

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přístup k výuce Výtvarné výchovy na gymnáziích

Approach to Art Education at Grammar Schools

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

VEDOUCÍ PRÁCE

PhDr. Lenka Mynaříková, Ph.D.

Ing. arch.

TEREZA

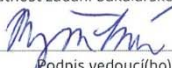
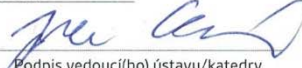

ŠVEC JANIŠOVÁ

2019

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení:	Janišová	Jméno:	Tereza	Osobní číslo:	360903
Fakulta/ústav:	Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)				
Zadávající katedra/ústav:	Oddělení pedagogických a psychologických studií				
Studijní program:	Specializace v pedagogice				
Studijní obor:	Učitelství odborných předmětů				

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:	Přístup k výuce výtvarné výchovy na gymnáziích		
Název bakalářské práce anglicky:	Approach to Art Education at Grammar Schools		
Pokyny pro vypracování:	<p>Cílem bakalářské práce je zjištění hlavních problematických prvků v pojetí výuky výtvarné výchovy na gymnáziích. Bude popsán současný přístup pedagogů k výuce výtvarné výchovy a vliv tohoto přístupu na žáky a jejich vnímání umění. Přínosem bakalářské práce bude popis možností zatraktivnění výuky výtvarné výchovy. Bakalářská práce bude mít teoreticko-empirický charakter. V teoretické části bude provedena rešerše relevantních odborných zdrojů, tištěných i elektronických. V empirické části bude po vytýčení problémových okruhů a hypotéz sestaven dotazník pro vybranou skupinu středoškoláků (případně také pedagogů) a následně bude dotazníkové šetření vyhodnoceno a zformulovány závěry.</p>		
Seznam doporučené literatury:	<p>JŮVA, Vladimír. Estetická výchova. Brno, 1995. ISBN 80-85931-12-5 SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění. Vydání druhé. Praha, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3 KITZBERGEROVÁ, Leona. Didaktika výtvarné výchovy. Vydání první. Praha, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3 KULKA, Jiří. Psychologie umění. Vydání druhé. Praha, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7</p>		
Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:	PhDr. Lenka Mynaříková, PhD., MÚVS, Oddělení pedagogických a psychologických studií		
Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:			
Datum zadání bakalářské práce:	6.12.2017	Termín odevzdání bakalářské práce:	4.5.2018
Platnost zadání bakalářské práce:	30.9.2019		
			
Podpis vedoucí(ho) práce	Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry	Podpis děkana(ky)	

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

2.1.2019	
Datum převzetí zadání	Podpis studenta(ky)

ŠVEC JANIŠOVÁ, Tereza. *Přístup k výuce výtvarné výchovy na gymnáziích*. Praha: ČVUT, 2019. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citovala a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne 10. 01. 2019

Podpis:



Poděkování

Děkuji PhDr. Lence Mynaříkové, Ph.D. za pomoc, cenné rady a osobní přístup při vedení práce. Mé díky patří také pedagogům a studentům gymnázií za účast v dotazníkovém šetření, MÚVS a ČVUT za poskytnuté vzdělání, mému muži a rodině za podporu během studia.

Abstrakt

Ve své bakalářské práci se zabývám tématem přístupu k výuce výtvarné výchovy na gymnáziích. Cílem mé práce je zjistit, jak se dívají studenti gymnázií na výuku výtvarné výchovy a v čem vidí její hlavní problémové prvky, na tomto základě pak navrhnout možné zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty. Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část zahrnuje rešerše relevantních odborných zdrojů, v empirické části jsem po vytýčení problémových okruhů sestavila dotazník pro vybranou skupinu žáků a pedagogů gymnázií, následně dotazníkové šetření vyhodnotila a zformulovala závěry. Svou práci bych ráda poskytla učitelům výtvarné výchovy na gymnáziích (předně tam kde probíhalo dotazníkové šetření), kterým by mohla posloužit jako podnět ke zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty.

Klíčová slova

Výtvarná výchova, gymnázia, pojetí výuky, výtvarná činnost, dějiny umění, atraktivita

Abstract

This bachelor thesis deals with an approach to art education at grammar schools. The aim of the thesis is to find out how students of grammar schools look at art education courses, what are the main problem issues and to suggest possible improvements of attractiveness of the subject and its benefit for students. The bachelor thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part includes the search of relevant sources. In the empirical part, after a problem was stated, a questionnaire was prepared for a selected group of pupils and teachers of grammar schools, then the questionnaire survey was evaluated and the conclusions was formulated. I would like to offer my work to teachers of art education at grammar schools (especially to those ones that the questionnaire was performed), which could serve as a stimulus to improve the attractiveness of the subject and its benefit for students.

Key words

Art education, grammar schools, concept of teaching, artistic activity, history of art, attractiveness

Obsah

Úvod.....	10
1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH	12
1.1 Výtvarná výchova v RVP	12
1.2 Výtvarná výchova v ŠVP	13
1.3 Průsečíky výtvarné výchovy v RVP a ŠVP	14
2 PRAKTICKÁ VÝTVARNÁ ČINNOST VS. DĚJINY UMĚNÍ	15
2.1 Pojetí výuky výtvarné výchovy	15
2.2 Tvořivost, tvůrčí proces, vizuální gramotnost.....	16
2.3 Kontext a symbióza výtvarné teorie a praxe	18
3 GALERIJNÍ PEDAGOGIKA	20
3.1 Fáze výuky v galerii	20
3.2 Vnímání výstavy	20
3.3 Uplatnění narativnosti	21
4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA, UČITEL A ŽÁK	23
4.1 Nálepkování žáků	23
4.2 Hodnocení výtvarné činnosti	24
4.3 Osobnostní typ žáků ve vztahu k výtvarné výchově.....	26
5 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	29
5.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	29
5.2 Použitá metoda	29
5.3 Vzorek respondentů.....	29
6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	30
6.1 Přínos výtvarné výchovy z pohledu žáků a učitelů.....	30
6.2 Zaměření gymnázia a jeho vliv na postoj žáků k výtvarné výchově.....	32
6.3 Praktické výtvarné činnosti vs. Dějiny umění	36
6.4 Galerijní pedagogika z pohledu žáků a učitelů.....	38
6.5 Hodnocení výtvarné činnosti z pohledu žáků a učitelů.....	41

7	NÁVRHY, DOPORUČENÍ, PRAKTICKÁ APLIKACE ZJIŠTĚNÍ	42
7.1	Propojení teorie a praxe ve výtvarné výchově	42
7.2	Galerijní pedagogika	44
7.3	Hodnocení výtvarné činnosti	44
7.4	Čtyři „nohy“ výtvarné výchovy	45
8	ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	46
	Závěr	48
	Seznam použité literatury	49
	Seznam obrázků	51
	Seznam grafů	51
	Seznam tabulek	52
	Příloha	

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je „*Přístup k výuce Výtvarné výchovy na gymnáziích*“. Výtvarná výchova je všeobecně uznávaná jako pro žáky přínosná a osobnost rozvíjející disciplína. Realita je ovšem taková, že pro nemalé množství pedagogů, žáků i rodičů je výtvarná výchova předmětem řazeným mezi takzvané „oddychové“ či (v horším případě) „flákací“. Takto negativně nastavený výchozí bod na cestě k celkovému uchopení předmětu vede k dalším a dalším degradujícím krokům. Jedním z nich je například převaha výuky dějin umění na úkor vlastní výtvarné tvorby. O to, jak se takové počínání později odrazí ve vztahu žáků k umění a tvořivosti, zda se jim tato sféra otevře nebo nadobro znechutí, se už mnoho lidí nestará.

Teoretickou část začínám porovnáním popisu předmětu Výtvarné výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu Ministerstva školství a pojetí předmětu v rámci Školního vzdělávacího programu na konkrétním gymnáziu. V druhé kapitole se zabývám vztahem praktické výtvarné činnosti a výuky dějin umění. Poté se zaměřuji na téma Galerijní pedagogiky. Dále se zabývám vztahem učitele a žáka během výtvarné výchovy, hodnocením, nálepkováním, a osobnostním typem žáků ve vztahu k výtvarné tvorbě.

V praktické části se zabývám vyhodnocením dotazníkového šetření prováděným mezi učiteli a žáky několika pražských a několika mimopražských gymnázií. Odpovědi jsem porovnávala především z pohledu zaměření gymnázií (výtvarné či jiné zaměření). Dotazník obsahuje 11 otázek s otevřenými, uzavřenými a polouzavřenými odpověďmi. Dotazníkové šetření probíhalo v únoru a březnu 2018, aktivně se účastnilo 73 respondentů.

Cílem práce je zjistit, jak se dívají studenti gymnázií na výuku výtvarné výchovy a v čem vidí její hlavní problémové prvky, na tomto základě pak navrhnout možné zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty. V této souvislosti si kladu tři výzkumné otázky:

- ▶ Má zaměření gymnázia (výtvarné/jiné) vliv na pohled žáka na VV?
- ▶ Jak by měla být propojena teoretická a praktická část VV, aby se tyto části navzájem obohacovaly?
- ▶ Jak zvýšit atraktivitu a přínos VV pro žáky?

Svou práci bych ráda poskytla k náhledu učitelům výtvarné výchovy na gymnáziích (předně tam kde probíhalo dotazníkové šetření – zde už několik pedagogů o přečtení práce projevilo zájem), kterým by mohla posloužit jako podnět ke zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

Výtvarná výchova opakovaně obhájí svou přítomnost v kurikulu všeobecného vzdělávání. Jedná se o jeden ze společných rysů vzdělávacích oborů založených na tvůrčím výkonu. Tvořivý projev bývá pokládán za „nenučitelný“, či dokonce „neučitelný“, takže jeho přítomnost ve vzdělávání může být zpochybňována. Problém „nenučitelnosti“ tvorby má však nepříznivé důsledky pro její uplatnění ve vzdělávání, protože snadno vyústí do dvou programových krajností: 1) rezignovat na tvořivost a omezit se na poučování o dílech (historiografii), 2) rezignovat na poučení z tvorby a omezit se pouze na řemeslo tvorby. Nechceme-li přijmout ani jednu ze zmíněných krajností, můžeme zvolit cestu tvorby jakožto způsobu poznávání. Jedná se o pochopení tvorby jako prostředku žákovy poznávání, učení a poučení. (Slavík, 2013) „*Tak jako nemůžeme poznávat strom nebo krychli, aniž bychom je popsali, nemůžeme se nic dozvědět o tom, jak je vidíme, aniž bychom je nakreslili. Z uvedeného hlediska získává výtvarný projev ve vzdělávání legitimitu tím, že se rovnocenně řadí mezi ostatní způsoby lidského poznávání světa.*“ (Slavík, 2013)

Výtvarné vzdělání umožňuje žákům emancipovat se jako vnímatelé, interpreti i tvůrci. Má jim být umožněno pochopit působení vizuality v rovině smyslové, psychologické i sociální. (Vančát, Pastorová, 2006)

Cílem této kapitoly je porovnání popisu předmětu Výtvarné výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu Ministerstva školství a jeho pojetí v ŠVP na konkrétním gymnáziu.

1.1 Výtvarná výchova v RVP

Oblast Umění a kultura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia zastoupena Hudebním oborem, Výtvarným oborem a tématem Umělecké tvorby a komunikace. Výtvarný obor vede dle RVP žáka k uvědomělému užívání vizuálně obrazných prostředků (např. barevnost a její harmonie, kontrasty, měkkost světla...) na úrovni smyslových dispozic a na úrovni subjektivně osobnostní a sociální. Pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy (obrazem, sochou, designem, vzhledem krajiny, architekturou, stylem oblečení, filmem, novými médii apod.), které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. V oblasti osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce. Pojetí vizuálně obrazných znaků je z principu pojetím tvořivým, vyplývá z porovnání dosavadních a aktuálních zkušeností, předpokládá experimentální fázi jejich vzniku a ověřování poznáváním a komunikací. Výtvarný obor přistupuje k uměleckému procesu v celistvosti umělecké tvorby, recepce a interpretace. Vzdělávací obsah Výtvarného oboru je vnitřně členěn do dvou základních okruhů. První okruh představují Obrazové znakové systémy, které umožňují poznání a komunikaci vizuální cestou. Zahrnují jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i

ostatní produkty vizuální kultury. Druhý okruh představují Znakové systémy výtvarného umění, na jejichž základě si žák vytváří přehled o vizuálně obrazných vyjádřeních jednotlivých směrů výtvarného umění, zejména od konce 19. století do současnosti. (MŠMT, 2007, s. 50-51) Znakové systémy výtvarného umění zahrnují vizuálně obrazné prostředky, které se v historii podílely či v současnosti podílejí na inovaci nebo aktualizaci obrazových znakových systémů. (Vančát, Pastorová, 2006)

Vzdělávací obsah výtvarného oboru je dle RVP realizován prostřednictvím tvůrčích činností, v jejichž výstupech se propojují hlediska tvorby, recepce a interpretace rozvíjející smyslovou citlivost, uplatňující žákovu subjektivitu a ověřují komunikační účinky vizuálně obrazného vyjádření. Žák je veden k vnímání uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích. Takto pojímané vzdělávání je rozvíjeno tématem Umělecká tvorba a komunikace, které umožňuje žákovi pochopit základní principy umělecké tvorby a procesu komunikace v umění a prohlubuje jeho schopnost reflexe umění a kultury jako celku. (MŠMT, 2007, s. 51)

Vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura vede žáka k (MŠMT, 2007, s. 52):

- ▶ poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn;
- ▶ chápání umění jako způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu, k schopnosti odlišovat jednotlivé druhy umění;
- ▶ užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ;
- ▶ podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, různorodým sociálním skupinám, etnikům a národům a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti;
- ▶ uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta.

1.2 Výtvarná výchova v ŠVP

Jednotlivé předměty jsou v rámci Školního vzdělávacího programu specifikovány obsahově, časově a organizačně. ŠVP specifikuje všechny podstatné informace o vyučovací předmětu, které jsou důležité pro jeho realizaci. Jsou zde vymezeny zásadní postupy vedoucí v daném předmětu k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Výtvarná výchova samozřejmě není výjimkou. Jako konkrétní příklad specifikace předmětu Výtvarné výchovy, jeho obsahového vymezení a hlavních cílů předmětu uvádím pro účely srovnání s RVP Školní vzdělávací program pražského gymnázia Voděradská (na který v praktické části práce navazují také názory žáků a učitelů tohoto gymnázia).

Obsahové vymezení

Chápání umění a kultury jako jiné než pouze racionální poznání světa. Kultura jako proces duševní činnosti umožňuje chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti. Umění jako neoddelitelná součást každodenního života. Umění jako proces specifického poznávání a dorozumívání a uměleckého osvojování skutečnosti. Průřezové

téma Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení v návaznosti na seznamování s rozmanitostí, tradicemi a hodnotami odlišných kultur. Průřezové téma Mediální výchova nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Výuka předmětu probíhá v učebnách a prostorech školní budovy, na školní zahradě, v terénu, v muzeích a galeriích. (Gymnázium Voděradská – ŠVP, s. 79) Konkrétní obsah učiva Výtvarné výchovy na gymnáziu Voděradská zahrnuje jak okruhy Obrazových znakových systémů (např. interakce s vizuálně obrazným vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta) a Znakových systémů výtvarného umění (např. Světonázorové, náboženské, filozofické a vědecko-technické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu), tak téma Umělecké tvorby a komunikace (např. role umělce ve společnosti; publikum a jeho účast v uměleckém procesu; sociální a technologické proměny dneška; subjektivní chápání uměleckých hodnot ve vztahu k hodnotám považovaným za společensky uznávané...).

Hlavní cíle (Gymnázium Voděradská – ŠVP, s. 79-80):

- ▶ pěstovat schopnost vnímání a vytváření estetických hodnot
- ▶ podněcovat logické myšlení a tvořivost
- ▶ vytvářet schopnost přesného, věcného vyjádření se v mateřském jazyce na potřebné úrovni, dorozumět se s ostatními
- ▶ pracovat s informací – utvářet schopnost vyhledat, porozumět, třídít, sdílet a předat informace
- ▶ účelně využívat informační technologie

Oficiální anotace předmětu

„Výtvarná výchova se věnuje jak tvořivým činnostem, tak poznávání historie i současnosti výtvarného umění. Při aktivních činnostech se studenti seznamují s tradičními technikami (kresba, malba, grafika), ale zabývají se i novými médii (objektová tvorba, umění akce, digitální fotografie, animace).

V hodinách jsou využívány dvě odborné učebny, jedna z nich je plně vybavena digitální technikou a interaktivní tabulí. K rozšíření aktivit je využívána i keramická dílna. Součástí výuky jsou návštěvy stálých expozic Národní galerie a výstav zaměřených především na poznání současného českého a i světového umění. Studium je možné zakončit maturitou.“ (Gymnázium Voděradská – Anotace předmětu VV)

1.3 Průsečíky výtvarné výchovy v RVP a ŠVP

V rámci předmětu VV můžeme vidět hlavní vliv RVP na formulaci konkrétního ŠVP především v oblastech poznávání, komunikace, tvořivosti, multikulturního přístupu, práce v okruzích obrazových znakových systémů a znakových systémů výtvarného umění. V cílech předmětu Výtvarné výchovy ŠVP gymnázia Voděradská chybí oproti cílům předmětu v RVP pouze sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn. Na druhou stranu je v ŠVP gymnázia Voděradská oproti RVP vyzdvihován význam Mediální výchovy a práce s informací. Konkrétní názory žáků a učitelů na gymnáziu Voděradská jsou rozvedeny v praktické části BP.

2 PRAKTICKÁ VÝTVARNÁ ČINNOST VS. DĚJINY UMĚNÍ

2.1 Pojetí výuky výtvarné výchovy

Jak je na školách přistupováno ze strany pedagogů k výuce výtvarné výchovy? *

(* Pozn.: V této části práce vycházím především z vlastních zkušeností jakožto absolventa výtvarně zaměřeného gymnázia, kde jsem se jako žák setkala s oběma níže popsanými variantami pedagogického přístupu, ale také z osobních rozhovorů se studenty a pedagogy na též gymnáziu během mé nedávné pedagogické praxe a také z rozhovorů s žáky a pedagogy na dalších gymnáziích, která byla součástí mého do- tazníkového šetření.)

- ▶ **Varianta A** (se kterou se můžeme setkat častěji): Pedagog ve svých hodinách zaměřená žáky řadou vzájemně nesouvisejících výtvarných činností, které nevychází z komplexního konceptu, nebo žáky nutí k memorování nezáživně dlouhých seznamů jmen známých umělců a jejich děl, bez hlubšího vhledu do probrané látky, vzájemných souvislostí a kontextu, teorie často převažuje nad praxí, záměrem pedagoga je zde především co nejlépe vyplnit čas (ať už teorií nebo praxí), aniž by se musel žákům výrazněji (aktivněji) věnovat.
- ▶ **Varianta B** (méně častá): Pedagog se během svých hodin snaží žáky soustavně motivovat a povzbuzovat k experimentování a vlastní tvorbě, probouzet jejich fantazii a kreativitu, seznamuje žáky s některými postupy moderního umění, přibližuje jim tradiční výtvarné techniky, a to jak teoreticky, tak prakticky, hranice mezi praktickou a teoretickou rovinou hodin výtvarné výchovy není striktně určená, jedno doplňuje druhé, výtvarná zadání volí pedagog tak, aby si jejich prostřednictvím žáci zároveň osvojovali znalosti z dějin umění i současné výtvarné tvorby.

U žáků, kteří „projdou rukama“ učitele volícího při hodinách Výtvarné výchovy variantu A, je víc než pravděpodobné, že se u nich zájem o umění neprobudí, naopak zakrní a VV pro ně bude znamenat v lepším případě oddechovou, nenáročnou činnost, během které se nemusí příliš snažit ani přemýšlet, v horším případě otravu a nutné „zlo“. Žáci, kteří mají štěstí na učitele prosazujícího variantu B, mohou rozšířit pole svých zájmů o nové dimenze, získané znalosti si snadněji poskládají do souvislostí mezi dějinami umění a současnou výtvarnou tvorbou, mezi teoretickou a praktickou stránkou předmětu.

Podstatnými faktory, jejichž vzájemným spolupůsobením a propojením se z výtvarné výchovy stává kvalitně fungující celek, jsou tři druhy činností (Kitzbergová, 2014, s. 7):

- a) Tvorba (tvořivé činnosti vedoucí ke vzniku díla)
- b) Recepce (vnímání a přijímání výtvarných podnětů)
- c) Reflexe (podrobuje obě výše popsané činnosti zkoumání, ověřování, porovnávání, zařazování do osobní zkušenosti).

Výsledkem činnosti práce žáků během praktických hodin výtvarné výchovy bývá většinou fyzický artefakt různorodého charakteru. Tato skutečnost často vede učitele i žáky k představě, že právě vznik takové žákovské práce, která byla vytvořena podle pedagogova zadání, je hlavním cílem výuky a zároveň jasným ukazatelem, s jakou úspěšností byl cíl splněn. Takto formulované cíle jsou obecně srozumitelné, snadno obhajitelné, výsledkem však je postupná změna obsahu předmětu a ztráta jeho skutečného smyslu. Zkusme se tedy na výtvarnou výchovu podívat jako na mnohem složitější a obsahově bohatší proces, v němž je žákovská tvorba nikoli cílem, ale jedním z prostředků výchovně-vzdělávacího působení. (Kitzbergová, 2014, s. 7) Hlavním přínosem a významným výchovně-vzdělávacím cílem výtvarné výchovy by tedy měl být nikoli již zmíněný fyzický výsledek žákovy snahy, ale zážitek z tvorby a samotný tvůrčí proces.

2.2 Tvořivost, tvůrčí proces, vizuální gramotnost

Tvořivost je definována jako klíčová dovednost nutná pro 21. století, významem a důležitostí se vyrovná čtenářské či matematické gramotnosti. Tvořivý jedinec má potřebu překonávat normy, zvyky, tradice, má individualistické a inovativní cítění. RVP sice poskytuje učitelům uplatnit vlastní invenci při výtvarných realizacích, současně však nechává obtížně definovatelný prostor pro učitele, který jej nechce nebo neumí využít. Ten pak bývá často vyplňován činnostmi odporujícími cílům vzdělávání – rozvojem tvořivého myšlení, schopností řešit samostatně problém, přejímat zodpovědnost za svá rozhodnutí, nebát se riskovat atd. Žádný jiný předmět neposkytuje rozvoji tvořivosti tolik prostoru jako výtvarná výchova. Na rozdíl od jiných předmětů vytváří pro žáky bezpečný prostor, který by neměl být zatížen tlakem na výsledek a správnost. (Štěpánková, 2013)

Štěpánková ve své práci dále uvádí hlavní faktory významné pro podporu tvořivosti v kontextu výtvarného vzdělávání (Štěpánková, 2013):

- **Experiment** – nabízí prostor pro svobodnou práci s výtvarnými prostředky, možnost kombinovat je, nalézat vlastní řešení, nová spojení, variace.
- **Hra** – vytváří příležitost zabývat se činností pro ni samu a pro potěšení z ní, umožňuje pocítit zážitek „flow“ – plné ponoření se do činnosti, které je jedním z průvodních jevů aktivizace tvořivého potenciálu.
- **Čas** – definuje rámec, ve kterém se realizuje proces a prožitek, vytváří prostor pro experiment, rozvíjení vlastní vize, zažití všech fází tvořivého procesu.
- **Místo** – je základní podmínkou, která poskytuje dostatečný a vhodný prostor pro výtvarnou realizaci, udává atmosféru povzbuzující k tvorbě, umožňuje soustředění na práci.
- **Prostředky** – zhmotňují myšlenku a demonstrují ji vnímatelným způsobem.
- **Rozhodování a svobodná vůle** – nabídka samostatnosti při volbě způsobu, formy, materiálu, obsahu, místa realizace, výkladu a prezentace díla člověka aktivizuje, umožňuje hledání vlastních témat a jejich řešení, poskytuje příležitost k chybným krokům a možnost jejich zpracování a především budování důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti.

Tvůrčí proces je v rámci výtvarné výchovy často přizpůsoben do jakési modifikované („školní“) podoby. Některé jeho podstatné fáze (určení tématu, volba námětu, výběr vyjadřovacích prostředků...) řeší za žáky učitel, jehož motivace v tomto ohledu zůstávají žákům skryté. I přesto si žák může zvolit vlastní pojetí tématu, zadání rozvinout, vytvořit něco zcela nového, diskutovat o svých názorech a práci s ostatními a definovat a ověřovat tak svoje schopnosti. (Kitzbergová, 2014, s. 8)

Máme-li o tvorbě uvažovat s ohledem na rozvoj žákovských dispozic, měli bychom tvůrčí proces vnímat jako pohyb v prostoru personálních, sociálních a kulturních možností, se kterými žák může pracovat. Učitelé by měli u žáka navodit takový způsob uvažování a činnosti, který je analogický tvůrčímu procesu v příslušné oblasti „velké“ kultury. (Slavík, 2013)

Tvůrčí proces může žák sledovat a prožívat nejen během své vlastní tvorby, ale i při pozorování cizích uměleckých děl, ať už se jedná o práci profesionálních umělců nebo spolužáků. Z již hotového výtvaru je možné vyčíst ‚cestu‘, po které jeho autor kráčel. Žáci, jsou-li správně vedeni a motivováni, se mohou pokusit vyčíst umělcovy důvody a pohnutky k vytvoření díla, ztotožnit se s nimi nebo se k nim naopak kriticky vymezit. Ať už žák zvolí k dílu jakýkoli postoj, už jen to, že o něm nějakým způsobem přemýšlel, vede k lepšímu vhledu do probírané látky a k rozvoji žákovy osobnosti.

„Výtvarné dílo reprezentuje jedinečnou uměleckou výpověď, tvůrčí postup, který vedl k jeho vzniku, osobnost umělce, který je vytvořil, dobu, ve které je vnímali první diváci, i současnost, v níž je v jiných kontextech vnímáme my. Žádnou z těchto významových vrstev bychom neměli výrazně redukovat, protože v každé z nich jsou stopy, po nichž se mohou žáci ubírat na cestě za pochopením díla.“ (Kitzbergová, 2014, s. 13) Vztahy a souvislosti mezi tvorbou a vnímáním, teorií a praxí by měly být ukotvovány verbálně, například diskuzí nad konkrétním výtvarným tématem, ať už mezi pedagogem a žáky nebo mezi žáky navzájem.

Vizuální gramotnost je schopnost nalézt význam v obraznosti. Jedná se o soubor dovedností od jednoduché identifikace (pojmenování viděného) až po komplexní interpretaci na kontextuální, metaforické a filozofické úrovni. Je zde třeba využít řady kognitivních schopností, např. asociování, kladení otázek, spekulování, analyzování, zjišťování faktů a kategorizování. (Yenawine, 1997, s. 1)

„Jsme obklopeni obrazy, které přijímáme i produkujeme. Je tu fotografie, film, reklama, televize, internet, každá domácnost a škola má fotografický aparát i videokameru, upravujeme digitální snímky v počítači, posíláme je jako přílohy e-mailů... a všechny tyto aktivity, které můžeme nazvat zacházením s obrazy, vykonáváme zcela samozřejmě, aniž bychom vůbec uvažovali o latentně přítomných obsazích, s nimiž se často bezelstně identifikujeme.“ (Fulková, 2002, s. 12)

„Pojem vizuální gramotnost shrnuje dovednosti, které jsou podmínkou pro samostatnou a svébytnou existenci člověka ve společnosti ovládané, řízené a manipulované vizuálními podněty.“ (Kitzbergová, 2014, s. 9)

Výtvarná pedagožka a autorka publikací o výtvarném umění Marie Fulková definuje vizuální gramotnost jako soubor mnoha dovedností spadajících do oblastí (Fulková, 2002, s. 13):

- percepční senzitivity (smyslová i emoční citlivost v podmínkách běžného života)
- schopnosti kritického myšlení (schopnost kriticky posoudit a vyhodnotit předložené informace, rozpoznat intenci sdělení)
- estetické otevřenosti (neulpívání na normách a vzorech, schopnost přijímat nová a překvapivá řešení)
- schopnosti vizuální výmluvnosti (schopnost využít dosažitelné prostředky k formulaci vlastního vizuálně obrazného vyjádření)
- kulturního habitu (společností a výchovou formovaný základ našeho chování, jednání a postojů)

Podle Kitzbergové rozumí vizuálně gramotný člověk vizuálním sdělením, která jej obklopují, je schopen rozpoznávat a vyhodnocovat strategie, v jejichž rámci jej tato (většinou obrazová) sdělení ovlivňují. Ví, jak obrazy vznikají, rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost. Uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje. Je schopen kritického náhledu i na zdroje vlastních preferencí. (Kitzbergová, 2014, s. 9)

2.3 Kontext a symbióza výtvarné teorie a praxe

Podle Jurečkové (2014 dle Bates, 2000, s. 245) se v české edukační praxi v rámci výtvarné výchovy setká žák nejčastěji s interpretačním modelem, v literatuře označovaným jako „umělecko-historický“, pomocí něhož jsou studenti systematicky vedeni k porozumění historické a kulturní dimenzi díla. Zahrnuje popis formy, užitého média, výtvarných prostředků, které byly k vytvoření díla použity. Žákům jsou předkládána jména umělců, názvy děl, datace a místa vzniku děl. Jsou pokládány otázky typu: Proč si autor vybral právě to či ono jako předmět svého díla? Kdo, co se na obraze vyskytuje? Dále je pozornost věnována faktům, jako například kde autor studoval, kým byl ovlivněn, kterým směrem, stylem, nebo jak ovlivnil ostatní umělce. Druhý z možných modelů je označován jako „Art Criticism Teaching Model“, přičemž pojem „art criticism“ můžeme volně přeložit jako „kritické myšlení o umění“. Jedná se o proces popisování, analyzování, interpretace a hodnocení uměleckých děl. (Jurečková, 2014) „*Volněji lze kritickou vizuální analýzu definovat jako ústní a písemnou komunikaci o vizuální kvalitě uměleckých děl a designu v našem uměle stvořeném životním prostředí.*“ (Bates, 2000, s. 209)

Artcentrické, neboli na umění zaměřené pojetí výtvarné výchovy může být pedagogem uchopeno různými způsoby (Kitzbergová, 2014, s. 14):

- a) Výtvarné umění je žákům předkládáno jako soubor dovedností, jejichž zvládnutí je podmínkou k vstupu do jeho světa, jako soubor norem, jimž je třeba vyhovět. Ve spojení s charismatickým vyučujícím a patřičně vybavenou učebnou může být toto pojetí pro žáky velmi přitažlivé. Hlavní slabinou tohoto pojetí výtvarné výchovy je sklon k normativnímu pohledu na výsledky tvorby, který nutně vede k třídění žáků na nadané a nenadané.

- b) Novější pojetí výuky představuje žákům uměleckou tvorbu jako živnou půdou pro zkoumání světa a společnosti. Tvůrčí činnosti jsou zde vnímány jako cesty k pochopení principů umělecké tvorby a k hledání vztahů a souvislostí mezi myšlením tvořícího žáka a umělce, čili ve výsledku k prožití tvůrčího procesu a pochopení jeho dynamiky. Žáci mají příležitost vyzkoušet si a prožít situaci hledání a nalézání někdy i pro ně samotné překvapující možnosti vyjádření vlastní myšlenky, a tím pochopit motivy, které k témuž vedou umělce. Podmínkou dosažení cílů takto koncipovaných vyučovacích hodin je promyšlená a řízená součinnost tvůrčích, receptivních a reflektivních činností žáků.

Jane Batesová popisuje jednotlivé kroky „kritické vizuální analýzy“ (Bates, 2000, s. 209):

1. Popiš: Díváme se na dílo a všímáme si viditelných částí. Co vidíme na tomto díle, které části, které věci, oblečení, lidi, zvířata, architekturu, okolí...?

2. Analyzuj: Odkrýváme vztahy mezi jednotlivými částmi, soustředíme se na použité kompoziční principy. Jak umělec použil jednotlivé umělecké/výrazové prostředky jako barvu, tvar, linie, texturu, prostor, formy? Jaké principy zde umělec k vytvoření díla použil – vyvážení, rytmus, opakování, jednotu, variace, pohyb, proporce, důraz, potlačení?

3. Interpretuj: Odkrýváme význam díla, zaměřujeme se na obsah a výrazové kvality. Co se na obraze děje? Co nám umělec/autor chtěl dílem říci?

4. Posuď, rozhodni: Kvalitativní hodnocení díla na základě zkoumání výše uvedených kritérií. Vyjádři svůj osobní názor. Je to dobré dílo, kvalitní umění? Líbí se Ti, nebo nelíbí? Proč? Koresponduje s tvou vlastní zkušeností? Dotýká se nějakého obecnějšího společenského problému?

„Edukační postupy kritické vizuální analýzy směřují k tomu, aby se studenti mohli o svá pozorování a závěry sebevědomě opírat, získali praxi, jistotu a zkušenost nebát se vlastního názoru, cvičili se v dovednosti kriticky o uměleckých dílech přemýšlet. Ptáme-li se po významu uměleckého díla, neexistují odpovědi špatné a správné, existují pouze odpovědi, které dávají životu smysl a význam, a ty, které jsou pro porozumění světu, životu a bytí bezpředmětné. A zbytečnými by se naučené znalosti „kodifikovaných“ tezí z dějin umění mohly velice lehce stát. Volba adekvátního interpretačního přístupu či kombinace přístupů je ve výtvarné edukaci klíčovou.“ (Jurečková, 2014) Strategii při výběru vhodného edukačního modelu vidí Jurečková v poselství hesla „Umění pro život“, nikoli v „Umění pro umění“.

Kitzbergová popisuje vztah mezi výtvarnou výchovou a výtvarným uměním jako obousměrný. Výtvarné umění je ve výtvarné výchově často vnímáno především jako zdroj inspirace pro ztvárnění zvoleného tématu a volbu vyjadřovacích prostředků. Podstatnější však je, že nabízí komunikační prostor, který usměrňuje a formuje způsob, jímž se v něm pohybujeme. Výtvarná výchova by měla žáky vést k porozumění vizuálnímu vyjadřování, pochopení proměn uměleckých forem, motivovat je k hledání vlastního vztahu k výtvarnému umění a k nalezení vlastní pozice ve světě vizuální komunikace. Klíčem k objevení tvůrčího procesu, jímž umělecké dílo vzniklo, je způsob jeho vnímání. Dílo by mělo být vnímáno nikoli jako objekt k obdivování, ale především jako výpověď formulovaná ve specifickém jazyku. (Kitzbergová, 2014, s. 13)

3 GALERIJNÍ PEDAGOGIKA

Umělecké dílo představované žákům v rámci hodin VV by mělo být vždy předmětem zkoumání a kritického čtení. Výklad učitele by měl být kombinován s reflektivním dialogem postihujícím všechny aspekty žákovského vnímání díla. Abychom předešli nedorozumění v hovoru o dílech výtvarného umění, je někdy dobré ověřit si, zda se například barevnost, kterou vidí žáci, shoduje s barevností na monitoru počítače, kterou vidí učitel. Jindy stojí za to přesvědčit se, že si všichni žáci uvědomují trojrozměrnost vyobrazených soch nebo že promítaná fotografie je dílem jako celek, nikoli jen jako dokumentace na ní zobrazených předmětů či postav. Návštěva muzea či galerie, uchopí-li ji pedagog správným způsobem, se může stát pro žáky nenahraditelným, autentickým zážitkem. (Kitzbergová, 2014, s. 16). *„Návštěva muzea či galerie nemusí být jen doplňkem školní výuky, sloužícím k předkládání důkazů o reálné existenci probíraných objektů, nebo zpestřením, které přichází na řadu v době rozvolnění režimu školy po uzavření klasifikace. Současná galerijní pedagogika již často poskytuje vyučujícím kromě edukačních programů ke konkrétním výstavám a expozicím také metodické návody k samostatné pedagogické práci.“* (Kitzbergová, 2014, s. 16)

3.1 Fáze výuky v galerii

Práce s uměleckým dílem v galerii či na výstavě probíhá ve třech fázích. Třístupňový model se objevuje v současné galerijní a muzejní edukaci stále častěji. Jedná se o promyšlenou vazbu mezi školní výukou a galerijním/muzejním edukačním programem (Fulková, Jakubcová, Sehnalíková, 2013, s. 6 – 8):

- 1) První fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea připravuje ve školní výuce žáky na návštěvu galerie/muzea.
- 2) Druhá fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea vede vzdělávací program v galerii/muzeu.
- 3) Třetí fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea ve školní výuce navazuje na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu.

Úskalím třístupňového modelu jsou časové a kapacitní možnosti vyučujících ze škol a kurátorů/pedagogů vzdělávacích programů. Třístupňový model vyžaduje aktivní a angažovaný přístup obou profesí. Klade také vysoké nároky na odbornost a sociální komunikaci. (Fulková, Jakubcová, Sehnalíková, 2013) Autorky Metodiky realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu se však domnívají, že se nejedná o překážky, ale relevantní nároky kladené současnou pedagogickou praxí a kulturním a uměleckým provozem.

3.2 Vnímání výstavy

Autenticitu vystavovaných exponátů vnímá návštěvník především díky času a prostoru, který mu výstava poskytuje. Expozicím může projít vlastním tempem, vracet se k dílům, zkoumat kontexty jejich vnímání a nové cesty k jejich pochopení. Součástí diváckova zážitku je i jeho pohyb mezi díly, možnost je obcházet, prohlížet z více stran,

být intenzivně vystaven jejich vlivu. Žáci jsou však z jejich běžného života uvyklí jakémusi útržkovitému vnímání reality, rychlému usuzování a formulování odpovědí na základě pouhých fragmentů informací. Vystavená díla registrují spíše mimoděk, podobně jako zboží v supermarketu. Z toho důvodu je třeba pohyb žáků a jejich vnímání výstavy citlivě řídit. Většina žáků je schopna udržet aktivní kontakt s vystavenými díly obvykle po dobu jedné vyučovací (v optimálním případě běžné) hodiny. Z toho důvodu je třeba citlivě vyvážit náročnost činností, kterým se budou během výstavy věnovat. (Kitzbergová, 2014, s. 20 – 21)

Atraktivitě galerijní pedagogiky pro žáky jde v současnosti naproti novodobé pojetí výstav. Téma interaktivních expozic je v posledních letech stále aktuálnější. Muzea umění vedle prezentace děl, kterých není z důvodů jejich ochrany možné se dotýkat, doplňují výstavy o prostory, které umožňují přímý fyzický kontakt s prezentovanými tématy. Jedná se o takzvaná interaktivní studia – kreativně koncipovaná místa s nabídkou několika typů aktivit (Příloha: Obrázky 01, 02, 03, 04). Studia jsou prostorem pro kreativní činnost návštěvníků různých věkových skupin. Nabízejí prostor pro experiment a vlastní tvorbu, ve kterém si mohou návštěvníci prostřednictvím výtvarné hry uvědomit něco dalšího, co jde nad rámec vystavení originálních artefaktů. Například na výstavě Mistrovská díla ze Sbírký grafiky a kresby NG v Praze vznikla v rámci místního interaktivního studia rozsáhlá nástěnná kresba vytvořená návštěvníky (Příloha: Obrázek__02). Byl zde k dispozici také prostor pro opakování aktivity vystavovaných umělců, což návštěvníkům dovoľovalo chápat celou věc komplexněji než při pouhém sledování originálních děl. (Bystřický, 2014)

3.3 Uplatnění narativnosti

V současnosti existuje nebývalá pluralita expozičních přístupů, mezi nimiž lze rozlišit dva základní (Šobáňová, 2015):

- **Formalistická expozice** se soustředí primárně na předmět samotný a vystavuje jej nekontextuálně, bez souvislostí, aniž by jakkoliv posílila jeho výpovědní hodnotu.
- **Kontextuální expozice** naproti tomu nabízí popis a explikaci nějakého jevu v souvislostech, prezentované exponáty mají významovou spojitost a spolu s různými hojně využívanými doplňky (explikačními, referenčními i didaktickými prvky) utvářejí komplexní obraz prezentované skutečnosti.

Kontextuální expoziční přístup je pro žáky jistě atraktivnější a zároveň přínosnější variantou. Výtvarná pedagožka Petra Šobáňová se ve své teoretické studii zabývá uplatněním vyprávění a příběhů v muzejních expozicích, které s kontextuálním expozičním přístupem úzce souvisí. Sílu a názornost příběhů využívala a stále využívají náboženství, umění, filozofie i klasická a moderní pedagogika. V muzejních expozicích mají stěžejní místo věci vytvořené člověkem, které patřily k jeho životu. Tyto předměty proto mají velký potenciál zpřítomňovat příběhy – jsou dokladem příběhu a jeho svědkem. Můžeme zde hovořit o silné vazbě mezi osudy artefaktů a životními příběhy lidí. (Šobáňová, 2015)

Jako příklad uvádí Šobáňová jednu z výrazně narativně pojatých muzejních prezentací. Jedná se o expozici Židovského muzea v Berlíně (Příloha: Obrázky 05, 06):

„V muzejní budově, jež je mistrovským dílem Daniela Libeskinda, hraje důležitou roli nejen vystavený předmět nebo významem naplněný architektonický prvek, ale dokonce i volný prostor, ztělesňující absenci, prázdnotu. Prázdnota je zde takřka ústředním architektonickým bodem, kolem kterého jsou rozmístěny chodby a místnosti s expozicemi. Přejít mezi nimi je možné pomocí mostů klenoucích se přes symbolicky ztvárněnou pustinu, již v Německu a v celé Evropě zanechal holokaust. Autor prázdňový prostor pojmenovává „Holocaust Void“ (Prázdnotou holokaustu) a na různých místech nechává návštěvníky, aby do něj nahlíželi různými okny a průhledy v interiéru budovy. Prázdnota se např. klene nad částí nazvanou „Memory Void“ (Prázdnota paměti), kde je umístěna instalace Menashe Kadishmana v podobě asi deseti tisíc stylizovaných kovových obličejů, poházených ve vrstvách po podlaze, které evokují navršená těla utýraných Židů. Návštěvník může do prostoru vstoupit, nevyhne se však šlapání po obličejích, které vydávají hlasitý kovový zvuk a podle konceptu autora tak zavražděným lidem navracejí jejich hlas. Tento hlas však nevypráví příběh, není s to jej vyprávět... Míra utrpení obsažená v osudech připomenutých lidí, bestialita událostí, jež prožili, je natolik neúnosná, že hlasy mohou jen křičet, nikoliv vyprávět.“ (Šobáňová, 2015)

4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA, UČITEL A ŽÁK

V interakci mezi učitelem a žákem mají oba subjekty své specifické postavení. U učitele je nutno brát v úvahu jeho řídicí roli, u žáka respektovat jeho kognitivní potřeby a zohledňovat proces zrání jeho osobnosti. Z toho vyplývá potřeba vysoké míry integrity (souladu vnějších projevů učitele s jeho vnitřním myšlením a prožíváním) a emoční stability učitele, pozitivního sebepojetí a přiměřeného sebevědomí. (Lasotová, Bejlovec, 2010, s. 75 – 76)

4.1 Nálepkování žáků

Učitel stojící před výběrem cesty, po které se bude při výuce ubírat a po které s sebou povede i své žáky, často sklouzne k volbě pohodlnější, předem vyšlapané pěšiny. „Krásný obrázek“ = nadaný žák, „mazanice“ = žák bez valného talentu. Málo který učitel výtvarné výchovy si však uvědomuje, že úroveň a kvalita výsledného díla možná netkví v žákově nadání/nenadání, ale v jeho neprobuzeném zájmu o dané téma, v nepřítli šťastně formulovaném zadání, v lenosti učitele objevovat nové cesty a způsoby, jak žáky motivovat a vzbudit u nich nadšení.

Pygmalion efekt je jev, kdy pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku. Je to fenomén, při kterém nevědomě ovlivňujeme situaci a lidi tak, že naplní naši původní předpověď. (Melichár, 2011) Jako první tento efekt pojmenovali Robert Rosenthal s Lenore Jacobsonovou, kteří na konci šedesátých let 20. století uskutečnili experiment *Pygmalion in the Classroom*. Žákům rozdali testy a vyučujícím řekli, že jde o prověření IQ žáků a jejich studijních předpokladů. Poté učitelům o žácích s průměrnými výsledky sdělili, že byli vyhodnoceni jako nadprůměrně inteligentní. Za nějakou dobu tito studenti skutečně začali dosahovat nadprůměrných výsledků. Učitelé k nim totiž náhle přistupovali jinak, než k ostatním studentům – věnovali jim více času, vyvolávali je v hodinách a následně je chválili. Zvyšovali tím jejich motivaci a sebevědomí, což vedlo k lepším výsledkům. (Rosenthal, Jacobson, 1968, s. 16 – 17; Chang, 2011, s. 198)

Opakem Pygmalion efektu je tzv. **Golemův efekt** neboli záporná předpověď vedoucí k negativnímu výsledku. Když například učitel dostane o žákovi informaci, že nemá možnost se ve svém výkonu zlepšit, a že se bude spíše zhoršovat, bude pak k tomuto žákovi odměřenější, chladnější, kritický, může ho hodnotit přísněji než ostatní. Po nějaké době žáka tímto přístupem přesvědčí, že opravdu nemá možnost se zlepšit, student proto rezignuje, jeho výkon se zhorší a začne se chovat podle učitelova negativního očekávání. (Hartl, Hartlová, 2009)

Nálepka „nadaný“ / „nenadaný“ se strhává jen velmi těžko a sám učitel tak může nechtěně, už na samém počátku budování žákova vztahu k umění, předurčit směr, kterým vykročí. V horším případě jej může úplně zastavit a zavřít mu dveře do fascinujícího světa tvorby. Jenže i žák podle tradičních měřítek „nenadaný“ může umění milovat, může jím žít, může vytvářet úžasné, originální věci s nezaměnitelným duchem. Na

druhou stranu, žák na první pohled velmi zručný a „talentovaný“ může sklouznout k technicky dokonalé tvorbě bez nápadu, která zapadne mezi stovkami dalších, obdobně neosobitých děl. Je proto důležité, aby učitel výtvarné výchovy přistupoval k žákům individuálně a při vedení výuky bral v úvahu různorodé osobnosti jednotlivých žáků.

4.2 Hodnocení výtvarné činnosti

Hodnocení žákovské výtvarné práce je pro učitele výtvarné výchovy jedním z nejobtížnějších úkolů. Pokud pedagog nemá ujasněno, co a jak u žáků hodnotit, nemůže mu být dost jasné ani to, co jim výuka přinesla. Hlavním účelem hodnocení (nejenom ve škole) je vytvoření podkladů pro rozhodování, jak lépe pokračovat, jak se poučit, nikoli o samotné hodnotící výroky typu: dobře/špatně. Má-li mít hodnocení smysl, musí žákům mu umožnit porovnat reálně dosaženého s tím, co by mohli příště udělat lépe. (Slavík, 2012)

Funkce hodnocení (Spálová, 2015):

- 1) Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci.
- 2) Má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu.
- 3) Hodnocení má žáky motivovat.
- 4) Má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.
- 5) Umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
- 6) Umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Funkce hodnocení ve VV (Spálová, 2015):

1. Motivační (zaměřené zvláště na emoce)
2. Poznávací (zaměřené na poznávací funkce, rozum)
3. Konativní (vůle získaných informací využít v dalších činnostech)

V publikaci Hodnocení žáků (Kolář, Šikulová, 2007) se autoři zabývají tématem volby mezi slovním hodnocením a klasickým známkováním. Tyto dvě formy hodnocení byly proti sobě stavěny již od 90. let minulého století, kdy probíhala změna školského systému. Není ovšem bezpodmínečně nutné stavět je proti sobě. Hodnotící formy se mohou vzájemně doplňovat. Někteří psychologové a pedagogové striktně odmítají známkování a prosazují slovní hodnocení. Jako argumenty proti známkování uvádějí strach a úzkost ze školy, psychické vypětí, které má za následek snižování výkonu, morální deformaci (např. podvádění), negativní postoje k vlastní osobě, škole i vzdělávání obecně. Učitelé známky také často zneužívají, např. k trestání nebo ke zklidnění žáků. Učitel by měl vynalézavě hodnotit různými způsoby a vyhýbat se rutině. Žádná z forem hodnocení není špatná sama o sobě, záleží především na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru učitele. (Kolář, Šikulová, 2007)

Klasifikace neboli známkování bývá nejvyužívanější formou hodnocení žáků a jejich výkonů. Klasifikace ovšem skrývá mnoho charakteristik konkrétního žáka. V potaz jsou brány nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také chování, schopnost vyjadřování a

vztah k učení. Svou roli často hraje také vztah mezi učitelem a žákem. Všechny zmíněné aspekty jsou jednou známkou obtížně vyjádřitelné. Podle Kláře a Šikulové vyplývá Tato obtížnost z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82) Známkování ovšem samozřejmě nenese pouze negativa, jinak by si ve školství nevydobylo natolik pevné místo. Znamky motivují k učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost. Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte. Zámka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování. (Kolář, Šikulová, 2007)

Slovní hodnocení je hodnocení žáků verbálními výroky. Jedná se o obsažnější formu hodnocení, která může být velice výstižná. Umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí pracovat. (Průcha, Walterová, Mareš 2003) Slovní hodnocení má vyšší informační hodnotu než známkování a může žáky lépe motivovat. Obsahuje nejen informace o dosažených výsledcích, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu. Umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může žáka povzbudit. Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, poukázat na nedostatky a mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, na co je třeba se zaměřit. (Kolář, Šikulová, 2007) Opět je ale třeba pohlížet na tuto formu hodnocení z různých úhlů pohledu. Učitel může v rámci slovního hodnocení například snadno sklouznout k takzvanému nálepkování žáků. Mnoho učitelů od slovního hodnocení odrazuje především časová náročnost. Pedagog by měl žáky především motivovat ke zlepšení, neměl by udělovat nálepky typu „šikovný“, „nadaný“, „neukázněný“... Hodnotíme žákovu práci, nikoli jeho osobnost.

Pro učitele v uměleckých oborech je důležité vědět, že je možné hodnotit i bez prvků hodnotících výroků. Nepoužíváme zde slova typu „dobře“, „výtečný“, „špatně“, „nevyhovující“. Jedná se o takzvanou **nehodnotící zpětnou vazbu**. Così vyzdvihneme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud. Jisté aspekty vybíráme jako důležité. Žáci se při nich učí zaměřovat pozornost v souladu s tím, jak ji zaměřuje učitel, tj. na to, co pokládá za důležité pro jejich učení a poznávání, aniž by žáci měli pocit, že jsou nálepkováni nebo zařazováni. Nehodnotící zpětná vazba je přínosná pro tvůrčí činnosti, které mají být co nejvíce autentické, spontánní a originální, při kterých je důležité nebát se experimentovat a hledat různé varianty řešení, bez ohledu na výsledek. (Slavík, 2012)

Ani ve výtvarných oborech se však učitelé neobejdou bez hodnotících soudů. Je třeba mít na paměti, že každé hodnocení je zpětnou vazbou, která je užitečná především tím, že umožňuje napravovat chyby a rozhodovat o dalším postupu. Pro **známkování** právě tak jako pro jakékoliv **slovní hodnocení** (nejde-li o výše zmíněnou nehodnotící zpětnou vazbu) je společná a typická jediná klíčová funkce: porovnávání „něčeho s něčím“ a následné vytváření žebříčku – pořadí hodnocených jevů. V reálu se často jedná o známé rozdělování výtvarných prací do skupin podle jejich kvality. Hodnotící porovnávání však může být spojeno se silnými emocemi. Čím víc člověku záleží na hodnoceném objektu, s tím silnějšími emocemi se musí vyrovnávat. Proto je třeba pečlivě

zvažovat, za jakých okolností a jakým způsobem hodnocení používat. Zejména u mladších žáků nebo žáků v pubertě není vhodné vytvářet žebříčky výkonů, s nimiž by se žák silně ztotožnil. (Slavík, 2012)

Podle Spálové by již zadání výtvarného úkolu mělo obsahovat kritéria jeho následného hodnocení. Volit bychom měli více kritérií a zřetelně formulovat jejich váhu. (Spálová, 2015) Autorka dále uvádí příklady hodnocení žákovských výtvarných výstupů na Gymnázium Duhovka:

- Námět: Domov
- Výtvarný úkol: Vytvoř logo s textem „domov“ či „home“ tak, abys výtvarnými prostředky vhodně vyjádřil, co konkrétně pro Tebe domov znamená, či co by ho mohlo symbolizovat.
- Klíčová slova: Postoj, představa, symbol, význam, varianty, výtvarná stylizace, komunikační účín, typografie
- Úkol klasifikován dle Školního řádu Gymnázia Duhovka (kombinace procentuálního hodnocení a klasifikace): 1 – výborný 100 % až 90 %; 2 – chvalitebný 89 % až 75 %; 3 – dobrý 74 % až 54 %; 4 – dostatečný 53 % až 40 %; 5 – nedostatečný 39 % až 0 %

Příklady hodnocení:

- 100 % – spojeno se slovním hodnocením v průběhu práce i na konci hodiny: Originální významy, akcentující osobní zájmy žáka. Dva ze tří návrhů kompozičně vyvážené, invenční zpracování typografie. (Příloha: Obrázek_07)
- 89 % – spojeno se slovním hodnocením v průběhu práce i na konci hodiny: Zajímavé výtvarné zpracování, ovšem nevhodné pro formu loga – přílišná detailnost, popisnost. Absence více variant návrhů. (Příloha: Obrázek_08)
- 93 % – spojeno se slovním hodnocením v průběhu práce i na konci hodiny: Zajímavé výtvarné zpracování - především práce s šrafou. Ovšem u prvního návrhu přílišná popisnost (domov = dům), druhý návrh - nejasné uspořádání typografie, třetí návrh - nevyvážená kompozice. Kladně hodnotím různorodost variant a způsobů uvažování. (Příloha: Obrázek_09)

Při určitých výtvarných činnostech není klasifikace vhodná – např. výtvarná hra, experiment, výtvarná akce. Tyto činnosti mají smysl samy o sobě. Lze je hodnotit slovně, jakožto pojmenování a uspořádání nových zkušeností. (Spálová, 2015)

4.3 Osobnostní typ žáků ve vztahu k výtvarné výchově

Při hodnocení přístupu žáků k tvorbě hovoříme o typu vizuálním, imaginativním, dekorativním. V úvahu je brána také polarita mezi introvertním a extrovertním nastavením žáků. Osobnostní typ určuje, jak nakládáme s informacemi, rozlišujeme podstatné a nahodilé, zda vyhledáváme rizika či naopak volíme jistoty. Intuitivní žák má tendenci vnímat dílo jako filozofické poselství, smyslově založený v něm hledá potvrzení svých zkušeností. (Kitzbergová, 2014, s. 33)

Model K. C. Briggsové a I. B. Myersové (Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) vzešel z poznatků psychologů C. G. Junga a Allporta. Styl učení je rozpoznán na základě výsledků obsáhlého dotazníku. Ten definuje osobnost jedince a jeho reakce na okolní svět. Model tvoří čtyři dvojice opačných preferencí (Týnková, 2012, s. 47):

- Vztah jedince ke světu: Extrovert (E) – Introvert (I)
- Způsob přijímání a zpracování informací: Smysly (S) – Intuice (N)
- Způsob rozhodování: Přemýšlení (T) – Pocity a city (F)
- Způsob řízení života: Úsudek a hodnocení (J) – Smyslové vnímání (P)

Výsledky dotazníku udávají kombinaci čtyř různých dvojic písmen, celkem tak vzniká 16 různých osobnostních typů. MBTI je sice psychometrická pomůcka, ale na rozdíl od IQ testů respondenty neřadí na stupnici horších a lepších. (Nadrchal, 2017, s. 6)

Pro učitelovi každodenní praxi postačí, bude-li znát vlastní osobnostní typ (ten je možné určit pomocí testu typologie MBTI, například na stránkách test-mbti.hys.cz) a vědět, jak a v čem odlišné bytosti sedí před námi v lavicích. (Kitzbergová, 2014, s. 33) Vyučujícímu výtvarné výchovy ovšem k odhalení individuálních zvláštností svěřených žáků většinou stačí „pouze“ citlivé a empatické pozorování.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Dotazníkové šetření

5.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce je zjistit, jak se dívají studenti gymnázií na výuku výtvarné výchovy a v čem vidí její hlavní problémové prvky, na tomto základě pak navrhnout možné zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty. V této souvislosti si kladu tři výzkumné otázky:

- ▶ Má zaměření gymnázia (výtvarné/jiné) vliv na pohled žáka na VV?
- ▶ Jak by měla být propojena teoretická a praktická část VV, aby se tyto části navzájem obohacovaly?
- ▶ Jak zvýšit atraktivitu a přínos VV pro žáky?

5.2 Použitá metoda

Jádrem mé bakalářské práce je dotazníkové šetření o přístupu k výuce VV na gymnáziích, jak z pohledu žáků, tak z pohledu pedagogů. K účelům šetření jsem vytvořila dotazník o 11 otázkách ve dvou verzích, jednu zaměřenou na žáky vyšších ročníků gymnázií, druhou na učitele výtvarné výchovy. Většina otázek je uzavřených s možností výběru odpovědí, jedna otázka otevřená s možností vlastního názoru respondentů. Několik identifikačních otázek na začátku dotazníku je zaměřených na typ gymnázia a aktuálně navštěvovaný ročník studentů. U pedagogů pak také na ročníky, ve kterých výtvarnou výchovu vyučují, kolikátým rokem výtvarnou výchovu učí, na jejich studium učitelství předmětu VV a na jejich studium umění. Získané odpovědi jsem zpracovala do celkového vyhodnocení dotazníkového šetření prostřednictvím tabulek, grafů a slovního shrnutí.

5.3 Vzorek respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 73 respondentů, z toho 65 žáků a 8 učitelů. Šetření bylo realizováno v únoru a březnu 2018 formou dotazníku v papírové i elektronické podobě (prostřednictvím internetového portálu Survio). Osm respondentů (6 žáků, 2 učitelé) vyplnilo dotazník elektronicky, zbylým 65 jsem předala dotazník osobně.

Dotazníkové šetření probíhalo na šesti českých gymnáziích. Nejvíce respondentů se vyskytuje v Praze, na gymnáziích Evropská, Amazon a Voděradská. Další respondenti navštěvují gymnázia Lud'ka Pika v Plzni, Joachima Barranda v Berouně a Gymnázium Jihlava. Gymnázia jsem volila jak státní, tak soukromá, čtyřletá i víceletá, zaměřená na výtvarnou výchovu i s jiným zaměřením. S výtvarně zaměřeným gymnáziem Evropská mám osobní zkušenost, protože jsem zde před deseti lety studovala a maturovala.

6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

6.1 Přínos výtvarné výchovy z pohledu žáků a učitelů

Názory žáků a učitelů na různé aspekty předmětu Výtvarné výchovy jsem zjišťovala v rámci dotazníkového průzkumu na třech pražských a třech mimopražských gymnáziích. V souvislosti s kapitolou zaměřenou na srovnání popisu předmětu Výtvarné výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu a jeho pojetí Školního vzdělávacího programu na konkrétním gymnáziu jsem zvolila pražské gymnázium Voděradská (státní, víceleté, bez výtvarného zaměření).

Názory učitelů na gymnáziu Voděradská

► Otázka: Jaký má VV přínos pro studenty?

Oba dotazovaní učitelé výtvarné výchovy zvolili následující možnosti: Prohlubování estetického cítění; Znalost dějin umění; Porozumění vizualitě; Proces tvorby; Svobodný projev studenta, spontánní činnost.

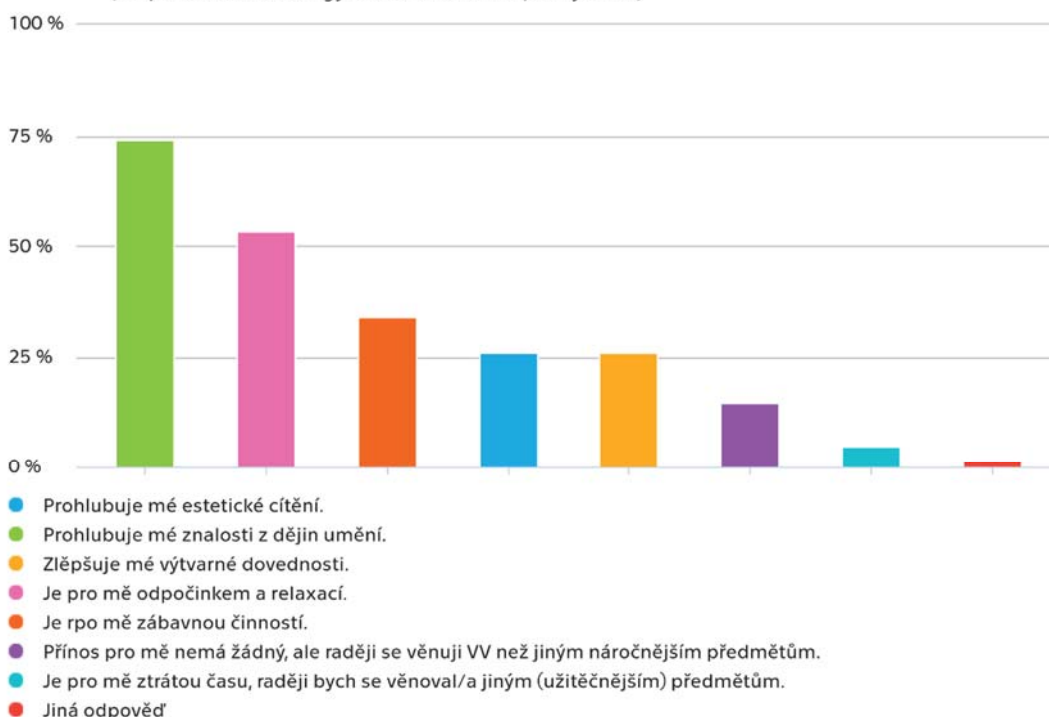
Názory žáků na gymnáziu Voděradská

► Otázka: Jaký má pro vás výuka VV na vašem gymnáziu přínos? (Graf_01)

74 % dotazovaných studentů odpovědělo, že VV prohlubuje jejich znalosti dějin umění. 53 % dotazovaných odpovědělo, že je pro ně VV především odpočinkem a relaxací. 34 % dotazovaných tvrdí, že je pro ně VV zábavnou činností. Po 26 % získaly odpovědi zahrnující Prohlubování estetického cítění a Zlepšování výtvarných dovedností. Jeden ze studentů odpověděl: „Výtvarná výchova mi otevírá oči k novým věcem, které mě často inspirují.“

Graf_01: Jaký má pro vás přínos výtvarná výchova?

(Respondenti: studenti gymnázia Voděradská, zdroj: autor)



Porovnání RVP – ŠVP – Názorů (Tabulka_01)

V následující tabulce jsem schematicky porovnávala hlavní cíle předmětu Výtvarná výchova zahrnuté v RVP Ministerstva školství s hlavními cíli výtvarné výchovy v ŠVP gymnázia Voděradská a názory na přínos předmětu VV studentů a učitelů na gymnáziu Voděradská. Společným „jmenovatelem“ všech čtyř porovnávaných kategorií jsou pouze Dějiny umění. Částečně také Vlastní tvorba žáků, ovšem dějiny umění vedou takzvaně na plné čáře.

Tabulka_01: Porovnání RVP – ŠVP – Názorů (zdroj: autor)

RVP	ŠVP	Názory: přínos VV pro studenty	
		Studenti	Učitelé
Vlastní tvorba		Výtvarné dovednosti	Tvorba, svobodný projev
Rozvoj tvořivosti		x	
Dějiny umění			
Komunikace		x	x
Kultura		x	x
Estetické cítění a hodnoty			
Odpočinek, relaxace, zábava			
		Inspirace	Vizualita
		Žádný, ztráta času	Předávání umu
			Produkty výtvarné činnosti

6.2 Zaměření gymnázia a jeho vliv na postoj žáků k výtvarné výchově

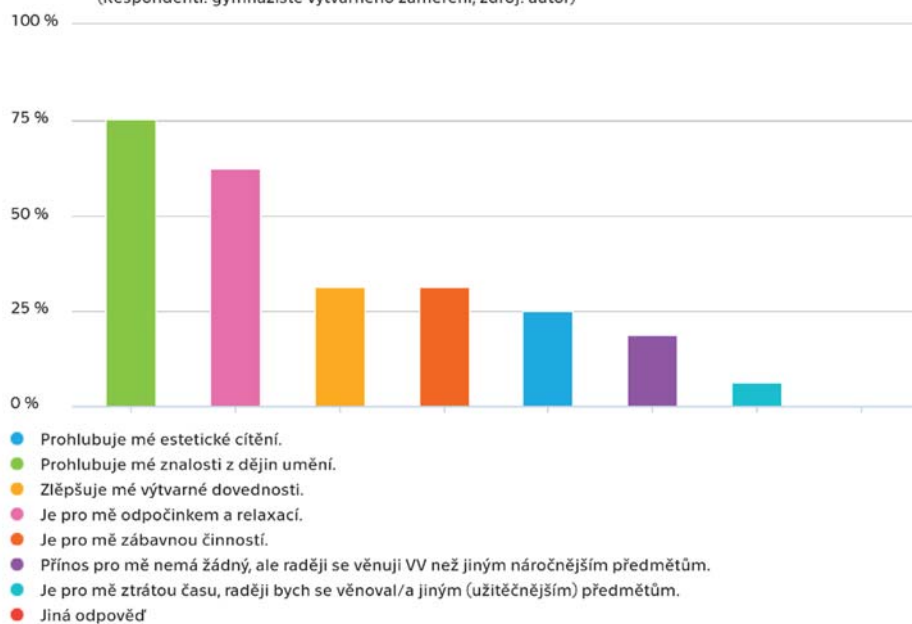
Cílem této části práce je porovnat postoje žáků k předmětu VV na gymnáziích různého zaměření (Tabulka_02). Konkrétně porovnávám situaci na výtvarně zaměřeném gymnáziu Evropská s ostatními zkoumanými gymnázii bez výtvarného zaměření. (Černě označena shoda.)

Tabulka_02: Porovnání postojů žáků k VV dle zaměření gymnázia (zdroj: autor)

Téma	Gymnázium	
	Výtvarné zaměření	Jiné zaměření
Zábavnost předmětu	průměrné hodnocení: 2,1 (ze 7; 1 = velmi baví, 7 = vůbec nebaví)	průměrné hodnocení: 2,3 (ze 7)
	1 - 37,5 % 2 - 25 % 3 - 25 % 4 - 12,5 %	1 - 37 % 2 - 26 % 3 - 17 % 4 - 9 % 5 - 9 % 6 - 2 %
Spokojenost s učitelem a jeho vedením hodin	průměrné hodnocení: 3,4 (ze 7)	průměrné hodnocení: 2,5 (ze 7)
	2 - 25 % 3 - 25 % 4 - 19 % 5 - 12,5 % 6 - 12,5 % 1 - 6,3 %	1 - 35 % 2 - 22 % 3 - 20 % 4 - 15 % 5 - 4 % 6 - 4 %
Přínos předmětu	Prohlubování znalostí z dějin umění (Graf_02)	Prohlubování znalostí z dějin umění (Graf_03)
	Dějiny umění - 75 % Odpočinek a relaxace - 62,5 % Zlepšování výtvarných dovedností - 31 % Zábavná činnost - 31 % Prohlubování estetického cítění - 25 % Žádný přínos - 25 %	Dějiny umění - 74 % Odpočinek a relaxace - 50 % Zábavná činnost - 35 % Prohlubování estet. cítění - 26 % Zlepšování výt. dovedností - 24 % Žádný přínos - 17 % Inspirace - 2 %
Zájem o umění mimo školu	Samostatná tvorba (Graf_04)	Návštěvy výstav (Graf_05)
	Samostatná tvorba - 81 % Návštěvy výstav - 75 % Zájem o dějiny umění - 44 % Ambice studovat na výtvarné VŠ - 25 % Kladný vztah k umění bez samostatné aktivity - 12,5 % Výtvarné kurzy - 6 % Bez zájmu o výtvarné umění - 0 %	Návštěvy výstav - 56,5 % Samostatná tvorba - 50 % Kladný vztah k umění bez samostatné aktivity - 31 % Zájem o dějiny umění - 29 % Ambice studovat na výtvarně zaměřené VŠ - 16 % Výtvarné kurzy - 12 % Bez zájmu o výtvarné umění - 6,5 %
Zlepšení předmětu	Více praktické výtvarné činnosti	Více praktické výtvarné činnosti
	Více praktické výtvarné činnosti - 40 % Více návštěv muzeí a galerií - 27 % Více debaty, konstruktivní kritiky - 20 %	Více praktické výtvarné činnosti - 30 % Více návštěv muzeí a galerií - 20 % Zlepšení úrovně výkladu - 14 % Více debaty, konstruktivní kritiky - 10 % Více tvorby venku - 7 % Spokojenost s předmětem - 14 %

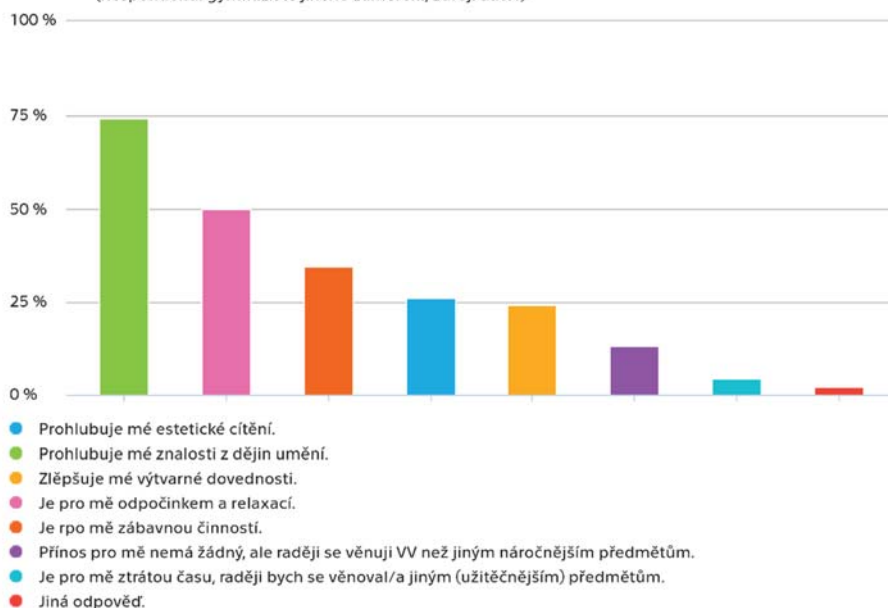
Přínos předmětu byl jedním z témat, ve kterém se odpovědi žáků obou typů zaměření gymnázií prakticky shodovaly. Na prvním místě je zde prohlubování znalostí z dějin umění. 75 % studentů výtvarného zaměření (Graf_02) hodnotí jako hlavní přínos předmětu prohlubování znalostí z dějin umění, 62,5% vnímá předmět jako odpočinek a relaxaci. Pro 31% studentů výtvarného oboru předmět přináší zlepšování výtvarných dovedností a zábavnou činnost, 25 % vnímá jako přínos prohlubování estetického citění, pro 25 % nemá předmět přínos žádný.

Graf_02: Jaký má pro vás přínos výtvarná výchova?
(Respondenti: gymnazisté výtvarného zaměření, zdroj: autor)



74 % studentů jiného než výtvarného zaměření (Graf_03) hodnotí jako hlavní přínos předmětu prohlubování znalostí z dějin umění, 50 % vnímá předmět jako odpočinek a relaxaci. Pro 35 % těchto studentů je předmět zábavnou činností, 26 % přináší prohloubení estetického citění, 24 % oceňuje zlepšování výtvarných dovedností, pro 17 % nemá předmět přínos žádný, pro 2 % je výtvarná výchova zdrojem inspirace.

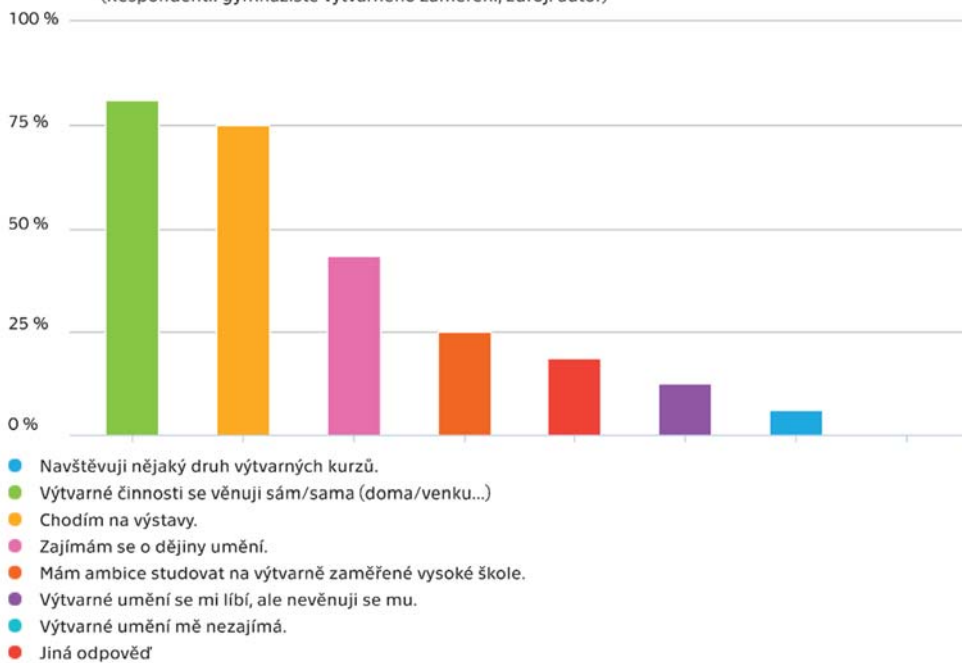
Graf_03: Jaký má pro vás přínos výtvarná výchova?
(Respondenti: gymnazisté jiného zaměření, zdroj: autor)



Odovědi studentů se naopak rozcházejí v otázce zájmu o umění mimo školu. Na výtvarném oboru (Graf_04) se věnuje samostatné mimoškolní výtvarné tvorbě 81% studentů, 75 % navštěvuje výstavy, 44 % se zajímá o dějiny umění, 25 % má ambice studovat na výtvarně zaměřené VŠ, 12,5 % má kladný vztah k umění bez samostatné aktivity, 6 % navštěvuje mimo školu nějaký druh výtvarných kurzů.

Graf_04: Zajímáte se o umění i mimo školu?

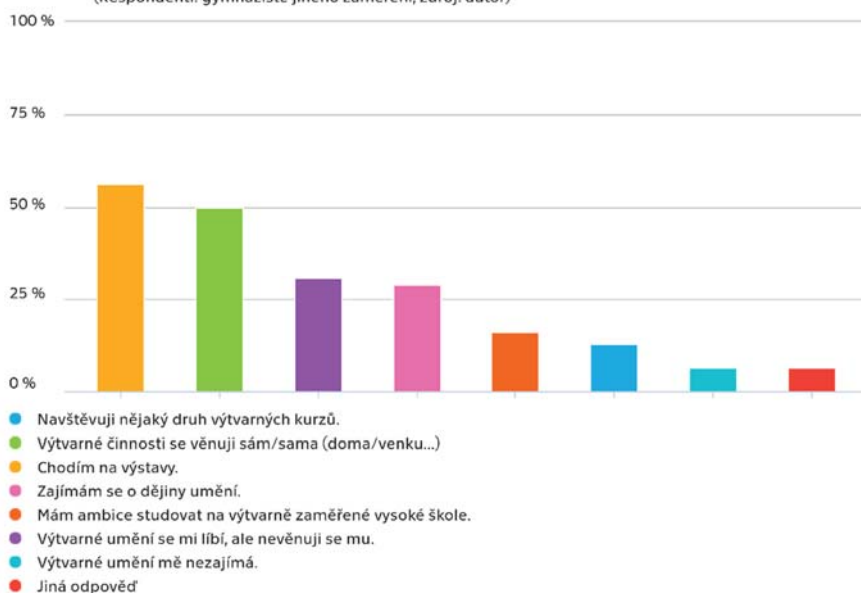
(Respondenti: gymnazisté výtvarného zaměření, zdroj: autor)



Studenti jiných než výtvarných oborů (Graf_5) odpovídali na otázku mimoškolního zájmu o výtvarné umění následovně: 56,5 % navštěvuje výstavy, 50 % se věnuje samostatné výtvarné tvorbě, 31% má kladný vztah k umění bez samostatné aktivity, 29 % se zajímá o dějiny umění, 16 % má zájem o studium na výtvarně zaměřené VŠ, 12 % studentů navštěvuje výtvarné kurzy, 6,5 % nemá o výtvarné umění zájem.

Graf_05: Zajímáte se o umění i mimo školu?

(Respondenti: gymnazisté jiného zaměření, zdroj: autor)



Některé zajímavé názory studentů na předmět VV

a) Výtvarné zaměření gymnázia

„Ocenila bych témata, která by více rozvinula naši schopnost představivosti, u které mám pocit, že ji ztrácím.“

„Neměli bychom se zaměřovat pouze na evropské autory, ale naopak být více globální, studovat více světových kultur.“

„Ocenila bych větší zájem ze strany spolužáků.“

„Více konstruktivní kritiky – ne jenom ‚To je hnusné!‘“

„Ocenil bych větší záběr médií a druhů umění, ke kterým se obvykle nedostanu. Rád bych se věnoval více stylům, které korespondují s paralelními hodinami dějin. Chtěl bych dělat větší projekty a dostávat se s nimi ze školních lavic. Nějakou interakci se světem. Více galerií a výstav. Více času věnovaného společné, doopravdy konstruktivní reflexi naší práce. Jinak uchopené hodiny dějin, kde bychom se pouštěli také do ‚proč a jak‘, a ne pouze do ‚že‘.“

b) Jiné zaměření gymnázia

„Uvítala bych více rozborů obrazů. Soustředit se na méně děl, ale podrobněji.“

„Bavilo by mne chodit častěji ven, když je hezky, a malovat podle skutečnosti.“

„Navštěvovat jiná muzea a galerie než jen DOX.“

Hlavní shody a rozdíly v názorech studentů

Názory studentů v obou porovnávaných typech gymnázií se shodují ve třech z pěti hlavních témat. Konkrétně se to týká názorů na přínos předmětu, kde v obou skupinách označilo téměř stejné procento dotazovaných (75 % a 74 %), že předmět Výtvarné výchovy prohlubuje jejich znalosti dějin umění. Studenti z obou kategorií se shodují také v otázce možného vylepšení předmětu a uvádějí, že by ze všeho nejvíce ocenili během hodin výtvarné výchovy více praktických výtvarných činností (40 % a 30 %). Jen velmi mírně se liší hodnocení zábavnosti předmětu výtvarné výchovy. Průměrné hodnocení u výtvarného zaměření je 2,1, u ostatních zaměření 2,3 (z možných sedmi stupňů: 1 = předmět mě velmi baví, 7 = předmět mě vůbec nebaví). Výraznější rozdíl můžeme pozorovat u hodnocení učitele a způsobu vedení jeho hodin. Studenti výtvarného zaměření v průměru ohodnotili své vyučující stupněm 3,4, zatímco studenti ostatních gymnázií si své učitele v průměru cení stupněm 2,5 (z možných sedmi stupňů: 1 = předmět mě velmi baví, 7 = předmět mě vůbec nebaví). Dále se výrazněji liší zájem studentů o výtvarné umění mimo školu. U tohoto tématu uvedlo nejvíce žáků výtvarného oboru, že se mimo školu věnují vlastní výtvarné tvorbě (81 %), studenti jiných zaměření navštěvují z vlastní iniciativy muzea a galerie (57 %).

Zajímavé postřehy

- Předmět výtvarné výchovy baví studenty gymnázií téměř ve stejné míře jak na výtvarném, tak na jiných oborech (průměrné hodnocení 2,1 a 2,3 ze 7).
- Výtvarně zaměřeni studenti jsou vůči svým učitelům kritičtější než studenti jiných oborů (3,4 oproti 2,5 ze 7).
- Na výtvarném oboru uvedlo zlepšování výtvarných dovedností jakožto jednoho z přínosů předmětu 31 % dotazovaných studentů, na jinak zaměřených gymnáziích uvedlo tento přínos předmětu 24 % studentů. Je tedy patrné, že výtvarný obor v tomto ohledu splňuje svůj účel. Tomu nasvědčuje také procento studentů, kteří uvedli, že mají ambice studovat na výtvarně zaměřené VŠ (25 % na výtvarném oboru oproti 13% na gymnáziích jiného zaměření).
- V otázce týkající se zájmu o výtvarné umění mimo školu uvedlo pouhých 6 % studentů výtvarného oboru, že navštěvují mimo školu nějaký druh výtvarného kurzu. Tuto možnost zvolilo 12 % studentů jiných než výtvarných oborů. Méně času věnovaného umění ve škole si mají tito studenti tendenci nahrazovat jinde.
- U tématu možného vylepšení předmětu výtvarné výchovy se studenti mohli sami rozepsat a vyjádřit tak konkrétněji svůj názor. Z rozsahu a hloubky vlastních slovních odpovědí se dá usoudit, že studenti výtvarného oboru o předmětu Výtvarné výchovy a o umění celkově uvažují ve větší a hlubší míře, než studenti jinak zaměřených gymnázií.

Hlavní výsledek srovnání

Srovnání postojů studentů přineslo odpověď na otázku, zda má zaměření gymnázia (výtvarné/jiné) vliv na pohled žáka na VV. Bez ohledu na výtvarné či jiné zaměření školy se studenti gymnázií shodují především v tom, že by během hodin Výtvarné výchovy ocenili více času stráveného praktickými výtvarnými činnostmi. Uvíтали by záživnější podání dějin umění a jejich tematické propojení s praktickou částí předmětu. Rádi by také vícekrát během školního roku navštívili muzeum či galerii, věnovali se ve větší míře debatě a konstruktivní kritice cizích i vlastních děl.

6.3 Praktické výtvarné činnosti vs. Dějiny umění

Průzkum mezi žáky a učiteli gymnázií bohužel v rámci výtvarné výchovy velkou mírou součinnosti mezi praktickou a teoretickou částí předmětu neodhaluje. Dotazovaní žáci v průměru ohodnotili tematickou propojenost teorie a praxe během jejich hodin VV (na škále 1 = vždy souvisí, 7 = nikdy nesouvisí) stupněm 3,3. To se shoduje i s průměrným hodnocením samotných učitelů (3 ze 7). Vezmeme-li v úvahu, že právě souvislost a symbióza teorie s praxí je nejednou z podmínek dosažení cílů předmětu VV, pak se nejedná o příliš pozitivní výsledek. Učitelé na výtvarném gymnáziu ohodnotili propojenost teorie a praxe stupněm 3,5, učitelé na jinak zaměřených gymnáziích 2,8. V tomto případě by se nabízel spíše opačný poměr, otázkou zůstává, proč je v tomto ohledu situace na výtvarném oboru horší, než na jinak zaměřených gymnáziích. Průzkum také ukázal, že žáci výtvarně zaměřeného gymnázia byli v tomto ohledu opět mnohem kritičtější. Zatímco studenti jinak zaměřených gymnázií v průměru hodnotí souvislost

mezi teorií a praxí stupněm 2,7, výtvarně zaměřeni respondenti ohodnotili toto propojení stupněm 5,2. O čem tato skutečnost vypovídá? Buďto je propojení teorie a praxe na výtvarném gymnáziu opravdu znatelně horší než na jinak zaměřených gymnáziích nebo mají studenti výtvarného oboru jen větší (a v jejich případě zcela oprávněné) nároky na pojetí tohoto předmětu.

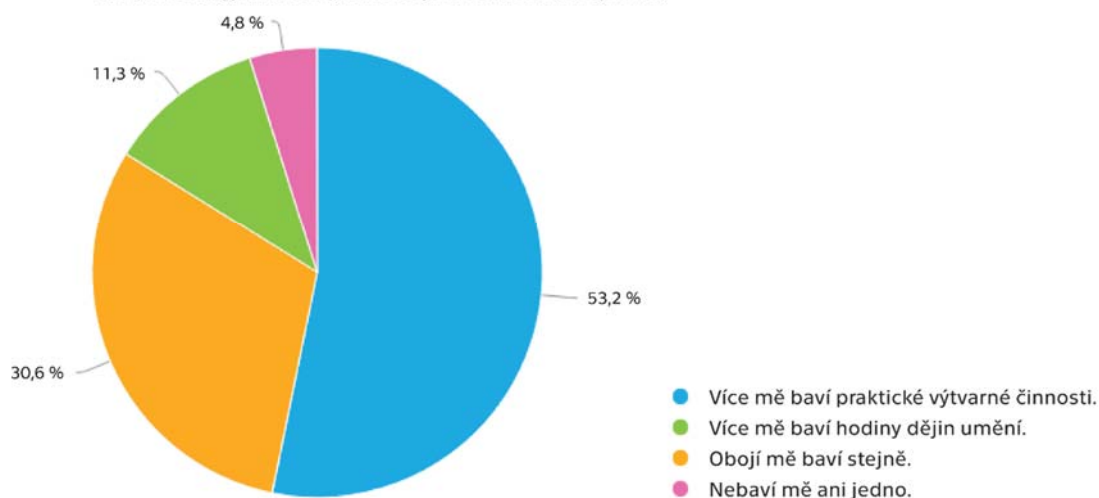
Jak již bylo zmíněno, průzkum také ukázal, že žáci by v rámci zatraktivnění předmětu VV ocenili (spolu s větší mírou návštěv muzeí a konstruktivní kritiky) především více hodin praktické činnosti. Tento výsledek koresponduje také s odpověďmi žáků na otázku, zda je v rámci VV více baví praktické hodiny výtvarné výchovy nebo dějiny umění (Tabulka_03). Výsledky jsem porovnála z pohledu žáků výtvarně zaměřeného gymnázia a ostatních gymnázií. Výsledky jsou ale v obou případech velmi podobné a ukazují, že bez ohledu na zaměření gymnázia baví žáky především praktická výtvarná činnost.

Tabulka_03: Výtvarné činnosti vs. Dějiny umění (zdroj: autor)

Otázka: Baví Vás více praktické hodiny výtvarné výchovy nebo dějiny umění?	Výtvarné zaměření	Jiné zaměření	Celkový průměr (Graf_06)
Více mě baví praktické výtvarné činnosti.	50 %	54 %	53 %
Více mě baví hodiny dějin umění.	12,5 %	11 %	11 %
Obojí mě baví stejně.	31 %	30 %	31 %
Nebaví mě ani jedno.	6 %	4 %	5 %

Graf_06 ukazuje, že 53 % studentů více baví praktické výtvarné činnosti než dějiny umění, 11% studentů je opačného názoru, 31% baví obojí ve stejné míře, 5 % nebaví výtvarné činnosti ani dějiny umění. Učitelé ovšem věnují Dějinám umění mnohem více času a energie než praktickým výtvarným činnostem, což žáci vnímají jako největší negativum tohoto předmětu.

Graf_06: Baví vás více praktické hodiny VV nebo dějiny umění?
(Respondenti: gymnazisté výtvarného i jiného zaměření, zdroj: autor)



6.4 Galerijní pedagogika z pohledu žáků a učitelů

V rámci průzkumu jsem zjišťovala také názor žáků gymnázií na návštěvy muzeí a galerií během hodin VV. Výsledky jsou veskrze pozitivního rázu. Žáky návštěvy muzeí a galerií zajímají a ocenili by jich více. Na dotaz zda žáky návštěvy galerií a muzeí baví, vybírali (na stupnici 1 = velmi baví, 7 = vůbec nebaví) v průměru hodnocení 1,8 (výtvárně zaměření žáci 1,3, ostatní 2). Také v otázce zlepšení předmětu VV uváděli žáci v poměrně hojné míře (na 2. místě, hned za větším množstvím praktické výtvarné činnosti) více návštěv výstav (23,5 % všech respondentů, 27 % v případě výtvarného oboru, 20 % v případě jinak zaměřených žáků).

Jistě si neodpustíme úvahu o tom, že výstava rovná se z pohledu žáka především vytržení z běžné školní rutiny, bez ohledu na samotnou podstatu kulturního zážitku. V některých případech tomu tak jistě může být, v tomto ohledu ale mluví ve prospěch skutečného zájmu žáků o výstavy jejich odpovědi na otázku, zda a jak se o výtvarné umění zajímají mimo školu. Téměř 63 % všech respondentů odpovědělo, že mimo školu sami a z vlastní vůle navštěvují výstavy umění. Studenti výtvarně zaměřeného gymnázia uvedli samostatné výstavy galerií v 75 % (na 2. místě, hned za samostatnou výtvarnou činností). V případě studentů jinak zaměřených gymnázií byly návštěvy výstav na prvním místě, v 50 % odpovědí (samostatná výtvarná činnost byla v tomto případě na 2. místě).

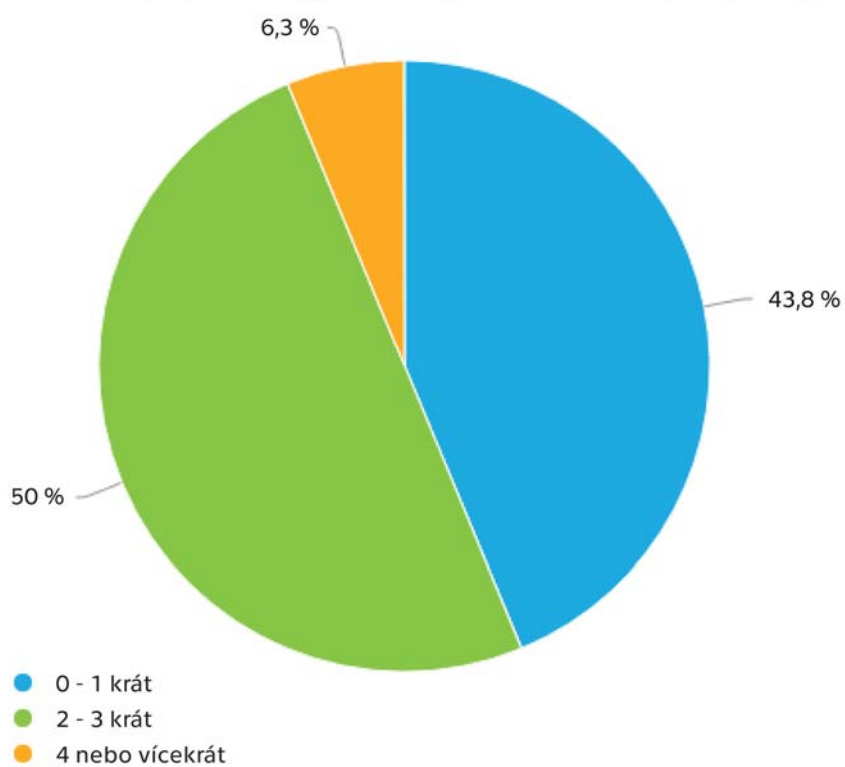
Odpovědi na dotaz, kolikrát během jednoho pololetí navštíví žáci v rámci VV muzeum nebo galerii (Tabulka_04), se v případě výtvarného oboru oproti jinak zaměřeným gymnáziím poměrně výrazně lišily. Nejvíce žáků výtvarně zaměřeného gymnázia uvedlo, že výstavu navštíví během pololetí 2 – 3, v případě ostatních oborů jsou návštěvy výstav méně četné.

Tabulka_04: Počet návštěv muzea/galerie během pololetí (zdroj: autor)

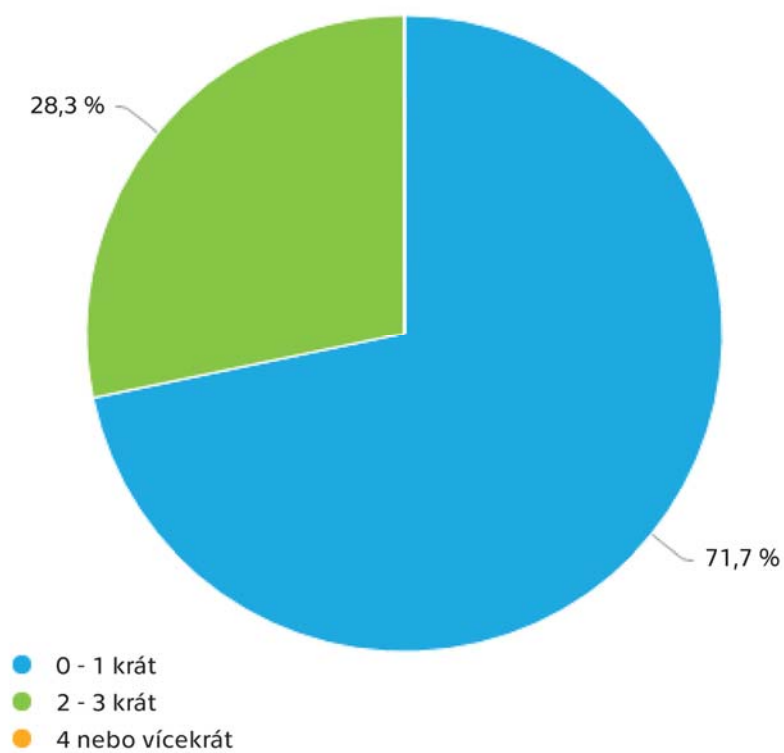
Otázka: Kolikrát během jednoho pololetí navštívíte v rámci hodin VV muzeum nebo galerii?	Výtvarné Zaměření (Graf_07)	Jiné Zaměření (Graf_08)	Celkový průměr
0 - 1 krát	44 %	72 %	64,5 %
2 - 3 krát	50 %	28 %	34 %
4 nebo vícekrát	6 %	0 %	1,5 %

Graf_07 ukazuje četnost návštěv výstav studentů výtvarného zaměření: 44% odpovědělo, že muzeum nebo galerii navštíví během pololetí 0 – 1 krát, 50 % 2 – 3 krát, 6 % 4 nebo vícekrát. Graf_08 ukazuje četnost návštěv výstav gymnazistů jiných zaměření: 72 % navštíví muzeum nebo galerii během pololetí 0 – 1 krát, 28 % 2 – 3 krát, možnost 4 nebo více krát nezvolil žádný z dotazovaných studentů bez výtvarného zaměření.

Graf_07: Kolikrát během pololetí navštívíte muzeum nebo galerii?
(Respondenti: gymnazisté výtvarného zaměření, zdroj: autor)



Graf_08: Kolikrát během pololetí navštívíte muzeum nebo galerii?
(Respondenti: gymnazisté jiného zaměření, zdroj: autor)



Další otázka byla zaměřena na tematickou souvislost mezi výstavou a aktuálně probíranou látkou (Tabulka_05). Žáci i učitelé opět hodnotili na stupnici od 1 (téma výstavy a probírané látky v rámci VV spolu vždy souvisí) do 7 (nikdy nesouvisí). Učitelé mají v tomto případě tendenci hodnotit situaci pozitivněji než žáci. Ti jsou kritičtější a souvislost mezi tématem výstav a probíranou látkou nacházejí obtížněji.

Tabulka_05: Tematická souvislost výstavy a probírané látky (zdroj: autor)

Otázka: Souvisí obvykle téma navštívené výstavy s látkou, kterou zrovna probíráte na hodinách VV?	žáci (1 - 7)	učitelé (1 - 7)
výtvarné zaměření	3	2,5
jiné zaměření	3,2	1,8
celkový průměr	3	2

Poslední galerijně zaměřená otázka se týkala průběhu samotných návštěv výstav. Zde se zkušenosti výtvarně zaměřených žáků od ostatních poměrně výrazně lišily. První tři místa obsadily následující odpovědi:

- 1) Učitel nám nechává v rámci výstavy volnost a výklad neprobíhá.
- 2) Učitel nás před exkurzí seznámí s tématem výstavy jen zběžně.
- 3) Při následující hodině/hodinách VV se absolvované výstavě věnujeme teoreticky (v rámci dějin umění).

V případě jinak než výtvarně zaměřených žáků obsadily první místa tyto odpovědi:

- 1) Učitel nás před exkurzí seznámí s tématem výstavy podrobně.
- 2) Před exkurzí nám učitel rozdává pracovní list s otázkami a úkoly, který musíme během výstavy vyplnit. Po absolvování výstavy se s učitelem vyplněnými pracovními listy společně zabýváme.
- 3) Učitel nás před exkurzí seznámí s tématem výstavy jen zběžně.

Žáci také zmiňovali, že je učitel výstavou provede, potom je nechá projít si ji samostatně nebo že se absolvované výstavě věnují teoreticky (v rámci dějin umění) při následující hodině/hodinách VV.

6.5 Hodnocení výtvarné činnosti z pohledu žáků a učitelů

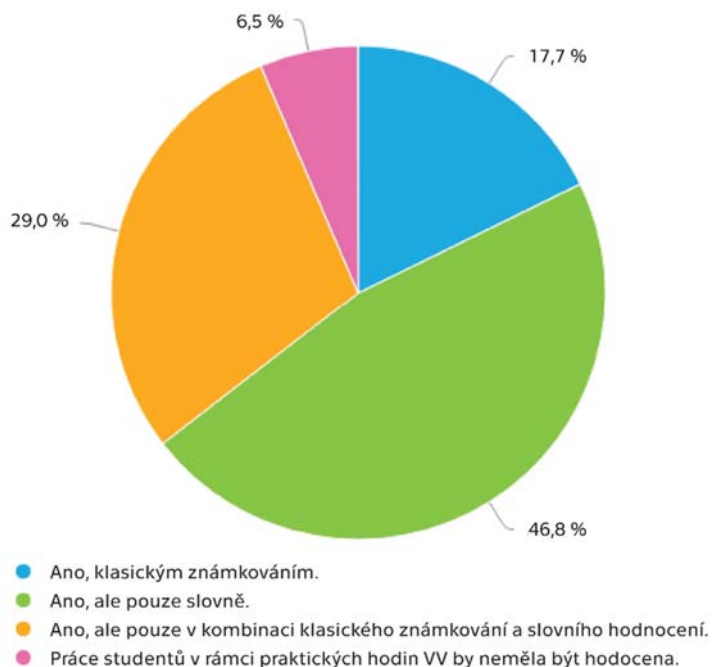
V souvislosti s kapitolou zaměřenou na vztah učitele a žáka během hodin VV byli žáci i učitelé dotazováni, zda by měli být žáci v rámci praktických hodin VV známkování (Tabulka_06). Výsledky se zde velmi vzácně shodují, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o odpovědi žáků či učitelů výtvarného či jiného oboru.

Tabulka_06: Hodnocení výtvarné činnosti studentů (zdroj: autor)

Otázka: Měla by být práce studentů v rámci praktických hodin VV hodnocena?	žáci			učitelé		
	výtvarné zaměření	jiné zaměření	celkem (Graf_09)	výtvarné zaměření	jiné zaměření	celkem
Ano, klasickým známkováním	0 %	24 %	18 %	0 %	0 %	0 %
Ano, ale pouze slovně	56 %	43,5 %	47 %	50 %	50 %	50 %
Ano, ale pouze v kombinaci klasického známkování a slovního hodnocení	44 %	24 %	29 %	0 %	50 %	25 %
Práce studentů v rámci praktických hodin VV by neměla být hodnocena	0 %	9 %	6,5 %	50 %	0 %	25 %

Na otázku týkající se hodnocení výtvarné práce studentů během hodin VV (Graf_09) odpovědělo 47 % gymnazistů, že by dali přednost pouze slovnímu hodnocení. 29 % by upřednostnilo kombinaci klasického známkování a slovního hodnocení, 18 % vyhovuje klasické známkování, 6,5 % je toho názoru, že výtvarná práce studentů by v hodinách VV neměla být hodnocena vůbec.

Graf_09: Měla by být výtvarná činnost studentů v hodinách VV hodnocena?
(Respondenti: gymnazisté výtvarného i jiného zaměření, zdroj: autor)



7 NÁVRHY, DOPORUČENÍ,

PRAKTICKÁ APLIKACE ZJIŠTĚNÍ

Cílem mé práce bylo zjistit, jak se dívají studenti gymnázií na výuku výtvarné výchovy a v čem vidí její hlavní problémové prvky, na tomto základě pak navrhnout možné zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty. V rámci této kapitoly shrnuji zjištěné problémové prvky, návrhy řešení a jejich možnou aplikaci v praxi.

7.1 Propojení teorie a praxe ve výtvarné výchově

Zde se dostáváme k odpovědi na jednu z výzkumných otázek: Jak by měla být propojena teoretická a praktická část VV, aby se tyto části navzájem obohacovaly?

- 1) Forma:** Žáci si mohou místo klasických školních sešitů, do kterých si poznamenávají zápisky z hodin dějin umění, vést formu poznámkového skicáku s kvalitním papírem, do kterého si mohou kromě samotného zápisu také dle libosti kvalitně kreslit, malovat a zkoušet další výtvarné techniky s ohledem na téma probírané látky (Příloha: Obrázek_10). Forma výtvarně vedených poznámek je dalším prvkem spojujícím praktické a teoretické hodiny. Pedagog by se měl v rámci výkladu dějin umění zabývat probíranou látkou spíše do hloubky než do šířky – tedy vyvarovat se chrlení sáhodlouhého seznamu autorů a děl, pod nimiž si žáci jen těžko představí něco konkrétního, a po napsání testu většinu nově nabytých znalostí okamžitě vypustí. Lepší představu o probírané látce si žák udělá, představí-li mu pedagog nejprve nosné znaky konkrétního slohu či období co nejkonkrétněji (za použití vizuálních ukázek), u umělců spadajících do probírané látky vynechá sáhodlouhé životopisy a bude se hlouběji zabývat osobitými, nezaměnitelnými prvky jejich stylu. Vybere jen několik málo příkladů konkrétních děl, která s žáky probere podrobně, formou diskuze, a přiměje je tak nad dílem samostatně přemýšlet. Pedagog by měl žáky vést k tomu, aby si do poznámkových skicáků své zápisy z hodin dějin umění doprovázeli kresbami a dalšími výtvarnými technikami ilustrujícími probíranou látku. Jeden obraz vydá za tisíc slov – tímto rčením bychom se v hodinách výtvarné výchovy měli řídit především.
- 2) Téma:** Zadání praktických výtvarných hodin by měl učitel volit v návaznosti na aktuálně probírané téma dějin umění. Například: V návaznosti na téma renesančního malířství si žáci vyzkouší práci s olejovými barvami po vzoru holandských malířských mistrů. Dějinné téma realismu otevírá pro žáky v rámci následujících praktických hodin zátiší, figuru a krajinu. Když během dějin umění probírá pedagog postimpresionismus, navazuje toto téma na hodinu praktické výtvarné činnosti, během které si žáci vyzkouší techniku pointilismu, díky čemuž jim budou mnohem bližší Seuratovy tečkované obrazy (Příloha: Obrázky 11, 12). Secese otevírá téma ilustrace a grafických technik. Moderní umění inspiruje žáky k experimentům s netradičními materiály a technikami. Cílem zde ovšem pochopitelně není kopírování již

hotových děl známých autorů. Žáci by si v návaznosti na probíraná témata dějin umění měli pouze vyzkoušet zmiňované techniky, lépe tak probíranou látku pochopit a spojit si ji s konkrétní činností.

- 3) **Poměr:** Z dotazníkového šetření plyne, že v hodinách VV na gymnáziích teorie a dějiny umění často převažují nad praxí. Důvody mohou být různé – od neochoty učitelů vymýšlet pro žáky dostatek nosných výtvarných úloh, nedostatek nápadů a inspirace pro tato zadání, přes náročnost výtvarné tvorby na čas, prostor i pořádek, až po nedostatečnou výtvarnou praxi pedagogů či kombinaci uvedených i dalších příčin. Ovšem ani opačný extrém není správnou cestou. Pokud výtvarná výchova probíhá pouze ve formě výtvarné tvorby, bez uvedení žáků do kontextu s dějinami umění, postrádá druhou nezbytnou složku své komplexnosti. Poměr mezi teoretickými a praktickými hodinami by měl být vyvážen tak, aby nebyly ani jedny z nich upozadovány na úkor druhých. V potaz samozřejmě musíme brát konkrétní gymnázium a jeho zaměření – na výtvarně zaměřených gymnáziích je týdenní hodinová dotace VV vyšší než na jinak zaměřených gymnáziích. Jako příklad uvádím týdenní počet hodin VV na dvou pražských gymnáziích – všeobecně zaměřeném gymnáziu Voděradská a výtvarně zaměřeném gymnáziu Evropská.

Gymnázium Voděradská (všeobecné zaměření)

Na všeobecně zaměřeném gymnáziu Voděradská (Tabulka_07) má první a druhý ročník 2 hodiny výtvarné výchovy týdně, ve třetím a čtvrtém ročníku už povinné hodiny VV nejsou, na výběr mají žáci 2 hodiny volitelného semináře. Hodiny výtvarné výchovy bývají většinou spojeny do dvouhodinovky, což je z hlediska časové náročnosti praktických hodin v pořádku. Pro tento model navrhuji praktické a teoretické hodiny VV střídat po týdnu s tím, že na každou dvouhodinovku dějin umění by v následujícím týdnu vždy tematicky navazovala dvouhodinovka praktické výtvarné tvorby. Během hodin dějin umění by se učitel věnoval výkladu, ale v rámci dvouhodinovky by žákům ponechával také dostatek času pro jejich vlastní obrazové ztvárnění probírané látky do poznámkových skicáků.

Tabulka_07: Hodinová dotace VV na gymnáziu Voděradská (zdroj: autor)

Ročník	Hodinová dotace	Volitelný seminář
1. ročník	2 hodiny týdně	
2. ročník	2 hodiny týdně	
3. ročník		2 hodiny týdně
4. ročník		2 hodiny týdně

Gymnázium Evropská (výtvarné zaměření)

Na výtvarně zaměřeném gymnáziu Evropská (Tabulka_08) mají všechny čtyři ročníky povinné 3 hodiny VV týdně, ve třetím a čtvrtém ročníku mají žáci navíc na výběr 2 hodiny volitelného semináře. Hodiny výtvarné výchovy zde bývají většinou spojeny do dvouhodinovky a jedné samostatné hodiny týdně. Pro tento model navrhuji věnovat samostatnou hodinu dějinám umění, na kterou by pak pokaždé tematicky navazovala následující dvouhodinovka praktické výtvarné tvorby. I zde by měl učitel

žákům ponechávat dostatek času pro jejich vlastní obrazové ztvárnění probírané látky do poznámkových skicáků.

Tabulka_08: Hodinová dotace VV na gymnáziu Evropská (zdroj: autor)

Ročník	Hodinová dotace	Volitelný seminář
1. ročník	3 hodiny týdně	
2. ročník	3 hodiny týdně	
3. ročník	3 hodiny týdně	2 hodiny týdně
4. ročník	3 hodiny týdně	2 hodiny týdně

7.2 Galerijní pedagogika

Zajímavým zjištěním je, že na výtvarném oboru mají žáci v rámci výstav mnohem větší volnost, většinou bez podrobnějšího seznámení s tématem výstavy, výkladu a pracovních listů. Žáci ostatních gymnázií bývají s tématem výstavy předem seznámeni podrobněji, během exkurze musí také vyplňovat pracovní listy. Otázkou zůstává, jaká forma je pro žáky jak přínosná, tak dostatečně atraktivní. Úkolem učitele je najít vyváženou míru obou přístupů k návštěvám výstav. Studenti by měli být dostatečně zaměstnáni a motivováni k aktivitě, zároveň by ale měli mít možnost projít si výstavu svým vlastním tempem a udělat si na vystavovaná díla vlastní názor.

Pedagog by měl volit návštěvu konkrétní výstavy s ohledem na její pojetí. Ať už co se týče míry narativnosti, interaktivnosti či kontextu s aktuálně probíranou látkou. Učitel by neměl podceňovat vlastní přípravu před návštěvou výstavy a expozici si projít sám, ještě než se do galerie či muzea vypraví se svými žáky. Díky tomu se v rámci výstavy bude lépe orientovat a snadněji si ujasní, čím a jakým způsobem se bude se svými žáky na výstavě zabývat. Je třeba mít na paměti, že návštěva muzea či galerie by měla být především součástí výuky, nikoli pouhým zabíjením času mimo školní budovu.

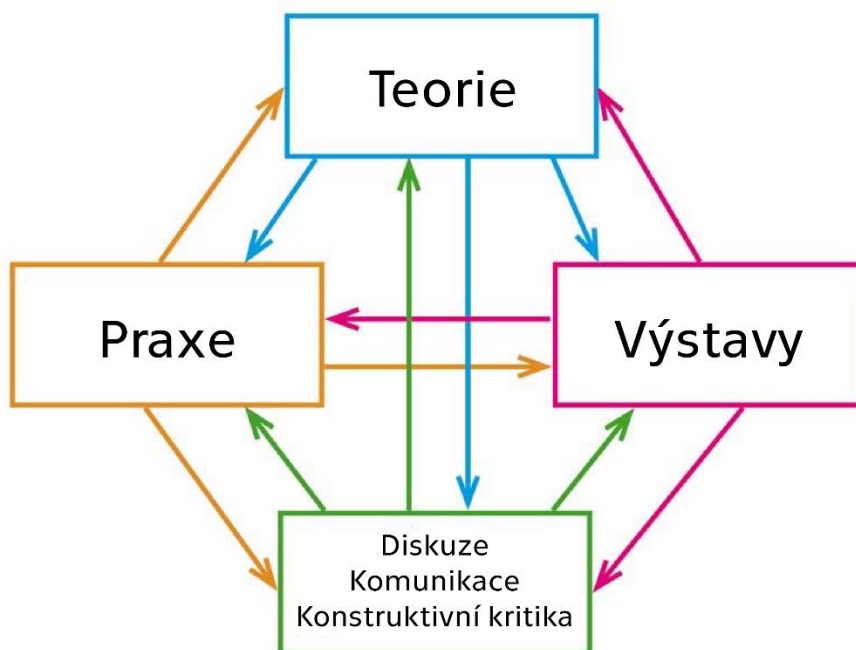
7.3 Hodnocení výtvarné činnosti

Vzhledem k tomu, že je v současné době klasické známkování v rámci VV na gymnáziích stále nutností, učitelé jsou do výše zmíněného nálepkování a škatulkování studentů více či méně tlačeni. Jak žáci, tak učitelé by ale dle výsledků průzkumu ocenili, kdyby hodnocení ve VV probíhalo slovně nebo klasickým známkováním v kombinaci se slovním hodnocením. Umění není matematika ani jiná „černobíle“ exaktní věda, kde platí buď „dobře“ nebo „špatně“. Pouze klasické známkování na škále od jedné do pěti mívá v rámci VV často kontraproduktivní účinky. Učitel budto rozdává příliš snadno příliš dobré hodnocení (jedničky a dvojky bez ohledu na přístup žáka k práci), kterého si pak žáci neváží a přestávají se snažit. Nebo hodnotí žáky v plné škále, kde pro změnu vystává otázka, zda je (pouhými pěti stupni) vůbec možné hodnotit v rámci umělecké činnosti žáky objektivně. Oba způsoby mohou žáky od umění odradit. Slovní hodnocení by v rámci VV vedlo k větší míře diskuze, komunikace (mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem) a konstruktivní kritiky.

7.4 Čtyři „nohy“ výtvarné výchovy

Průzkum mezi žáky a učiteli gymnázií odhalil jeden zásadní prvek, který ve výuce výtvarné výchovy většinou chybí. Je jím rovnováha. Stůl stojí pevně, stabilně, rovnováhu udržuje díky čtyřem stejně dlouhým a stejně silným nohám. Také výtvarná výchova potřebuje tyto čtyři nohy, na kterých je možno stavět po všech stránkách přínosné umělecké vzdělání (Obrázek_13). První nohou je teorie a dějiny umění, druhou praktické výtvarné činnosti, třetí návštěvy muzeí a galerií, čtvrtou pak diskuze, komunikace a konstruktivní kritika. První ze zmíněných čtyř nohou je ale bohužel na většině gymnázií naddimenzována, a to na úkor ostatních tří. Ani jedna z „nohou“ by neměla být delší, kratší, tenčí nebo tlustší. Jinak se bude stůl ve větší či menší míře viklat. Každá noha by měla být tematicky propojena s ostatními třemi nohami a tímto propojením vytvářet stabilní celistvou platformu, na níž lze stavět kvalitní výtvarné vzdělání. Spojovacím materiálem by pak měl být individuální přístup učitele vůči jednotlivým žákům s ohledem na jejich osobnost. „Stůl“, na kterém je stavěno výtvarné vzdělání, by měl být také svou velikostí, materiálem a designem přizpůsoben konkrétní škole a jejímu zaměření. Vždy by měl stát stabilně a pevně na zemi. Žáci pak nebudou mít strach, že z něj spadnou, odváží se na něj vylézt, tvořit a bez ostychu poznávat výtvarné umění.

Obrázek_13: Čtyři „nohy“ výtvarné výchovy (zdroj: autor)



8 ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V úvodu mé práce jsem si položila tři výzkumné otázky. V této části mé práce shrnuji výsledky* (odpovědi), k nimž jsem dospěla.

*Poznámka: K dispozici jsem neměla reprezentativní vzorek gymnázií a respondentů, jehož prostřednictvím by byly výsledky finálně ověřeny. Pracovala jsem pouze s omezeným vzorkem, tudíž výsledky jsou pouze tendenční, naznačující možný výsledek nebo směřování, ale zdaleka nejsou definitivní.

- ▶ **Otázka:** Má zaměření gymnázia (výtvarné/jiné) vliv na pohled žáka na VV?

Odpověď: Pohled žáků na předmět VV je na všech zkoumaných gymnáziích bez ohledu na zaměření školy prakticky totožný. Od předmětu žáky odrazuje především velké množství výuky dějin umění na úkor praktických výtvarných činností.

Názory studentů v obou porovnávaných typech gymnázií se shodují ve třech z pěti zkoumaných témat – přínos předmětu (v obou skupinách označilo téměř stejné procento dotazovaných, že předmět VV prohlubuje především jejich znalosti dějin umění), možné vylepšení předmětu (žáci by během hodin VV ocenili více praktických výtvarných činností) a zábavnost předmětu (hodnocena jako lehce nadprůměrná). Výraznější rozdíl můžeme pozorovat u žákovského hodnocení učitele a způsobu vedení jeho hodin (výtvarně zaměření studenti jsou vůči svým učitelům kritičtější než studenti jiných oborů), dále se výrazněji liší zájem studentů o výtvarné umění mimo školu. Pozitivním zjištěním je, že studenti výtvarného oboru hodnotí zlepšování výtvarných dovedností jakožto jednoho z přínosů předmětu lépe, než jinak zaměření studenti. Je tedy patrné, že výtvarný obor v tomto ohledu splňuje svůj účel.

- ▶ **Otázka:** Jak by měla být propojena teoretická a praktická část VV, aby se tyto části navzájem obohacovaly?

Odpověď: Žáci by ocenili více hodin praktické výtvarné činnosti. Aby je zaujaly i dějiny umění, měly by spolu teoretická i praktická část VV tematicky souviset. Snadněji se přizpůsobí téma praktické činnosti dějinám umění.

Učitel by měl teoretické a praktické hodiny propojovat již formou vedení výtvarně pojatých zápisků z dějin umění (poznámkový skicák, do kterého si žáci mohou vlastnoručně ilustrovat probíranou látku). Pedagog by se měl v rámci výkladu dějin umění zabývat tématem spíše do hloubky než do šířky (nosné znaky probíraného slohu, období či umělce představit co nejkonkrétněji, neostýchat se používat vizuální ukázky), vyvarovat se sáhodlouhým životopisům umělců a memorování dlouhých seznamů jejich děl. Zadání praktických výtvarných hodin by měl učitel volit v návaznosti na aktuálně probírané téma dějin umění. Žáci by si měli vyzkoušet zmiňované techniky, lépe tak probíranou teoretickou látku pochopit a spojit si ji s konkrétní činností. Poměr mezi teoretickými a praktickými hodinami by měl být vyvážen tak, aby nebyly ani jedny z nich upozadovány na úkor druhých. V potaz samozřejmě musíme brát konkrétní gymnázium a jeho zaměření, a tím i danou týdenní hodinovou dotaci předmětu.

- ▶ **Otázka:** Jakým způsobem by bylo možné atraktivitu a přínos VV pro žáky zvýšit?

Odpověď: Ve výuce VV na zkoumaných gymnáziích chybí rovnováha v poměru čtyř pomyslných „nohou“ tohoto předmětu – teorie, dějiny umění; praktické výtvarné činnosti; návštěvy výstav a galerií; diskuze a konstruktivní kritika.

První ze zmíněných čtyř nohou bývá bohužel naddimenzována na úkor ostatních tří. Pro dosažení rovnováhy by ani jedna z „nohou“ neměla být delší, kratší, tenčí nebo tlustší, jinak se bude pomyslná platforma výtvarného vzdělání ve větší či menší míře viklat. Všechny čtyři prvky by měly být vzájemně propojené, neměl by chybět individuální přístup učitele vůči osobnostem jednotlivých žáků.

Závěr

V rámci své bakalářské práce jsem se zabývala tématem „*Přístup k výuce Výtvarné výchovy na gymnáziích*“. V Teoretické části jsem porovnávala popisy předmětu Výtvarné výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu Ministerstva školství a pojetí předmětu ve Školním vzdělávacím programu na konkrétním gymnáziu. Následně jsem se zaměřila na vztah a kontext praktické výtvarné činnosti a výuky dějin umění, zabývala jsem se tématy tvořivosti a vizuální gramotnosti, jednu z kapitol jsem věnovala galerijní pedagogice. V závěru teoretické části jsem se zabývala vztahem učitele a žáka během výtvarné výchovy. V praktické části práce jsem zpracovala dotazníkové šetření prováděné mezi učiteli a žáky několika pražských a několika mimopražských gymnázií. Odpovědi jsem porovnávala především z pohledu zaměření gymnázií (výtvarné či jiné zaměření).

Cílem mé práce bylo zjistit, jak se dívají studenti gymnázií na výuku výtvarné výchovy a v čem vidí její hlavní problémové prvky, na tomto základě pak navrhnout možné zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty. Za tímto účelem jsem si stanovila tři výzkumné otázky, na které jsem v průběhu práce hledala odpovědi. Ty jsem shrnula v poslední kapitole práce. Svou práci bych nyní ráda poskytla učitelům výtvarné výchovy na gymnáziích (předně tam kde probíhalo dotazníkové šetření), kterým by mohla posloužit jako podnět ke zlepšení, co se týče atraktivity předmětu a jeho přínosu pro studenty.

Představme si výtvarnou výchovu, během níž jsou dějiny umění představovány atraktivní formou navazující na dostatečné množství hodin praktické výtvarné tvorby, výtvarnou výchovu, během níž se nad představovanými díly známých umělců i vlastními výtvarnými počiny otevřeně diskutuje a návštěvy výstav nejsou pouhou výjimkou odehrávající se jednou nebo dvakrát během pololetí, výstav interaktivních a kontextuálně pojatých, které vypráví příběh... Taková představa nejednoho pedagoga i studenta zahřeje u srdce. Předmět se pak stává atraktivním pro všechny zúčastněné a otevírá žákům brány do dalšího poznávání světa výtvarného umění i po absolvování středního stupně vzdělání. Ať už se budou chtít umění věnovat profesně a dále jej studovat na vysoké škole, nebo umění zařadí mezi své zájmy a koníčky obohacující jejich život.

Jak ale výše zmíněných změn v rámci výuky výtvarné výchovy dosáhnout? Vždyť přece učitel je „malý pán“ a jen těžko půjde proti léty prověřenému, zažitému systému, prošívané vrstvami zkostratělé byrokracie. Hodin výtvarky je přece tak málo a jakákoli učitelova iniciativa se u žáků nesetká s patřičným uznáním. Jet podle několik let starých poznámek z dějin umění, které sem tam proložím nějakým tím zátiším nebo návštěvou Národní galerie je přece pohodlné. Tak proč se snažit? Zeptat se ale můžeme také: Proč se nesnažit? Proč nepřekročit komfortní zónu a v rámci svých (více či méně limitovaných) možností předmět pojmut alespoň nepatrně nadstandardním způsobem? Třeba to bude první krok na cestě k přínosnější a zábavnější výtvarné výchově, jak pro žáky, tak pro pedagogy.

Seznam použité literatury

1. **BATES, Jane K.** 2000. *Becoming an Art Teacher*. Cengage Learning, ISBN 978-05-34522-39-1.
2. **BYSTRICKÝ, Oldřich.** 2014. *Veřejnosti naproti: Sahať a přetvářet dovoleno*. Kultura, umění a výchova, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=7&clanek=49.
3. **FULKOVÁ Marie, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ Lucie, SEHNALÍKOVÁ Vladimíra.** *Metodika I – Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Praha, 2013.
4. **FULKOVÁ, Marie.** *Když se řekne ... vizuální gramotnost*. Časopis Výtvarná výchova, 42, č. 4, 2002, s. 12–14.
5. **GYMNÁZIUM VODĚRADSKÁ.** *Anotace předmětu Výtvarná výchova*. Dostupné z: <http://www.gymvod.cz/predmet-vytvarna-vychova/>
6. **GYMNÁZIUM VODĚRADSKÁ.** *ŠVP + Vzdělávací obsah*. Dostupné z: <http://www.gymvod.cz/svp/>
7. **HARTL, P., HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2009.
8. **CHANG, J.** *A Case Study of the "Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement*. International Education Studies, 4 (1), 198-201. 2011. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066376.pdf>
9. **JUREČKOVÁ, Veronika.** 2014. *Umění pro život – kriticky myslet o umění*. Kultura, umění a výchova, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=7&clanek=46.
10. **KITZBERGEROVÁ, Leona.** *Didaktika výtvarné výchovy*. Vydání první. Praha, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3
11. **KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R.** *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing 2007, ISBN 80-247-0885-X
12. **LASOTOVÁ, Dáša, BEJLOVEC, Radim.** *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. Stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – Náměty pro začínajícího učitele*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, ISBN 978-80-7368-892-9
13. **MELICHÁR, J.** *Psychologie.cz: Začněte u sebe*. 2011. Dostupné z: <http://psychologie.cz/sebenaplnujici-prorocetvi/>
14. **MŠMT.** *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. VÚP. Praha 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skol-skareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
15. **NADRCHAL, David.** *Jak se oblékají duše, MBTI typologie studentům*. 2017
16. **PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří.** *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
17. **ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.** *Pygmalion in the Classroom*. 1968. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211#>

18. **SLAVÍK, Jan.** 2013. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14.
19. **SLAVÍK, Jan.** *Jak na hodnocení (1)*. Artefiletika. 2012. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/120-jak-na-hodnoceni-1-serial>
20. **SPÁLOVÁ, Jana.** *Přístupy k hodnocení ve výtvarné výchově*. 2015. Dostupné z: https://prezi.com/7ykrloaqaxm_/pristupy-k-hodnoceni-ve-vytvarne-vychove-se-zamerenim-na-specifika-vzdelavacich-programu-zakladnich-druhu-vytvarnych-cinnosti-druhu-vytvarnych-ukoluproblemu/
21. **ŠOBÁŇOVÁ, Petra.** 2015. *Uplatnění narativnosti v muzejních expozicích aneb dotýkat se bytí prostřednictvím příběhu*. Kultura, umění a výchova, 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=130.
22. **ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina.** 2013. *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.
23. **TÝNKOVÁ, Zuzana, LOUKOTOVÁ, Ivana, NEVORALOVÁ, Jaroslava, NIEBAUEROVÁ, Lucie, HRSTKOVÁ, Magda, BEDŘICHOVÁ, Marcela, KAREL, Filip.** *Příručka dobré praxe – Učení na míru*. 2012. ISBN:978-80-7430-072-1
24. **VANČÁT, Jaroslav; PASTOROVÁ, Markéta.** *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru*. Metodický portál RVP, 08/2006. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>
25. **YENAWINE, Philip.** *Thoughts on visual literacy*. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. Macmillan Library Reference, New York, 1997.

Seznam obrázků

Obrázek_01: Studio k výstavě Ostrovy odporu	I
Obrázek_02: Studio k výstavě Mistrovská díla ze Sbírký grafiky a kresby NG v Praze	I
Obrázek_03: Studio k výstavě Monet – Warhol.....	II
Obrázek_04: Vědecko-umělecká Laboratoř k výstavě F. Kupky.....	II
Obrázek_05: Židovské muzeum v Berlíně	III
Obrázek_06: Židovské muzeum v Berlíně	III
Obrázek_07: Žákovské práce z hodiny VV	IV
Obrázek_08: Žákovské práce z hodiny VV.....	IV
Obrázek_09: Žákovské práce z hodiny VV.....	IV
Obrázek_10: Příklady skicáků	V
Obrázek_11: Georges Seurat, Eiffelova věž.....	V
Obrázek_12: Příklady prací žáků gymnázia Teplice.....	V
Obrázek_13: Čtyři "nohy" výtvarné výchovy	45

Seznam grafů

Graf_01: Přínos VV (gymnázium Voděradská)	30
Graf_02: Přínos VV (výtvarné zaměření)	33
Graf_03: Přínos VV (jiné zaměření)	33
Graf_04: Zájem o umění (výtvarné zaměření)	34
Graf_05: Zájem o umění (jiné zaměření).....	34
Graf_06: Výtvarné činnosti vs. Dějin umění	37
Graf_07: Počet návštěv galerie (výtvarné zaměření)	39
Graf_08: Počet návštěv galerie (jiné zaměření).....	39
Graf_09: Hodnocení výtvarné činnosti	41

Seznam tabulek

Tabulka_01: Porovnání RVP - ŠVP - názorů	31
Tabulka_02: Porovnání postojů žáků k VV dle zaměření gymnázia	32
Tabulka_03: Výtvarné činnosti vs. Dějiny umění	37
Tabulka_04: Počet návštěv muzea/galerie během pololetí	38
Tabulka_05: Tematická souvislost výstavy a probírané látky	40
Tabulka_06: Hodnocení výtvarné činnosti studentů.....	41
Tabulka_07: Hodinová dotace VV na gymnáziu Voděradská	43
Tabulka_08: Hodinová dotace VV na gymnáziu Evropská	44

Příloha

Obrázek__01: Studio k výstavě Ostrovy odporu. Mezi první a druhou moderností 1985 – 2012. Stavba z kostek cukru, 2012, foto archiv LO SMSU NG v Praze (zdroj: BYSTRICKÝ, Oldřich. Veřejnosti naproti. 2014)



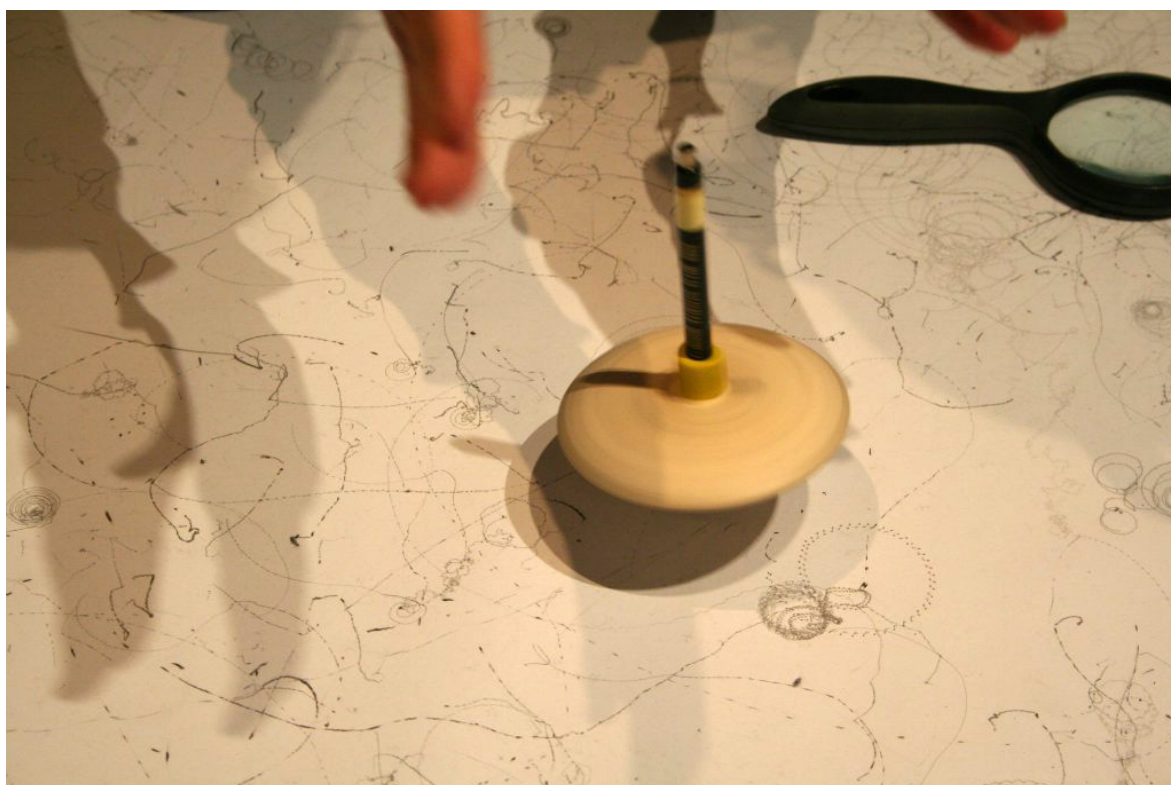
Obrázek__02: Studio k výstavě Mistrovská díla ze Sbírkky grafiky a kresby NG v Praze, Veletržní palác, foto archiv LO SMSU NG v Praze (zdroj: BYSTRICKÝ, Oldřich. Veřejnosti naproti. 2014)



Obrázek__03: Studio k výstavě Monet – Warhol. Mistrovská díla z Albertina Museum a Batlinerovy Sbírký. Stěna s reflexemi návštěvníků na téma Hlava – Ústa otevřená, foto archiv LO SMSU NG v Praze (zdroj: BYSTRICKÝ, Oldřich. Veřejnosti naproti. 2014)



Obrázek__04: Vědecko-umělecká Laboratoř k výstavě Františka Kupky, Cesta k Amorřě, Salmovský palác NG v Praze, 2012 / 2013, Podium s kreslícími káčami, foto archiv LO SMSU NG v Praze (zdroj: BYSTRICKÝ, Oldřich. Veřejnosti naproti. 2014)



Obrázek_05: Židovské muzeum v Berlíně, „Memory Void“ (Prázdnota paměti), instalace Menashe Kadishmana, Foto Laurian Ghinitoiu (zdroj: archdaily.com/773361/daniel-libeskind-s-jewish-museum-berlin-photographed-by-laurian-ghinitoiu/55f089dde58ece9c4e000008-daniel-libeskind-s-jewish-museum-berlin-photographed-by-laurian-ghinitoiu-photo)



Obrázek_06: Židovské muzeum v Berlíně, „Memory Void“ (Prázdnota paměti), instalace Menashe Kadishmana (detail kovových hlav), Foto Pixelmaedchen (zdroj: pixelmaedchen.wordpress.com/2013/06/03/jewish-museum-berlin-5-memory-void/)



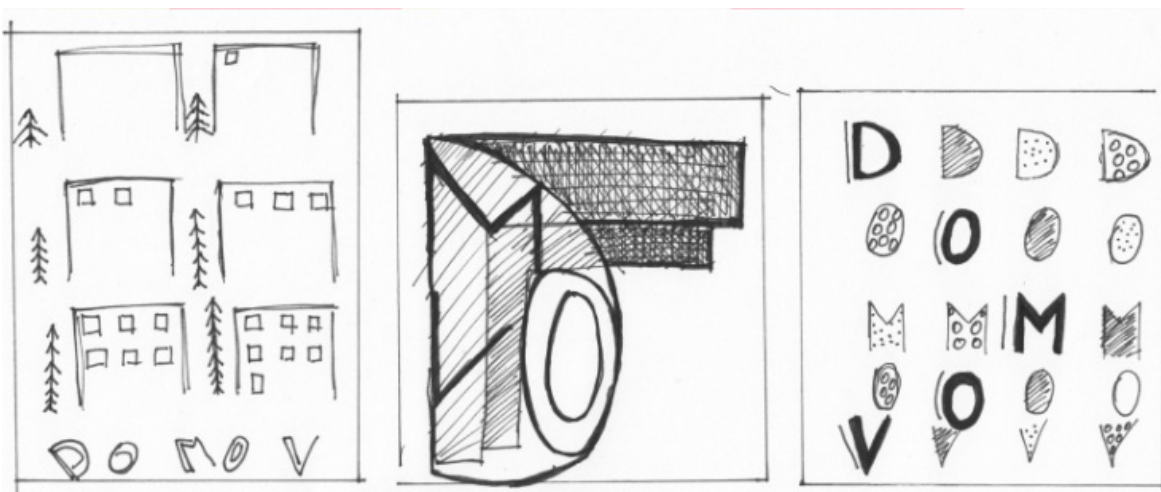
Obrázek__07: Žákovské práce z hodiny VV na gymnáziu Duhovka, příklad__a,
(zdroj: SPÁLOVÁ, Jana. Přístupy k hodnocení ve výtvarné výchově. 2015)



Obrázek__08: Žákovské práce z hodiny VV na gymnáziu Duhovka, příklad__b,
(zdroj: SPÁLOVÁ, Jana. Přístupy k hodnocení ve výtvarné výchově. 2015)



Obrázek__09: Žákovské práce z hodiny VV na gymnáziu Duhovka, příklad__c,
(zdroj: SPÁLOVÁ, Jana. Přístupy k hodnocení ve výtvarné výchově. 2015)



Obrázek_10: Příklad originálních skicáků motivujících žáky k výtvarně vedeným zápiskům a propojování teoretických a praktických hodin VV (zdroj: modernista.cz/tarakan)



Obrázek_11: Georges Seurat, Eiffelova věž, pointilismus (zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Georges_Seurat#/media/File:-Georges_Seurat_043.jpg)



Obrázek_12: Příklad práce žáků gymnázia Teplice ve stylu pointilismu, inspirace Seuratovými díly (zdroj: <http://www.estetickavychovagymtce.estranky.cz/fotoalbum/vytvarna-vychova/malba/pointilismus.html>)

