



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

# Postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění

Attitudes of Pupils Aged 13 to 15 to Visual Arts

Vypracovala: Jana Hátlová  
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2017

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích .....

.....

Jana Hátlová

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D., za cenné rady, pomoc, vstřícný přístup a čas, který mi věnoval. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D., za velkou pomoc při realizaci výzkumné části práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala i své rodině za jejich trpělivost a podporu při psaní mé diplomové práce.

# Postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá postoji žáků staršího školního věku k výtvarnému umění. Práce je rozdělena do dvou částí. V rámci teoretické části je pozornost nejdříve zaměřena na samotného žáka z pohledu vývojové a sociální psychologie. Následující část je věnována postojům z pohledu obecné a sociální psychologie. Dále je řešena problematika vzdělávacích institucí a jejich kurikulárních dokumentů s přihlédnutím na výtvarný obor, zda výstupy předmětu splňují určité cíle vizuální gramotnosti. V teoretické části práce jsou též zmíněny metody, formy a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění. Empirická část práce se věnuje výzkumnému šetření otázky: „Jaké jsou postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění?“ Pro zjištění odpovědí je zvolen kvantitativní výzkum kombinující dotazníkovou formu šetření a metodu sémantického diferenciálu.

Klíčová slova: žák staršího školního věku, postoje, výtvarné umění, vývojová psychologie, sociální psychologie, RVP, kvantitativní výzkum, dotazník, sémantický diferenciál

HÁTLOVÁ, Jana. *Postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

# **Attitudes of Pupils Aged 13 to 15 to Visual Arts**

## **Astract**

This master thesis investigates attitudes of pupils aged 13 to 15 to visual arts. The work is divided into two sections. Within a theoretical section, the focus is on pupils from the point of view of developmental and social psychology. The following section is dedicated to attitudes from the perspective of general and social psychology. Afterwards, the issue of educational institutions and their curricular documents concerning visual arts is discussed - whether the output of the subject fulfils particular goals of visual literacy. The theoretical section also mentions methods, forms and actions which can be used to mediate visual arts. An empirical section researches an answer to the question: "What are the attitudes of pupils aged 13 to 15 to visual arts?" In order to find out the answer, a quantitative research combining questionnaires and a method of semantic differential is conducted.

Keywords: pupil aged 13 to 15, attitudes, visual arts, developmental psychology, social psychology, Framework Education Programme, quantitative research, questionnaire, semantic differential

# OBSAH

Úvod .....	7
I Teoretická část .....	9
1 Žák staršího školního věku z pohledu vývojové a sociální psychologie .....	10
1.1 Postoje žáků z pohledu školní psychologie a sociální aspekty, kterými jsou postoje ovlivňovány .....	13
1.1.1 Motivace, jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující postoje .....	18
2 Výtvarná kultura v kontextu výtvarného vzdělávání .....	21
2.1 Vizuální gramotnost .....	21
2.2 Výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech .....	24
2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	25
2.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání .....	29
3 Formy, metody a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění .....	32
3.1 Zprostředkovávání výtvarného umění v oblasti vzdělávacích institucí .....	32
3.2 Zprostředkovávání umění mimo prostředí školy .....	35
II Empirická část .....	40
4 Metodologie .....	41
4.1 Cíl výzkumu .....	41
4.2 Výzkumné otázky .....	41
4.3 Výzkumné metody a nástroje .....	43
4.3.1 Dotazník .....	43
4.3.2 Sémantický diferenciál .....	44
5 Realizace výzkumu a výzkumný vzorek .....	46
5.1 Rozbor výsledků dotazníku .....	48
5.1.1 Výtvarné umění a vzdělávací instituce .....	48
5.1.2 Výtvarné umění a volný čas pubescentů .....	50
5.2 Shrnutí dotazníkového šetření .....	57
5.3 Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu .....	58
6 Shrnutí výsledků výzkumu .....	74
6.1 Shrnutí výsledků dotazníku .....	74
6.2 Shrnutí vyhodnocení sémantického diferenciálu .....	76
7 Závěrečné vyhodnocení výzkumného problému .....	80
Závěr .....	81
Seznam použitých zdrojů .....	83
Seznam grafů a tabulek v textu .....	86
Seznam příloh .....	88
Zdroje příloh .....	95

## Úvod

Výtvarné umění zaujímá v životě lidí zvláštní místo. Vnímání umění, nahlížení na něj, vytváření postojů k němu je široké téma. Výtvarné umění je jev, který si prodělal dlouhý vývoj a je součástí společnosti od jejích počátků. Umění mělo a má významné postavení ve všech společenských kulturách. Jeho rozmanitost je pro život člověka důležitá a mnohdy i nezbytná. Každý člověk se s uměním, ať chce nebo ne, setká. Záleží ovšem na zkušenostech jedince a dalších vlivech, jak se k tomuto fenoménu postaví. Při setkávání se s uměním bychom o něm měli přemýšlet, zajímat se o něj, o příčiny jeho vzniku, „komunikovat“ s ním. Umění je všude kolem nás, v galeriích, muzeích, výstavních síních, výtvarných ateliérech, vidíme jej z okna, chodíme okolo něj, když míříme do školy, do práce, jsme jím fascinováni v přírodě, a dokonce se objevuje i v jiných vědních oborech.

Naše práce zkoumá postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění. Zjišťuje, zda žáci jeví o výtvarné umění vůbec zájem, a pokud ano, tak jakým způsobem na umění nahlízejí, co je pro získání názoru na výtvarné dílo ovlivňuje apod. Teoretická část práce nejprve mapuje problematiku samotného žáka, kdy jej popisuje z pohledu vývojové a sociální psychologie. Zabývá se postoji z pohledu obecné i sociální psychologie, řeší jejich vznik a druh, jak, čím nebo kým jsou ovlivňovány. V další části teoretické práce je zmíněna problematika vzdělávacích institucí, jejich kurikulárních dokumentů a zda výstupy výtvarného předmětu splňují cíle vizuální gramotnosti. Zmiňovány jsou i různé metody, formy a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění v současné době.

Cílem empirické části práce je realizovat kvantitativně orientovaný výzkum zaměřený na řešení výzkumného problému: „Jaké jsou postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění?“ Konkrétně jsou použity metody dotazníku a sémantického diferenciálu, které spolu vzájemně spolupracují. V empirické části nejprve zmiňujeme metodologii, definujeme cíl výzkumu a výzkumné otázky. Uvádíme typ výzkumné metody, představujeme výzkumný vzorek a metodu analýzy dat. Výzkumným vzorkem naší práce se stali žáci 8. a 9. tříd základní školy a tercie a kvarty gymnázia. Nejdůležitější částí této diplomové práce jsou výsledky výzkumu, které dělíme podle výsledků dotazníkového

šetření a výzkumu sémantického diferenciálu. Nakonec jsou tyto dvě metody spojeny a je provedeno závěrečné shrnutí výsledků výzkumu.



# I Teoretická část

# 1 Žák staršího školního věku z pohledu vývojové a sociální psychologie

V této kapitole si rozebereme žáka staršího školního věku jednak z pohledu vývojové psychologie, jednak z pohledu psychologie sociální. Tato kapitola je důležitá proto, abychom pochopili, v jakém stádiu duševního vývoje se jedinec, který figuruje v našem výzkumu, nachází, konkrétně jak zapříčiňuje psychické dozrávání způsobu jednání žáka, jak se mění a upevňují jeho postoje a zda jsou nějak ovlivňovány žakovým sociálním prostředím.

Podle Vágnerové se do fáze staršího školního věku řadí jedinci od 12 do 15 let věku. Toto období nazývá pubescencí, první fází dospívání.<sup>1</sup> Jedná se o přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. V prvním období pubescence se mění mnoho složek osobnosti jedince. Nejviditelnější je tělesný vývoj. Mění se i způsoby myšlení, jedinec je schopen uvažovat abstraktně, pomalu se osamostatňuje, začíná být méně závislý na rodičích, důležití jsou pro něho vrstevníci. Tuto tezi mimo jiné ověřujeme i ve výzkumné části práce, která nám ukazuje, s kým žáci navštěvují umělecké galerie, z čehož můžeme usuzovat, že právě tito lidé na ně mohou mít alespoň v této oblasti vliv. Na konci období staršího školního věku musí jedinec zvládnout ještě více změn, jež mohou ovlivnit jeho život dále. Ukončuje základní školu, rozhoduje se pro budoucí povolání, pokračuje v dalším studiu, začínají se objevovat první partnerské vztahy, které mohou také jedince ovlivnit v jeho postojích a názorech. Langmajer a Krejčířová rozdělují období pubescence na dvě fáze. První fází je tzv. prepuberta, v níž se ocitají dívky ve věku 11 – 13 let a chlapci o 1 – 2 roky později. Druhou fází je tzv. vlastní puberta začínající 13. rokem a končící v patnácti letech.<sup>2</sup> Období dospívání je a bylo řešeno z pohledů mnoha teorií. Například psychoanalytik Sigmund Freud jej označil za genitální fázi, kdy přestávají být rodiče hlavním objektem sexuálních potřeb jedince a dospívající si začínají hledat objekty svých potřeb jinde. Psychosociální teoretik Erik Erikson definoval starší školní věk jako období hledání vlastní identity, neustálé nejistoty, pochybností o své osobě,

---

<sup>1</sup> [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 110.

<sup>2</sup> [Srov.] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada), s. 143.

postavení ve společnosti atd. Z těchto teorií můžeme vyčíst mnohé. Žáci staršího školního věku neví, co chtějí, někteří ani netuší, jestli je baví to, co dělají, vlastně se pořád hledají. Můžeme předpokládat, že nezauímají pevné postoje k ničemu, tedy ani k výtvarnému umění. Předpokládáme, že jsou v tomto období ovlivňováni spíše svým okolím, blízkými a rodinou. Netvrdíme ale, že jsou všichni žáci stejní. Každý žák vyrůstá v odlišném sociálním prostředí, jeho zájmy jsou různé, a i přes „hledání vlastní identity“ (viz Erikson) může mít pevně ukotvený postoj k výtvarnému umění už od útlého věku.

V období dospívání se proměňují i hormonální funkce jedince. Jsou více emotivní, jejich nálada je rozkolísaná, jsou přecitlivělí i na sebemenší podněty. Chybí jim jistota a stabilita, jsou podráždění a v neustálém napětí. Tyto stavy nejsou pro pubescenta velmi příjemné. Neví, co se děje, nedokáže to vysvětlit, nedokáže s tím pracovat. Takovéto situace jedince samotného velmi obtěžují, takže se cítí ještě více podrážděně, nálada se mu horší a je nepříjemný na jedince ve svém okolí. Žáci jsou v tomto období uzavření a nechtějí „pustit“ své pocity ven. Uzavírají se do sebe a chrání se, čehož může být příčinou strach z nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí. Dospívající jsou velmi citliví i na komentáře ze strany okolí. S dospělými si nerozumějí, jejich poznámky přijímají jako urážející či nepřátelské. V naší práci se mimo jiné věnujeme i různým metodám zprostředkování výtvarného umění. Takovéto stavy jedince, jenž je v podstatě neochotný cokoli přijmout, ztěžují práci zprostředkovatele umění. Pedagog nebo rodič či přítel se musejí mnohem více snažit, aby vzbudili v žákovi alespoň nějaký zájem o věc, pokud už se o ní žák nezajímá sám.

Kromě duševních stavů jedince je důležitým faktorem i rozvoj poznávacích procesů souvisejících s dostatečným vyzráním a zkušenostmi jedince. Švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget nazval fázi pubescence stádiem formálních a logických operací, kdy dospívající uvažují hypoteticky a abstraktně. Langmajer a Krejčířová mluví o pokrocích, kterých žák dosahuje, o schopnosti práce s obecnými, abstraktními pojmy, o tom, jak se při řešení problémů nespokojí pouze s jedním vysvětlením, jak si vytváří vlastní dohady, jež nejsou podloženy realitou, ale pouhou možností až fantazií, jak dokáže přemýšlet o myšlenkách a myšlení. Nové myšlení přicházející s dospíváním přináší i mnoho nových postojů ke světu a společnosti. Bohužel nejenom tyto nové postoje vyvolávají

u pubescence neustálou kritičnost, zklamání, nespokojenost a pesimismus.<sup>3</sup> Výše zmíněné poznávací procesy nás směřují ke konkrétnější oblasti vývoje žáka staršího školního věku, a to k ontogenezi výtvarného projevu, který je těmito principy také ovlivňován.

Pokud jsme dobří pozorovatelé a znalci znaků typických pro výtvarný přednes žáka staršího školního věku, můžeme už pouze z pohledu na žákovu výtvarné dílo poznat, zda přistupuje k výtvarnému umění kladně či nikoli. A právě to může být prvním krůčkem k ovlivnění žákovu zájmu o umění, pokud si ho stále nepřipustil. Velké množství odborníků se zabývalo a stále zabývá vývojem dětského výtvarného projevu. Rakouský profesor Viktor Lowenfeld ve své knize *Creative and Mental Growth* dělí stádia výtvarného projevu na období čaranic (2 – 3 roky), období preschematické (3 – 6 let), schematické (6 – 9 let), období kresebného realismu (8 – 12 let), pseudonaturalistické (11 – 15 let) a na období adolescentní výtvarné tvorby (14 – 17 let).<sup>4</sup> Věkové rozdělení posledních dvou stádií nám trochu nabourává koncept dělení staršího školního věku z pohledu vývojové psychologie, která vymezuje pubescentní věk od 12 do 15 let. Do tohoto rozmezí spadá hlavně pseudonaturalistické vývojové období. Ale, jak již zmiňujeme výše, každý jedinec je jiný, každý se vyvíjí jinak, pomaleji – rychleji, proto se díváme i na znaky výtvarného projevu období adolescentního.

Počátkem pseudonaturalistického období přestávají žáci spontánně tvořit a začínají „kreslit“ realitu. O své práci hluboce uvažují a jsou k ní i velmi kritičtí, což souvisí s nestálostí jejich vývoje. Toto období je pro jedince podle Lowenfelda vzrušující, ale i nejtěžší částí celého života.<sup>5</sup> Někteří žáci jsou poznatkem o nedostacích své práce zklamání a s výtvarnou tvorbou „končí“, a proto je toto období nazýváno krizí výtvarného projevu. Pokud ovšem nad výtvarnou tvorbou zcela nezanevrou, je pro jejich projev typické prokreslování detailů, přenášejí do kreseb či maleb postav lidí a zvířat svou osobnost, své problémy, touhy a přání. Vizuální typy zdokonalují perspektivu, haptické typy se stávají účastníkem kresby, kdy vytváří prostor zcela subjektivně. Postavy a jejich proporce se blíží skutečnosti, v obličejích se objevuje mimika, velmi rádi kreslí autoportréty, v nichž nemusejí být hlavním námětem oni sami, ale stylizují je

---

<sup>3</sup> [Srov.] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada), s. 148.

<sup>4</sup> [Srov.] LOWENFELD, Viktor. a W. Lambert BRITTAIN. *Creative and mental growth*. 6th ed. New York: Macmillan, 1975.

<sup>5</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 301.

do svých oblíbených osobností. Zlepšují se i v grafice, kreslí loga oblíbených značek a pokoušejí se o graffiti.

Následující období adolescentní tvorby je teprve začátkem cílevědomého učení se umění. Žáci se zaměřují na rozvíjení dovedností a na rozvoj postojů k umění. Pro některé se umění stává nutností dosáhnout určitého cíle a pro některé se umění stává součástí jejich života. Lowenfeld tvrdí, že většina teenagerů bere umění jen jako zábavu ve škole, ale pouze jeden ze sedmi z nich si volí umění pro další studium.<sup>6</sup> Poznatky převzaté od Lowenfelda nám ukazují, že tedy až v období adolescentní tvorby žáci získávají určité postoje k výtvarnému umění. I přesto, že Lowenfeld definuje jisté standardy ohledně věkových hranic výtvarného projevu, my se v naší práci zaměřujeme i na nižší věkovou hranici (pseudonaturalistické období).

Problematiku výtvarného vývoje žáků ukazuje „U-curve“ graf, který předkládá americká pedagožka Jessica Davis (viz Přílohy I, obr. 1) tvrdící, že výtvarný vývoj jedinců začíná přibližně v pěti letech, kdy je úroveň myšlení dětí stejná jako u dospělých, resp. že děti vytvářejí díla, která se podobají práci profesionálních umělců. Mezi osmým a jedenáctým rokem jedince probíhá něco jako krize výtvarného projevu, kdy se ukáže, zda žák bude pokračovat ve výtvarné činnosti a možná se stane profesionálním umělcem, nebo se stane „netvořícím“ adolescentem a zaměří se na jiné, pro něho zajímavější, obory.<sup>7</sup>

## **1.1 Postoje žáků z pohledu školní psychologie a sociální aspekty, kterými jsou postoje ovlivňovány**

Dříve než se začneme zabývat okolním prostředím a subjekty, které mohou ovlivňovat postoje žáka, podívejme se blíže na pojem postoj figurující už v názvu

---

<sup>6</sup> [Srov.] LOWENFELD, Viktor. a W. Lambert BRITAIN. *Creative and mental growth*. 6th ed. New York: Macmillan, 1975, s. 339.

<sup>7</sup> [Srov.] DAVIS, Jessica. The "U" and the wheel of "C": Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard project zero. In: KINDLER, Anna M. *Child development art*. Washington: National Art Education Association, 1997, s. 52.

naší práce. Uvedeme jeho odborné definice a pokusíme se popsat jeho druhy a znaky, jak vzniká a k čemu slouží.

U člověka je přirozené, že reaguje na určité situace, druhé lidi a věci skrze pocity a emoce, a pak tedy „vztah k hodnotám tvoří obsah postojů, a tak pojem postoje může být vymezen jako hodnotící vztah; postoj vůči něčemu – a předmětem postoje může být cokoli – vyjadřuje hodnocení objektu subjektem.“<sup>8</sup> Pavel Hartl a Helena Hartlová definují v Psychologickém slovníku postoje jako sklony reagovat na předměty, osoby, situace, ale také jako reakce na sama sebe. Postoje mají blízko k zájmům jedince, určují poznání, chápání a myšlení. Jsou získávány, spolu s vědomostmi a dovednostmi, během celého života, skrze vzdělávání a vlivy sociální.<sup>9</sup> Postoj je tedy náklonnost nebo odpor jedince k objektům, osobám, společnosti a situacím, či k jiným stránkám prostředí, nebo k abstraktním myšlenkám. Lidé své postoje vyjadřují nejčastěji slovně, ale jelikož postoje vyjadřují pocity, jsou spojeny s přesvědčením o něčem, o objektech, ke kterým jedinci zaujímají určitý postoj. Podle úrovně vztahu k objektu lze rozlišit reakce vzniklé z postojů buď na implicitním, nebo explicitním základu. Implicitním základem jsou myšleny takové postoje, které jedinec neumí obhájit, neví, proč je má, často si je ani neuvědomuje. Jde především o převzatou kulturu nebo tradice, či o předsudky a stereotypy. Explicitním základem jsou reakce uvědomované, kdy jedinec ví, proč k něčemu zaujímá nějaký postoj. Podle odborníků postoje zahrnují kognitivní, emotivní a konativní složky.<sup>10</sup> Všechny tyto složky jsou důležité pro komplexnost postojů.

Postoje mají mnoho psychologických funkcí. Funkce mají vliv na to, jak moc je postoj jedince soudržný s jeho dalšími postoji a jak jednoduše ho lze změnit. Existuje celá řada funkcí postojů, například funkce instrumentální, která vyjadřuje naše touhy po úspěchu, odměně nebo přání vyhnout se potrestání. Hodnotová funkce vyjadřuje hodnoty člověka, jeho sebepojetí. Ego-obranná funkce jedince chrání před úzkostí nebo ohrožením. Další funkcí je kognitivní, jež jedinci pomáhá vytvářet si vlastní názor na svět, přináší řád pro utřídění informací, které člověk získává každý den. V tomto případě jde o tzv. schémata, která jedincům pomáhají „zaškatulkovat“ a zpracovat informace, aniž by se jimi měli zabývat detailně.<sup>11</sup> Tato funkce je pro naši práci důležitá, jelikož zkoumáme

---

<sup>8</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998, s. 118.

<sup>9</sup> [Srov.] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000.

<sup>10</sup> [Srov.] ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 727.

<sup>11</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 731 - 734.

postoje žáků k výtvarnému umění, tedy to, jaký názor si jedinec utváří a jak na danou problematiku nazírá. Další funkce, sociálně adjustační, je spjatá se sociálním postavením jedince ve společnosti.<sup>12</sup> Pro naši práci je tato funkce též důležitou, protože vyjadřuje přesvědčení jedince ovlivněného lidmi ve svém okolí. Postoje, které tato funkce zahrnuje, se pravděpodobně změní, když se změní sociální normy.

Každý člověk je sám sobě vědcem, pozoruje a sbírá data, zjišťuje vztahy mezi více veličinami, snaží se rozeznat, co s čím souvisí, snaží se přijít na příčinu a důsledek a zhodnotit, jak a čím je „ono“ způsobeno. Jeden z faktorů, který ovlivňuje postoj člověka k umění, je jeho působivost (líbivost), jelikož si jí všimne spíš, než umění nevýrazného, které může být přesto kvalitnější. Člověk se snaží shromažďovat data systematicky a nepředpojatě, ale jeho vnímání může být přesto předpojaté, ovlivněné „vnitřními“ teoriemi. Kdykoli jedinec vnímá nějaký obraz nebo pojem, srovnává ho se svými vzpomínkami na předchozí setkání s podobným objektem. Stále odhadujeme a zjišťujeme postoje ostatních lidí, a pokud je známe, je pro nás jednodušší jednat s nimi, nebo se pokusit skrze naše chování jejich postoje změnit. Postoje se během lidského života proměňují. Někdy jsou přejímány už jako hotové: „Dítě si může utvořit přes adekvátní zkušenost některé intenzivní a citově nabitě postoje k manželství, k povolání, k cizincům, k morálce apod.“<sup>13</sup> V tomto případě nejde o zažitou zkušenost, ale o převzatý postoj rodičů. Postoje vznikají také na základě vlastní zkušenosti (trauma).

Hlavním prostředkem pro změnu postoje je tzv. persvaze (přesvědčování).<sup>14</sup> Prvním „přesvědčovatelem“ může být osoba, článek apod., přesvědčující jedince skrze jeho emoce a pokud jsou pro něho oblíbení – působiví, jejich vliv je silnější. Pokud jsou názory na umění předávány hovorovou formou, přímo, tzv. z očí do očí, je pravděpodobnější, že to jedincův postoj ovlivní více než forma psaná. Důležitým faktorem pro změnu názoru je samozřejmě jedincova zainteresovanost pro danou věc. Pokud má „přesvědčovatel“ silné a úderné argumenty, je pravděpodobné, že si jedince se zájmem získá. Pokud má být jedinec přesvědčen o změně nebo upevnění svého postoje, měl by si projít fázemi

---

<sup>12</sup> [Srov.] ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 731 - 734.

<sup>13</sup> SOUČEK, Jan; HOLUBÁŘ, Zdeněk. *Sociální psychologie: (vybrané kapitoly se zřetelem k učitelskému vzdělání)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1996, s. 52.

<sup>14</sup> [Srov.] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), s. 141.

pozornosti, porozumění, přijetí, uchování a konání. Pokud přijme všechny tyto fáze, je jisté, že byl ovlivněn.

Postoje se tvoří skrze sociální učení, kdy je nejčastěji přejímáme nápodobou rodičů, učitelů, kamarádů. Toto tvrzení dále rozvíjíme v následujících odstavcích, které se zaměřují na konkrétní osoby (rodina, vrstevníci) a instituce (škola), jenž mohou ovlivňovat postoje žáka staršího školního věku.

Pubescenti v období „hledajícího“ vývoje začínají odmítat autoritu, nelíbí se jim jejich postavení ve společnosti, brání se, s autoritou se stále dohadují, pokoušejí se najít východiska, která budou v rozporu s názory dospělých. Názory dospívajících jsou v tomto období velmi kritické, což jsme si ukázali už v předchozích odstavcích. Komunikace je pro ně složitá, chtějí být respektováni jako jedinci na stejné úrovni s dospělým. Pokud mu dospělý nevyhoví, reakce pubescenta jsou: „nebudu se s tebou bavit“, nebo provokuje. Mezi další příčiny konfliktů s dospělými patří časté změny nálad, vztahovačnost a přecitlivělost. Opačné straně se naopak nemusí líbit vkus pubescenta, hudební styl, účes, oblečení apod. I přesto, že se jedinci v období dospívání snaží osamostatňovat, je jim stále největší oporou, i přes časté neshody, rodina. Vztah k rodině se proměňuje, ale nemění se citový vztah k ní. Jedinec odmítá vše, co dosud platilo, s čímž se rodiče velmi těžce smiřují. I přes mnohé neshody má rodina, pokud je úplná, pro jedince nezastupitelný význam. Má rozhodující vliv na rozvoj osobnosti jedince, který si díky ní „vytváří svůj vlastní vnitřní obraz světa“.<sup>15</sup>

O rodinné výchově se hovoří i při rozvíjení výtvarného nadání jedinců. Umělecké citění, nadání, vlohy můžeme chápat jako individuální anatomické, fyziologické vlastnosti nervového systému. Mnohé si dítě do života přinese skrze genetické kódy, které ale nejsou specifikovanou výbavou, která je v procesu přetváření ve schopnosti spíše ovlivňována výchovou a kulturním působením rodiny, školy a prostředím. Výtvarné nadání je zčásti vrozené a z části dědičné. Pokud jsou rodiče i prarodiče dítěte výtvarně nadaní, je pravděpodobné, že i ono takové bude. Bavíme-li se o ovlivňování postojů dítěte k výtvarnému umění, musíme rozlišovat, zda rodič k umění vychovává nebo je umění jen společným uspokojujícím zážitkem. Obě možnosti směřují k upevňování určitých postojů, ale první varianta je navíc obohacena o rozvíjení výtvarných schopností

---

<sup>15</sup> LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 6.



a „výtvarnosti“, schopnosti vytvořit si pozitivní vztah k umění, chápat ho, citově jej prožívat a esteticky hodnotit. Rodina může ovlivnit postoje žáka k výtvarnému umění i skrze společné zájmy. Pokud společně navštěvují kulturní památky, umělecké galerie, zajímají se o umění současnosti i minulosti, sledují naučné pořady apod., můžeme skoro počítat s tím, že se v dítěti ukotví nějaké postoje k umění. V současné době, hektické, jak zmiňujeme i výše, má rodina na své děti mnohem méně času, což může vést k zániku zájmu o umění, pokud v nich alespoň zpočátku nějaký byl.

Dalším možným „ovlivnitelem“ postojů k výtvarnému umění žáka mohou být jeho vrstevníci, spolužáci, přátelé. Nechceme zde zdlouhavě popisovat teoretické poznatky odborníků o vztazích mezi přáteli, kteří se k sobě navzájem obrací z důvodu nepochopení dospělých, jsou si oporou, mají stejné problémy apod. Rádi bychom zmínili jeden z důležitých faktorů tohoto vztahu a to, že žák v období pubescence doslova lpí na svých přátelích a mnohdy je bere jako rodinu. Pokud má jedinec mezi sebou přátele, jež zajímá umění, znají ho, zaujímají k němu kladné postoje, navštěvují společně kulturní památky apod., mohou se případné negativní postoje jedince k umění obrátit a mladiství může začít nahlížet na umění z úplně jiného pohledu.

K třetímu a poslednímu možnému „ovlivniteli“ postojů patří bezesporu také škola mající podle RVP ZV „pomáhat žákům získávat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů vedoucích k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie“.<sup>16</sup> Nevýhodou vzdělávání v období dospívání žáka je mnohdy znatelný nezájem a stejně jako u rodičů, problémy s autoritou. Samozřejmě záleží na osobnosti výtvarného pedagoga, jak dokáže žáka nadchnout, zaujmout, motivovat, ale spíš zůstává pouze na pozici, kterou zmiňuje RVP (výše), tedy vzdělavatelské a zprostředkovatelské. O konkrétních metodách a možnostech zprostředkovávání umění žákům se blíže zmiňujeme v kapitole Formy, metody a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění.

---

<sup>16</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

### 1.1.1 Motivace, jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující postoje

V návaznosti na předchozí kapitolu zabývající se možnostmi ovlivňování postojů se zastavme ještě u pojmu motivace, která má na utváření postojů, zvláště v období pubescence, velký vliv. Motivace je důležitá vesměs pro jakoukoli činnost, kterou děláme, což u žáků staršího školního věku platí dvojnásob. Motivace může často rozhodovat o tom, zda určitý předmět, v našem případě výtvarná výchova a tedy výtvarné umění obecně, žáka baví nebo ne. Výsledkem podařené motivace je kladný postoj nejen k předmětu, ale také pravděpodobně i k výtvarné kultuře celkově. Nejdříve si pojem motivace definujeme, rozlišíme její druhy a funkce. V neposlední řadě se zmíníme i o demotivaci, která se bohužel často ve vzdělávacím prostředí objevuje a též působí na postoje žáků.

Motivace nemá v psychologii ucelenou definici a je různými autory vymezována odlišně. Podle Hartla a Hartlové je „motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů“<sup>17</sup> Profesor psychologie Milan Nakonečný ji definuje jako „intrapyschický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil a energetizace organismu.“<sup>18</sup> Pro naši práci jsme ovšem zvolili vhodnější definici, kterou jsme převzali od dvou různých autorů: „Motivace je procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy“<sup>19</sup> a „je to souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“<sup>20</sup>. Hlavní funkcí motivace je uspokojování potřeb jedince, proto by proces motivace měl vést k nějakému cíli. Na začátku je motiv, který spouští celý proces a který je „pohnutkou k činnosti, činitel usměrňující chování jedince k určitému cíli“<sup>21</sup>. Jednání nebo chování tedy může být výsledkem působení i několika různých motivů. Motivace lze dělit podle různých hledisek, například na primární a sekundární, kde primární vychází z vrozených, biologických potřeb, a sekundární zahrnuje naučené tendence chování.<sup>22</sup>

<sup>17</sup> HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 328.

<sup>18</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, s. 7.

<sup>19</sup> MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971, s. 13.

<sup>20</sup> HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 16.

<sup>21</sup> ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. 3., dopln. vyd. Praha: SPN, 1979, s. 131.

<sup>22</sup> [Srov.] Motivace, dělení motivů, sebezáchovné (biologické), psychické a sociální motivy. *Studium psychologie* [online]. Praha: Webygo.cz, 2016 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>

Motivace pramení z biologických (vnitřních) a z psychologických (vnějších) zdrojů, tedy z potřeb a popudů. Vnější popudy se k nám dostávají z okolí a motivují nás k jednání, můžeme sem zařadit i pobídky, kterými se nás snaží autority motivovat. Mezi vnitřní potřeby můžeme zařadit například touhy jedince, které jsou rozvíjeny především v rodinném prostředí. Tyto aspirace také velmi ovlivňují postoj jedince k učení a určují míru motivace k učení. Britský psycholog David Fontana dělí zdroje motivace na intrinsické a extrinsické. Intrinsická motivace je úzce spojena s lidskou zvědavostí. Jsou ale subjekty a objekty, nebo činnosti, které mohou i nemusí člověka zaujmout. Ty, které u jedince vzbudí zájem, jsou nějakým způsobem důležité pro jeho život. „Buď ho baví, nebo odvádějí jeho mysl od nepříjemných myšlenek, nebo mu umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkává. Jak jedinec vyrůstá, mohou mu mimo jiné pomáhat pochopit sebe sama a přispívat k vytvoření jeho ucelené životní filozofie“.<sup>23</sup> Bohužel ve škole je to trochu jinak. Vyučování často důležitost pro život postrádá a předkládá žákům informace, které v životě třeba nikdy ani nepoužije. Učitel ale může udělat hodně pro to, aby se škola spojila se zájmy dítěte. Do extrinsické motivace patří například pochvaly z okolí, známky, zkoušení apod. Pokud je žák hodnocen pozitivně, zvyšuje se jeho sebevědomí, jelikož se buduje prestiž sebe sama, ale také v očích spolužáků, učitelů a rodičů.

Jak už bylo naznačeno, motivace je důležitou součástí procesu učení, ale i možným zdrojem změny a ukotvením postojů. Zásadní postavení při motivaci žáka má škola, jedincova osobnost a rodina. Ve škole je to hlavně učitel, který ovlivňuje žákovu motivaci, styly a úkoly, které musí žáci řešit. Učitel může motivovat žáky pomocí používání různých výukových metod, o kterých hovoří kapitola 3.1. Každý učitel by si měl uvědomit, že některé děti nejsou jen úspěšné, naopak znají jen neúspěch, což vede ke snižování sebevědomí a často i k odmítnutí školy.<sup>24</sup> Motivace se vytrácí, když žák musí dlouho čekat na hodnocení nebo výsledky své práce. „Užitečným motivátorem je soutěž mezi dětmi, je-li však příliš intenzivní, může vést k nedobрым zážitkům a ke škodlivým účinkům prožívaného selhání. Proto je mnohem prospěšnější, když dítě soutěží samo se sebou a stále přitom zlepšuje svůj výkon“.<sup>25</sup> Někdy je

---

<sup>23</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, s. 153.

<sup>24</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 154.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 154.

vnější motivace příliš silná, žáci potom dělají všechno proto, aby se vyhnuli selhání. Co se týká pochvaly, je velmi kladnou motivací, ovšem musí se využívat s mírou. Může usměrňovat žákovo jednání, kdy udělá jen to, za co ho učitel pochválil.

Demotivující pro žáka mohou být nejen okolnosti výše zmíněné, ale i jeho sociální okolí. Dobrý pedagog by měl umět reagovat na situaci ve třídě, měl by brát na vědomí skutečnosti, které motivaci povzbuzují, ale zároveň ji mohou i snižovat. Moc věcí ale ovlivnit nemůže, protože „demotivovat žáky mohou faktory emocionální (problémy v rodině, ve vztahu, deprese), fyziologické i faktory dané prostředím“.<sup>26</sup>

U žáka staršího školního věku je motivace velmi důležitým faktorem pro získání určitého postoje. Není však pravidlem, že dospělý (učitel, rodič apod.) nasměruje jedince, skrze „skvělou“ motivaci, určitým směrem. Opět je jen a pouze na žákovi, jaký směr, pohled na daný objekt, situaci zvolí. Motivace je tedy jakýmsi prostředkem pro možnost získání, upevnění či změnu postoje.

Motivace se mění spolu s vývojem, tedy věkem žáků. Mladší školáci ještě mají o školu a učení zájem, ale u pubertálních jedinců tomu tak není. S věkem se mění jak žákova osobnost, tak i motivace k učení.

Žák staršího školního věku je díky komplikovanému vývoji fyzické i duševní stránky trošku rozpolcen ve svých názorech a samozřejmě i v postojích. I když si to možná nepřipouští, může být, a pravděpodobně také je, ovlivňován svým okolím. V období puberty se myšlení jedince proměňuje, mladistvý hledá důležité hodnoty využitelné v budoucím životě. Po stránce výtvarné mnoho pubescentů zanevře nad výtvarnou tvorbou, hodiny výtvarné výchovy je mohou začít nudit a přijdou jim zbytečné. Netvrdíme ovšem, že všichni jsou stejní. Lowenfeld sice říká, že pouze 1 ze 7 jedinců se po skončení základní školní docházky věnuje umění dále, to ovšem neznamená, že ostatní přestane výtvarná tvorba, výtvarné umění, kultura, popřípadě dějiny výtvarného umění bavit nebo zajímat. Tímto odkazujeme k výzkumné části práce, ve které zjišťujeme reálné postoje žáků – pubescentů k výtvarnému umění.

---

<sup>26</sup> DOKOUPILOVÁ, Lucie a kol. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 33.

## 2 Výtvarná kultura v kontextu výtvarného vzdělávání

Když opomineme umělecké, výtvarné činnosti, programy apod. (viz kapitola 3) určené pro veřejnost, tak právě škola, tedy celý vzdělávací systém včetně základních uměleckých škol, je v tomto věku jedince asi největším zprostředkovatelem výtvarného umění. Tato kapitola řeší problematiku souvislosti výtvarné kultury a výtvarného vzdělávání, zmiňuje se o důležitosti vizuální gramotnosti a v neposlední řadě poukazuje na současné kurikulární dokumenty, které předepisují určité normy pro zprostředkovávání umění skrze výtvarnou výchovu.

### 2.1 Vizuální gramotnost

Vizuální prostředky jsou všude kolem nás, na billboardech, plakátech, v bankách, v obchodních centrech, v parcích, na kulturních akcích, na internetu, v knihkupectví, v médiích atd. Vizuální prostředky jsou vlastně nedílnou součástí každodenního života jedince a podle Petry Šobánové, Jany Musilové a Moniky Bekové by měla mít společnost alespoň základy „kritických nástrojů, jak v současném vizuálním světě předcházet manipulacím a zacházet s mocí obrazů“.<sup>27</sup> Vizuální prostředky nám pomáhají pochopit to, co je pouze skrze písmo nepochopitelné, pomáhají nám si utvořit lepší konstrukty řešeného problému, ovlivňují náš výběr při pořizování majetku (od potravin po nemovitosti). Nedílná součást dnešního života, internet, je přeplněn vizuálním materiálem, je plný fotografií, videí, grafů, ikonografie, symbolů a znaků. Obrázek 2 (viz Přílohy I) ukazuje 10 „příkázání“ vizuální komunikace, která v životě všechna používáme, jen si to neuvědomujeme. Vizuální gramotnost (dovednost) je základem učení. Aniž bychom si to uvědomovali, tak

---

<sup>27</sup> ŠOBÁNOVÁ, Petra, Jana MUSILOVÁ a Monika BEKOVÁ. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 70.

se jako první učíme vidět – „čteme“ obrázky dříve než písmo, rozpoznáváme nejdříve barvy, než se naučíme, jak je slovy popsat, ještě než se naučíme číst, díváme se na pohádky v televizi, atd. Všechna výše uvedená tvrzení směřují k tomu, že by vizuální gramotnost měla být nejdůležitější složkou systému výtvarného vzdělávání, které by mělo žáky připravovat na celý „vizuálně protkaný“ život. Stejně jako přirozený jazyk, tak i vizuální kultura má své komunikační prostředky. Společnost je obrazovými prostředky obklopena denně, ale neuvědomuje si jejich hodnoty a funkce, neuvědomuje si, že díky nim je její komunikace přesnější a rychlejší. Stejně jako přirozený jazyk berou jazyk obrazů automaticky.

Termín vizuální gramotnost poprvé použil v roce 1969 John Debes, vůdčí osobnost Mezinárodní asociace vizuální gramotnosti, International Visual Literacy Association (IVLA), která sjednocuje osobnosti se zájmem o různé aspekty vizuálního vzdělávání a komunikace. Debes ji definuje takto: „vizuální gramotnost se vztahuje ke skupině zrakových schopností, které může člověk rozvíjet viděním a integrováním dalších smyslových vnímání. Rozvoj těchto kompetencí je zásadní pro běžné lidské učení. Jsou-li rozvinuty, umožňují vizuálně gramotnému jedinci rozlišovat a interpretovat vizuální jevy, objekty, symboly, přírodní nebo člověkem vytvořené, se kterými je ve styku. Tím, že tvořivě užívá tyto schopnosti, je schopen komunikovat s ostatními. Vnímavým zacházením s těmito kompetencemi je schopen pochopit a mít potěšení z mistrovských děl vizuální komunikace.“<sup>28</sup>

Cílem vizuální gramotnosti je porozumění tomuto procesu, učinění jej vědomým, umožnění jedincům hlouběji porozumět obsahům, které mohou obrazové prostředky přinášet. Vizuální gramotnost od přirozeného jazyka odlišují, a tím jí i činní pro výchovu složitější, dva problémy a to, že tvorba obrazových prostředků je stále spíše v rukou „profesionálů“, a že nemá stále dořešené, co je podstatou tohoto jazyka. Výchova k vizuální gramotnosti by se měla zaměřit na „prohloubení schopnosti aktivní tvorby obrazových komunikačních prostředků u každého“<sup>29</sup> a tím zrušit „výsadu“ profesionálů. S výchovou k vizuální gramotnosti by se mělo začít už na základní škole, kde by žáci měli získávat „kompetence ke čtení obrazů, měli by být schopni dobrat se smyslu

---

<sup>28</sup> IVLA: *international visual literacy association* [online]. 2012 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>

<sup>29</sup> PŘIKRYLOVÁ, Katarína, Jaroslav Vančát. Proč vizuální gramotnost. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, s. 9.

obrazového sdělení, pochopit okolnosti a důvod jejich vzniku a stát se imunními proti manipulativní síle těchto vizuálně obrazných jevů".<sup>30</sup> Podle Niehoffa, kterého ve své práci cituje Věra Uhl Skřivanová, by měly do vzdělávacích obsahů patřit schopnosti vnímat a prožívat obrazy, rozumět jim, analyzovat je, být schopen je vytvářet, odlišovat je od jiných znakových systémů, rozumět jim a vykládat je v historicko-kulturních kontextech a také porozumět různosti mezi kulturami.<sup>31</sup> Podle odborných zdrojů by měla výtvarná výchova poskytovat metodiku a nástroje pro čtení obrazových znaků a také žáky motivovat k tomu, aby po skončení školní docházky nezanevřeli nad vlastní tvorbou, ale využili ji k hierarchizaci obrazových znaků v celém životě.<sup>32</sup> Tato motivace nenabádá jedince k vlastní umělecké činnosti, nýbrž „má vést k činnostem, které umožňují kriticky nahlédnout vlastní vizuální vnímání, prakticky poznat jeho dosavadní hranice a také kontinuálně rozšiřovat jeho další možnosti".<sup>33</sup> Vizuální gramotnost řadíme k vyšší hranici kognitivních cílů. Opravňují nás k tomu dílčí prvky výtvarné výchovy: analýza, kritické myšlení, tvořivost a interpretace.

Vizuální gramotnost umožňuje tvořit a číst významy uměleckých děl. Proto by měla být nedílnou součástí výchovy a vzdělávání. Nyní se podívejme, jak to je s vizuální gramotností v kurikulárních dokumentech, zda cíle výtvarné výchovy splňují, jaké schopnosti by měl žák skrze vzdělávání získat.

---

<sup>30</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra, Jana MUSILOVÁ a Monika BEKOVÁ. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 70.

<sup>31</sup> [Srov.] UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. "Obrazová kompetence" - klíčová kompetence všeobecného vzdělávání. Srovnávací pedagogika umění jako výchozí báze vzdělávání v evropském kontextu. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 119.

<sup>32</sup> [Srov.] VANČÁT, Jaroslav. Čím může být výtvarná výchova prospěšná obecnému vzdělávání. Strukturní analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládání zobrazení. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 91.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 92.

## 2.2 Výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech

Současné hodiny výtvarné výchovy jsou zaměřeny převážně na zvládnutí výtvarných technik a schopnosti umět určit, zda se „to“ líbí či nikoli. Podle Marie Fulkové a Heleny Kafkové je učitel výtvarné výchovy vnímán spíše „jako „nástěnkář“ a jeho agenda je častěji spojována s „výzdobou“ a propagací školy, než například s rozvojem vizuální gramotnosti“.<sup>34</sup> Dospělí, rodiče žáků, ale i někteří učitelé mají stále ukotvenou představu o výtvarné výchově ještě z dob socialismu, kdy byly hlavními pojmy výtvarné výchovy výkres a výrobek. Někteří učitelé stále neopustili vidinu toho, že by žák měl zvládnout především výtvarné techniky. Přitom ale výhradně předmět výtvarné výchovy učí žáky žít ve společnosti a její kultuře, ukazuje jim složité oblasti kompetencí, jež jsou nutné pro vizuální komunikaci, představuje jim oblast digitální vizuální kultury apod. „Právě tato kultura pak vytváří dnešní „přirozený“ svět.“<sup>35</sup> V současné době, kdy se propojují různé vědní obory, především humanitní vědy, se pojem kultura rozšiřuje, a to i v kontextu výtvarné výchovy. Do VV „vstupují inspirující vlivy filozofického a sociologického myšlení 20. století, vlivy kulturní antropologie, kulturních a vizuálních studií, teorie obrazu a genderově zabarvené kritické myšlení o vizualitě, a to v kontextu post-strukturalistických přístupů, teorií jazyka, vizuální sémiotiky a současných neuro-věd.“<sup>36</sup> Všechny tyto impulzy pak zvyšují nároky na porozumění spojení sociální a kulturní sféry společnosti (umělci, návštěvníci výstav a akcí, učitelé s žáky apod.). Pedagog výtvarného oboru by neměl v souvislosti se zkušenostmi s médií, reklamou, filmem, vizuálním uměním a s žáky snižovat své sebevědomí z důvodů jeho nedokonalostí v určité oblasti praktické, například ve výtvarných technikách. Neměl by zapomenout na souvislost vzdělávání, měl by znát celek kultury, a nechápat výtvarnou oblast izolovaně, měl by propojovat teoretickou oblast výtvarného umění s praktickou oblastí a měl by umět výtvarné umění „podávat“ v souvislosti společenských proměn.

---

<sup>34</sup> FULKOVÁ, Marie a Helena KAFKOVÁ. Nové trendy ve výtvarné výchově. In: KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů: Sborník příspěvků z konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta v Nakladatelství a vydavatelství KREACE, s. r. o., Praha, 2012, s. 41.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 42.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 43.



Všechny výše zmíněné kompetence učitele a předmětu výtvarné výchovy by měly navazovat i na cíle kurikulárních dokumentů českého vzdělávání v oboru výtvarného umění, na který se zaměřujeme. Tato kapitola se věnuje kurikulárním dokumentům českého školství, konkrétně základních škol a škol základních uměleckých, ukazuje současný stav rámcových vzdělávacích programů. Poukazuje na výstupy předmětu VV, zda splňují, jaký by měl učitel být, co a jak by měl žákům z výtvarného umění zprostředkovávat, a zda výtvarná výchova splňuje alespoň některé cíle vizuální gramotnosti.

### 2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Výtvarná výchova se nesnaží vychovávat budoucí umělce, ale měla by směřovat k „poznání sebe samého a poznání světa, sebeovládání a k poznání duchovnímu“.<sup>37</sup> Už v osvícenství se hovořilo o tom, že kresba podporuje kognitivní procesy a analytické schopnosti. O tom, jakým směrem předmět půjde a o jeho přínosu k všeobecnému vzdělání, se po Sametové revoluci vedly různé diskuse. V roce 2001 vznikly tři varianty alternativních osnov výtvarné výchovy, které se snažily prosadit ve vzdělávání. První varianta Komrsky, Pastorové a Šamšuly byla nejpřijatelnější a také nejpoužívanější. Zastávala tradicionalistické pojetí, dbala na autentičnost a propojení smyslů a myšlení. K hlavním přínosům patřil rozvoj osobnosti, vizuálního vnímání, obraznosti, vyjadřování, rozvoj citlivosti a osobitého vyjadřování žáka. Autoři zastávali názor, že „propojování obrazného a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu napomáhá k vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa“.<sup>38</sup>

Dnešní Rámcový vzdělávací program spojuje výtvarnou výchovu spolu s hudební výchovou do jedné oblasti – umění a kultury. Kultura umožňuje chápat

---

<sup>37</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra, Jana MUSILOVÁ a Monika BEKOVÁ. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 58.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 70.

historické proměny spolu se socializací jedince a s propojením každodenního života. Skrze umění dochází k poznání, dorozumívání a získávání informací o vnějším i vnitřním světě. Vzdělávání v této oblasti přináší žákovi osvojování si světa skrze estetické pohledy, rozvíjí citění, tvořivost, vnímavost k uměleckému dílu a tím i k sobě a ke společnosti. Během tohoto procesu dítě nachází spojitost mezi druhy umění, získává schopnost poznat kulturní potřeby a hodnoty ostatních a podle toho k druhým přistupovat. Druhý stupeň základního vzdělávání získává větší rozměr nazírání na kulturu a umění, než je tomu na prvním stupni. Žák se dozvídá o historických souvislostech a společenských kontextech, které kulturu a umění ovlivnily.<sup>39</sup> Výtvarná výchova ovlivňuje poznávání a prožívání skrze vizuální a obrazné systémy. Tvorba a spolupráce s nimi vychází hlavně z pozorování aktuální zkušenosti dítěte. Výtvarná výchova nepřenáší jen realitu pomocí vizuálního zobrazení, ale chce, aby dítě realitu poznalo samo, a přispívá tím i k zapojení se do komunikace. Základními pilíři výtvarné výchovy na druhém stupni jsou tvorba, vnímání a interpretace. U dítěte se tak rozvíjí vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost a fantazie.<sup>40</sup> K cílům oblasti kultury a umění patří žákovo pochopení umění jako určitého způsobu poznání, chápání umění a kultury jako neoddělitelné součásti lidské existence, pochopení a poznání uměleckých hodnot, uvědomování si sama sebe atd.<sup>41</sup>

Podíváme se nyní na konkrétní očekávané výstupy výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy a zjistíme, zda splňují prvky vizuální gramotnosti apod. Žák: „vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie; užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace; vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření; interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí

---

<sup>39</sup> [Srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).

<sup>40</sup> [Srov.] Tamtéž.

<sup>41</sup> [Srov.] Tamtéž.

historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků; porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření, atd.<sup>42</sup>

Výstupy nejsou příliš konkretizované, a tak dávají pedagogům volnou ruku při vyvážení cílů školního vzdělávacího programu. Musíme podotknout, že výtvarná výchova, podle výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, splňuje podmínky vizuální gramotnosti, resp. snaží se připravit žáka na budoucí „vizuální život“.

Výuka výtvarné výchovy je na základních školách zaměřena na rozvoj jak vizuální gramotnosti, tak na vývoj osobnosti, na psychiku žáka, i na naučení výtvarných technik (viz Fulková a Kafková) apod. Musíme si položit otázku, zda tento způsob výuky dokáže v žákovi vyvolat, upevnit nebo změnit jeho postoje k výtvarnému umění. I přes velký vývojový pokrok předmětu výtvarné výchovy o ní stále panuje představa, že jde o předmět odpočinkový. Někteří dokonce tvrdí, že je výtvarná výchova jen „terapeuticko-estetický „relax“ na odpoledne, úleva od „těžkých“, „hlavních“ předmětů.“<sup>43</sup> V horších případech je považována za hodiny o nácvičku dovedností. Fulková a Kafková tvrdí, že učitelé navštěvující kurzy celoživotního vzdělávání si chtějí osvojit pouze metody a techniky.<sup>44</sup>

Podíváme se nyní na výzkum doktorky Věry Uhl Skřivanové, který dělala v letech 2005 - 2008, v němž srovnávala výstupy výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech na českých a bavorských gymnáziích. Důvodem využití zjištěných faktů Uhl Skřivanové je pohled na „reálnou“ výuku výtvarné výchovy na školách u nás. I přesto, že byl výzkum Uhl Skřivanové zaměřen pouze na gymnázia obou zemí, využíváme jej i pro potřeby naší práce, jež se zabývá věkovou hranicí žáků od 12 do 15 let, kam patří jak žáci škol základních, tak žáci gymnázií.

Jelikož se výstupy výtvarné výchovy v RVP ZV obou zemí trochu liší, Uhl Skřivanová operacionalizovala jejich obsah tak, aby byly výstupy

---

<sup>42</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).

<sup>43</sup> FULKOVÁ, Marie a Helena KAFKOVÁ. Nové trendy ve výtvarné výchově. In: KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů: Sborník příspěvků z konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta v Nakladatelství a vydavatelství KREACE, s. r. o., Praha, 2012, s. 41.

<sup>44</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 41.

porovnatelné.<sup>45</sup> Naším cílem ovšem není popsat rozdílnosti výuky obou zemí, zaměřujeme se pouze na výsledky vztahující se k výuce na českých školách. Uhl Skřivanová zjistila, že čeští pedagogové užívají hlavně kombinované a experimentální výtvarné techniky a postupy, ale bohužel nevyužívají „náročné“ výtvarné techniky (lept, práce se dřevem, textilní tvorba apod.), což může být způsobeno tím, že na školách chybí širší pracovní a materiální zázemí. K dalším příčinám může patřit fakt, že učitelé na českých školách z velké části vyučují více předmětů, pak lze předpokládat, že jejich zájem nemusí být vždy směřován pouze k výtvarnému oboru.<sup>46</sup> Co se týká odborné terminologie při výuce, tak záleží na konkrétních učitelích. Někteří jí využívají důsledně, jiní vůbec. Pozitivem výuky českých učitelů je využívání a integrace mezioborových témat, kde se mohou žáci inspirovat. Učitelé, jak již zmiňujeme výše, vyučují většinou více oborů, z nichž využívají znalosti, které vnášejí do hodin výtvarné výchovy. Nevýhodou je, že mohou být někteří učitelé „zatíženi“ spíše na druhý obor, a pak se „kvalita jak výtvarného zpracování, tak výtvarného zážitku stává druhořadou“.<sup>47</sup> Výuka výtvarné výchovy na českých školách je bohužel zaměřena spíše na společnost, na „svět kolem nás“, než na řešení uměleckých problémů, porozumění uměleckým principům, výtvarnému zobrazení v kontextu doby, kultury a společnosti. K pozitivům VV patří možnosti žákovy seberealizace, uplatňování individuality a jeho tvůrčí svobody. Žáci při tvorbě využívají vlastní zážitky, výtvarný proces se tak stává více důležitým ve vlastním vzdělávání, než výsledný produkt, což by mělo být cílem každého výtvarného pedagoga. Náměty užívané v hodinách výtvarné výchovy jsou čerpány z oblastí artefietiky, literárních příběhů, uměleckých děl a směrů, tradic, přírody apod.<sup>48</sup> Díky Věře Uhl Skřivanové získáváme pohled na reálnou výuku výtvarné výchovy na základních školách, což nás vede k zodpovězení otázky, zda je umění žákům zprostředkováváno dostatečně, resp. zda jsou postoje žáků k výtvarnému umění hodinami VV nějak ovlivňovány.

Učitelé považují pro výuku výtvarné výchovy za důležité (v přesném pořadí): „komunikaci, reflexi, sebevyjádření, fantazii a kreativitu“.<sup>49</sup> RVP ZV lpí hlavně

---

<sup>45</sup> [Srov.] UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. Praha: Karolinum, 2010, s. 124.

<sup>46</sup> [Srov.] UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. Praha: Karolinum, 2010, s. 129.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 130.

<sup>48</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 132 - 133.

<sup>49</sup> Tamtéž s. 134.

na kompetencích profesionálních: „sebeuvědomění, sebevýraz, identifikace, prožitek, smyslové vnímání, diferencované vnímání, asociace atd.“<sup>50</sup> Z poznatků výše zmíněných vyplývá, že výtvarná výchova v České republice směřuje spíše k rozvoji osobnosti žáka, což naznačujeme už výše. Škola pak může žáka ve starším školním věku ovlivnit, ale také nemusí. Musíme říci, i díky poznatkům Uhl Skřivanové, že záleží hlavně na osobnosti učitele a na jeho způsobech výuky, jaké prostředky využívá, zda žáky dobře motivuje, zda jim předává poznatky z dějin výtvarné kultury apod. V období staršího školního věku je velmi důležité, ale také těžké, žáky zaujmout, nadchnout pro věc. Pokud bude učitel jen pouhým „nástěnkářem“ a znuděným jedincem, jenž považuje výtvarnou výchovu za nutný doplněk druhého aprobačního předmětu, pak budou „znudění“ i jeho žáci. Opět se vracíme k tvrzení, že žáka neovlivňuje pouze školní prostředí. Myslíme tím, že žák „znuděného nástěnkáře“ nemusí mít nutně k výtvarnému umění negativní postoj.

### 2.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

V úvodu kapitoly tvrdíme, že je pravděpodobně největším zprostředkovatelem umění, v období staršího školního věku žáka, škola. V této podkapitole se podíváme na výstupy výtvarného oboru v RVP pro základní umělecké školy, které žáci navštěvují dobrovolně, a které řeší i výzkumná část této práce. Uvidíme rozdílnost výstupů výtvarného oboru na základní umělecké škole a na klasické základní škole, zda jsou výstupy ZUŠ srovnatelné s výstupy ZŠ, nebo výstupy ZUŠ obsahově převyšují.

Výstupy výtvarné výchovy pro základní umělecké vzdělávání jsou rozděleny na 2 ročníkové oblasti. První oblast platí pro výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně, druhá oblast pro výstupy 4. ročníku základního studia II. stupně. Pro vzdělávací oblast „Výtvarné tvorby“ (7. ročník I. st.) je očekáváno, že žák: „přistupuje k tvorbě poznáváním a sebepoznáváním, podle svých

---

<sup>50</sup> UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In: PŘÍKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. Praha: Karolinum, 2010, s. 135.

individuálních schopností si stanovuje dílčí cíle, které dokáže realizovat; poznává a vědomě používá obrazotvorné prvky plošného i prostorového vyjádření, jejich vlastnosti a vztahy a jejich účinky dokáže porovnat a zhodnotit; využívá základní techniky vizuálně obrazného sdělení, prostorových činností včetně objektové a akční tvorby s využitím klasických i moderních technologií; vnímá smyslové podněty a vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy, proměňuje běžné v nezvyklé<sup>.51</sup> Ve stejné oblasti se u žáka 4. ročníku II. stupně očekává, že: „samostatně řeší výtvarné problémy, experimentuje, argumentuje, diskutuje, respektuje různá hlediska, umí se poučit, obhájí nebo změní vlastní postup, podílí se na utváření pravidel týmové spolupráce; pracuje s vizuálními znaky a symboly, využívá analýzu, syntézu, parafrázi, posuny významu, abstrahování; rozlišuje a propojuje obsah a formu, vědomě uplatňuje výrazové a kompoziční vztahy a osobitě je aplikuje; z různých úhlů zkoumá podoby světa a mezilidské vztahy, je schopen konceptuálního myšlení z hlediska času, lokality, kulturních či ekologických souvislostí; dává hlubší myšlenkový význam akcím, objektům a instalacím; na úrovni samostatně pojaté tvorby se stává nezávislou, samostatnou osobností; zná obrazotvorné prvky plošného i prostorového vyjádření, jejich výtvarné a výrazové vlastnosti a vztahy; správně používá odbornou terminologii vztahující se k dané oblasti“<sup>.52</sup> Ve vzdělávací oblasti „Receptce a reflexe výtvarného umění“ se žák 7. ročníku I. stupně: „aktivně seznamuje s historií a současností výtvarného umění, orientuje se v uměleckých slozích a směrech, používá základní výtvarné pojmy, na základě individuálních zkušeností a diskuzí si utváří vlastní výtvarný názor; respektuje odlišné výtvarné názory a individuálně si vybírá podněty z různých oblastí světové kultury.“<sup>53</sup> Žák 4. ročníku II. stupně se: „orientuje v hlavních rysech historického vývoje uměleckých slohů a směrů, zajímá se o vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění, vnímá je v širších souvislostech, samostatně vyhledává náměty a inspiraci z různých oblastí světové kultury a vědy, individuálně si z nich vybírá podněty pro svou tvorbu; formuluje a obhájí své názory, diskutuje, respektuje různá hlediska, umí se poučit; prezentuje práci vlastní i druhých, volí vhodné formy adjustace

---

<sup>51</sup> BOŘEK, Lubor. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, s. 38.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 38.

a výstavní koncepcí".<sup>54</sup> Z výstupů RVP pro základní umělecké vzdělávání lze vidět, že jsou oproti RVP pro základní vzdělávání rozšířené, což je logické, protože žák výtvarný obor na ZUŠ navštěvuje dobrovolně a také se předpokládá, že má k výtvarné tvorbě a umění kladný vztah.

Nyní se podívejme na formy, metody a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění žákům základní školy nejen skrze vzdělávací instituce (ZŠ a ZUŠ) a instituce navštěvované žáky v jejich volném čase, ale i skrze média, internet, literaturu apod.

---

<sup>54</sup> BOŘEK, Lubor. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, s. 39.

### 3 Formy, metody a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění

Tato kapitola se zabývá mnohými možnostmi zprostředkovávání umění jak žákům staršího školního věku, tak široké veřejnosti. Zmiňujeme všechny výukové metody, jak je dělí odborníci, a vybíráme ty nejvhodnější pro jejich použití v hodinách výtvarné výchovy na základní i umělecké škole. Hovoříme o produktivních metodách, díky kterým mohou být hodiny VV zajímavější a podnětnější. Zabýváme se i mimoškolními institucemi zprostředkovávajícími výtvarné umění, jakými jsou umělecká muzea a galerie.

#### 3.1 Zprostředkovávání výtvarného umění v oblasti vzdělávacích institucí

Před samotnou klasifikací výukových metod si objasníme jejich podstatu. Pojem vyučovací metoda je obecně, velmi zjednodušeně, chápán jako určitá cesta k cíli. Jan Ámos Komenský ji charakterizuje jako způsob práce učitele a žáka, Gustav Adolf Lindner zase jako cestu učitele a žáka za vyučovacím cílem a Otokar Chlup hovoří o cílevědomém promyšleném postupu učitele, kterým dosahuje výchovně vzdělávacího cíle.<sup>55</sup> Brněnský pedagog a didaktik Lubomír Mojžíšek tyto definice nepovažuje za zcela úplné, proto se pokouší o definici přesnější: „vyučovací metoda je pedagogická, specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů.“<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> [Srov.] MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 9-10.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 17.



Výukové metody jsou tedy činnosti vedoucí k dosažení naplánovaných výsledků a cílů. Konečným cílem vyučovací metody je dosažení požadovaných změn ve vzdělání osobnosti žáka. Pokud bude výuková metoda účinná, měla by splňovat následující: měla by být informativně nosná; formativně účinná; racionálně a emotivně působivá; měla by respektovat systém vědy a poznání; měla by být výchovná; přirozená ve svém průběhu i důsledcích; použitelná v praxi; adekvátní žákům a učiteli.<sup>57</sup>

Druhů výukových metod je velké množství. Žák získává znalosti a dovednosti různými způsoby (pozorování, s pomocí učitele apod.). Učitel stojí mezi metodou a informovaností žáků. Záleží tedy na něm, jaký druh výukové metody žákům nabídne. Vyučovací metody jsou klasifikovány do několika skupin, které Josef Maňák dělí na skupiny „didaktické“, kam řadí metody slovní, názorně demonstrační a praktické, dále na skupiny s „psychologickým aspektem“, do kterých spadají metody sdělovací, samostatná práce žáků, badatelské, výzkumné a problémové. Třetí skupina výukových metod je „logická“ a obsahuje metody srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické. Čtvrtá skupina se skládá z metod motivačních, expozičních, fixačních, diagnostických a aplikačních. Další skupina, „organizační“, obsahuje kombinace metod s vyučovacími formami nebo pomůckami, a do poslední skupiny, „interaktivní“, Maňák řadí metody diskusní, situační, inscenační, specifické a didaktické hry.<sup>58</sup> Jak lze vidět, výběr vyučovací metody je opravdu široký, a protože se naše práce zaměřuje na výtvarné umění, resp. výtvarnou výchovu, pak bychom jako nejvhodnější skupinu pro výuku výtvarného umění volili skupinu didaktickou, konkrétně metodu praktickou, dále skupinu s psychologickým aspektem a z ní metodu sdělovací a metodu samostatné práce žáků, a jako poslední bychom zvolili všechny metody čtvrté skupiny s aspektem procesuálním.

Přístup ke vzdělávání se mění a mění se i přístup k metodám učení. Tradiční metody výuky, které uvádíme výše, nejsou v žádném případě zastaralé nebo překonané, nyní je střídají a doplňují metody aktivizační, které jsou orientovány na žáka stojícího v jejich centru. Tyto metody mají žáka „probudit“ a vytrhnout ho z pasivního nicnedělání v hodině, vedou ho k samostatnosti a odpovědnosti, rozvíjí myšlenkové operace, respektují osobnost žáka, jeho tempo, zvyšují zájem

---

<sup>57</sup> [Srov.] MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 10.

<sup>58</sup> [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 7-8. Pedagogika (Grada).

o učení, žáci se do školy těší, jsou méně unaveni, úkoly je baví. Bohužel, tyto metody mají větší nároky na pedagoga a na jeho didaktickou přípravu, jelikož podstatou těchto metod je plánování, organizování a řízení výuky tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo hlavně přes vlastní poznávací činnosti žáků. Výhodou výtvarné výchovy je její variabilita pro vyzkoušení mnoha takovýchto metod. Níže předkládáme přehled aktivizujících výukových metod, použitelných v hodinách VV. První metoda je diskusní, v níž jde o vzájemnou komunikaci, vyměňování názorů na určité téma, argumentování apod., čímž se členové diskuse dostanou k vyřešení diskutovaného problému.<sup>59</sup> Reálně si lze tuto metodu ve výtvarné výchově představit jako besedu o umění, kde pedagog předkládá určité informace o výtvarném umění a žák má možnost na tyto poznatky, popřípadě ukázky obrazů, reagovat. K další metodě patří práce s textem, kdy se žáci učí číst s porozuměním, dělat si výpisky a orientovat se v množství informací.<sup>60</sup> Tato metoda je sice nejvíce funkční v hodinách českého jazyka, ovšem i ve výtvarné výchově je využitelná. Kupříkladu, předložíme-li žákům list s textem o výtvarné kultuře (období, životopis autora apod.) a necháme je, ať odpoví na otázky na daném listu. Tato metoda četby je donutí se na text opravdu soustředit a odpověďmi na otázky si ho i zapamatovat. Jako poslední metodu jsme vybrali skupinovou.<sup>61</sup> Už samotný název napovídá, že žáci pracují ve skupinkách. Podle nás je tato metoda skvělým „osvěžením“ hodin výtvarné výchovy, kdy se žáci učí spolupracovat, pomáhají si navzájem, vymýšlejí společný námět apod. Aktivizujících výukových metod existuje samozřejmě více, my ovšem zvolili pouze ty, které nám připadaly nejdůležitější a nejzajímavější pro práci v hodinách výtvarné výchovy.

Kromě produktivních činností (plošná výtvarná činnost, trojrozměrné tvorba, intermediální akce), můžeme žákům zprostředkovávat výtvarné umění i skrze tzv. receptivní činnosti a tím přispět k jejich všeobecnému přehledu. První možností, jak žáky seznámit s výtvarným uměním přímo, je ukazovat jim umělecké reprodukce, hovořit o uměleckých směrech nebo o životech umělců. Další možností jsou návštěvy různých muzeí, galerií a výstav. Žáci si z návštěvy odnesou určitý zážitek, díky kterému si tamní expozici budou lépe pamatovat. K dalším možnostem receptivních činností ve VV patří exkurse do jiných měst

---

<sup>59</sup> [Srov.] MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: *Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů: RVP* [online]. Praha: RVP [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

<sup>60</sup> [Srov.] Tamtéž.

<sup>61</sup> [Srov.] Tamtéž.

za kulturou. Žáci tak získají přehled o kulturních památkách, uvidí odlišnosti městské architektury, dozví se o umělcích spjatých s městem apod. Přiblížit umění lze i skrze návštěvy uměleckých ateliérů nebo řemeslných dílen, kde si žáci mohou osahat reálnou uměleckou výrobu, mohou se stát součástí výrobního procesu výtvarného artefaktu a tím pochopit i smysl umělcovy práce. K dalším možnostem receptivních činností patří sezení se samotnými výtvarníky, díky nimž jsou žáci vnímavější k umění a jsou motivováni ke své vlastní tvorbě. Setkání s výtvarníkem bývá v současné době umožňováno i uměleckými galeriemi (viz následující podkapitola), se kterými dost často umělci spolupracují.

Tato kapitola nám ukázala, že umění lze žákům přibližovat i jinými způsoby, než pouze skrze tvořivé, „nástěnkáři“ vedené hodiny výtvarné výchovy. V následující kapitole se přeneseme do oblasti, která je v první řadě určená pro zprostředkovávání výtvarného umění široké veřejnosti, tím pádem i naší věkové skupině jedinců.

### **3.2 Zprostředkovávání umění mimo prostředí školy**

V současné době existuje mnoho způsobů zprostředkovávání výtvarného umění, počínaje muzejními a galerijními expozicemi, naučnými televizními pořady, rozsáhlou literaturou a internetovými stránkami. V galeriích a muzeích můžeme vidět kromě klasického „starého“ umění akční umění, grafický design, fotografie, film, různé instalace, videa, počítačové programy, projekty atd. Působení umění na veřejnosti se změnilo. Kromě uměleckých galerií a muzeí vznikly soukromé galerie, konají se umělecké přehlídky, veletrhy a aukce. Umění současnosti je rozmanitější a pro nepřipravené diváky představuje problém. I přesto, že má společnost o umění zájem, je pro ni méně srozumitelné, a tak vzrůstá úloha výtvarných publicistů, galerijních lektorů, muzejní pedagogiky, výtvarné pedagogiky na školách a pedagogů volnočasových aktivit zprostředkovávat výtvarné umění. „Pojmem zprostředkování umění označujeme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také

publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity.“<sup>62</sup> Historická nestálost a současná rozmanitost umění vede k protikladným postojům, kdy podstatná část jedinců projevy výtvarného umění odmítá. Množství informací přibývá, rozšiřují se obory vyučovacích předmětů a žáci nejsou schopni pojmout všechny informace, s čímž pravděpodobně souvisí i vzrůstající rozkol mezi uměním a společností.

Jak podotýkáme výše, v dnešní době je výtvarné umění mnohem přístupnější než dřív. Lidé cestují, a tak se s uměním setkávají tváří v tvář, dívají se na odborné programy v televizi, čtou knihy a časopisy o umění, navštěvují galerie a muzea, z nichž si odnáší pohlednice, odborné studie nebo plakáty, „brouzdají“ po internetu, kde různé instituce nabízejí možnost virtuálních prohlídek, díky kterým může divák vidět exponát i mnohem lépe, v klidu si ho prohlédnout, zaměřit se na detaily apod., než osobně v dané instituci.

Činnosti, které aktivizují vztah veřejnosti, zejména mládeže, k muzeu, vedly k rozvoji vědní disciplíny – muzejní pedagogiky. Tento výraz „souhrnně označuje aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem.“<sup>63</sup> Výstava nebo expozice v sobě skrývá nějaké poselství, tzn. pokud se vystavují exponáty stálé nebo krátkodobé, vztahují se k jednomu nebo více podobným tématům a takto pak „lákají“ svého adresáta k návštěvě instituce. Podle muzeologa Josefa Beneše je každá „výstava názorným sdělováním myšlenek a má vést návštěvníka k osvojování určitých hodnot.“<sup>64</sup> Návštěvník výstavy nebo expozice nejenomže prožívá obousměrnou komunikaci, ale stává se účastníkem procesu, kdy se muzejní exponát stává „noselem specifických kulturních a společenských hodnot.“<sup>65</sup> Výhodou muzejních expozic je mimo verbální příjem informací, typický pro výuku ve škole, i příjem zrakový, výjimečně i hmatový. Skrze tyto možnosti a jiné doprovodné aktivity může muzeum žákům více přiblížit problematiku probíranou ve vzdělávací instituci.

V souvislosti s pedagogikou je vzdělávacím prostředkem školní prostředí, mimoškolní instituce nebo internetové vzdělávání, kulturní instituce, již zmiňovaná muzea a galerie, knihovny, divadla, kina apod. Už v minulosti

---

<sup>62</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 16.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 56.

<sup>64</sup> BENEŠ, Josef. *Muzejní prezentace*. Praha: Národní muzeum, 1981, s. 13.

<sup>65</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 59.

vznikala muzea z mnohých důvodů. Jedním z nich byl nepochybně důvod didaktický, který považoval muzejní expozice za zdroj informací a za prostředek pro nabývání znalostí. Mimo různé důvody jedinci navštěvují muzea i za účelem „porozumění sobě samému, svým kořenům, lidské kultuře a přírodě.“<sup>66</sup>

Obecně jsou muzea a galerie navštěvovány dobrovolně a ve volném čase jedinců, kteří jsou předurčení k poznávání, rozvíjení vědomostí, schopností, dovedností a názorů, a kteří si sami chtějí prohlubovat znalosti a zkvalitňovat svůj život. Všechna hlediska výše zmíněná mohou být rozvíjena nejen vzdělávacími institucemi (škola), ale právě také muzei a galeriemi. Jedinci, kteří muzeum či galerii navštíví, očekávají, že se dozví něco nového, a tak se tyto instituce snaží návštěvníkům vystavené expozice přiblížit např. hrou či experimentem. Pro kvalitní předání informace by měla muzea a galerie pracovat s určitými zásadami, jež v dobře zvoleném poměru zajistí cennou zkušenost jedince s vystavovanou expozicí. Mezi nejdůležitější zásady patří: vědeckost, uvědomělost, aktivita, přiměřenost, komplexní rozvoj, spojení teorie s praxí, postupné podávání tématu, emocionálnost a názornost.<sup>67</sup>

Všechny tyto zásady využívají při své práci i muzejní nebo galerijní pedagogové, kteří jsou možná nejdůležitější složkou celého týmu pracovníků instituce, protože připravují prohlídky a programy pro veřejnost, kde se snaží přiblížit účastníkům výtvarné umění dané expozice a zapojit je do aktivní činnosti. Právě aktivní činnosti jsou velmi přínosné pro žáky základní školy. Je normální, že dítě nebo mladiství nedokážou udržet pozornost tak dlouho jako dospělí, a proto jsou pro něj vhodnější a pro upevnění poznatků lepší praktické činnosti. Muzejní nebo galerijní pedagogové by měli do hloubky rozumět předávanému obsahu a transformovat ho vhodně podle druhu skupiny návštěvníků (dětí, mladiství, dospělí apod.). Tito pedagogové by měli provádět „kritickou analýzu a interpretaci tématu,<sup>68</sup> strukturovat téma a rozfázovat ho s ohledem na cíle, měli by se rozhodnout „jaké představitele obsahu je nejvhodnější použít,<sup>69</sup> měli by vybírat nejlepší přístupy a strategie a přizpůsobovat obsah cílové skupině,

---

<sup>66</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 64.

<sup>67</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 69 - 72.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 183.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 183.

tedy zohlednit rozdílnosti návštěvníků, jejich potřeby, předchozí znalosti, pohlaví, věk, motivaci, zájmy, schopnosti aj.<sup>70</sup>

V předchozích odstavcích jsme hovořili o tom, že se umělecké galerie a muzea snaží přiblížit problematiku výtvarného umění dětem – žákům i jinými způsoby, než pouhými verbálními teoriemi. K těmto způsobům se řadí různé inovace muzeí a galerií obsahující rozdílné sbírkové předměty či exponáty, které by měly podporovat vzdělávání návštěvníků a více přibližovat samotnou expozici. Tyto předměty, exponáty mají kromě vzdělávacího charakteru i charakter zábavní a relaxační. Takovéto metody ukazují, jak se proměňuje koncept klasických výstav, který nahrazují výstavy aktivizující a komunikativní. K didaktickým prostředkům pomáhajícím vzdělávat návštěvníky muzeí či galerií patří podle Šobáňové učební pomůcky, technické výukové prostředky (digitální média – videoprojekce, digitální zvukové smyčky, projekce statického obrazu apod.), organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení návštěvníka, které lze využít ke vzdělávání (psací potřeby, smartphony, tablety apod.).<sup>71</sup>

Nyní se podíváme blíže na instituce zprostředkovávající pouze výtvarné umění. Jedná se o umělecké galerie, jež přibližují výtvarné umění veřejnosti, v našem případě žákům ZŠ, skrze programy teoretické (přednášky, prohlídky, besedy), praktické (praktické kurzy, ateliéry, tvůrčí dílny) a smíšené (animace).<sup>72</sup> Prohlídky s průvodcem mají nejdelší tradici, což je pravděpodobně způsobeno zvykem veřejnosti na „průvodce v hradech a zámcích“. Besedy s umělci, v nichž je galerijní pedagog koordinátorem, jsou náročnější na přípravu, ale mají velkou výhodu v poznání smyslu díla samotného autora a pochopení jeho záměrů. Součástí většiny galerií výtvarného umění jsou dnes několikadenní ateliérové dílny, v nichž je hlavní náplní praktická činnost účastníků. Jednou z variant, jak žákům přiblížit umění skrze ateliérové dílny, je využití umělce jako samotného pedagoga, a tak mohou žáci nahlédnout do umělcovy mysli a pochopit, proč jeho dílo vzniklo, účastnit se samotné tvorby a učit se umělcovu techniku – know how. Nejvíce osvědčené u mládeže jsou však animační programy propojující teorii s praxí. Animace jsou „určité oživující činnosti, při nichž se cesta k nehybným

---

<sup>70</sup> [Srov.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 183.

<sup>71</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 282.

<sup>72</sup> [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 63.

exponátům na výstavě proměňuje v dobrodružnou praktickou práci".<sup>73</sup> Tím, že si jedinec spojí zážitek s uměleckým dílem, si odnese nové zkušenosti a jeho postoje k umění mohou být ovlivněny.

V předchozích kapitolách jsme zmínili různé metody, formy a činnosti zprostředkovávání výtvarného umění jak ve vzdělávacích institucích, tak v institucích „volného času“. I přes nepřehledné množství nabídek a forem předávání informací musíme zmínit to nejdůležitější pro možné ovlivnění postojů žáka k výtvarnému umění. Při jakékoli vzdělávací činnosti je nejdůležitější u žáka vzbudit zájem o umění, tedy hledat takové cesty, které mu ukáží, že umění může být zajímavé stejně jako jiné druhy činností. Měl by poznat, že umění nabízí i citový zážitek a měl by pochopit hodnoty a významy uměleckých děl. V neposlední řadě bychom, jako možní ovlivnitelné, měli podněcovat vlastní názory žáků, aktivizovat osobnostní tvůrčí činnosti i jejich sociální vztahy ve společnosti.

Závěrem teoretické části práce musíme podotknout, že veškeré informace v ní obsažené pouze ukazují různé možnosti zprostředkovávání umění a předpokládají možné „ovlivnitel“ postojů žáků staršího školního věku k výtvarnému umění. V empirické části práce můžeme vidět reálné postoje žáků staršího školního věku k umění a jejich vztah k umění ovlivněný vzdělávacími institucemi a volnočasovou aktivitou vztahující se k výtvarnému umění.

---

<sup>73</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 71.

## II Empirická část



## 4 Metodologie

V teoretické části práce byly uvedeny teorie, které nastiňují možnosti ovlivňování postojů žáků staršího školního věku. Východiska vyplývající z teoretické části jsou podkladem pro řešení problému postojů žáků k výtvarnému umění. Tato kapitola vymezuje cíl výzkumné práce, definuje výzkumnou otázku, popisuje realizaci výzkumu a charakterizuje výzkumný vzorek. Další část práce se věnuje interpretaci výzkumných dat a zodpovězení výzkumných otázek.

### 4.1 Cíl výzkumu

Výzkum je orientován kvantitativně a jeho cílem je zjistit sémantický prostor pojmů vztahujících se k výtvarnému umění, dále popsat vztah žáků staršího školního věku k volnočasové výtvarné tvorbě, popsat návštěvnost kulturních památek, základních uměleckých škol a uměleckých galerií žáky staršího školního věku. Toto je základem pro vyhodnocení výzkumného problému: „Jaké jsou postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění?“

### 4.2 Výzkumné otázky

Pro řešení prvního cíle: „popsat vztah žáků staršího školního věku k volnočasové výtvarné tvorbě, popsat návštěvnost kulturních památek, základních uměleckých škol a uměleckých galerií žáky staršího školního věku“, jsou stanoveny tyto otázky:

1. Navštěvují pubescenti základní uměleckou školu? Pokud ano, jaký obor?
2. Věnují se žáci staršího školního věku výtvarné tvorbě ve svém volném čase? Pokud ano, jaké?
3. Má na vztah respondentů k výtvarnému umění vliv spojitost výtvarné tvorby ve volném čase s výtvarným oborem v ZUŠ?
4. Navštěvují žáci staršího školního věku galerie, muzea, hrady, zámky, či jiné kulturní památky a jak často je navštěvují?
5. Navštěvují pubescenti umělecké galerie? Pokud ano, tak s kým?
6. Mají základní školy, lišící se svou lokalitou působnosti, vliv na návštěvnost uměleckých galerií žáky staršího školního věku?
7. Má spojení návštěvnost uměleckých galerií s volnočasovou tvorbou vliv na vztah žáků staršího školního věku k výtvarnému umění?
8. Má spojení návštěvnost uměleckých galerií s volnočasovou výtvarnou tvorbou, s návštěvností výtvarného oboru v ZUŠ a s oblibou VV vliv na postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění?
9. Baví nebo nebaví pubescenty hodiny výtvarné výchovy na základní škole?

Pro řešení dalšího cíle: „zjistit sémantický prostor pojmů, které se vztahují k výtvarnému umění“, jsou stanoveny následující otázky:

1. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů vztahujících se k výtvarnému umění žáky staršího školního věku?
2. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů výtvarného umění chlapci a dívkami staršího školního věku?
3. Jak se liší posouzení pojmů výtvarného umění žáky staršího školního věku, kteří navštěvují ZUŠ a ostatními respondenty?
4. Jak se liší posouzení pojmů výtvarného umění žáky, kteří současně navštěvují výtvarný obor v ZUŠ a výtvarně tvoří ve volném čase, a ostatními respondenty?
5. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů vztahujících se k výtvarnému umění žáky staršího školního věku podle jejich obliby výtvarné výchovy?
6. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů vztahujících se k výtvarnému umění žáky staršího školního věku podle druhu školy, kterou navštěvují?
7. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů vztahujících se k výtvarnému umění žáky staršího školního věku vzhledem k lokalitě školy, kterou navštěvují?

8. Jak se liší posouzení pojmů vztahujících se k výtvarnému umění žáky, kteří navštěvují výtvarný obor v ZUŠ spolu s uměleckými galeriemi a k tomu i výtvarně tvoří ve volném čase a žáky ostatními, kteří nesplňují spojitost těchto tří kategorií?
9. Jak je vnímán sémantický prostor pojmů výtvarného umění odlišně starými žáky staršího školního věku?

### 4.3 Výzkumné metody a nástroje

Problematika postojů žáků staršího školního věku k výtvarnému umění není v České republice popsána, proto byla pro výzkum zvolena kvantitativně orientovaná strategie. Pro výzkum byl vytvořen nestandardizovaný dotazník a sémantický diferenciál.

#### 4.3.1 Dotazník

Dotazník je nejfrekventovanější výzkumnou metodou získávání dat. Jde o „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“.<sup>74</sup> Otázky mohou směřovat k jevům vnějším nebo vnitřním. Dotazník je „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá“.<sup>75</sup> Otázky (položky) mohou být předloženy ve formě otevřené i uzavřené. Dotazník naší výzkumné práce pracuje s oběma možnostmi. Žáci měli možnost zaškrtnout strukturovanou položku a následně cokoli doplnit slovně.

---

<sup>74</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 158.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 158.

Dotazník určený žákům obsahoval položky, které dělíme do tří hlavních kategorií:

- věk, třída, pohlaví,
- otázky směřující k výtvarnému umění ve vzdělávání,
- otázky směřující k výtvarnému umění ve volném čase žáků.

Popis jednotlivých položek, vysvětlení jejich zařazení provedeme v kapitole, kde se zabýváme deskriptivní analýzou výsledků výzkumu vzhledem k volnočasové výtvarné tvorbě, návštěvnosti kulturních památek, základním uměleckým školám a uměleckým galeriím. Za dotazníkem následoval sémantický diferenciál, o kterém hovoří následující kapitola.

#### 4.3.2 Sémantický diferenciál

Metoda sémantického diferenciálu měří individuální, psychologické významy určitých pojmů u jednotlivých osob. Každý jedinec posuzuje pojem jinak než ostatní, každý ho vidí poněkud odlišně. Sémantický diferenciál, který v roce 1957 vymyslel C. Osgood, měří individuální významy pojmů pomocí posuzovacích škál, nejčastěji sedmibodových. Respondenti pak zaznamenávají svůj názor o pojmech tak, že vyberou na škále určitý bod, jehož kraje jsou tvořeny dvojicí antonym. Body, které respondenti zaškrtaávají mají přiřazené číselné hodnoty (1 – 7). Osgood doporučuje posuzovat pojmy z hlediska tří faktorů: hodnocení, potence a aktivita. Autor sémantického diferenciálu vymyslel 50 škál, jež jsou vhodné pro posuzování pojmů. Vždy se musí dbát na důležitost vybraných dvojic vzhledem k posuzovanému pojmu. Je na nás, zda použijeme adjektiva ze škály vymyšlené Osgoodem, nebo vybereme úplně jiná tak, aby byla relevantní s posuzovanými pojmy.<sup>76</sup>

Při sestavování sémantického diferenciálu (SD), jenž má zjistit postoje žáků staršího školního věku k výtvarnému umění, jsme se rozhodli pro 9 škálový SD

---

<sup>76</sup> [Srov.] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 215 - 220.

se 7 bodovými hodnotícími škálami. Následující pojmy byly vybrány pro sémantický diferenciál z mnoha pojmů, které ve slovním předvýzkumu vymysleli žáci 8. a 9. tříd sami: galerie, architektura, fotografie, grafika, malíř, zátiší, portrét, socha, výtvarná výchova a umělecké dílo. Při výběru dvojic adjektiv bylo čerpáno z jiných výzkumů<sup>77</sup>, přičemž bylo přihlíženo k jejich důležitosti a relevantnosti ve vztahu k vybraným pojmům hodnoceným skrze škály.

Pro zjištění faktoru hodnocení byla použita tato protikladná adjektiva: nepříjemný – příjemný, krásný – ošklivý, sladký – kyselý, kdy faktor hodnocení vyjadřuje, jak dalece je daný indikátor pro žáka dobrý nebo špatný. Ke zjištění faktoru náročnosti (není zcela identický s Osgoodovým faktorem potence), který vyjadřuje, jak dalece je daný pojmový indikátor spojován s určitou náročností, námahou, či obtížemi, sloužila adjektiva: nenáročný – náročný, lehký – těžký, snadný – obtížný. Pro určení faktoru aktivity vyjadřující, jak dalece je pro žáka obsah daného pojmu aktivní, spojený s aktivní činností, ale i určitým neklidem, byly použity následující dvojice: rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, tupý – ostrý.

Obrázek 1 (viz Přílohy II) ukazuje škály sémantického diferenciálu, které jsou použité ve výzkumu, pro pojem „malba“ (příkladový vzor). Hvězdička označuje škály, jež mají přehozené (tzv. reverzní) hodnoty předcházející stereotypizaci vyplňování. Při zadávání SD bylo žákům vysvětleno, jaký má výzkum smysl, jak mají vyplňovat záznamové listy, bylo jim vysvětleno, že mají škály u jednotlivých pojmů vyplňovat podle pocitu, který u nich pojem vyvolává. V předloženém dotazníku byla žákům jako příkladový vzor uvedena vyplněná škála pojmu „malba“.

---

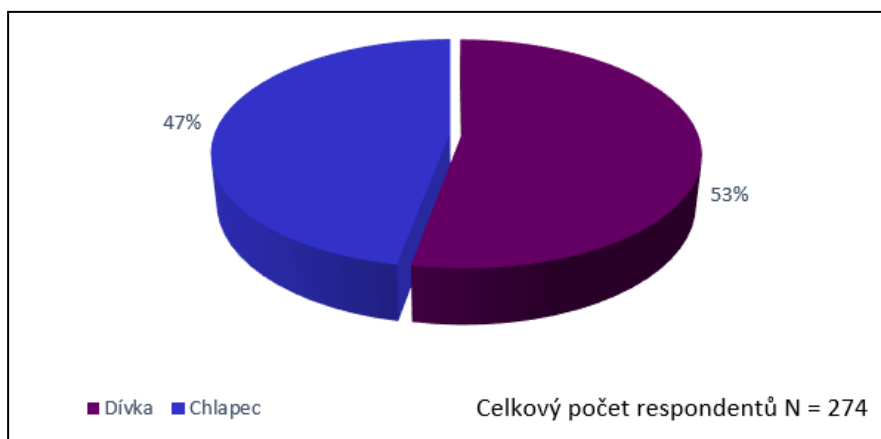
<sup>77</sup> CHRÁSKA, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě? *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 – 66.

## 5 Realizace výzkumu a výzkumný vzorek

Před samotným výzkumem byl proveden malý „předvýzkum“, který zjišťoval od žáků 8. a 9. tříd pojmy, které znají a které se pojí k výtvarnému umění. Žáci předložili okolo 100 pojmů, z nichž bylo vybráno 10 nejobecnějších, které byly použity v sémantickém diferenciale (konkrétní vybrané pojmy viz kapitola 4.3.2.).

Výzkum byl uskutečněn na vzorku 274 žáků, z toho 30 žáků bylo z tercie a kvarty osmiletého gymnázia a zbytek žáků z 8. a 9. tříd základních škol v Jihočeském kraji. Gymnázium a dvě ZŠ se nacházely ve městě s počtem obyvatel do 10 tisíc, dvě ZŠ ve vesnicích s nízkým počtem obyvatel a čtyři ZŠ ve velkoměstě s počtem obyvatel nad 100 tisíc. Výběr škol v lokalitách s různým počtem obyvatel byl záměrný z důvodu předpokládaných místních odlišností.

V grafu 1<sup>78</sup> je uvedeno pohlaví respondentů výzkumného vzorku, který zahrnoval 53 % dívek a 47 % chlapců.

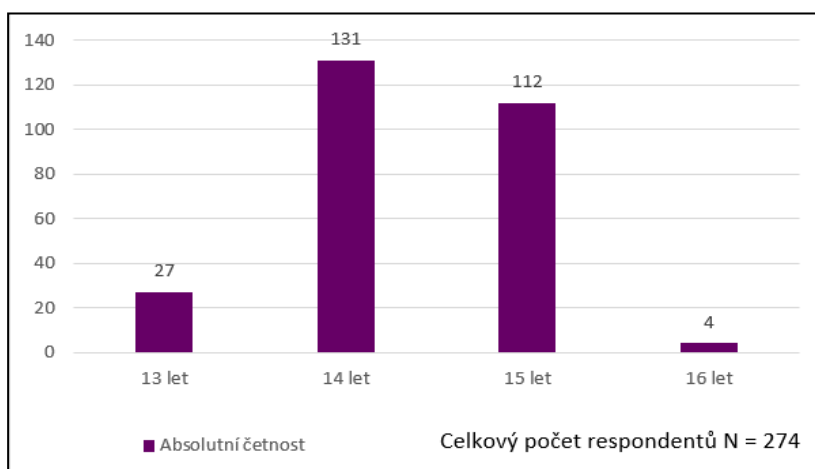


*Graf 1: Pohlaví respondentů.*

V grafu 2 je zobrazen věk respondentů. Ve výzkumném vzorku se vyskytují 4 respondenti, kteří uvedli věk 16 let. Náš výzkum je zaměřen na období staršího školního věku, které zahrnuje třináctileté až patnáctileté jedince. I přesto

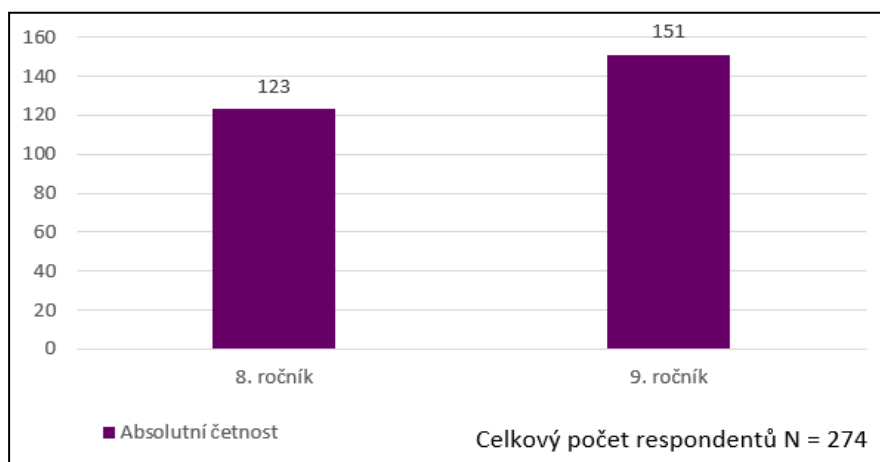
<sup>78</sup> Tabulka ke grafu 1 – viz Přílohy IV, tabulka 1.

šestnáctileté žáky ve výzkumném vzorku necháváme, protože ještě neukončili základní vzdělávání. Průměrný věk našeho vzorku je 14,3 let.



*Graf 2: Věk respondentů.*

Graf 3 ukazuje počet respondentů podle navštěvovaných ročníků.



*Graf 3: Respondenti podle ročníku studia.*

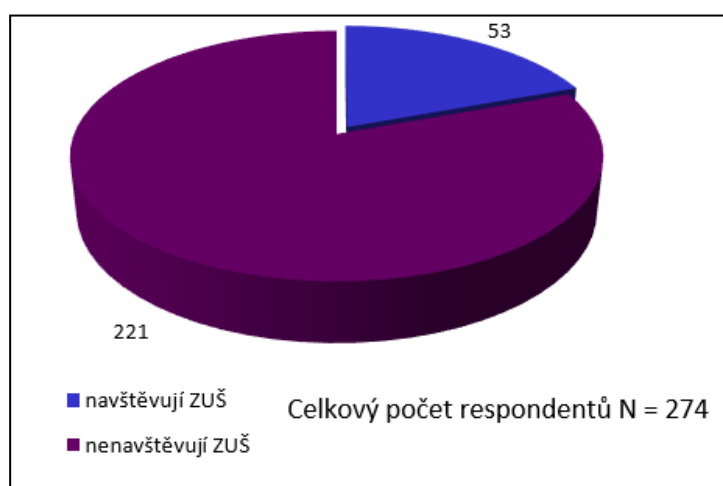
Výzkumný vzorek zahrnuje 274 respondentů. Jedná se o vzorek, ve kterém mírně převažují dívky nad chlapci, největší zastoupení mají žáci 9. ročníků základního vzdělávání. Respondenty byli žáci 2. stupně (8. – 9. ročník) základní školy a nižšího stupně (tercie – kvarta) osmiletých gymnázií.

## 5.1 Rozbor výsledků dotazníku

V této kapitole je prováděn rozbor a popis výsledků výzkumného šetření. Cílem této části výzkumu je analyzovat kolik žáků navštěvuje ZUŠ a jaký obor, zda se žáci věnují výtvarné tvorbě ve volném čase, jak často a jaké kulturní památky navštěvují, zda navštěvují umělecké galerie a s kým, a jestli je baví hodiny výtvarné výchovy.

### 5.1.1 Výtvarné umění a vzdělávací instituce

Při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření nás zajímal možný vliv návštěvnosti žáků základních uměleckých škol, hlavně výtvarného oboru, na jejich postoje k výtvarnému umění. Žáci odpovídali na otázku: „Navštěvuješ základní uměleckou školu a pokud ano, jaký obor?“ prostě ANO – NE, a pokud zaškrtnli ano, doplnili konkrétní obor. Graf 4<sup>79</sup> ukazuje, že 53 žáků z celkového počtu respondentů navštěvuje ZUŠ.

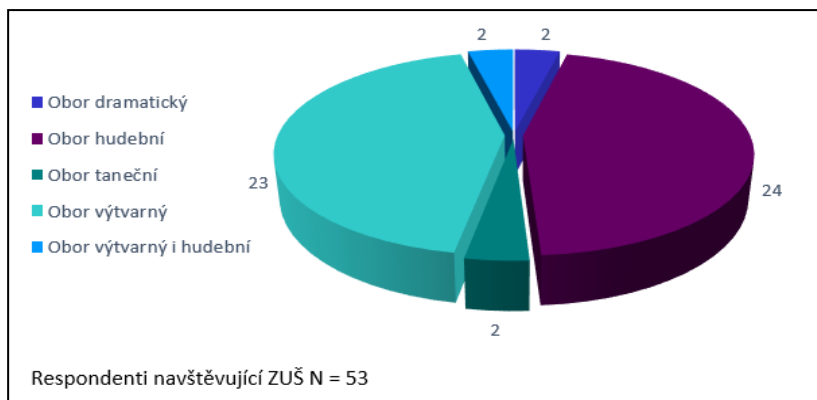


*Graf 4: Četnost žáků ne/navštěvujících ZUŠ.*

<sup>79</sup> Tabulka ke grafu 4 – viz Přílohy IV, tabulka 2.

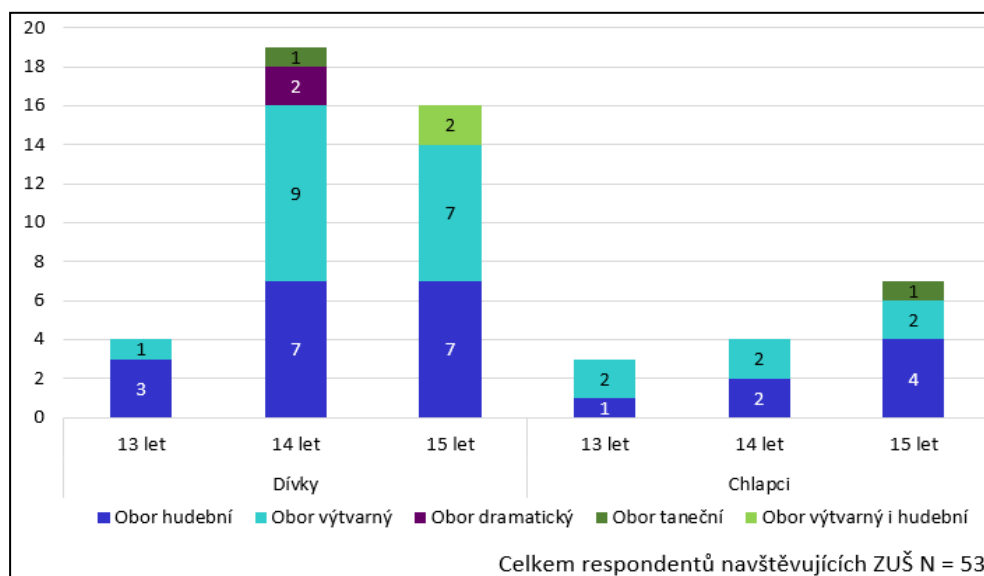


Graf 5 ukazuje, jaké obory základní umělecké školy žáci navštěvují. Vztahuje se pouze na žáky, kteří navštěvují ZUŠ (53 žáků). Z grafu je patrné, že jsou přibližně na stejné úrovni obory hudební a výtvarné, obory dramatické a taneční tvoří minimální část.



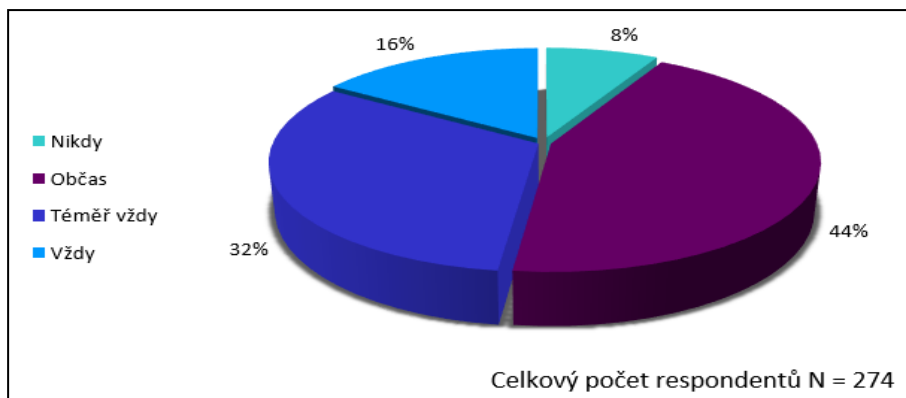
*Graf 5: Četnost oborů navštěvovaných žáky ZUŠ.*

Graf 6 ukazuje pohlaví žáků, kteří navštěvují základní uměleckou školu a druh oboru, který navštěvují. Výtvarný obor na ZUŠ navštěvuje 19 dívek, z toho jedna třináctiletá, devět čtrnáctiletých a devět patnáctiletých (zahrnut obor VV i HV). Chlapci jsou na tom s návštěvností ZUŠ hůře. Pouze 14 chlapců z 274 respondentů navštěvuje základní uměleckou školu, z toho 6 jedinců výtvarný obor.



*Graf 6: Četnost navštěvovaných oborů ZUŠ podle věku a pohlaví respondentů.*

Graf 7 se vztahuje k oblíbě předmětu výtvarné výchovy a zjištěné hodnoty jsou využity v sémantickém diferenciálu. Z grafu je patrné, že skoro polovinu žáků baví VV občas, 23 žáků z 274 respondentů nebaví VV nikdy a 44 žáků vždy. Přes čtvrtinu žáků baví výtvarná výchova téměř vždy.



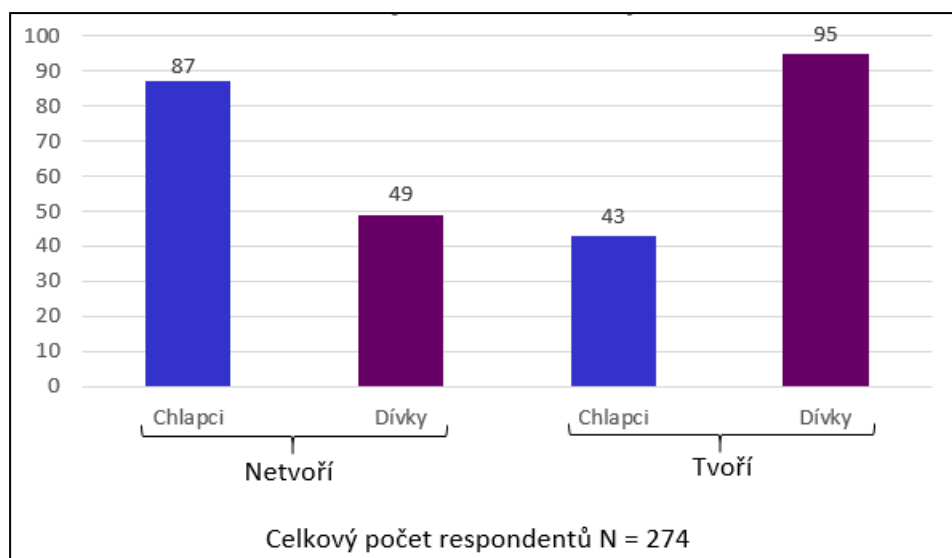
*Graf 7: Obliba výtvarné výchovy respondentů.*

Ze všech uvedených informací této kapitoly je patrné, že necelá čtvrtina žáků, z 274 dotazovaných, navštěvuje základní uměleckou školu a z toho necelá polovina výtvarný obor. Ve výzkumu sémantického diferenciálu se zabýváme tím, zda se postoje žáků, kteří navštěvují výtvarný obor v ZUŠ, nějak liší od žáků, kteří navštěvují jiné obory nebo ZUŠ vůbec nenavštěvují. Výtvarná výchova baví žáky vesměs průměrně. I přes zjištěné výsledky obliby výtvarné výchovy nemůžeme tvrdit, že žáky výtvarné umění nezajímá. Výsledky obliby VV spíše ukazují vztah žáků staršího školního věku k předmětu výtvarná výchova.

### 5.1.2 Výtvarné umění a volný čas pubescentů

Dotazníkové šetření se zabývalo, kromě vzdělávacích institucí a jejich možným vlivem na vztah žáků k výtvarnému umění, i vztahem umění „zvenku“. Zajímalo nás, zda žáci navštěvují kulturní památky, umělecké galerie, nebo jestli sami výtvarně tvoří ve svém volném čase.

Graf 8 ukazuje výtvarnou činnost pubescentů, zvláště chlapců a dívek, v jejich volném čase. Necelá polovina z 274 respondentů se volnočasově výtvarné tvorbě nevěnuje a větší polovina respondentů ano. Chlapci tvoří 64 % skupiny, která se výtvarné tvorbě nevěnuje.



*Graf 8: Volnočasová výtvarná činnost pubescentů.*

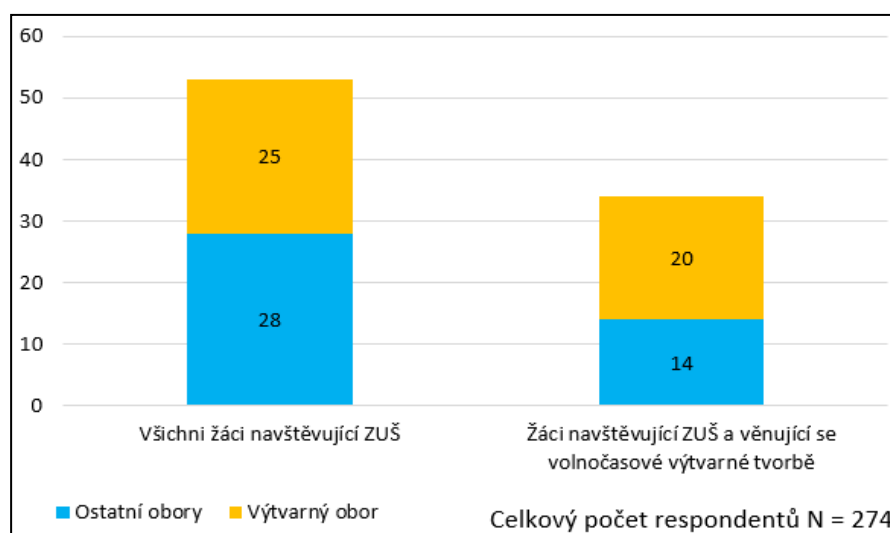
Podle následující tabulky pubescenti ve svém volném čase nejvíce malují (77 respondentů ze 138 jedinců výtvarně činných ve svém volném čase), 54 pubescentů ze 138 kreslí, po jednom vytváří dekorace do pokoje, fotografují, věnují se keramické tvorbě a sochařství, dělají mandaly, modely vláček či omalovávají. Dva žáci se věnují abstraktní tvorbě, 5 dřevořezbě, 4 grafice, 2 počítačové grafice, 14 žáků ze 138 modeluje, a 15 žáků se věnuje tvorbě zvané „Do it yourself“, což je „druh kultury, ve které si člověk sám, tzn. bez profesionální podpory, zhotoví užitečný výrobek, který slouží jemu nebo ostatním lidem“.<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Do it yourself. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Do\\_it\\_yourself](https://cs.wikipedia.org/wiki/Do_it_yourself)

Typ tvorby	Četnost
Abstrakce	2
Dekorace do pokoje	1
"DIY" (Do it yourself)	15
Dřevořezba	5
Fotografování	1
Grafika	4
Keramika	1
Kresba	54
Malba	77
Mandaly	1
Modely vláček	1
Modelování	14
Omalovánky	1
PC grafika	2
Sochařství	1
Celkem respondentů tvořících ve volném čase	138

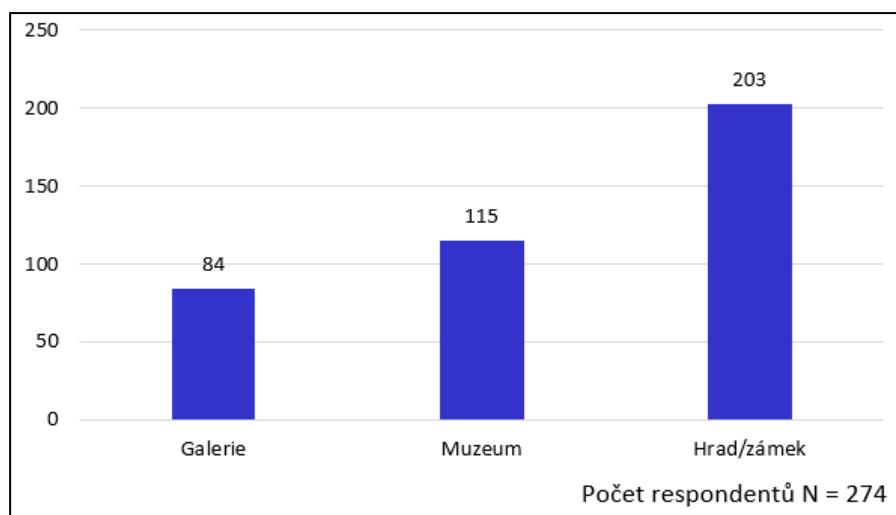
Tabulka 1: Typy volnočasové výtvarné činnosti respondentů.

Zajímalo nás, zda má na vztah žáků k výtvarnému umění vliv výtvarné tvorby ve volném čase spolu s výtvarným oborem na ZUŠ. Graf 9 ukazuje, že 25 žáků z 274 respondentů navštěvuje výtvarný obor na základní umělecké škole, z nich 20 se věnuje výtvarné tvorbě ve volném čase a tedy pak 5 žáků, kteří chodí do výtvarného oboru na ZUŠ, se výtvarné tvorbě ve volném čase nevěnuje.



Graf 9: Rozdíl mezi respondenty navštěvující výtvarný obor se zaměřením na jejich volnočasovou výtvarnou činnost.

Kulturní památky (graf 10) žáci navštěvují v průměru ročně (viz Přílohy IV., tabulka 3). Žáci navštěvují nejvíce hrady a zámky, na které je pravděpodobně berou rodiče (vzhledem k věkové kategorii zkoumaných žáků) za účelem například prázdninového výletu. Méně jsou pak navštěvována muzea a galerie.<sup>81</sup>



*Graf 10: Četnost návštěv kulturních památek.*

Z celkového počtu respondentů nenavštěvuje žádné kulturní památky 21 žáků (viz tabulka 2).

	Počet žáků
Nenavštěvují	21
Navštěvují	253
<b>Celkem</b>	<b>274</b>

*Tabulka 2: Počet respondentů ne/navštěvujících kulturní památky.*

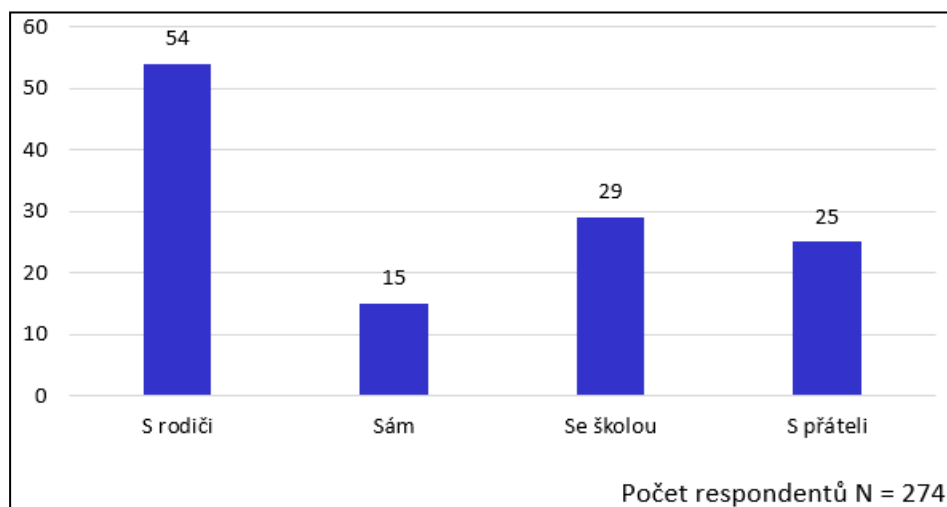
<sup>81</sup> Tabulka ke grafu 10 – viz příloha IV, tabulka 4.

Následující graf 11 se zabývá návštěvností uměleckých galerií podle pohlaví respondentů.



*Graf 11: Poměr dívek a chlapců navštěvujících umělecké galerie.*

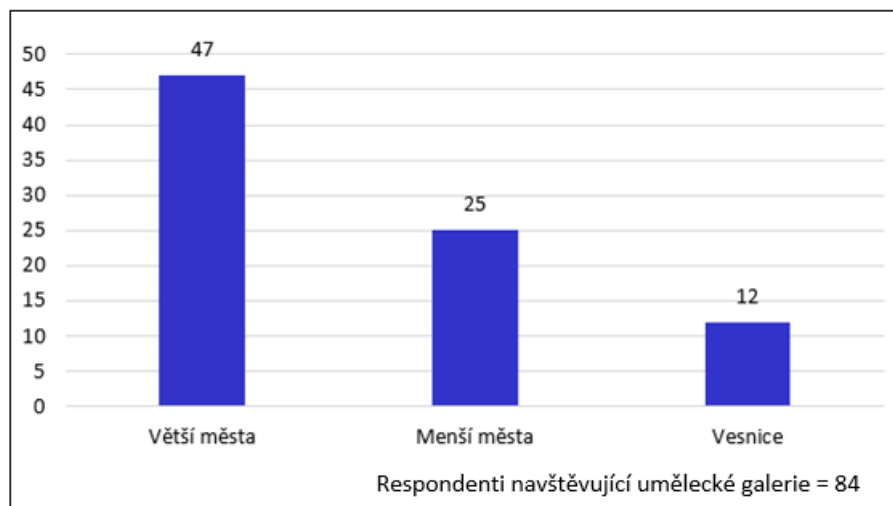
Umělecké galerie navštěvuje 84 žáků z 274 respondentů, z toho 57 dívek a 27 chlapců. Žáci nejvíce navštěvují umělecké galerie s rodiči, 29 žáků se školou, 25 žáků s přáteli a 15 žáků sami (graf 12)<sup>82</sup>. Předpokládáme, že 40 žáků, kteří navštěvují umělecké galerie sami nebo s přáteli, se o výtvarné umění opravdu zajímá a chodí na výstavy z vlastní iniciativy.



*Graf 12: S kým žáci navštěvují umělecké galerie (četnost).*

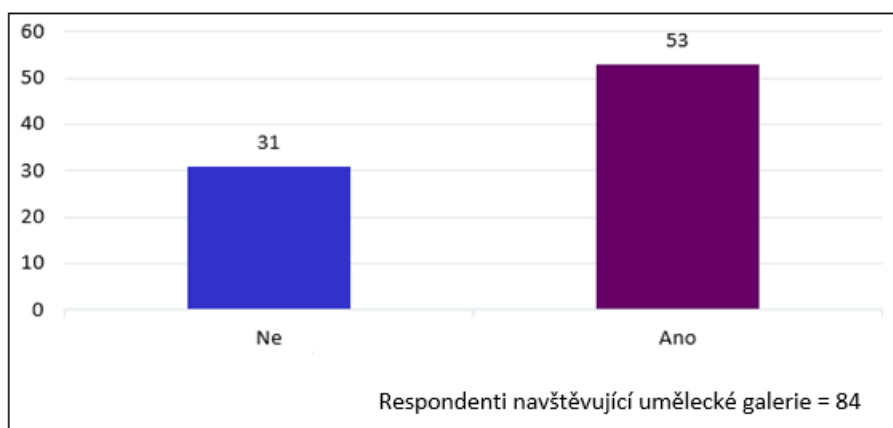
Jak jsme předpokládali, a jak současně dokládá i graf 13, žáků z větších měst, kteří navštěvují umělecké galerie, je větší část. Je to logické, jelikož velká města nabízejí i více možností pro setkávání se s uměním. Žáci z menších měst a vesnic už tolik příležitosti nemají, proto je číslo nižší.

<sup>82</sup> Tabulka ke grafu 12 – viz příloha IV, tabulka 5.



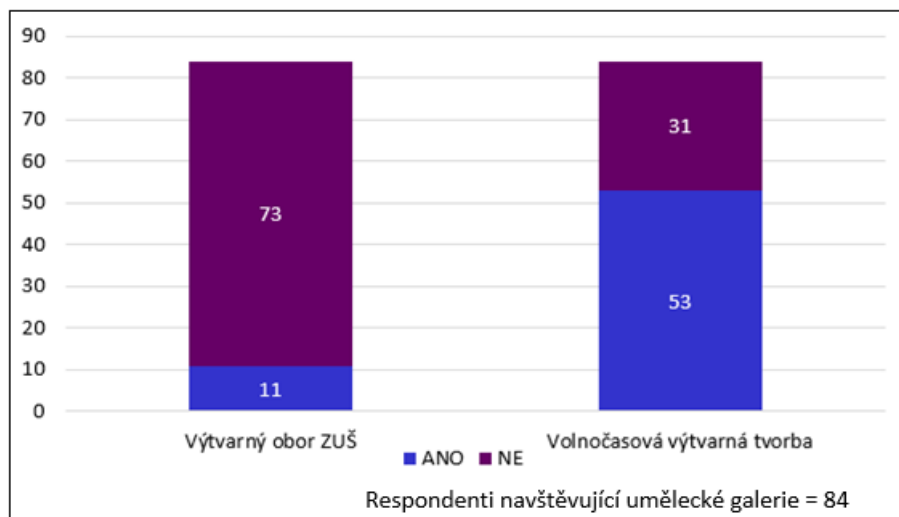
*Graf 13: Rozlišení respondentů navštěvujících umělecké galerie podle lokality školy, kterou navštěvují.*

Zajímá nás vliv uměleckých galerií na žáky výtvarně tvořící ve volném čase, tedy zda jsou žáci navštěvující umělecké galerie sami výtvarně činní. Graf 14 ukazuje, že 53 z 84 žáků navštěvujících umělecké galerie, výtvarně tvoří ve svém volném čase. Je zde tedy vidět možný vliv volnočasové výtvarné tvorby spolu s návštěvami uměleckých galerií na žákův pozitivní postoj k výtvarnému umění.



*Graf 14: Volnočasová výtvarná činnost žáků navštěvujících umělecké galerie.*

Graf 15 zjišťuje, kolik žáků navštěvuje umělecké galerie, současně i výtvarný obor na základní umělecké škole a současně se věnuje volnočasové výtvarné tvorbě.



*Graf 15: Žáci navštěvující umělecké galerie, současně i výtvarný obor na základní umělecké škole a současně se věnují volnočasové výtvarné tvorbě.*

Z 84 žáků navštěvujících umělecké galerie se 53 věnuje volnočasové výtvarné tvorbě a 11 navštěvuje výtvarný obor na základní umělecké škole. Tabulka 3 blíže ukazuje počet žáků, kteří současně navštěvují umělecké galerie, výtvarný obor v ZUŠ, výtvarně tvoří ve volném čase a výtvarná výchova je baví vždy nebo téměř vždy.

	Chlapci	Dívky
Žáci navštěvující umělecké galerie	27	57
Z toho žáci výtvarně činní ve volném čase	11	42
Z toho žáci navštěvující výtvarný obor v ZUŠ	2	8
Z toho žáky baví VV vždy nebo téměř vždy	1	8

*Tabulka 3: Žáci navštěvující současně umělecké galerie, výtvarný obor v ZUŠ, výtvarně tvoří ve volném čase a výtvarná výchova je baví vždy nebo téměř vždy.*

Z tabulky plyne, že pouze 9 žáků, z toho 8 dívek a 1 chlapec, z 274 respondentů mají pravděpodobně kladný vztah k výtvarnému umění, což předpokládáme ze spojení všech 4 uměleckých činností, kterým se věnují (navštěvují umělecké galerie + výtvarně tvoří ve volném čase + navštěvují výtvarný obor v ZUŠ + VV je baví vždy nebo téměř vždy). Předpokládáme, že žáky, kteří se zajímají o výtvarné umění, nemusejí hodiny výtvarné výchovy bavit z mnohých důvodů, proto zvyšujeme počet respondentů majících kladný vztah k umění na 10 žáků z 274 respondentů a současně „vyškrtáváme“ „oblubu výtvarné výchovy“



ze spojení 4 výtvarných činností. Podotýkáme ale, že tento fakt je pouze naším předpokladem. Nedovolujeme si jasně vymezovat činnosti určující kladné postoje a vztahy k výtvarnému umění.

## 5.2 Shrnutí dotazníkového šetření

Z výzkumu dotazníkového šetření, který se zaměřuje na vzdělávací instituce a jejich působení na žáky skrze výtvarné vzdělávání a na výtvarné volnočasové aktivity žáků, kam patří návštěvy kulturních památek a výtvarná činnost ve volném čase je patrné, že vzdělávací instituce (ZŠ – VV, ZUŠ – obor výtvarný) nemají příliš velký vliv na vztah žáků k výtvarnému umění. Pouhých 9% respondentů navštěvuje výtvarný obor na základní umělecké škole a ani ne 50% respondentů baví hodiny VV vždy nebo téměř vždy. I přesto, že je procento oblíbenosti VV alespoň poloviční, nemůžeme tvrdit, že díky hodinám VV žáci získají postoj k výtvarnému umění. Tato hodnota udává pouze vztah k hodinám výtvarné výchovy, nikoli k výtvarnému umění. Za vhodnější činnosti určující vztah k výtvarnému umění žáků staršího školního věku volíme spojení těchto činností: návštěvy kulturních památek, uměleckých galerií a volnočasová výtvarná tvorba. Z dotazníkového šetření vyplývá, že polovina respondentů z 274 dotazovaných výtvarně tvoří ve svém volném čase, 93 % z 274 respondentů navštěvuje kulturní památky a 31% z 274 respondentů navštěvuje umělecké galerie. Žáci, kteří se věnují volnočasové výtvarné tvorbě, navštěvují kulturní památky (hlavně umělecké galerie) a navštěvují výtvarný obor v ZUŠ, tvoří pouhá 4 % z 274 respondentů. Pouze u těchto 4 % respondentů si dovoluujeme tvrdit, že mají kladný vztah k výtvarnému umění.

### 5.3 Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu

Cílem této části práce bylo analyzovat sémantický prostor pojmů, které se vztahují k výtvarnému umění. Ze získaných dat byly hledány odpovědi na otázky vymezené v kapitole 4.2.

Výzkumu sémantického diferenciálu se účastnilo, stejně jako u dotazníkového šetření, 274 respondentů z různých základních škol a jednoho gymnázia. Sémantický diferenciál obsahuje 10 obecnějších pojmů, které se vztahují k výtvarnému umění. U jednotlivých komentářů grafů zmiňujeme průměr, kterým je hodnota 4.<sup>83</sup> Při zjišťování postojů žáků staršího školního věku k výtvarnému umění byly vypočítány faktory hodnocení, náročnosti a aktivity (viz tabulka 4).<sup>84</sup> Následně byl vytvořen graf se zobrazením sémantického prostoru s použitím faktorů aktivity a náročnosti (viz graf 16).

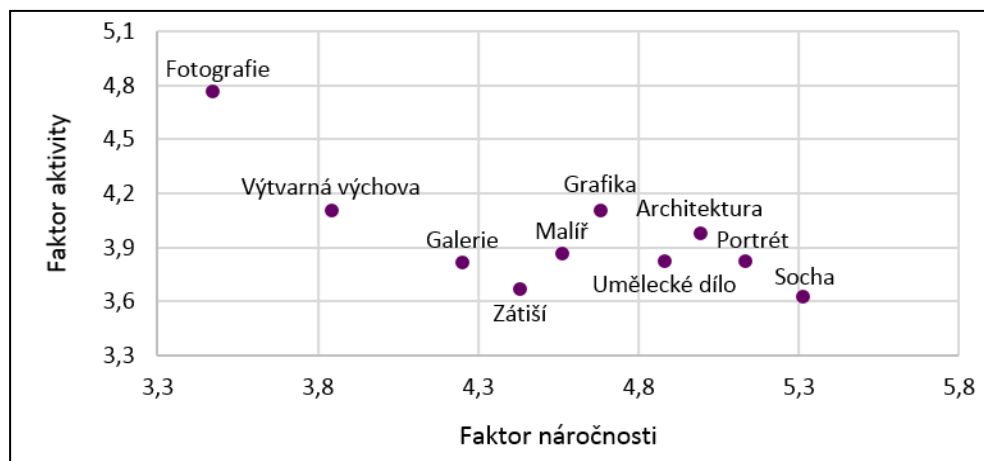
Pojem	Faktor hodnocení	Faktor náročnosti	Faktor aktivity
Galerie	4,54	4,25	3,82
Architektura	4,66	4,99	3,98
Fotografie	5,01	3,47	4,77
Grafika	4,36	4,68	4,11
Malíř	4,27	4,56	3,87
Zátiší	4,2	4,43	3,67
Portrét	4,26	5,13	3,83
Socha	4,36	5,31	3,63
Výtvarná výchova	4,38	3,84	4,11
Umělecké dílo	4,53	4,88	3,83

Tabulka 4: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy.

V tabulce 4 jsou uvedeny všechny tři faktory, přičemž největší rozdíly vykazují faktory náročnosti a aktivity. Pro zobrazení sémantického prostoru v grafu 16 používáme právě tyto dva faktory.

<sup>83</sup> Určeno podle hodnot přiřazených k pojmům na škále sémantického diferenciálu (viz příloha V).

<sup>84</sup> Pro výpočet faktorů byly jednotlivým polohám na škále přiřazeny číselné hodnoty (viz příloha V).



Graf 16: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění.

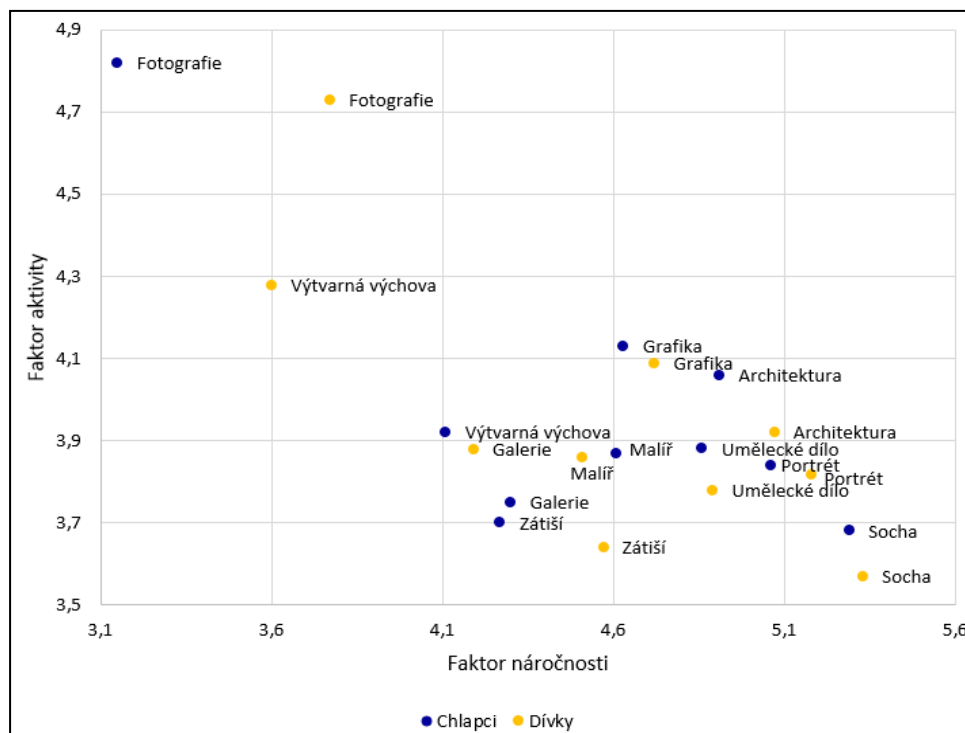
Z grafu 16 je patrné, že pojmy jako umělecké dílo, architektura, portrét a hlavně socha žáci řadí do kategorie spíše náročných pojmů a zároveň pojmů méně aktivních. Oproti tomu pojem fotografie klasifikují žáci jako velmi nenáročný a vysoce aktivní. Výtvarná výchova se ocitá v průměru hodnocení žáků, kde se faktor aktivity a náročnosti o moc neliší.

Dále byl řešen problém, jak se liší sémantický prostor pojmů výtvarného umění u žáků rozdílného pohlaví. Tabulka 5 opět ukazuje faktor hodnocení, náročnosti a aktivity.

Pojem	Faktor náročnosti		Faktor hodnocení		Faktor aktivity	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Galerie	4,3	4,19	4,22	4,83	3,75	3,88
Architektura	4,91	5,07	4,57	4,75	4,06	3,92
Fotografie	3,15	3,77	4,99	5,03	4,82	4,73
Grafika	4,63	4,72	4,49	4,23	4,13	4,09
Malíř	4,61	4,51	4,1	4,42	3,87	3,86
Zátíší	4,27	4,57	4,03	4,35	3,7	3,64
Portrét	5,06	5,18	4,04	4,45	3,84	3,82
Socha	5,29	5,33	4,26	4,46	3,68	3,57
Výtvarná výchova	4,11	3,6	4	4,72	3,92	4,28
Umělecké dílo	4,86	4,89	4,4	4,64	3,88	3,78

Tabulka 5: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy zaměřené na rozdíly pohlaví.

Nejmarkantnější rozdíly vykazují faktory náročnosti a aktivity, z nichž byl sestaven graf 17.



*Graf 17: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů podle pohlaví.*

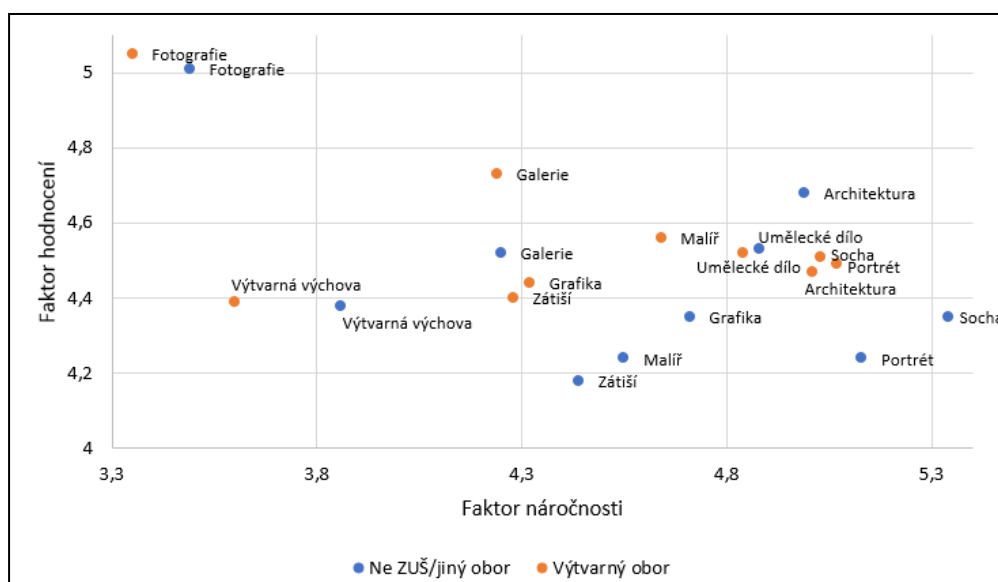
Podle grafu 17 posuzují dívky i chlapci pojmy galerie, malíř, zátiší, socha, umělecké dílo, portrét, architektura a grafika velmi podobně. Největší rozdíly jsou viditelné u pojmů fotografie a výtvarná výchova. Chlapci hodnotí výtvarnou výchovu jako průměrně náročnou a také jako průměrně aktivní. Oproti nim dívky posuzují VV jako méně náročnou a lehce nadprůměrně aktivní. Tento fakt nám jen potvrzuje hodnoty výsledků dotazníkového šetření, z nichž je patrné, že spíše dívky se věnují výtvarné činnosti, VV je baví, větší část dívek navštěvuje výtvarný obor na ZUŠ a také více než chlapci navštěvují umělecké galerie. Pojem fotografie chlapci hodnotí jako nadprůměrně aktivní a minimálně náročný, dívky jej vidí také jako nadprůměrně aktivní, leč trochu více náročný.

Další zajímavé hodnoty ukazuje tabulka 6, která se zaměřuje na rozdíly hodnocení pojmů výtvarného umění žáky, kteří navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole a žáky, kteří navštěvují buď jiný obor, nebo ZUŠ nenavštěvují vůbec.

Pojem	Faktor náročnosti		Faktor hodnocení		Faktor aktivity	
	Ne ZUŠ/jiný obor	Výtvarný obor	Ne ZUŠ/jiný obor	Výtvarný obor	Ne ZUŠ/jiný obor	Výtvarný obor
Galerie	4,25	4,24	4,52	4,73	3,85	3,51
Architektura	4,99	5,01	4,68	4,47	3,99	3,92
Fotografie	3,49	3,35	5,01	5,05	4,78	4,69
Grafika	4,71	4,32	4,35	4,44	4,09	4,33
Malíř	4,55	4,64	4,24	4,56	3,89	3,64
Zátiší	4,44	4,28	4,18	4,4	3,66	3,73
Portrét	5,13	5,07	4,24	4,49	3,82	3,93
Socha	5,34	5,03	4,35	4,51	3,63	3,61
Výtvarná výchova	3,86	3,6	4,38	4,39	4,11	4,05
Umělecké dílo	4,88	4,84	4,53	4,52	3,82	3,88

Tabulka 6: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy zaměřené na rozdíly návštěvnosti výtvarného oboru ZUŠ a jiných oborů spolu s „nestudenty“ ZUŠ.

Největší rozdíly vykazují faktory náročnosti a hodnocení, na které je zaměřen graf 18.



Graf 18: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění zaměřený na rozdíly návštěvnosti výtvarného oboru ZUŠ a jiných oborů spolu s „nestudenty“ ZUŠ.

Žáci navštěvující výtvarný obor v ZUŠ a ostatní respondenti hodnotí pojmy fotografie a umělecké dílo velmi podobně. K pojmu fotografie mají kladný postoj a klasifikují jej jako nejméně náročný ze všech pojmů výtvarného umění. Průměrný vztah mají k pojmu umělecké dílo jak na pozici faktoru hodnocení, tak náročnosti. Ovšem ostatní pojmy už nemají tak podobné hodnoty. Kvalitu výtvarné výchovy vidí žáci výtvarného oboru ZUŠ lehce podprůměrně a hodiny

VV pro ně nejsou příliš náročné. Ostatní respondenti vidí kvalitu pojmu VV velmi podobně, ovšem VV je pro ně více náročná. Galerie hodnotí podle náročnosti všichni respondenti víceméně stejně, ovšem pozitivnější je pro žáky navštěvující výtvarný obor ZUŠ. Pojem architektura je pro všechny respondenty skoro stejně náročný, ovšem respondenti navštěvující výtvarný obor jej hodnotí pozitivněji. Pojmy malíř, zátiší, grafika, socha a portrét hodnotí žáci výtvarného oboru pozitivněji než ostatní, náročnost pojmu je také nižší než u ostatních respondentů.

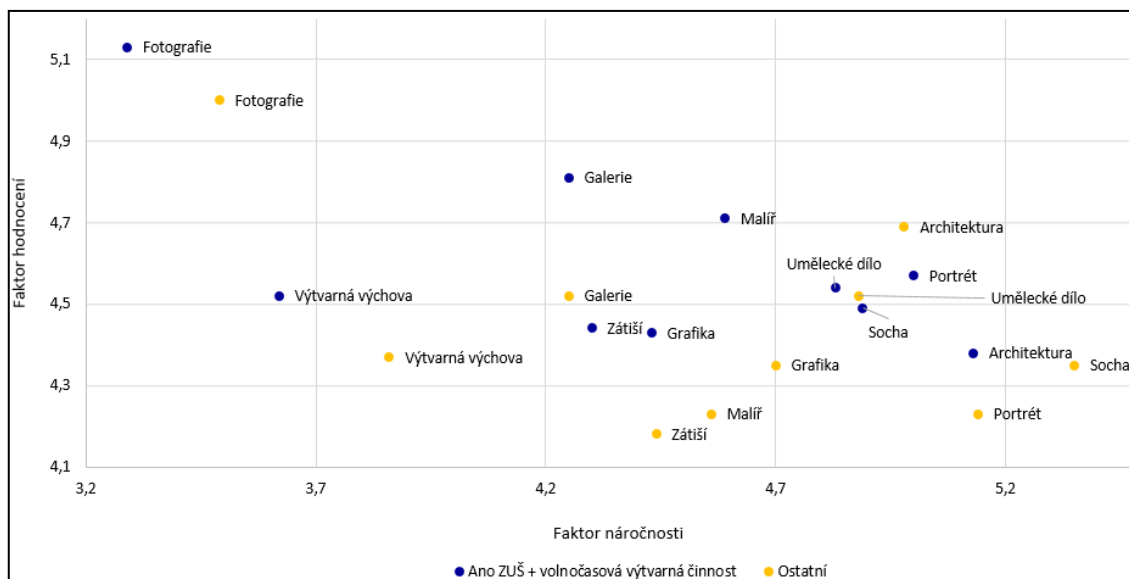
Následující tabulka 7 srovnává hodnoty pojmů výtvarného umění u žáků, kteří navštěvují výtvarný obor ZUŠ a současně se věnují výtvarné tvorbě ve volném čase, s ostatními respondenty, kteří se nevěnují obojímu zároveň.

Pojem	Faktor náročnosti		Faktor hodnocení		Faktor aktivity	
	Ano ZUŠ + VčVT*	Ostatní	Ano ZUŠ + VčVT*	Ostatní	Ano ZUŠ + VčVT*	Ostatní
Galerie	4,25	4,25	4,81	4,52	3,48	3,85
Architektura	5,13	4,98	4,38	4,69	3,92	3,99
Fotografie	3,29	3,49	5,13	5	4,86	4,77
Grafika	4,43	4,7	4,43	4,35	4,37	4,09
Malíř	4,59	4,56	4,71	4,23	3,7	3,88
Zátiší	4,3	4,44	4,44	4,18	3,71	3,67
Portrét	5	5,14	4,57	4,23	4,03	3,81
Socha	4,89	5,35	4,49	4,35	3,44	3,64
Výtvarná výchova	3,62	3,86	4,52	4,37	4,1	4,11
Umělecké dílo	4,83	4,88	4,54	4,52	3,92	3,82

\* volnočasová výtvarná tvorba

*Tabulka 7: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u žáků navštěvujících výtvarný obor v ZUŠ a současně výtvarně tvořících ve volném čase a u žáků ostatních.*

Graf 19 porovnává pojmy, které podle tabulky vykazují největší rozdíly v oblasti faktorů náročnosti a hodnocení.



*Graf 19: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u žáků navštěvujících výtvarný obor v ZUŠ, výtvarně tvořících ve volném čase a u žáků ostatních.*

Hodnoty respondentů, kteří navštěvují výtvarný obor v ZUŠ a k tomu jsou výtvarně činní ve volném čase (dále jen „Ano ZUŠ + VčVT“) vykazují u všech pojmů pozitivnější hodnocení než hodnoty ostatních respondentů (dále jen OR). Jediný pojem architektura „Ano ZUŠ + VčVT“ hodnotí negativněji než ostatní respondenti, i náročnost je vyšší než u OR. Pojem galerie klasifikují obě skupiny jako průměrně náročný, přičemž skupina „Ano ZUŠ + VčVT“ jej posuzuje mnohem pozitivněji. Velmi podobné hodnoty vykazuje i pojem zátíší. Pojem fotografie hodnotí obě skupiny velmi podobně, přičemž pro OR je tento pojem náročnější. Podobně jako fotografie je na tom pojem výtvarná výchova, kterou obě skupiny respondentů hodnotí spíše pozitivně, ovšem pro OR je náročnější. Pojem grafika klasifikují obě skupiny víceméně pozitivně, a opět, pro OR je tento pojem náročnější než pro „Ano ZUŠ + VčVT“. Pojem umělecké dílo vykazuje skoro stejné hodnoty u obou skupin tedy, že jej hodnotí spíše nadprůměrně a stejně nadprůměrná je i náročnost pojmu. Pojem malíř posuzují obě skupiny na úrovni náročnosti stejně, ale „Ano ZUŠ + VčVT“ jej hodnotí mnohem pozitivněji. Pojmy portrét a socha vidí OR jako negativnější a zároveň náročnější než žáci navštěvující výtvarný obor v ZUŠ a věnující se výtvarné tvorbě ve volném čase.

Následující tabulka 8 ukazuje rozdílné hodnoty pojmů výtvarného umění u respondentů rozdělených do skupin podle dotazníku: 1. VV mě nebaví nikdy, 2. VV mě baví občas, 3. VV mě baví téměř vždy, 4. VV mě baví vždy.<sup>85</sup>

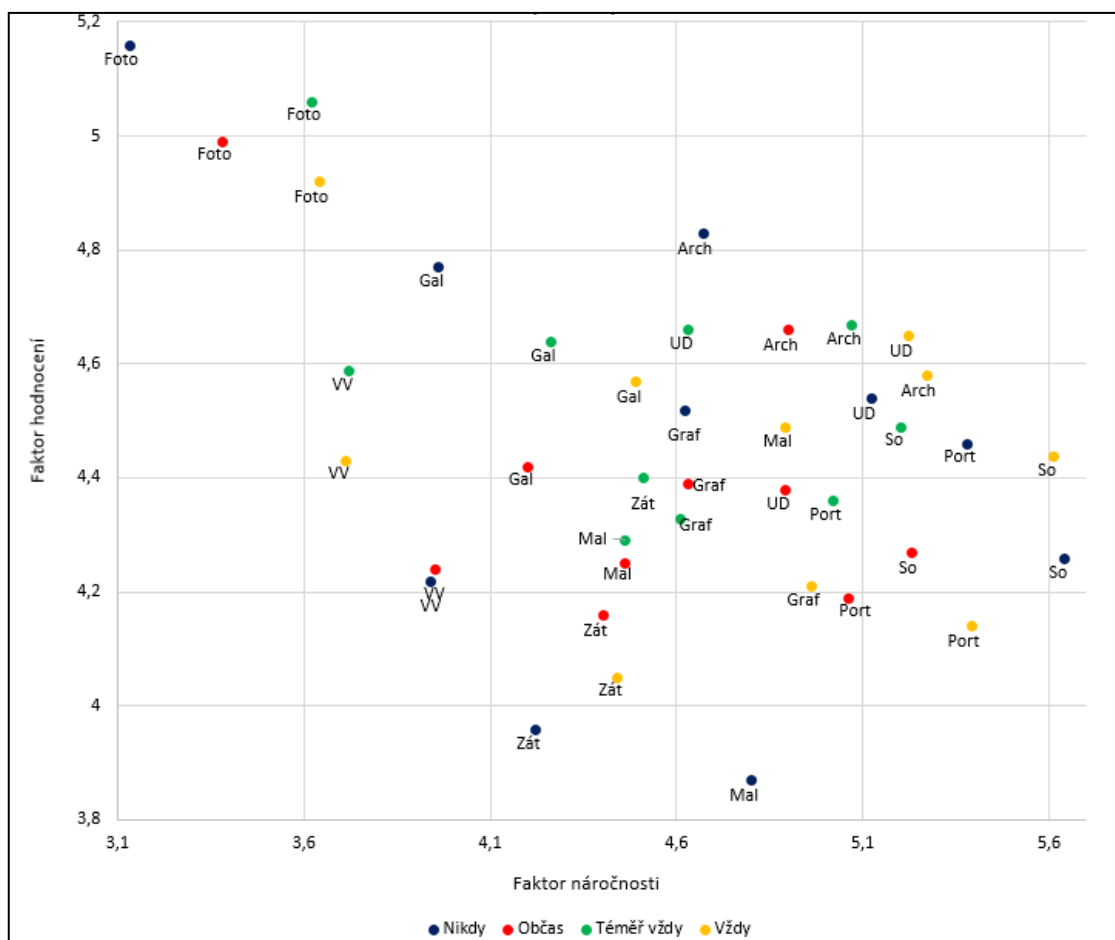
	Obliba VV	Pojem									
		Galerie	Architektura	Fotografie	Grafika	Malíř	Zátíší	Portrét	Socha	VV	Um. Dílo
Faktor náročnosti	Nikdy	3,96	4,67	3,13	4,62	4,8	4,22	5,38	5,64	3,94	5,12
	Občas	4,2	4,9	3,38	4,63	4,46	4,4	5,06	5,23	3,95	4,89
	Téměř vždy	4,26	5,07	3,62	4,61	4,46	4,51	5,02	5,2	3,72	4,63
	Vždy	4,49	5,27	3,64	4,96	4,89	4,44	5,39	5,61	3,71	5,22
Faktor hodnocení	Nikdy	4,77	4,83	5,16	4,52	3,87	3,96	4,46	4,26	4,22	4,54
	Občas	4,42	4,66	4,99	4,39	4,25	4,16	4,19	4,27	4,24	4,38
	Téměř vždy	4,64	4,67	5,06	4,33	4,29	4,4	4,36	4,49	4,59	4,66
	Vždy	4,57	4,58	4,92	4,21	4,49	4,05	4,14	4,44	4,43	4,65
Faktor aktivity	Nikdy	3,86	3,9	4,75	3,94	3,72	3,74	3,45	3,68	3,74	3,7
	Občas	3,82	4,03	4,86	4,2	3,86	3,54	3,8	3,62	4,01	3,89
	Téměř vždy	3,84	4,08	4,57	4,01	3,8	3,77	4	3,63	4,32	3,86
	Vždy	3,75	3,73	4,95	4,14	4,1	3,8	3,79	3,6	4,14	3,65

*Tabulka 8: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy podle oblíbenosti výtvarné výchovy.*

Podle tabulky 8 jsou nerozdílnější hodnoty pojmů výtvarného umění v oblasti faktorů hodnocení a náročnosti, se kterými pracuje následující graf 20.

<sup>85</sup> Dotazník, otázka č. 6 (viz příloha III.)





*Graf 20: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění podle oblíbenosti výtvarné výchovy.<sup>86</sup>*

Pojem fotografie je hodnocen všemi skupinami nejlépe a zároveň jej obě skupiny považují za nejméně náročný. Pojem výtvarná výchova stojí u všech skupin v oblasti lehce podprůměrné náročnosti, ovšem její hodnocení se liší. Nejlépe posuzují VV respondenti, které baví VV téměř vždy a nejhůře ji hodnotí ti, které VV nebaví. Pojem galerie klasifikují všechny skupiny velmi podobně. Paradoxně pojem galerie nejlépe hodnotí ti, které VV nebaví nikdy a současně galerii považují za méně náročnou oproti ostatním respondentům. Pojem architektura se taktéž nachází v podobné oblasti hodnocení u všech skupin respondentů. Vesměs všechny skupiny ji řadí spíše k větší náročnosti a nejlépe ji hodnotí respondenti, které VV nebaví nikdy. Nejnáročnější přijde respondentům, které VV baví vždy. Pojem umělecké dílo nejlépe posuzují skupiny respondentů, které

<sup>86</sup> Vysvětlivky ke grafu 21: Gal = galerie, Arch = architektura, Foto = fotografie, Graf = grafika, Mal = malíř, Zát = zátiší, Port = portrét, So = socha, VV = výtvarná výchova, UD = umělecké dílo.

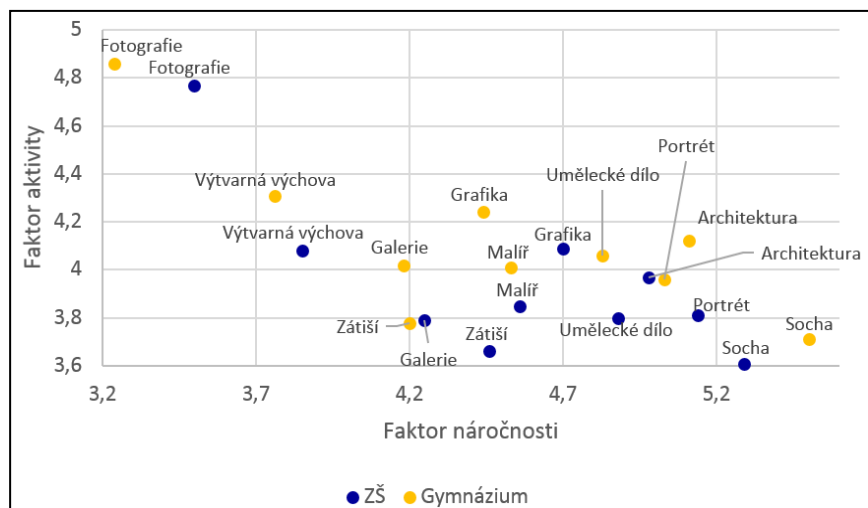
VV baví téměř vždy a vždy, respondentům (VV baví vždy) přijde tento pojem nejnáročnější. Pojem zátiší stojí u všech hodnotitelů v oblasti průměrné náročnosti a respondenti, které VV baví téměř vždy ho hodnotí nejlépe, nejhůře respondenti, které VV nebaví nikdy. Hodnocení pojmu malíř je nejodlišnější. Nejnáročnější přijde respondentům, které VV nebaví nikdy a baví vždy. Ti, které VV nebaví nikdy, vidí pojem nejnegativněji. Nejlépe si pojem stojí u respondentů, které VV baví vždy. Pojem socha považují všechny skupiny respondentů vesměs za nejnáročnější z pojmů. Stejně tak pojem hodnotí všechny skupiny skoro stejně, průměrně. Pojem portrét je na tom velmi podobně jako pojem socha, jen je považován za méně náročný. Pojem grafika je nejlépe hodnocen skupinou respondentů, které VV nebaví nikdy a nejhůře skupinou, které VV baví vždy. Za nejobtížnější ho považuje skupina, kterou VV baví vždy.

Tabulka 9 ukazuje rozdíly v hodnocení pojmů výtvarného umění podle faktorů náročnosti, hodnocení a aktivity u respondentů základních škol a respondentů gymnázia.

Pojem	Faktor náročnosti		Faktor hodnocení		Faktor aktivity	
	ZŠ	Gymnázium	ZŠ	Gymnázium	ZŠ	Gymnázium
Galerie	4,25	4,18	4,52	4,71	3,79	4,02
Architektura	4,98	5,11	4,67	4,63	3,97	4,12
Fotografie	3,5	3,24	5,01	5,06	4,77	4,86
Grafika	4,7	4,44	4,36	4,3	4,09	4,24
Malíř	4,56	4,53	4,28	4,14	3,85	4,01
Zátiší	4,46	4,2	4,21	4,11	3,66	3,78
Portrét	5,14	5,03	4,25	4,31	3,81	3,96
Socha	5,29	5,5	4,37	4,34	3,61	3,71
Výtvarná výchova	3,85	3,76	4,37	4,42	4,08	4,31
Umělecké dílo	4,88	4,83	4,5	4,73	3,8	4,06

*Tabulka 9: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u žáků základních škol a žáků gymnázia.*

Nejviditelnější rozdíly vykazují hodnoty pojmů u faktorů náročnosti a aktivity. Graf 21 vyazuje výsledky těchto faktorů.



*Graf 21: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů základních škol a gymnázií.*

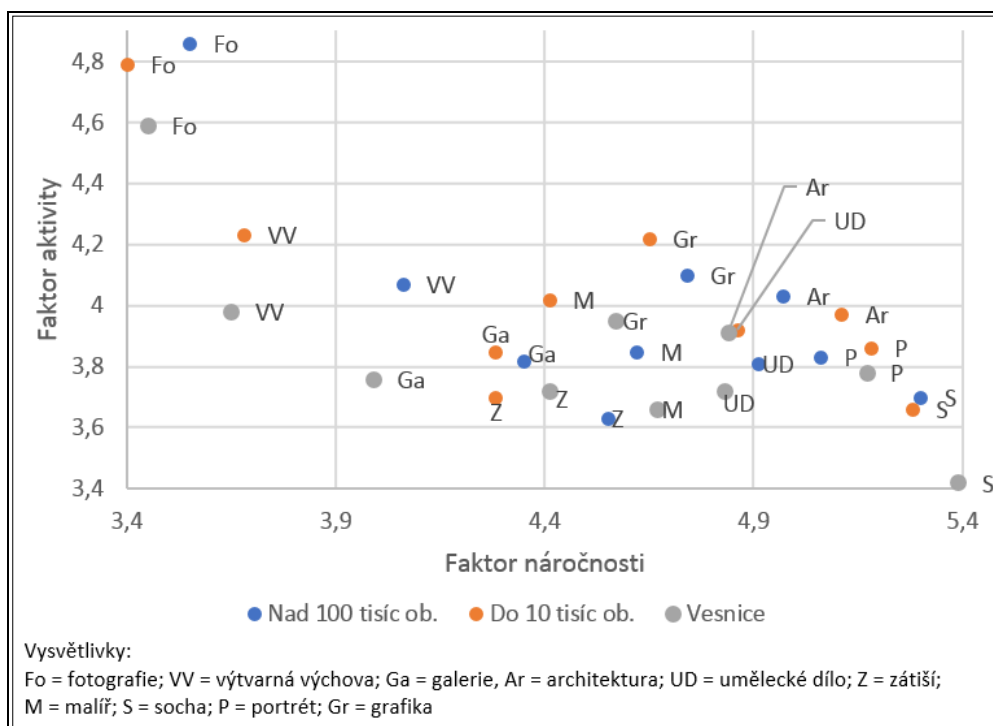
Všechny pojmy výtvarného umění jsou pro respondenty gymnázia aktivnější než pro žáky základních škol. Pojmy fotografie, výtvarná výchova, galerie, zátiší, grafika, malíř, umělecké dílo, portrét jsou pro respondenty gymnázia méně náročné než pro žáky ZŠ. Oproti tomu pojmy socha a architektura vidí jako náročnější.

Následující tabulka 10 ukazuje rozdílné hodnoty pojmů výtvarného umění vzhledem k lokalitě škol navštěvovaných respondenty, tedy škol v místech nad 100 tisíc obyvatel, do 10 tisíc obyvatel a vesnicích.

Pojem	Faktor náročnosti			Faktor hodnocení			Faktor aktivity		
	Nad 100 tis. ob.	Do 10 tis. ob.	Vesnic e	Nad 100 tis. ob.	Do 10 tis. ob.	Vesnic e	Nad 100 tis. ob.	Do 10 tis. ob.	Vesnic e
Galerie	4,35	4,28	3,99	4,56	4,57	4,46	3,82	3,85	3,76
Architekt.	4,97	5,11	4,84	4,75	4,6	4,57	4,03	3,97	3,91
Fotografie	3,55	3,4	3,45	5,03	4,96	5,05	4,86	4,79	4,59
Grafika	4,74	4,65	4,57	4,36	4,29	4,46	4,1	4,22	3,95
Malíř	4,62	4,41	4,67	4,23	4,39	4,16	3,85	4,02	3,66
Zátiší	4,55	4,28	4,41	4,21	4,15	4,26	3,63	3,7	3,72
Portrét	5,06	5,18	5,17	4,18	4,39	4,22	3,83	3,86	3,78
Socha	5,3	5,28	5,39	4,41	4,33	4,32	3,7	3,66	3,42
VV	4,06	3,68	3,65	4,32	4,41	4,45	4,07	4,23	3,98
Umělec. dílo	4,91	4,86	4,83	4,52	4,59	4,44	3,81	3,92	3,72

*Tabulka 10: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění zaměřené na místa působení škol.*

Nejviditelnější rozdíly jsou v oblasti faktorů náročnosti a aktivity, které ukazuje graf 22.



*Graf 22: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění s přihlédnutím k oblasti působení škol.*

V průměru jako nejméně aktivní hodnotí pojmy výtvarného umění respondenti z vesnických škol. Tato skupina respondentů považuje za nejnáročnější pojem socha, který je pro ně také nejméně aktivní. Výtvarnou výchovu vidí v její dynamičnosti průměrně a zároveň jako nejméně náročnou. Pojmy galerie, umělecké dílo, grafika a architektura jsou klasifikovány touto skupinou jako méně náročné oproti ostatním respondentům. Respondenti navštěvující základní školu na vesnici vidí pojmy zátiší, malíř a portrét na podobné úrovni aktivity a zároveň je hodnotí jako nejméně aktivní ze všech skupin respondentů. Jedinci skupiny „do 10 tisíc obyvatel“ a „nad 100 tisíc obyvatel“ hodnotí pojmy výtvarného umění velmi podobně. Pojem socha vnímají jako velmi náročný a nejméně aktivní, portrét a architektura jsou na tom s náročností skoro stejně, avšak architektura je vnímána skupinou „nad 100 tis. obyvatel“ jako více aktivní, galerii hodnotí obě skupiny podprůměrně aktivní a průměrně náročnou. Pojmy zátiší a malíř mají blízké hodnoty u obou skupin, které se pohybují okolo průměrné náročnosti a aktivity. Grafiku obě skupiny hodnotí jako lehce

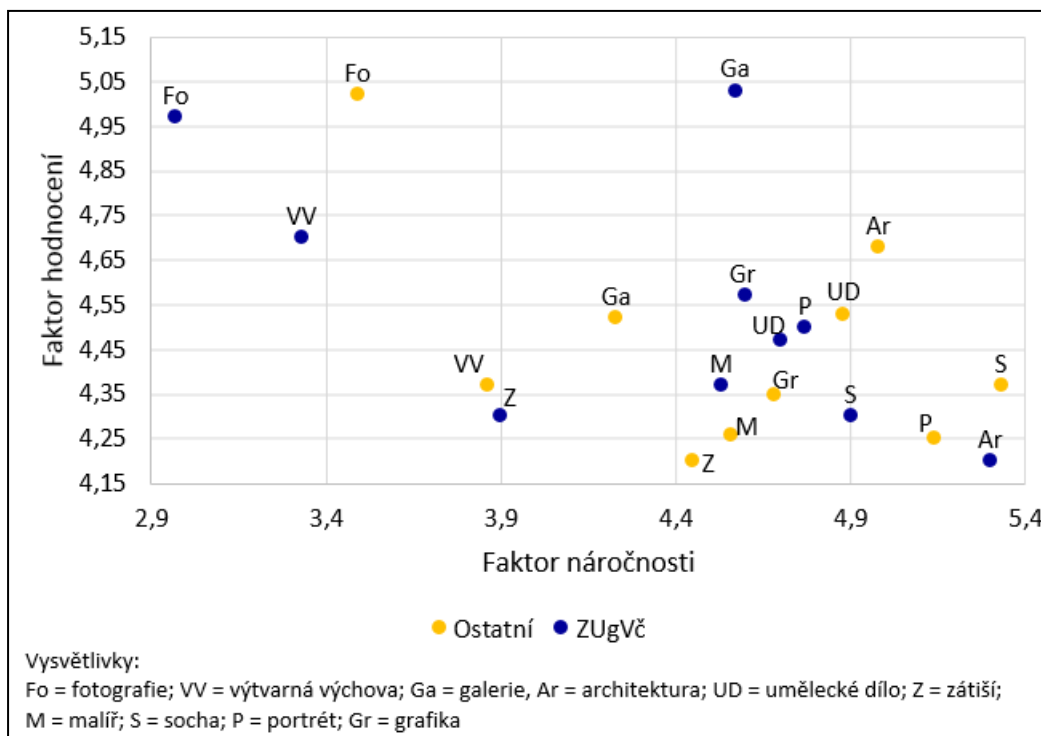
nadprůměrně aktivní a náročnější. U pojmu výtvarná výchova se hodnocení obou skupin rozchází. Skupina respondentů „do 10 tisíc obyvatel“ posuzuje VV jako více aktivní a méně náročnou oproti skupině „nad 100 tisíc obyvatel“. Pojem fotografie si stojí u všech skupin skoro stejně. Nejlépe je hodnocen skupinou „nad 100 tisíc obyvatel“, nejhůře žáky z vesnických škol, jako náročnější ho vidí skupina „nad 100 tisíc obyvatel“ a za nejméně náročný je brán skupinou „do 10 tisíc obyvatel“.

Dalším řešeným problémem byl vztah hodnot pojmů výtvarného umění mezi respondenty, kteří současně navštěvují výtvarný obor v ZUŠ, umělecké galerie a věnují se volnočasové výtvarné tvorbě a mezi ostatními respondenty. Záměrně vynecháváme vztah k výtvarné výchově, protože ukazuje pouze oblibu předmětu, ale ne přímo vztah k výtvarnému umění. Tabulka 11 vykazuje hodnoty pojmů podle faktorů hodnocení, náročnosti a aktivity ve vztahu k výše uvedeným skupinám. Pro snazší orientaci označujeme skupinu respondentů, kteří současně navštěvují výtvarný obor v ZUŠ a umělecké galerie a výtvarně tvoří ve volném čase zkratkou: ZUGVČ.

Pojem	Faktor náročnosti		Faktor hodnocení		Faktor aktivity	
	Ostatní	ZUGVČ	Ostatní	ZUGVČ	Ostatní	ZUGVČ
Galerie	4,23	4,57	4,52	5,03	3,82	3,83
Architektura	4,98	5,3	4,68	4,2	3,99	3,83
Fotografie	3,49	2,97	5,02	4,97	4,77	4,9
Grafika	4,68	4,6	4,35	4,57	4,1	4,37
Malíř	4,56	4,53	4,26	4,37	3,88	3,43
Zátiší	4,45	3,9	4,2	4,3	3,67	3,63
Portrét	5,14	4,77	4,25	4,5	3,81	4,33
Socha	5,33	4,9	4,37	4,3	3,63	3,63
Výtvarná výchova	3,86	3,33	4,37	4,7	4,11	4,03
Umělecké dílo	4,88	4,7	4,53	4,47	3,82	4,03

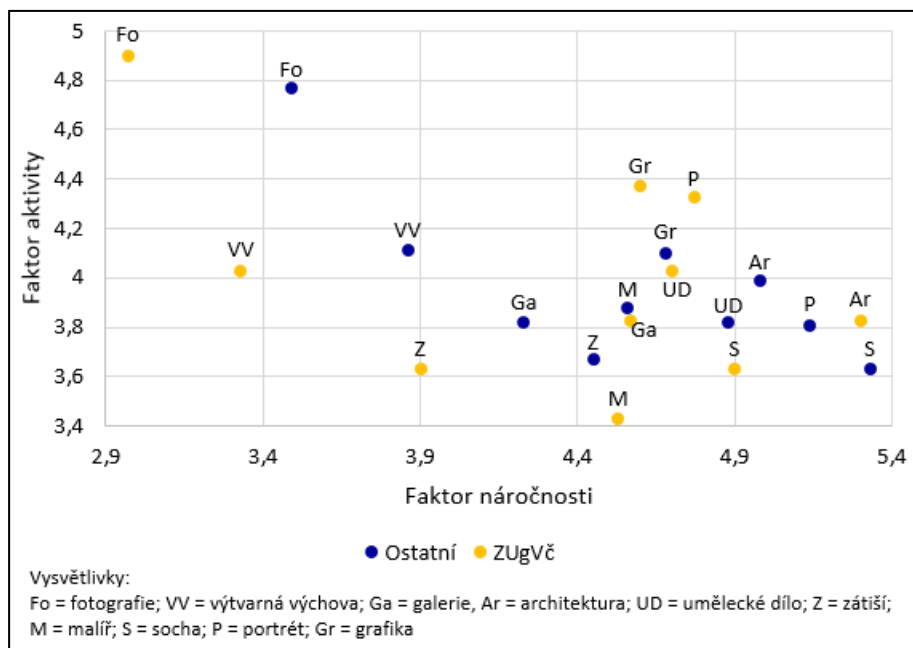
*Tabulka 11: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u ZUGVČ respondentů a ostatních respondentů.*

Největší rozdíly v hodnotách pojmů jsou patrné u faktoru náročnosti. Faktory hodnocení a aktivity vykazují stejný počet rozdílů, proto jsme se rozhodli v následujících grafech porovnat faktor náročnosti s faktorem hodnocení i faktor náročnosti s faktorem aktivity.



*Graf 23: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u respondentů ZUGVč a respondentů ostatních.*

Respondenti ZUGVč hodnotí pojmy fotografie, umělecké dílo, architektura a socha negativněji než ostatní respondenti a ostatní pojmy hodnotí naopak pozitivněji. Pojmy fotografie, grafika, malíř, zátiší, socha, výtvarná výchova a umělecké dílo jsou ostatními respondenty klasifikovány jako náročnější oproti hodnocení respondentů ZUGVč. Pojem galerie vidí ZUGVč pozitivněji a zároveň jako náročnější než ostatní respondenti. Pojem grafika vidí obě skupiny respondentů stejně náročný, přičemž skupinou ZUGVč je hodnocen pozitivněji. Pojem architektura je nejnižší posuzován skupinou ZUGVč a zároveň je nejnáročnější oproti hodnocení ostatních respondentů. Socha je u obou skupin hodnocena spíše průměrně, ovšem pro ostatní respondenty je náročnější. Velký rozdíl vykazují hodnoty pojmu VV, který ZUGVč vidí pozitivněji a méně náročný než skupina ostatních respondentů. Umělecké dílo je oběma skupinami hodnoceno podobně, náročnější a pozitivnější přijde skupině ostatních respondentů. Méně náročně je hodnocen skupinou ZUGVč pojem fotografie.



*Graf 24: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů ZUGVč a respondentů ostatních.*

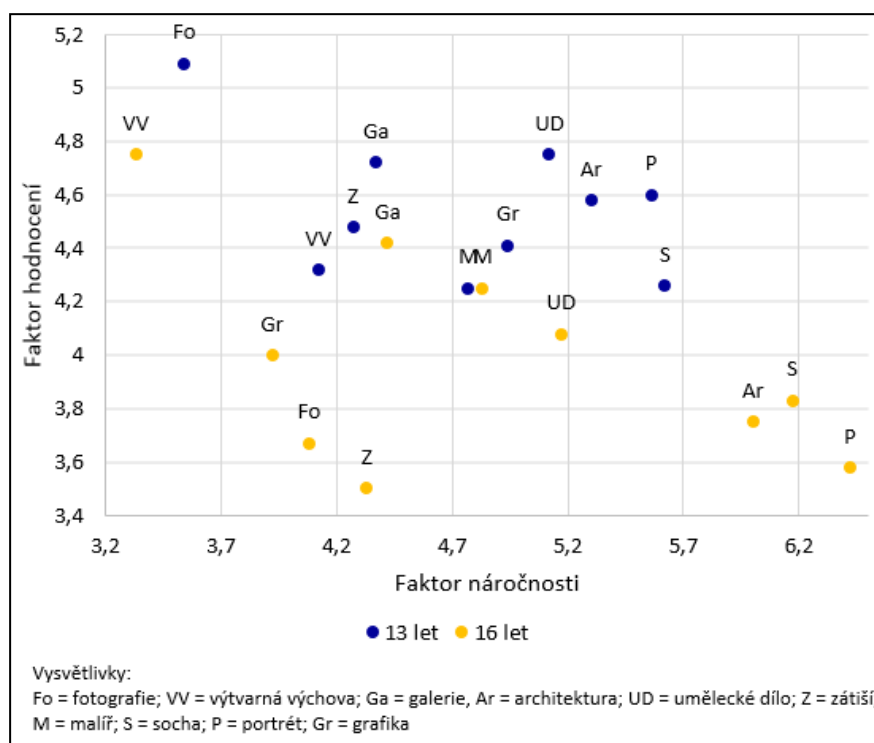
Pojmy grafika, malíř a umělecké dílo se nacházejí v oblasti stejné náročnosti u obou skupin respondentů s tím, že skupina ZUGVč hodnotí jako nejméně aktivní pojem malíř. Na stejné úrovni aktivity, nízké, stojí pojmy zátiší a socha, které hodnotí jako méně náročné skupina respondentů ZUGVč. Pojem galerie je pro obě skupiny aktivnější než pojmy zátiší a socha, přičemž je hodnocen jako náročnější skupinou ZUGVč. Pojem architektura stojí v oblasti nejvyšší náročnosti z pohledu obou skupin. Fotografie je nejaktivnější a zároveň nejméně náročná pro respondenty ZUGVč. U pojmu portrét jsou rozdíly viditelnější. Skupina ZUGVč jej posuzuje jako více aktivní a méně náročný. Pojem VV stojí na přibližně stejné úrovni aktivity s tím, že ho skupina ZUGVč hodnotí jako méně náročný.

Posledním řešeným problémem bylo určení rozdílů v hodnocení pojmů výtvarného umění podle věku respondentů. Tabulka 12 předkládá hodnoty pojmů podle faktorů náročnosti, hodnocení a aktivity u žáků rozdílného věku.

Pojem	Faktor náročnosti				Faktor hodnocení				Faktor aktivity			
	13 let	14 let	15 let	16 let	13 let	14 let	15 let	16 let	13 let	14 let	15 let	16 let
Galerie	4,37	4,15	4,32	4,42	4,72	4,45	4,61	4,42	3,72	3,85	3,8	3,92
Architektura	5,3	4,86	5,04	6	4,58	4,57	4,82	3,75	3,93	4,07	3,93	3,08
Fotografie	3,54	3,59	3,3	4,08	5,09	4,97	5,1	3,67	4,81	4,65	4,93	4,25
Grafika	4,94	4,49	4,85	3,92	4,41	4,4	4,31	4	4,09	4,21	3,99	4,08
Malíř	4,77	4,43	4,65	4,83	4,25	4,24	4,31	4,25	3,64	3,87	3,9	4,42
Zátiší	4,27	4,41	4,49	4,33	4,48	4,3	4,04	3,5	3,94	3,59	3,69	3,92
Portrét	5,56	4,89	5,25	6,42	4,6	4,19	4,28	3,58	3,65	3,88	3,85	3,08
Socha	5,62	5,16	5,38	6,17	4,26	4,35	4,42	3,83	3,63	3,63	3,63	3,33
Výtvarná výchova	4,12	3,87	3,75	3,33	4,32	4,24	4,54	4,75	3,93	4,02	4,23	4,58
Umělecké dílo	5,12	4,78	4,92	5,17	4,75	4,44	4,59	4,08	3,9	3,86	3,77	3,83

Tabulka 12: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění z hlediska rozdílného věku respondentů.

Největší rozdíly jsou viditelné u žáků třináctiletých a šestnáctiletých a faktorů náročnosti a hodnocení. Graf 25 znázorňuje hodnocení jednotlivých pojmů právě z těchto hledisek.



Graf 25: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u žáků třináctiletých a šestnáctiletých.

Většina pojmů výtvarného umění je hodnocena lépe třináctiletými respondenty. Pojem galerie hodnotí obě věkové skupiny podle náročnosti stejně, pozitivněji jej hodnotí třináctiletí. Pojem architektura vykazuje větší rozdíly. Třináctiletí



jej vidí jako méně náročný a posuzují ho pozitivněji než druhá skupina. Největší rozdíl v hodnotách faktoru hodnocení vykazuje pojem fotografie. Co se týká náročnosti, je respondenty hodnocen spíše jako méně náročný, ovšem pozitivněji je hodnocen respondenty třináctiletými. Grafika vykazuje též rozdílné hodnocení respondentů. Třináctiletí jej hodnotí pozitivněji a zároveň jako náročnější. Pojem malíř je klasifikován oběma skupinami téměř stejně, průměrně k faktoru hodnocení i náročnosti. Zátíší vidí obě skupiny takřka stejně náročně, ovšem třináctiletí jej hodnotí pozitivněji. Pojem portrét je hodnocen kladně třináctiletými a šestnáctiletí ho hodnotí jako nejnáročnější ze všech pojmů. Podobné výsledky vykazuje i pojem socha. Pojem výtvarná výchova je vesměs hodnocen jako méně náročný a pozitivněji jej hodnotí šestnáctiletí. Pojem umělecké dílo stojí na stejné úrovni náročnosti u obou skupin a třináctiletí jej hodnotí pozitivněji.

## 6 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumu pro zjištění postojů k výtvarnému umění žáků staršího školního věku se účastnilo 274 žáků 8. a 9 tříd základních škol a tercie a kvarty osmiletého gymnázia. V této kapitole se zabýváme shrnutím výsledků dotazníku a sémantického diferenciálu.

### 6.1 Shrnutí výsledků dotazníku

Při vyhodnocování výsledků zjištěných v dotazníku jsme provedli deskriptivní analýzu zaměřenou na zodpovězení výzkumných otázek uvedených v kapitole 4.2. Otázky byly zaměřené na objasnění problematiky vztahu žáků a výtvarného umění skrze vzdělávací instituce a volný čas.

Při zkoumání problematiky výtvarného umění a vzdělávacích institucí bylo nejprve vyhodnoceno, zda respondenti navštěvují základní uměleckou školu. Ukázalo se, že pouhých 53 respondentů z 274 dotazovaných navštěvuje ZUŠ, přičemž jen 25 z nich obor výtvarný. Ostatní respondenti navštěvují obory hudební, taneční nebo dramatický. Z počtu 25 respondentů navštěvujících výtvarný obor v ZUŠ bylo 19 dívek a 6 chlapců. Těchto pouhých 9 % respondentů můžeme považovat za jedince, kteří se o výtvarné umění zajímají a hodiny výtvarné výchovy na základní škole jim pravděpodobně nestačí, proto volí další možnosti rozšíření svých „obzorů“ v podobě kurzů základních uměleckých škol. Výsledky oblíbenosti výtvarné výchovy ukázaly, že vždy baví výtvarná výchova pouze 16 % z dotazovaných jedinců, téměř vždy 32 %, občas 44 % a 8 % respondentů výtvarná výchova nebaví nikdy. Obliba výtvarné výchovy ovšem nijak neovlivňuje vztah jedince k výtvarnému umění, pouze poukazuje na fakt, že žáci mají nebo nemají předmět rádi, což může záviset na mnoha faktorech. Jedním z faktorů je učitel a jeho kvalita výuky, zda dokáže žáky dostatečně motivovat a zaujmout, dalším faktorem může být nezájem jedinců, typický pro vývojové

období pubescentů a třetím faktorem může být opravdu „nic neříkající“ oblast, o kterou žáci nemají zájem, ale zajímají je jiné obory.

Při zkoumání vztahu výtvarného umění a volného času žáků bylo zjištěno, že se výtvarné tvorbě ve volném čase věnuje 50,3 % respondentů, z toho 95 dívek a 43 chlapců. Takto vysoké procento je velmi pozitivní, protože nám ukazuje, že alespoň část respondentů jeví o umění, i kdyžby jen o vlastní výtvarnou tvorbu, nějaký zájem. Žáci si ve volném čase nejvíce malují, kreslí a modelují. Patnáct respondentů se věnuje tvorbě zvané „Do it yourself“, 5 žáků se věnuje dřevorezbě, 6 grafice (včetně počítačové), po jednom pak sochařství, dělají mandaly, omalovávají atd.

Dále byl zkoumán vliv současně prováděných činností, volnočasové výtvarné tvorby a výtvarného oboru ZUŠ, na žáky staršího školního věku. Bylo zjištěno, že 20 žáků z 274 dotazovaných se věnuje obojímu, což dokazuje zájem těchto žáků o výtvarnou tvorbu, umění. Ve svém volném čase nejvíce navštěvuje hrady a zámky, poté muzea a nejméně umělecké galerie 253 žáků z 274 respondentů. Umělecké galerie navštěvuje 30,6 % respondentů, z nich 57 dívek a 27 chlapců. Nejčastěji respondenti navštěvují umělecké galerie s rodiči a nejméně sami. To, že navštěvují galerie s rodiči může znamenat buď společný zájem o výtvarné umění nebo pouhou zvědavost celé rodiny. Pouze 29 respondentů z 274 potvrdilo, že navštěvuje umělecké galerie se školou. Toto číslo není příliš vysoké a pouze dokazuje, jak málo učitelé využívají galerijní programy pro zpestření svých hodin VV. Nejvíce žáků navštěvujících umělecké galerie pochází z měst nad 100 tisíc obyvatel a nejméně z vesnických škol. Tyto výsledky se daly předpokládat, protože jedinci navštěvující školy ve velkých městech mají také více možností pro setkávání se s uměním.

Výsledky výzkumu ukázaly, že pouze 53 respondentů z 274 dotazovaných současně navštěvuje umělecké galerie a je ve volném čase výtvarně činná. Zajímá nás vliv činností, které žáci navštěvují současně (návštěvy uměleckých galerií, výtvarného oboru v ZUŠ, volnočasová výtvarná tvorba), na vztah žáků k výtvarnému umění. Výsledky ukázaly, že pouhých 10 respondentů z 274 splňuje všechny 3 podmínky. Podle našeho názoru právě tyto tři činnosti ukazují, kdo má o výtvarné umění opravdu zájem. Pouze tyto činnosti ovšem neurčují vztah jedinců k výtvarnému umění, jen předpokládáme, že žáci, kteří

dělají všechny 3 činnosti výše zmíněné, mají pravděpodobně pozitivní vztah k výtvarnému umění.

## 6.2 Shrnutí vyhodnocení sémantického diferenciálu

Při vyhodnocování výsledků sémantického diferenciálu jsme se zaměřili na hledání odpovědí na otázky uvedené v kapitole 4.2.

Pro provedení analýzy výsledků sémantického diferenciálu byly pro jednotlivé pojmy vypočítány průměrné faktory hodnocení, faktory náročnosti a faktory aktivity. Největší rozlišovací schopnost rozdílů mezi jednotlivými zkoumanými pojmy se projevila u faktorů náročnosti. Faktory hodnocení a aktivity měly v šetřeních nižší rozlišovací schopnost, i přesto byly použity pro porovnání výsledků k faktoru náročnosti.

Na základě vypočítaných faktorů byly vytvořeny grafy se zobrazením sémantického prostoru, které ve většině případů srovnávaly hodnocení pojmů výtvarného umění respondenty z pohledu všech faktorů.

Nyní se podíváme na hodnocení jednotlivých pojmů z pohledu všech skupin respondentů vymezených ve výzkumu sémantického diferenciálu výše. Tento výsledek nám má ukázat, jaké pojmy respondenti hodnotili nejlépe, a jaké nejhůře z pohledu všech tří hodnotících faktorů.

Pojem galerie byl hodnocen všemi respondenty jako průměrně aktivní a zároveň průměrně náročný,<sup>87</sup> přičemž chlapci jej viděli jako náročnější a méně aktivní než dívky. Žáci výtvarného oboru ZUŠ klasifikovali pojem galerie lehce nadprůměrně oproti ostatním respondentům s tím, že hodnota faktoru náročnosti byla stejná, lehce nadprůměrná u obou skupin respondentů. Žáci výtvarně činní ve volném čase a navštěvující výtvarný obor v ZUŠ pojem galerie posuzovali jako ostatní respondenti, tedy jako průměrně náročný, avšak vztah k tomuto pojmu měli kladnější než ostatní respondenti. Co se týká hodnocení pojmu galerie

---

<sup>87</sup> Průměr = průměrná hodnota jednoho pojmu škály sémantického diferenciálu = 4.

respondenty rozdělenými podle oblíbenosti k výtvarné výchově, pak pojem galerie nejlépe hodnotili respondenti, které VV nebaví nikdy a nejhůře hodnotili jen ti, které VV baví občas. Nejnáročnější pak byl pojem pro respondenty, které baví VV vždy. Rozdíly v hodnocení pojmu galerie žáky základních škol a gymnázií nebyly příliš odlišné. Obě skupiny ho klasifikovali jako průměrně náročný, ale gymnazisté ho viděli aktivnější. Skupiny respondentů rozdělené podle lokality školy, kterou navštěvují, posuzovali pojem jako podprůměrně aktivní a za nejméně náročný ho označili respondenti základních škol vesnických. Větší rozdíl v hodnocení pojmu vykazovala skupina respondentů, žáků výtvarného oboru ZUŠ, navštěvující umělecké galerie a výtvarně tvořící ve volném čase a skupina respondentů ostatních. První skupina hodnotila pojem nadprůměrně a zároveň jej viděla jako náročnější oproti ostatním respondentům. Pro zajímavost byly vybrány hodnoty pojmu žáků třináctiletých a šestnáctiletých. Pojem galerie viděly obě skupiny jako stejně náročný, ale třináctiletí jej hodnotili pozitivněji.

Pojem architektura byl hodnocen všemi respondenty jako nadprůměrně náročný a průměrně aktivní. Chlapci jej hodnotili jako aktivnější než dívky a dívky ho považovali za více náročný než chlapci. Žáci výtvarného oboru ZUŠ klasifikovali pojem negativněji než ostatní studenti, přičemž faktor hodnocení byl stejně nadprůměrný u obou skupin. Respondenti volnočasově výtvarně činní navštěvující výtvarný obor v ZUŠ hodnotili pojem jako náročnější a negativnější oproti ostatním respondentům. Podle skupin rozdělených dle oblíbenosti VV byl pojem hodnocen nejlépe těmi, které VV nebaví nikdy a nejhůře těmi, které VV baví vždy. Respondenti gymnázia posuzovali pojem jako více aktivní a také více náročný než žáci ZŠ, žáci škol do 10 tisíc obyvatel určili pojem architektura jako nejnáročnější ze všech skupin. Respondenti výtvarně činní (volný čas), navštěvující výtvarný obor v ZUŠ a umělecké galerie hodnotili pojem nejhůře v obou oblastech faktorů (hodnocení a náročnost). Třináctiletí respondenti viděli pojem architektura velmi pozitivně a jako méně náročný ve srovnání s žáky šestnáctiletými.

Pojem fotografie byl hodnocen respondenty všech kategorií nejlépe, jak u faktoru hodnocení, náročnosti, tak i faktoru aktivity. Pojem grafika byl hodnocen všemi respondenty ve všech možných kategoriích, které vycházejí z výzkumných otázek, průměrně ve všech oblastech faktorů (náročnost, hodnocení, aktivita). Pojmy malíř a zátiší byly hodnoceny respondenty všech

kategorií velmi podobně. Hodnoty faktoru náročnosti se pohybují od čísla 4 do 4,9, což značí průměrnou a nadprůměrnou náročnost těchto pojmů, čísla faktoru hodnocení jsou velmi podobná, pohybují se od 3,9 do 4,7, takže pojmy zátiší a malíř respondenti všech kategorií vidí jako průměrné. Nižší než průměr, je ovšem faktor aktivity, který se pohybuje v rozmezí 3,6 – 4.

Pojem portrét byl všemi respondenty hodnocen průměrně a faktor aktivity tohoto pojmu byl hodnocen podprůměrně. Žáci výtvarného oboru (dále VO) ZUŠ hodnotí pojem lépe než zbytek respondentů a vidí jej stejně náročný jako ostatní žáci. Respondenti VO ZUŠ a jedinci volnočasově výtvarně činní (dále VVČ) hodnotí pojem pozitivněji a jako méně náročný než ostatní dotazovaní. Nejlépe je pojem posuzován žáky, které VV baví téměř vždy a nejhůře žáky, které VV nebaví nikdy. Gymnazisté klasifikují pojem jako více aktivní a méně náročný než žáci ZŠ, všechny skupiny rozdělené podle lokality školy hodnotí pojem stejně, a to jako podprůměrně aktivní a nadprůměrně náročný. Respondenti VO ZUŠ, VVČ a navštěvující umělecké galerie (dále UG) vidí pojem jako průměrně náročný i pozitivní, i přesto jsou jejich hodnoty vyšší než u žáků ostatních. Nejmarkantnější rozdíly v hodnocení ovšem vykazuje skupina respondentů třináctiletých a šestnáctiletých. Třináctiletí vidí pojem portrét pozitivněji a zároveň jako méně náročný než jedinci šestnáctiletí.

Pojem socha byl ve všech kategoriích u všech faktorů (hodnocení, náročnost, aktivita) v průměru hodnocen nejhůře. Pojem výtvarná výchova byl vnímán všemi respondenty jako průměrně aktivní a podprůměrně náročný, přičemž dívky jej hodnotily pozitivněji než chlapci. Respondenti navštěvující VO ZUŠ hodnotili pojem VV stejně jako ostatní žáci, ale viděli jej jako méně náročný. Žáci VO ZUŠ a VVČ hodnotili pojem lépe než ostatní respondenti. Pojem byl nejlépe hodnocen žáky, které VV baví téměř vždy a nejhůře hodnocen žáky, které VV baví občas nebo nebaví nikdy. Gymnazisté hodnotili pojem lépe než žáci ZŠ, žáci vesnických škol hodnotili VV jako nejméně náročnou a žáci škol v lokalitě nad 100 tisíc obyvatel ji viděli jako nejvíce náročnou. Žáci VO ZUŠ, VVČ a navštěvující UG posuzovali VV o hodně lépe než ostatní respondenti a zároveň ji viděli jako méně náročnou. Třináctiletí jí hodnotili paradoxně hůř než šestnáctiletí.

Pojem umělecké dílo vnímají všichni respondenti jako nadprůměrně náročné. Studenti VO ZUŠ jej hodnotili skoro stejně jako ostatní respondenti, studenti VO

ZUŠ a VVČ klasifikovali také pojem skoro stejně jako ostatní, tedy lehce nadprůměrně a viděli jej i lehce nadprůměrně náročný. Umělecké dílo bylo nejlépe hodnoceno žáky, které VV baví téměř vždy a vždy, nejhůř bylo posuzováno žáky, které baví VV občas. Gymnazisté viděli náročnost uměleckého díla stejně jako žáci ZŠ, žáci škol podle lokality hodnotili pojem velmi podobně, viděli jej jako nadprůměrně náročný. Jedinci VO ZUŠ, VVČ a navštěvující UG klasifikovali pojem negativněji než ostatní. Šestnáctiletí i třináctiletí se shodli v náročnosti pojmu, která se pohybuje v hodnotách od 5,12 do 5,17 s tím, že mladší žáci hodnotili umělecké dílo pozitivněji než šestnáctiletí.

Shrneme-li výsledky našich šetření, lze konstatovat, že nejpříhodněji (pravděpodobně i vzhledem k osobním zkušenostem) byly hodnoceny pojmy žáky, kteří se už trochu ve výtvarném umění vyznají, tedy žáky staršího věku (15 – 16 let), gymnaziálního vzdělání a respondenty, kteří navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole, umělecké galerie a ve svém volném čase se věnují výtvarné tvorbě.

## 7 Závěrečné vyhodnocení výzkumného problému

Deskriptivní analýza problematiky vztahu žáků k výtvarnému umění skrze vzdělávací instituce a volnočasovou výtvarnou činnost žáků a analýza sémantického prostoru pojmů z oblasti výtvarného umění pro nás byly základem pro vyhodnocení výzkumného problému, jak se staví žáci staršího školního věku k výtvarnému umění, a jaká oblast výtvarného umění je pro ně nejpřístupnější.

Na základě výsledků jednotlivých částí výzkumných šetření nelze jednoznačně určit kladné nebo záporné postoje k výtvarnému umění. Díky výzkumnému šetření ale bylo zjištěno, jací žáci mají pravděpodobně pozitivní vztah k dané problematice. Díky propojení dotazníkového šetření se sémantickým diferencíálem bylo zjištěno, že pouhá 4 % z 274 respondentů mají pozitivní vztah k výtvarnému umění, a to na základě předpokladu spojení tří činností u jednoho jedince: navštěvuje výtvarný obor v ZUŠ, navštěvuje umělecké galerie a výtvarně tvoří ve volném čase. Studenti gymnázia hodnotili veškeré pojmy pozitivněji než ostatní žáci základních škol, podle čehož můžeme říci, že mají minimálně větší zkušenosti s pojmy výtvarného umění, popřípadě jsou o nich více informováni než žáci ZŠ. Dále respondenti, kteří navštěvují umělecké galerie a současně jsou výtvarně činní ve svém volném čase, hodnotí pojmy pozitivněji než ostatní žáci. Bylo také zjištěno, že obliba výtvarné výchovy nemá příliš velký vliv na postoje žáků k výtvarnému umění.

Výzkumné šetření též ukázalo, že základní umělecká škola může mít vliv na postoje žáků k výtvarnému umění, a to pouze u žáků, kteří ji navštěvují. Tyto výsledky jsou logické, protože žáci navštěvující výtvarný obor v ZUŠ jej navštěvují dobrovolně. Můžeme také předpokládat, že tito žáci nepovažují hodiny výtvarné výchovy na základní škole za dostačující, a proto volí další formy vzdělání ve výtvarném oboru.



## Závěr

Různorodost výtvarného umění současnosti představuje pro společnost problém, jak jej chápat, vnímat, číst jeho obsahy nebo zjišťovat důvody jeho vzniku. Společnost stojí před problémem vyrovnat se s množstvím výtvarných děl, rozlišit jejich kvality a chápat umění jako určitý druh jazyka. Tyto problémy řeší vizuální gramotnost, která by měla být rozvíjena už v základním vzdělávání tak, aby ji jedinci využívali k rozlišování obrazových znaků nejenom ve školních letech, ale po celý život.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak žáci staršího školního věku nahlíží na umění, jak ho vnímají a jak ho hodnotí či posuzují. V souvislosti s tím bylo nutné definovat žáka staršího školního věku, jaké má názory a postoje, jak a čím – kým je ovlivňován, co ho zajímá, na co se soustřeďuje apod. Výzkumné šetření bylo prováděno na jedincích 8. a 9. tříd základních škol. V souvislosti s tím bylo poukázáno na vzdělávací instituce se zaměřením na výtvarné vzdělávání, na normy, které mají předepsané a na možnosti, metody či formy, které využívají pro zprostředkovávání výtvarného umění žákům staršího školního věku. Mimo základní vzdělávací instituce byly zmíněny i instituce zprostředkovávající výtvarné umění mimo školu. Všechny teoretické poznatky figurovaly v otázkách empirické části práce, na něž byly hledány odpovědi.

Podarilo se zjistit mnoho zajímavých a pro zprostředkovatele výtvarného umění, hlavně pro učitele, cenných informací. Výzkumné šetření ukázalo, že vzdělávací instituce nemají na postoje žáků k výtvarnému umění příliš velký vliv. Polovina respondentů se shodla na tom, že je výtvarná výchova spíše nebaví. Učitelé výtvarné výchovy by se tedy měli zamyslet nad vedením svých hodin, měli by zkusit žáky lépe motivovat, zaujmout je. Vhodným řešením, které nám v podstatě ukázalo i výzkumné šetření, by bylo žáky aktivizovat například skrze fotografii. V sémantickém diferenciatu hodnotili všichni žáci pojem fotografie velmi podobně, nejpozitivněji ze všech pojmů, hodnotili je jako nejméně náročný a nejvíce aktivní. Učitelé by mohli skrze fotografii a fotografování navnadit žáky k aktivní výtvarné činnosti, mohli by jim skrze fotografii ukázat další svět výtvarného umění, ukázat jim rozdíly současné fotografie a fotografie původní, jak složité bylo oproti dnešní době fotografii vůbec pořídit apod. Touto

cestou začít a pomalu přecházet i k jiným cestám, jiným oborům výtvarného umění a dostat se tak třeba až k sochařství, které žáci, konkrétně pojem socha, hodnotili nejhůře.

Dalším možným řešením, jak žákům přiblížit výtvarné umění skrze hodiny výtvarné výchovy, by byly návštěvy uměleckých výstav a uměleckých galerií. Výzkumné šetření ukázalo, že velmi malé množství respondentů navštěvuje umělecké galerie se školou. Je velká škoda, že současní výtvarní pedagogové nabídky galerijních programů nevyužívají i přesto, že by byly výborným oživením hodin výtvarné výchovy, žáci by získali mnohem větší rozhled a pravděpodobněji by si informace získané v umělecké galerii mnohem lépe zapamatovali a odnesli by si z ní větší zážitek.

Z výzkumného šetření je patrné, že žáci, kteří jsou výtvarně činní ve volném čase, nejraději kreslí a malují. Minimum žáků pak dělá grafiku, keramiku, sochařství apod. Výuka by tak měla být zaměřená i na další výtvarné techniky, které si žáci nemohou vyzkoušet sami doma. Klasické základní školy mají bohužel omezené pracovní i materiální zázemí, učitel pak nemá mnoho možností žákům přiblížit i jiné techniky tvorby typické pro další obory výtvarného umění než jen pro malířství. Učitelé výtvarné výchovy by měli dbát na co největší vybavení výtvarné třídy nebo dílny, protože i různorodé možnosti tvorby mohou žákům přiblížit svět výtvarného umění.

Výzkumné šetření také ukázalo, že spíše dívky inklinují k výtvarné činnosti. Dívky baví hodiny výtvarné výchovy více než chlapce, jsou více výtvarně činné ve volném čase, převážně dívky navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole a navštěvují více než chlapci i umělecké galerie. Celé výzkumné šetření nás pak navedlo na další, pro obor výtvarné výchovy, zajímavé otázky a potenciální výtvarně-didaktické problémy při zprostředkování světa výtvarného umění v rámci školní výuky. Jejich zevrubnější analýza však již rozsah a zaměření této práce přesahuje.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

ANNA M. KINDLER, ed. *Child development in art*. 1th ed. Washington: National Art Education Association, 1997, 202 s. ISBN 09-376-5277-6.

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995, 864 s. ISBN 80-856-0535-X.

BENEŠ, Josef. *Muzejní prezentace*. Praha: Národní muzeum, 1981, 383 s.

BOŘEK, Lubor. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 64 s. ISBN 978-80-87000-37-3.

DOKOUPILOVÁ, Lucie a kol. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 83 s. ISBN 978-80-7368-883-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-717-8303-X.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, 142 s. ISBN 80-720-4084-7.

HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 232 s. ISBN 80-042-3487-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě?* Pedagogika, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 – 66. ISSN 3330-3815.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOHNNOVÁ, Jana, ed. *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference*. Praha: Kreace, 2012, 335 s. ISBN 978-80-7290-548-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché. ISBN 80-716-9195-X.

LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 33 s. ISBN 80-869-9166-0.

LOWENFELD, Viktor. a W. Lambert BRITAIN. *Creative and mental growth*. 6th ed. New York: Macmillan, 1975, 384 s. ISBN 978-0023720901.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 341 s.

MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci:: motivace lidského jednání*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1996, 270 s. ISBN 08-030-71.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998, 340 s. ISBN 80-200-0628-1.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 217 s. ISBN 978-807-2904-877.

SOUČEK, Jan a Zdeněk HOLUBÁŘ. *Sociální psychologie: (vybrané kapitoly se zřetelem k učitelskému vzdělání)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1996, 155 s. ISBN 80-719-4074-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 361 s. ISBN 9788024443027.

ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. 3. dopl. vyd. Praha: SPN, 1979, 193 s.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014 256 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 416 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

## Elektronické zdroje

Do it yourself. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Do\\_it\\_yourself](https://cs.wikipedia.org/wiki/Do_it_yourself)

*IVLA: international visual literacy association* [online]. 2012 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: *Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů: RVP* [online]. Praha: RVP [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Motivace, dělení motivů, sebezáchovné (biologické), psychické a sociální motivy. *Studium psychologie* [online]. Praha: Webygo.cz, 2016 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

## Seznam grafů a tabulek v textu

### Grafy

Graf 1: Pohlaví respondentů. ....	46
Graf 2: Věk respondentů.....	47
Graf 3: Respondenti podle ročníku studia. ....	47
Graf 4: Četnost žáků ne/navštěvujících ZUŠ. ....	48
Graf 5: Četnost oborů navštěvovaných žáky ZUŠ. ....	49
Graf 6: Četnost navštěvovaných oborů ZUŠ podle věku a pohlaví respondentů. ....	49
Graf 7: Obliba výtvarné výchovy respondentů.....	50
Graf 8: Volnočasová výtvarná činnost pubescentů. ....	51
Graf 9: Rozdíl mezi respondenty navštěvující výtvarný obor se zaměřením na jejich volnočasovou výtvarnou činnost.....	52
Graf 10: Četnost návštěv kulturních památek.....	53
Graf 11: Poměr dívek a chlapců navštěvujících umělecké galerie.....	54
Graf 12: S kým žáci navštěvují umělecké galerie (četnost).....	54
Graf 13: Rozlišení respondentů navštěvujících umělecké galerie podle lokality školy, kterou navštěvují.....	55
Graf 14: Volnočasová výtvarná činnost žáků navštěvujících umělecké galerie. .	55
Graf 15: Žáci navštěvující umělecké galerie, současně i výtvarný obor na základní umělecké škole a současně se věnují volnočasové výtvarné tvorbě.	56
Graf 16: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění. ...	59
Graf 17: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů podle pohlaví.....	60
Graf 18: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění zaměřený na rozdíly návštěvnosti výtvarného oboru ZUŠ a jiných oborů spolu s „nestudenty“ ZUŠ.....	61
Graf 19: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u žáků navštěvujících výtvarný obor v ZUŠ, výtvarně tvořících ve volném čase a u žáků ostatních.....	63
Graf 20: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění podle oblíbenosti výtvarné výchovy.....	65
Graf 21: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů základních škol a gymnázií.....	67

Graf 22: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění s přihlédnutím k oblasti působení škol.....	68
Graf 23: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u respondentů ZUGVč a respondentů ostatních.....	70
Graf 24: Sémantický prostor náročnosti a aktivity pojmů výtvarného umění u respondentů ZUGVč a respondentů ostatních.....	71
Graf 25: Sémantický prostor náročnosti a hodnocení pojmů výtvarného umění u žáků třináctiletých a šestnáctiletých. ....	72

## Tabulky

Tabulka 1: Typy volnočasové výtvarné činnosti respondentů. ....	52
Tabulka 2: Počet respondentů ne/navštěvujících kulturní památky. ....	53
Tabulka 3: Žáci navštěvující současně umělecké galerie, výtvarný obor v ZUŠ, výtvarně tvoří ve volném čase a výtvarná výchova je baví vždy nebo téměř vždy. ....	56
Tabulka 4: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy... ..	58
Tabulka 6: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy zaměřené na rozdíly návštěvnosti výtvarného oboru ZUŠ a jiných oborů spolu s „nestudenty“ ZUŠ. ....	61
Tabulka 7: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u žáků navštěvujících výtvarný obor v ZUŠ a současně výtvarně tvořících ve volném čase a u žáků ostatních.....	62
Tabulka 8: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy podle oblíbenosti výtvarné výchovy.....	64
Tabulka 9: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u žáků základních škol a žáků gymnázia.....	66
Tabulka 10: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění zaměřené na místa působení škol.....	67
Tabulka 11: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění u ZUGVč respondentů a ostatních respondentů. ....	69
Tabulka 12: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy výtvarného umění z hlediska rozdílného věku respondentů.....	72

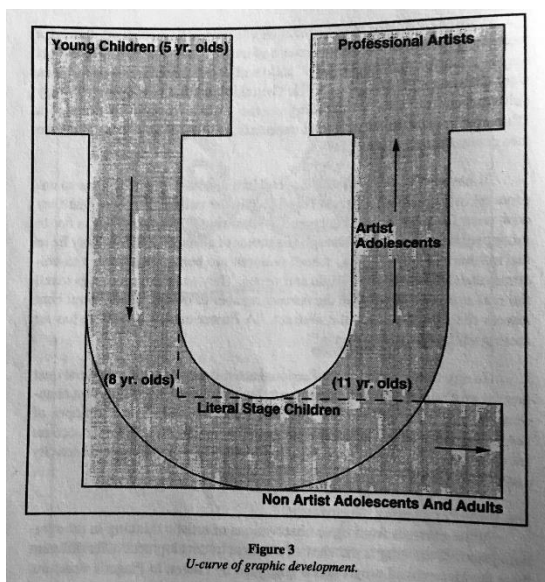
## Seznam příloh

Přílohy I	Obrázky k teoretické části práce .....	89
Příloha II	Hodnotící škála sémantického diferenciálu.....	90
Příloha III	Dotazník pro výzkum postojů žáků staršího školního věku k výtvarnému umění.....	91
Přílohy IV	Doplňující tabulky ke grafům v textu .....	93
Příloha V	Číselné hodnoty přiřazené škálám sémantického diferenciálu .....	94

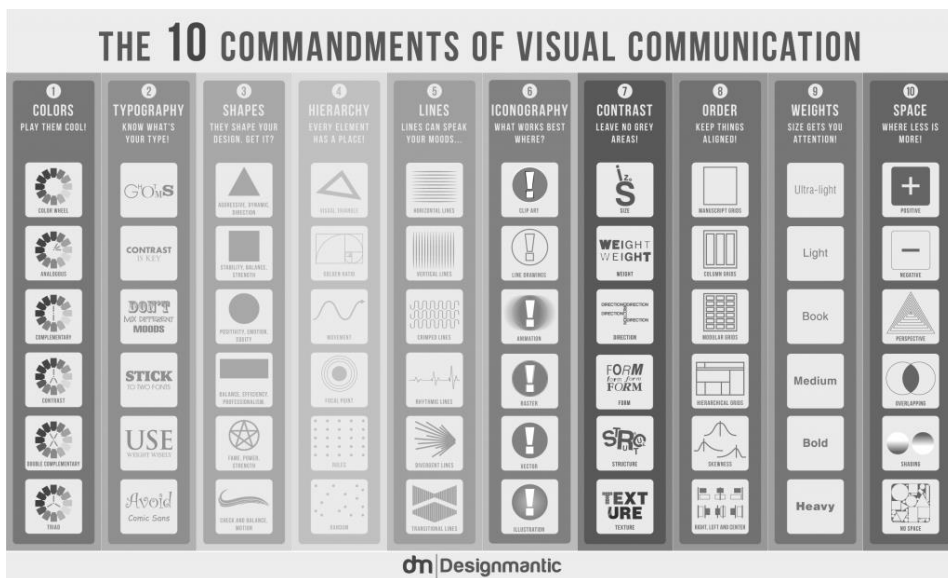


## Přílohy

### Přílohy I      Obrázky k teoretické části práce



Obrázek 1: „U“ curve graf (Jessica Davis)



Obrázek 2: 10 „příkázání“ vizuální komunikace

**Příloha II    Hodnotící škála sémantického diferenciálu**

MALBA								
nenáročná								náročná
nepříjemná								příjemná
rychlá *								pomalá
lehká								těžká
krásná *								ošklivá
sladká *								kyselá
aktivní *								pasivní
snadná								obtížná
tupá								ostrá

Obr. 1: Hodnotící škála sémantického diferenciálů – ukázkový vzor

**Příloha III Dotazník pro výzkum postojů žáků staršího školního věku  
k výtvarnému umění**

**DOTAZNÍK**

- 1) Navštěvuješ základní uměleckou školu? ANO – NE  
Pokud ano, jaký obor?.....
- 2) Věnuješ se výtvarné tvorbě ve svém volném čase? ANO – NE  
(maluješ si doma, modeluješ, vytváříš nové věci...)  
Pokud ano, jaké?.....
- 3) Jaké navštěvuješ kulturní památky?  
a. Galerie  
b. Muzeum  
c. Hrad / Zámek  
d. Jiné (vypiš).....
- 4) Jak často navštěvuješ kulturní památky?  
a. Denně  
b. Týdně  
c. Měsíčně  
d. Ročně  
e. Nikdy
- 5) Navštěvuješ umělecké galerie? ANO – NE  
Pokud ano, s kým?.....  
(s rodiči, sám, se školou, s přáteli...)
- 6) Výtvarná výchova mě baví  
a. Vždy  
b. Téměř vždy  
c. Občas  
d. Nikdy

## SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Věk (doplň).....

Třída (doplň).....

Jsem dívka - chlapec (zakroužkuj)

Příklad:

MALBA

nenáročná	X						náročná
nepříjemná					X		příjemná
rychlá				X			pomalá
lehká		X					těžká
krásná			X				ošklivá
sladká				X			kyselá
aktivní		X					pasivní
snadná						X	obtížná
tupá				X			ostrá

GALERIE

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

ZÁTIŠÍ

nenáročné							náročné
nepříjemné							příjemné
rychlé							pomalé
lehké							těžké
krásné							ošklivé
sladké							kyselé
aktivní							pasivní
snadné							obtížné
tupé							ostré

ARCHITEKTURA

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

PORTRÉT

nenáročný							náročný
nepříjemný							příjemný
rychlý							pomalý
lehký							těžký
krásný							ošklivý
sladký							kyselý
aktivní							pasivní
snadný							obtížný
tupý							ostrý

FOTOGRAFIE

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

SOCHA

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

GRAFIKA

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
rychlá							pomalá
lehká							těžká
krásná							ošklivá
sladká							kyselá
aktivní							pasivní
snadná							obtížná
tupá							ostrá

MALÍŘ

nenáročný							náročný
nepříjemný							příjemný
rychlý							pomalý
lehký							těžký
krásný							ošklivý
sladký							kyselý
aktivní							pasivní
snadný							obtížný
tupý							ostrý

UMĚLECKÉ DÍLO

nenáročné							náročné
nepříjemné							příjemné
rychlé							pomalé
lehké							těžké
krásné							ošklivé
sladké							kyselé
aktivní							pasivní
snadné							obtížné
tupé							ostré

#### Přílohy IV Doplnující tabulky ke grafům v textu

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Dívka	144	53
Chlapec	130	47
<b>Celkem</b>	<b>274</b>	<b>100</b>

Tabulka 2: Četnost žáků ne/navštěvujících ZUŠ

ZUŠ	Četnost
Navštěvují	53
Nenavštěvují	221
<b>Celkem respondentů</b>	<b>274</b>

Tabulka 3: Průměr návštěv kulturních památek

Doba návštěv kulturních památek	Počet žáků
Nikdy	23
Ročně	137
Měsíčně	102
Týdně	12
Denně	0
<b>Průměr</b>	<b>2,37</b>
<b>Celkem respondentů</b>	<b>274</b>

Tabulka 4: Četnost návštěv kulturních památek

Kulturní památky	Četnost žáků
Galerie	84
Muzeum	115
Hrad/zámek	203
<b>Počet respondentů celkem</b>	<b>274</b>

Tabulka 5: S kým žáci navštěvují umělecké galerie (četnost)

S kým	Četnost žáků
S rodiči	54
Sám	15
Se školou	29
S přáteli	25
<b>Celkem žáků navštěvujících umělecké galerie</b>	<b>84</b>
<b>Celkem respondentů</b>	<b>274</b>

**Příloha V Číselné hodnoty přiřazené škálám sémantického diferenciálu**

VÝTVARNÁ VÝCHOVA								
nenáročná	1	2	3	4	5	6	7	náročná
nepříjemná	1	2	3	4	5	6	7	příjemná
rychlá *	7	6	5	4	3	2	1	pomalá
lehká	1	2	3	4	5	6	7	těžká
krásná *	7	6	5	4	3	2	1	ošklivá
sladká *	7	6	5	4	3	2	1	kyselá
aktivní *	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
snadná	1	2	3	4	5	6	7	obtížná
tupá	1	2	3	4	5	6	7	ostrá

## Zdroje příloh

### Přílohy I      Obrázky k teoretické části práce

**Obrázek 1:** DAVIS, Jessica. The "U" and the wheel of "C": Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard project zero. In: KINDLER, Anna M. *Child development art*. Washington: National Art Education Association, 1997, s. 52. ISBN 0-937652-77-6.

**Obrázek 2:** LASQUITE, Mydee. Visual Literacy and Visual Communication: Their Role in Today's Content Marketing. In: *Visme* [online]. 2015 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://blog.visme.co/visual-literacy-visual-communication-content-marketing/>