baroko a gotika. Následně žáky obeznámíme s dalšími pojmy v průběhu vlastivědné vycházky, při níž budou poslouchat výklad učitele a zároveň plnit zadané úkoly v pracovních listech. Tyto listy neslouží účelu jednorázové vycházky, protože žáci mladšího školního věku si nejsou schopni zapamatovat takové množství informací během jednoho dne. Učitel bude postupně žákům předávat informace o jednotlivých památkách města ve vhodných chvílích v rámci vyučování, kdy je nutno se důkladně zaměřit na jeden historický objekt v rozmezí asi jednoho měsíce. Následně si žáci upevní získané poznatky jejich opakováním přímo v terénu aktivní činností při plnění úkolů. Pracovní listy si budou postupně zakládat do portfolia s názvem např. „Naše město“.

Před první vlastivědnou vycházkou obdrží každý žák od učitele mapu města, která bude součástí portfolia. Na této mapě bude možno nalézt historické objekty, o nichž si žáci rozšíří své vědomosti. Každý žák si do této mapy po každé návštěvě historické památky zaznačí její polohu.

Motivace:

Učitel oznámí žákům, že mu přišel dopis od Petra Komenia a že v dopise žádá učitele, aby jej přečetl dětem. Jde o zvědavého chlapce, který rád zkoumá rodokmeny rodin s podobným příjmením a touží po poznání míst, ve kterých pobýval a nějakou dobu působil Jan Ámos Komenský. V korespondenci prosí děti, aby mu pomohly se zjišťováním informací o historii města.

Dopis:

„Ahoj děti. Jmenuji se Petr Komenius. Možná je vám moje jméno nějakým způsobem povědomé. Nebudu vás déle napínat a hned vám prozradím, co vám mé jméno připomíná. Jednou jsme ve škole dostali za úkol vytvořit rodokmen vlastní rodiny a mě velmi zaujalo, že mám podobné příjmení jako Jan Ámos Komenský. A protože jsem zvědavý kluk a mám rád cestování a umění, rozhodl jsem se, že navštívím a rád poznám památky míst, ve kterých byl i Jan Ámos Komenský. Před dvěma lety jsem navštívil město Přerov, kde Komenský studoval, minulý rok jsem letěl do Amsterdamu, v němž J. Á. K. strávil poslední roky svého života, a letos jsem se rozhodl poznat město Uherský Brod, o kterém se traduje, že se zde údajně Ámos

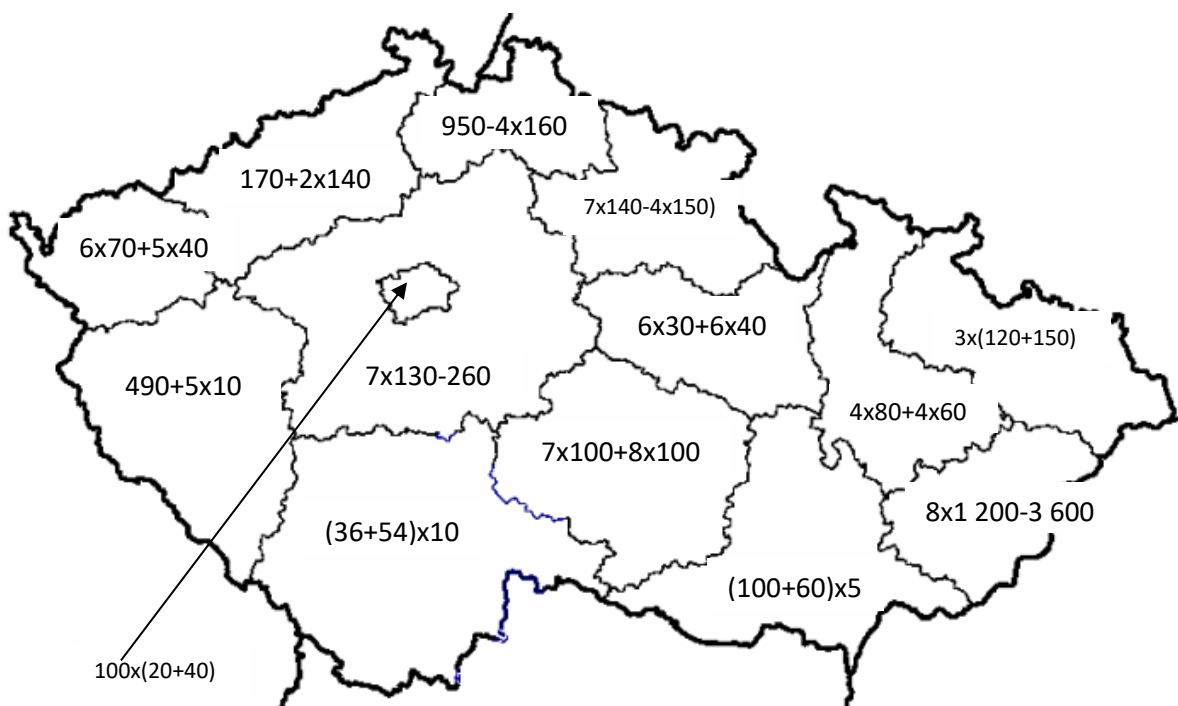
narodil. Proto se obracím na vás, abyste mi pomohly najít informace o vašem městě a možná se sami něco nového a zajímavého dozvěděly.“

Příloha č. 8 – PRACOVNÍ LIST Č. 1 – Základní informace o městě

Nejprve by Petr rád zjistil, kde se město Uherský Brod nachází, aby věděl, kudy se do města vydat.

ÚKOL: V pracovním listě máte mapu s matematickými příklady a tabulku výsledků těchto příkladů s barvami. Vaším úkolem bude vybarvit matematický příklad na mapě barvou jeho výsledku dle tabulky. V nevybarveném kraji se nachází město Uherský Brod.

Žlutá	6 000
Oranžová	450
Světle červená	380
Tmavě červená	650
Světe modrá	540
Tmavě modrá	310
Světle zelená	420
Tmavě zelená	800
Hnědá	900
Černá	620
Šedá	560
Fialová	1500
Růžová	810



- Ve kterém kraji se nachází město Uherský Brod?
- Na které světové straně od Prahy toto město leží?
- Najdi na příruční zeměpisné mapě, která řeka protéká naším městem.
- „Když nyní Petr ví, kde leží město Uherský Brod, je na čase zjistit něco o historii města a vytvořit pro něj seznam kulturních památek, které by mohl navštívit.“

V tabulce jsou vypsána slova s číslem, které udává století. Vaším úkolem je vybarvit slova, jež se skloňují podle vzoru kost. Číslo u slov skloňovaných podle tohoto vzoru dávají časové rozpětí předpokládaného vzniku města.

Ropa 9	Duše 8	Vlast 10	Konev 7	Zeměkoule 13	Práce 17	Řeč 12
Mýtina 16	Vesnice 14	Káva 18	Zed' 11	Židle 19	Mrkev 15	Vltava 20

Město Uherský Brod vzniklo mezi _____ stoletím, v roce 1272 povýšil Přemysl Otakar II. Uherský Brod na královské město. Který panovnický rod v této době vládl v českých zemích?

Projdi bludištěm cestou vyjmenovaných slov, které uvádí architektonická památka na fotografii, a zjistíš její název



Vyjmenovaná a příbuzná slova po B



Vyj.a příb.slova po L



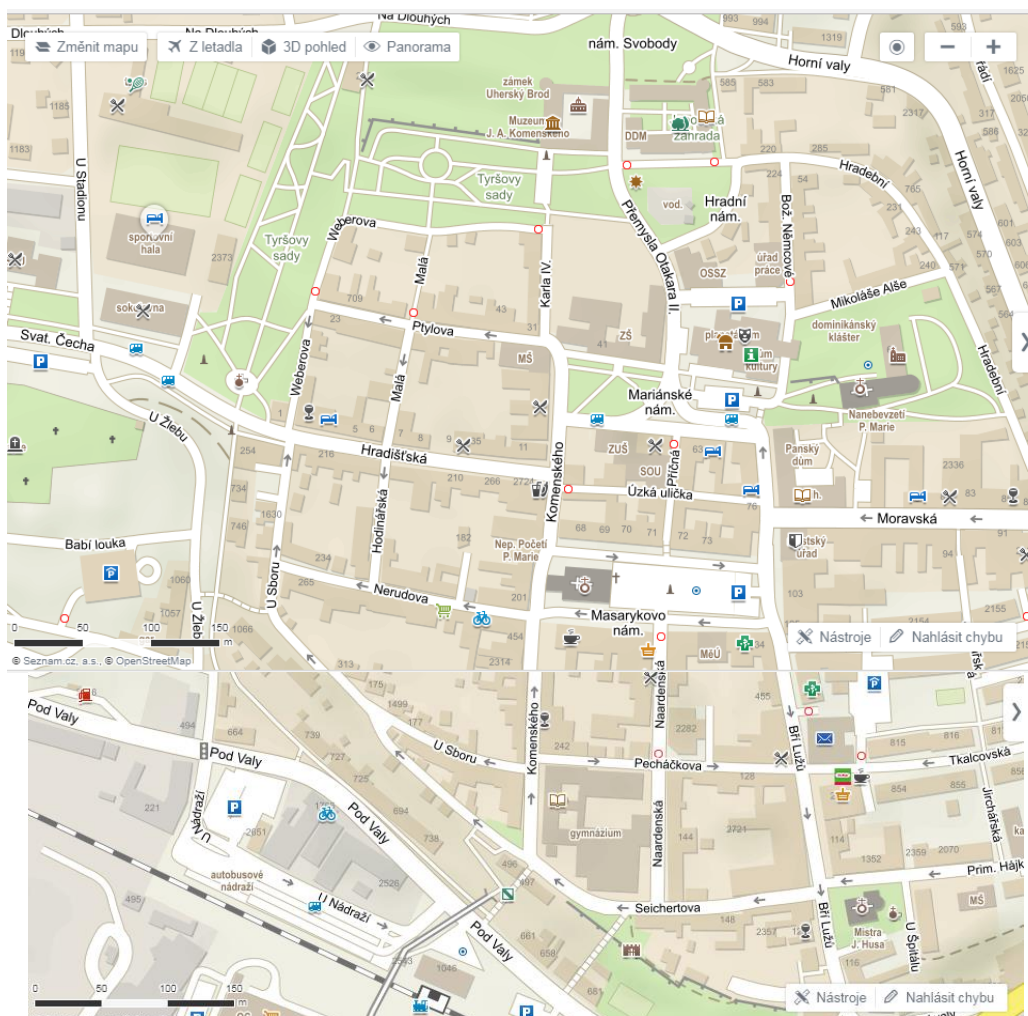
Vyjmenovaná a příb.slova po S

A crossword puzzle grid with words placed in various directions. The words are:

- Horizontal words:** B_LINA, POL_BEK, L_KO, PL_NOUT, BL_ZKÝ, US_CHAT, B_LÝ, B_DLIT, KOB_LA, PL_TVAT, STAROB_LÝ, B_DŽOV, B_T, L_N, PL_Š, S_KORA, S_SEL, S_N, NEZB_TNÝ, POB_T, BAB_ČKA, PŘÍB_TEK, KL_N, S_LÁK, S_N, ZB_NĚK, UBL_ŽIT, US_NAT, ROS_T SE, S_NOVEC, Farní kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, Radnice, Dominikánský kostel a klášter Nanebevzetí Panny Marie.
- Vertical words:** B_STRÝ, HB_TĚ, OB_ČEI, NÁB_TEK, ML_N, S_CHRAVO, PROS_T, ZAS_ČEL, S_R, B_LÝ, B_DLIT, POL_KA, PL_TVAT, L_N, PŘÍB_TEK, KL_N, S_N, NEZB_TNÝ, POB_T, BAB_ČKA, OB_VATEL, ZB_NĚK, UBL_ŽIT, US_NAT, ROS_T SE, S_NOVEC, Farní kostel Neposkvrněného početí Panny Marie, Radnice, Dominikánský kostel a klášter Nanebevzetí Panny Marie.

Příloha č. 9 – PRACOVNÍ LIST Č. 2 – Mapa

ÚKOL: „Nejprve každý z vás ode mě obdrží mapu centra města. Vaším úkolem bude v průběhu vycházek si zaznačit trasu, kterou budeme absolvovat, a zároveň do ní vyznačit navštívené památky. Dále si do textu doplníte informace, které vám u každé pamětihodnosti sdělím.“



Zdroj mapy: Uherský Brod. Mapy.cz. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupný z [https://mapy.cz/zakladni?planovani-trasy&x=17.6446471&y=49.0237968&z=17&source=muni&id=3337&rc=9oJdKxSu1R&rs=&rs=muni&ri=&ri=3337&mrp=&mrp=%7B%22c%22%3A111%7D&rt=&rt=.](https://mapy.cz/zakladni?planovani-trasy&x=17.6446471&y=49.0237968&z=17&source=muni&id=3337&rc=9oJdKxSu1R&rs=&rs=muni&ri=&ri=3337&mrp=&mrp=%7B%22c%22%3A111%7D&rt=&rt=)

Příloha č. 10 – PRACOVNÍ LIST Č. 3 – Muzeum Jana Ámose Komenského

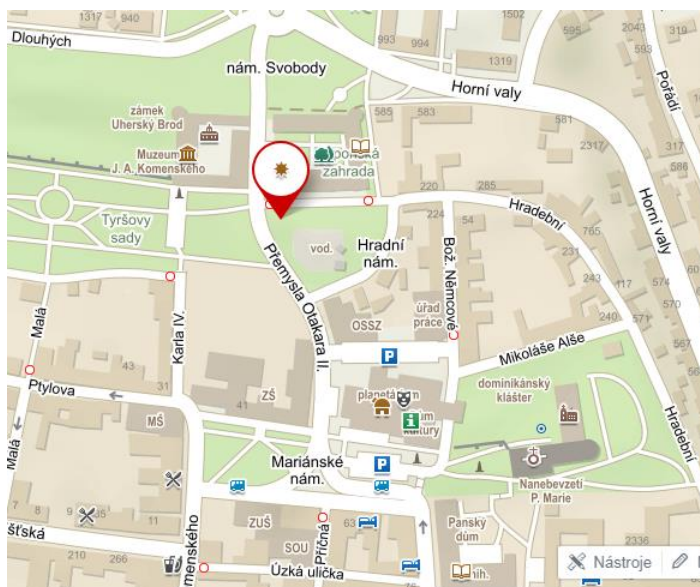
1. Doplň do textu vynechané údaje:

V této barokní budově se dochoval z bývalého _____ (doplň historickou epochu) hradu pouze vstup do muzea. Ten býval jednou ze čtyř tzv. Zámeckých bran hradu. Původní hrad byl vybudován za Přemysla Otakara II. a pobývali zde panovníci jako Karel IV. nebo Matyáš Korvín. Lovecký barokní zámekk _____ (název) byl vybudován na přelomu 17. a 18. století rodem Kouniců. V průčelí zámku si můžete povšimnout dvou architektonických prvků barokní architektury. Nazývá se fronton. Může být trojúhelníkový nebo segmentový. U této stavby se použily oba typy. Z původní stavby se dochovaly i části městských _____, pocházející ze 13. století. Původní výška hradební zdi byla _____ metrů a široká _____ metrů. Celý komplex hradeb byl dlouhý **2 107** metrů. Před vchodem do muzea stojí socha _____ z roku 1956, kterou zhotovil Vincenc Makovský. Původní hrad zahrnoval dnešní dochované hradby zvané _____ bašta a _____ bašta, _____ (název budovy, která sloužila panovníkům) rodu Kouniců. V něm jsou dnes vystavovány expozice muzea věnované památce _____ (doplň jméno osobnosti). Dále byly součástí hradu _____ a část dnešního Kulturního domu. Dnes nám místo původní polohy hradu připomíná kamenná deska s nápisem.
(Památky jihovýchodní Moravy, 2001–2005; Kudělka, Krsek, 1996, s. 226).

2. Zjistěte, co stojí v nápisu na kamenné desce, připomínající dřívější polohu hradu:

3. Spočítejte, jakou plochu zabíral celý komplex hradeb:

4. Zaznačte si do mapky, na kterých místech se nacházel původní hrad.



5. Pokuste se domalovat podobu původního komplexu hradu. Na obrázku můžeš vidět zámeckou bránu, dnešní vstup do muzea.



(Zdroj: Památky jihovýchodní Moravy, 2001–2005).

6. Za jakým účelem se ve středověku stavěly hradby?

7. V textu se objevuje slovo „bašta“. Co toto slovo označuje?

- a) je část středověkých hradeb a přispívá k ochraně hradebních zdí, bývaly v ní umístěny střílny
- b) středověká stáj pro koně
- c) budova pro uskladnění krmiva pro zvířata

8. Vyznač na stavbě: trojúhelníkový fronton, segmentový fronton, portál.



(Zdroj: vlastní fotografie)

9. Co znamená slovo portál?

- a) podstavec, na kterém stojí socha
- b) skleněná výplň oken
- c) architektonicky a umělecky ztvárněný vstup do stavby

10. Postav část budovy z krychlí podle kótovaného půdorysu. O kterou budovu se jedná?

6	5	6	5	6	5	6	5	6
5	4	4	4	4	4	4	4	5
6	4	4	4	4	4	4	4	6
5	4	4	4	4	4	4	4	5
6	4	4	4	4	4	4	4	6
5	4	4	4	4	4	4	4	5
6	5	6	5	6	5	6	5	6

POZN.: Čísla na podkladu kótovaného půdorysu udávají počet krychlí (stavebnicových kostek), které postavíš na sebe. Tzn., že krychle budou umístěny v sedmi řadách a devíti sloupcích. Dávej pozor na počet krychlí v jednotlivých řadách a sloupcích, jež budeš dávat na sebe. Po dokončení stavby urči, o kterou stavbu se jedná. Pokud si nebudeš jistý/á, pomůžou ti fotografie z předchozích úkolů.

Příloha č. 11 – PRACOVNÍ LIST Č. 4 – Dominikánský kostel a klášter Nanebevzetí Panny Marie

1. Doplň do textu vynechané údaje:

Klášter byl založen roku 1262 mnichem _____. V tomto klášteře byl podle tradice umístěn zázračný _____ Blahoslavené Panny Marie, který prý namaloval svatý Lukáš. Tento obraz získal král Ondřej II. od byzantského císaře. Toto místo navštěvovala spousta poutníků. Aby byl obraz ochráněn před nájezdy _____, odvezli jej kazatelé do _____, kde je dodnes. Dnes nalezneme kopii tohoto obrazu v kostele/klášteře (vyber správnou možnost). Klášter byl vystavěn z tesaného _____, s vysokými _____ a klenbami. Ty se ale kvůli silnému větru zřítily. Klášter byl v historii několikrát zničen, 1421 jej vypálili _____, r. 1643 jej zbořili Švédové a r. 1742 Prusové. Nynější barokní kostel nechala postavit hraběnka _____. Kostel vyzdobil svými _____ Josef Antonín Winterhalter.

(Strnadová, Komárek, Zemek, 2011)

2. V kostele nalezneme kromě hlavního oltáře ještě dva větší a několik menších oltářů. Objevíte všechna místa, na kterých se oltáře nachází? Kolik jste našli malých oltářů?

3. Přiřaďte k jednotlivým oltářům správné názvy – oltáře čísluj od 1 do 8, začni od oltáře vlevo za vstupem do kostela.

Oltář Bolestné Panny Marie

Oltář sv. Dominika

Oltář sv. Josefa

Oltář sv. Kříže

Oltář sv. Anny

Oltář Panny Marie Růžencové

Oltář sv. Barbory

Oltář sv. Vincence Fererského

ZDROJ: Studia comeniana et historica. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2008, 38(80). ISSN 0323-2220.

4. U Růžencového oltáře nalezneme kopii obrazu, znázorňující Madonu v překrásném barokním rámu, která je kopií obrazu umístěného v současnosti v polském městě Čenstochová.

a) Zkus stručně obraz popsat.

b) Pozorně se podívejte na obličej Madony. Jak se v souvislosti se vzhledem Madony tento obraz nazývá?

c) Podle čeho usuzujete vznik názvu tohoto obrazu?

d) Podívejte se nahoru směrem ke stropu. Naleznete zde klenbu. Je to stavební, vzhůru vypouklá konstrukce, která se užívá na zastropení nebo zakrytí prostoru. Máme dva základní typy klenby. Křížovou a valenou. Valená klenba má tvar půlválce, který překlenuje prostor mezi dvěma stěnami. Naopak křížová klenba je sklenutá do rohů čtyřúhelníku. Určete její typ v tomto kostele:

- a) Křížová klenba
- b) Valená klenba



(Zdroj obrázku: Sdružení historických sídel Čech, Moravy a Slezka, 2000–2018, [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <http://www.historickasidla.cz/dre-cs/2418-prohlidka-dominikanskeho-kostela-nanebevzeti-panny-marie.html>).

Příloha č. 12 – PRACOVNÍ LIST Č. 5 – Panský dům

1. Doplň do textu vynechané údaje:

V roce 1512 byla tato stavba přestavěna z měšťanského domu na panský dům hrabětem jménem _____. Dochovalo se zde goticko-renesanční jádro. Na přelomu 17. a 18. století přestavil panský dům do _____ (umělecký styl) podoby Domenico Martinelli. _____ dominuje převýšený klenák dosahující až k okřídlené římsě. Nad ní je umístěn mezi okny znak rodu _____ se zkříženými lekníny a _____. Na nádvoří si lze všimnout arkád tvořených hladkými kruhovými _____ s patkami a hlavicemi, v současnosti jsou nahrazeny kopiemi. Dnes je v budově umístěna _____ a městská knihovna.
(Eliáš, Syrový, Syrová, 1994, s. 54).

2. Nyní se nacházíme na nádvoří Panského domu. Rozhlédněte se kolem sebe a vyberte správnou odpověď?

Arkádové nádvoří je:

- a) řada oblouků na svislých podpěrách, které tvoří vnější nosnou konstrukci nádvorních chodeb
- b) nádvoří, na kterém nalezneme sochy světců
- c) nádvoří, na němž se nachází více než jedna kašna

3. Kolik arkád se na nádvoří nachází?

4. Vyznač je na fotografii:



(Zdroj obrázku: CABÁK. Marek. Turistika.cz: Pro větší zážitek z cest a výletů, 2007–2018. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <https://www.turistika.cz/mista/uhersky-brod-pansky-dum-kounicu-s-galerii/detail>).

5. Se kterou významnou osobností je tato stavba spjata? Odpověď naleznete na pamětní desce, umístěné na budově Panského domu. Co je na ní napsáno?
-

6. V rodovém znaku nad okny nalezneme lekníny. Kde bys lekníny v přírodě hledal/a?

7. Spoj pojmy s částmi obrázků:

PRÁCE S OBRÁZKEM A S KLÍČOVÝMI SLOVY: Prohlédni si obrázky leknínu bělostného a rákosu obecného. Šipkami připoj přírodovědné názvy k příslušným částem obrázků.



leknín bělostný

okrouhlá čepel

lata

stéblo

bílé okvětní lístky

žluté tyčinky

řapík

dlouhá čepel listu



rákos obecný

(Zdroj: SVĚTLÍKOVÁ, Hana a kol. *Pracovní listy k učebnici Rozmanitost přírody 4/1*. Praha: Alter, 2012. ISBN 859-4-655-4024-9).

8. Které části leknínu nalezněš na rodovém znaku, umístěném na budově Panského domu?

Příloha č. 13 – PRACOVNÍ LIST Č. 6 – Radnice

1. Doplň do textu vynechané údaje

Budova radnice se stavěla v letech 1702–1725. Byla umístěna na základech s _____ podloubím z 16. století. Na barokní věži vynikají hodiny od _____. Střechu věže ukončuje socha _____ od Václava Blažka z roku 1946. Můžeme zde vidět i sochu _____ Janka z roku 1723. Originální socha byla několikrát nahrazena kopiemi. V současnosti je původní soška Janka od Karla Táborského umístěna v _____ na radnici. Dodnes Janek na věži radnice zvoní těsně před tím, než začnou hodiny bít.

(Uherský Brod, 2000–2016; Růžička, 1953, s. 4).

2. Spočítej, jak dlouho se budova radnice stavěla.

3. Poslechněte si pověst a určete, ke komu se váže, a odpovězte na otázky:

- Jak se dostal černoušek do Uherského Brodu?
- Co se s ním stalo, když hrabě zemřel?
- Co dělali Turci, když si lidé z Uherského Brodu mysleli, že Turci město opustili?
- Kdo nakonec zachránil město od útoku Turků a jak?
- Proč je na věži radnice umístěna socha Černého Janka a co symbolizuje?

4. Co je to pověst?

- a) krátké vyprávění, které se odehrává v historii a může mít reálný základ
- b) krátké vyprávění, v němž zvířata jednají jako lidé
- c) vyprávění o životě svatých

5. Které pověsti znáte?

6. Prohlédněte si průčelí. Zaznačte do fotografie, kde můžete najít sochu Černého Janka



(Zdroj: vlastní fotografie)

7. Popište, do čeho je Černý Janek oděn.



(Zdroj: CABÁK, Marek: Turistika.cz: Pro větší zážitek z cest a výletů. 2007–2018. [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z <https://www.turistika.cz/mista/uhersky-brod-radnice/foto?id=828872>).

8. Jaké vlastnosti podle vás Černý Janek měl?

9. Jak se nazývá výklenek ve zdi?

Původně to byl kamenný oltářík nebo náhrobek, později plochá kaplička s obrazem či sochou uvnitř, připomínající průčelí antických chrámů. V baroku se běžně používá jako výklenek se sochou. Odpověď na otázku získáte správným zodpovězením otázek:

Ze kterého období pochází věž radnice?	E baroka	M renesance
Kdy byla současná barokní radnice postavena?	D v 18. století	R v 15. století
Kde stála původní budova radnice?	S na Horním náměstí	I na Dolním náměstí
Autorem hodin na věži je	K František Lang	L Václav Blažek
Jaký tvar má střecha věže radnice?	G jehlový	U zvonový
Jak se nazývá socha na věži radnice?	T Vítězství	L Spravedlnosti
Z čeho je vyrobena socha Janka na věži radnice?	A ze dřeva	J z kamene



10. Nakreslete tvar hlavního klenáku vstupu do radnice.



11. Výtvarná aktivita:

- 1) Malba Černého Janka na tvrdý formát A4 temperovými barvami
- 2) Výroba Jankova zvonu pomocí techniky pedig. Postup:
 - a) Připravíme si pruty pedigu, které namočíme na 1–2 minuty, aby nepraskly. Také při pletení pruty potíráme vodou. Je možné pracovat s pedigem vytvořeným z ruliček novinového papíru. Dále budeme potřebovat zvoneček z polystyrenu.
 - b) Nastříháme si 8 prutů v délce asi 45 cm. Označíme si jejich středy, čtyři z nich ve středu prořízneme a zbylé čtyři pruty protáhneme otvorem a vytvoříme kříž.
 - c) Přidáme devátou opletací ruličku, kterou přehneme napůl a zasuneme do ní jednu ze čtyř stran „kříže“.
 - d) Touto opletací ruličkou začneme tvořit zvonek tak, že oplétáme každé dvě následující ruličky: vrchní ruličku přehneme dolů a spodní zase nahoru.
 - e) Vzniklý základ si přišpendlíme k polystyrenovému zvonku, jenž bude sloužit jako opletací forma.
 - f) Pokračujeme pletením okolo zvonku až do konce. Aby pruty držely zvonovitý tvar, můžeme je průběžně přišpendlovat k polystyrenové formě.
 - g) Po dopletení celého zvonku přilepíme zbylé části ruliček k vnitřnímu okraji zvonku.
- 3) Upletený zvonek můžeme připevnit k malbě Janka tak, že v místě Jankovy ruky na papíře uděláme díрку, provlečeme jí provázek, na jehož konec připevníme upletený zvonek.

(Zdroj: Jak vyrobit vánoční zvoneček pletený z papírových ruliček. *JAKTAK.cz* [online]. Hradec Králové, 2013 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <https://www.jaktak.cz/jak-vyrob-it-vanocni-zvonecek-pleteny-z-papirovych-rulicek.html>).

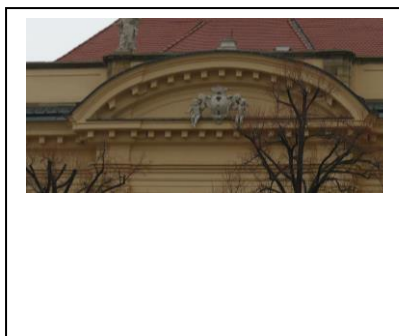
Příloha č. 14 – PRACOVNÍ LIST Č. 7 – Kostel Neposkvrněného početí Panny Marie

1. Doplňte vynechané údaje:

Tato barokní památka byla postavena v letech 1717–1733 na žádost hraběte Maxmiliána Oldřicha z _____ podle návrhu _____ architekta Domenica Martinelliho. Na oltářích tohoto trojlodního chrámu nalezneme _____. Na hlavním oltáři je umístěn obraz _____ od neznámého umělce, obrazy vedlejších oltářů vyhotovil Petr van le Roy. V letech 1878–1881 byla postavena věž podle projektu Gustava Meretty do výšky _____ metrů. V průčelí vyniká portál nad hlavním vchodem zdobený _____ knížat z Kounic—Rietberku. Portál zdobí _____ s volutami. Supraporta je vyplněna hlavou _____ se svatozáří. Za štítem bylo na atice umístěno pět barokních soch znázorňujících Ježíše Krista žehnajícího městu a jeho čtyři apoštoly (_____, Marka, _____ a Jana) od sochaře Filipa Sattlera. V současnosti zde chybí sochy Krista a sv. Lukáše.

(Růžička, 1953; Kudělka, Krsek, 1996, s. 229; Uherský Brod, 2000–2016.).

2. Najděte tyto architektonické prvky. Pomocí slovníčku přiřad'te k obrázkům správné názvy a vysvětlení těchto pojmů.



a) Tympanon

1. Architektonicky řešené pole nade dveřmi, často zdobené malbou nebo štukem

b) Supraporta

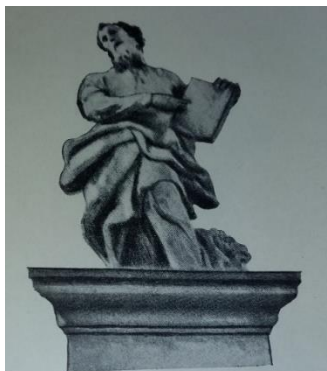
2. Trojúhelníková plocha nebo plocha tvaru kruhové úseče v průčelí mezi hlavní římsou a střechou nebo nadpraží portálu či okna; architektonický prvek užíváný ve všech historických slozích. Je významným prostorem pro výtvarné dílo

c) Suprafenestra

3. ozdobná římsa nad okny

(Zdroj: CHODURA, Radko, Věra KLIMEŠOVÁ a Alois KŘIŠŤAN. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, 102 s. ISBN 8071925306.).

2. Nyní se podívejte na štít chrámu. Ten je vyzdoben sochami od sochaře Filipa Sattlera, zobrazujícími náboženské motivy. Jsou zde vyobrazeni žehnající Kristus a čtyři apoštolové. Na základě charakteristik apoštolů a Krista přiřaďte jejich jména k sochám. V popisu jsou uvedeny i jejich atributy. (*Atribut je rozlišovací symbol, podle kterého můžeme poznat vyobrazenou postavu i bez nápisu*).



(Zdroj obrázků: STRÁNECKÝ, Vilém. *Barok: Edice krás a umění ze srdce Slovácka*. Uherský Brod, 1940. Muzeum Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě).

Charakteristiky apoštolů:

1. Marek: tento apoštol je autorem nejkratšího evangelia. Je považován za zakladatele křesťanství v Africe. Podle legendy podstoupil mučednickou smrt. Když Benátčané uloupili v Egyptě světcovy ostatky, stal se patronem Benátek a je zde pohřben v bazilice, která nese jeho jméno. Koptští křesťané věří, že světcova lebka zůstala v Alexandrii a je uložena v místním chrámu.
2. Matouš: v Bibli je prezentován jako celník či výběrčí daní. O jeho životě se mnoho neví. Své evangelium nadiktoval až po Ježíšově smrti v Etiopii, kde byl nakonec zabit. Často bývá zobrazován s andělem, který mu diktoval slova evangelia. Na vyobrazené plastice ukazuje na knihu svého evangelia.
3. Jan: je považován za nejmoudřejšího apoštola. Je patronem teologů, spisovatelů, písařů, knihtiskařů, vazačů knih, výrobců papíru. Často bývá vyobrazen s číší vína, kterou vypil, ale nic se mu nestalo, i když mu had v podobě draka šlehajícího z kalicha oznámil, že se jej někdo pokusí otrávit vínem. Také bývá znázorněn s orlí hlavou nebo křídly.
4. Ježíš: je ústřední postavou křesťanství. Působil jako kazatel a vyzýval lid k obrácení nebo pokání. Křesťané jej považují za Božího syna.

(Zdroj: SCHAUBER, Vera; SCHINDLER, Hanns Michael. Rok se svatými. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. 702 s. ISBN 80-7192-304-4).

3. Který z apoštolů na fotografiích chybí? Jak bys na základě jeho charakteristiky znázornil tohoto apoštola?

Tento apoštol kromě toho, že napsal evangelium, namaloval také několik obrazů Panny Marie. Původně byl lékařem, ale podle tradice také malířem. Bývá vyobrazen s různými atributy (jako malíř obrazu Panny Marie, okřídlený býk nebo s perem, svítkem či knihou).



4. Který atribut by charakterizoval tebe?

Příloha č. 15 – PRACOVNÍ LIST Č. 8 – Kašna se sochou sv. Floriána

1. Doplně chybějící údaje:

Socha sv. Floriána byla vytvořena v roce 1756. Její autor není přesně znám, pouze se traduje, že by jím mohl být Jiří Antonín Heinz. Původně bylo toto dílo přisuzováno _____ (doplně pouze příjmení). Na čtyřbokém hranolu nalezneme žulovou desku, která nese pískovcový podstavec sousoší zdobený _____. Na jeho přední straně je nápis. Zapište si jej. Dokážete větu přeložit?

Florián, jenž je patronem _____ a dalších představitelů profesí pracujících s ohněm, jako např. kominíků, pekařů atd., je znázorněn v oděvu římského legionáře s _____ na hlavě. V pravé ruce drží vlající prapor, levou rukou hasí požár vodou z _____ kbelíku. Vodu si nabírá z vědra, které drží u jeho nohou _____. Světec se opírá o mlýnský _____ znázorňující jeho houževnatost, když se odmítl vzdát víry. K jeho životu se váže legenda. Jakmile se přihlásil ke _____, byl přemlouván, aby se víry vzdal. On to neudělal, a proto jej mučili a odsoudili k _____. V 1. polovině 18. století byla na náměstí postavena vodní nádrž pro případ požáru. (Růžička, 1963).

2. V textu se objevuje pojem voluta. Co tento pojem znamená? Napovím ti, že jsou umístěny na podstavci.

3. Z následujících obrázků vyber ty, na kterých je znázorněna voluta.

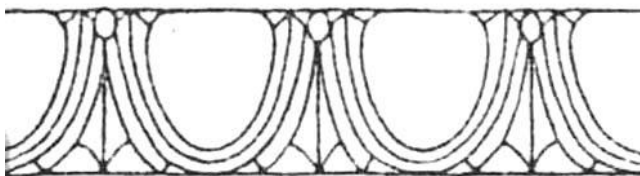
a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



3. Ostatní fotografie znázorňují renesanční ozdobné prvky. Přiřaď jejich písmena ke správnému názvu motivu:

Mořská vlna _____

Vejcovec _____

Sgrafito (psaníčko)_____

4. Kolik volut se na podstavci sochy sv. Floriána nachází?

5. Na základě plnění předchozích úkolů jsi zjistil/a, že voluta je spirálově stočený ornamentální stavební článek s mnoha možnostmi použití jak v exteriéru budov, tak i v jejich interiéru (často u barokních oltářů). Spirály mohou mít různou podobu. Vžij se do role architekta. **Pokus se navrhnout vlastní volutový ornament a pokus se popřemýšlet, kde bys jej využil/a.**



Zdroje obrázků:

Voluta. Art and life. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://theartandlife.blogspot.cz/2013/02/que-es-una-voluta.html>.

PIKOUS. Miroslav. Voluta. Jihočeské vesnice. [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://www.selskebaroko.cz/selskebaroko/slovník/voluta.htm>.

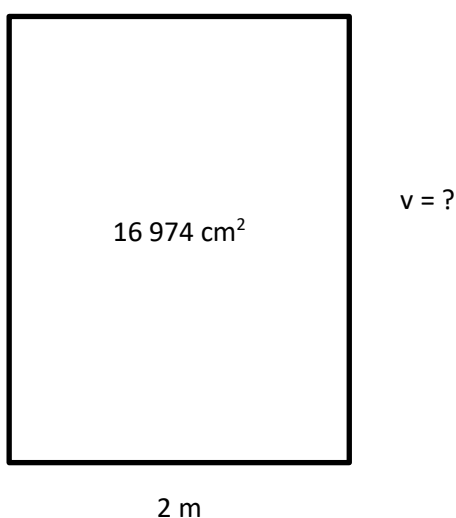
Kiwi.mendelu.cz. Sanatorium Jevíčko z hlediska architektury. [online]. Mendelova univerzita v Brně. [cit. 2018-02-23]. Dostupný z <http://user.mendelu.cz/xhaluza/jevicko/archit.htm>.

6. Slovní úloha:

Jak jste se dozvěděli, voda z kašny se v minulosti používala k hašení požárů. Kašna má válcovitý tvar. Uprostřed kašny je umístěn podstavec se sochou sv. Floriana, jehož stěny jsou ve tvaru obdélníka.

a) Pokud víš, že do kašny se vejde 18 9,70 hl vody, kolikrát by musel sv. Florian nabrat vodu do vědra, které drží, aby vyprázdnil celou kašnu? Do vědra je možné najednou nabrat 100 l vody. Nepozapomeň převést údaje na stejné jednotky. Výsledek zaokrouhli na desítky.

b) Určete výšku stěny podstavce, na němž stojí socha sv. Floriana. Tato stěna má tvar obdélníka, obsah stěny podstavce je $16\,974\text{ cm}^2$ a její strana měří 2 m. Výsledek zaokrouhli na jednotky.



COUFALOVÁ, Jana. *Matematika pro pátý ročník základní školy: 2. část*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 80-7168-528-3. s. 57, upraveno.

Příloha č. 16 – EVALUAČNÍ LIST

Učitel přečte žákům děkovný dopis od Petra Komenia:

„Milé děti, rád bych vám poděkoval za informace, které jste pro mě v průběhu celého roku získaly o vašem městě. Až se rozhodnu udělat si výlet do údajného rodiště Jana Ámose Komenského, velmi mi pomůžou vaše tipy na návštěvu památek v Uherském Brodě. Doufám, že se vám aktivity líbily a že jste se i vy dozvěděly o svém městě něco nového, stejně jako já. Tímto se s vámi loučím a mějte se hezky. Váš Petr Komenius.“

Následně každý žák po vyplnění všech pracovních listů napíše dopis Petru Komeniovi, v němž mu sdělí, co nového se o svém městě dozvěděl. Dále mu v dopise poradí, který objekt by Petr neměl opomenout navštívit a sdělí důvod.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Hefková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martin Horáček, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Regionální výtvarné umění a architektura Uherského Brodu v mezipředmětových vztazích ve výuce na základní škole
Název v angličtině:	Regional art and architecture of Uherský Brod in the interdisciplinary teaching at primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá využitím tématu výtvarného umění a architektury Uherského Brodu v mezipředmětových vztazích ve výuce na základní škole. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s tématem práce, pojetí regionálního umění v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, možnosti využití metod a forem výuky při zprostředkování tématu žákům, vliv principu názornosti a zážitkového učení v primárním vzdělávání. V dalších dvou kapitolách jsou popsány pojmy související s integrací, kulturně historické památky města Uherský Brod a možnosti jejich integrace do výuky. V praktické části byla použita metoda dotazníku, která je zaměřena na zjištění současného stavu výuky regionálního umění na základních školách v Uherském Brodě a nejbližším okolí. Jsou zde prezentovány výsledky šetření, ke kterým jsme dospěli, a vyvozen závěr.</p>
Klíčová slova:	Region, regionální výtvarné umění, regionální architektura, princip názornosti, zážitkové učení, vyučovací metody, organizační formy, Rámcový vzdělávací program, integrace, integrovaná výuka, integrovaná tematická výuka, mezipředmětové vztahy, historické památky města Uherský Brod.

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the regional art and architecture of Uherský Brod in the interdisciplinary teaching at primary school. The theoretical part defines the main terms related to the topic of this thesis, conception of regional art in the Framework Educational Programme for Basic Education (MŠMT), the possibilities of the use of teaching methods and techniques in regional education, influence of the principle of visual impairment and experience over education at primary school. Described within this thesis are topics regarding integration, the cultural historical sights of Uherský Brod and possibilities of cross-curricular integration in education. The practical part is carried out through questionnaires and shows the contemporary situation of regional art education at primary schools in Uherský Brod and in its surroundings. There are public results of the research that we detected using the questionnaires and a conclusion is formed based on these results.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Region, regional art, regional architecture, principle of visual impairment, experience over education, teaching methods, teaching techniques, Framework Educational Programme for Basic Education, integration, integrated thematic instruction, cross-curricular connections, historical sights of Uherský Brod.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>16 příloh vázaných v práci</p>
Rozsah práce:	<p>141 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>