

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka
pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů

Dizertační práce
Mgr. ZUZANA FIŠEROVÁ
Doktorský studijní program, Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova
Školitel: Doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.
Praha 2015

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně a použila pouze literaturu a zdroje uvedené v seznamu.

V Praze 30. dubna 2015
Zuzana Fišerová

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Marii Fulkové PhD. za trpělivé a inspirující vedení mé práce.

Děkuji PaedDr. Heleně Hazukové CSc. za vstřícné a velmi podnětné konzultace.

Děkuji všem kolegyním a kolegům z doktorského semináře na PedF UK, s jejichž názory jsem měla možnost konfrontovat různé části práce v průběhu její tvorby.

Děkuji Bc. Šárce Fialové a Heleně Kostolné za pomoc s překlady z anglického jazyka a jazykovou korekturu textu.

Děkuji svému manželovi za podporu a za pomoc s počítačovou analýzou dat z výzkumů, děkuji své rodině, bez jejíž tolerance a pomoci by tato práce nevznikla.

Anotace

Dizertační práce Vizuelní gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a četění významů kulturních artefaktů je zaměřena na výzkumný popis situace vizuelní gramotnosti v kontextu výtvarné výchovy. Na základě kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, výpovědí účastníků vzdělávacího procesu a další kvantitativně hodnocené výzkumné sondy zjišťuje, jakou roli hraje vizuelní gramotnost v cílovém zaměření výtvarné výchovy a zda má výuka tohoto předmětu na rozvoj vizuelní gramotnosti vliv. Součástí práce jsou i dva publikované články, které ukazují, jakým způsobem v rámci výuky výtvarné výchovy empiričtí diváci postupují při tvorbě a četění významů kulturních artefaktů.

Klíčová slova

Vizuelní gramotnost; výtvarná výchova; empirický divák; cíle výuky; kurikulární dokumenty; kvalitativní a kvantitativní obsahová analýza; testování; tvorba a četění významu.

Visual Literacy as a Basic Set of Competencies of an Empirical Spectator in Creating and Reading the Meanings of Cultural Artifacts

Abstrakt

The dissertation Visual Literacy as a Basic Set of Competencies of an Empirical Spectator in creating and Reading the Meanings of Cultural Artifacts focuses on the research description of the state of visual literacy in the context of art education. Based on quantitative and qualitative content analysis of curricular documents, responses of the participants of the educational process, and further quantitatively evaluated research probing, the dissertation determines the role of visual literacy in the focus of art education and examines whether the education in this subject can influence the growth of visual literacy. The dissertation comprises two published articles which show how empirical spectators approach creating and reading the meanings of cultural artifacts.

Key words

Visual Literacy; Art Education; Empirical Spectator; Educational Objectives; Curricular Documents; Qualitative and Quantitative Content Analysis; Testing Creating and Reading the meanings.

OBSAH

Anotace	4
Klíčová slova.....	4
Abstrakt.....	4
Key words	4
1 Úvod.....	8
1.1 Struktura a orientace v dizertační práci.....	8
2 Cíl dizertační práce	10
2.1 Formulace výzkumných problémů a výzkumných otázek	10
2.2 Výzkumné metody	11
3 Vizualní gramotnost.....	12
3.1 Vizualní gramotnost v systému gramotností.....	12
3.2 Vizualní gramotnost, vizualní kultura a umění	13
3.2.1 Výtvarná výchova ve vymezeném prostoru	14
3.2.2 Vizualní gramotnost jako interdisciplinární téma	14
3.3 Vizualní gramotnost jako soubor kompetencí – definice a standardy.....	15
3.3.1 Percepční senzitivita.....	15
3.3.2 Kulturní Habitus.....	15
3.3.3 Schopnost kritického myšlení	16
3.3.4 Estetická otevřenost	16
3.3.5 Vizualní výmluvnost	16
3.3.6 Vizualní gramotnost jako nástroj k čtení významů kulturních artefaktů	16
3.3.7 Stádia a standardy vizualní gramotnosti.....	18
3.4 Vizualní gramotnost jako klíčová kompetence empirického diváka.....	21
3.5 Vizualní gramotnost v kontextu výtvarné výchovy.	21
3.6 Vizualní gramotnost jako cíl VV	22
3.6.1 Cíl ve výuce.....	22
3.7 Vizualní gramotnost a její vztah k (vyšším) kognitivním cílům a kompetencím VV.	28
4 Vizualní gramotnost v kontextu teorie a praxe cílů výtvarné výchovy.....	29
4.1 Cíle výtvarné výchovy	29
4.1.1 Struktura výzkumné sondy.....	30
4.1.2 Teoretická východiska	30
4.1.3 Metodologická východiska – obsahová analýza	30
4.2 Historie a současná podoba cílů VV v kurikulárních dokumentech	34
4.2.1 Výzkumná otázka.....	34
4.2.2 Design výzkumu.....	34
4.2.3 Vývoj kurikulárních dokumentů upravujících výuku výtvarné výchovy.....	35
4.2.4 Podoby cílů výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech.....	43
4.3 Podoba cílů výtvarné výchovy kontextu školní reality	49

4.3.1	Výzkumné otázky.....	49
4.3.2	Design výzkumu.....	49
4.3.3	Cíle výtvarné výchovy ve školních vzdělávacích programech	57
4.3.4	Podoby cílů výtvarné výchovy v ŠVP (obsahová analýza).....	63
4.3.5	Cíle výtvarné výchovy z pohledu žáků a učitelů.....	63
4.4	Formulace cílů výtvarné výchovy – Frekvenční analýza.....	87
4.4.1	Když se mluví o výtvarné výchově v kurikulárních dokumentech	88
4.4.2	Když mluví o výtvarné výchově ve ŠVP (nejčastěji použitá slova)	89
4.4.3	Podobnosti jednotlivých kurikulárních dokumentů (zastoupení shodných slov) 90	
4.4.4	Podobnosti jednotlivých dokumentů ŠVP (zastoupení shodných slov).....	90
4.5	Závěr	91
4.5.1	...na závěr příběh	92
5	Vizuální gramotnost jako kompetence a výstup z vyučování	93
5.1	Design výzkumu	93
5.1.1	Výzkumná otázka.....	93
5.1.2	Hledání výzkumného nástroje.....	94
5.2	Tvorba výzkumného nástroje.....	100
5.2.1	Dotazníková část	100
5.2.2	Testová část.....	100
5.2.3	Konstrukce testu.....	101
5.2.4	Charakter testu	101
5.2.5	Výsledná podoba testu	102
5.2.6	Validita testu	104
5.2.7	Reliabilita testu.....	104
5.3	Výběr respondentů	105
5.4	Průběh testování.....	106
5.4.1	Pilotáž.....	106
5.4.2	Testování.....	106
5.5	Výzkum – deskriptivní statistika.....	107
5.5.1	Vyhodnocení dotazníkové části	107
5.5.2	Hodnocení testové části.....	111
5.6	Výzkum – Induktivní statistika – testování hypotéz	116
5.6.1	Mann Whitneyho U test	116
5.6.2	Statistické testování hypotéz	117
5.6.3	Induktivní statistika – závěr	123
5.7	Standardy a standardizace (úvaha o testování)	123
6	Teorie, praxe a výzkum – problematika vizuální gramotnosti v didaktických celcích	125
6.1	Já jako vizuální metafora	126
6.2	Druhé a další životy obrazu ve výtvarné výchově	132

7	Přínos dizertační práce a náměty pro další výzkum	138
8	Závěr	139
9	Seznam literatury	140
10	Seznam tabulek	148
11	Seznam grafů.....	150
12	Seznam obrázků	151
13	Seznam zkratk	152
14	Seznam příloh	154

1 ÚVOD

Původní idea dizertační práce vycházela z mé diplomové práce, která se zabývala čtením významu a znalostí ikonografie u empirických diváků. Otevřela pro mě prostor otázek o kognitivních obsazích ve výtvarné výchově a o tématu vizuální gramotnosti.

Dizertační práce se, díky okolnostem vyplývajících z mého osobního života, rodila velmi dlouho. Od prvního konceptu a přijetí do doktorského studia v roce 2007 k dnešku uplynulo bezmála osm let. Za tu dobu jsem měla možnost poznat, jak nesmírně dynamický obor výtvarná výchova je. V době, kdy jsem se na počátku svého doktorského studia rozhodla pro dané téma, se vizuální gramotnosti jako oborové problematice věnovalo v české literatuře pouze několik textů. Od té doby byly k tomuto tématu pořádány konference, byly napsány a obhájeny diplomové práce a můj původní záměr vztáhnout kompetence, které jsou spojeny s vizuální gramotností k cílovému zaměření výtvarné výchovy, který se mi jevil jako poměrně odvážný, vypadá z dnešního pohledu spíše naivně... Tento fakt je v oborovém diskurzu výtvarné výchovy všeobecně přijímán.

Těžištěm obsahu mé práce je její výzkumná část, ve které využívám řadu kvantitativních výzkumných metod. Víím, že empirický výzkum ve výtvarné výchově bývá zpravidla založen na designu kvalitativním, víím také, jaká omezení kvantitativní přístup má. Ve své práci přináším popis situace. Nenavrhuji nové postupy, ani nevytvírám nové teorie, snažím se jen, co možná nejobjektivněji popsat oblasti které jsem si vybrala v rámci formulace výzkumných otázek. Věřím, že výzkumná zpráva, kterou ve své dizertaci předkládám, bude přínosná a zajímavá, ačkoli na místo poutavých příběhů nebo kazuistik pracuje s čísly, grafy a tabulkami.

Moje pozice vzhledem k výtvarnému oboru je taková, že se na jedné straně, jako studentka doktorského programu věnuji výtvarné výchově a její didaktice z teoretické stránky, na druhé straně, jako učitelka výtvarné výchovy vnímám každodenní starosti spojené s výukou tohoto předmětu. Na hranici mezi teorií a praxí, mezi subjektivním vnímáním oboru a snahou o jeho objektivní deskripci vznikala i tato dizertační práce. Přála bych si, aby její výsledky zapadly do komplexní a dynamicky se proměňující mozaiky oborového diskurzu, a ačkoli mnohde konstatuji to, co již v nedávné době popsali jiní, věřím, že by se mohli stát východiskem pro další cesty oboru.

1.1 STRUKTURA A ORIENTACE V DIZERTAČNÍ PRÁCI

Práce je členěna do osmi kapitol. Úvodní kapitola představuje můj osobní pohled na téma dizertační práce, líčí, jak práce vznikala a vysvětluje její strukturu.

Druhá kapitola definuje výzkumný problém a cíl dizertační práce, představuje základní okruhy výzkumných otázek a popisuje metody empirického výzkumu, které byly k vyřešení jednotlivých výzkumných otázek vybrány.

Ve třetí kapitole jsou na základě studia odborné tuzemské i zahraniční literatury definovány pojmy, s nimiž v dizertační práci a ve výzkumných šetřeních pracuji.

Čtvrtá kapitola je ústřední částí celé práce a předkládá hodnocení série poměrně rozsáhlých výzkumných šetření, která se pokouší odpovědět na otázku, v jakém je vztahu vizuální gramotnost k cílovému zaměření výtvarné výchovy.

Pátá kapitola se za pomoci drobnější výzkumné sondy snaží najít odpověď na otázku, zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti a druhotně otevírá otázku měřitelnosti a testování vizuální gramotnosti.

V šesté kapitole uvádím dva publikované články, které se věnují problematice vizuální gramotnosti z pohledu výzkumně reflektované praxe výuky výtvarné výchovy. Jejich společným tématem je způsob, jakým studenti – empiričtí diváci konstruují a čtou význam vizuálních textů.

V sedmé kapitole uvádím přínosy této práce a navrhuji další možná témata pro případný následný výzkum, vzplývající ze zjištění v předchozích kapitolách.

Osmá závěrečná kapitola shrnuje výsledky práce.

Součástí práce je i řada příloh. Část je v tištěné podobě uvedena na konci textu a měla by být chápána jako integrální součást práce. Jsou zde např. některé grafy a tabulky, které vyžadovaly větší formát, nebo materiály, které bylo potřeba vytisknout barevně.

Druhá část příloh je ve formě digitálních souborů na přiloženém DVD. Zahrnuje kompletní dokumentaci k výzkumným sondám, včetně zdrojových souborů, transkripce a výpočtů.

Přílohy jsou číslovány podle kapitol, ke kterým se vztahují, stejně jako grafy, tabulky a obrázky v textu. V samotném textu jsou na ně uváděny odkazy. Seznamy jednotlivých objektů (příloha, tabulka, ...) jsou uvedeny v příslušných kapitolách na konci práce.

Pro lepší orientaci v textu využívám dva typy odkazů. Prvním jsou poznámky pod čarou, které doplňují a rozšiřují text.

Druhým typem jsou poznámky na okraji. Ty odkazují k souvisejícím textům nebo dokumentům, které jsou součástí mé práce na jiném místě (ať už v tištěné nebo elektronické podobě). Rovněž tyto poznámky obsahují doplňující popis k objektům na stránce.

Značky používané v poznámkách na okraj:

(beze značky) doplňuje informace k textu na aktuálním místě.

→ odkazuje k souvisejícím informacím a přiloženým souborům.

▪ označení objektu (tabulka, graf, ...).

Zdrojové soubory, které jsou součástí DVD, jsou uváděny v hranatých závorkách např.. [Definice_vigra_preklad.docx]

Není-li v textu uvedeno jinak, jsou všechny cizojazyčné citované zdroje přeloženy pro potřeby této práce.

2 CÍL DIZERTAČNÍ PRÁCE

Dizertační práce se zabývá vztahem mezi vizuální gramotností a výtvarnou výchovou.

Cílem teoretické části práce je na základě studia odborné literatury shrnout a uspořádat soudobé pohledy na problematiku vizuální gramotnosti, definovat vizuální gramotnost jako soubor kompetencí a uspořádat tyto kompetence ve vztahu k čtení a tvorbě významu kulturních artefaktů u empirického diváka. Dále se věnuje obecné problematice výukových cílů, jejich taxonomii a snaží se dát do souvislosti kompetence, které jsou součástí vizuální gramotnosti, s tradičně pojatou doménou kognitivních vzdělávacích cílů i „self systémovou“ úrovní myšlení dle Nové taxonomie.

Cílem výzkumné části práce je za pomoci smíšené kvantitativně kvalitativní obsahové analýzy textu popsat pozici vizuální gramotnosti v cílovém zaměření výtvarné výchovy. Pozornost je věnována jak historickým proměnám cílů výtvarné výchovy, tak i jejich podobě v soudových ŠVP a ve vnímání jednotlivých účastníků vyučovacího procesu – učitelů a žáků ZŠ.

Kratší výzkumná sonda si pak klade za cíl odpovědět na otázku, zda má výuka výtvarné výuky vliv na rozvoj vizuální gramotnosti.

Dva publikované články, uvedené v závěrečné části práce mají za úkol jednak dokumentovat možnost didaktické aplikace problematiky spojené s čtením a tvorbou významů ve vizuálních textech, ale především ukazují, jak může výzkumně reflektovaná pedagogická praxe přispět k teoretickému oborovému poznání.

2.1 FORMULACE VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Oblastí zájmu v mé dizertační práci je vztah vizuální gramotnosti a oblasti cílů výtvarné výchovy. V této oblasti jsem identifikovala několik výzkumných problémů a na ně navázala výzkumné otázky:

Jaký je vztah mezi kompetencemi vizuální gramotnosti a cíli výtvarné výchovy?

- Jak se vyvíjelo cílové zaměření výtvarné výchovy?
- Jakou roli hrály v tomto cílovém zaměření kompetence vizuální gramotnosti?
- Jaké jsou cíle současných platných kurikulárních dokumentů VV? Jakou roli v nich hraje vizuální gramotnost?
- Jak vnímají cílové zaměření výtvarné výchovy učitelé a žáci?

...

Souvisí výuka výtvarné výchovy s rozvojem vizuální gramotnosti?

2.2 VÝZKUMNÉ METODY

První z výzkumných problémů jsem zkoumala za pomoci kvantitativně kvalitativní obsahové analýzy textu. Bylo nutno analyzovat velké množství různých textů, od historických osnov výtvarné výchovy, po výpovědi žáků a učitelů získané pomocí dotazníků, a obsahová analýza umožňuje pracovat s velkými soubory dat.

K triangulaci výsledků jsem použila kvantitativní frekvenční (lexikální) analýzu.

Aby byly výsledky výzkumu dostatečně průkazné, rozhodla jsem se provést šetření na reprezentativním vzorku základních škol v ČR.

Pro řešení druhého výzkumného problému jsem zvolila kombinaci didaktického testu a dotazníku a jejich následného hodnocení za pomoci deskriptivních i induktivních statistických metod.

Teoretická část

3 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST

Koncept vizuální gramotnosti se vyvíjí přibližně posledních padesát let jako odpověď na prudce se rozvíjející nové způsoby komunikace a rostoucí vliv vizuálních médií. Termín vizuální gramotnost byl poprvé použit v roce 1969, kdy byla svolána první národní konference vizuální gramotnosti (Rochester, USA). Za účelem prosazovat koncept vizuální gramotnosti a příbuzných oborů. Tato konference vedla k ustanovení International Visual Literacy Association (IVLA). Její spoluzakladatel John Debes nabídl tuto definici vizuální gramotnosti:

"Vizuální gramotnost se vztahuje na skupinu vizuálních schopností, které člověk může rozvíjet pomocí souběžného pozorování a vnímání dalších smyslových zkušeností a integrací těchto vjemů. Rozvoj těchto schopností je zásadní pro standardní postup učení. Když jsou tyto schopnosti vyvinuté, umožňují vizuálně gramotnému člověku rozlišovat a interpretovat vizuální děje, objekty, symboly, ať už přírodní či umělé, se kterými se setkává ve svém okolí. Díky kreativnímu využití těchto schopností, může člověk komunikovat s ostatními. Tyto schopnosti také umožňují ocenit kvalitu vizuální komunikace, lépe ji chápat a vychutnávat." (Debes, 1969)

Definice vizuální gramotnosti existuje celá řada. Ty nejobecnější, kde je vizuální gramotnost chápána jako schopnost číst a psát vizuální texty nebo jen, analogicky k čtenářské gramotnosti, „*schopnost vyvodit význam z vizuálních obrazů*“ (Visual literacy white paper), jsou všeobecně přijímány, přesto si, ale dle IVLA, každý badatel vytváří definici vlastní. Tento rozpor je dán nárokem na definici. Ty méně komplikované jsou analogické k definici gramotnosti jako čtení a psaní, ty komplikovanější pak k definicím funkční gramotnosti.

Ačkoli, jak bylo již řečeno, souvisel vznik termínu vizuální gramotnost s rozvojem vizuálních médií a s moderní společností, vizuální komunikace a tedy i potřeba ji rozumět je velmi stará.

3.1 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST V SYSTÉMU GRAMOTNOSTÍ

Pojem gramotnost (literacy) se v průběhu dějin dramaticky vyvíjel a jeho obsah je i dnes závislý na diskurzu, z něhož jej chceme definovat. Základní a všeobecně přijímaným a srozumitelným výkladem slova gramotnost je znalost psaní a čtení¹ Tato znalost byla po dlouhá staletí spojena pouze s úzkou vrstvou lidí, ve středověku znamenala znalost latiny, později i čtení a psaní v národních jazycích. Díky technickému pokroku a rozvoji školství (přístupnost knih a všeobecné vzdělávání trivie) se v průběhu novověku postupně stala gramotnost jednou ze základních kompetencí pro život ve společnosti, od roku 1975 se o ní hovoří dokonce jako o právu. (UNESCO 2006)

První mezinárodně uznávaná definice gramotnosti, přijatá valným shromážděním UNESCO, z roku 1958 říká, že „*gramotný člověk je schopen s porozuměním přečíst a napsat krátkou jednoduchou výpověď o svém každodenním životě*“. Další, v současnosti stále používaná, definice z roku 1970², se již zabývá gramotností funkční a říká, že: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě*

→ Definice jsou uvedeny v příloze č. 3-1 a také je součástí DVD.
[Definice_vigra_preklad]

¹ Např. encyklopedie Diderot

² V českých textech např. Rabušicová(2002), Fulková (2002) se uvádí rok 1978

vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje“³.

Definice gramotnosti použitá v programu „Vzdělání pro všechny 2000“ je následující:

„Gramotnost je schopnost s porozuměním číst a psát jednoduchá sdělení týkající se každodenního života. To zahrnuje souvislé čtení a psaní, a většinou se počítá i se základními aritmetickými dovednostmi.“⁴ (UNESCO 2004)

Mnohé země si tuto definici upravily pro své vlastní potřeby a podmínky. Ani tato definice nicméně není dostatečně široká, aby plně obsáhla komplexnost a rozmanitost gramotností napříč spektrem jejich osvojování a použití.

Funkční definice, která byla navržena zejména pro účely měření, byla formulována během mezinárodního setkání odborníků při UNESCO v roce 2003:

„Gramotnost je schopnost rozpoznat, porozumět, interpretovat, tvořit, komunikovat a počítat pomocí psaných a tištěných materiálů spojených s rozmanitými kontexty. Gramotnost zahrnuje souvislé učení umožňující jedinci dosažení jeho cílů, obohacení znalostí a potenciálu a plnou účast na životě komunity a širší společnosti.“ (UNESCO 2004)

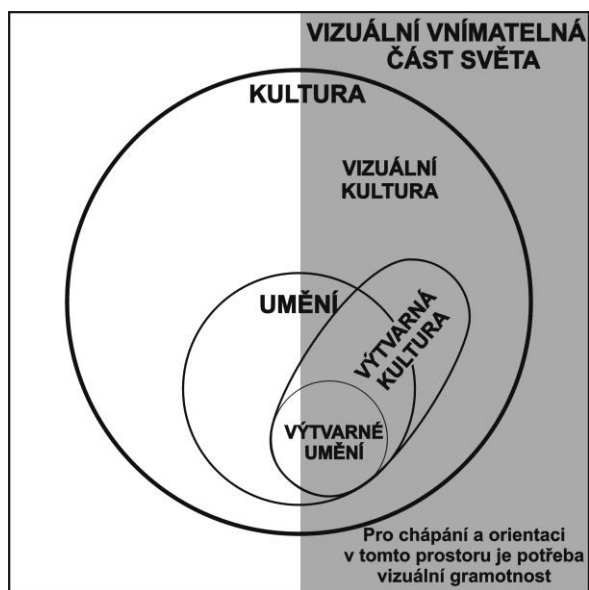
Ačkoli UNESCO pracuje s velmi širokým a pluralitním pojetím gramotnosti, vizuální gramotnost, tak jak jí chápeme, ve svých definicích nezohledňuje. Přesto se zdá být klíčovou kompetencí pro úspěšné fungování v současném vizuálním světě.

„Mnohočetné gramotnosti s důrazem na funkční gramotnost vizuální a sociální, kritické reflexivní myšlení, to jsou způsobilosti nutné pro porozumění komunikačním výměnám v soustavách vizuálních jazyků a také pro porozumění vztahům a e existenciálním kontroversím současného „přirozeného“ světa. (Fulková 2013)

3.2 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST, VIZUÁLNÍ KULTURA A UMĚNÍ

Vizuální gramotnost v podobě analogické ke gramotnosti funkční nám umožňuje pohybovat se ve vizuálně vnímatelné části světa, rozumět obsahům vizuálních sdělení i samostatně formulovat myšlenky v řádu vizuálně obrazných vyjádření.

Komplikovanost definic tohoto fenoménu souvisí s obrovským polem, ve kterém se vizuální gramotnost uplatňuje. V **modelu**, který jsem se pokusila na základě studia literatury vytvořit, se pokouším **zmapovat prostor, ve kterém se setkávají domény umění, kultury a vizuální gramotnosti**. Tento model si v žádném případě nedělá nárok na přesné znázornění poměrů mezi jednotlivými oblastmi. Ani hranice mezi jednotlivými doménami nejsou přesné a neprostopupné, na všechny zde



• Obrázek 3-1

³ Český překlad z Rabušicová (2002)

⁴ Překlady byly vytvořeny pro potřeby této práce

uvedené domény by se dala uplatnit charakteristika vizuální kultury, kterou uvádí

Marie Fulková: „*Vizuální kultura je představována jako množina navzájem prostupných prostorů, fluktuujících v neustálém pohybu bez konkrétního a pevného středu...*“ (Fulková 2013)

Domény výtvarného umění, výtvarná kultura a vizuální kultura v tomto modelu představují rozšiřující se zájem výtvarné výchovy o prostor zájmu. Tradičně pojatá výtvarná výchova se věnovala především vztahům k výtvarnému umění, resp. k výtvarné kultuře, do které byly zahrnovány i artefakty lidového umění, užité tvorby a všednodenní estetiky. Jednou ze současných výzev výtvarné výchovy je právě **rozšíření zájmu** o oblast vizuální kultury, včetně projevů kreativního průmyslu, mediální komunikace a reklamy... (Vančát 2003)

Vizuální gramotnost v této doméně je poměrně jednoznačně vnímána jako kompetence nutná k „přežití“. Vančát tvrdí, že „*Vizuální gramotnost je zatím chápána převážně jako jakýsi způsob obrany před manipulativními sociálními účinky vizuální komunikace, zejména v médiích a reklamě.*“ (Vančát in Uhl–Skřivanová 2014, s. 89)

3.2.1 Výtvarná výchova ve vymezeném prostoru

Výtvarná výchova je dle v současnosti platných RVP součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura a právě v oblasti těchto domén se nachází překryv mezi zájmem výtvarné výchovy a vizuální gramotností. Výtvarná výchova by tedy měla mít zájem o kultivaci a rozvíjení kompetencí nutných k bezpečnému pohybu v této nestabilní oblasti

„... *sémiotické domény umění a kultura jsou velmi komplikovanými poli výpovědi a sociálních praxí s proměnlivě ustanovovanými a vyjednávanými obsahy a funkcemi, rozehrávanými do významových sítí množstvím aktérů – jsou to umělci i všichni ti, kteří vstupují do interakcí z pozic konzumentů, obdivovatelů, znalců a sběratelů, laiků i odpůrců. Jsou to dokonce i ti, kteří se domnívají, že oblast umění a kultury ignorují - aniž by si uvědomovali její mimikry...*“ (Fulková 2013)

3.2.2 Vizuální gramotnost jako interdisciplinární téma

Vizuální gramotností se zabývá řada oborů. Jak vyplývá již z výše uvedené první Debesovy definice a z modelu vizuální gramotnosti, umožňuje vizuální gramotnost čtení významů v celém širokém spektru vizuálně vnímaných prvků od přírodních po umělé – i pro to je tak komplikované tento pojem definovat. Z pozice výtvarné výchovy, která je dle v současnosti platných kurikulárních dokumentů součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, se zdá být zřejmé, že náš obor pokrývá svým zájmem vizuální gramotnost, jak v oblasti výtvarného umění tak i vizuální kultury – v jiném pojetí ovšem tato doména patří spíše mediální výchově. K problematice vizuální gramotnosti se v pedagogickém kontextu hlásí dále např. matematika, fyzika, informatika (Kuřina 2009), zeměpis (Řezníčková 2010)... V těchto oborech je vizuální gramotnost zpravidla chápána jako schopnost číst oborové vizuální texty a rozumět informacím v nich obsaženým (grafy, mapy...).

Specifickým překryvem v oblasti vizuální gramotnosti mezi výtvarnou výchovou a technickými obory je schopnost mentální manipulace s vizuálními znaky a prostorová představivost⁵. V historickém pojetí výtvarné výchovy bylo toto téma velmi výrazně akcentováno a bylo chápáno jako integrální součást předmětu

⁵ Je otázkou, zda jsou tyto schopnosti součástí vizuální gramotnosti nebo ne. Vzhledem k tomu, že i přečíst informace o tvaru výrobku z technického výkresu odpovídá široké definici vizuální gramotnosti a toto téma bylo historicky s výukou výtvarné výchovy silně spjato, považuji za vhodné s ním ve své práci počítat.

kreslení – rýsování, např. dle osnov z roku 1953. Od 60 let 20. století se však tyto obsahy z předmětu výtvarná výchova vytrácely, zachovaly se snad pouze v souvislosti s tematizací architektury, nebo v rámci prostorové tvorby. Dodnes se však pedagogové, při zkoumání upadající schopnosti současných žáků mentálně manipulovat s vizuálními znaky a schopnosti prostorové představivosti, odvolávají na spolupráci s výtvarnou výchovou. (Molnár a Tláškal 2012),

3.3 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO SOUBOR KOMPETENCÍ – DEFINICE A STANDARDY

V tuzemské literatuře nejčastěji citovanou definici vizuální gramotnosti jako souboru kompetencí publikovala Marie Fulková v roce 2002 a dále rozvinula v roce 2013. (např. Příkrylová v úvodu sborníku INSEA s tematikou vizuální gramotnosti)

„Vizuální gramotnost chápeme jako mnohvrstevný soubor způsobilostí: od percepční senzitivity, a to na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů každého jedince, kulturního habitu, schopnosti kritického myšlení, estetické otevřenosti - ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům až po schopnost vizuální výmluvnosti, a to ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoliv vizuálně vnímaného objektu.“

(Raney in Fulková, 2002)

V následujících kapitolách se pokusím jednotlivé kompetence blíže definovat a popsat, jaká je jejich role v tvorbě a interpretaci významu kulturních artefaktů. Pro srovnání tohoto konceptu dále uvádím několik strukturovaných pohledů na kompetence (a jejich standardy) spadajících pod vizuální gramotnost převzaté ze zahraniční i tuzemské literatury.

3.3.1 Percepční senzitivita

Percepční senzitivita je kompetencí spojenou s vnímáním ať už na úrovni každodenního života nebo v situacích výjimečných jako je percepce uměleckého díla (srov. Gombrich in Mikš 2008). Nejde ale jen o běžné vidění. Percepce je kulturně i dobově podmíněná schopnost získat a zařadit dojmy z vizuálně vnímatelného světa do našeho myšlení (srov. Kesner 1997). Čím větší je naše zkušenost s vizuálním vnímáním, tím více informací jsme schopni skrze percepci z vizuálního prostředí získat.

3.3.2 Kulturní Habitus

Termín (kulturní) habitus pravděpodobně nejvíce proslavil Pierre Bourdieu. Dle jeho definice je habitus systémem: *“trvalých, přenositelných dispozic, strukturovaných struktur majících sklon fungovat jako strukturující struktury... objektivně ,regulovaných’ ..., aniž by však byl produktem podřízenosti pravidlům, může být kolektivně organizovaný, aniž by byl produktem organizačního úsilí nějakého dirigenta.“* (Bourdieu in Růžička a Vašát 2011)

Habitus je souborem zvnitřněných postojů, dispozic, obsahů, vzniká v průběhu života a socializace jedince díky působení určitého prostředí, jeho vývoj není nikdy dokončen a je integrální součástí každého člověka.

„Aktér skrze habitus vnímá svět kolem sebe a specifickým způsobem o něm přemýšlí.“ (Růžička a Vašát 2011)

Jsem přesvědčena, že v systému vizuální gramotnosti je to právě kulturní habitus, který určuje hloubku naší percepce, a zároveň má vliv na „rozvinutost“ vizuálního

jazykového kódu.⁶ Kulturní habitus chápu jako integrovaný zdroj určitého slovníku, zdroj znalosti určité vizuální řeči, ať již řeči přirozeného vizuálního jazyka (soudobá vizuální kultura, reklama...) jazyka určité subkultury, anebo např. rozvinutého jazykového kódu Evropského vizuálního umění (znalost ikonografie, zobrazovacích konvencí...)

Je otázka zda lze kulturní habitus označit jako kompetenci. Ve své práci se přidržuji modelu naznačeného v definici Marie Fulkové (2002) a i s kulturním habitem pracuji jako s jednou ze složek – kompetencí vizuální gramotnosti.

3.3.3 Schopnost kritického myšlení

Dle doplněné definice vizuální gramotnosti (Fulková 2013), je schopnost kritického myšlení spojena s dalšími kompetencemi v oblasti vizuální komunikace.

„...schopnost kritického myšlení a znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálních sdělení, rozpoznání intence, s níž bylo určité dílo vytvořeno, a to, kdo a proč je do tohoto kontextu umístil, jaký druh diváka má být dílem osloven a proč, jak vizuální sdělení zprostředkovávají celkovou představu o jevech a událostech.“ (Fulková 2013, s. 377)

3.3.4 Estetická otevřenost

Kompetenci estetické otevřenosti definuje Fulková (2013) jako *“ otevřenost k emocionálním a empatickým vztahům a procesům “*, Kitzbergerová (2014) zase jako *„neulpívání na normách a vzorech, schopnost přijímat nová a překvapivá řešení“*.

3.3.5 Vizuální výmluvnost

Vizuální výmluvnost, jako schopnost *aktivní kreativní činnosti* (Fulková 2013), *schopnost využít dosažitelné prostředky k formulaci vlastního vizuálně obrazného vyjádření.* (Kitzbergerová 2014) Je dle Vančáta (Vančát in Příkrylová 2010) jedním z výrazných problémů pojících se s konceptem vizuální gramotnosti. Vančát upozorňuje na to, že tvorba, ve smyslu vytváření vizuálních sdělení je, i přes snahu výtvarné výchovy, výsadou pouze některých. Poukazuje také na nebezpečí manipulace.

3.3.6 Vizuální gramotnost jako nástroj k čtení významů kulturních artefaktů⁷

Otázka významu ve vizuálně obrazném vyjádření byla v tradiční teorii umění chápána jako rekonstrukce původní intence autora. (Kesner 1997, s. 34) Bylo snahou odhalit, co tvůrce nebo zadavatel hodlal dílem vyjádřit, jaký byl jejich záměr. Erwin Panofsky (1981) ve své teorii hledá cestu, jak objektivně popsat vnitřní strukturu a význam díla. Vychází z předpokladu, že struktura díla odpovídá struktuře myšlení (Chalumeau 1997, s. 69), umělecké dílo pak nabývá významu díky logicky skloubeným a objasnitelným prvkům. Pomocí trojstupňové interpretace (předikonografického, ikonografického a ikonologického rozboru)⁸

⁶ Jsem přesvědčená, že analogicky k rozvinutému a nerozvinutému jazykovému kódu, který definoval v prostředí mluveného jazyka Basil Bernstein, budou existovat i více či méně rozvinuté vizuální jazykové kódy v případě vizuální gramotnosti.

⁷ Fulková (2013 s. 377) definuje kulturní artefakty jako *„jakékoli materiální nebo konceptuální produkty vzniklé, používané nebo uchovávané v souciovkultuře; tedy nejen umělecká díla, ale také věci denní potřeby, oblečení, šaty, stroje, ...znakově symbolické systémy soustavy idejí, významů a představ“*.

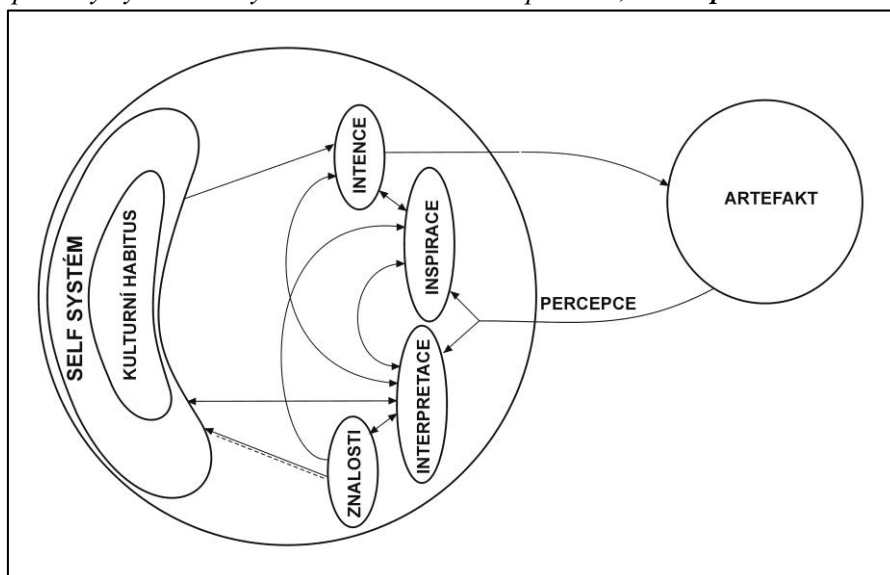
⁸ Teorie čtení významu podle Ervina Panofského byla námětem mé diplomové práce *Obrazy z bible.* (Proksová, 2007). V rámci výzkumné sondy se ukázalo, že žáci – empiričtí

mělo být možno objektivně a exaktně popsat význam díla, aniž by byl tento výklad zatížen rolí interpreta.

Koncem 60. let 20. století ovlivnila teorii umění rozvíjející se literární kritika, antropologie a sémiotický a dekonstruktivní přístup. Tyto myšlenkové proudy zahrnované pod poststrukturalismus zpochybnily některá základní východiska interpretace v dějinách umění. Epistemologický problém, problém pravdivé interpretace, je založen na pojetí autora díla i interpreta jako „*celistvé nadčasové entity, založené na jakési obecně lidské univerzální podstatě*“ (Kesner 1997 s. 18) Jako takový je interpret schopen vyložit celistvou autorskou intenci.

Poststrukturalní myšlení ovšem odmítá možnost celistvého obecně platného a pravdivého významu, který autor do své práce vložil a který interpret může nalézt. Zejména dekonstrukce relativizovala všechny pojmy včetně pravdy, významu a obsahu. Jacques Derrida, zakladatel této myšlenkové tradice, tvrdil, že význam znaku nemůže být nikdy odhalen, že je donekonečna odkládán, význam tedy při interpretaci neustále uniká. (Proksová 2007)

V kontextu výtvarné výchovy je dnes téma čtení významu a hledání smyslu kulturního artefaktu nejčastěji chápáno jako komunikační proces. Vančát (2006) o tomto procesu říká „*...smysl a hodnota uměleckého díla nejsou dány pouze jeho autorem, ani nadosobně "shůry", ale že vznikají subjektivně jako výsledek osobních uvědomělých či mimovědomých zážitků a zkušeností umělce i diváka a jejich společný význam se vytváří v komunikačním procesu, v interpretaci*“



• Obrázek 3-2

Na základě analýzy konceptu vizuální gramotnosti jako souboru výše uvedených kompetencí jsem se pokusila vytvořit model komunikace mezi divákem/tvůrcem a kulturním artefaktem. Jednotlivé kompetence vizuální gramotnosti pomáhají tomuto procesu na různých úrovních. Estetická otevřenost umožňuje vstoupit divákovi do komunikace, percepční senzitivita pomáhá integrovat vizuální sdělení a začlenit ho do osobnostních struktur. Kritické myšlení a další ze skupin dílčích kompetencí uvedených výše, umožňují interpretaci a složitý proces promyšlení. Vizuální výmluvnost pak umožní odpovědět... Kulturní Habitus tvoří pozadí celého procesu je to ustanovující a integrální součást Self – systém⁹ vrstvy. Čerpáme z něj „slovní zásobu“ i přednastavení v přístupu k vnímání. Proces čtení

diváci čtou význam v kulturním artefaktu jiným způsobem. Otázku jak jsem se pokusila zodpovědět v článku Druhé a další životy obrazu ve výtvarné výchově (Fišerová 2014), který je součástí této dizertační práce v kapitole 6.2.

⁹ Termín Self – systém přejímám z Nové taxonomie výukových cílů (Marzano, Kendall 2006) o které bude řeč v následující kapitole.

významu je velmi dynamický, zatímco divák interpretaci mění a posouvá význam kulturního artefaktu, interakce s kulturním artefaktem zase proměňuje a posouvá jeho.

3.3.7 Stádia a standardy vizuální gramotnosti

Z definic vizuální gramotnosti vyplývá, že se jedná o velmi komplexní mnohovrstevnatý soubor schopností. S tím, jak, se liší definice podle oborů, které se o tento fenomén zajímají, liší se i schopnosti a dovednosti, které jsou vyžadovány pro naplnění charakteristiky vizuálně gramotného jedince.

Řada autorů se pokusila popsat, jakým způsobem se vyvíjí vnímání vizuálního textu, snažili se popsat a definovat systém kompetencí které si divák postupně osvojuje. Ve své práci uvádím příklad dvou strukturovaných pohledů na vývoj a standardy vizuální gramotnosti. První model, podle Abigail Housenové¹⁰ (Housen neuvedeno), vychází z výzkumu v prostředí galerijní edukace, druhý podle ACRL¹¹ (ACRL neuvedeno) čerpá z pedagogického výzkumu a navazuje na standardy informační gramotnosti.

3.3.7.1 Stádia estetického vývoje podle Abigail Housenové

Stádia estetického vývoje definovala Abigail Housenová (Housen neuvedeno) při práci na programech galerijní edukace. Popsala pět stádií, jimiž diváci procházejí na cestě k objevování významu obrazu. Pět stupňů, ve kterých se proměňuje vztah diváka k obrazu, je seřazeno postupně a je třeba jimi postupně projít. Zajímavá je spojitost mezi prvním a posledním stádiem, kde obě dvě dávají divákovi možnost na obraz emocionálně a kreativně reagovat.

I. stupeň výčtový ACOUNTIVE¹²

Při hledání významu diváci vypočítávají jednotlivé prvky obrazu a vyprávějí příběh. Interpretace vzniká skrze osobní asociace, pozorování je velmi koncentrované a vede k hledání příběhů. Posuzování umění je založeno na osobní libosti, komentáře jsou charakteristické pestrou emocionální terminologií.

II. stupeň konstruktivní CONSTRUCTIVE

Diváci si vytváří rámec pro vnímání uměleckých děl skrze vlastní percepci, znalost přirozeného světa, morálních a sociálních hodnot a konvenčního pohledu na svět. Pokud výtvarné dílo nevypadá tak, „jak by mělo“, divák hodnotí dílo jako „divné“ a bezcenné. Na řemeslo, dovednost, techniku, funkci nebo účelnost není brán zřetel. Vytrácí se emocionální reakce na dílo samé, jakoby se od něj divák distancoval a vztahoval se k autorově intenci.

III. stupeň třídící/přiřazovací CLASSIFYING

Divák popisuje výtvarné dílo za použití analytické a kritické terminologie podobné terminologii uměnovědné. Identifikuje dílo pomocí místa, školy, slohu, sytu času a původu. Pomocí jednotlivých stop dekoduje svrchní vrstvu významu obrazu za použití vlastní znalosti fakt. Když je dílo náležitě zařazeno, divák vysvětluje nebo racionalizuje jeho význam a poselství.

IV. stupeň interpretativní INTERPRETATIVE

Diváci se pokouší setkat s uměleckým dílem na osobní úrovni. Zkoumají plátno, nechávají možné interpretace pomalu vyplouvat na povrch; poukazují na jemnosti linie, tvarů, barev. Pocity a intuice se dostávají před kritické schopnosti, skrze tyto

¹⁰ Abigail Housenová je teoretička umění, která na základě rozsáhlého výzkumu v New Yorkských galeriích popsal pětistupňové stádium estetického vývoje diváka.

¹¹ ACRL

¹² Vzhledem k tomu, že termíny nemají ustálený český překlad, nechávám je v textu i v originálním znění.

způsoby vidění pak vyvstávají významy a symboly. Každé nové setkání s uměleckým dílem přináší nové srovnání, vhled a zkušenost. Divák přijímá myšlenku, že identita a hodnota umění je subjektivně re-interpretovatelná, a že danou interpretaci může změnit.

V. stupeň re-kreativní/ RE-CREATIVE

Divák, který prošel dlouhou historií vnímání a reflektování uměleckých děl, nyní „dobrovolně odkládá nedůvěru“. Známy obraz je jako starý přítel, blízký, ale stále plný překvapení, vyžadující pozornost na každodenní i zvýšené úrovni. Jako ve všech přátelských vztazích, i zde hraje klíčovou roli čas. Znalost prostředí díla, jeho historie, složitostí, otázek, i pochopení vlastní historie vztahu s tímto obrazem i s vnímáním umění vůbec, umožňuje těmto divákům kombinovat osobní rozjímání s širšími univerzálními koncepty.

Zajímavou paralelou k těmto stádiím je, rovněž pětistupňový, Receptivní profil dětského návštěvníka muzea (Fulková, Slavík 1999), jehož jednotlivá stádia jsou do značné míry přístupná i empirickým divákům bez hluboké teoretické znalosti. 1. Přijetí, 2. Dokončení, 3. Elaborace, 4. Parafráze, 5. Inspirace.

3.3.7.2 Standardy vizuální gramotnosti podle ACRL

Standardy pocházejí ze spojených států a jsou určeny pro vzdělávací období K12 (vyšší sekundární vzdělání, ISCED 3), měly by být závazné pro všechny studenty tohoto stupně studia. Vycházejí ze standardů pro informační gramotnost a svou strukturou sledují revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů.

→ Kompletní znění je v příloze č. 3-1 a také na příloženém DVD [Standardy_ACRL_p reklad.docx]

Standard 1

Vizuálně gramotný student je schopen stanovit povahu a rozsah potřebných vizuálních materiálů.

- Vizuálně gramotný student definuje a formuluje potřebu obrazu.
- Vizuálně gramotný student identifikuje řadu zdrojů, materiálů a typů obrazů.

Standard 2

Vizuálně gramotný student je schopen vyhledávat a získávat přístup k potřebným obrazovým materiálům a vizuálním médiím účinně a efektivně.

- Vizuálně gramotný student vybírá nejvhodnější zdroje potřebných obrazových materiálů a vizuálních médií a nejvhodnější způsoby jejich vyhledávání a získávání.
- Vizuálně gramotný student vyhledává obrazový materiál efektivně
- Vizuálně gramotný student získává a organizuje obrazové materiály a zdroje informací.

Standard 3

Vizuálně gramotný student interpretuje a analyzuje významy obrazových materiálů a vizuálních médií.

- Vizuálně gramotný student identifikuje informace související s významem obrazu.
- Vizuálně gramotný student dokáže zařadit obrazový materiál do správného kulturního, sociálního a historického kontextu.
- Vizuálně gramotný student identifikuje fyzické, technické a konstrukční prvky obrazu.
- Vizuálně gramotný student si ověřuje interpretaci a analýzu obrazových materiálů prostřednictvím konzultace s dalšími osobami.

Standard 4

Vizuálně gramotný student dokáže hodnotit obrazové materiály a jejich zdroje.

- Vizualně gramotný student dokáže zhodnotit efektivitu a spolehlivost obrazů jako prostředků vizuální komunikace.
- Vizualně gramotný student je umí zhodnotit estetické a technické vlastnosti obrazových materiálů
- Vizualně gramotný student je schopen zhodnotit textové informace doprovázející obrazové materiály.
- Vizualně gramotný student si vytváří vlastní úsudek o spolehlivosti a přesnosti zdrojů obrazového materiálu.

Standard 5

Vizualně gramotný student používá obrazy a vizuální média efektivně.

- Vizualně gramotný student používá obrazy a vizuální média efektivně pro různé účely.
- Vizualně gramotný student pro práci s obrazovým materiálem efektivně využívá technologií.
- Vizualně gramotný student dokáže řešit problémy a využívat kreativitu a experimentování pro zpracování obrazových materiálů do odborných projektů.
- Vizualně gramotný student dokáže efektivně komunikovat pomocí obrazů i o obrazech.

Standard 6

Vizualně gramotný student navrhuje a vytváří smysluplné obrazy a vizuální média.

- Vizualně gramotný student vytváří vizuální materiály pro různé projekty a odborné využití.
- Vizualně gramotný student při tvorbě obrazových materiálů a vizuálních médií využívá návrhové strategie a kreativitu.
- Vizualně gramotný student používá pro tvorbu obrazových materiálů a vizuálních médií řadu nástrojů a technologií.
- Vizualně gramotný student dokáže zhodnotit osobně vytvořené vizuální produkty.

Standard 7

Vizualně gramotný student chápe rozličnou etickou, právní, sociální a ekonomickou problematiku týkající se vytváření a využití obrazů a vizuálních médií a přistupuje k nim a využívá je etickým způsobem.

- Vizualně gramotný student chápe rozličnou etickou, právní, sociální a ekonomickou problematiku týkající se vytváření a využití obrazů a vizuálních médií.
- Vizualně gramotný student dodržuje při získávání, používání a vytváření obrazových materiálů etické a legislativně správné postupy.
- Vizualně gramotný student ve svých pracích, prezentacích a projektech cituje obrazové materiály a vizuální média.

Z pohledu výtvarné výchovy, kde pracujeme s dualitou žáka diváka/ žáka tvůrce, je zní velmi nezvykle standardy vztahující se k žákovi – uživateli

Společného evropského

3.3.7.3 ENVIL – Společný referenční rámec vizuální gramotnosti

Strukturovaný pohled na kompetence vizuální gramotnosti vzniká aktuálně v evropském kontextu v tematické skupině ENVIL (European Network Visual Literacy). Společný referenční rámec pro vizuální gramotnost by měl mít stejnou platnost a dosah jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Uhl–Skřivanová, 2014)

3.4 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO KLÍČOVÁ KOMPETENCE EMPIRICKÉHO DIVÁKA

Termín empirický divák je v kontextu výtvarné pedagogiky využíván jako synonymum pro žáka nebo studenta, který se dívá, pozoruje, interpretuje a hodnotí kulturní artefakt. Jeho zkušenost je tvořena vlivy, s nimiž se dosud setkal.

Odpovídá jeho kontextu, genderu, kulturnímu habitu i věku. (Fulková 2013)

Vnímáním vizuálního díla pak tento divák dochází k tzv. **aktuálnímu čtení**, k aktuálnímu významu kulturního artefaktu. Aktuální význam se do značné překrývá s přirozeným významem, jak jej definoval Panofsky (1981) Aktuální význam kulturního artefaktu vniká porovnáním vizuální informace s běžnou zkušeností.

Na základě hodnocení podle Stádií estetického vývoje dle Abigail Housenové, (Housen neuváděno) který je uveden výše, by patřil empirický divák do prvního „Výčtového stupně.“

Je empirický divák vizuálně gramotný? (a není tedy název mé dizertační práce oxymoronem?) Jsem přesvědčená, že empirický divák vizuálně gramotný je, liší se však od diváka poučeného mírou „rozvinutosti“ vizuálního jazykového kódu. Je schopen ze své pozice jak interpretovat tak i tvořivě reagovat na komplikované vizuální texty. (srov. Proksová 2007, Fišerová 2014)

Každý z nás je empirickým divákem, pokud se setkáme s vizuální výpovědí, jejíž jazyk neznáme.

Empirický divák porovnává kulturní artefakt se svou aktuální zkušeností a je schopen jej jak interpretovat tak na něj i tvořivě reagovat.

3.5 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST V KONTEXTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY.

Vizuální gramotnost, jako soubor kompetencí, který umožňuje (empirickým) divákům tvořit a číst významy v rámci vizuálních textů, se v současném pedagogickém diskurzu ukazuje jako jeden z nejdůležitějších oborových cílů výtvarné výchovy i jako cíl všeobecného vzdělávání. Ačkoli se v našem RVP s termínem vizuální gramotnosti nesetkáme, celé jeho pojetí vychází z komunikačních obsahů výtvarné výchovy a rozvoj kompetencí spojených s vizuální gramotností je v něm jednoznačně artikulován.

...v jedné z nejnovějších kolektivní monografií, Pedagogika umění – Umění pedagogiky (Uhl–Skřivanová 2014) je celá sekce pojmenovaná **vizuální gramotnost – soudobý cíl všeobecného vzdělávání v evropském kontextu...**

3.6 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO CÍL VV

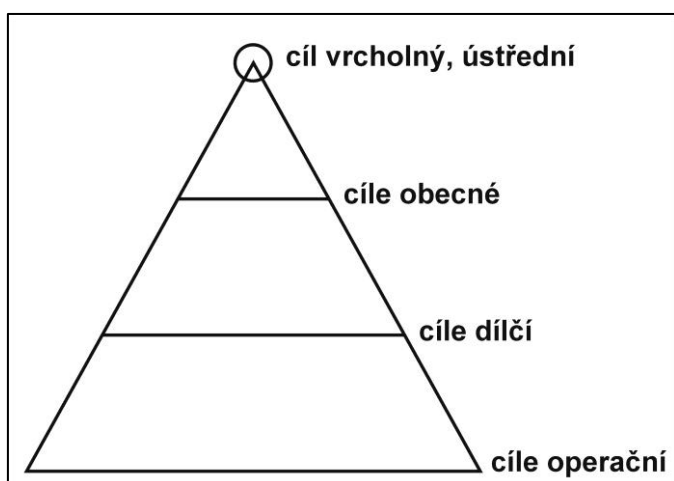
„... Obsahem předmětu je problematika vizuální gramotnosti jako hlavního soudobého oborového cíle výtvarné výchovy...“ (z charakteristiky předmětu Teorie výtvarné výchovy, Katedra výtvarné kultury na PF UJEP Ústí nad Labem)¹³)

Tato kapitola se věnuje pedagogické kategorii cílů ve výuce. Otevírá problematiku taxonomií výukových cílů a pokouší se shrnout a vyjádřit vztah mezi výukovými cíli a kompetencemi a definovat použití těchto termínů pro potřeby práce. Překlady zahraniční literatury využité v této kapitole vycházejí z u nás používané terminologie. V případech, kdy je překlad problematický nebo tyto termíny ještě nebyly ještě v češtině publikovány, uvádím je vždy i v angličtině.

3.6.1 Cíl ve výuce¹⁴

„Cíle výchovy a vzdělávání patří k nejdůležitějším pedagogickým kategoriím, neboť vymezují edukační záměry a naznačují směr žádoucích postupů. Tím do značné míry předurčují výsledky, jichž má být výchovou a vzděláním dosaženo“.

(Průcha ed. 2009)



• Obrázek 3-3

Cíle ve výuce, s nimiž se setkáváme, mají různou míru obecnosti. Anglicky je jejich posloupnost vyjádřena ve třech stupních – Educational aims, Educationn goals, Education objectives (Kalhous a Obst 2009)

„Nejvýše v hierarchii se nachází **cíl ústřední, vrcholový (aim)**, který odráží nejobecnější, ideální pojetí člověka v daném společenském systému. Z tohoto ústředního cíle se odvozují **cíle nižší, konkrétnější (goals)**. Ještě níže na pomyslném žebříčku stojí **cíle operační**, které se vztahují k jednotlivým běžným výchovně – vzdělávacím situacím a úkolům (**objectives**).“ (Průcha ed. 2009)

Ústřední cíle vzdělávání a výchovy se formulují na základě společenského konsenzu, potřeb společnosti, nebo jsou formulovány např. filozofy. Mohou být i ve stejné době chápány různými lidmi velmi různorodě. Obecné cíle, vzdělávání lze rozdělit na **cíle adaptační** – přizpůsobení se kultuře, minulosti a její reprodukci a **cíle antipační** – zaměřené na budoucí odhadované potřeby. Škola tak zároveň mění i zachovává život společnosti. Z mnoha názorů a myšlenkových proudů pak obecné cíle a obsahy vzdělávání v demokratických zemích určují volení zástupci veřejnosti. (Kalous a Obst 2009)

¹³ dostupné z

<http://www.pf.ujep.cz/attachments/article/975/Teorie%20vytvarne%20vychovy%202.pdf>

¹⁴ Ve své práci se snažím jako obecné označení využívat termínu cíl výuky nebo výukový cíl dle Školní didaktiky (Kalous a Obst 2009). Jeví se mi jako nejméně konfliktní. Průcha (Průcha ed. 2009) využívá termínu cíl výchovy a vzdělávání, Skalková cíl vyučování – vzdělávací cíl pak považuje za synonymum cíle kognitivní domény.

U nás byl schválen Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha (2001) odvozuje obecné cíle vzdělávání ze společenských a individuálních potřeb. Zdůrazňuje rovinu osobnostního rozvoje. (Průcha ed. 2009) a podrobně se věnuje obecným cílům vzdělávání.

Závazné cíle pro všechny typy školního vzdělávání u nás formuluje zákon č.561/2004 sb. (Školský zákon 2004).

3.6.1.1 Výukový cíl a kompetence

Vztah mezi výukovými cíli a kompetencemi není úplně zřejmý. V RVP například za pomoci dílčích cílů sledujeme získávání klíčových kompetencí

Podle RVP ZV *je kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*

(RVP ZV 2005, s. 14)

Skalková (2007) chápe naopak cíle obecněji, jako požadavek individuality i společnosti z něhož jsou později klíčové kompetence odvozeny.

Stanislav Štech kompetenci definuje na základě řady různých zdrojů jako „*schopnost jednat, jejímiž stavebními kameny jsou vědomosti a dovednosti, avšak tato schopnost se na ně nedá redukovat. Kompetence je tvořena i dalšími prvky (např. spontánně získaný habitus nebo kulturní zkušenost), které je třeba umět mobilizovat, a to v situacích, které jsou nové (ve škole se nenacvičovaly) a nejčastěji mají charakter řešení problémů podobných běžnému životu. Tuto schopnost jednat vykazují především zkušení jedinci (experti).*“

(Štech 2013, s. 623)

Ve své práci používám kategorii cíle a kategorii kompetence jako téměř synonymní. V jednoduché zkratce lze říci, že Cílem je získání Kompetence.¹⁵

3.6.1.2 Taxonomie vzdělávacích cílů

Všechny klasické taxonomie jsou chápány hierarchicky. Dle jejich autorů není možno postoupit na vyšší stupeň, aniž by žák zvládl všechny stupně nižší, tomuto stupni předcházející. Tento přístup je již delší dobu rozporován, u nás např. Byčkovský 1981 (Kalhous, Obst 2009), zejména pak Marzano, Kendall (2007).

V této kapitole uvádím některé taxonomie pouze pro informaci, a proto tyto taxonomie nejsou zevrubně popsány.

3.6.1.3 Domény

Výukové cíle jsou tradičně děleny do tří domén. Je to doména kognitivních cílů (vzdělávacích např. Skalková (2007)), afektivních a psychomotorických cílů.

V české literatuře se objevuje ještě osobnostně-sociální doména cílů kurikula. (Klapko 2010)

3.6.1.4 Taxonomie cílů kognitivní domény

3.6.1.4.1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Bloomova Taxonomie cílů kognitivní domény je nestarší taxonomií. Je chápána přísně hierarchicky tak, že každá jednotlivý kroj je třeba naplnit, aby bylo možno postoupit na další stupeň. Cíle v jednotlivých kategoriích mohou být popsány pomocí sloves (obhájit, ocenit, zdůvodnit...) a tak lze velmi jednoduše sledovat, o kterou z kategorií cílů se právě jedná.

¹⁵ Ve svém výzkum jsem narazila na skupinu cílů, které nelze na kompetence převést. Žáci např. jako cíl výtvarné výchovy udávay vzzdobění školy, neúčast na výtvarné soutěži – myslím tedy, že cíl ve vzdělávání se může realizovat i mimo výukové domény.

Znalosti	1. Znalost	1.10 Konkrétních poznatků; 1.20 Postupů a prostředků zpracování údajů 1.30 Obecných a abstraktních poznatků
Intelektové schopnosti a dovednosti	2. Pochopení	2.10 Převod 2.20 Interpretace 2.30 Extrapolace
	3. Aplikace	
	4. Analýza	4.10 Analýza prvků 4.20 Analýza vztahů 4.30 Analýza uspořádání
	5. Syntéza	5.10 Vypracování individuálně osobitého sdělení 5.20 Vypracování operačního plánu 5.30 Odvození souhrnu abstraktních vztahů
	6. Hodnocení	6.10 Posouzení vnitřními kritérii 6.20 Posouzení vnějšími kritérii

• Tabulka 3-1

3.6.1.4.2 Revize Bloomovy taxonomie

Revidovaná Bloomova taxonomie z roku 2001 upravuje původní Bloomovu taxonomii ve dvou zásadních bodech. Jednak se oddělila úroveň poznatků (ve čtyřech stupních od faktických až po poznatky metakognitivní) a úroveň kognitivních procesů. Jednak se změnilo pořadí kognitivních procesů a nejvyšší kategorii nově představuje kategorie Tvořit, Hodnocení se posunulo na pátou pozici.

Poznatky	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat si	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A Poznatky faktické						
B Poznatky konceptuální (pojmy)						
C Poznatky procedurální						
D Poznatky metakognitivní						

• Tabulka 3-2

3.6.1.4.3 Taxonomie kognitivních cílů (B. Niemierko)

• Tabulka 3-3

I. Úroveň: Vědomosti	Zapamatování poznatků
	Porozumění poznatkům
II. Úroveň: Dovednosti	Používání vědomostí v typových situacích
	Používání vědomostí v problémových situacích

3.6.1.4.4 Taxonomie učebních úloh podle D. Tolingerové

D Tolingerová upravila Bloomovu taxonomii v návaznosti na teorii programovaného učení v roce 1970. Její taxonomie neklasifikuje kognitivní procesy, ale náročnost úloh.

• Tabulka 3-4

1. Úlohy vyžadující paměťovou reprodukci poznatků	Žák se zaměřuje zpravidla na úlohy vyžadující zopakování informace.
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující rozbor, srovnání, kategorizaci a další nenáročné výkony.
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující abstraktní myšlení, například odvozování, ověřování, vysvětlování apod.
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků	Žák zde popisuje a vysvětluje proces řešení zadané úlohy.
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující samostatné, originální řešení

3.6.1.5 Taxonomie cílů afektivní domény

Ačkoli bylo snahou Bloomova týmu vypracovat taxonomie cílů všech tří domén, cíle z domény afektivní byly vydány o osm let po kognitivních v roce 1964 (Byčkovský, Kotásek 2004).

3.6.1.5.1 Taxonomie cílů afektivní oblasti (D. B. Kratochvíl a kol.)

Taxonomie afektivních cílů je postavena na míře zvnitřnění konkrétních hodnot od prostého vnímání až po internalizaci v charakteru. V rovině afektivních cílů vzdělávání všechny taxonomie končí přijetím dané hodnoty, žádná nepokračuje, analogicky k doméně kognitivní, tvorbou v oblasti hodnot a postojů.

• Tabulka 3-5

1. Přijímání (vnímavost)	
2. Reagování	
3. Oceňování hodnoty	Akceptování hodnoty Preferování hodnoty Přesvědčení o hodnotě
4. Integrovaní hodnot (organizace)	
5. Internalizace hodnot v charakteru	Generalizovaná zaměřenost Charakterová vyhraněnost

3.6.1.5.2 Taxonomie afektivních cílů (B. Niemierko)

• Tabulka 3-6

I. úroveň	Účast na činnosti
	Podjímání se činnosti
II. úroveň	Naladění se k činnosti
	Systém činnosti

3.6.1.6 Taxonomie cílů psychomotorické domény

Taxonomii cílů psychomotorické domény zpracovávali autoři už bez návaznosti na původní tým. Cíle v psychomotorické doméně jsou, stejně jako v doménách předchozích, hierarchicky uspořádány a nelze postoupit na vyšší úroveň, aniž by bylo dosaženo úrovní nižších

3.6.1.6.1 Taxonomie cílů psychomotorické domény H. Daeva

Daeva taxonomie psychomotorických cílů z roku 1968 je nejčastěji uváděnou taxonomií této domény. Spolu s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů a Krathwohlovou taxonomií cílů afektivních bývá nejčastěji prezentována jako kompletní taxonomické pokrytí všech domén kurikula. (např. Kalhous, Obst, 2009)

1. Imitace (nápodoba)	Impulzivní nápodoba Vědomé opakování
2. Manipulace (praktická cvičení)	Manipulace podle instrukce, výběru Manipulace za účelem zpevnování
3. Zpřesňování	Reprodukce Kontrola
4. Koordinace	Sekvence Harmonie
5. Automatizace	Částečné zautomatizování Úplné zautomatizování

• Tabulka 3-7

3.6.1.6.2 Taxonomie výukových cílů v psychomotorické doméně Simpsonové

Taxonomie psychomotorických cílů podle Simpsonové z roku 1966 je mezi taxonomiemi uváděna méně často. Zdá se mi ale pro hodnocení výuky ve výtvarné výchově zajímavější. Tuto taxonomii uvádí např. Klapko. (2012)

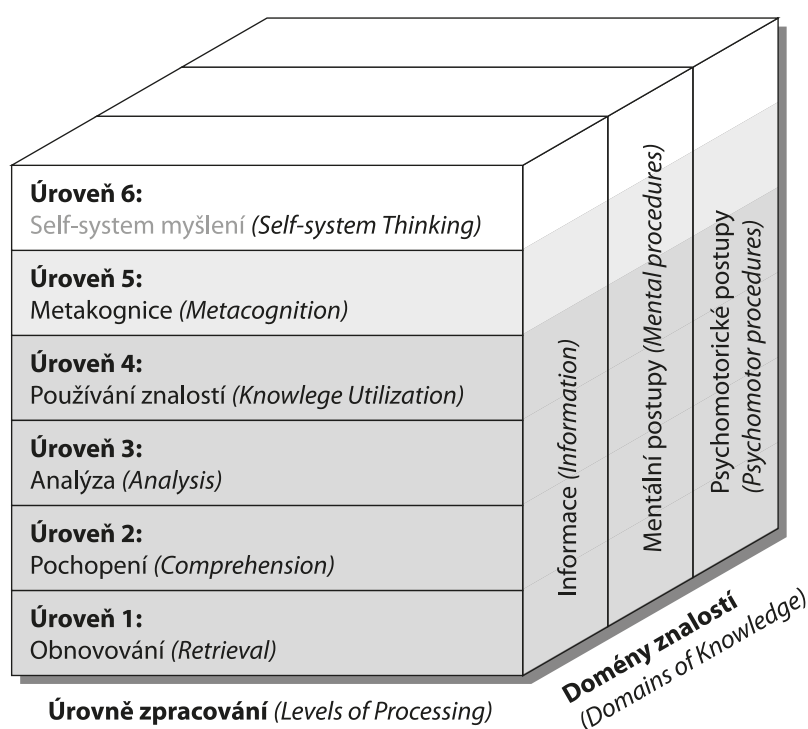
1. Vnímání činnosti	Žák na základě smyslového vnímání volí adekvátní materiály, nástroje nebo postupy pro činnost.
2. Zaměřenost (přípravenost na činnost)	Žák prokazuje teoretickou znalost a odhodlání pro realizaci vybrané pracovní aktivity nebo pohybového úkonu
3. Řízení pohybové reakce	Žák podle návodu úspěšně vytvoří cílový produkt
4. Automatizace jednodušších pohybových dovedností	Žák prokazuje dovednost předvádět jednoduché pohybové úkony s minimální chybovostí
5. Automatizace komplexních pohybových dovedností	Žák prokazuje dovednost předvádět náročné pohybové úkony s minimální chybovostí.
6. Schopnost motorické adaptace	Žák je schopen analogicky používat své dovednosti na neznámé situace
7. Motorická tvořivost	Žák ve své činnosti prokazuje inovace a předkládá originální nápady.

• Tabulka 3-8

3.6.1.7 Nová taxonomie výukových cílů Merzano – Kendal

Zajímavým, a u nás zatím nepříliš známým konceptem taxonomie vzdělávacích cílů je Nová taxonomie Marzana a Kendalla. Tato taxonomie v sobě slučuje dříve oddělované domény, a zároveň řeší problematiku hierarchičnosti starších taxonomií. V modelu uvádí tři základní kategorie pojmů. Za prvé jsou to domény znalostí (v tomto případě informace, mentální postupy a psychomotorické postupy). Druhou kategorií jsou úrovně zpracování. Analogicky k Bloomově taxonomii fungují první čtyři úrovně, tedy obnovování, pochopení, analýza, a používání znalostí. Pátá a šestá úroveň zpracování nejsou na zvládnutí předchozích čtyř závislé, protože jsou tvořeny samostatnými systémy myšlení.

Self systém je souhrnem zvnitřněných přání a cílů. Z této oblasti pramení motivace k řešení nového úkolu k práci. Metakognitivní systém je zodpovědný za přípravu strategie k řešení úlohy, má na starosti spojení s kognitivním systémem. (Marzano, Kendall 2006)



• Obrázek 3-4

Systémy myšlení

- Kognitivní systém (*Cognitive system*)
- Metakognitivní systém (*Metacognitive system*)
- Self-system (*Self-system*)

3.7 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST A JEJÍ VZTAH K (VYŠŠÍM) KOGNITIVNÍM CÍLŮM A KOMPETENCÍM VV

Vizuální gramotnost jako soubor řady kompetencí lze vztáhnout ke kognitivní doméně vzdělávacích cílů. Nutnost analýzy, kritického myšlení, tvořivého přístupu k interpretaci a vlastní tvorbě opravňuje ke vztahování tohoto fenoménu ke kategorii kognitivních cílů vyšších. Z oborového diskurzu lze vysledovat, že je vizuální gramotnost chápána spíše jako cíl anticipační, tedy jako něco, co předpokládáme, že budou žáci v budoucnu potřebovat a co je vybaví pro úspěšný život v současném, vizuálními texty nabitém, světě. Přesto si myslím, že v sobě kompetence spojené s vizuální gramotností skrývají rovinu cílů adaptačních. Setkáváním se s výtvarným uměním a kulturními artefakty se učíme jazyku, skrze který je možno se vztáhnout k historii naší kultury i civilizace.

Praktická část

4 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST V KONTEXTU TEORIE A PRAXE CÍLŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Praktická část dizertační práce je věnována zkoumání pozice vizuální gramotnosti v kontextu teorie a praxe výtvarné výchovy. Na základě série výzkumných sond prováděných na reprezentativním vzorku škol a žáků 2. stupně, řadě textů kurikulárních dokumentů a kvantitativních i kvalitativních metod pedagogického výzkumu se pokouší najít odpověď na následující výzkumné otázky:

- Jak se vyvíjelo postavení vzdělávacích cílů souvisejících s kompetencemi vizuální gramotnosti v kurikulárních dokumentech, které stanovovaly cíle výtvarné výchovy resp. kreslení od roku 1953 do současnosti?
- Jakou pozici mají cíle výtvarné výchovy související s vizuální gramotností v současných ŠVP?
- Jak chápou vizuální gramotnost v kontextu cílů výtvarné výchovy účastníci vyučovacího procesu (žáci a učitelé)?
- Jak se liší formulace cílů výtvarné výchovy?

4.1 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

„...jest nutno činiti rozdíl mezi účelem a prostředkem. Cviky ruční totiž jsou a zůstanou vždy nevyhnutelným prostředkem, aby žák dosáhl výcviku oka a vytrýbil si vkus; ale nesmíme v nich viděti podstatu a účel celého vyučování. Cena kreslení, již se až posud holdovalo – zdá se nám býti pro život praktický více než pochybná.“
(Pisch 1902)

Následující kapitoly se pokouší pomocí analýzy kurikulárních dokumentů a empirického výzkumu odpovědět na otázku, jaké je cílové zaměření výtvarné výchovy a jakou pozici v tomto předmětu hrají kompetence související s vizuální gramotností a kognitivní cíle obecně. Pozornost je věnována obecné podobě cílů zakotvených v osnovách a vzdělávacích plánech, jejich historickým proměnám i jejich reálnému vnímání mezi žáky a učiteli.

Oblastí zájmu této části práce je vzdělávací úroveň ISCED 2¹⁶ (nižší sekundární vzdělávání), u nás 2. stupeň základní školy, resp. nižší třídy víceletých gymnázií. V našich podmínkách touto úrovní končí povinná školní docházka a současně je to poslední stupeň, na němž se celá populace dětí setkává se systematickou výukou výtvarné výchovy. Cíle, které by měla výtvarná výchova naplnit v rámci základního všeobecného vzdělávání, by tedy měly být realizovány (nejpozději) v tomto období.

→ Schéma vzdělávacího systému ČR v roce 2010/2011 je zobrazeno v příloze č. 4 -12

¹⁶ Dle mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání z roku 1997

4.1.1 Struktura výzkumné sondy

Aby bylo možno odpovědět na výše uvedené výzkumné otázky, je získávání dat a jejich deskripce ve výzkumné sondě rozdělena do tří základních oblastí. V závěru celého výzkumu pak dochází k jejich vzájemné komparaci.

Oblasti, z nichž jsou získávána data pro analýzu tak, aby bylo možno odpovědět na výzkumné otázky, jsou následující:

- Kurikulární dokumenty se všeobecnou platností (osnovy, vzdělávací plány...) upravující výuku výtvarné výchovy.
- Aktuální školní vzdělávací programy pro výtvarnou výchovu.
- Výpovědi učitelů a žáků.

Obecná posloupnost výzkumu

1. Formulace výzkumných otázek.
2. Volba výzkumného nástroje.
3. Sběr a technická úprava vstupních dat.
4. Kvantitativní a kvalitativní analýza získaných dat.
5. Deskripce.
6. Komparace.
7. Hledání odpovědi a výzkumné otázky, závěr a diskuse výsledků.

4.1.2 Teoretická východiska

V teoretické rovině se výzkum kurikulárních dokumentů opírá o srovnávací (komparativní) pedagogiku. Tento obor se věnuje srovnávání vzdělávacích systémů v různých zemích (tzv. synchronní komparace), anebo vzájemnému porovnávání historických proměn vzdělávacího systému jedné země (tzv. chronologické komparace). Dle Jirečky (2001) je dnes srovnávací pedagogika zaměřena téměř výhradně na komparaci současného stavu vzdělání v různých zemích, nejčastěji se záměrem upravit a aktualizovat stávající kurikula. To vyplývá i z cílů srovnávací pedagogiky, které uvádí Průcha (2006) „...*jak se vzdělává mládež i dospělí v jiných zemích, za jakých podmínek a s jakými výsledky fungují vzdělávací systémy v zahraničí a v jakém světle se při mezinárodním srovnávání jeví český vzdělávací systém.*“

Konkrétní inspirací mi byla, práce Věry Uhl Skřivanové (Uhl–Skřivanová 2011), která se věnuje srovnání českého a bavorského kurikula pro výtvarnou výchovu a práce Miroslava Jirečky (Jirečka 2011), který zkoumá historický vývoj kurikulárních dokumentů pro výuku dějepisu na našem území v první polovině 20. stol.

4.1.3 Metodologická východiska – obsahová analýza

„Obsahová analýza je vyzdvihována jako v principu jednoduchá, adaptabilní a přitom systematická, objektivitě blízká metoda... Přestože se obsahová analýza opírá o kvantitativní způsob zkoumání, kvalitativní postupy jsou v ní obsaženy, díky čemuž se tak pro některé badatele přibližuje kvalitativním metodám.“

(Dvořáková 2010)

Aby bylo možno najít odpověď na výzkumné otázky, bylo potřeba zvolit takovou metodu výzkumu, která by umožnila porovnat obsahovou stránku poměrně velkého množství textů. Zvolenou skupinou metod jsou tedy **metody obsahové analýzy textu**. Z důvodu triangulace výzkumu byly vybrány metody jak kvantitativního (frekvenční analýza), tak kvalitativního (KOA) designu.

Obecným cílem obsahové analýzy je **popsat a vysvětlit obsahovou strukturu textu**. Za zakladatele obsahové analýzy je považován Bernard Berelson, který v roce 1954 tento výzkumný nástroj definoval jako „*objektivní, kvantitativní a systematický*“. V původním pojetí má kvantitativní metoda za cíl určit relativní převahu jednotlivých komunikačních prvků v textu. (Gulová a Šíp 2013)

Obě metody textové analýzy použité ve výzkumu budou detailně z hlediska postupu i konkrétní aplikace popsány níže, první část obsahové analýzy je pro oba výzkumné designy shodná a bude pro to popsána samostatně.

4.1.3.1 Sběr a technická úprava vstupních dat

Textová analýza je poměrně komplikovaný proces. V jeho první fázi je nutno především vybrat, získat a do jednotného formátu převést texty určené pro obsahovou analýzu. V případě mého výzkumu bylo nutno upravit tři základní typy dat:

1. Texty kurikulárních dokumentů vydané **v tištěné podobě**.
2. Texty kurikulárních dokumentů dostupné **online v různých textových formátech** (např. RVP ZV, ŠVP jednotlivých škol...).
3. Výpovědi žáků a učitelů získané pomocí dotazníků **psané ručně**

Získávání jednotlivých typů dokumentů bude obšírněji popsáno v příslušných kapitolách.

Kvalita a přesnost převodu různých typů textů do „normalizovaného“ formátu může velmi ovlivnit samotnou analýzu. Tato příprava je velmi náročná a zabrala více času, než samotné zpracování dat. Nejsnazší je práce s texty, které jsou již v elektronické podobě – stačí je jen převést na jednotný formát- v případě tohoto výzkumu na formáty využitelné v programech Microsoft Office.

Staré učební osnovy bohužel v elektronické formě dostupné nejsou, proto je bylo zapotřebí do ní převést. Softwarové nástroje pro převod tištěného textu do elektronického (skenování a následně ORC (optical character recognition), převod pomocí Adobe Acrobat) vykazovaly velké množství nepřesností a znamenalo to, zvláště u starších textů, doslova celý text přepsat.

Také texty získané z dotazníků bylo nutno pro analýzu přepsat.

4.1.3.2 Kvalitativní obsahová analýza textu

V designu kvalitativní obsahové analýzy vycházím ve své práci z kapitoly „Obsahová analýza textu“ (Klapko in Gulová a Šíp 2013) a zejména pak z „Ukázky výzkumu A“. (Klapko in Gulová a Šíp 2013, s. 154-159), která řeší analogický výzkumný problém jako tato práce (textová analýza kurikulárních dokumentů). Model vícenásobného kódování při kategorizaci dat je zase blízký designu zakotvené teorie.

Kvalitativní analýza textů probíhala následujícím způsobem: (konkrétní problémy a specifika při získávání informací z rozmanitých textů budou uvedena v příslušných kapitolách).

4.1.3.2.1 Kvalitativní obsahová analýza - postup

Základním krokem obsahové analýzy je segmentace zkoumaných textů na tzv. **kódovací jednotky** (též analytické jednotky). (Gulová a Šíp 2013)

Vzhledem k zaměřenosti výzkumu na cíle výtvarné výchovy, byly zkoumané texty segmentovány na základní výpovědi o cílech VV. Každá z určených kódovacích jednotek tedy obsahuje formulaci cíle, kompetence nebo zaměření výtvarné výchovy.

Dalším krokem analýzy je pojmenování a určení **kódovacích kategorií**. V tomto případě byly ve výzkumu hledány kategorie **dvojím způsobem**.

První vychází svým postupem ze zakotvené teorie. Na základě vícečetného kódování (v případě výzkumu zpravidla dvou stupňového, otevřeného a axiálního), jsou pro jednotlivé kódovací jednotky hledány příslušné kódy a je snahou sloučit je postupně do omezeného počtu kategorií.

Druhý postup, společný pro zakotvenou teorii a její fázi selektivního kódování, i pro kvalitativní obsahovou analýzu, vychází ze selektivního určení centrální kategorie, v případě mého výzkumu **dimenze cíle VV**, k níž jsou následně vztahovány jednotlivé kódovací jednotky.

První fází kódovacího procesu je **kódování otevřené**. Za pomoci kladení otázek, hledání podobností a rozdílů, je v rámci něj pojmenována řada jednotlivých kódů, pod které jsou převedeny a postupně slučovány jednotlivé kódovací segmenty textu. Podobné segmenty jsou označeny a seskupeny do kategorií.

Ve druhé fázi **axiálního kódování** jsou jednotlivé otevřené kódy postupně dále slučovány. Jednotlivé subkategorie, vzniklé při otevřeném kódování jsou dávány do souvislosti. Vzhledem k zaměření práce byly hledány souvislosti mezi jednotlivými subkategoriemi a kategoriemi, které by odpovídali kompetencím vizuální gramotnosti. Na základě axiálního kódování souboru jednotlivých textů byl vytvořen mentální model cílového zaměření výtvarné výchovy.

Třetí fází kódování je v zakotvené teorii kódování **selektivní**. V rámci tohoto kódování se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím.

V této závěrečné fázi svého výzkumu vše vztahuji k dimenzím cílů VV a všechny kódovací jednotky uvádím do souvislosti s touto centrální kategorií strukturovanou dle taxonomického dělení na kognitivní, afektivní a psychomotorickou doménu. (srov. Klapko in Gulová a Šíp 2013).

4.1.3.3 Kvantitativní přístup k analýze textu

Kvantitativní přístup v textové analýze pomáhá určit poměrné zastoupení jednotlivých komunikačních prvků a obsahů ve zkoumaném textu. Ve své práci využívám pro analýzu kvantitativních metod dva způsoby. Jednak pomocí kvantitativního popisu shrnuji poznatky získané za pomoci kvalitativní kategorizace – **kvantitativní obsahové analýzy** – je tak umožněn další pohled na danou problematiku, a dále využívám specifické kvantitativní metody pro analýzu textu – **frekvenční analýzu**.

4.1.3.3.1 Kvantitativní obsahová analýza

„Využití kvantitativní formy obsahové analýzy samo o sobě nepřináší vysvětlení zkoumané problematiky, ale poskytuje číselně vyjádřený popis“

(Klapko in Gulová a Šíp 2013, s. 141)

Ve svém výzkumu, v rámci smíšeného přístupu, navazuji kvantitativní obsahovou analýzou na kategorizaci dat tak, jak byla popsána v oddíle o kvalitativní analýze. Za pomoci kvantifikace lze popsat jednotlivé texty s ohledem na poměrné zastoupení vytvořených **kódovacích kategorií**. Je pak snadnější vzájemně texty porovnávat, tento přístup zároveň přináší i další úhel pohledu.

4.1.3.3.2 Frekvenční analýza

„Frekvenční analýza je analýza četnosti výskytu určité vlastnosti, procesu nebo jevu. V oblasti zpracování textu je metoda analýzy formální struktury textu založená na měření četnosti výskytů slov či slovních spojení, vycházející z předpokladu, že výrazy s vyšší frekvencí jsou pro text významnější než výrazy s nízkým počtem výskytů a lze z nich proto usuzovat na jeho obsah.“

(KTD)

Mým původním záměrem bylo při hledání odpovědí na výzkumné otázky použít pouze smíšený kvantitativně kvalitativní přístup v obsahové analýze textu. Poté, co byly všechny zkoumané texty předvedeny do elektronické podoby, otevřela se mi další zajímavá možnost – využít pro pohled na danou problematiku pomocí frekvenční analýzy. Inspirací pro využití frekvenční analýzy mi byly texty Heleny Hazukové, která se věnovala výzkumu funkčního slovníku učitele.

„... (RVP) nabízí všem učitelům základní školy společný současný odborný jazyk, který tvoří ucelený systém pojmů. Použitá terminologie je, pravda, ve školních poměrech značně neobvyklá. Ale jak víme, každému jazyku je třeba se učit. Ten, který byl přes půl století prostředkem sdělení o předchozích pojetích výtvarné výchovy, učitelé stejně nepoužívají s porozuměním, často dokonce vůbec. A kde chybí prostředky (ale také vůle) k porozumění, není dorozumění možné.“

(Hazuková 2004, s. 41)

Zjišťuji-li, zda se cílové zaměření kurikulárních dokumentů shoduje nebo liší s pojetím cílů výtvarné výchovy u učitelů a žáků, může být porovnání slovníku těchto textů dalším přínosným úhlem pohledu.

4.2 HISTORIE A SOUČASNÁ PODOBA CÍLŮ VV V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH – OBSAHOVÁ ANALÝZA

Cíle konkrétního předmětu jsou jednak kodifikovány v platných kurikulárních dokumentech, jednak vznikají a jsou formulovány aktuálně v rámci výuky. Jsou proměňovány pohledem a konkrétní situací učitele, jehož úkolem je umožnit žákům v rámci výuky dosažení předepsaných cílů (popř. získání požadovaných kompetencí – dle novější terminologie RVP ZV).

Tato kapitola se věnuje popisu toho, jak se proměňovala podoba cílů zakotvených v kurikulárních dokumentech státní úrovně na území dnešní České Republiky od poloviny 20. století dodnes. Zvláštní pozornost je věnována proměnám poměrů mezi cíli jednotlivých domén, zejména pak cílům z domény kognitivní a cílům, které mají souvislost s kompetencemi vizuální gramotnosti.

4.2.1 Výzkumná otázka

Jak se vyvíjely cíle výtvarné výchovy zachycené v kurikulárních dokumentech státní úrovně?

Jak se vyvíjelo postavení kompetencí souvisejících s vizuální gramotností ve formulacích cílů výtvarné výchovy zachycených v kurikulárních dokumentech?

4.2.2 Design výzkumu

Odpověď na výzkumné otázky byla hledána za pomoci smíšeného kvantitativního a kvalitativního designu obsahové analýzy textu tak, jak je popsáno výše.

V teoretické rovině vychází tento výzkum ze srovnávací pedagogiky a při deskripci jednotlivých dokumentů jsem se nejvíce inspirovala postupy a strukturami, které k tomuto účelu využívá Věra Uhl–Skřivanová (2011).

4.2.2.1 Struktura průběhu výzkumu

- Formulace výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek.
- Určení výběru textů pro analýzu – rešerše.
- Vyhledání a získání textů pro analýzu.
- Převod analyzovaných textů do jednotného elektronického formátu.
- Deskripce a komparace textů z hlediska formy a struktury.
- Výběr částí textů zabývajících se cílovým zaměřením výtvarné výchovy.
- Segmentace textů na jednotlivé kódovací jednotky (formulace jednotlivých cílů VV).
- Kódování a kategorizace.
- Kvantitativní a kvalitativní popis jednotlivých kategorií.
- Vzájemná komparace získaných dat. Komparace jednotlivých textových souborů z hlediska obsahu.
- Formulace odpovědí na výzkumné otázky, závěr, diskuse.

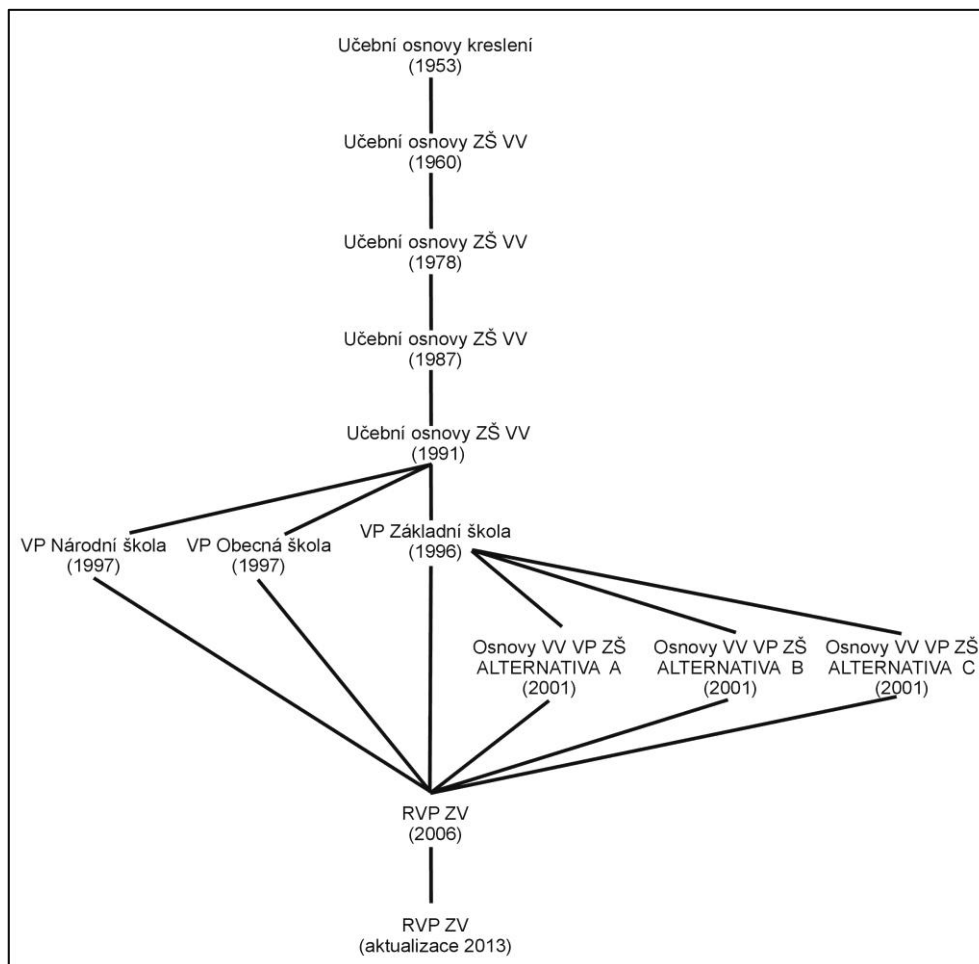
4.2.3 Vývoj kurikulárních dokumentů upravujících výuku výtvarné výchovy (kreslení) pro ISCED 2 v 2. polovině 20. století a na počátku 21. století

Tabulka níže uvádí, které kurikulární dokumenty u nás upravovaly a upravují výuku výtvarné výchovy a zároveň, které dokumenty byly použity při obsahové analýze. Ve své práci označuji zpracovávané dokumenty tak, jak uvádí tabulka, podle **roku vydání konkrétního zpracovávaného textu**. Ne vždy se tento rok kryje s rokem, kdy začal daný dokument platit. Dohledat texty zejména starších osnov pro výzkum byla poměrně náročná práce. Nakonec se mi podařilo je získávat z archivu Národní knihovny Komenského, ale ne vždy jsem měla možnost pracovat s prvním vydáním těchto textů. Vzhledem k tomu že, ačkoli to není příliš pravděpodobné, se mohou mnou analyzované dokumenty od původních schválených lišit, rozhodla jsem se používat pro označení ne rok reformy, ale rok vydání.

Označení v práci	Název	Rok vydání	Platnost a schválení dokumentu	Závaznost dokumentu
1953	Učební osnovy kreslení pro 6. -7. postupný ročník a rýsování pro 8. -11. postupný ročník, všeobecně vzdělávací školy na školní rok 1953-54	1953	Schváleno výnosem ministerstva školství a osvěty ze dne 25. června 1953	všeobecně závazný
1962	Učební osnovy základní devítileté školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 6. -8. ročník, VÝTVARNÁ VÝCHOVA 9. ročník (nepovinný předmět)	1962	Schváleno výnosem ministerstva školství a kultury, ze dne 8. července 1960	všeobecně závazný
1978	Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. -8. ročník/ VÝTVARNÁ VÝCHOVA nepovinný předmět 5. -8. ročník	1978	Schváleno výnosem ministerstva školství ČSR ze dne 13. května 1978	všeobecně závazný
1987	Učební osnovy základní školy Výtvarná výchova 5. -8. ročník/ Výtvarná výchova (nepovinný předmět) 5. -8. ročník	1987	Schválilo ministerstvo školství ČSR dne 15. července 1986	všeobecně závazný
1991	Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. - 8. ročník, VÝTVARNÁ VÝCHOVA /volitelný předmět/ 7. - 8. ročník	1991	Schválilo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dne 11. 6. 1991 s platností od 1.9.1991	všeobecně závazný
ZŠ	Vzdělávací program základní škola	1996	Schválilo MŠMT dne 30.4. 1996 s platností od 1. 9. 1996	Volitelný vzdělávací program
NŠ	Vzdělávací program národní škola, Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník základního školství	1997	Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3.1997 s účinností od 1. září 1997	Volitelný vzdělávací program
OŠ	Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník)	1997	Schválilo MŠMT s platností od 1. 9. 1997	Volitelný vzdělávací program
Alt A	Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa A)	2001	Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 s platností od 1. 9. 2001	Volitelné alternativní osnovy VV pro vzdělávací program Základní škola
Alt B	Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa B)	2001	Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 s platností od 1. 9. 2001	Volitelné alternativní osnovy VV pro vzdělávací program Základní škola
Alt C	Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa C)	2001	Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 s platností od 1. 9. 2001	Volitelné alternativní osnovy VV pro vzdělávací program Základní škola
RVP ZV	Rámcová vzdělávací program pro základní vzdělávání	2004 2013	V platnosti od r. 2004, verze platná od 1. 9. 2013 není v oblasti Umění a kultura odlišná	Všeobecně závazný pro přípravu ŠVP

• Tabulka č. 4-1

Schéma naznačuje, jakým způsobem na sebe jednotlivé kurikulární dokumenty navazovaly. Ukazuje také cestu, po které mohly jednotlivé školy v 90. letech 20. století a na samém počátku 21. století jít. V této době bylo v platnosti současně více osnov a vzdělávacích plánů pro VV. Toto bylo dáno výběrem konkrétního vzdělávacího programu a dále případným výběrem alternativních osnov pro VV. Přesto, že volitelnost vzdělávacích programů se zdá být v této době velmi výrazná, většina škol s největší pravděpodobností¹⁷ prošla na cestě k současným školním vzdělávacím programům, navázaných na RVP ZV, po cestě svislé, tzn. přes vzdělávací program Základní škola bez využití alternativních osnov.



• Graf č. 4-1

4.2.3.1 Vzdělávací plány a osnovy pro výtvarnou výchovu – deskripce

Tato kapitola je věnována popisu jednotlivých vzdělávacích plánů a osnov z hlediska formy a struktury. Zvláštní pozornost je věnována tomu, jakým způsobem jsou ve kterém dokumentu zformulovány cíle předmětu. Na základě této deskripce byly později vybrány části textu formulující cíle předmětu k obsahové analýze. Ve všech popisech kurikulárních dokumentů vycházím z textů uvedených v tabulce výše, za předpokladu, že cituji, cituji opět z těchto dokumentů.

¹⁷ Podle Pedagogického slovníku bylo v programu Základní škola asi 87 % (Průcha 2003) všech škol, ostatní vyučovali podle programů Národní a Obecná škola. Nepodařilo se mi dohledat, kolik procent ze škol vzdělávacího programu ZŠ přijalo alternativní osnovy pro VV.

Hazuková (2004, s. 40) konstatuje, že je učitelé takřka neznají, je tedy pravděpodobné, že jejich vliv nebyl z hlediska praktického využití příliš velký.

4.2.3.1.1 1953 – Učební osnovy kreslení pro 6. -7. postupný ročník a rýsování pro 8. -11. postupný ročník, všeobecně vzdělávací školy

→ Zpracovávané
učební osnovy jsou
ve formátu pdf
uloženy na DVD
[UčebníOsnovy1953
.pdf]

Nejstarší kurikulární dokument upravující výuku výtvarné výchovy – v tomto případě ještě kreslení a rýsování, s nímž jsem pracovala, jsou **osnovy z roku 1953**. Dokument je rozdělen do dvou částí – kreslení a rýsování, v textu i výzkumu se zabývám pouze částí **Kreslení**. Dokument byl vydán ve formě samostatného sešitu. Část textu věnovaná kreslení je dále členěna do dvou větších celků. **Úvodní poznámky** obsahují jednak definování **cílů a obsahů** předmětu, jednak pojmenovávají jednotlivé pracovní okruhy, v nichž se tyto cíle a obsahy realizují. Dále se věnuje **organizačním podmínkám** vyučování předmětu, popisují obecně strukturu jednotlivých vyučovacích hodin a dávají učitelům podklady k **hodnocení**, jak v jednotlivých hodinách, tak i v hodnocení práce v průběhu celého roku.

V poslední části úvodních poznámek jsou popsány požadavky na **materiální zabezpečení** práce v předmětu (pomůcky, modely...).

Velká pozornost je věnována popisu jednotlivých **pracovních okruhů**, které se ve výuce systematicky střídají, a to:

- 1) kreslení podle názoru a kreslení z paměti.
- 2) tematické kreslení.
- 3) dekorativní kreslení a písmo.
- 4) besedy o umění.

Druhá část osnov nazvaná **Učivo** se věnuje plánům výuky v jednotlivých ročnících.

V úvodní části každého ročního plánu je pojmenován **Úkol** – současnou terminologií by šlo o konkrétní vzdělávací cíl pro konkrétní ročník (*Naučit se postihovat lokální barvu předmětu; členění plochy plakátu...*)

Dále je pro každý z ročníků vypracován **Vyučovací plán**, který na základě časové dotace definuje obsahy jednotlivých hodin kreslení v průběhu roku. Každou z hodin uvádí do souvislosti s jedním ze čtyř pracovních okruhů a konkrétně definuje výtvarný námět, výtvarný problém i techniku každé hodiny a dává na výběr příklady motivů.

4.2.3.1.2 1962 Učební osnovy základní devítileté školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 6. -8. ročník, VÝTVARNÁ VÝCHOVA 9. ročník (nepovinný předmět)

→ Zpracovávané
učební osnovy jsou
ve formátu pdf
uloženy na DVD
[UčebníOsnovy1962
.pdf]

Dalším dokumentem analyzovaným pro potřeby výzkumu jsou osnovy výtvarné výchovy vydané v roce 1962 (**platné od roku 1960**), text je přístupný ve formě samostatné brožury. Ve své práci se věnuji pouze první části textu věnované povinné výtvarné výchově. Dokument je členěn na dvě části. V první části je charakterizován předmět **Výtvarná výchova**, v němž jsou popsány jeho cíle a jsou definovány **dvě složky výtvarné výchovy** – výtvarná práce žáků a výchova výtvarným dílem. Naznačuje také přesah výtvarné výchovy ke každodennímu životu a soudobé hmotné kultuře.

Shodně se staršími osnovami z roku 1953 definuje čtyři **Pracovní okruhy**, pouze první pracovní okruh je přejmenován na Kreslení podle názoru a z představy.

Základním požadavkem pro všechny pracovní okruhy je „...*systematický technický výcvik v kresbě a malbě a (nově) požadavek rozvoje tvořivých schopností mládeže.*“

Tento dokument také nově klade velkou míru odpovědnosti za předmět na **aktivní a tvořivý přístup učitele** – volba přiměřených námětů, skladby učiva, které je v osnovách vymezeno jen rámcově, motivaci, individuální hodnocení žáků...

V druhé části dokumentu jsou, pro každý z postupných ročníků druhého stupně, popsány problémy, které by měly být řešeny v rámci jednotlivých pracovních okruhů, spolu s časovou dotací, vždy pro celý pracovní okruh v rámci daného ročníku, ke každému z témat jsou připojeny návrhy konkrétních námětů a technik.

„Počty hodin uvedené v osnovách jednotlivých ročníků u pracovních okruhů nejsou závazné a ukazují jen poměr mezi jednotlivými okruhy.“

4.2.3.1.3 1978 Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. -8. ročník; VÝTVARNÁ VÝCHOVA nepovinný předmět 5. -8. ročník

Osnovy z roku 1978 jsou vydány jako samostatná brožura. Ve své práci se zabývám pouze částí textu, věnované povinné výtvarné výchově.

Tento text je členěn na tři části.

První část – **Charakteristika pojetí výtvarné výchovy** na 2. stupni základní školy, pojmenovává cíle předmětu a dává je do souvislostí s obecnými cíli vzdělávání.

Druhá část – **Obsah výtvarné výchovy**, je věnována jednak definici tří částí obsahu VV, jednak vlastním učebním plánům pro jednotlivé ročníky.

Části obsahu VV jsou děleny následovně:

- 1) Výtvarné osvojování skutečnosti.
 - Tematické práce.
 - Zobrazování přírodních a umělých forem.
- 2) Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním.
 - Dekorativní řešení plochy.
 - Výtvarné práce v materiálu.
 - Prostorové vytváření.
- 3) Výtvarné umění a životní prostředí.

Učební plány pro jednotlivé ročníky jsou, analogicky k osnovám z roku 1960, členěny za pomoci definovaných částí obsahu předmětu. U každé z částí je uveden počet hodin, jež by měly být výuce v této oblasti věnovány. U každé z obsahových oblastí jsou popsány konkrétní úkoly, navrženy obecně výtvarné náměty a navrženy výtvarné techniky.

V třetí části textu – **Prostředky k dosažení stanovených cílů výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy**, jsou popsány metody práce, obecné podmínky, které je třeba respektovat vzhledem k věku dětí na 2. Stupni a je zde naznačeno, jakým způsobem by měl učitel kombinovat úkoly z jednotlivých oblastí, a také je vysvětlena volitelnost námětů a technik, které jsou v osnovách uvedeny nezávazně, pouze jako příklady. Jsou zde také popsány možnosti práce s výtvarným dílem. Teoretická a pojmová základna ve výtvarné výchově je chápána jako průřezové téma, které nemá definovanou vlastní oblast, ale prolíná se všemi oblastmi práce ve VV.

4.2.3.1.4 1987 Učební osnovy základní školy Výtvarná výchova 5. -8. ročník; Výtvarná výchova (nepovinný předmět) 5. -8. ročník

Osnovy z roku 1987 jsou vydány jako samostatná brožura. Ve své práci se zabývám pouze částí textu, věnované povinné výtvarné výchově.

Text je, analogicky k osnovám z roku 1978, členěn do tří částí.

V první části textu se zabývá **celkovou koncepcí výtvarné výchovy**, charakterizuje předmět z hlediska návaznosti na 1. stupeň, mezipředmětových vztahů, cílů a obsahů. Obsah VV je členěn stejně jako v osnovách z roku 1978, pouze třetí oblast obsahu je přejmenována a nyní nese název **Výtvarná kultura**.

→ Zpracované učební osnovy jsou ve formátu pdf uloženy na DVD [UcebníOsnovy1978.pdf]

→ Zpracované učební osnovy jsou ve formátu pdf uloženy na DVD [UcebníOsnovy1987.pdf]

V závěru první části textu je také definován výtvarný profil absolventa základní školy.

Druhá část textu **Výchovně vzdělávací obsah VV** obsahuje učební plány pro jednotlivé ročníky a je zde definován obsah pro jednotlivé tematické celky, udává také časovou dotaci, která by měla být věnována tematickým celkům, příklady námětů a technik k jednotlivým oblastem jsou nezávazné.

V závěrečné části textu jsou popsány **prostředky k dosažení cílů**. Pozornost je věnována materiálním a organizačním podmínkám výuky, způsobu práce s výtvarným dílem, volbě námětů a jejich přiměřenosti. Text odkazuje na vydané metodiky. Dále je věnována pozornost rozvoji individuálních předpokladů žáků a materiálně technickým podmínkám k realizaci učebních osnov.

4.2.3.1.5 1991 Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. - 8. ročník, VÝTVARNÁ VÝCHOVA /volitelný předmět/ 7. - 8. ročník

Osnovy výtvarné výchovy z roku 1991 přejímají značnou část textu a strukturu z osnov předešlých. Velkou změnou je zde absence úvodu k předmětu a definování jeho koncepce a cílů. Analogicky k osnovám z roku 1987 uvádí text obsahy jednotlivých tematických celků (které přejímá) pouze bez zapsané časové dotace. Udává také příklady námětů a technik.

Druhou částí osnov jsou metodická doporučení, která popisují způsob práce s osnovami, dávají doporučení vzhledem k věku žáků v jednotlivých ročnících.

Analogicky k osnovám od roku 1960 „...závazný obsah se realizuje pomocí nezávazných variabilních didaktických prostředků“

→ Zpracovávané učební osnovy jsou ve formátu pdf uloženy na DVD

4.2.3.1.6 Vzdělávací program základní škola – výtvarná výchova

Výtvarná výchova je jako ostatní předměty, popsána ve vzdělávacím programu pro základní školu v jedné ze samostatných kapitol.

Text definuje **specifické cíle předmětu, navrhuje přístupy k obsahu a organizaci** výuky vzhledem k věkovým charakteristikám žáků v jednotlivých obdobích.

Obsah učiva je volně rozložen na tříletá období od 1-9 třídy. Pro každé z těchto období udává program příklady učiva ve třech oblastech, které terminologicky přejímá z osnov z roku 1978.

- 1) Výtvarné osvojování skutečnosti
- 2) Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním
- 3) Výtvarné umění a životní prostředí

Ke každé z těchto oblastí je přiřazeno učivo, výtvarné prostředky a materiál.

V závěru textu ke každému ze tří období je vyjmenováno **“Co by měl žák umět.”**

→ Vzdělávací program je uložen ve formátu pdf na DVD [VP_Zakladni_Skola_1-9.doc]

4.2.3.1.7 Vzdělávací program obecná škola – výtvarná výchova

Text **Výtvarná výchova**, který analyzuji v rámci výzkumu je jednou z kapitol vzdělávacího programu obecná škola **pro 6. – 9. ročník**. Svým celkovým pojetím i strukturou se od výše popsaných kurikulárních dokumentů výrazně liší.

Text je dělen do tří částí:

V úvodu jsou popsány **Pojetí a cíle výtvarné výchovy**, dále se tato část textu věnuje přístupům k výchovně- vzdělávacímu procesu, metodám práce, uspořádání látky i problematice osobnosti učitele. Nabízí řadu způsobů výtvarného vyjadřování a konkrétní vyjadřovací prostředky výtvarné výchovy. Navrhuje členit výuku za pomoci výtvarných řad a projektů.

→ Vzdělávací program je uložen ve formátu pdf na DVD [VP_Obecna_Skola_6-9.pdf]

Druhá část textu definuje **Obsah předmětu**, ten je členěn do čtyř zevrubně popsaných oblastí, včetně různých úhlů pohledu na dané obsahy.

- 1) Cesty k výtvarné výpovědi
- 2) Setkávání se skutečností
- 3) Poznávání výtvarného řádu
- 4) Výtvarná kultura

Třetí část textu **Náležitosti výchovně- vzdělávacího procesu** se věnuje problematice časové dotace předmětu, mezipředmětovým vztahům, materiálním a technickým podmínkám výuky a problematice hodnocení a diferenciací přístupu podle individuálních potřeb a přání učitele i žáků.

4.2.3.1.8 Vzdělávací program Národní škola – Výtvarná výchova

Kapitola ze vzdělávacího programu Národní škola, která se věnuje výtvarné výchově, je společná pro všech 9 postupných ročníků školy. Svou strukturou se, stejně jako text pro obecnou školu, výrazně odlišuje od předešlých kurikulárních dokumentů.

V úvodní části textu je charakterizován předmět výtvarná výchova, jsou definovány jeho cíle a je kladen důraz na roli prožitkové a reflexivní složky VV a na úlohu učitele.

„Veškerá odpovědnost za smysl výuky výtvarné výchovy leží na učiteli“

V programu jsou definovány **cíle v oblasti postojů** a **cíle výuky v oblasti dovedností a schopností**.

Program nabízí čtyři **námětové okruhy**, ze kterých lze čerpat při vlastní přípravě výuky: Já, Svět přírody a věcí kolem nás, Společnost, Výtvarná řeč a výtvarné umění a dále samostatně uvedené výtvarné techniky a postupy. Zdůrazňována je variabilní práce se čtyřmi definovanými námětovými okruhy a vhodná volba technik.

4.2.3.1.9 Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa A)¹⁸

Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro Vzdělávací program Základní škola byly vydány ve Věstníku Ministerstva školství v roce 2001 a od tohoto roku byly také součástí papírově vydávaného vzdělávacího programu jako přílohy na konci textu.

V úvodní části Alternativy A je popsán a charakterizován předmět VV a jsou zde vyjmenovány cíle předmětu a prostředky předmětu.

Osnovy jsou organizovány a členěny do **tří klíčů** – pro každé tři ročníky ZŠ jeden. Každý z klíčů je popsán pomocí klíčových slov, a jsou pro něj uvedeny konkrétní **inspirace**, návrhy k **tvoření**, tzv. **zrcadlo** (co by měl žák umět) a doporučené **typy a postupy** pro dané období.

→ Vzdělávací program je ve formátu pdf uložen na DVD [VP_Narodni_Skola_1-9.pdf]

→ Vzdělávací program základní škola (Alternativa A) je ve formátu pdf uložen na DVD [Alternativa_A.pdf]

¹⁸ Alternativní osnovy výtvarné výchovy do značné míry odpovídají Gnozeo-centrickému (A) video-centrickému (B) a Animo-centrickému (C) pojetí výtvarné výchovy tak, jak je definuje Slavík (Slavík et al 1998).

4.2.3.1.10 Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa B)

Alternativní osnovy pro ZŠ byly vydány shodně s osnovami A, a umožňovaly zvolit učitelům jiný způsob výuky VV.

Text v úvodní části popisuje charakteristiku a cíle předmětu:

„Výtvarná výchova v tomto pojetí je výukou užívání a chápání dynamického modelu vytváření a interpretace výtvarného díla, možností poznávání skutečnosti jeho prostřednictvím a sdělování těchto možností ostatním.“

Dále se text věnuje přístupu k organizaci a členění učiva ze **tří hledisek**:

- a) Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách.
- b) Hledisko obrazových znakových prostředků.
- c) Hledisko tematických celků.

Dále text pojmenovává **tři procesy**, které ve výuce VV probíhají. Na základě kombinace hlediska a procesu jsou pak definovány konkrétní obsahy pro první a druhý stupeň:

- I. Proces diferenciací vizuální citlivosti – senzuálně somatický obsah obrazového znaku.
- II. Proces odhalování subjektivity - osobnostní, psychický obsah obrazového znaku I.
- III. Proces rozšiřování komunikace - sociální obsah obrazového znaku.

4.2.3.1.11 Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa C)

Alternativní osnovy C byly schváleny pouze pro individuální práci s žákem, a stejně jako alternativa A a B, byly i ony součástí vzdělávacího programu ZŠ od roku 2001.

Text v úvodu popisuje **východiska charakteristiky a směřování** těchto alternativních osnov a uvádí do souvislosti především s hlubinnou psychologií. Dále se věnuje začleňování individuální práce s žákem do výuky a popisuje organizační podmínky k tomu nutné. Obsah výtvarné výchovy je členěn na tři typy vnitřně vzájemně spjatých receptivních a tvořivých činností, které text popisuje:

- 1) činnosti senzibilizující.
- 2) činnosti tematizované.
- 3) činnosti spojené s prezentací výsledků výtvarné aktivity.

4.2.3.1.12 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – výtvarný obor

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je v současnosti platný dokument, upravující tvorbu Školních vzdělávacích programů, ze kterých pak vychází výuka předmětu výtvarná výchova v konkrétních školách.

Cílové zaměření jednotlivých oborů i konkrétních vzdělávacích oblastí je v RVP popsáno za pomoci klíčových kompetencí a výstupů v aktivních slovesných tvarech. Kompetence jsou pak rozpracovány jak v úrovni celkového programu, tak i pro konkrétní oblasti a vzdělávací obory.

Výtvarná výchova je součástí vzdělávací oblasti **umění a kultury**, spolu s hudební výchovou. V úvodní části textu je celá oblast charakterizována včetně cílového zaměření, dále jsou zde charakterizovány oba obory.

„V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci.“

→ Vzdělávací program základní škola (Alternativa B) je ve formátu pdf uložen na DVD [Alternativa_B.pdf]

→ Vzdělávací program základní škola (Alternativa C) je ve formátu pdf uložen na DVD [Alternativa_C.pdf]

→ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je ve formátu pdf uložen na DVD [RVPZV_2013.docx]

V části textu věnované výtvarné výchově jsou popsány **očekávané výstupy** pro I. a II. stupeň a **učivo** je rozdělené do tří oblastí:

- a) Rozvíjení smyslové citlivosti.
- b) Uplatňování subjektivity.
- c) Ověřování komunikačních účinků.¹⁹

Ve svém výzkumu se zaměřuji na cílová zaměření oboru, jednak definovaná v rámci celé oblasti umění a kultury, jednak v textu k vlastnímu výtvarnému oboru.

4.2.3.2 Vzdělávací plány a osnovy pro výtvarnou výchovu – komparace

Texty kurikulárních dokumentů, které upravovaly výuku výtvarné výchovy na našem území, jsou velmi pestré. Z hlediska formy si většina dokumentů udržuje podobnou strukturu, kdy v úvodní části popisují a charakterizují předmět a jeho cíle, dále bývá pozornost věnována učivu a nakonec organizačním a materiálním podmínkám.

Z historického vývoje je ve výtvarné výchově vidět postupný **výrazný nárůst volitelnosti** konkrétních obsahů i realizačních prostředků, a to už od 60. let i míru **obecnosti formulací**. Tento fakt klade velké požadavky na samostatnou práci učitele. Realizační, námětové, organizační a metodické prostředky do určité míry nabízí (minimálně ve formě inspirace) drtivá většina historických dokumentů. Současně platný RVP se výrazně liší v tom, že (mimo charakteristiku předmětu) předepisuje pouze cíle (očekávané výstupy, cílové zaměření) a pojmenovává oblasti obsahu předmětu²⁰. Obecnost tohoto programu může být pravděpodobně dána nutností sjednotit celou řadu proudů a směrů ve výtvarné výchově z 90. let 20. století (srov. např. Slavík et al 1998, Roeselová 1999) a řadu platných kurikulárních dokumentů, které tento rámcový program nahradil.

Výrazným způsobem se ve vývoji kurikulárních dokumentů proměňuje používaná **odborná terminologie**. Její srovnávání a mapování tohoto vývoje není předmětem této práce, přesto je tento posun částečně patrný z frekvenční analýzy.

Formulace cílů výtvarné výchovy se velmi výrazně mění nejen po stránce obsahu, což bude předmětem zkoumání v dalších kapitolách, ale i z hlediska jazykového. Starší osnovy vycházejí z formulací založených na podstatných jménech a výčtech. Z vývoje kurikulárních dokumentů je patrný posun k formulacím postaveným na slovesech, od sloves v infinitivu po slovesa v aktivním tvaru v případě RVP.

4.2.3.2.1 Časová dotace výtvarné výchovy

Časová dotace předmětu výtvarná výchova, jak udává tabulka na další stránce, se pohybuje v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ, po celé zkoumané časové období, od 1 do 2 hodin týdně. Již od roku 1991 je ředitelům škol dána možnost určité variability ve vymýšlení vzdělávacích plánů konkrétní školy a tím je i umožněno profilování konkrétní školy. Jak dopadá tento proces v praxi, bude do určité míry vidět v následující kapitole, která zkoumá konkrétní ŠVP.

¹⁹ Těmito formulacemi i celkovým zaměřením vychází RVP ZV z Alternativních osnov B pro vzdělávací program ZŠ z roku 2001.

²⁰ Z komentářů k rámcovému vzdělávacímu programu, s nimiž jsem se setkala v rozhovorech s učiteli VV (dálkoví studenti UJAK), se často objevují stížnosti na to, že RVP sice umožňuje realizovat vlastní nápady a pojetí výtvarné výchovy, ale v tomto procesu učitele nevede. Zejména učitelé nekvalifikovaní mají problémy s vlastním uchopením oboru.

	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	10. ročník	11. ročník	Nepovinná VV	Celkový počet hodin VV na druhém stupni
1953	x	2	2	1(R)	2(R)	1(R)	1(R)	x	4h + 5h(R)
1962	x	2	2	2	–	x	x	0-0-0-2	6h + 2h(N)
1978	2	2	1	1	x	x	x	2-2-2-2	6h + 8h(N)
1987	2	2	1	1	x	x	x	2-2-2-2	6h + 8h(N)
1991	2	?	?	?	x	x	x	0-0-?-?	?h* + ?h(N)
ZŠ	x	?	?	?	?	x	x	x	min 6 hodin
NŠ	x	2	2	2 / 1	2 / 1	x	x	x	8h/6h**
OŠ	x	2	2	1	1	x	x	x	min 6 hodin
Alt A	x	?	?	?	?	x	x	x	min 6 hodin***
Alt B	x	?	?	?	?	x	x	x	min 6 hodin***
Alt C	x	?	?	?	?	x	x	x	min 6 hodin***
RVP ZV	x	?	?	?	?	x	x	x	10h****

(R) Rýsování

(N) Nepovinná

* V 6. - 8. ročníku rozhodne ředitel školy o časové dotaci jednotlivých předmětů tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku. Byl dodržen uvedený minimální týdenní počet hodin a nebyl překročen uvedený maximální týdenní počet hodin. tzn. min 5

** osnovy v základní podobě koncipovány pro dvě hodiny výtvarné výchovy týdně po celou dobu povinné školní docházky

*** řídí se dle osnov pro ZŠ

**** 10 pro celou oblast umění a kultura, je možno navýšit o disponibilní hodiny

4.2.4 Podoby cílů výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech (obsahová analýza)

Obsahová analýza textu, které je věnována tato kapitola, se zaměřuje na srovnání jednotlivých dokumentů z hlediska jejich cílového zaměření. Analogickým způsobem by bylo možno zkoumat i další fenomény a proměny VV např. z hlediska učiva atp. Postup obsahové analýzy je teoreticky popsán v úvodní části kapitoly 4.

4.2.4.1 Převod textů do jednotné podoby a jejich segmentace

První fází přípravy obsahové analýzy, převodu textů do jednotného formátu, bylo potřeba věnovat poměrně velké úsilí. Původní historické osnovy VV byly k dispozici pouze v tištěné podobě a v některých případech i v poměrně špatném technickém stavu, což převod textů výrazně ztížilo.

Další fází bylo z textů vybrat ty části, které hovoří o **cílovém zaměření předmětu**. Rozhodla jsem se pro analýzu zvolit pouze ty cíle, které jsou explicitně jako cíle předmětu pojmenovány. Nezabývala jsem se dílčími cíli formulovanými například pro určitou část vyučování (konkrétními úkoly). Zpravidla jsem vybírala pro analýzu části textů z úvodů dokumentů, kde jsou cíle pojmenovávány. V případě RVP ZV, které je založeno na vícestupňové formulaci od obecných cílů vzdělávání vyjádřených skrze klíčové kompetence až po cíle a výstupy konkrétních předmětů, jsem pro analýzu počítala jednak s cíli výtvarné výchovy, jednak i s cílovým zaměřením celé vzdělávací oblasti umění a kultura.

Jako velmi problematická se v případě kurikulárních dokumentů ukázala být **segmentace**. Cíle jsou v těchto textech vyjádřeny ve vzájemných vztazích a nesmírně komplexně. V případech, kdy jsem chtěla, aby každá z kódovacích jednotek odpovídala jednomu konkrétně vyjádřenému cíli, bylo často nutno rozdělit např. větu na mnoho segmentů.

4.2.4.2 Kódování a kategorizace

Kódování jednotlivých segmentovaných jednotek probíhalo ve třech, výše popsaných fázích.

Otevřené kódování probíhalo zprvu spíše jako kódování in vivo – pouze asociativní parafráze jednotlivých segmentů, později jsem se snažila pomalu sjednocovat terminologii, která je v různých dokumentech velmi odlišná.

V rámci **axiálního kódování** jsem se snažila slučovat jednotlivé kategorie vzniklé v rámci otevřeného kódování na základě obsahových podobností. Velmi problematické je toto slučování proto, že každé z osnov mají jiné směřování a pod podobnou formulací chápou odlišné významy.

Např. pod kód **Všestranný osobnostní a sociální rozvoj** jsou zahrnuty mimo jiné i tyto kódovací jednotky:

1953 – „*Kreslení napomáhá všestrannému rozvoji žákovy osobnosti a přispívá tak k výchově budoucího občana socialistického státu.*“

RVP ZV – „*utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.*“

Tyto kódovací jednotky nesou zcela odlišný význam, přesto z hlediska cílového zaměření předmětu jednoznačně odkazují na vztah specifických cílů výtvarné výchovy k obecným vzdělávacím cílům dané doby a rozvoji vlastností a schopností potřebných pro plnohodnotný život ve společnosti.

Ve fázi **selektivního** kódování byly jednotlivým kódovacím jednotkám přiřazeny domény vzdělávacích cílů (afektivní, kognitivní, psychomotorická). Analogický způsob kódování cílů kurikula lze nalézt např. u výzkumu, jehož výsledky jsou publikovány (Klapko in Gulová a Šíp 2013, s. 154-159). Původním záměrem bylo na kódovací jednotky aplikovat podrobnější taxonomické členění, tedy nejen dimenzi konkrétního cíle, ale i jeho taxonomickou klasifikaci dle taxonomií. (V případě kognitivní domény revidovanou Bloomovu taxonomií, v případě afektivní domény taxonomií Kratochvíla pro afektivní cíle kurikula a taxonomií podle Davea pro psychomotorické cíle kurikula)

Tento podrobnější způsob kategorizace dat se bohužel nezdařil, a to hned z několika důvodů.

1. Aplikace taxonomií je založena na **slovesném vyjádření** cíle, které se v našich kurikulárních dokumentech objevuje až od 90. let (ve formě aktivních sloves tak, jak to odpovídá formulacím v taxonomiích dokonce až v RVP). Starší osnovy si zpravidla vystačí se jmenným výčtem toho, co se žák učí/naučí/umí. Např.: „*žáci se učí pracovní kázi, jsou vedeni k samostatnosti a přesnosti, k uvědomělému poměru k práci, k odpovědnosti a hospodárnosti*“ (1962).
2. Tam, kde se zdá být možnost aplikace taxonomií snadná, tedy v případě RVP ZV, narážíme na další problém. Cíle jsou formulovány za pomoci několika sloves, například: „*(žák) vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.*“ (RVP ZV) Pouze v této jediné větě jsou zahrnuty téměř všech úrovně z taxonomie kognitivních cílů.

K analogickému závěru dospěl ve své práci i Klapko. (Klapko in Gulová a Šíp, 2013, s. 154-159). Vzhledem k tomu, že ve své práci srovnává ŠVP, které formulacemi RVP odpovídají, měl možnost použít hrubšího třídění cílů v jednotlivých doménách na tři kategorie.

Pro potřeby tohoto porovnání jsem se nakonec rozhodla použít selektivní kódování pouze ve třech dimenzích (**kognitivní, afektivní a psychomotorické**) se speciální čtvrtou dimenzí, do které spadají cíle **všeobecné**, které nelze přiřadit pro jejich komplexnost ani k jedné z domén. Pokud lze u cílů formulovaných v novějších

kurikulárních dokumentech určit taxonomické zařazení, jedná se téměř výlučně o cíle vyšší, tzn. minimálně na úrovni aplikace.

4.2.4.3 Komparace cílů výtvarné výchovy (Obsahová analýza)

DIM	KOD2	Celkem	1953	1962	1978	1987	ZŠ	NS	OŠ	Alt A	Alt B	Alt C	RVP ZV
VŠE	Ideová a mravní výchova	3	7%		7%	8%							
VŠE	Praktické využití poznatků	1					6%						
VŠE	Všestranný osobnostní a sociální rozvoj	6	7%	5%	7%	15%							5%
A	Estetická otevřenost	3					6%	5%			9%		
A	Estetické cítění a vkus	2		9%									
A	Chápání a milování krásy	4	13%	5%			6%						
A	Ideová a mravní výchova	8	13%	9%	7%	8%							11%
A	Osobnostní rozvoj	17		5%				5%	29%	11%		67%	5%
A	Pracovní návyky	3	7%	5%				5%					
A	Radost	1						5%					
A	Smyslová citlivost	6			7%		6%	5%	4%	22%			
A	Sociální dovednosti a komunikace	2						5%	4%				
A	Tvorba a ochrana životního prostředí	3			7%	8%		5%					
A	Vztah k umění	6		5%			6%		8%	11%			5%
A	Vztah ke světu	1							4%				
K	Estetické osvojování světa	6		5%	7%	8%	6%		4%			11%	
K	Chápání a uplatňování výrazových prostředků	4						5%	8%				5%
K	Chápání a interpretace vizuálního sdělení	14	13%	5%	7%	8%		11%			45%		11%
K	Kritické myšlení	5				8%		5%	4%	11%	9%		
K	Percepční senzitivita	5	7%	9%							9%		5%
K	Prostorová představivost	3		5%	7%		6%						
K	Rozvoj fantazie a představivosti	3					6%		4%	11%			
K	Rozvoj tvořivosti	10	7%	5%	7%	8%	6%	5%	4%	11%	9%		5%
K	Sebepojetí sebereflexe	4							4%		9%	11%	5%
K	Sebevyjádření	1			7%								
K	Uplatnění subjektivity	5			7%		6%				9%		11%
K	Výtvarné myšlení	8			7%	8%	6%		17%				5%
K	Výtvarné vyjadřování	12	13%	5%		8%	6%	5%	4%	11%			21%
K	Znalost a chápání umění, výtvarné kultury	12	7%	9%		8%	12%	21%				11%	5%
P	Kultivace technických dovedností	7		5%	7%	8%	18%			11%			
P	Naučit kreslit	2	7%	5%									
P	Polytechnická příprava	3		9%	7%								
P	Technický experiment	2						11%					
P	Zručnost	1			7%								

• Tabulka č. 4-3

→ Zdrojový dokument [KD.xlsx] je přiložen na DVD.

Tabulka ukazuje, jaké cíle výtvarné výchovy jsou formulovány v kurikulárních dokumentech upravujících výuku tohoto předmětu. První sloupec zachycuje selektivní rovinu kódu, které udávají domény vzdělávacích cílů. Kódy, uvedené v tabulce ve druhém sloupci, jsou kódy vzniklé v rámci axiálního kódování. Z tabulky lze vyčíst, který z kódů odpovídá obsahu daného dokumentu (šedě vybarvená pole) a přítomnost kterého kódu v daném dokumentu nebyla identifikována (bílá pole). Procentuální vyjádření v jednotlivých šedých polích ukazuje **relativní** zastoupení cílů spadajících pod daný kód v celkovém cílovém zaměření daného kurikulárního dokumentu. (Nelze proto srovnávat procenta napříč jednotlivými sloupci, ale pouze v rámci jednoho sloupce).

4.2.4.3.1 Interpretace obsahové analýzy

Cíle výtvarné výchovy se v obsazích jednotlivých dokumentů proměňovaly, z výsledků výzkumu lze vyčíst, mimo jiné, následující trendy:

- **Nejstabilnější** součástí cílového zaměření výtvarné výchovy je **rozvoj tvořivosti**.
- Cíle v estetické rovině se proměnily z původního **chápání a milování krásy** (v osnovách do 60. let a pak ještě ve VP ZŠ) k **estetické otevřenosti**.
- Velmi zajímavé je vztahování specifických cílů výtvarné výchovy k všeobecnému rozvoji a **obecným vzdělávacím cílům**. Např. v rovině **ideové a mravní výchovy**. Tyto cíle jsou v dokumentech pro VV přítomny v osnovách do roku 1990 a pak až v současném RVP:
„...k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností.“ (RVP ZV)
„...ideové a emocionální síly výtvarného uměleckého díla k výchově citové, rozumové a mravní, k oslavě práce, k výchově socialistického vlastenectví, internacionalismu, k boji za mír.“ (1962)
- Ačkoli zastoupení **cílů psychomotorické domény** nebylo nikdy hlavní složkou VV, od 90. let se téměř neobjevují.
- Skupinou cílů, která se ve VV objevuje až od 2. pol. 90. let (poprvé v programu OŠ, jsou cíle sloučené pod kód **Sebepojetí sebereflexe** např.:
„... k odhalování dosud neuvědomělých pocitů a zážitků.“

4.2.4.3.2 Vývoj cílů souvisejících s vizuální gramotností

• Tabulka č. 4-4

DIM	KOD2	Celkem	1953	1962	1978	1987	ZŠ	NŠ	OŠ	Alt A	Alt B	Alt C	RVP ZV
A	Estetická otevřenost	3					6%	5%			9%		
A	Vztah k umění	6		5%			6%		8%	11%			5%
K	Kritické myšlení	5				8%		5%	4%	11%	9%		
K	Percepční senzitivita	5	7%	9%							9%		5%
K	Chápání interpretace vizuálního textu	14	13%	5%	7%	8%		11%			45%		11%
K	Sebevycházení	1			7%								
K	Výtvarné vyjadřování	12	13%	5%		8%	6%	5%	4%	11%			21%
K	Znalost a chápání umění, výtvarné kultury	12	7%	9%		8%	12%	21%				11%	5%
	CELKEM cílů spojených s vizuální gramotností	58	40%	33%	14%	32%	30%	47%	16%	33%	72%	11%	47%

V tabulce jsou shrnuty skupiny cílů, které se vztahují k vizuální gramotnosti jako k souboru kompetencí tak, jak je definována v úvodních kapitolách práce.

Ačkoli v žádném ze zkoumaných kurikulárních dokumentů **není vizuální gramotnost jako cíl výuky ve VV pojmenována**, některé vzdělávací programy jsou na komunikační a interpretační úroveň cílů velmi výrazně zaměřené (VP NŠ a ještě výrazněji pak Alternativní osnovy B a RVP). Z tabulky podíl RVP na cílech souvisejících s vizuální gramotností nevypadá tak výrazně, všechny cíle jsou, ale zformulovány se základním zřetelem ke komunikační funkci výtvarného vyjádření (Výrazněji jsou tyto aspekty RVP vidět na frekvenční analýze).

Velmi zajímavý je výrazný podíl cílů souvisejících s vizuální gramotností v nejstarších zkoumaných osnovách **do roku 1960**. Je to dáno jednak kódováním, které shrnuje různé kvality cílů pod stejnou hlavičku, především ale tím, že v této době měla výuka ve VV skutečně výrazně akcentované komunikační cíle, ve smyslu porozumění a sdělení myšleny za pomoci vizuálního vyjádření.

Např. „...*Aby žáci také dovedli vyčíst z kresby, z výtvarného díla skutečnosti v něm obsažené*“ (1953).

Tento komunikační aspekt je ale chápán, ne jako tvořivý prostor pro interpretování a nacházení významů, nýbrž má účel čistě technický. Sdělování myšlenek skrze vizuální vyjádření má být co možná nejvíce přesné a utilitární: „*Kreslířsky projev je nejrozšířenější způsob názorného zaznamenávání myšlenek v pracovním procesu.*“ (1953)

Cíle, které bezprostředně nesouvisí s komunikačními cíli ve VV, a které jsem do vybraných kategorií přesto zařadila, jsou afektivní a kognitivní cíle, vztahující se k výtvarnému umění. To znamená: **Znalost a chápání umění, výtvarné kultury a Vztah k umění**. Jsem přesvědčena, že naplňováním těchto cílů, je rozvíjen kulturní habitus, a tedy v pojetí vizuální gramotnosti jako souboru kompetencí, jedna z jejích složek. Právě výrazná akcentace této skupiny cílů v VP NŠ způsobuje u tohoto vzdělávacího programu tak vysoké celkové zastoupení cílů spjatých s vizuální gramotností.

Na základě obsahové analýzy textu lze konstatovat, **že cíle, které by bylo možno vztáhnout ke kompetencím vizuální gramotnosti**, vždy do určité míry byly, a od 2. poloviny 90. let i **jsou, výraznou složkou cílového zaměření výtvarné výchovy**, jak je deklarováno v kurikulárních dokumentech státní úrovně.

4.2.4.3.3 Zastoupení cílů jednotlivých domén v kurikulárních dokumentech

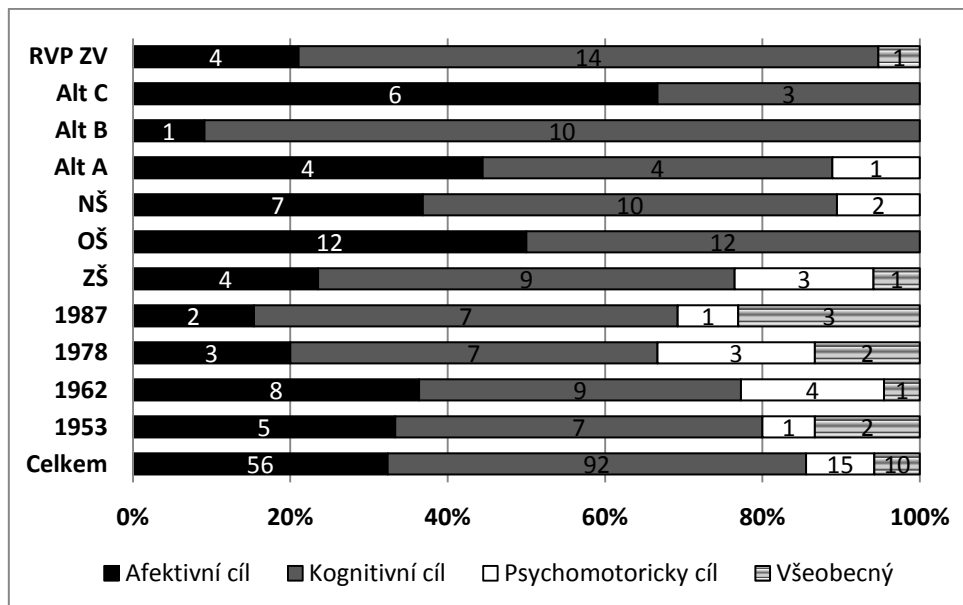
Tabulka a graf ukazují **poměrné** zastoupení cílů jednotlivých domén ve zkoumaných kurikulárních dokumentech. Z grafu je zároveň možno vyčíst absolutní počty cílů jednotlivých domén v konkrétním dokumentu.

• Tabulka č. 4-5

DOMÉNA	Celkem	1953	1962	1978	1987	ZŠ	OŠ	NŠ	Alt A	Alt B	Alt C	RVP ZV
Afektivní cíl	32%	33%	36%	20%	15%	24%	50%	37%	44%	9%	67%	21%
Kognitivní cíl	53%	47%	41%	47%	54%	53%	50%	53%	44%	91%	33%	74%
Psychomotoricky cíl	9%	7%	18%	20%	8%	18%	0%	11%	11%	0%	0%	0%
Všeobecný	6%	13%	5%	13%	23%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	5%

Ukazuje se, že **poměr mezi cíli jednotlivých domén** se v průběhu vývoje kurikulárních dokumentů proměnil. Cíle z **psychomotorické domény**, které byly dříve součástí VV, se v nejnovějších textech již nevyskytují. Nejvýraznější skupinu cílů výtvarné výchovy tvoří cíle z **kognitivní domény**. Tyto cíle převažují, nebo jsou vyváženy s cíli afektivními u **všech zkoumaných**

dokumentů²¹ (kromě Alternativních osnov C určených pro individuální práci s žákem). Nejvýraznější akcentace kognitivních cílů je v současném RVP ZV (cíle afektivní domény jsou u RVP pouze v úrovni cílového zaměření celé vzdělávací oblasti Umění a kultura) a u Alternativních osnov B, ze kterých RVP vychází.



4.2.4.4 Obsahová analýza kurikulárních dokumentů – závěr

Na základě obsahové analýzy kurikulárních dokumentů provedené za pomoci smíšené kvantitativně-quantitativní metody výzkumu lze zformulovat následující odpovědi na výzkumné otázky.

Jak se vyvíjely cíle výtvarné výchovy zachycené v kurikulárních dokumentech státní úrovně?

V průběhu vývoje kurikulárních dokumentů se proměnil poměr mezi cíli jednotlivých domén. Všeobecné cíle, související s obecným cílem vzdělávání, byly v osnovách pro výtvarnou výchovu přítomny do roku 1990 a znovu se objevují až v RVP. Z výtvarné výchovy se postupně vytrácely cíle psychomotorické domény a v současně platném RVP nejsou zastoupeny vůbec. Ačkoli cíle kognitivní domény byly vždy výraznou součástí cílového zaměření oboru VV, jejich význam se postupně zvyšoval a v současné době tvoří nejvýraznější složku cílů VV. Nejstabilnější složkou cílového zaměření VV je rozvoj tvořivosti. Výrazně se také proměnila formulace cílů.

Jak se vyvíjelo postavení kompetencí souvisejících s vizuální gramotností ve formulacích cílů výtvarné výchovy zachycených v kurikulárních dokumentech?

Cíle spojené s kompetencemi vizuální gramotnosti byly a jsou integrální součástí cílového zaměření výtvarné výchovy. Zejména v nejnovějších kurikulárních dokumentech (RVP ZV a Alternativní osnovy B pro VP ZŠ) získávají tyto cíle v celkovém zaměření oboru dominantní pozici.

²¹ Tento výsledek je velmi zvláštní vzhledem ke komentářům, které vycházely v souvislosti s kurikulární reformou a přechodem na RVP, kdy např. Vančát konstatuje, že „Jedním z problémů současné výtvarné výchovy je nepoměr mezi její výchovnou a vzdělávací složkou v přimknutí k výchovné složce...“ (Vančát 2002, s. 28). Z mého výzkumu vyplývá, že tento nepoměr není způsoben osnovami, ale zřejmě jejich výkladem.

4.3 PODOBA CÍLŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY KONTEXTU ŠKOLNÍ REALITY (OBSAHOVÁ ANALÝZA, EMPIRICKÝ VÝZKUM)

Kapitola se věnuje proměnám formulování cílů výtvarné výchovy mezi státní a školní úrovní kurikulárních dokumentů a v chápání těchto cílů u účastníků vyučovacího procesu – učitelů a žáků. Pomocí smíšené kvantitativně kvalitativní obsahové analýzy textu se pokouší popsat cílové zaměření oboru a zejména vysledovat, jakou roli hrají v reálné podobě VV kompetence související s vizuální gramotností a kognitivní cíle obecně.

Data pro výzkum jsou získávána ze dvou základních zdrojů:

1. Ze školních vzdělávacích programů.
2. Z výpovědí učitelů a žáků získaných pomocí dotazníkového šetření.

4.3.1 Výzkumné otázky

Jakou roli hrají kompetence související s vizuální gramotností ve školních vzdělávacích programech pro výtvarnou výchovu?

Jakou roli hraje vizuální gramotnost v pojetí cílů výtvarné výchovy u účastníků vyučovacího procesu?

Jak se liší pojetí cílů výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech a ve vnímání účastníků vyučovacího procesu?

4.3.2 Design výzkumu

Výzkum je zaměřen na dvě základní oblasti. Je jimi analýza školních vzdělávacích programů a analýza výpovědí žáků a učitelů, získaných pomocí dotazníku s otevřenými a uzavřenými položkami a jejich vzájemné porovnání. Snahou bylo založit výzkum na široké bázi reprezentativního vzorku žáků druhého stupně základních škol a na komplexním srovnání obou zkoumaných oblastí za pomoci smíšeného kvantitativně kvalitativního výzkumu vycházejícího především z obsahové analýzy textu.

4.3.2.1 Struktura a průběhu výzkumu

- Formulace výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek.
- Předvýzkum – analýza ŠVP a rozhovory a písemné dotazování žáků a učitelů.
- Tvorba dotazníku, ujasnění podoby základního souboru pro výběr škol.
- Výběr výzkumného vzorku.
- Sběr dat – texty ŠVP z internetových stránek škol.
- Kontaktování vybraných škol.
- Sběr dat – rozeslání a návrat dotazníků.
- Sběr dat – doplnění účastníků výzkumu o kombinované studenty (učitele) 2. ročníku magisterského studia oboru učitelství pro 1. stupeň z University Jana Amose Komenského.
- Analýza školních vzdělávacích programů – kvantitativní a kvalitativní.
- Analýza výpovědí získaných z dotazníků pro žáky, učitele a studenty UJAK – kvantitativní a kvalitativní.
- Interpretace získaných údajů.
- Vzájemná komparace získaných dat.
- Komparace získaných údajů s daty získanými ve výzkumu kurikulárních dokumentů státní úrovně (historické osnovy VV a RVP ZV).

4.3.2.2 Metodologie výzkumu

4.3.2.2.1 Předvýzkum

Předvýzkum probíhal v průběhu let 2009–2011 ve dvou základních fázích: První řešila problematiku **získávání dat ze školních vzdělávacích programů**. Na základě údajů z ústavu pro informace ve vzdělávání bylo prověřeno 30 náhodně zvolených internetových stránek základních škol ze středočeského kraje.

Ředitel školy je povinný podle §5 odst. 3 Zákona č.561/2004 Sb zveřejnit ŠVP školy na přístupném místě:

„Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.“ (Školský zákon 2004).²²

Ukázalo se, že přes povinnost zveřejňovat školní vzdělávací programy, bylo možno je najít na internetových stránkách v plném znění jen u necelé třetiny škol.

Elektronické zveřejnění ŠVP je ale pouze na vůli ředitele konkrétní školy. Po této zkušenosti se nabízely dvě cesty:

1. Školy vybrané pro výzkum navštívit osobně a ŠVP si vyžádat (zároveň by bylo třeba výběr škol omezit podle dostupnosti a ochoty ředitele ŠVP poskytnout).
2. Smířit se s menší dostupností vzdělávacích programů na internetu a výběr škol rozšířit tak, aby tento problém kompenzoval. Proto, aby byla zachována reprezentativnost a náhodnost výzkumného vzorku byla po dohodě s vedoucí práce zvolena druhá varianta.

Druhá fáze předvýzkumu se věnovala způsobu **sběru dat u žáků a učitelů**.

Předvýzkum probíhal na třech pražských školách (Gymnázium Jana Keplera Praha 6, Základní škola Ohradní Praha 4 a ZŠ a ZŠ praktická pro zrakově postižené Náměstí Míru Praha 2). Tyto školy byly zvoleny jednak s ohledem na jejich dostupnost, ale i pro pokrytí spektra institucí zajišťujících základní vzdělání. Na základě rozhovorů s žáky a učiteli těchto škol byla postupně zakotvena podoba hlavní otázky pro dotazník. Potvrdil se předpoklad, že žákům nelze položit výzkumnou otázku tak, jak si ji klade výzkum tedy:

„Jakou roli hrají kompetence, které jsou součástí vizuální gramotnosti, v cílech výtvarné výchovy?“

Takto položená otázka obsahuje příliš mnoho dětem nesrozumitelných termínů, a proto odpovědi nabývají podob jako: „nevím, asi velkou“ atd. Vzhledem k tomu, že vizuální gramotnost je pojmem pro žáky ZŠ naprosto neznámým, rozhodla jsem se ho ve výzkumu vůbec nepoužívat.

Otázka, pomocí níž chci odpovědět na výzkumnou otázku, tedy zní:

„Jaké jsou cíle VV?“

Tuto otázku jsem navíc z technických důvodů omezila na otázku:

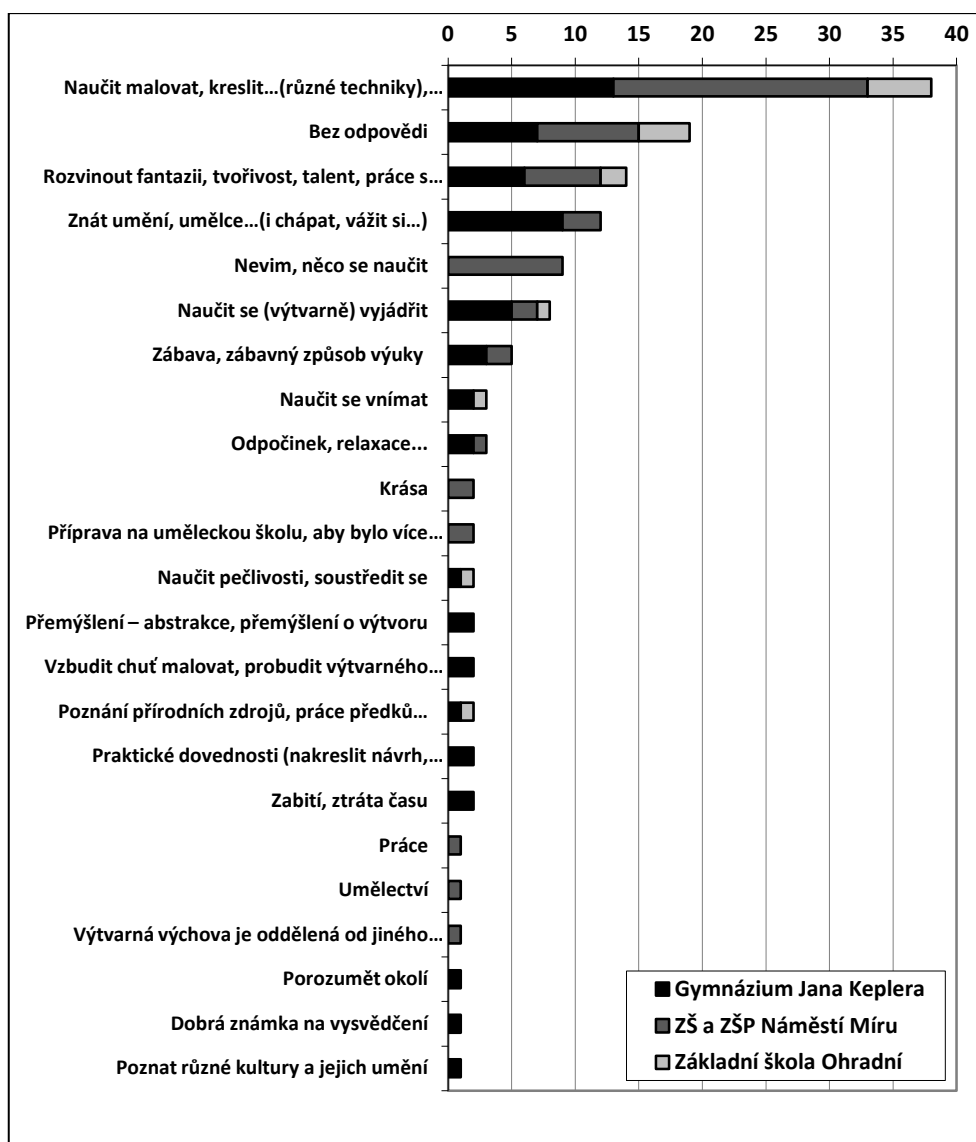
„Napiš, jaké jsou tři nejdůležitější cíle výtvarné výchovy?“

a doplnila o stručné vysvětlení termínu cíl.

Takto formulovanou otázku jsem položila celkem 44 žákům ze 7. tříd resp. sekundy výše zmíněných škol. Výsledky ukazují, jakých podob mohou nabývat odpovědi (viz graf níže). Na základě této fáze předvýzkumu byl zkonstruován dotazník a díky analýze odpovědí bylo možno snadněji vytvářet kódovací kategorie ve vlastním výzkumu.

→ Zdrojový dokument [Predvyzkum.xlsx] je příložen na DVD

²² Citováno ze sbírky zákonů České republiky 2004 dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.



• Graf č. 4-2

4.3.2.2.2 Tvorba výzkumného nástroje

V první fázi výzkumu (získání textů ŠVP) nebylo třeba vytvářet zvláštní výzkumný nástroj.

Pro sběr dat k druhé fázi výzkumu (výpovědi učitelů a žáků) byl zvolen dotazník.

Dotazník pro žáky se zaměřuje na zjištění dat ze tří oblastí:

1. **Kontaktní údaje** (škola, gender, otázka č. 3 oblíbené předměty – otázky otevřené).
2. **Vztah k výtvarné výchově** (otázka č. 1a. sémantický diferenciál pro výtvarnou výchovu, č.1b škála, otázka č. 2 s výběrem odpovědi).
3. **Vlastí výzkumná otázka** s otevřenou odpovědí.

Dotazník pro učitele rozšiřuje tři oblasti z dotazníku pro žáky o další otázky a obsahuje samostatnou čtvrtou oblast týkající se výuky. Zjišťuje tedy:

1. **kontaktní údaje** (gender, aprobace, délka pedagogické praxe).
2. **Vztah k výtvarné výchově** (otázka č. 1. sémantický diferenciál pro výtvarnou výchovu, otázky č. 6a, 6e a 6f).
3. **Vlastí výzkumná otázka** s otevřenou odpovědí č. 2.
4. **Plánování ve výuce a jeho vztah ke kurikulárním dokumentům.** (otázka č. 3, 4, 5, 6b, 6c, 6d, 7).

→ Dotazníky pro žáky a učitele jsou přiloženy v přílohách č. 4- 2, č. 4-3 a také na DVD [Dotaznik_pro_zaky.doc], [Dotaznik_pro_uciteleVV.doc]

4.3.2.2.1 Sémantický diferenciál

Oblast otázek, zjišťující **vztah respondentů k výtvarné výchově**, obsahuje dva typy otázek. Jsou to otázky s výběrem odpovědi a dále **dvoufaktorový sémantický diferenciál** pro výtvarnou výchovu.

Sémantický diferenciál umožňuje proniknout do individuálního chápání významu pojmů u jednotlivých respondentů. Pracuje s posuzovacími škálami (zpravidla sedmibodovými), jejichž póly tvoří protichůdná adjektiva. Respondenti zaznamenávají svůj pohled na určitý pojem výběrem bodu na těchto škálách tak, jak se jeho význam blíží směrem k jednomu z pólů. (Pelikán 2007)

Sémantický diferenciál se poprvé objevil v roce 1957 v práci tří amerických psychologů C. E. Osgooda, G. Suci a P. Tannenbauma. (Pelikán 2007, s. 145) „*Původní Osgoodův sémantický diferenciál posuzoval každý z pojmů na základě tří faktorů. Faktoru hodnocení (dobro-zlo), potence (síla) a aktivity (pohyb a změny). Každý z měřených faktorů bývá ve výzkumu zpravidla zastoupen 3 škálami. Určíme-li u pojmu hodnotu těchto tří faktorů, je tím, podle Osgooda*“ (Chráska 2007, s. 221), **určen jeho psychologický význam.**

Výsledky pak lze vynést do trojrozměrného grafu znázorňujícího sémantický prostor, nebo do tří dvojic grafů dvourozměrných, ukazujících pozici konkrétního pojmu, ve vztahu jednotlivých dvojic sledovaných faktorů. (srov. Chráska 2007, Pelikán 2007)

Pro potřeby mého výzkumu jsem převzala variantu dvoufaktorového sémantického diferenciálu, který ve formě dotazníku ATER (Attitude Towards Educational Reality) vytvořil na základě vlastních výzkumů v pedagogickém prostředí Miroslav Chráska. (Chráska 2007, s. 227-228). ATER se skládá z celkem **10 škál**, z nichž 5 škál měří **faktor hodnocení** a **5 faktor energie**. Některé ze škál jsou uspořádány reverzně se záměrem narušit případné nežádoucí stereotypy při posuzování. Vedle „nejsilnějšího“ faktoru hodnocení je identifikován faktor energie, ten slučuje osgoodovské faktory aktivity a potence. (Vašátková a Chval 2010). Výhodou dvoufaktorového sémantického diferenciálu je i možnost plošného znázornění výsledků do jednoho grafu, zatímco v případě třífaktorového je třeba vytvářet plošné grafy pro každou dvojici faktorů (srov. Pelikán 2007).

V dotaznících pro žáky i učitele jsem beze změny, včetně reverzních škál, použila 10 škál dotazníku ATER dle Chrásky (Chráska 2007, s. 228). Na 11. pozici jsem přidala škálu zábavná – nudná. Ta se ovšem nevztahuje k žádnému z měřených faktorů, **není součástí hodnocení sémantického diferenciálu**, ale je samostatnou otázkou 1b, využívající pouze „zaškrťovací“ formy škál dotazníku ATER. Tuto poslední škálu jsem do dotazníku vložila na základě zkušeností z předvýzkumu – zejména z rozhovorů, ale i z písemných sdělení žáků, kde se „zábavnost“ VV ukázala jako jeden z klíčových momentů hodnocení tohoto předmětu.

4.3.2.2.3 Výběr výzkumného vzorku

Základním požadavkem na výběr výzkumného vzorku v pedagogickém výzkumu je jeho **reprezentativnost**, aby co nejlépe odpovídal situaci v populaci, kterou tento vzorek zastupuje. Nejčastějším způsobem zajištění objektivního, neovlivněného výběru, je náhoda. **Prostý náhodný výběr** zaručuje, že každý z prvků základního souboru má šanci dostat se do výzkumu. To je v realitě pedagogického výzkumu velmi obtížně proveditelné – bylo by např. nutné zkoumat 500 žáků ZŠ, každého z jiného kraje a školy – z praktických důvodů je tedy často přistupováno ke **skupinovému výběru**, kdy jsou náhodně vybírány např. celé skupiny žáků – třídy, školy....(Chráska 2007).

Potřeba zkoumat jak školy, resp. ŠVP, tak žáky, vedla v případě mého výzkumu k volbě skupinového výběru zcela automaticky. Konkrétně byl při volbě využit tzv. **proporcionální stratifikovaný výběr**. Jednotlivé skupiny (školy) ze základního souboru všech škol v ČR byly rozděleny (stratifikovány) podle krajů a vybírány

tak, aby proporcionální zastoupení škol ve výzkumném souboru odpovídalo reálnému počtu škol podle krajů.

4.3.2.2.3.1 Odhad rozsahu reprezentativního výběru

Empirický odhad rozsahu výběru je proveden na základě určení minimálního (n_{\min}) a maximálního reprezentativního výběru (n_{\max}). Zvolený počet škol je stanoven na základě n_{\max} pro celkový počet základních škol v ČR ²³(n).

$$n_{\min} = 0,1 * \sqrt{n} \qquad n_{\max} = \sqrt{n} \qquad (\text{Chrástka 2007, s. 26})$$

Z výsledku je pak proveden proporcionální stratifikovaný výběr dle rozdělení počtu škol v jednotlivých krajích. Ten jsem provedla pomocí zvoleného koeficientu, který zohledňuje počty škol v jednotlivých krajích.

$$n_{\text{zvolené}} = k * \sqrt{n}$$

,kde jsem zvolila k pomocí vztahu $k = \frac{n_{\max \text{CELKEM}}}{\sum n_{\max}}$ • Tabulka č. 4-6

Kraj	škol n	n_{\min}	n_{\max}	$n_{\text{zvolené}}$	zvolený počet
Praha	255	1,60	15,97	4,47	4
Středočeský	525	2,29	22,91	6,42	6
Jihočeský	254	1,59	15,94	4,46	4
Plzeňský	216	1,47	14,70	4,12	4
Karlovarský	111	1,05	10,54	2,95	3
Ústecký	280	1,67	16,73	4,69	5
Liberecký	207	1,44	14,39	4,03	4
Královehradecký	256	1,60	16,00	4,48	4
Pardubický	251	1,58	15,84	4,44	4
Vysočina	265	1,63	16,28	4,56	5
Jihomoravský	478	2,19	21,86	6,12	6
Olomoucký	305	1,75	17,46	4,89	5
Zlínský	259	1,61	16,09	4,51	5
Moravskoslezský	442	2,10	21,02	5,89	6
Celkem	4104	6,41	64,06		65

→ Tabulka náhodně vybraných škol je zobrazena na příloze č. 4- 6 a je také součástí DVD [VyberSkol.xlsx]

Na základě konkrétních počtů škol, vypočítaných pro jednotlivé kraje, byly pak pomocí **náhodného výběru** zvoleny konkrétní školy do výzkumu. Na základě vygenerovaných náhodných čísel v programu Microsoft Excel byly vybrány konkrétní školy z databáze škol Ústavu pro informace ve vzdělávání (vygenerované číslo – tabulka odpovídalo pořadí konkrétní školy v seznamu ÚIV v dubnu 2013²⁴).

4.3.2.2.4 Školy zvolené pro výzkum

Z tabulky uvedené v příloze je možno vyčíst, které školy prošly z prvotního náhodného výběru až do finálního výzkumného vzorku.

Z 65 škol, vybraných pomocí výše uvedeného postupu, byly postupně dále vybírány ty, které se účastnily vlastního výzkumu. Tento výběr probíhal v několika fázích.

²³ Dle informací z databáze ústavu pro informace ve vzdělávání z dubna 2013, dostupného z <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

²⁴ <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

1. Byly z náhodného výběru odstraněny ty školy, u nichž nebyly dostupné internetové stránky.

2. Byly z výběru odstraněny ty školy, které **neměly na internetových stránkách dostupný text školního vzdělávacího programu**, popř. zmínku o tom, že ŠVP je k vyžádání u ředitele/ředitelky školy.

Všechny školy, které měly dostupný ŠVP nebo slibovaly jeho dostupnost na vyžádání, (50% původního výběru) jsem v průběhu května 2013 **telefonicky kontaktovala**. Žádná ze škol, které slibovaly poskytnout ŠVP na vyžádání, jej pro potřeby analýzy v rámci vysokoškolského výzkumu neposkytla. Zástupci školy, zpravidla ředitel/ka nebo jeho zástupce/zástupkyně, se odvolávaly na dostupnost na vyžádání pouze při osobním kontaktu a na poskytnutí možnosti kopírování, ale ne zprostředkování elektronické verze dokumentu. V jednom z rozhovorů mi ředitelka školy řekla, že jsou na ŠVP velmi pyšní, dal jim spoustu práce a mají obavu z jeho kopírování jinou školou. Konkrétní důvody neposkytnutí, nebo nezveřejňování ŠVP nejsou předmětem této práce, ale vzhledem k tomu, k jak malému počtu ŠVP jsem se ve svém výzkumu nakonec dostala, by bylo zajímavé tyto důvody zmapovat.

Polovina kontaktovaných škol byla ochotna se účastnit další fáze výzkumu, tedy dotazníkového šetření u žáků 7. resp. 8. tříd druhého stupně a u učitelů výtvarné výchovy²⁵.

4.3.2.2.5 Kontaktování vybraných škol a sběr dat

Po předchozí telefonické domluvě jsem na adresy vybraných škol rozeslala obálky s materiály pro výzkum. Tyto obálky obsahovaly **dopis pro ředitele** školy vysvětlující cíl výzkumu, **dopis pro učitele** s podobným výkladem k jednotlivým položkám dotazníku, ukázkový arch se škálou pro výklad sémantického diferenciálu, **dotazníky pro žáky** v předem domluveném počtu (dle kapacity a možností školy) od 16 ve škole VY01 do 75 ve škole KV03, dva **dotazníky pro učitele**, jeden nerozstřížený arch s dotazníky pro žáky pro případné kopírování a nadepsanou zpáteční ofrankovanou obálku. První etapa rozesílání a sběru dotazníků proběhla ještě v červnu 2013, většina pak ve školním roce 2013/2014.

Z 65 původně vybraných škol mělo 52 přístupné a funkční internetové stránky. 28 škol mělo na svých stránkách v nějaké podobě zveřejněný ŠVP. 5 škol deklarovalo přístupnost ŠVP na vyžádání u ředitele školy. Z 33 telefonicky kontaktovaných škol bylo ochotno se účastnit dotazníkové části výzkumného šetření 16. Žádná ze škol, která slibovala zpřístupnit ŠVP na vyžádání, tak na mou žádost o elektronické zaslání textu alespoň osnov VV nezareagovala kladně. Z 16 rozeslaných sad dotazníků se vyplněných vrátilo 10. I přes snahu návratnost dotazníků maximalizovat – telefonická domluva s ředitelem, maximální ulehčení administrace, zaplacení všech výloh s odpovědí byla návratnost 62,5%, což odpovídá průměrné návratnosti dotazníků, kterou uvádí např. Pelikán mezi 50 - 60%. (Pelikán 2007, s. 115)

Přesto, že z **původních 65 vybraných** se nakonec výzkumu **účastnilo pouze 10 škol, stále se jedná o výběr reprezentativní**. Z maximálního možného reprezentativního výběru se pouze posunul k výběru minimálnímu, který, jak je vyloženo výše, při počtu ZŠ je v ČR 6,4.

→ Přílohy
č. 4- 1, č. 4-3
vše je také
součástí DVD

²⁵ Žáky 7. resp. 8. třídy jsem pro výzkum volila z toho důvodu, že se jedná o žáky se zkušeností s výukou VV z 2. Stupně, (na rozdíl od žáků 6. tříd, jejichž zkušenost navazuje především na výuku z prvního stupně a jejich výuka zatím není narušená ukončováním školní docházky jako u žáků 9. tříd.

4.3.2.2.6 Doplnění výzkumného vzorku o studenty učitelství

Vzhledem k tomu, kolik škol nakonec prošlo výběrem do definitivního výzkumného vzorku, bylo třeba se zamyslet nad využitelností zvolených výzkumných metod. Metody kvalitativního výzkumu nejsou tak závislé na počtu respondentů, některé metody výzkumu kvantitativního ovšem bez využití dostatečně početného základního souboru nemají požadovanou reliabilitu. To se v případě mnou zvolených metod týká především **kvantitativní analýzy textu – frekvenční analýzy**. ŠVP jsou pro tuto analýzu dlouhé dostatečně, stejně tak i odpovědi žáků z 10 vybraných škol. Výpovědi učitelů svou délkou ale neumožňují využít tento výzkumný nástroj. Z toho důvodu byl původní výzkumný vzorek **doplněn o další skupinu učitelů a studentů učitelství**.

Zvolená skupina studentů z 2. ročníku kombinovaného studia magisterského oboru učitelství pro 1. stupeň z Univerzity Jana Amose Komenského je v tomto výzkumu brána jako kontrolní a doplňková ke skupině náhodně vybraných učitelů. Tato skupina respondentů nesplňuje kritéria náhodného výběru, přesto dle mého názoru, vhodně doplňuje celkový výzkumný vzorek o další výpovědi učitelů, kteří by se v tomto počtu pomocí standardního náhodného výběru kontaktovali jen velmi obtížně. Dále je díky ní možno aplikovat kvantitativní výzkumné metody tam, kde to z důvodu malého počtu učitelů v náhodném výběru není možné.

Dotazník, jímž jsem zjišťovala data od těchto studentů, konstrukcí vychází z dotazníků pro žáky. Zjišťuje od respondentů data ze tří oblastí:

1. **Kontaktní údaje** (gender, otázka č. 3 zjišťující zda daný respondent učí VV, kde a jak dlouho).
2. **Vztah k výtvarné výchově** (otázka č. 1. sémantický diferenciál pro výtvarnou výchovu, otázka č. 2 s výběrem odpovědi).
3. **Vlastí výzkumná otázka** s otevřenou odpovědí.

Dotazník byl studentům zadán v úvodní části první přednášky povinně volitelného specializačního kurzu Výtvarná výchova s didaktikou v únoru 2014.

4.3.2.2.7 Analýza dat – ŠVP

Analýza dat ze ŠVP vybraných školy probíhala v několika etapách

- Stažení z internetu a úprava textu ŠVP do jednotného textového formátu. K popisu každého zpracovávaného dokumentu je použito identifikačního kódu, z něhož lze vyčíst, o jakou školu z kterého kraje se jedná a popř. podle tabulky v příloze dohledat konkrétní kontaktní údaje školy. (Např. LB03 – 3. škola z původního výběru v Libereckém kraji).
- Výběr částí textů pro analýzu – část věnovaná výtvarné výchově a jejím osnovám.
- Deskripce jednotlivých ŠVP (osnov a popisu výtvarné výchovy).
- Kvantitativní textová frekvenční analýza.
- Kvalitativně kvantitativní obsahová analýza textu ŠVP pro VV jednotlivých škol – s postupem analogickým k postupu u analýzy kurikulárních dokumentů.

→ Dotazníky pro studenty UJAK jsou přiloženy v příloze č. 4-4 a také na DVD [Dotaznik_pro_UJAK.doc]

→ Tabulka náhodně vybraných škol je zobrazena v příloze č. 4-6 a je také součástí DVD [VyberSkol.xlsx]

4.3.2.2.8 Analýza dat z dotazníků

Jak již bylo řečeno výše, dotazníky od žáků 7. resp. 8. tříd jsem získala z 10 škol. Celkem jsem pracovala s dotazníky od 345 žáků ZŠ, 14 učitelů a 101 studentů učitelství.

- Návrat dotazníků a jejich identifikační popis. K popisu jsem u každého z došlých dotazníků využila kód školy a pořadí dotazníku např. tedy LB03_15 (15. žák z 3. školy v Libereckém kraji, nebo UPZ03_02 (2. učitel z 3. školy v Plzeňském kraji), případně UJAK_27 (27. student z výzkumné sondy prováděné na Univerzitě Jana Amose Komenského).
- Skenování dotazníků a transkripce dat do počítače – Microsoft Excel a databáze Microsoft Access.
- Deskriptivní statistický popis získaných kontaktních údajů a informací z jednotlivých uzavřených položek dotazníku.
- Kvantitativní textová frekvenční analýza u přepsaných cílů výtvarné výchovy tak, jak je uvedli jednotliví respondenti.
- Kvalitativní obsahová analýza cílů výtvarné výchovy uvedených v dotaznících.
- Vzájemná komparace výsledků.
- Interpretace výsledků výzkumu a komparace výsledků s RVP ZV.

4.3.3 Cíle výtvarné výchovy ve školních vzdělávacích programech

Kapitola představuje výsledky části výzkumné sondy týkající se pojetí cílů VV a postavení vizuální gramotnosti v rámci těchto cílů ve školních vzdělávacích programech.

První část kapitoly je věnována **deskripci** jednotlivých školních vzdělávacích programů, jejich formě a způsobu, jakým jsou prezentovány cíle VV. Dále jsou v této kapitole prezentovány výsledky kvalitativního šetření v rámci ŠVP, popis cílů, které si ŠVP ve VV kladou a jejich komparace s RVP ZV, z něhož jednotlivé ŠVP vycházejí.

Poslední část kapitoly je věnována kvantitativnímu výzkumnému pohledu na ŠVP – frekvenční textové analýze jednotlivých programů a jejich srovnání s RVP ZV z tohoto pohledu. Metodologie kvantitativní i kvalitativní obsahové analýzy textů je analogická k metodě použité v rámci výzkumu kurikulárních dokumentů.

4.3.3.1 Deskripce

Deskripce jednotlivých osnov pro výtvarnou výchovu v ŠVP vychází z podoby těchto dokumentů získaných z internetových stránek škol. Všechny informace i citace jsou převzaty z těchto dokumentů, popřípadě z internetových stránek jednotlivých škol uvedených v tabulce. Vzhledem k tomu, jak dlouho tento výzkum probíhal, stalo se ve třech případech, že školy, které jsem kontaktovala na základě publikování ŠVP na internetu, tento dokument stáhly, nebo tyto texty neobsahují osnovy jednotlivých předmětů. Vzhledem k tomu, že jsem od všech těchto škol získala vyplněné dotazníky od žáků a učitelů, nechávám je ve výzkumu, pouze není v těchto případech možno provést obsahovou ani frekvenční analýzu ŠVP.

4.3.3.1.1 ŠVP JM06 – Základní škola Slavkov u Brna

Škola je úplná, s prvním i druhým stupněm, s kapacitou 370 žáků. Školní vzdělávací program v plném znění je zveřejněn na internetových stránkách školy, část Výtvarná výchova pro druhý stupeň obsahuje: charakteristiku vyučovacího předmětu, časové a organizační vymezení, výchovné a vzdělávací strategie a vlastní osnovy pro čtyři ročníky druhého stupně.

Charakteristika předmětu je zjednodušenou kompilací z RVP pro ZV a kombinuje v sobě zkrácené věty z charakteristiky vzdělávací oblasti Umění a kultura a z charakteristiky výtvarné výchovy. Předmět má stanoveny níže uvedené cíle, text opět částečně kopíruje znění RVP ZV a některé části jsou převzaty z osnov pro ZŠ z roku 1996.

„Všemi složkami výtvarná výchova usiluje a vede žáka k:

- *získání praktických a teoretických poznatků o malbě, kresbě, grafických technikách ...*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti – neoddělitelné součásti lidské existence*
- *schopnosti nalézat a vnímat krásu a estetické hodnoty v přírodě a světě vytvořeném lidmi*
- *seznámení s různými výtvarnými technikami a prostředky*
- *vytváření tolerantního přístupu k různorodým kulturním hodnotám i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a nalézání a vyjadřování osobních prožitků a postojů k jevům a vztahům ve světě*
- *schopnosti využít získaných poznatků a dovedností ve svém životě“*

(ŠVP JM06)

→ Kapitola 9
Seznam literatury –
prameny – Školní
vzdělávací programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

Výchovně vzdělávací strategie vyjmenovávají, jaké postupy využívá učitel v rozvíjení klíčových kompetencí převzatých z RVP ZV. První tři kompetence (k učení, k řešení problémů a komunikativní) patří k VV, další však (kompetence sociální a personální, občanské a pracovní) jsou pravděpodobně zaměněny se strategiemi pro biologii:

Učitel „*uplatňuje individuální přístup k talentovaným žákům (přírodovědné soutěže – biologická olympiáda, přírodovědný klokan), ale i k žákům s poruchami učení...*“
(ŠVP JM06)

Osnovy výtvarné výchovy mají formu tabulek vytvořených pro každý z ročníků druhého stupně. Popisují školní výstupy, učivo, metody a formy práce, mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Školní výstupy a učivo jsou převzaty z RVP ZV přesto, že větší část cílů, které si tento ŠVP klade z RVP ZV nevychází, ve vlastní tabulce osnov se to neprojevuje – tyto cíle ve výstupech obsaženy nejsou. Metody a formy práce jsou popsány velmi všeobecně – nespecificky pro výtvarnou výchovu a bylo by možno je využít v kterémkoli předmětu (motivační rozhovor, ...). Metody a formy se stejně jako obsahy a školní výstupy v průběhu ročníků několikrát opakují. Mezipředmětové vztahy a průřezová témata jsou naznačena velmi široce napříč mnoha předměty i tématy, opět by se dalo říci, že pro VV nespecificky.

4.3.3.1.2 KH04 – Základní škola Teplice nad Metují

Základní škola Teplice nad Metují, okres Náchod, patří mezi úplné základní školy s kapacitou 286 žáků.

Školní vzdělávací program je přístupný z internetových stránek školy – má formu řady textových dokumentů. ŠVP pro Výtvarnou výchovu na druhém stupni obsahuje charakteristiku předmětu a čtyři dokumenty popisující konkrétní podobu předmětu v jednotlivých ročnících.

Charakteristika předmětu plně vychází z RVP pro ZV resp. je s drobnými úpravami totožná a charakteristikou výtvarné výchovy v textu RVP ZV o vzdělávací oblasti Umění a kultura. Cíle, které si předmět v charakteristice klade, jsou rovněž převzaty z RVP ZV. Za cíl, resp. to, k čemu vede výuka VV, jsou zde dány oblasti učiva VV (rozvíjení smyslové citlivosti – v tomto ŠVP smyslové činnosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků).

Původní část textu v charakteristice předmětu popisuje metody využívané ve výtvarné výchově. Slovníkem se odklání od RVP ZV, dává ale nahlédnout do konkrétnější představy o výtvarné výchově v této škole.

„... *Velký důraz je kladen na právo individuálního názoru ve výtvarném umění a jeho respektování. Žáci užívají materiály vhodným, ale tvůrčím způsobem, jsou vedeni k ovládnutí základních technik výtvarné práce. Žákům je poskytována možnost projevit a zobrazit pocity a nálady. Umožňujeme žákům realizovat vlastní nápady.*“
(ŠVP KH03)

Osnovy pro jednotlivé ročníky jsou uspořádány do tabulek. Ty obsahují sloupce nazvané cíl vzdělávání, učivo a mezipředmětové vztahy. Kategorie cílů je naplněna texty z RVP pro ZV – očekávané výstupy pro 2 období. Kategorie Učivo odpovídá učivu v RVP ZV, mezipředmětové vztahy mají konkrétnější podobu a váží se k široké škále školních předmětů. Cíle vzdělávání i učivo se v průběhu ročníků opakují a zároveň prohlubují v 9. ročníku pokrývají rozsah RVP ZV ve smyslu interpretace, hodnocení a dalších vyšších kognitivních cílů, zatímco v 6. ročníku se začíná u vyžívání, pozorování, hledání...

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

4.3.3.1.3 KV03 - Základní škola Sokolov, Pionýrů 1614

Škola je zaměřena na rozšířenou výuku tělesné výchovy a informatiky. Poskytuje úplné základní vzdělání, na 1. stupni je obvykle 12 tříd přibližně s 300 žáky a na 2. stupni bývá 12 tříd zhruba s 320 žáky.

Školní vzdělávací program je přístupný ve formě pdf dokumentu na internetových stránkách školy.

Osnovy pro výtvarnou výchovu obsahují stručnou charakteristiku předmětu převzatou z RVP ZV, organizační a časové vymezení. Cíle předmětu samostatně vymezeny nejsou, dokument ale dále obsahuje „strategie k plnění klíčových kompetencí“.

„Výuka vede žáky k plnění těchto kompetencí: *Kompetence k učení*

- *chápat umění a kulturu jako způsob poznání lidské existence - získávat poznatky prostřednictvím vlastní tvorby...“* (ŠVP KV03)

Jak vyplývá z citace, jedná se spíše o cílové vymezení předmětu, než o vzdělávací strategii. Proto byla tato část dokumentu použita k analýze cílů VV. Vlastní osnovy předmětu jsou rozepsány do tabulky o třech sloupcích, která uvádí Výstup předmětu, Učivo předmětu a Průřezová témata, Mezipředmětové souvislosti, Poznámky. Výstupy a učivo jsou převzaty s RVP ZV s drobnými úpravami a doplňky – například „*správně užívá výtvarné techniky*“ u výstupů z předmětu.

4.3.3.1.4 LB02 – Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy

Škola je plně organizovanou základní školou a je jedinou základní školou v obci. Navštěvuje ji 450 z celkové kapacity 650 žáků v 19 třídách. Pro každý z devíti postupných ročníků jsou dvě paralelní třídy a jedna třída praktická.

Školní vzdělávací program „Škola hraje“ je přístupný z internetových stránek školy. ŠVP obsahuje základní **Charakteristika předmětu**, v níž jsou uvedeny i některé specifické cíle pro VV.

Výtvarná výchova umožňuje žákům poznávat okolní svět i svůj vnitřní svět prostřednictvím výtvarných činností a postupně se formujícího výtvarného myšlení.“ (ŠVP LB02)

V další části textu **Společné výchovné a vzdělávací strategie k rozvoji klíčových kompetencí**, kde jsou ke každé z klíčových kompetencí uvedeny konkrétní strategie, pomocí nichž má VV pomoci s jejich naplňováním. V případě tohoto dokumentu se skutečně jedná o strategie a nikoli o cílové zaměření (*např. třídíme odpad*) a z toho důvodu není tato část textu předmětem další analýzy, přestože poskytují o pohledu na VV velmi komplexní představu.

Osnovy pro jednotlivé ročníky jsou rozděleny na tři oddíly podle hlavních oblastí učiva VV tak, jak je udává RVP ZV, každý z bloků obsahuje Očekávané výstupy z RVP ZV, Učivo, Mezipředmětové vztahy a Průřezová témata.

Žádná z částí tohoto textu není mechanicky přejatá a pohled na ŠVP poskytuje zajímavý vhled do výuky VV.

4.3.3.1.5 LB03 – Základní škola Český Dub

Základní škola Český Dub je plně organizovanou školou a v současnosti ji navštěvuje asi 350 žáků. Výuka probíhá ve 23 kmenových třídách, z čehož jsou tři speciální třídy.

V době přípravy výzkumu měla škola na svých stránkách dostupný ŠVP, bohužel v době, kdy jsem dostala ze školy zpět vyplněné dotazníky a chtěla provést analýzu, již k dispozici nebyl a nepodařilo se mi jej získat.

K analýze za tuto školu jsou tedy využity pouze dotazníky od dětí a učitelů.

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

4.3.3.1.6 MS05 – Základní škola a mateřská škola Nýdek

Ve školním roce 2013/2014 bylo na základní školu zapsáno celkem 142 žáků v devíti ročnících, v každém postupném ročníku po jedné třídě.

Text Výtvarná výchova, který je součástí Školního vzdělávacího program „Škola porozumění - škola bez hranic“ je členěn do tří částí. V první je charakterizován předmět výtvarná výchova. Tato charakteristika nevychází přímo z RVP ZV, ale je vlastním vyjádřením školy k tomuto tématu. Popsány jsou v této části i organizační podmínky, využívané technické pomůcky i cílové zaměření oboru.

„Výtvarná výchova je především „činnostní“ předmět a hlavní těžiště práce je tedy ve výtvarných činnostech“ (ŠVP MS05)

Ve druhé části textu jsou z RVP převzaté strategie k rozvoji klíčových kompetencí a očekávané výstupy pro 2. stupeň v nerozčleněné a nezměněné formulaci.

Vlastní osnovy, vždy pro dva ročníky v jedné tabulce, jsou členěny na jednotlivé tematické celky (*Umění kolem nás; Prostor; Čára linie, kresba; Počítač pomáhá...*).

Ke každému z tematických celků jsou pak přiřazeny **konkrétní školní výstupy** – ve znění velmi vzdáleném RVP ZV, např.: „porovnává a obhajuje své názory na vkus a nevkus v reklamní tvorbě; vytváří a navrhuje podobu a tvar fantastických strojů, věcí a vynálezů...“ (ŠVP MS05): **Učivo** (zde zpravidla ve formě výtvarného námětu či techniky...) a **Mezipředmětové vztahy a průřezová témata**.

Tento ŠVP poskytuje zajímavý pohled na osobní pojetí výtvarné výchovy. Z RVP ZV v tomto případě vycházejí pouze nezměněné a vložené části textu.²⁶

4.3.3.1.7 ST05 – Základní škola „Kamenka“ Čelákovice

Plně organizovanou školu navštěvuje přibližně 540 žáků (z toho cca 200 na druhém stupni). Ve škole je 15 tříd a 2 třídy pro žáky se zdravotním postižením. Na škole se vyučuje podle ŠVP ZV „Škola vzájemného porozumění“ a ŠVP ZV pro žáky s LMP (lehké mentální postižení) „Škola vzájemného porozumění“.

ŠVP v první části textu charakterizuje **jednotlivé vzdělávací oblasti**. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a Kultura, není popsána samostatně, ale pouze ve spojitosti s výchovou hudební. Cíle, převzaté z RVP ZV jsou pro celou vzdělávací oblast stanoveny dohromady.

Další část ŠVP tvoří osnovy jednotlivých předmětů pro první a druhý stupeň. Všechny předměty jsou popsány v jednotné formě tabulek se třemi sloupci, kde první udává očekávané výstupy, druhý učivo a třetí mezipředmětové vztahy a přesahy.

V případě VV jsou do sloupce s výstupy nakopírovány texty z RVP ZV, Mezipředmětové vztahy vyplněny nejsou. Učivo je formulacemi blízké tomu, co uvádí RVP ZV, jen někdy s obtížně srozumitelným významem např.: „*zaujímání osobního postoje, nabývání komunikačního obsahu a jeho proměny*“ (ŠVP ST05)

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací
programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací
programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

²⁶ Z rozhovorů s učiteli z praxe (dálkovými studenty z UJAK) jsem se dozvěděla, že na některých školách byly na ŠVP povýšeny tematické plány jednotlivých učitelů – tvůrců RVP. Je možné, a způsobů formulací by tomu nasvědčovali, že právě tento ŠVP je zástupcem tohoto typu dokumentu.

4.3.3.1.8 PZ04 – Základní škola T. G. Masaryka Rokycany

Školu navštěvuje přibližně 430 žáků v 16 třídách. Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu nazvaného „Škola jazykům otevřená“. Tento ŠVP klade důraz na výuku cizích jazyků – disponibilní časová dotace je na 2. stupni věnována druhému jazyku.

Stejně jako v případě školy LB03 jsem v době, kdy se mi vrátili dotazníky od žáků a já chtěla analyzovat ŠVP, již nepodařilo tento dokument získat. Na stránkách školy je dispozici pouze Učební plán školy, který ukazuje hodinové dotace jednotlivých předmětů.

K analýze za tuto školu jsou tedy využity pouze dotazníky od dětí a učitelů

4.3.3.1.9 US04 – Základní škola a Mateřská škola Povrly

Kapacita Základní školy (ZŠ) je 480 žáků a v současnosti ji navštěvuje 155 žáků v devíti ročnících, v každém postupném ročníku po jedné třídě. Škola je od roku 2013 Fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V roce 1999 byla škola vybrána do ověřování alternativního vzdělávacího programu „Začít spolu“.

ŠVP začít spolu, který je dostupný z internetových stránek školy bohužel neobsahuje osnovy jednotlivých předmětů, pouze obecné charakteristiky školy.

K analýze za tuto školu jsou tedy využity pouze dotazníky od dětí a učitelů.

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací
programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

4.3.3.1.10 ZL01 – Základní škola Holešov

Kapacita základní školy je 470 žáků. Ve školním roce 2013/2014 bylo na základní školu zapsáno celkem 302 žáků v devíti ročnících, v každém postupném ročníku po jedné třídě.

Školní vzdělávací program „Šance“ je zaměřen na výuku cizích jazyků. Text věnující se výtvarné výchově začíná společnou charakteristikou vzdělávacího oboru umění a kultura. Předmět výtvarná výchova je pak popsán z hlediska obsahového zaměření, strategií k rozvíjení klíčových kompetencí a organizačního a časového vymezení.

Vlastní osnovy předmětu mají formu tabulky pro jednotlivé ročníky, která udává **Očekávaný výstup, Učivo, Přesahy a vazby** (mezipředmětové vztahy, průřezová témata) a **Poznámky, projekty**.

Očekávané výstupy jsou dílem převzaty z RVP ZV, dílem doplněny, místy bez slovesné formulace tak, jak by to do navržené struktury osnov odpovídalo, např.: „Žák: *lineární a barevné vyjádření vnitřní stavby člověka a přírodnin*“ (ŠVP ZL01)

Učivo, stejně jako výstupy, jsou dílem převzaty z RVP ZV, a dílem doplněny.²⁷

→ Kapitola 9
Seznam Literatury –
prameny – Školní
vzdělávací
programy.
ŠVP umístěn také na
DVD.

4.3.3.2 Komparace

Jednotlivé školní vzdělávací plány se v charakteristice a popisu výtvarné výchovy poměrně výrazně liší. Lze říci, že většina ŠVP zachovává **jednotnou formu**: Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura – charakteristika výtvarné výchovy – strategie k naplňování klíčových kompetencí – vlastní osnovy předmětu ve formě tabulky s uvedenými výstupy, učivem a mezipředmětovými vztahy a průřezovými tématy pro konkrétní ročník nebo ročníky. Obsahy těchto kapitol se však dost liší.

²⁷ Stejně jako u ŠVP MS05 působí i zde doplnění k výstupům a učivu z RVP ZV jako povýšení konkrétního tematického plánu (včetně námětů) na ŠVP.

Co se týče **cílového zaměření výtvarné výchovy**, které je vlastním předmětem zkoumání v této práci, je ve školních vzdělávacích programech vyjádřeno velmi různě. Tam, kde ŠVP přejímá texty z RVP ZV se objevují analogické cíle jako v tomto dokumentu (ST05). Tam, kde se jednotliví tvůrci ŠVP snažili doplnit cílové zaměření RVP ZV o specifické cíle pro svou školu, sahali zpravidla k cílům z domény afektivní a psychomotorické, které v RVP ZV nejsou v takové míře zastoupeny. Zajímavý moment se objevuje u JM01, kde je cílové zaměření předmětu převzato z osnov pro výtvarnou výchovu z VP ZŠ z roku 1996.

V ŠVP se objevují cíle z oblastí, které v kurikulárních dokumentech státní úrovně vymizely, nebo v ní ani nikdy (v období, jemuž jsem se ve výzkumu věnovala) zastoupeny nebyly.

- „*Vede žáky k ochraně a hledání krásy kolem sebe i v sobě.*“ (ZL01)
- „*seznamování se s uměleckou tvorbou v její různosti pomáhá každému jedinci růst v osobnost tolerantní i sebevědomou.*“ (ZL01)
- „*zdokonalovat se v manuální činnosti.*“ (KV03)
- „*dodržovat pravidla a kvalitu práce.*“ (KV03)
- „*kultivovat jejich výtvarné a estetické cítění a vkus.*“ (MS05)

4.3.3.2.1 Časová dotace

Pro celou vzdělávací oblast Umění a kultura dává RVP ZV na druhém stupni školám k dispozici 10 vyučovacích hodin. Ty je třeba rozdělit mezi hudební a výtvarnou výchovu, popř. použít na integrovaný předmět z této vzdělávací oblasti. Ředitelé mají dále k dispozici disponibilní hodiny, jimiž lze objem vyučovacích hodin pro vybrané předměty navyšovat. Nejčastějším modelem dělení hodin VV a HV, který vychází z historických osnov, je 2x2 hodiny na prvním a 2x1 hodiny VV na druhém stupni + 4 x 1 hodina HV. Tento model je vidět u 6 škol z výzkumného vzorku. 2 školy mají pouze 5 hod výtvarné výchovy, ve dvou školách ředitelé počet hodin výtvarné výchovy navýšili.

Ve škole LB02 je dotace VV v každém z ročníků 2. stupně dvouhodinová.²⁸

	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	celkem
JM06	2	1	2	1	6
KH04	2	2	2	1	7
KV03	1	2	1	1	5
LB02	2	2	2	2	8
LB03	2	2	1	1	6
MS05	2 (+1)	2	1	0	5
PZ03	2	2	1	1	6
ST02	2	1	1	2	6
US04	2	2	1	1	6
ZL01	1	2	1	2	6

• Tabulka č. 4-7

²⁸ Tuto časovou dotaci doporučovaly pro VV např. Alternativní osnovy A, VP Národní škola a další.

4.3.4 Podoby cílů výtvarné výchovy v ŠVP (obsahová analýza)

Podoba cílů zachycená ve školních vzdělávacích programech je velmi rozmanitá. Pro textovou analýzu tak, jak byla provedena u kurikulárních dokumentů, bylo třeba nejprve vytvořit segmentaci a výběr z textů. Tento úkol se ukázal jako velmi obtížně řešitelný. V kurikulárních dokumentech jsem se zabývala pouze cíli předmětu (ne konkrétními úkoly, ani dílčími cíli pro jednotlivé hodiny nebo tematické jednotky) stejný záměr jsem měla i u ŠVP. Bohužel zdaleka ne všechny ŠVP, jak ukazuje deskripce, cíle uvádějí. Tam, kde je lze nalézt je třeba je pečlivě vybírat z charakteristiky předmětu, popřípadě z jiných částí textu (např. vzdělávací strategie u KV03). Všechny texty ŠVP obsahují na různých místech a v různé míře rozčlenění cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura a očekávané výstupy pro výtvarnou výchovu z RVP ZV. Mimo těchto textů je ŠVP v řadě škol doplněn, jak bylo popsáno výše, o další cíle převzaté z různých zdrojů.

Po segmentaci textů na jednotlivé cíle se ukázalo, že **nelze jednotlivé ŠVP z tohoto pohledu porovnávat**. Některé ŠVP mají shodné cílové zaměření jako RVP ZV, jiné naopak popisují v charakteristikách **pouze cíle svoje** a cílové zaměření oboru vycházející z RVP ZV začleňují do osnov.

Aby bylo možné porovnat ŠVP s RVP ZV, rozhodla jsem se pro **sloučení všech cílů**, které si jednotlivé školy ve svých programech kladou, a jejich porovnání na základě selektivního kódování se skladbou cílů RVP.

Sloučením cílových zaměření jednotlivých ŠVP se eliminuje rozdílný přístup jednotlivých škol k formulaci cílů a přepokládám, že bude možno určit, jak se skladba cílů v ŠVP liší.

DOMÉNA	% ŠVP
Afektivní cíl	38%
Kognitivní cíl vyšší	40%
Psychomotoricky cíl	15%
Všeobecné cíle	6%

Z výsledku je patrné, že v porovnání s RVP ZV, klesá podíl kognitivních cílů (40%/74%). Naopak přibývá cílů z domény afektivní a psychomotorické.

→ patrný z listu SVP_CILE. v souboru KD.xlsx, který je přiložen na DVD.

• Tabulka č. 4-8

4.3.5 Cíle výtvarné výchovy z pohledu žáků a učitelů

Kapitola představuje výsledky druhé části výzkumné sondy, která se věnuje cílům výtvarné výchovy a postavení vizuální gramotnosti v jejich rámci z pohledu účastníků vyučovacího procesu – žáků a učitelů. Data, získaná na základě dotazníkového šetření v náhodně vybraných školách z ČR (odkaz na výběr škol), byla zpracována pomocí deskriptivních statistických metod. Hlavní výzkumná otázka společná všem dotazníkům je zaměřena na vlastní výzkumný problém, tedy „Jaké jsou cíle VV?“ Odpovědi na tuto položku dotazníku s otevřenou odpovědí byly zpracovány pomocí kvantitativní textové frekvenční analýzy a kvalitativně-quantitativní obsahové analýzy textu analogicky ke zpracování cílů VV v kurikulárních dokumentech.

První část kapitoly je věnována výsledkům dotazníkového šetření u žáků druhého stupně ZŠ, druhá u učitelů VV. Vzhledem k nízkému počtu učitelů VV, kteří se účastnili dotazníkového šetření, byla tato část výzkumu doplněna o kontrolní skupinu studentů kombinovaného magisterského studia učitelství tak, aby i v případě této části výzkumné sondy mohlo být využito všech zvolených výzkumných metod včetně kvantitativní textové analýzy.

Závěrečná část kapitoly je věnována komparaci dílčích výsledků a zejména porovnání pohledu na cíle VV u jednotlivých skupin účastníků výzkumu.

4.3.5.1 Cíle VV z pohledu žáků druhého stupně ZŠ

Výzkumné sondy se účastnilo celkem **345 žáků** 7. popř. 8. tříd z 10 náhodně vybraných škol z ČR. Vzhledem k celkovému počtu žáků na druhém stupni ZŠ, který byl dle Statistické ročenky školství v roce 2013/2014 **321671**²⁹ je vzorek v mém výzkumu **reprezentativní**.³⁰

Dotazník pro žáky, pomocí kterého byl prováděn průzkum, zjišťuje údaje ze tří oblastí:

1. **Kontaktní údaje** (škola, gender, otázka č. 3 oblíbené předměty- otázky otevřené).
2. **Vztah k výtvarné výchově** (otázka č. 1a. sémantický diferencál pro výtvarnou výchovu, č.1b škála, otázka č. 2 s výběrem odpovědi).
3. **Vlastí výzkumná otázka** s otevřenou odpovědí.

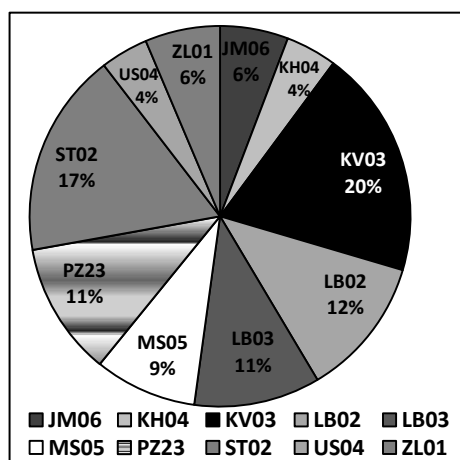
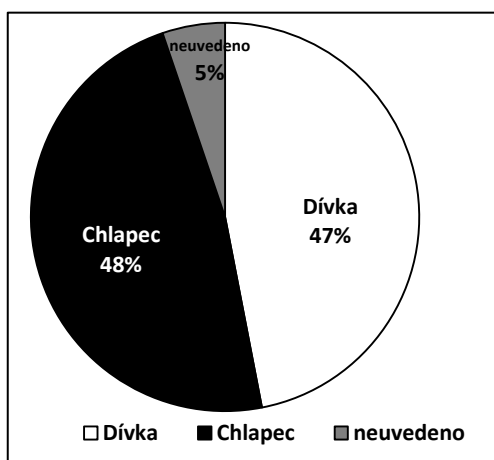
4.3.5.1.1 Charakteristika respondentů

Tabulka udává celkové počty žáků, kteří se účastnili výzkumné sondy. **Počty žáků z jednotlivých škol** odpovídají kapacitě těchto škol a pravděpodobně i ochotě učitelů dotazník zadat, např. ve více třídách nebo ročnících. Průměrný počet žáků na jednu školu je 34,5 žáků, což odpovídá necelým dvěma třídám. Počty dětí na školu se pohybují v rozmezí od 14 (US_04) po 67 (KV_03). Poměr počtu respondentů podle jednotlivých škol udává graf.

ŠKOLA	Žáků	Dívka	Chlapec	neuveveno
JM06	20	17	3	0
KH04	15	8	7	0
KV03	67	27	36	4
LB02	41	22	15	4
LB03	37	17	20	0
MS05	30	15	12	3
PZ23	39	23	14	2
ST02	60	20	35	5
US04	14	4	10	0
ZL01	22	9	13	0
Celkem	345	162	165	18
Škol 10	345	162	165	18

• Tabulka č. 4-9

Genderově je výzkumný vzorek vyvážený. Ačkoli se poměr mezi chlapci a dívkami v jednotlivých zkoumaných školách výrazně liší (až k poměru 15% chlapců: 85% dívek u JM_06), v celém souboru je rovnoměrný (**47% dívek, 48% chlapců** a 5% neuvedeno), jak udává graf. Vyrovnání poměru mezi chlapci a dívkami v celém výzkumném souboru pravděpodobně svědčí o dobře provedeném náhodném výběru respondentů tak, že základní charakteristiky vybraného vzorku odpovídají charakteristikám v celé populaci.



• Graf č. 4-4
• Graf č. 4-5

²⁹ <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

³⁰ Podle výpočtu reprezentativního výběru by měl být výzkum u žáků druhého stupně prováděn na 57 – 567 respondentech.

→ viz.
Tabulka č. 4-6

4.3.5.1.2 Vztah k výtvarné výchově u žáků 2. stupně ZŠ

Vztah respondentů k výtvarné výchově byl v dotazníku zjišťován pomocí tři položek: **1a** – sémantický diferenciál pro výtvarnou výchovu, **1b** – škála a otázka č. 3 s výběrem odpovědi. Všechny tyto otázky se doplňují a částečně překrývají (faktor **h** u sémantického diferenciálu a otázka č. 3 tak, aby pokud možno komplexně zmapovaly danou problematiku).

4.3.5.1.2.1 (1a) Sémantický diferenciál

ŠKOLA	e	h
JM06	5,8	2,9
KH04	4,7	3,4
KV03	4,4	3,3
LB02	5,4	2,1
LB03	5,7	2,2
MS05	5,3	2,6
PZ23	5,4	3,2
ST02	5,7	2,8
US04	4,8	2,8
ZL01	5,1	3,4
Celkem	5,24	2,84

Výsledky sémantického diferenciálu pro skupinu žáků ukazují, že VV je vnímána jako **nenáročný a pozitivní předmět**. Průměrná hodnota faktoru **h** je **2,84** bodu na škále od 1 do 7, kde póly určují protikladná adjektiva: **dobrý – špatný**. Žáci všech škol se v hodnocení VV pohybovali v průměru v pozitivní části škály. Nejméně pozitivně vnímají VV žáci ze školy KH04 – skupina s největším počtem respondentů a ZL01. Naopak nejpozitivněji vnímají VV žáci ze školy LB02.

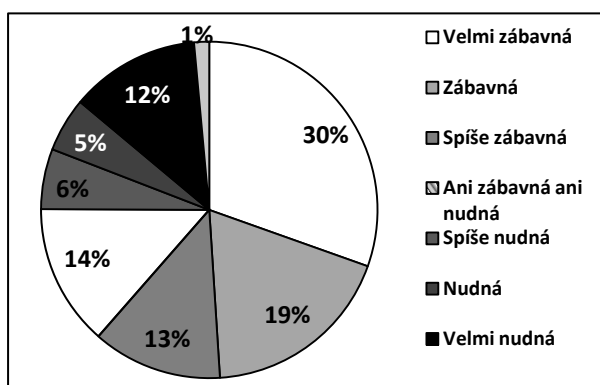
• Tabulka č. 4-10

Průměrná hodnota faktoru **e** je u žáků **5,24** bodu na škále od 1 do 7, kde póly určují adjektiva **náročný – nenáročný** (silný – slabý...). Celkově je tedy VV vnímána jako nenáročná, slabá. Všechny výsledky se pohybují nad hranicí 4 bodů, tedy ve slabé polovině škály. U **žáků, kteří chápou VV jako náročnější, je zároveň vnímána méně pozitivně**.

4.3.5.1.2.2 (1b) VV zábavná – nudná

K deseti sedmibodovým škálám sémantického diferenciálu byla přidána řada jedenáctá jako samostatná otázka. Na sedmibodové škále žáci určovali, kterému ze dvou pólů, tvořených adjektivy **zábavná – nudná**, je výtvarná výchova blíže. Poloha označení na škále je interpretována pomocí slovního vyjádření sedmi stupňů: velmi zábavná“ přes „zábavná“, „spíše zábavná“ až k „velmi nudná“, jimiž

respondenti označili pozici VV.



• Graf č. 4-5

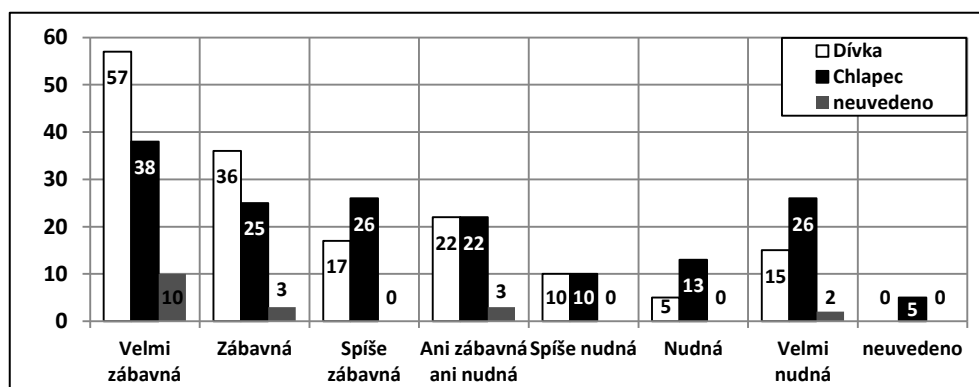
Graf ukazuje celkové výsledky vnímání VV ve skupině žáků ZŠ. Dvě třetiny všech respondentů vnímají VV jako zábavnou, necelá jedna čtvrtina (23%) jako nudnou. Velké jsou ale individuální rozdíly ve vnímání VV jak u jednotlivých pohlaví, tak i podle škol.

Graf na další stránce ukazuje rozdíly ve vnímání VV na škále podle pohlaví. Čísla v grafu udávají absolutní četnosti respondentů v jednotlivých kategoriích. Vzhledem k tomu, že chlapců i dívek je ve výzkumu srovnatelný počet, lze jejich výsledky porovnávat i v absolutních četnostech. Ukazuje se, že **VV je zábavnější pro dívky než pro chlapce**. Na rozdíl od sémantického diferenciálu, kde se získané hodnoty nejčastěji pohybovaly okolo průměru, v případě této škály je naopak průměrných hodnot méně a názory na předmět jsou extrémnější.

Z tabulky a grafu, který udává vnímání zábavnosti VV na jednotlivých školách je patrné, že se pohled žáků na tento předmět v jednotlivých školách dost liší. Sloupce grafu udávají tentokrát **relativní zastoupení** jednotlivých odpovědí v rámci dané školy a lze je tedy mezi sebou porovnávat.

Zábava	Celkem	JM06	KH04	KV03	LB02	LB03	MS05	PZ23	ST02	US04	ZL01
Velmi zábavná	30%	25%	7%	19%	63%	51%	30%	8%	30%	29%	32%
Zábavná	19%	20%	20%	13%	15%	30%	17%	26%	18%	29%	5%
Spíše zábavná	12%	25%	0%	13%	5%	8%	10%	18%	17%	7%	14%
Ani zábavná ani nudná	14%	10%	27%	15%	0%	8%	23%	23%	13%	21%	5%
Spíše nudná	6%	15%	27%	6%	2%	0%	7%	0%	7%	7%	5%
Nudná	5%	0%	0%	6%	2%	0%	7%	10%	7%	7%	9%
Velmi nudná	12%	5%	20%	24%	10%	3%	3%	13%	8%	0%	32%
neuveďeno	1%	0%	0%	3%	2%	0%	3%	3%	0%	0%	0%

• Tabulka č. 4-11



• Graf č. 4-6

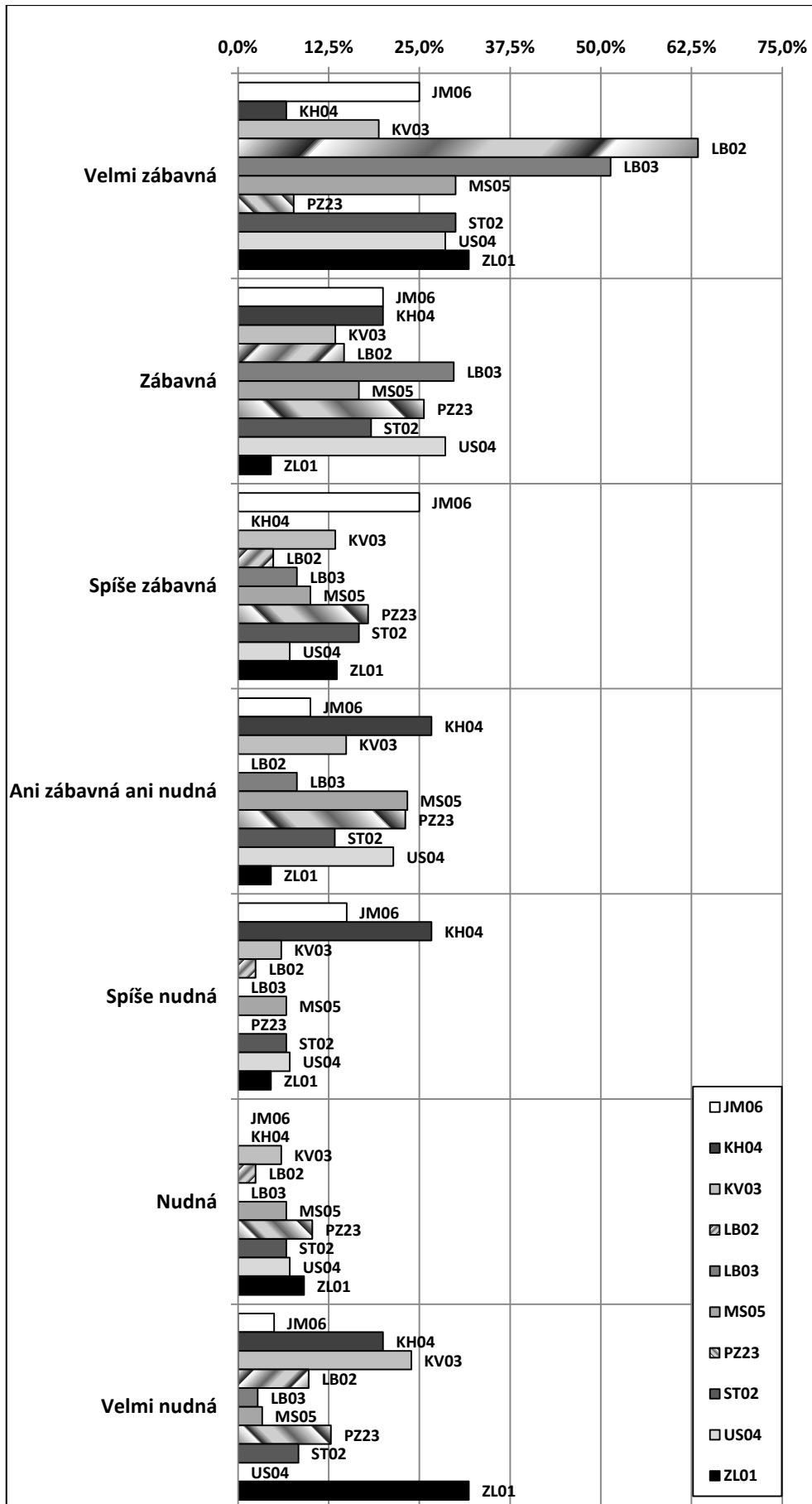
Jako nejzábavnější je výtvarná výchova vnímána ve škole LB02, jako nejméně zábavná na školách KH03 a KV04. Výsledky těchto škol se výrazně liší ve výsledcích sémantického diferenciálu.

Na základě porovnání obou částí první otázky otázek lze konstatovat, že z výsledků výzkumu na daném výzkumném vzorku vyplývá že:

- **Ve školách, kde je VV chápána jako náročnější, je zároveň vnímána jako méně zábavná** (faktor e ze sémantického diferenciálu/ zábavná – nezábavná).
- **Žáci škol, kde je výtvarná výchova chápána jako zábavná ji zároveň vnímají pozitivněji** (nižší hodnota u faktoru e sémantického diferenciálu/zábavná nezábavná).

Na základě analýzy otázky č. 1 lze říci, že:

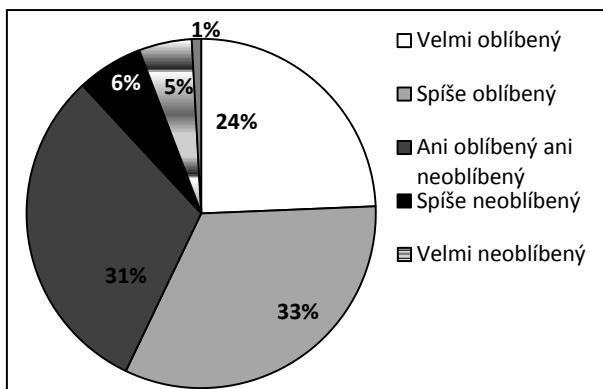
Žáci druhého stupně ZŠ, kteří se účastnili výzkumného šetření, vnímají **VV jako pozitivní a nenáročný předmět**. Výtvarná výchova je oblíbená a je považována za zábavnou. Dívky tento předmět mají ve větší oblibě než chlapci. Analýza výsledků ukázala značné rozdíly ve vnímání toho předmětu mezi jednotlivými školami, které se výzkumu účastnily.



4.3.5.1.2.3 Otázka č. 3 – obliba VV

Tato otázka zjišťuje vztah účastníků výzkumu k předmětu na základě otázky s výběrem odpovědi.

Z grafu lze vyčíst, že pro více než polovinu účastníků výzkumu je výtvarná výchova oblíbeným předmětem, místo negativního hodnocení se v tomto případě objevuje častěji hodnocení neutrální. U dívek je výtvarná výchova více oblíbená



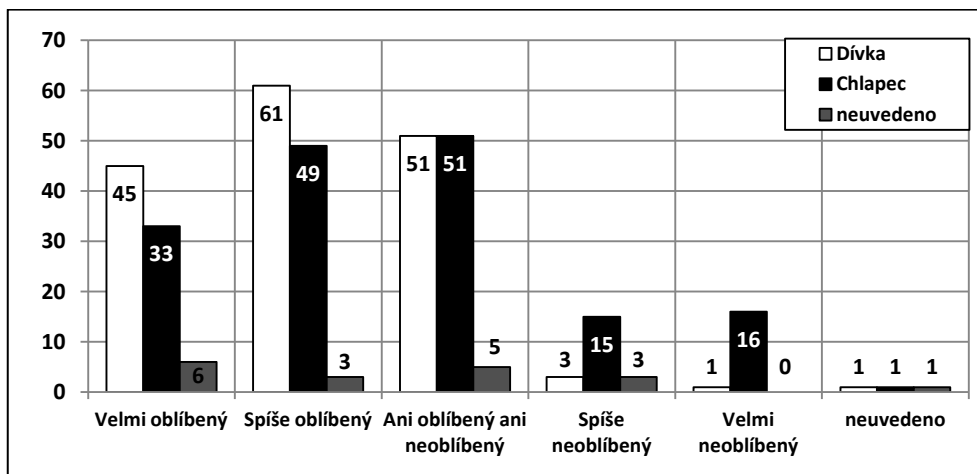
než u chlapců. Chlapci hodnotí VV i negativně (dívky téměř jen v pozitivní a neutrální úrovni).

• Graf č. 4-8

Tento rozdíl odpovídá i hodnocení faktoru **h** u **sémantického diferenciálu**.

Výrazné rozdíly v oblíbenosti VV jsou v jednotlivých školách. Zdá se, že tento faktor jednoznačně souvisí

s faktorem zábavnosti předmětu. **Žáci škol, kde je VV chápána jako nejvíce zábavná, ji mají zároveň v největší oblíbě** (LB02 85% žáků uvádí VV jako velmi nebo spíše oblíbenou). Naopak tam, kde je VV v nejmenší oblíbě (KH04 a KV02 více než 25% žáků těchto škol vnímá VV jako neoblíbenou), je zároveň vnímána jako nejméně zábavná.



• Graf č. 4-9

Obliba	Celkem	JM06	KH04	KV03	LB02	LB03	MS05	PZ23	ST02	US04	ZL01
Velmi oblíbený	24%	15%	13%	13%	63%	41%	17%	10%	22%	43%	5%
Spíše oblíbený	33%	35%	20%	28%	22%	43%	40%	36%	33%	29%	41%
Ani oblíbený ani neoblíbený	31%	45%	40%	31%	12%	14%	33%	44%	40%	7%	41%
Spíše neoblíbený	6%	5%	0%	13%	0%	3%	7%	5%	2%	14%	14%
Velmi neoblíbený	5%	0%	27%	12%	0%	0%	3%	5%	2%	7%	0%
neuvedeno	1%	0%	0%	1%	2%	0%	0%	0%	2%	0%	0%

• Tabulka č. 4-12

4.3.5.1.3 Cíle VV z pohledu žáků – obsahová analýza otevřených odpovědí

Poslední a pro výzkum v rámci této práce nejpodstatnější částí položkou dotazníku pro žáky byla otázka č. 4 s otevřenou odpovědí zjišťující jejich názor na cíle VV

V dotazníku byla tato otázka formulována následujícím způsobem:

4. Napište prosím (na druhou stranu dotazníku), jaké jsou, podle vás **tři nejdůležitější cíle** výtvarné výchovy. (...*Co by se měli žáci ve VV naučit, ... kvůli čemu se VV vyučuje?*...)

Odpovědi na tuto otázku byly podrobeny obsahové textové analýze tak, jak je popsáno výše v kapitole, věnující se obsahové analýze kurikulárních dokumentů. V této kapitole jsou popsány pouze specifické problémy a momenty, s nimiž jsem se setkala při hodnocení odpovědí dětí.

4.3.5.1.3.1 Transkripce a segmentace

Prvním náročným úkolem u textové analýzy odpovědí žáků byla **transkripce dotazníků** do počítače. Z důvodu špatné čitelnosti byly z výzkumu vyřazeny tři dotazníky. Relativně snadná pak byla **segmentace textů** na jednotlivé kódovací jednotky. V souboru odpovědí od žáků ZŠ jsem ve výzkumu pracovala s 857 kódovacími jednotkami (ne všichni respondenti uvedli tři cíle, některé dotazníky byly vyřazeny...). Vzhledem k tomu, že byli žáci v dotazníku vyzváni, aby napsali tři cíle VV, zpravidla stačilo respektovat jejich vlastní segmentaci odpovědí. Na rozdíl od kurikulárních dokumentů, jejichž formulace jsou tak složité, že bylo často třeba rozdělit jedinou větu hned na několik kódovacích jednotek, v tomto případě bylo nutné odpovědi dětí dále stratifikovat jen v minimu případů.

→ Přepis odpovědí žáků je na listě _VSTUP_CILE souboru [DATA_DET1.xlsx] který je přiložen na DVD.

4.3.5.1.3.2 Kódování a kategorizace

Kódování získaných odpovědí probíhalo v několika stupních. V první fázi **otevřeného kódování** bylo snahou spíše zjednodušit a parafrázovat odpovědi dětí tak, aby je bylo možné v následujícím kroku sloučit do jednotlivých kategorií. Druhá fáze **axiálního kódování** byla zaměřena na hledání kategorií, do nichž by bylo možno jednotlivé kódovací jednotky zařadit. Výraznou pomocí mi v tomto případě byl proběhlý předvýzkum, jehož kategorie bylo možno s určitými modifikacemi využít.

Poslední kódovací fází bylo **selektivní kódování**. Původním záměrem bylo využít při **selektivním kódování** kategorie z taxonomií výukových cílů, tak jak jsou uvedeny v úvodních kapitolách mé práce, Nakonec, stejně jako v případě analýzy obsahu kurikulárních dokumentů, se podařilo pouze rozdělit jednotlivé cíle k doménám (**afektivní, kognitivní a psychomotorická**). Jemnější stratifikace by byla velmi obtížná vzhledem k tomu, že děti neformulují své odpovědi za pomoci sloves, ale stejně jako v případě starších osnov pro VV za pomoci jmenných výčtů. Přes tuto potíž se mi v případě odpovědí od dětí podařilo rozdělit cíle z kognitivní domény na dvě subkategorie – **kognitivní cíle nižší** (v případě tohoto výzkumu odpovídá kategorie nižších cílů úrovní 1 a 2 z revidované Bloomovy taxonomie, tedy pamatovat si /znát, pochopit) a kategorie **kognitivních cílů vyšších**, kam zahrnuji všechny ostatní stupně (analyzovat, hodnotit, tvořit...).

Odpovědi žáků ovšem nebylo možno beze zbytku zařadit do těchto kategorií a bylo nutno vytvořit kategorie další:

- 1) Cíle **mimovzdělávací** /mimovýukové v několika případech žáci zmínili cíle VV, které nesouvisí s výukou, ale s postavením předmětu ve škole nejčastěji např. výzdoba školy, účast na soutěžích, příprava ke zkouškám na výtvarnou SŠ...
- 2) Kategorie **Hodnocení**, kde žáci popisují svůj názor na výuku – co je baví, co ne.
- 3) Kategorie **Není cíl**, kam byly zařazeny odpovědi, které neodpovídaly zadání otázky.

4.3.5.1.3.3 Cíle VV z pohledu žáků – otevřené kódování

V rámci otevřeného kódování byly vytvořeny celkem **104 kategorie**. Jejich poměrné zastoupení v odpovědích žáků lze vyčíst z tabulky a dále z grafu, který tyto odpovědi srovnává s dalšími skupinami účastníků výzkumu.

KOD1	%Děti	Děti
-	19%	168
naučit se kreslit/malovat ...	23%	205
rozvíjet, používat fantazii	8%	69
naučit se nové/různé výtvarné techniky	5%	43
odpočinková hodina	5%	41
zobrazit konkrétní věci	4%	33
rozvoj kreativity	3%	23
učit se dějiny umění, o malířích	3%	23
příprava na SŠ, VŠ, profesi	2%	22
dokončit práci, trpělivost...	2%	21
používat pomůcky (nůžky, tempery, pastelky....	2%	20
zručnost, šikovnost	2%	19
rozvíjet představivost	2%	19
používat/míchat barvy	2%	19
výtvarně vyjádřit emoce	2%	16
zábava	2%	15
pečlivá, soustředěná práce	2%	15

• Tabulka č. 4-13

Tabulka udává absolutní i relativní četnost jednotlivých odpovědí ve skupině dětí. Nejčastější odpovědí na otázku, co je cílem výtvarné výchovy, a to s výrazným náskokem před všemi ostatními, byly odpovědi spadající pod kód **Naučit se kreslit/ malovat**. 23% všech odpovědí žáků spadalo do této kategorie. Vzhledem k tomu, že každý z respondentů měl uvést 3 cíle VV, to znamená, že **více než tři čtvrtiny žáků ZŠ považují tento cíl za podstatný**.

S výrazným odstupem pak následují cíle, které byly zahrnuty pod kód **rozvíjet, používat fantazii** s 8% zastoupením v odpovědích žáků a dále cíle zahrnuté pod kódy **naučit se nové/různé výtvarné techniky** a **odpočinková hodina** s 5%.

4.3.5.1.3.4 Cíle VV z pohledu žáků – axiální kódování

KOD2	%Děti	Děti
-	19%	168
technika	34%	303
fantazie	10%	91
zobrazování	6%	52
dějiny umění	5%	48
relaxace	5%	45
pracovní návyky	5%	40
motorika	4%	39
sebevyjádření	4%	32
kreativita	3%	26
umělecká příprava	3%	24
vkus	2%	21
estetické vnímání	2%	20
pojmy	2%	18
zábava	2%	15

Ve druhé fázi kódování byly jednotlivé kódovací jednotky sloučeny do **39 kategorií**. Tyto kategorie jsou vyjádřeny substantivně a spíše než ke konkrétním cílům odkazují k oblastem, ve kterých se tyto cíle realizují. Pod tyto kategorie pak patří cíle z různých domén. Např. pod kód dějiny umění jsou zahrnuty cíle kognitivní (poznat malíře, směry...) i afektivní (mít rád umění). Nejčastěji se cíle VV v pohledu žáků vztahují k **technikám**. Na základě axiálního kódování a sloučení všech účastníků výzkumu byla vytvořena mentální mapa VV, která ukazuje pole, v němž se podle účastníků výuky ve VV cíle tohoto předmětu realizují. Ani jeden z čteněji zastoupených kódů, ať už v případě otevřeného nebo axiálního kódování se primárně nevztahuje ke komunikačním cílům výtvarné výchovy a k vizuální gramotnosti. Nejčastějšími

kategoriemi, které by do této oblasti spadaly, jsou **Zobrazování** a **Sebevyjádření**, které v sobě zahrnují cíle, které by mohly být vztaheny k **Vizuální výmluvnosti**, popř. cíle z kategorie **Dějiny umění**, jejichž naplňování by pravděpodobně mělo vliv na **Kulturní habitus**.

4.3.5.1.3.5 Cíle VV z pohledu žáků – selektivní kódování

Za pomoci selektivního kódování jsem se pokusila ve výzkumu určit, jaké je zastoupení cílů jednotlivých domén výukových cílů v odpovědích žáků ZŠ. Jak bylo popsáno výše v kapitole 4.3.5.1.3.3, pro zařazování jednotlivých kódovacích jednotek do kategorií bylo nakonec stanoveno 6 kategorií. Kategorie Kognitivní cíl je dále rozdělena na dvě subkategorie – cíle vyšší a nižší. V grafu uvedeném níže je poslední část sloupce věnována nevyplněným odpovědím. Z tabulky,

DOMÉNA	%Děti
Afektivní cíl	20%
Kognitivní cíl vyšší	19%
Kognitivní cíl nižší	8%
Psychomotorický cíl	45%
Mimovzdělávací cíl	6%
Hodnocení	2%
Není cíl	1%

která udává souhrnné hodnocení všech odpovědí dětí, vyplývá, že největší podíl cílů VV, které žáci ZŠ uvedli, spadá do kategorie cílů **psychomotorických**.

Zajímavý je relativně vysoký podíl kognitivních cílů, a to především **kognitivních cílů vyšších**. To je dáno způsobem kódování, kdy pod tuto kategorii spadly cíle z oblastí **tvořivosti/kreativity** (pokud nebyly blíže specifikovány jako tvoření ve smyslu výroba)³¹ a dále cíle z **kategorie fantazie** (rozvoj fantazie, představivosti...). Rozhodně se nejedná o kategorie kognitivních cílů, které tvoří základ současného RVP ZV.

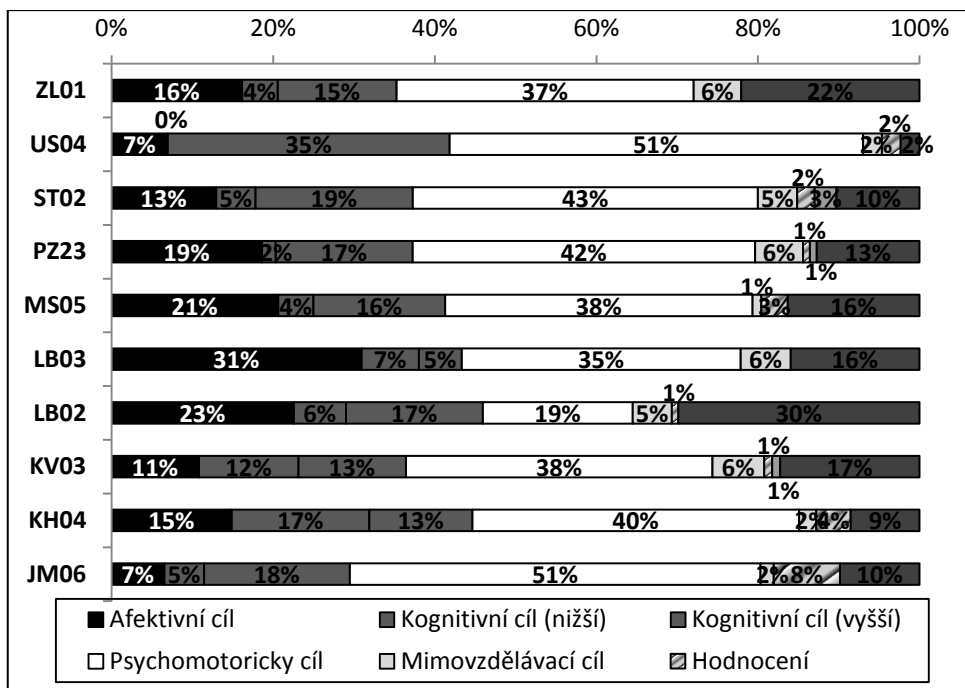
³¹ Otázka tvořivosti a jejího zařazení k jednotlivým doménám je poměrně zajímavá. Typem výzkumu, kterým jsem zvolila, není možno zjistit, jak tento pojem žáci vnímají. Jedná se ve VV dlouhodobě promyšlený koncept tvorby (a tvořivosti, kreativity...) ve smyslu techné – arethé. (srov. např. Slavík 1999). Při výzkumu jsem se rozhodla kódovat pokud možno pouze na základě informací obsažených ve zkoumaných textech. Vzhledem k ostatním výsledkům se obávám, že rozvoj tvořivosti pravděpodobně nebude brán mezi žáky jako cíl z kognitivní domény, ačkoli jsem jej tak v případě v tohoto výzkumu zařadila.

• Tabulka č. 4-14

→ Jednotlivé cíle podle žáků ZŠ jsou uvedeny v souboru [DATA_DET1.xlsx] list_VSTUP_CIL, který je přiložen na DVD.

→ Myšlenková mapa VV je zobrazena v příloze č. 4-11 a také na DVD ve zdrojovém formátu.

• Tabulka č. 4-15



• Graf č. 4-10

Z grafu lze vyčíst, jaké je poměrné zastoupení cílů jednotlivých domén v odpovědích žáků jednotlivých škol. Mezi odpověďmi žáků z jednotlivých škol jsou výrazné rozdíly. Nejvýrazněji se pojetím cílového zaměření VV liší žáci ze školy LB 02. Největší je v jejich případě nepoměrně menší podíl cílů psychomotorické domény (necelá čtvrtina) oproti ostatním školám, kde tato doména (po odečtení nezodpovězených otázek) tvoří 40% – 55% celkového cílového zaměření.

4.3.5.1.4 Cíle VV z pohledu žáků – závěr

Na základě analýzy dotazníků, které byly zadány reprezentativnímu vzorku žáků 2. stupně ZŠ lze konstatovat následující:

- Výtvarná výchova je pro většinu žáků oblíbený předmět.
- Většina žáků hodnotí výtvarnou výchovu jako nenáročnou a pozitivní.
- Ve školách, kde je VV chápána jako náročnější, je zároveň vnímána jako méně zábavná.
- Ve školách, kde je výtvarná výchova chápána jako zábavná, je zároveň velmi oblíbená.
- Za **nejvýznamnější cíl** výtvarné výchovy považují žáci 2. stupně ZŠ **Naučit (žáky) kreslit/malovat.**
- Cíle psychomotorické domény jsou nejvýraznější složkou cílového zaměření výtvarné výchovy, které žáci na 2. stupni ZŠ vnímají.
- Cíle spojené s vizuální gramotností jsou žáky ZŠ uváděné mezi cíli VV velmi zřídka.
- Cíle kognitivní domény jsou v převážné míře tvořeny cíli spojenými s rozvojem tvořivosti a fantazie.

Komparací výsledků dotazníků s analýzou ŠVP lze konstatovat další zjištění:

- **Obliba** výtvarné výchovy by mohla **souviset s její časovou dotací.** Ve školách, kde je VV věnováno více hodin, je tento předmět oblíbenější.
- **Nejméně cílů VV spojených s psychomotorickou doménou a nejvyrovnanější poměr mezi cíli jednotlivých domén lze najít u žáků školy, kde je VV nejvíce oblíbená a zároveň má v ŠVP největší časovou dotaci.**

4.3.5.2 Cíle VV z pohledu učitelů vybraných škol

Výzkumného dotazníkového šetření se účastnilo celkem 14 učitelů. Ačkoli jsem do všech 10 škol, které se výzkumu účastnily, poslala dotazníky jak pro děti, tak pro učitele VV, odpověděli mi učitelé pouze z 9 škol. Nemám k dispozici statistický údaj, který by udával počet učitelů VV na druhém stupni všech základních škol, odhaduji jej ale pomocí následující úvahy:

Ve školním roce 2013/2014 učilo v ČR na druhém stupni 29924 učitelů³². Jestliže oblast umění a kultura pokrývá 8,2% veškeré výuky na druhém stupni, (10 hodin oblasti Umění a kultura a 122 vyučovacích hodin v rámci druhého stupně) a výtvarná výchova je vyučována nejčastěji v dotaci 6 hodin³³, lze předpokládat, že 4,9% vyučovacích hodin druhého stupně připadá na VV. Přepočteno na počet učitelů vychází, že výuku výtvarné výchovy pokrývá v ČR 1433 plných vyučovacích úvazků. Vzhledem k tomu, že je v ČR 4104 ZŠ, na každé z nich musí VV někdo učit a z došlých dotazníků se zdá, že jsou to na 2. stupni 1-2 lidé lze snad odhadnout počet učitelů VV v ČR přibližně na 6000³⁴. Podle odhadu reprezentativního výběru by měl být výběr mezi 8 – 77. **14 učitelů**, od kterých jsem dostala vyplněné dotazníky, je **reprezentativním vzorkem**, ačkoli je na spodní hranici výběru.

→ viz. Tabulka 4-6

V rámci kapitoly jsou postupně prezentovány výsledky jednotlivých dotazníkových položek podle třídění na oblasti zájmu výzkumu. V případě dotazníku pro učitele jsou to čtyři oblasti:

1. Kontaktní demografické údaje.
2. Vztah k výtvarné výchově.
3. Cíle VV.
4. Plánování ve VV názor na ŠVP.

4.3.5.2.1 Charakteristika respondentů

	pohlaví	Aprobace	let praxe	E	H	E škola	H škola
UJM06_01	žena	d-on	40	4,4	3	4,4	3,3
UJM06_02	muž	m-ch	20	4,4	3,6		
UKV03_01	žena	čj-vv	33	4,2	4,2	4,2	4,2
ULB02_01	žena	1.stupeň	33	5	2,6	4,2	2
ULB02_02	žena	VV pro ZUŠ	11	3,4	1,4		
ULB03_01	žena	čj-vv	25	4,4	3	4,4	3
UMS05_01	žena	čj	10	4,6	3	4,1	3,5
UMS05_02	žena	m-ch	18	3,6	4		
UPZ03_01	žena	čj-vv	35	4,4	4	4,3	4
UPZ03_02	žena	1.stupeň	27	4,2	4		
UST02_01	žena	čj-vv	13	4	3	3,7	3,4
UST02_02	žena	–	12	3,4	3,8		
UUS04_01	žena	d-z	28	2,8	2,2	2,8	2,2
UZL01_01	žena	Nš-VV	37	5,4	2	5,4	2

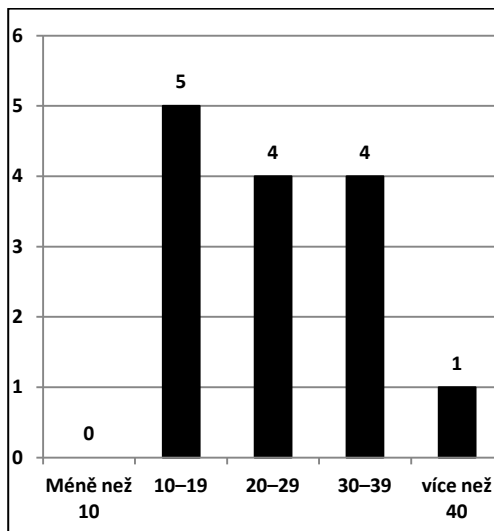
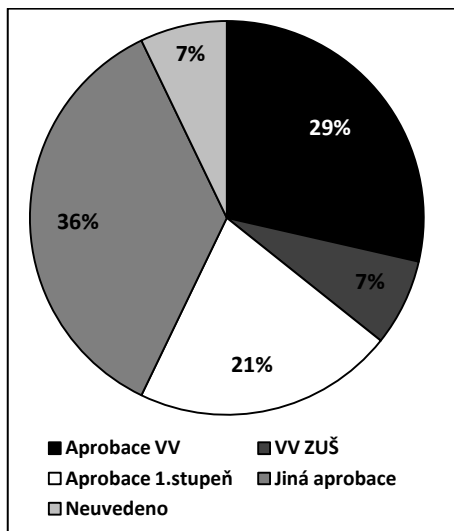
• Tabulka č. 4-16

³² Dle údajů MŠMT ve statistické ročence dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

³³ Dle výsledků mého šetření v rámci ŠVP

³⁴ Pakliže je výše uvedená úvaha správná, znamenalo by to, že VV tvoří průměrně asi jednu čtvrtinu úvazku učitele s touto specializací. V případě, že se učí VV v dělených třídách, mohl by podíl VV v úvazcích jednotlivých učitelů tvořit až jednu polovinu.

Tabulka na předchozí stránce uvádí základní charakteristiky učitelů VV tak, jak byly zjištěny z kontaktních údajů. 13 ze 14 respondentů byly **ženy, to odpovídá 93%**. Vzhledem k 74% zastoupení žen mezi učiteli 2. stupně ZŠ v ČR³⁵, je procento z mého výzkumu vyšší. Může to být dáno jednak konkrétním vyučovacím předmětem (data, která by statisticky popisovala učitele výtvarné výchovy, nemám bohužel k dispozici), nebo pouze poměrně malým vzorkem dotázaných učitelů.



- Graf č. 4-11
- Graf č. 4-12

Zajímavý je údaj o **aprobovanosti učitelů výtvarné výchovy**. Ačkoli je mezi učiteli na druhém stupni celkem necelých 11% nekvalifikovaných učitelů³⁶, mezi učiteli VV v mém výzkumu není ani jediný. Lze předpokládat, že je to dáno buď malým výzkumným vzorkem, nebo tím, že učitelé bez pedagogické kvalifikace díky dotazníkové formě výzkumu neodpověděli, nebo dotazník vůbec nevyplnili. Samostatným problémem je ovšem typ pedagogického vzdělání a aprobace, jíž učitelé VV výchovy mají. Z výsledků výzkumu vyplývá, že pouze asi třetina učitelů má aprobaci pro výuku výtvarné výchovy na druhém stupni (jedna učitelka má aprobaci VV pro ZUŠ, ostatní kombinaci VV s ČJ. Největší část (36%) vyučujících VV v mém výzkumném vzorku jsou učitelé s aprobací pro jiné předměty s velmi pestrá škálou (M, D, CH...), další skupinu, tvoří učitelé prvního stupně (21%).

Posledním zjišťovaným kontaktním demografickým údajem dotazníku je délka pedagogické praxe. Graf č.4–12 ukazuje četnosti v jednotlivých kategoriích rozdělených po 10 letech. Z výsledků vyplývá, že všichni učitelé ve výzkumném vzorku mají dlouhou pedagogickou zkušenost a není mezi nimi žádný učitel – začátečník. **Průměrná doba pedagogické praxe** v mém výzkumném vzorku je téměř **25 let**.

³⁵ Dle údajů MŠMT ve statistické ročenke dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

³⁶ Dle údajů MŠMT ve statistické ročenke dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

4.3.5.2.2 Vztah učitelů VV k předmětu

Druhá skupina otázek se věnuje vztahu učitelů k předmětu VV. Konkrétně se jedná o otázky č. 1a – sémantický diferenciál, 1b a otázky č. 6a, 6e a 6f.

4.3.5.2.2.1 (1a) Sémantický diferenciál

Výsledky sémantického diferenciálu pro skupinu učitelů ukazují, že VV je učiteli vnímána jako **spíše nenáročný a mírně pozitivní předmět**. Průměrná hodnota faktoru **h** je u učitelů **3,14** bodu na škále od 1 do 7, kde póly určují protikladná adjektiva **dobrý – špatný**. Většina učitelů se u faktoru **h** pohybuje v pozitivním nebo neutrálním vnímání VV, pouze u jedné z učitelek je hodnocení mírně negativní. Výrazně nejpozitivněji vnímá VV učitelka ULB02_02 s aprobační VV pro ZUŠ.

Průměrná hodnota faktoru **e** je u učitelů **4,16** bodu na škále od 1 do 7, kde póly určují adjektiva **náročný – nenáročný** (silný – slabý...). Celkově je tedy VV učiteli vnímána jako spíše **nenáročná, slabá**. Zajímavé je porovnání obou faktorů. Většina učitelů se u obou drží spíše v neutrálním, průměrném hodnocení. Ukazuje se ale, že extrémnější hodnocení nabývá dvou podob. **Tam, kde je výtvarná výchova chápána pozitivně je zároveň vnímána buď jako výrazně nenáročná (2 učitelky UZL01_01 a ULB02_01, s aprobační pro 1. stupeň), nebo naopak jako náročnější, silnější...(ULB02_02 a UUS04_01).**

4.3.5.2.2.2 (1b) zábavná – nudná

Na škále Zábavná nudná vnímají učitelé VV jako **spíše zábavnou**. Průměrná hodnota sedmibodové škály **2,57** ukazuje, že učitelé vnímají VV jako spíše zábavnou. Při detailnější analýze a komparaci s výsledky dotazníků od dětí je vidět, že se na jednotlivých školách příliš neshodují. Např. UPZ03_01 vnímá VV jako výrazně zábavnější než žáci této školy, většinou se ale učitelé s žáky na pozitivním hodnocení shodnou.

4.3.5.2.2.3 Otázka č. 6 – Vztah k VV

Otázka číslo 6 zjišťuje na pětibodové škále odpovědi učitelů na otázky, které se dílem vztahují i na vztah učitelů k předmětu VV.

Otázka 6a, 6e a 6f

Na základě jejich vyhodnocení lze konstatovat, že učitelé VV učí spíše rádi a mají pocit, že se jim spíše daří dosahovat cílů, které si ve VV stanovují.

Méně optimističtí jsou učitelé v odpovědi na otázku, zda je VV pro žáky oblíbeným předmětem. Odpověď učitelů na tuto otázku je **nejčastěji neutrální**, pouze v několika případech mírně optimistická.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat následující:

- Ukazuje se, že učitelé výtvarnou výchovu učí rádi, vnímají ji jako **spíše zábavný, nenáročný a pozitivní předmět**. Ačkoli žáci mají výtvarnou výchovu v oblibě, učitelé jejich vztah k předmětu vidí spíše v neutrální rovině.

4.3.5.2.3 Cíle VV z pohledu učitelů – obsahová analýza otevřených odpovědí

Z hlediska zaměření výzkumu je nejpodstatnější otázkou otázka č. 2 (s otevřenou odpovědí), která, analogicky k dotazníkům použitých pro výzkum u dětí zjišťuje, jaké jsou, podle učitelů VV nejdůležitější cíle VV.

2. Napište prosím, jaké jsou, podle vás, **tři nejdůležitější cíle** výtvarné výchovy?

Odpovědi na tuto otázku byly podrobeny obsahové textové analýze tak, jak je popsáno výše v kapitole věnující se obsahové analýze kurikulárních dokumentů. Všechny stupně analýzy odpovědí od učitelů probíhaly stejně, jako v případě žáků.

→ Detaily výsledků lze vyčíst ze souboru [DATA_UCITELE.xlsx], který je přiložen na DVD.

4.3.5.2.3.1 Transkripce a segmentace

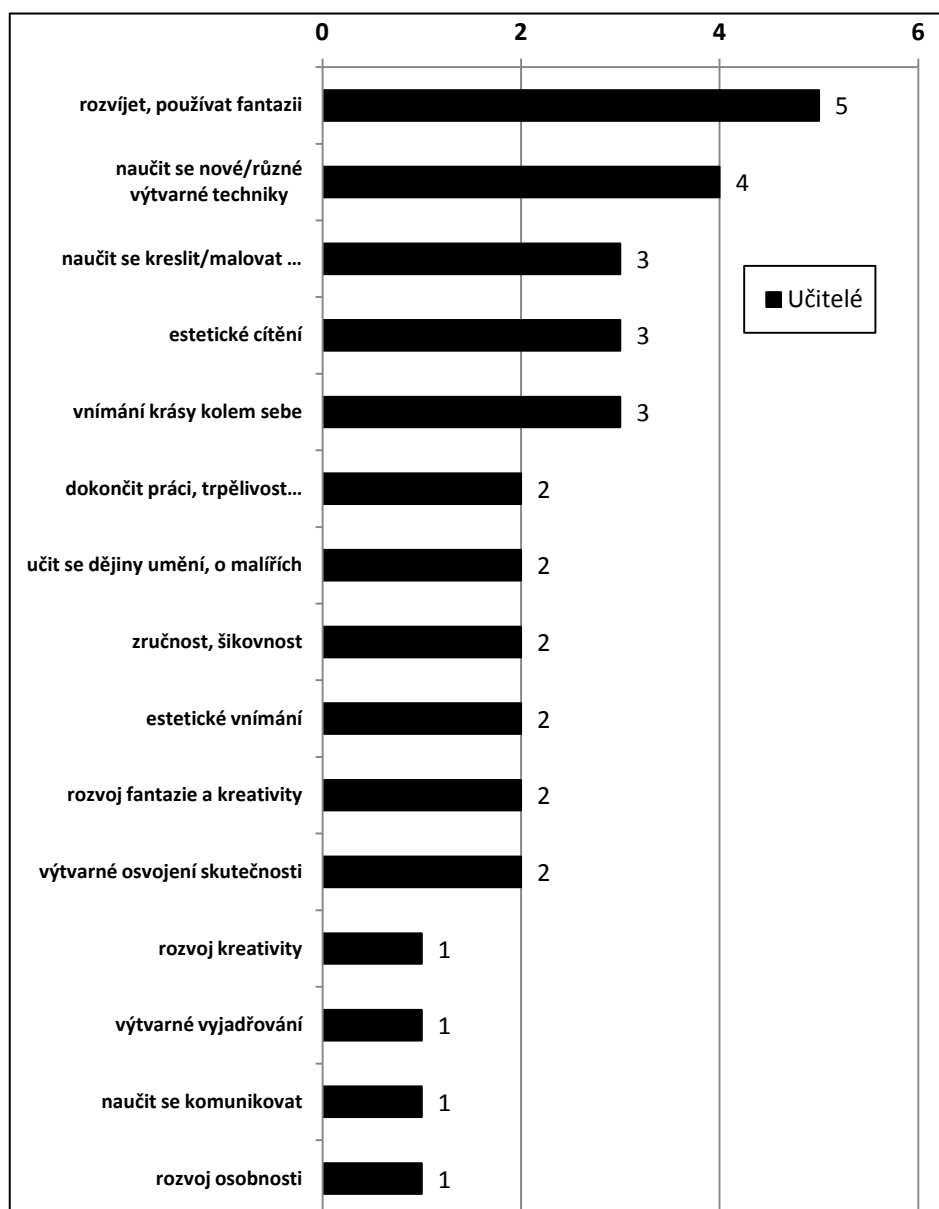
Prvním úkolem u textové analýzy odpovědí byla **transkripce dotazníků** do počítače. **Segmentace textů** na jednotlivé kódovací jednotky v případě odpovědí od učitelů nebyla problematická, stačilo respektovat jejich vlastní členění odpovědí.

4.3.5.2.3.2 Kódování a kategorizace

Kódování a kategorizace jednotlivých položek probíhala stejně jako u hodnocení odpovědí žáků nejprve v rovině kodování otevřeného a axiálního. V případě selektivního kódování bylo u odpovědí učitelů, jako u jediné zkoumané skupiny, možno plně využít původně plánované kategorizace uváděných cílů dle jednotlivých domén výukových cílů. Nebylo třeba přidávat žádné zvláštní kategorie, **všechny odpovědi bylo možno přiřadit k jedné z domén** (kognitivní, afektivní a psychomotorické)

4.3.5.2.3.3 Cíle VV z pohledu učitelů – otevřené kódování

Graf ukazuje, jaké kategorie cílů VV se objevily u odpovědí učitelů.



• Graf č. 4-13

V grafu jsou uvedeny absolutní počty odpovědí. Vzhledem k malému množství dotazníků u této zkoumané skupiny nemá kvantifikace výsledků příliš velkou váhu. Přesto lze vysledovat, že největší důraz kladou učitelé na **rozvíjení fantazie** a cíle spojené s **technickou a řemeslnou** složkou VV. Cíle, které by bylo možno spojit s kompetencemi vizuální gramotnosti, v dotaznících učitelů téměř nenajdeme. Pouze, jako u žáků, v rovině výtvarného vyjadřování a v rovině estetického vnímání a cítění, které by se daly vztáhnout ke kompetencím estetické otevřenosti a percepční senzitivity. Řada cílů, které učitelé uvádějí, je formulována podobně jako u starších kurikulárních dokumentů. Např.: „*Schopnost nalézat a vnímat krásu a estetické hodnoty*“ (UJM06_01)

Axiální kódování, v rámci kterého byly jednotlivé kódovací jednotky dále sloučeny, je hodnoceno vzhledem k malému počtu účastníků v tomto výzkumném vzorku pouze v komparaci s dalšími skupinami respondentů. Na základě jeho dalšího zpracování byla vytvořena mentální mapa Výtvarné výchovy.

→ Myšlenková mapa VV je zobrazena v příloze č. 4-11 a také na DVD ve zdrojovém formátu.

Učitelé	%	-
Afektivní cíl	29%	10
Kognitivní cíl vyšší	32%	11
Kognitivní cíl nižší	6%	2
Psychomotorický cíl	32%	11

V poslední fázi kódování byly jednotlivé kódovací jednotky přiřazeny k doménám výukových cílů. Z hlediska této kategorizace jsou cíle VV udávané učiteli poměrně vyvážené. Vzhledem k malému počtu respondentů v tomto

• Tabulka č. 4-17

vzorku není kvantifikace příliš vypovídající, ale zdá se, že jednotlivé domény v cílovém zaměření výtvarné výchovy z pohledu učitelů mají přibližně třetinové podíly.

4.3.5.2.4 Plánování ve VV a vztah k ŠVP

Poslední skupina otázek z dotazníků pro učitele zjišťovala, jaký mají učitelé vztah k ŠVP a jak tento dokument ovlivňuje jejich plánování ve VV. Vzhledem k malému vzorku respondentů nemá tato část výzkumu výpovědní hodnotu ve smyslu kvantifikace, ale nabízí zajímavý vhled do této problematiky a mohla by posloužit jako podklad a inspirace k dalším výzkumům.

Této problematice věnují otázky č. 3, 4, 5, 6b), 6c) a 6d)

3. Učili jste někdy VV podle jiného dokumentu než ŠVP?

ANO	43%	6
NE	57%	8

• Tabulka č. 4-18

4. Pracuje se Vám s ŠVP lépe?

ANO	43%	6
NE	50%	7

5. Podílel jste se na přípravě ŠVP pro VV ?

ANO	86%	12
NE	7%	1

Na základě jejich hodnocení výše uvedených tabulek lze vyvodit následující:

- Ačkoli všichni učitelé, kteří se účastnili výzkumu, mají delší než 10-letou praxi v oboru, jen necelá polovina z nich uvádí, že by kdy učila podle jiného kurikulárního dokumentu, než je ŠVP.
- Necelá polovina učitelů udává, že se jim pracuje s ŠVP lépe (v absolutních počtech ovšem 5 z těchto 6 učitelů dle předchozí odpovědi s jiným kurikulárním dokumentem nikdy nepracovalo).
- Z šesti učitelů, kteří uvedli, že měli možnost pracovat i s jiným kurikulárním dokumentem, pouze jediná učitelka (LB02_01) říká, že s ŠVP pracuje radši.
- Až na jediného učitele všichni z mého výzkumného vzorku pracovali na přípravě ŠVP pro VV na svých školách.

Poslední série otázek zjišťuje, jak jsou učitelé spokojeni s podobou ŠVP a jaký má tento dokument vliv na jejich výuku.

Na základě hodnocení otázek 6b), 6c) a 6d) lze říci, že:

- Učitelé VV jsou spíše spokojeni s podobou svého ŠVP.
- ŠVP spíše ovlivňuje podobu tematických plánů, na podobu konkrétních hodin VV spíše vliv nemá.

→ Detaily výsledků lze vyčíst ze souboru [DATA_UCITELE.xlsx], který je přiložen na DVD.

4.3.5.2.5 Cíle VV z pohledu učitelů – závěr

Na základě analýzy dotazníků od učitelů vybraných škol lze říci, že:

- Výtvarnou výchovu učitelé učí rádi, vnímají ji jako **spíše zábavný, nenáročný a pozitivní předmět**. Ačkoli žáci mají výtvarnou výchovu v oblíbenosti, učitelé jejich vztah k předmětu vidí spíše v neutrální rovině.
- Za nejpodstatnější z cílového zaměření VV považují učitelé **rozvoj fantazie** a seznámení žáků s **různými výtvarnými technikami**.
- Cíle, které by bylo možno spojit s kompetencemi vizuální gramotnosti, učitelé mezi cíli VV příliš neuvádějí. Výjimku tvoří skupina cílů zařazených do kategorie estetické citění a vnímání, které je možno vztáhnout k estetické otevřenosti a percepční senzitivitě.
- Jednotlivé domény výukových cílů jsou v cílovém zaměření VV tak, jak je popisují učitelé z vybraných škol, zastoupeny rovnoměrně, s mírnou převahou cílů kognitivních.
- Většina učitelů, kteří se účastnili výzkumu, se podílela na tvorbě ŠVP.
- S podobou ŠVP jsou učitelé spíše spokojeni, tento dokument má vliv na tvorbu tematických plánů, na podobu konkrétních hodin VV dle odpovědi učitelů již méně.
- Velmi zvláštní jsou tvrzení učitelů s větší než 10-letou praxí, že před ŠVP výtvarnou výchovu podle žádného kurikulárního dokumentu neučili.
- Jediný učitel, který udává, že používal k výuce VV i jiný kurikulární dokument než ŠVP udává, že se mu ŠVP vyhovuje více.

Přesto že se téměř všichni učitelé, kteří se účastnili výzkumu, podíleli na tvorbě ŠVP, zdá se, že se s tímto dokumentem příliš nesžili.

Komparací s analýzou ŠVP a dotazníky od dětí lze doplnit další zajímavá zjištění ke škole LB02, jejíž výsledky se zřetelně odlišují od ostatních:

- Nejméně cílů VV spojených s psychomotorickou doménou a nejvyrovnanější poměr mezi cíli jednotlivých domén lze najít u žáků školy, kde je VV nejvíce oblíbená a zároveň má v ŠVP největší časovou dotaci. Učitelé této školy vnímají VV jako předmět pozitivní, ale náročnější. Tito učitelé jsou zároveň spokojeni s podobou ŠVP. Jedna z učitelek této školy, jako jediná ve výzkumném vzorku uvádí, že se jí podle ŠVP pracuje lépe než podle předchozích osnov, druhá podle žádného jiného dokumentu nepracovala. Aprobace těchto učitelek je 1. stupeň ZŠ a VV pro ZUŠ.

4.3.5.3 Cíle VV z pohledu učitelů a studentů učitelství

Vzhledem k malému počtu učitelů, kteří se účastnili výzkumu, jsem se rozhodla skupinu respondentů rozšířit o další.

Skupina učitelů, kteří se účastnili této části výzkumné sondy, jsou dálkoví studenti druhého ročníku magisterského studijního programu oboru speciální pedagogika – učitelství na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Z větší části se jedná o učitele různých typů škol, většinou s dlouhodobou praxí, kteří si v době konání výzkumu doplňovali pedagogické vzdělání.

Tato skupina respondentů neodpovídá náhodnému výběru, ani nelze její výsledky vztahovat k ostatním částem výzkumné sondy. Slouží pouze jako kontrolní skupina, díky které se rozšíří pohled na cíle výtvarné výchovy z pohledu učitelů a „zajímavé veřejnosti“.

Dotazník byl studentům rozdán na úvodní přednášce předmětu Výtvarná výchova s didaktikou na jaře 2014.

→ Dotazník pro studenty UJAK je zobrazen v příloze č. 4-4 a také je přiložen na DVD. [Dotaznik_pro_UJAK.doc]

4.3.5.3.1 Charakteristika respondentů

Výzkumu se účastnilo 101 respondentů, z toho 78% žen.

Tabulka a graf udávají počty účastníků výzkumu podle typu školy, kde učí. 67% studentů, kteří dotazník vyplnili, má zkušenosti s výukou, a pouze 4% učitelů neučí VV.

Největší skupinou učitelů jsou učitelé prvního stupně ZŠ.

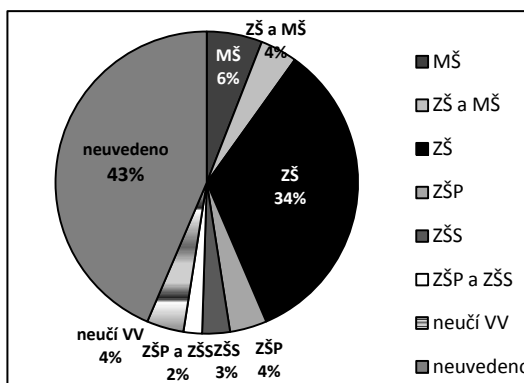
Dotazník pro studenty UJAK zjišťoval všechny kontaktní údaje tak, jako dotazník pro žáky. Věnoval se i vztahu studentů k VV.

V Přílohách lze nalézt a dohledat grafy a tabulky, které ukazují přesné rozložení charakteristik předmětu VV u této skupiny respondentů.

TYP ŠKOLY	Respondentů	Žena	Muž	neuveďeno
MŠ	6	5	0	1
ZŠ a MŠ	4	4	0	0
ZŠ	34	24	3	7
ZŠP	4	4	0	0
ZŠS	3	2	0	1
ZŠP a ZŠS	2	1	0	1
neučí VV	4	4	0	0
neuveďeno	44	35	4	5

• Tabulka č. 4-19

TYPŮ ŠKOL	Respondentů	Žena	Muž	neuveďeno
8	101	79	7	15



• Graf č. 4-14

4.3.5.3.2 Vztah k VV

Z odpovědí na položky dotazníku zkoumající vztah studentů UJAK k VV vyplynulo, že 60% respondentů považuje VV za

oblíbený, nebo spíše oblíbený předmět, výrazně oblíbenější je VV u učitelů než u neučitelů. Za zábavnou nebo spíše zábavnou považuje VV 69% respondentů. I zde je hodnocení výrazně pozitivnější u těch, kteří VV učí.

4.3.5.3.3 Cíle VV – obsahová analýza

Nejdůležitější otázkou z hlediska výzkumu je analogicky k dotazníkům pro žáky a učitele otázka s otevřenou odpovědí

Napište prosím, jaké jsou, podle vás, **tři nejdůležitější cíle** výtvarné výchovy?

Odpovědi na tuto otázku byly stejně jako u předchozích skupin respondentů podrobeny obsahové analýze textu.

V prvním stupni otevřeného kódování byly jednotlivé segmentované kódovací jednotky vzniklé z odpovědí studentů UJAK zařazeny do 50 kategorií.

KOD1	%UJAK	UJAK
-	11%	31
rozvoj motoriky	11%	31
relaxace, odreagování	9%	25
rozvíjet, používat fantazii	8%	23
výtvarně vyjádřit emoce	6%	18
naučit se nové/různé výtvarné techniky	6%	17
rozvoj kreativity	6%	17
estetické cítění	4%	11
výtvarné vyjadřování	3%	9
vztah, zájem o umění	3%	9
vnímání krásy kolem sebe	3%	8
vnímání barev	3%	8

• Tabulka č. 4-20

Tabulka udává nejčastěji zastoupené kategorie vzniklé na základě prvního stupně kódování. Z nejpodstatnější cíl VV považuje tato skupina učitelů a studentů **rozvoj (jemné) motoriky**. Další podstatnou skupinou cílů jsou cíle z kategorie **relaxace, odreagování...**

KOD2	%UJAK	UJAK
-	11%	31
sebevyjádření	11%	32
motorika	11%	31
relaxace	10%	28
fantazie	8%	23
technika	8%	22
kreativita	6%	18
estetické vnímání	6%	16
estetické cítění	5%	13
vnímání	5%	13
dějiny umění	4%	11
pracovní návyky	4%	11

• Tabulka č. 4-21

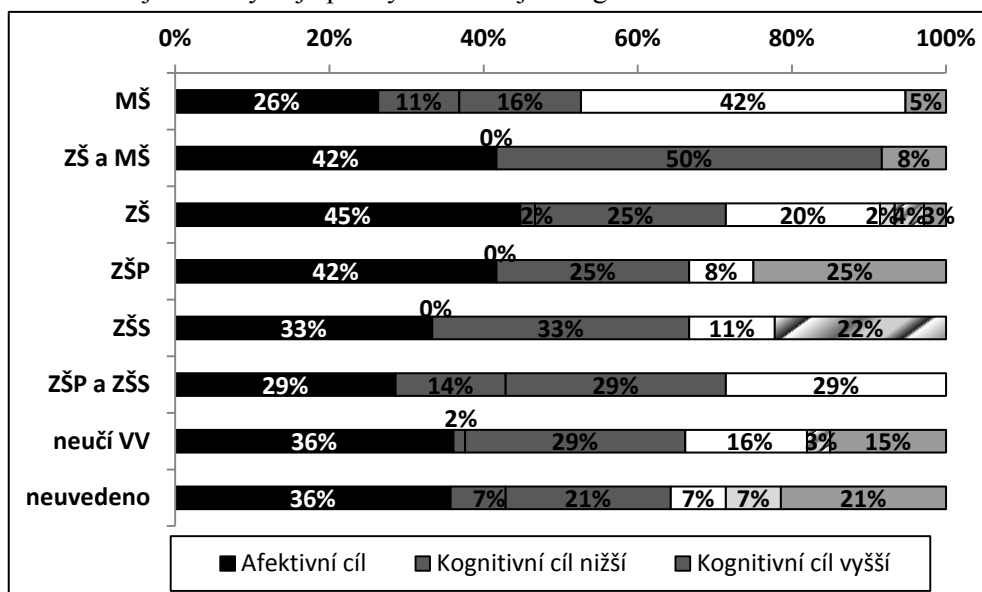
Analogicky jako u obsahové analýzy dotazníků žáků, byly i v případě studentů učitelství a učitelů jednotlivé kategorie dále slučovány, a v rámci axiálního kódování převedeny na oblasti, v nichž se uskutečňují cíle VV. Jako nejpodstatnější se v této skupině respondentů ukazují oblasti **sebevyjádření, motoriky a relaxace**.

V poslední fázi kódování byly jednotlivé kódovací jednotky přiřazeny ke kategoriím dimenzí výukových cílů. Stejně jako u odpovědí žáků, bylo nutno i u studentů učitelství nad rámec původně uvažovaných tří kategorií (kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle) přidat další kategorie pro cíle předmětu, které nesouvisí s výukou.

Graf na další stráně ukazuje poměrné rozložení cílů do jednotlivých domén rozdělené podle toho, na kterém typu školy studenti učitelství působí. Vzhledem k tomu, že se počet respondentů v jednotlivých skupinách dost liší, mají závěry vyvozené z této části výzkumu omezenou platnost.

Nejvýraznější zastoupení cílů je patrné v afektivní doméně výukových cílů. Zastoupení cílů z psychomotorické domény je nejčastější u učitelů MŠ, v ostatních skupinách respondentů nehraje tato kategorie zdaleka tak významnou úlohu.

Poměr cílů jednotlivých je patrný z následujícího grafu:



• Graf č. 4-15

Na základě analýzy odpovědí učitelů a studentů učitelství UJAK lze říci, že:

- Výtvarná výchova je chápána jako spíše oblíbený, nenáročný a zábavný předmět. Studenti, kteří mají s výukou VV zkušenost, ji chápou pozitivněji.
- Nejčastěji zmiňovaným cílem výtvarné výchovy u této skupiny respondentů je **rozvoj motoriky**.
- Velký důraz je touto skupinou respondentů kladen i na **relaxační cíl VV**.
- Cílů, které by mohly být spojeny s **kompetencemi vizuální gramotnosti** a komunikačním aspektem VV, tato skupina respondentů větší množství neudává. Nejvýznamnější jsou cíle sloučené do kategorie **sebevyjádření**, která by mohla být chápána v souvislosti s vizuální výmluvností. (častější se ale zdá spíše pohled „psychohygienický – vyjádření emocí...“).

4.3.5.4 Cíle VV z pohledu účastníků vyučovacího procesu – komparace

Tabulky a grafy uvedené v této kapitole dávají do souvislosti data zjištěná za pomoci dotazníkového šetření, které bylo vyhodnoceno výše. Ukazují, jak se liší odpovědi tří skupin účastníků výzkumu – žáků 2. stupně vybraných ZŠ, učitelů těchto škol a dálkových studentů oboru speciální pedagogika – učitelství UJAK.

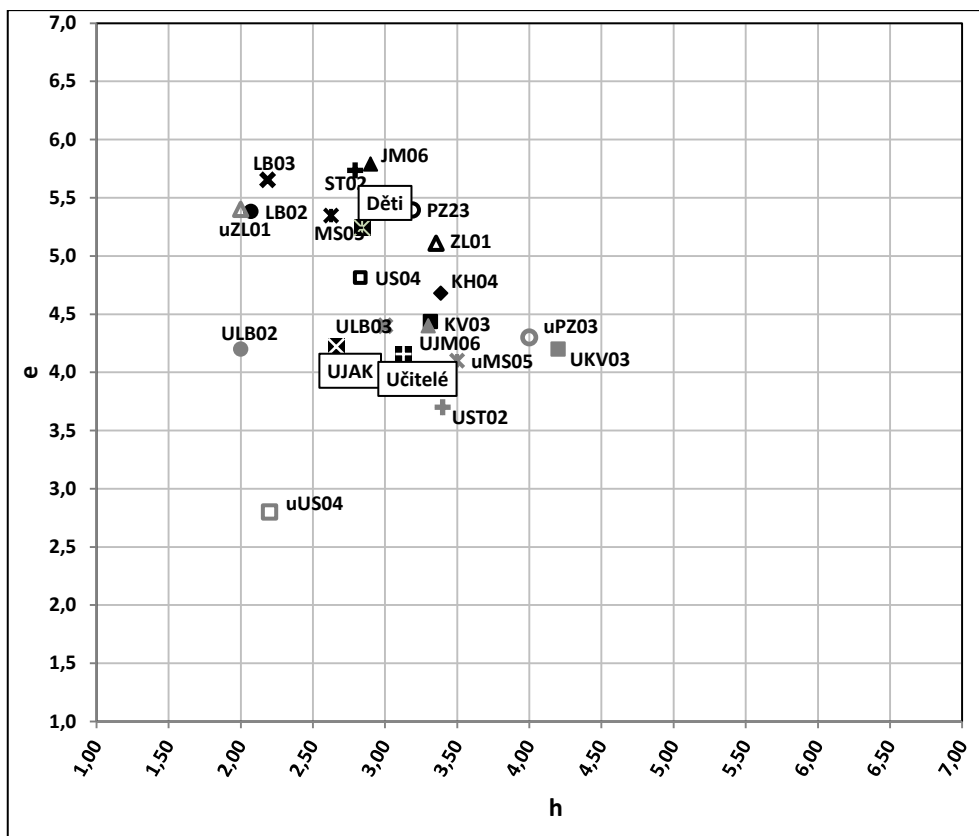
4.3.5.4.1 Vztah k výtvarné výchově – sémantický diferenciál

Grafy v této kapitole ukazují sémantický prostor, ve kterém jsou umístěny odpovědi jednotlivých účastníků výzkumu. První graf ukazuje sémantický prostor celý, ve druhém grafu je zvětšená oblast, ve které je možno lépe rozlišit jednotlivé odpovědi. Odpověď každého účastníka /skupiny účastníků byla do prostoru zanesena na základě souřadnic **h** a **e**.

Tyto souřadnice vycházejí z výpočtu **průměrné hodnoty faktoru h (hodnocení – osa x udává, zda je zkoumaný fenomén považován za „dobrý“ – nízké hodnoty, nebo „špatný“ – vysoké hodnoty)** a **průměrné hodnoty faktoru e (energie – osa y udává, zda je zkoumaný fenomén považován za „silný, náročný“ – nízké hodnoty, nebo „slabý, nenáročný“ – vysoké hodnoty)**.

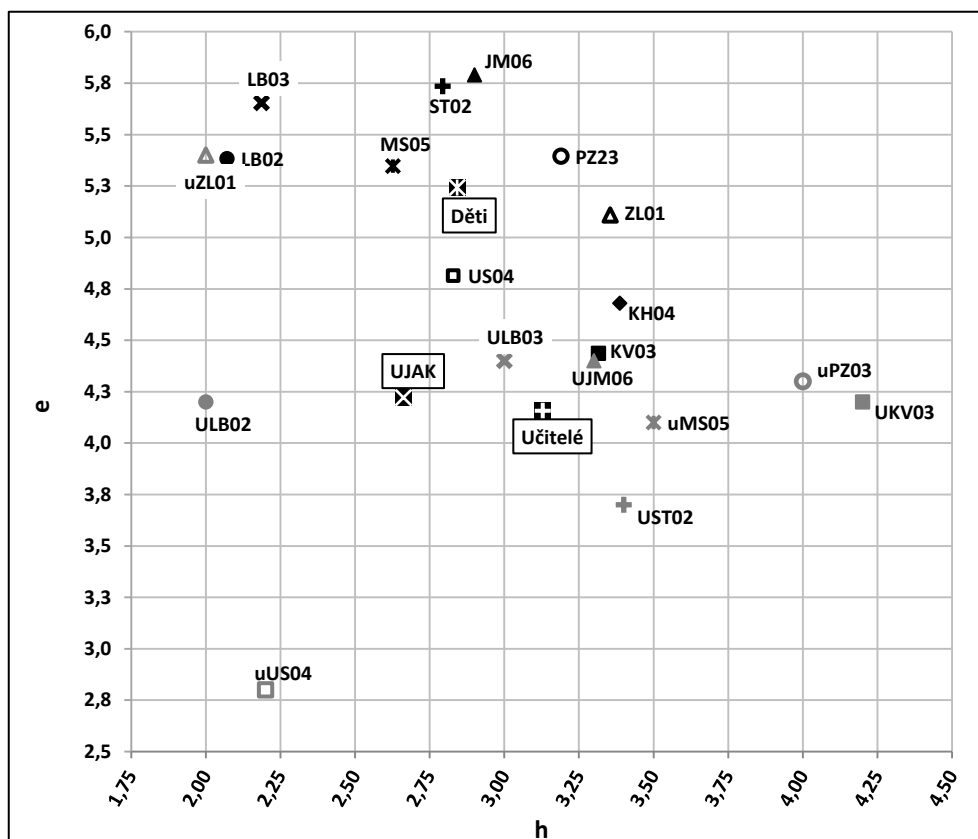
V grafu jsou vyneseny jednak průměrné hodnoty výsledků jednotlivých skupin účastníků výzkumu, a dále pak průměrné výsledky žáků jednotlivých škol a průměrné výsledky učitelů jednotlivých škol z výzkumného šetření.

→ Hodnoty použité v grafech jsou zpracovány v souboru [SD.xlsx], který je součástí příloženého DVD.



• Graf č. 4-16
Celek

Z grafu je dobře vidět to, co bylo konstatováno v textu, že **čím je výtvarná výchova chápána pozitivněji, tím je chápána i jako méně náročná**. Tato závislost je patrná ve výsledcích žáků, některé výsledky učitelů se jí vymykají (UUS_04 a ULB_02).



• Graf č. 4-17
Fokus

4.3.5.4.2 Cíle výtvarné výchovy – obsahová analýza – komparace

Následující dva grafy ukazují vzájemné srovnání poměrného zastoupení cílů VV v kategoriích vzniklých v rámci otevřené a axiálního kódování u jednotlivých skupin účastníků výzkumu.

Z grafů je patrné, že pohled na cíle VV se u jednotlivých skupin účastníků výzkumu velmi výrazně liší. Zatímco učitelé a studenti učitelství vnímají cílové zaměření výtvarné výchovy poměrně pestře (přesto, že skladba cílů, které tyto skupiny účastníků výzkumu považují za podstatné, neodpovídá cílovému zaměření oboru dle kurikulárních dokumentů), u žáků ZŠ velmi výrazně převládá cíl jediný, a sice **Naučit kreslit/ malovat**.

Vzhledem k tomu, že představu o cíli předmětu si žáci vytvářejí v průběhu jeho vyučování, je otázkou, jak moc se u učitelů liší cíle předmětu, které písemně deklarují od toho, co v hodinách VV skutečně vyučují, popřípadě hodnotí.

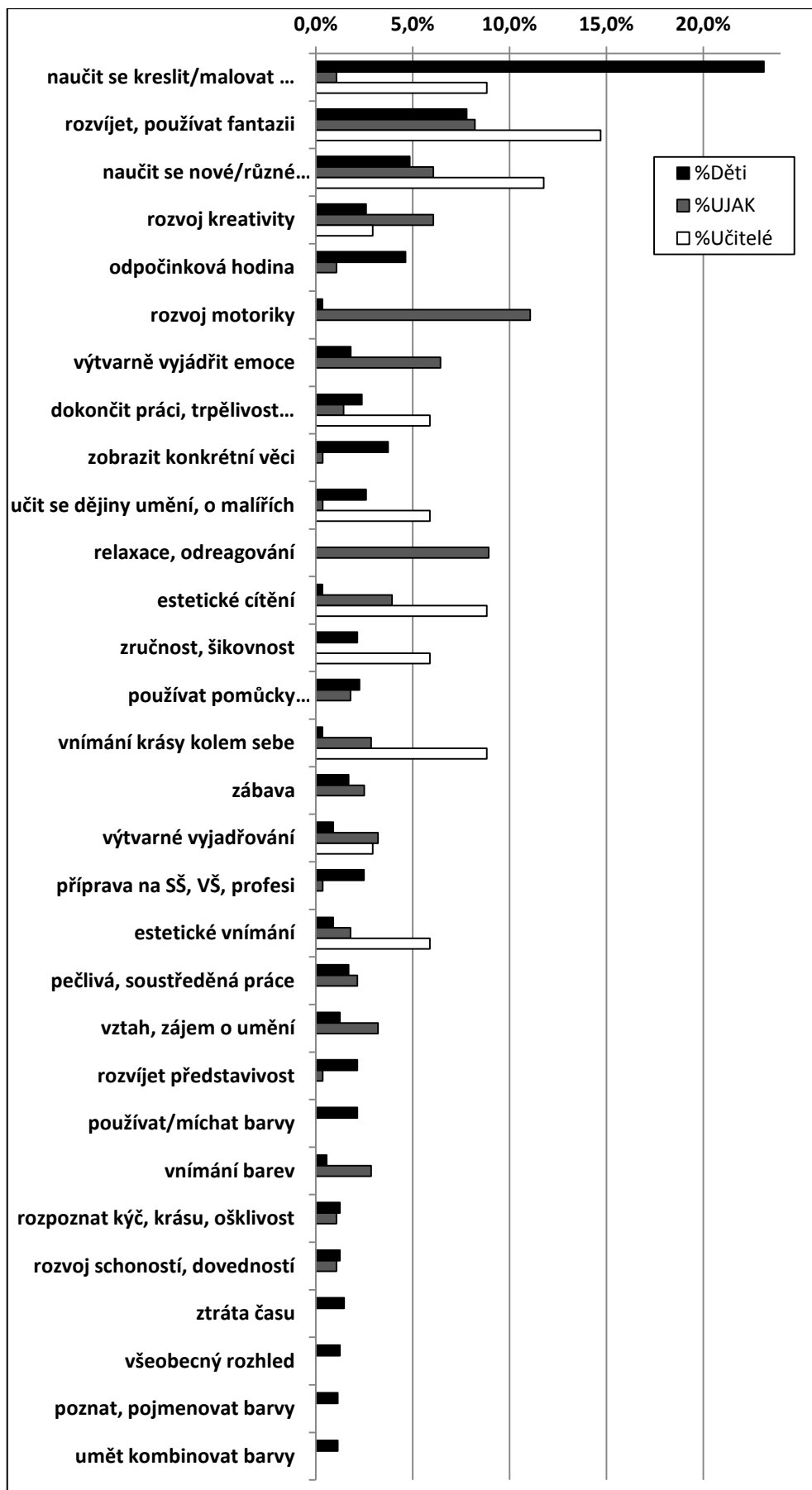
Z významněji zastoupených cílů VV, na nichž se všichni účastníci výzkumu shodli, jsou **Rozvoj tvořivosti** (kreativity) a **Rozvíjení, používání fantazie**. Při selektivní fázi kódování byla většina z kódovacích jednotek z těchto kategorií zařazena do skupiny vyšších kognitivních cílů, ačkoli je možné, že je jako kognitivní jednotliví účastníci výzkumu nechápou.

Druhý stupeň kódování ukázal, do jakých oblastí jsou cíle výtvarné výchovy zaměřeny. Největší část cílů VV se tak, jak je uvádějí účastníci výzkumu, zaměřuje na oblast (**výtvarných**) **technik**. Učitelé, kteří se účastnili výzkumu, považují za velmi podstatné cíle VV z oblasti **estetického vnímání a cítění**, studenti učitelství zas cíle z oblasti (jemně) **motoriky** a z oblasti **relaxační**, psychohygienické...

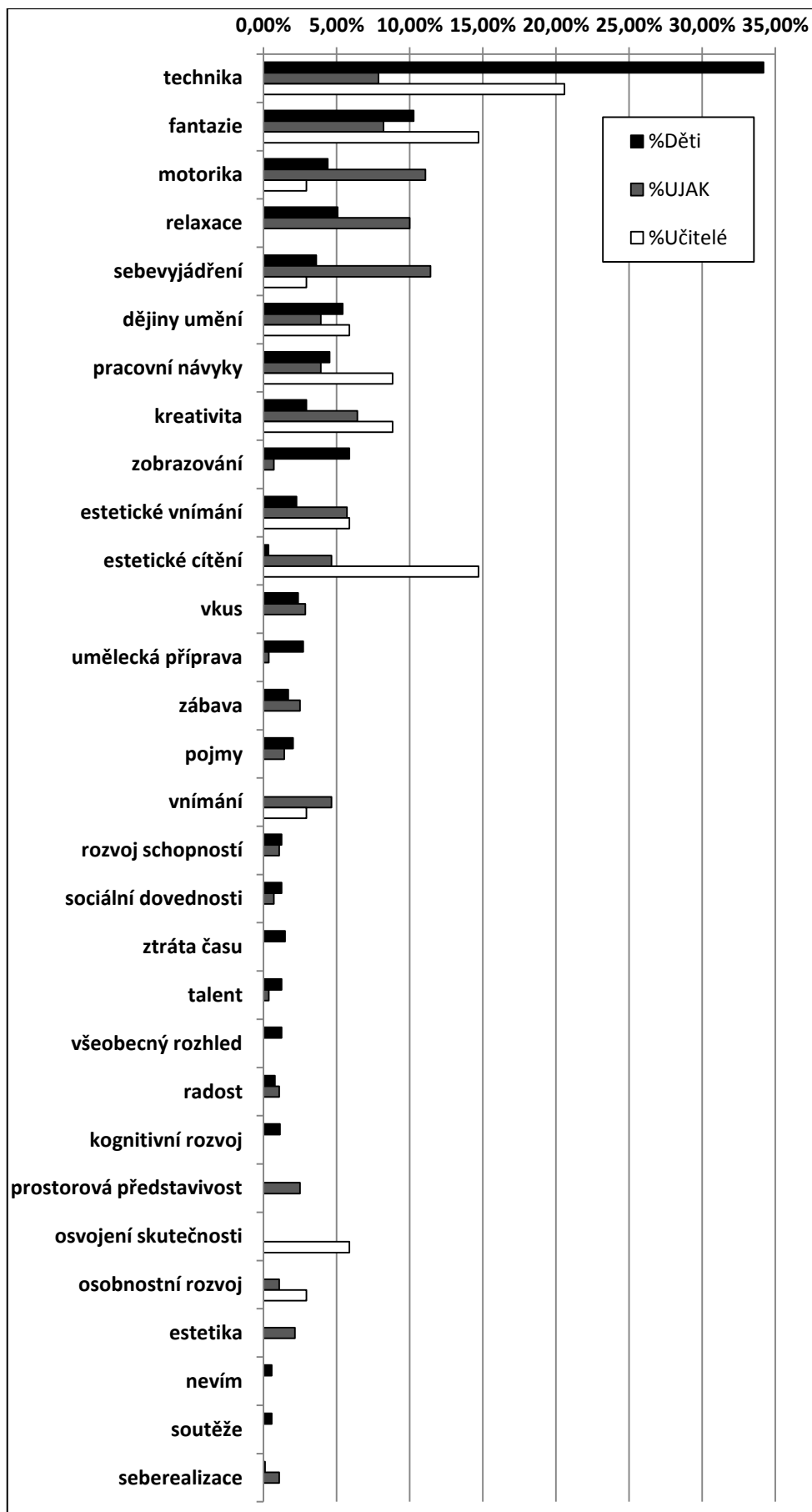
Na základě komparace výsledků selektivního kódování, které přiřazovalo jednotlivé kódovací jednotky do kategorií podle domén výukových cílů (jak ukazuje **graf a tabulka**), lze vypořádat následující:

- u žáků převládají v cílovém zaměření VV cíle z psychomotorické domény
- u učitelů jsou cíle jednotlivých domén zastoupeny rovnoměrně
- u studentů učitelství převažují cíle z domény afektivní.

Vzhledem k tomu, že v současnosti platném RVP ZV jsou jednoznačně nejvíce zastoupeny cíle z domény kognitivní lze říci, že ani jedna ze skupin, které se účastnily výzkumu, nevnímá cílové zaměření výtvarné výchovy v souladu s její podobou v RVP ZV.



• Graf č. 4-18
Cíle VV –
otevřené kódování

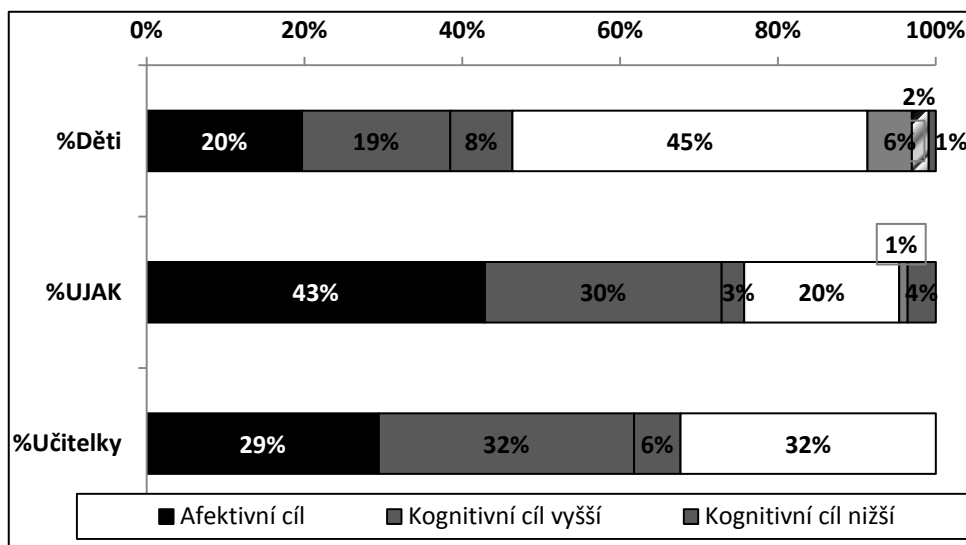


• Graf č. 4-19
Cíle VV –
axiální kódování

DOMÉNA	%Děti	%UJAK	%Učitelky	Děti	UJAK	Učitelky
Afektivní cíl	20%	43%	29%	175	120	10
Kognitivní cíl vyšší	19%	30%	32%	167	84	11
Kognitivní cíl nižší	8%	3%	6%	70	8	2
Psychomotoricky cíl	45%	20%	32%	400	55	11
Mimovzdělávací cíl	6%	1%	0%	50	3	0
Hodnocení	2%	0%	0%	19	0	0
Není cíl	1%	4%	0%	8	10	0

• Tabulka č. 4-22

• Graf č. 4-20



4.3.5.4.3 Mentální mapa cílového zaměření výtvarné výchovy

Na základě kategorií, které vznikly při druhé fázi kódovacího procesu (axiální kódování), které ukazují oblasti, v nichž se realizují cíle VV, a kategorií, které jsem získala při selektivním kódování dle jednotlivých domén výukových cílů, jsem vytvořila mentální mapu, která ukazuje cílové zaměření VV.

Mapa je rozdělena na tři vzájemně se prostupující oblasti dle domén výukových cílů, do kterých jsou vloženy jednotlivé oblasti identifikované v rámci axiálního kódování. Čtvrtou doménou, která je mimo trojici domén výukových cílů, tvoří skupina cílů mimo-vzdělávacích tak, jak byla identifikována při obsahové analýze textu.

Mentální mapa se ve své komplexnosti snaží ukázat, které oblasti cílů si jednotliví účastníci vyučovacího procesu uvědomují. Na rozdíl od kvantifikovaných dat, která jsem prezentovala v předchozích kapitolách, jsou v této mapě zaznamenány všechny koncepty a myšlenky zmíněné (a mnou identifikované) v dotaznicích učitelů a žáků bez ohledu na jejich procentuální významnost.

Při přípravě této mapy jsem se snažila definovat prostor, ve kterém nacházejí jednotliví účastníci vyučovacího procesu cíle výtvarné výchovy. Bez ohledu na to, že většina respondentů je schopna vnímat pouze úzké části tohoto prostoru, zdá se mi být mnohem pestřejší a komplikovanější, než jak naznačují výsledky kvantitativního šetření.

→ Myšlenková mapa VV je zobrazena v příloze č. 4-11 a také na DVD ve zdrojovém formátu.

4.4 FORMULACE CÍLŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY – FREKVENČNÍ ANALÝZA

Pro obsahovou analýzu, jejíž výsledky jsem prezentovala v předchozích kapitolách, bylo nutné všechny texty, jichž se tato analýza týkala převést do jednotné elektronické podoby. Pro **triangulaci** výše uvedené výzkumné metody se díky úpravě vstupních dat nabízelo využít další z rodiny analýz textu – **kvantitativní frekvenční (lexikální) analýzu**. Pojmy, které se vztahují k frekvenční analýze, jsou vysvětleny v příloze 4–5 „Pojmová základna frekvenční analýzy“.

Frekvenční (lexikální) analýza se zabývá zastoupením jednotlivých slov v textech. Ukazuje, která slova jsou v kterém textu nejčastěji zastoupená, a která tudíž, dle Zipfova zákona, mají pro daný text největší význam.

Pro frekvenční (lexikální) analýzu byly vybrány všechny textové dokumenty, se kterými jsem pracovala při obsahové analýze: osnovy výtvarné výchovy od roku 1953 až po RVP ZV, ŠVP vybraných škol, Odpovědi z dotazníků od žáků základních škol a od studentů učitelství z UJAK³⁷

Frekvenční analýza probíhala následujícím způsobem:³⁸

- Jednotlivé texty byly rozděleny na jednotlivá slova (**lexikální analýza**).
- Z jedinečných slov obsažených ve všech dokumentech byl vytvořen **slovník**.
- Pomocí takto získaného „slovníku“ – převodní tabulky byla aplikována **lemmatizace** (úprava slov do jednotného tvaru) a **odstranění „stop slov“** (slov nenesoucích význam – předložky, spojky, číslice...).
- Slova ze slovníku, ve kterém zůstala pouze podstatná jména v 1. pádě, slovesa v infinitivu, podstatná jména slovesná, příslovce a přídavná jména je možno začít počítat...

Z tabulek uvedených v textu, i z těch v přílohách jsou patrné podobnosti mezi jednotlivými dokumenty. Lze vysledovat, jaká slova který dokument nebo skupina respondentů využívá při popisu výtvarné výchovy. Kontingenční tabulky pak ukazují, kolik % společných slov k sobě vzájemně mají jednotlivé texty.

Frekvenční analýza potvrzuje závěry kvalitativní obsahové analýzy, je vidět, že texty, které mají blízký slovník, se vzájemně blíží i obsahem (např. Alt B a RVPZV; 1978 a 1987. Naopak děti a učitelé mají svou vlastní řeč i cíle...

³⁷ Texty z dotazníků od učitelů nebyly do frekvenční analýzy zapojeny, protože jsou pro tento způsob hodnocení, oproti ostatním textům, příliš krátké.

³⁸ Za konkrétní technické řešení frekvenční analýzy děkuji svému manželovi. „Pro porovnání dokumentů byly využity programy firmy Microsoft corporation- Microsoft Office Access - nástroj na správu relačních databází, Microsoft Office Microsoft Excel - tabulkový procesor a Visual basic for application (VBA) - programovací jazyk využívaný v prostředí Microsoft Office.

Prakticky byly jednotlivé dokumenty naimportovány do tabulky [_VSTUP_CIL] v příslušných databázích *.mdb (Microsoft Office Access) –přiloženy v elektronické podobě. Pomocí jednoduché procedury vytvořené ve VBA byly texty rozděleny na jednotlivá slova (**lexikální analýza**). Všechna takto získaná jedinečná slova byla vložena do převodní tabulky [FA_SLOVA] – „Slovník“. Pomocí této převodní tabulky byla jednotlivá slova převedena (**lemmatizace**) na podstatná jména v 1. pádu jednotného čísla, slovesa v 1. osobě, tyto slovesa mohou v sobě zahrnovat i podstatná jména slovesná, sloučená přídavná jména a příslovce stejného významu, odstraněny gramatické chyby, překlady a přeložena slova ze Slovenštiny (část studentek UJAKu byla ze Slovenska), velké písmena atd. Pomocí stejné tabulky respektive sloupce ANO/NE byl vytvořen **negativní slovník**, kterým byly odstraněny spojky, předložky, částice, číslice apod. Data nebyla očištěna od synonym a hyperonym.“

→ Základní výstupy z těchto frekvenčních analýz jsou v přílohách č. 4-7 až 4-10. Tyto přílohy jsou pro větší přehled vytištěny barevně na A3. Kompletní výstup je v souborech [FA.xlsx] a [SVP.xlsx] a zpracování v souborech [VV_FA.mdb] a [VV__RVPZV]. Veškeré soubory použité pro zpracování frekvenční analýzy jsou přiloženy na DVD.

4.4.1 Když se mluví o výtvarné výchově v kurikulárních dokumentech (nejčastěji použitá slova)

• Tabulka č. 4-23

SLOVO	SUMA	DETI	UJAK	1953	1962	1978	1987	1991	NAROD	OBEC	ZAKLAD	ALTA	ALTB	ALTC	RVPZV	STAND
práce	1680	43	50	166	162	264	379	210	54	60	25	42	34	154	6	31
výtvarně_výtvarný	1394	48	19	23	64	164	310	141	60	223	80	110	26	97	15	14
žák	677	39	8	125	88	49	74	13	18	95	14	28	53	29	12	32
materiál	622		11	17	51	114	157	108	17	66	25	20	2	32		2
prostorově_prostorový	553	2	6	10	16	98	181	146		16	32	17	7	1	10	11
skutečnost	424	3	1	55	12	75	106	57	9	43	30	16	9	8		
kresba	379	10	2	87	63	17	62	61	15	16	9	11	13	5	2	6
vyjádřit	372	16	27	28	12	8	28	25	3	29	21	19	60	17	53	26
umění	370	35	12	26	33	36	53	28	24	31	25	29	6	8	20	4
kreslit	361	318		31	12											
technika	359	39	20	1	39	34	77	59	12	33	15	21		6		3
vytváření	344			4	8	52	60	40		48	16	24	76	16		
výchova	341	24	5	22	46	30	55	6	12	52	9	34	17	13	16	
vztah	338	8	10	7	8	25	70	40	15	37	25	18	39	6	18	12
kultura	296		2		14	12	110	69	5	29	16	11	1	2	25	
esteticky_estetický	290	10	19	2	9	62	105	49	1	5	17	6	2	2	1	
rozvíjet	288	39	20	4	12	41	64	39	2	11	11	10	20	6	9	
barva	285	54	23	40	27	28	23	9	7	9	13	33	6	9	3	1
dekorativně_dekorativní	270			13	31	56	83	64		7	14	1		1		
písmo	266	1		45	40	21	55	54	1	5	37	7				
naučit	263	236	16	5	3				1				2			
forma	239		1	6		33	78	48	3	11	14	11	1	30	2	1
základ	238	4	2	11	17	24	49	31		5	17	3	47	16	12	
předmět	233	16	5	66	18	15	24	7	7	27	5	21	12	6	1	3
učitel	232	9		70	18	8	14	2	9	36	3	13	11	37		2
hodina	221	10		35	45	43	70	2	7	4	2	2	1			
dílo	214	2		21	13	21	30	7	14	13	3	13	23	3	9	42
činnost	213		2	6	2	25	39	14	8	9	23	13	6	54	12	
zobrazování	213	6		50	48	31	36	22			8	2	4	6		
tvar	213	3	3	27	26	16	21	15	6	10	14	28	25	8	7	4
námět	211			10	27	26	52	37	4	24	1	19	4	6		1
svůj	210	30	15	15	7	1	3		4	18	6	17	25	30	10	29
tvorba	206	1	1	4	15	9	36	22	3	16	7	27	25	3	25	12
prostředek	196			2	3	15	18	5	10	33	4	17	48	2	20	19
kreslení	194	34		127	33											
různě_různý	190	33	15	11	5	20	20	13	3	17	13	9	12	4	5	10
vlastní	188	3	4	11	4	8	17	7	14	17	11	17	32	13	18	12
umělecky_umělecký	180	10	1	7	4	26	23	12	5	21	8	9	6	11	12	25
obsah	176			4	1	13	32	9	4	23	2	13	42	13	15	5
děti	173	41	17	12	6	3	2	1		7	1	2	5	75	1	
základní	168	11	1	11	14	11	34	17	4	19	11	21	8	2	4	
barevně_barevný	160		2	18	32	19	26	19		12	8	6	8	1	5	4
fantazie	156	71	23			10	15	10	2	4	7	3	2		6	3
svět	147	3	4	3	1	7	12	1	19	39	9	17	13	12	7	
užitý	141				15	19	45	35		10	14	2	1			
poznávat	140	6		10	3	18	36	23	1	18	11	7	4		3	
prostředí	137		2	3	7	24	39	24	3	9	12	11		2		1
život	136	3	2	4	12	14	38	16	5	9	8	11	1	11	2	
graficky_grafický	136				18	13	34	32	2	15	11	5	4	1		1
vnímání	133	10	12		1	15	23	9	7	10		8	15	3	19	1

4.4.2 Když mluví o výtvarné výchově ve ŠVP (nejčastěji použitá slova)

• Tabulka č. 4-24

SLOVO	SUMA	RVPZV	STAND	JM06	KH04	KV03	LB02	MS05	US02	ZL01
vyjádřit	272	53	26	11	45	35	56	16	30	31
práce	224	6	31	36	16	33	16	75	11	61
výchova	221	16		22	9	12	120	29	13	29
vizuálně_vizuální	192	44	16	7	34	19	36	12	24	16
obrazný	173	40	7	6	29	22	33	10	26	13
žák	171	12	32		11	5	58	43	10	34
výtvarně_výtvarný	149	15	14	4	19	13	33	43	8	39
vztah	144	18	12	11	18	9	33	28	15	24
tvorba	109	25	12	7	15	11	15	15	9	18
vlastní	102	18	12	6	15	19	16	8	8	8
prostředek	96	20	19	3	21	8	10	4	11	15
svůj	93	10	29	3	4	7	16	13	11	9
kultura	89	25		5	7	1	12	15	24	42
zkušenost	88	16	12	4	14	11	13	4	14	6
umění	84	20	4	4	7	3	12	21	13	18
uplatnit	74	21	1	4	13	7	18	1	9	4
dílo	74	9	42	7	3	3		7	3	4
umělecky_umělecký	69	12	25	2	9	8	6	2	5	9
účin_účinek	67	13	6	1	8	7	12	7	13	6
prvek	64	10	13	2	9	6	8	9	7	6
vnímání	59	19	1	4	9	7	8	3	8	9
různě_různý	59	5	10	2	1	3	10	23	5	5
sociální	57	6	2	9	6	3	15	10	6	6
objekt	56	9	2	2	14	9	10	6	4	4
fotografie	55	10	17	2	6		6	8	6	
osobní	54	9	5	2	7	6	15	2	8	4
proměna	53	10	2	7	8	9	7	4	6	5
představa	53	6	7	2	9	12	8	3	6	1
prostorově_prostorový	51	10	11	4	16		2	8	8	8
komunikační	48	12	1	3	3	7	16	1	5	5
téma	47	2	7		4	4	14	15	1	7
tvár	46	7	4		6	2	6	19	2	7
kresba	46	2	6		2		9	27	31	31
předmět	46	1	3		7	11	8	16	14	14
obsah	45	15	5	5	4	2	8	1	5	1
prostor	45	8	4	1	13	5	9	5	2	2
smyslově_smyslový	44	9	2		7	9	10	2	5	4
linie	44	6	5		4	3	2	22	2	1
činnost	43	12			2	2	6	5	16	5
souvislost	43	4	1	7	2	7	15	4	3	5
porovnávat	41	9	3	1	5	5	4	9	5	1
fantazie	41	6	3	1	8	6	9	3	5	3
úloha	41		41							
užívat	40	5	3	3	11	2	7	3	6	13
barva	40	3	1	1		3	3	27	2	4
učivo	40	2			5	5	13	14	1	5
postoj	39	4	1	3	8	9	7	2	5	2
vytvářet	39	2	2		7	8	6	10	4	8
interpretace	38	11	8	1	6	2	4	1	5	
vybrat	38	4	12		5	6	5	2	4	2

4.4.3 Podobnosti jednotlivých kurikulárních dokumentů (zastoupení shodných slov)

• Tabulka č. 4-25

Kontingenční tabulka ukazuje podobnosti kurikulárních dokumentů podle procentuálního zastoupení slov k obsahu jednotlivých dokumentů. Na základě této tabulky si lze udělat představu o tom, které dokumenty jsou si nejbližší a které „společnou řeč“ nemají.

NAZEV	DETI	UJAK	1953	1962	1978	1987	1991	NAROD	OBEC	ZAKLAD	ALTA	ALTB	ALTC	RVPZV	STAND	
DETI	100%	29%	36%	31%	34%	36%	25%	28%	40%	26%	39%	32%	32%	19%	20%	% k obsahu [DETI]
UJAK	51%	100%	43%	41%	47%	49%	34%	38%	50%	36%	56%	45%	48%	31%	25%	% k obsahu [UJAK]
1953	20%	14%	100%	42%	39%	43%	27%	25%	40%	25%	38%	33%	30%	17%	15%	% k obsahu [1953]
1962	20%	15%	48%	100%	46%	51%	35%	27%	44%	31%	42%	36%	31%	19%	17%	% k obsahu [1962]
1978	19%	15%	38%	39%	100%	80%	48%	30%	48%	35%	45%	36%	34%	22%	18%	% k obsahu [1978]
1987	18%	14%	38%	40%	72%	100%	54%	30%	49%	38%	47%	37%	34%	23%	18%	% k obsahu [1987]
1991	22%	16%	41%	46%	75%	93%	100%	37%	55%	60%	57%	43%	38%	26%	21%	% k obsahu [1991]
NAROD	23%	17%	36%	34%	44%	48%	34%	100%	58%	31%	55%	44%	41%	28%	22%	% k obsahu [NAROD]
OBEC	16%	12%	29%	28%	36%	40%	26%	30%	100%	23%	40%	37%	36%	20%	16%	% k obsahu [OBEC]
ZAKLAD	27%	21%	46%	51%	66%	81%	73%	40%	59%	100%	61%	48%	41%	31%	25%	% k obsahu [ZAKLAD]
ALTA	16%	13%	27%	27%	33%	38%	27%	28%	40%	23%	100%	33%	32%	20%	17%	% k obsahu [ALTA]
ALTB	16%	13%	29%	28%	33%	37%	25%	27%	45%	23%	41%	100%	38%	27%	20%	% k obsahu [ALTB]
ALTC	16%	14%	27%	24%	32%	35%	23%	26%	46%	20%	40%	39%	100%	21%	18%	% k obsahu [ALTC]
RVPZV	24%	22%	38%	38%	50%	57%	39%	44%	63%	38%	64%	67%	51%	100%	40%	% k obsahu [RVPZV]
STAND	24%	18%	33%	32%	40%	45%	30%	34%	50%	29%	52%	49%	43%	39%	100%	% k obsahu [STAND]

4.4.4 Podobnosti jednotlivých dokumentů ŠVP (zastoupení shodných slov)

• Tabulka č. 4-26

Kontingenční tabulka podobnosti ŠVP a RVP ZV podle procentuálního zastoupení slov k obsahu jednotlivých dokumentů.

NAZEV	JM06	KH04	KV03	LB02	MS05	US02	ZL01	RVPZV	STAND	
JM06	100%	64%	53%	77%	64%	58%	75%	66%	55%	% k obsahu [JM06]
KH04	36%	100%	46%	65%	57%	55%	59%	67%	44%	% k obsahu [KH04]
KV03	41%	63%	100%	73%	67%	57%	72%	63%	47%	% k obsahu [KV03]
LB02	31%	45%	37%	100%	52%	39%	55%	50%	35%	% k obsahu [LB02]
MS05	22%	35%	30%	46%	100%	33%	48%	39%	32%	% k obsahu [MS05]
US02	36%	58%	45%	60%	58%	100%	57%	84%	44%	% k obsahu [US02]
ZL01	25%	35%	31%	46%	46%	31%	100%	37%	29%	% k obsahu [ZL01]
RVPZV	30%	54%	37%	57%	51%	63%	51%	100%	40%	% k obsahu [RVPZV]
STAND	25%	34%	27%	40%	42%	32%	39%	39%	100%	% k obsahu [STAND]

4.5 ZÁVĚR

Rozsáhlé výzkumné šetření si kladlo za cíl popsat, jaká byla a je pozice kompetencí spojených s vizuální gramotností v cílovém zaměření výtvarné výchovy. Hledala jsem odpovědi na tyto otázky:

- **Jak se vyvíjelo postavení vzdělávacích cílů souvisejících s kompetencemi vizuální gramotností v kurikulárních dokumentech, které stanovovaly cíle výtvarné výchovy resp. kreslení od roku 1953 do současnosti?**

Na základě obsahové analýzy textů kurikulárních dokumentů státní úrovně od roku 1953 do dneška lze říci, že **cíle spojené s kompetencemi vizuální gramotnosti byly a jsou integrální součástí cílového zaměření výtvarné výchovy**. Zejména v nejnovějších kurikulárních dokumentech (RVP ZV a Alternativní osnovy B pro VP ZŠ) získávají tyto cíle v celkovém zaměření oboru **dominantní pozici**.

- **Jakou pozici mají cíle výtvarné výchovy související s vizuální gramotností v současných ŠVP?**

Na základě textové analýzy ŠVP a dotazníkového šetření u učitelů z reprezentativního náhodně vybraného vzorku škol v ČR lze konstatovat následující: Cíle výtvarné výchovy spojené s vizuální gramotností, které dle analýzy RVP tvoří podstatnou část cílového zaměření celého oboru, jsou (pravděpodobně mechanicky) **přejímány do ŠVP** a dále se s nimi **příliš nepracuje**. Učitelé mají tendenci uvádět v dotaznících cíle, které mají svou skladbou spíše charakter toho, co si jednotlivé školy k cílovému zaměření ve svých ŠVP oproti RVP přidali. Jsou to cíle z **afektivní a psychomotorické domény** kurikula, které, zdá se, vnímají účastníci vyučovacího procesu ve VV jako podstatnější, než cíle kognitivní domény a zejména cíle spojené s vizuální gramotností, na kterých RVP stojí.

Obecně se zdá, že **podoba cílů VV v kurikulárních dokumentech státní úrovně nemá vliv na vnímání cílů předmětu u účastníků vyučovacího procesu**. Tomu nasvědčuje i to, že řada učitelů s dlouholetou praxí v oboru tvrdí, že VV podle žádného jiného, než Školního vzdělávacího programu neučili. Relativně malou váhu, kterou učitelé těmto dokumentům přisuzují, může ilustrovat komentář jedné z učitelek, Na otázku, zda se jí učí podle ŠVP lépe než podle předchozích osnov odpověděla.: „*Je to jedno, kdo učil pestře dříve, učí pestře i teď*“.

- **Jak chápou vizuální gramotnost v kontextu cílů výtvarné výchovy účastníci vyučovacího procesu (žáci a učitelé)?**

Na základě analýzy dotazníků od reprezentativního vzorku žáků 2. stupně základních škol a od učitelů z těchto škol lze říci, že **cíle spojené s vizuální gramotností nehrají v představě účastníků vyučovacího procesu v cílovém zaměření výtvarné výchovy výraznou roli**. Nejpodstatnějším a nejčastěji zmiňovaným cílem VV dle žáků ZŠ je „*Naučit se kreslit*“.³⁹

³⁹ Závěry výzkumu korespondují s nově publikovanými výsledky výzkumu Petry Šobáňové a kol. prováděném na větším vzorku učitelů, který v závěru konstatuje, že u učitelů „*Částečně stále přetrvává pojetí předmětu jako „manuálního“ (rozvíjecího rukodělné dovednosti žáků) a cennější pojetí VV jako prostoru pro autentický projev osobnosti žáků. Učitelé naopak neuvážují o duchovních souvislostech výtvarné edukace, za přínos se naopak stále považuje rozvoj tvořivých schopností žáků. Nad všechny přínosy učitelé stavějí význam „estetického citění“, jejich odpovědi naopak opomíjejí komunikativní a reflexivní složku oboru, stejně jako současný koncept vizuální gramotnosti.*“ (Šobáňová et al 2014 s.)

Je pravděpodobné, že představu o cílech výtvarné výchovy si žáci škol vytvářejí na základě vyučování tohoto předmětu a klíčovou roli ve formování této představy bude hrát učitel.

Ve výzkumu se bohužel nepodařilo prokázat, z jakého zdroje pramení představy o cílech VV, které mají učitelé. Komparací představy učitelů a studentů učitelství s obsahovou analýzou kurikulárních dokumentů lze zjistit, že ačkoli některé konkrétní cíle VV deklarované učiteli pocházejí zejména ze starších osnov (**estetické osvojování světa, vnímání krásy...**), že v současnosti platného RVP ZV se do představy o cílovém zaměření předmětu u učitelů ani u žáků žádný ze specifických cílů nedostal.

Na základě výsledků frekvenční analýzy lze říci, že učitelé, žáci a kurikulární dokumenty hovoří o cílovém zaměření výtvarné výchovy odlišně. Zdá se, že tam, kde je z frekvenční analýzy znát výrazná míra shody ve slovníku, je i velká míra shody v obsahovém zaměření. (např. osnovy Alt B a RVP, nebo osnovy 1976 a 1987) Je možné, že právě tím, že učitelé žáci a RVP nemají „společnou řeč“ nedokážou, se v cílovém zaměření shodnout.

4.5.1 ...na závěr příběh

V rámci výzkumu, který zjišťoval podobu cílů výtvarné výchovy v realitě školního prostředí, se v průběhu hodnocení výsledků objevil zajímavý příběh...

Jedna ze zkoumaných škol (LB02) se svými výsledky v mnoha ohledech liší od ostatních. Žáci této školy mají výtvarnou výchovu v největší oblibě ze všech žáků zkoumaných škol, považují ji za velmi zábavnou, ale také náročnou. Tito žáci vidí cílové zaměření výtvarné výchovy výrazně jinak než ostatní. Málo akcentují cíle psychomotorické domény, větší význam přikládají cílům kognitivním a afektivním.

Učitelky výtvarné výchovy (jedna s aprobací VV pro ZUŠ, druhá pro 1. stupeň) na této škole jsou spokojeny s podobou svého školního vzdělávacího programu, pracuje se jim s ním dobře. Na rozdíl od ostatních učitelů ve výzkumu vnímají výtvarnou výchovu jako předmět sice pozitivní ale zároveň i náročnější.

ŠVP je dle výzkumných zjištění ze všech zkoumaných nejpodobnější RVP ZV. Výtvarná výchova na této škole má největší časovou dotaci (8. hod na druhém stupni).

...na základě údajů získaných výzkumným šetřením, jehož charakter je čistě deskriptivní, nejsem schopna tento příběh rozplést. Nevím, co je příčina a co následek, zda je prokazatelná souvislost mezi jednotlivými zjištěními (obliba předmětu, časová dotace, podobnost ŠVP s RVP ZV), nebo zda jsou příčiny odlišného vnímání výtvarné výchovy na této škole způsobeny faktory, jimiž se moje výzkumné šetření nezabývalo. Myslím, ale že prozkoumat, zda je např. mezi časovou dotací a oblíbou výtvarné výchovy souvislost by mohlo být zajímavé.

5 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO KOMPETENCE A VÝSTUP Z VYUČOVÁNÍ

Vizuální gramotnost se ukázala v kurikulárních dokumentech a teoretickém pedagogickém diskurzu jako deklarovaná složka výtvarné výchovy. Z výzkumu mezi učiteli a žáky ovšem vyplynulo, že si cílů v kognitivní doméně souvisejících s vizuální gramotností nejsou vědomi, neumí je pojmenovat, nebo je nepovažují za podstatnou součást vyučovacího předmětu. Tato kapitola se za pomoci kvantitativně hodnocené výzkumné sondy pokusí odpovědět na otázku, zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti a zda, přestože vzdělávací cíle kompetence spojené s vizuální gramotností nejsou mezi žáky a učiteli dostatečně reflektovány, má výuka tohoto předmětu na její zvyšování vliv. Zásadní otázkou, kterou tato kapitola ač druhotně otevírá, je problematika měřitelnosti a měření vizuální gramotnosti. Tak, jak již jsou stanoveny standardy vzdělávání ve výtvarné výchově v zahraničí, se tvoří, nebo již existují standardy vizuální gramotnosti, otázka testování a ověřování naplnění těchto standardů je, nebo brzy bude na pořadu dne.

5.1 DESIGN VÝZKUMU

Při plánování výzkumu, jehož cílem je zjistit, zda se v závislosti na výuce VV mění úroveň vizuální gramotnosti, jsem při zjišťování úrovně vizuální gramotnosti ideově vycházela z výzkumu funkční a čtenářské gramotnosti PISA⁴⁰ a PIRLS.⁴¹ Zde jsem se inspirovala, jednak při tvorbě výzkumného nástroje, především, ale v základní ideje testovatelnosti a kvantifikovatelnosti gramotnosti.

Jak již bylo řečeno v úvodních kapitolách, vizuální gramotnost se uplatňuje ve velmi širokém poli lidských zájmů a činností, tím se také mění nároky na „slovník“ a obsah znalostí. Jako v celé práci, tak i v této kapitole jsem se držela vymezení vizuální gramotnosti pro kontext výtvarné výchovy.

5.1.1 Výzkumná otázka

Má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti diváků?

Jaké další faktory ovlivňují úroveň vizuální gramotnosti?

Aby bylo možno tuto výzkumnou otázku zodpovědět bylo nutno zvolit výzkumný nástroj. Po vzoru testů PISA byla zvolena kombinace testu a dotazníku. Testová část by měla, v ideálním případě, měřit míru vizuální gramotnosti, údaje získané v dotazníkové části pak poslouží k zjištění závislosti vizuální gramotnosti na zvolených parametrech.

⁴⁰ Definice PISA: Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. (Straková 2002, s. 10)

⁴¹ Definice PIRLS: Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu. (PIRLS 2002, s 5.).

5.1.2 Hledání výzkumného nástroje

Optimální variantou by bylo využití existujícího, pokud možno standardizovaného testu. Bohužel se ukázalo, že existující testy vizuální gramotnosti neodpovídají potřebám tohoto výzkumu. V následujících kapitolách jsou uvedeny příklady testů, které se k dané problematice vztahují. Možnosti jejich využití jsou omezené nejen pojetím vizuální gramotnosti a způsobem testování, ale i tím, že část z nich nepochází z českého jazykového prostředí. Velmi inspirativní ovšem jsou způsoby kladení otázek i zaměření konkrétních testů.

V českém jazykovém prostředí jsem narazila na dva: test druhé gramotnosti založený na pojetí vizuální gramotnosti Tomáše Fassatiho.⁴² dostupný na internetových stránkách Muzea umění a designu v Benešově a test vizuální gramotnosti využívaný na PedF UK při přijímacích zkouškách do bakalářského studia učitelství pro MŠ.⁴³ Další zajímavé testy vizuální gramotnosti jsem našla v anglickém jazykovém prostředí.

5.1.2.1 Test druhé gramotnosti podle Tomáše Fassatiho

Test druhé gramotnosti je zaměřen na znalost obecně užívaných vizuálních znaků (symbolů) s jednoznačným výkladem a významem, zejména z prostředí dopravního značení, obecně platných mezinárodních konvencí označování a piktogramů. Tento test odpovídá úzkému chápání vizuální gramotnosti jako znalosti souboru konvencí, které umožní chápání každodenní vizuální komunikace, s níž je člověk konfrontován.

„Vizuální komunikace je novým mezinárodním jazykem, který se začal podstatně rozvíjet až ve 2. polovině 20. století. Lidé se zatím učí jeho části, společná gramatika není dosud příliš rozšířena, přestože je součástí některých mezinárodních norem ISO o komunikaci. V testu si můžete vyzkoušet, nakolik jste ve vizuální komunikaci gramotní, nakolik se vám tedy v různých praktických situacích podaří „přečíst“ obrázková sdělení.“ (MU Benešov u Prahy)

Tento test nevyhovuje potřebám výzkumu z několika důvodů:

Obsahově test neodpovídá kontextu výtvarné výchovy, kde je vizuální gramotnost chápána zpravidla v širších souvislostech. Test vizuální gramotnosti by tedy měl být nakročený širěji, měl by reflektovat jak schopnost orientace v rámci každodenních nároků vizuální komunikace tak i schopnost rozumět a pohybovat se v kontextu vizuální kultury.

Vizuální gramotnost je v pojetí testu souborem znalostí, ne kompetencí – souborem schopností. Na tento test by bylo možno se velmi jednoduše naučit (např. z Gramatika praktické vizuální komunikace: učebnice druhé gramotnosti.

(FASSATI 1999).

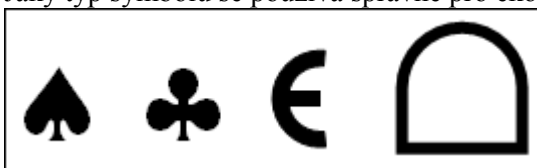
Z taxonomického hlediska prověřují otázky testu pouze základní úroveň znalostí. Formálně je test z větší části textový – zadání otázek i odpovědi jsou ve většině případů slovní. Test neobsahuje otázky s otevřenou vizuální odpovědí.

⁴² <http://www.muzeum-umeni-benesov.cz/iid/ucebnice/default.htm>

⁴³ http://tarantula.ruk.cuni.cz/KVV-12-version1-PR_MS.doc

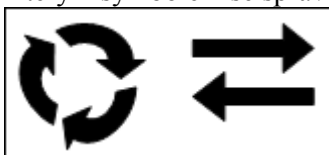
Ukázka z testu (citováno):

- Jaký typ symbolu se používá správně pro ekologii:



• Obrázek 5 - 1

- Kterým symbolem se správně označuje vratný obal (láhev):



• Obrázek 5 - 2

- Jaká tekutina se na čerpadle pohonných hmot správně označuje modrou barvou: olovnatý benzin speciál – nafta – nebo stojan s vodou?
- Co proudí potrubím označeným podle normy žlutou barvou?
- Jak jsou u nás na silničních směrovkách barevně odlišeny cíle dosažitelné:
 - po dálnici
 - po meziměstské silnici
 - po komunikaci v obci
 - objížďkou
 - turistické cíle

(MU Benešov u Prahy)

5.1.2.2 Test vizuální gramotnosti z přijímacích zkoušek na PedF UK

Druhý z testů vizuální gramotnosti, které lze najít v českém jazykovém prostředí je test určený pro přijímací zkoušky na PedF UK. Informace o něm jsou dostupné z internetu⁴⁴. Tento test vychází z potřeb katedry pro výběr studentů. Opírá se o pojetí vizuální gramotnosti jako kompetence k orientaci v prostředí vizuální kultury. Obsahuje jak úlohy s vizuálním tak s obrazovým zadáním i otevřené výtvarně řešené etudy.

„Test má prověřit především schopnost rozumět různým typům vizuálních sdělení, znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálních sdělení, schopnost rozpoznat, jak dílo působí v určitém kontextu, jaký druh diváka má být dílem osloven a proč a podobně. V testu bude rovněž prověřována schopnost využití vizuálních prostředků k vlastnímu kreativnímu vyjádření.

Test, který obsahuje 20 otázek, je sestaven ze tří částí:

- 1. část tvoří testové otázky zjišťující orientaci ve vývoji, proměnách a současnosti výtvarné kultury na úrovni, které by měl dosahovat absolvent ZŠ a SŠ.*
- 2. část je tvořena otázkami vztahujícími se k obrazovému materiálu promítnutému dataprojektorem.*
- 3. část bude zahrnovat 2 – 3 drobné výtvarné etudy.*

Převážná většina použitého obrazového materiálu je čerpána z Průvodců v. um. I. – V., které jsou uvedeny v doporučené literatuře.“ (Linhartová 2010)

⁴⁴ http://tarantula.ruk.cuni.cz/KVV-12-version1-PR_MS.doc (Linhartová 2010)

Vlastní zadání z testových otázek se mi bohužel nepodařilo dohledat ani získat. Na základě konzultací s vedoucí práce lze předpokládat, že druhou část úloh je zaměřena na identifikaci výtvarného díla (autor, námět, období). Zadání tohoto testu by opět s největší pravděpodobností nevyhovovalo potřebám výzkumu:

- výtvarná etuda, jako způsob zjišťování výtvarné výmluvnosti (složky vizuální gramotnosti dle M. Fukové (Fulková 2002) by v případě měření byla velmi obtížně skórovatelná.
- test je zaměřen na znalosti z oblasti výtvarného umění, chybí širší kontext vizuální kultury a komunikace.
- Za problematické považuji možnost „naučit se“ na test z doporučené literatury – v případě testu schopností, jímž by měl ideální test vizuální gramotnosti být, by to nemělo být možné.

5.1.2.3 Test vizuální gramotnosti dle Iana Browna a Lori Lockyer

Metodologicky nejpracovanější přístup k testování vizuální gramotnosti je prezentován v článku Iana Browna a Lori Lockyer z australské University of Wollongong. Z důvodu rozvíjeného konceptu pluralitních gramotností, zakotveného ve vzdělávacích standardech, vznikla potřeba ověřovat výsledky výuky podle zavedených standardů vizuální gramotnosti. V tomto případě se jedná o testování studentů vyššího sekundárního stupně vzdělávání. Důvodem není zjistit úroveň a zlepšení konkrétních jedinců, ale evaluace vzdělávání ke gramotnosti jako takového.

„Předpokládá se, že kvalitní výsledky studentů by měly být výsledkem dobře rozvinutého vzdělávacího designu, který spojuje jak osvojení hlubokých znalostí, tak i hluboké porozumění.“ (Brown a Lockyer 2007)

Otázky testu jsou formulovány na základě obrazů (výlučně fotografií z mediálního prostředí) a vyžadují široké otevřené odpovědi. Test má výborně metodologicky zpracované hodnocení. Na základě konkrétních vodítek ke každé otázce určuje hodnotitel míru porozumění obrazu na pěti bodové škále. Vzhledem k tomu, že test je založen na konceptu mnoha gramotností, z pohledu diskurzu výtvarné výchovy odpovídá spíše mediální gramotnosti.

Obrazy ze zadání se v některých případech zdají být pouze ilustrací a na otázku by bylo možno odpovědět i bez nich. Jinde je základní otázkou např. „Proč byla zvolena právě tato fotografie k textu...“

„Otázka 2



• Obrázek 5 - 3

V období po nehodě raketoplánu Columbia, při které zahynulo všech sedm členů posádky, v únoru 2003 byly vydány dvě zprávy.

CNN, americký poskytovatel zpráv, přinesl příběh s nadpisem: „**Udatná**“ *posádka ztracena při zkáze raketoplánu.*

Reuters, agentura, která poskytuje mezinárodní zprávy, použila nadpis: **Iráčané označují zkázu raketoplánu za boží odplatu.**

2a. Jak se liší perspektiva, ze které se dívají nadpisy na nehodu raketoplánu?

2b. Stručně popiš, o čem by oba příběhy mohly být.

Kritéria hodnocení:

Odpovědi budou hodnoceny podle toho, jak dobře studenti

-Rozpoznají rozdíl mezi oběma nadpisy

-Z nadpisů vyvodí a předpoví význam

-Rozliší a identifikuje rozdíly mezi oběma nadpisy“

(Brown a Lockyer 2007)

Ačkoli je test zaměřen jiným směrem než na vizuální gramotnost v našem smyslu slova, způsob kladení a hodnocení otázek by mohl být velmi inspirativní. V našem prostředí využívání otázek s širokou esejistickou odpovědí, vzhledem k jejich komplikovanému a méně objektivnímu skórování, není tak rozšířeno jako v anglicky mluvících zemích.

5.1.2.4 Test vizuální gramotnosti z McMaster university

Široké otevřené odpovědi využívá i další test vizuální gramotnosti, tentokrát popsany na internetových stránkách kanadské McMaster university. Jedná se o dílčí test pro vyučovací předmět dějiny umění (ART HIST 2A03). Test obsahuje pouze jedinou otázku – esej k vybranému obrazu, která ukazuje míru porozumění a schopnost výkladu. Obrazy, z nichž jeden by měl být součástí testu, mají studenti k dispozici na stránkách školy⁴⁵. Jedná se o klasické malby z období renesance a baroka (Las Meninas, Mona Lisa, portrét manželů Arnolfiniových...)

Tento koncept je myšlenkově velmi blízký tomu, jak na představu testování vizuální gramotnosti reagovali kolegové z doktorského studia na PedF UK. Základní myšlenkou a schopností, kterou by měl divák získat ve vztahu k výtvarnému umění /vizuálnímu prostředí, je schopnost vnímat, interpretovat a odpovídat na něj. Zásadní problém by v případě takto postaveného testu představovalo hodnocení. Nejenže by muselo jít o složitější hodnocení esej testu, navíc bychom narazili na problematiku „správné odpovědi“. Podle toho, z jakého myšlenkového proudu vycházíme, je možno výtvarné dílo interpretovat objektivně (pozitivismus), naprosto libovolně (dekonstrukce) nebo jakkoli mezi těmito extrémami (srov. Eco 2009) Tento rozpor je nesmírně podnětný a do práce s interpretací v rámci výtvarné výchovy přináší potřebné napětí, hravost a možnosti hledání. V případě testu, který by měl být pokud možno objektivně skórovatelný, vnáší nemožnost (?) objektivní interpretace zásadní problém.

5.1.2.5 Dva testy vizuální gramotnosti z internetu

Poslední dva testy, které deklarují v názvu měření vizuální gramotnosti, jsou dostupné z internetu ve formě powerpointové prezentace a online testu. Vzhledem k tomu, že není znám způsob jejich konstrukce, autor, způsob skórování a především cílová skupina a účel, pro který byly vytvořeny, jsou zajímavé zejména z hlediska formy.

⁴⁵ http://acabinetofcuriosities1.blogspot.cz/2013/09/art-hist-2a03-cmst-2i03-visual-literacy_26.html

První z testů ve formě powerpointové prezentace dostupný z internetových stránek Dr. Howie Bilassi, je založen na porozumění vizuální metafoře. Obsahuje řadu manipulovaných fotografií, ty jsou převzaty ze stránek <http://1000worth.com> – stránek, které se zabývají digitální úpravou obrazu. Úkolem diváka je v tomto případě pouze obraz pojmenovat. Když se to podaří správně, jedná se o slovní hříčku – např. květina s vejci místo květů – egg plant – česky lilek. Řešení testu je absolutně závislé na znalosti anglického jazyka. Ačkoli neznám původní záměr testu (stánky, ze kterých je dostupný se zabývají osobním rozvojem a kompetencemi pro 21. stol.), zdá se mi být zajímavý jako hra s metaforou.⁴⁶ Vizuální gramotnost, zde konkrétně schopnost převést vizuální text do řeči, jakkoli jistě nutná k vyřešení testu, by měla pro potřeby našeho výzkumu testována komplexněji.

Další test vizuální gramotnosti je k dispozici na stránkách <http://www.proprofs.com>. Na těchto stránkách lze nalézt širokou škálu testů lišících se zaměřením, účelem i formou – obsahují hříčky, zábavné kvízy, ale i testy pro konkrétní skupiny, např. studenty, testy jejichž výsledky autoři využijí pro výzkum, i testy standardizované. U testu vizuální gramotnosti není bohužel možno dohledat autora ani účel, za jakým byl vytvořen. Otázky tematicky vycházejí ze znalosti soudobé vizuální kultury, kulturních kódů, velmi zajímavé je i zaměření testu na percepční senzitivitu – schopnost vidět a otázky spojené s typografií. Některé otázky jsou zaměřeny na znalost – pojmenování fontu nebo znalost konvenčního významu barev, jiné na posouzení účinku obrazu – který obraz nejlépe vyjadřuje... Test obsahuje jak otázky s výběrem odpovědi, tak i otázky otevřené, přičemž všechna zadání spojují obraz a text. Někdy je otázka formulována slovně a odpověď pomocí obrazu, jindy naopak.



• Obrázek 5 - 4

Co vidíte na obrázku?

- A. Záleží na náladě, jako u Rorschachova testu
- B. Létající talíř
- C. Pes, který pije vodu
- D. Spadané listí.

⁴⁶ podobá se např. literární hře Christiana Morgensterna v básni „Nové názvy navržené přírodě – pampevlk, žrahl...“ ze sbírky Šibeniční písně u nás známé v překladu Josefa Hiršala.

Multikulturní barevnost: Kultury po celém světě používají různé barvy k vyjádření emocí a myšlenek jako láska nebezpečí, vlastenectví. Ve spojených státech je koncept smrti zpravidla reprezentován černou barvou. Jaká barva podobně označuje smrt v Indii?

- A. Modrá
- B. Fialová
- C. Bílá
- D. Červená

z How Visually Literate Are You? A 15-question Quiz To Test Your Skills⁴⁷ (PROPROF).

Mezi nalezenými testy vizuální gramotnosti nebyl žádný, jehož by bylo možno v našem výzkumu využít. Na příkladech zahraničních testů je dobře vidět, že vizuální gramotnost, stejně jako gramotnost čtenářská (ačkoli pravděpodobně ne ve stejné míře) je závislá na jazyce, resp. kulturním kontextu, ke kterému je vztažena. Zajímavé je obsahové zaměření již existujících testů. Většina z nich pracuje s vizuální gramotností v pojetí kompetence pro vnímání a porozumění v soudobém vizuálním a mediálním diskurzu. Pouze testy z vysokoškolského prostředí řadí v testování k vizuální gramotnosti i oblast výtvarné kultury, oba testy jsou nicméně určeny úzké skupině specialistů ze vzdělávacích oblastí dějin umění a výtvarné pedagogiky.

⁴⁷ <http://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=NTQzNzgx%20>

5.2 TVORBA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Vzhledem k tomu, že se mezi stávajícími dostupnými testy vizuální gramotnosti nenašel žádný, který by bylo možno pro testování v původní podobě využít, bylo nutno **vytvořit vlastní výzkumný nástroj včetně testu**. Formálně se výzkumný nástroj skládá ze dvou částí: z části dotazníkové a části testové. Aby bylo možno odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, tedy zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti, bylo nutno výzkum už v počáteční fázi zacílit na konkrétní skupinu respondentů. Má-li být zjištěn vliv výuky výtvarné výchovy, je nutno najít takovou skupinu respondentů, která by byla pokud možno homogenní ve všech kritériích mimo výuky výtvarné výchovy. Vzhledem k tomu, že výtvarná výchova je povinný všeobecně vzdělávací předmět po celou dobu povinné školní docházky, byli jako cílová skupina výzkumu zvoleni studenti ve věku střední školy, kde někteří výtvarnou výchovu studují a jiní ne.

5.2.1 Dotazníková část

Úkolem dotazníkové části je získat o respondentech základní kontaktní informace, jejichž porovnáním s výsledky testu bude zjištěna závislost vizuální gramotnosti na konkrétních charakteristikách. Mezi zjišťovanými údaji jsou: pohlaví, věk, studium výtvarné výchovy, oblíbené předměty a celková školní úspěšnost vyjádřená nejhorší známkou na posledním vysvědčení.

→ Podoba záznamového archu včetně dotazníkové části je v příloze č. 5-2 případně na DVD

5.2.2 Testová část

Na základě nedostupnosti výzkumného nástroje v podobě, která by vyhovovala požadavkům výzkumu, bylo nutno vytvořit test vlastní. Jako inspirace posloužily výše zmíněné existující testy a zejména pak analogické testy funkční a čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Oba testy se shodně zaměřují na dovednosti a ne na znalosti, je tedy nutné správné odpovědi „vyčíst“ ze zadání úlohy.

Podle testů PISA jsou otázky testu zaměřené na dovednosti, které spolu s jejich procentuálním zastoupením ukazující tabulky:

Škály	Získávání informací	Zpracování informací		Zhodnocení textu	
Dovednosti	Nalezení informací	Celkové porozumění	Interpretace	Posouzení obsahu textu	Posouzení formy textu

• Tabulka 5 - 1

(Krampolová 2009)

Aspekty čtenářské gramotnosti podle PISA + procentuální zastoupení v testu

Dovednost	% z testu čtenářské gramotnosti PISA
Obecné porozumění	20%
Získávání informací	20%
Vytvoření interpretace	30%
Posouzení obsahu	15%
Posouzení formy	15%
CELKEM	100%

• Tabulka 5 - 2

V případě vizuální gramotnosti, pojímané jako soubor kompetencí, dle u nás užívané terminologie, jsou součástí této komplexní schopnosti následující kompetence: percepční senzitivita, kulturní habitus, schopnost kritického myšlení, estetická otevřenost, schopnost vizuální působivosti / vizuální výmluvnost. (srov. Fulková 2002)

Vzhledem k technicky problematickému skórování otázek využívajících široké otevřené vizuální odpovědi, které by testovaly vizuální výmluvnost⁴⁸, byl test pojat spíše jako test „čtenářské vizuální gramotnosti“. Kompetence vizuální gramotnosti byly omezeny na percepční senzitivitu jako základní podmínku k přijetí a porozumění vizuálnímu textu, estetickou otevřenost jako kompetenci nutnou k citlivému posuzování účinku obrazu, kritického myšlení, jako nástroje k posouzení a analyzování významů vizuálních sdělení a kulturní habitus ve smyslu souboru „slovníků“.

5.2.3 Konstrukce testu

Test pro výzkum vznikl v několika etapách. Byl inspirován výše uvedenými existujícími testy. Způsob kladení otázek byl převzat z testů čtenářské gramotnosti, a též se inspiroval testy obecných studijních předpokladů SCIO⁴⁹.

Při výběru obrazů pro test jsem vycházela jednak ze soudobé vizuální kultury, s ohledem na kontext cílové skupiny testu, jednak z artefaktů z oblasti klasického evropského výtvarného umění. Poslední otázka č. 36 byla převzata z výzkumu (Molnár a Tláškal 2012), kde slouží k testování prostorové představivosti.⁵⁰

5.2.4 Charakter testu

Z povahy vizuální gramotnosti by bylo velmi zajímavé vytvořit test dovedností /schopností jako jsou analogické testy funkční gramotnosti popř. testy inteligence. V rozsahu této práce to ovšem není možné. Jako nástroj pro měření byla zvolena forma didaktického testu.⁵¹ Hlavní měřitelnou složkou je zde konkrétní znalost vizuálního jazyka. Percepční senzitivita, kritické myšlení a estetická otevřenost jsou pak nutnými kompetencemi k řešení jednotlivých úloh.

Z taxonomického hlediska jsou pro řešení všech úloh testu zapotřebí vyšší kognitivní funkce (analýza syntéza, hodnocení).

Snahou bylo zachovat v testu co největší míru vizuálních prvků a omezit převod vizuálního jazyka do slovních odpovědí, jak to dělají všechny testy vizuální gramotnosti, jejichž využití jsem původně zvažovala. Zadání všech otázek je vizuální, slovní odpověď je vyžadována u 25 % úloh, ostatní úlohy mají odpověď obrazovou.

⁴⁸ Problematice vizuální gramotnosti z hlediska vizuální výmluvnosti a percepční senzitivity jsem se věnovala ve výzkumu, jehož výsledky byly publikovány. Tento výzkum ukázal, že s věkem žáků roste škála výrazových prostředků, které se při zobrazování využívají a jejichž vizuální výmluvnost se zlepšuje. Přesto toto zlepšení nevede nutně k lepší srozumitelnosti výsledných obrazů.

⁴⁹ Z tohoto testu jsem přejala typ kladení otázek: který z prvků nepatří do skupiny, a hledání synonym.

⁵⁰ Vzhledem k tomu, že rozvíjení prostorové představivosti, tedy schopnosti mentálně pracovat s vizuálními znaky, je a byla součástí výtvarné výchovy a autoři zabývající se tímto fenoménem chápou stále výtvarnou výchovu jako obor, který má v této oblasti co říci, zá se mi být vhodné otázky tohoto typu do testu zařadit. Způsob jakým je úloha výtvarné výchovy vnímána není pro nás příliš lichotivý: „...jasně plyne, že výtvarná výchova svým způsobem byla a je jakýmsi pomocníkem výuky geometrie, a neustále napomáhá a snaží se rozvíjet geometrickou představivost“ (Slezáková 2011)

⁵¹ Byčkovský (1982) definuje didaktický test jako „nástroj systematického měření výsledků výuky“

Otázky testu vycházejí z oblasti vizuální kultury a výtvarného umění. Ačkoli, jak bylo řečeno je vizuální gramotnost kompetencí, která se používá v mnoha oblastech lidské činnosti, pro potřeby této práce a zkoumání vztahu s výtvarnou výchovou byla redukována na oblast gramotnosti v rámci vizuální kultury a jazyka výtvarného umění, aby toto omezení odpovídalo prostoru zájmu výtvarné výchovy s drobnou odbočkou k problematice prostorové představivosti.

5.2.5 Výsledná podoba testu

Výsledný test má 36 položek. Test využívá čtyř základních typů úloh, jejich početní zastoupení udává tabulka.

Otevřená úloha		Uzavřená úloha	
Stručná slovní odpověď	Vizuální odpověď	S jednou správnou/nejpřesnější odpovědí	Pořadací
9	4	10/10	3

→ Podoba testu vizuální gramotnosti je na samostatné příloze č. 5-1 případně na DVD ve formě powerpointové prezentace

• Tabulka 5 - 3

5.2.5.1 Charakteristika jednotlivých položek testu

Jednotlivé položky testu jsou charakterizovány v tabulce na další stránce. Jsou zde uvedena zadání úloh, řešení uzavřených položek testu, řešení otevřených položek testu je uvedeno v příloze. Dále je každá z položek charakterizována za pomoci kompetencí, které je třeba použít pro její vyřešení, analogicky k PISA testům uvádím u úloh „čtenářskou“ dovednost, kterou daná úloha testuje. Dále je u každé otázky uvedeno, zda vede k jejímu řešení analýza formy, nebo obsahu vizuálního sdělení.

→ Vyplněný testu vizuální gramotnosti je v příloze č. 5-3 případně na DVD

Všech 36 položek mělo být původně skórováno dichotomicky. Na základě výsledků pilotáže a v procesu validizace bylo nakonec zvoleno jemnější hodnocení s využitím půlbodů u otázek s vizuální otevřenou odpovědí a u otázek pořadacích. Otázka č. 11, která se skládá z pěti dílčích odpovědí je při správném vyplnění hodnocena dvěma body, s půlbodovou ztrátou za každou špatnou dílčí odpověď.

5.2.5.1.1 Skórování testu a správné odpovědi

V dichotomicky skórovaných otázkách s uzavřenou odpovědí nebyl problém danou položku vyhodnotit. U položek s otevřenou odpovědí jsem hodnotila následovně:

Otázka č. 8: půdorys ve tvaru šesticípé hvězdy složené ze dvou rovnostranných trojúhelníků: 1 bod; jiný tvar šesticípé hvězdy 0,5 bodu.

Otázka č. 9: logo Adidas v jakékoli formě, nápis Adidas nebo kombinace 1 bod

Otázka č. 10: jakýkoli typ kotvy 1 bod

Otázka č. 11: všech pět dílčích odpovědí správně 2 body, za každou špatnou dílčí odpověď -0,5 bodu.

Otázka č. 12-16: Za každou správnou dílčí položku otázky 0,5 bodu – tzn. za správně určený námět i směr 1 bod

V otázce námětu jsem za správná řešení (mimo ta uvedená v příloze) považovala následující

12. Salome, Judita

14. Paridův soud, jablko sváru, začátek trojské války, Paris a bohyně...

15. Adam a Eva, Rajská zahrada...

16. Portrét hudebníka, portrét, housle...

Otázka č. 33-35: správně seřazené obrázky 1 bod, jedna chyba - 0,5 bodu.

Otázka	Typ úlohy	Obsah/forma	Kompetence nutné k řešení úlohy	„Čtenářské“ dovednosti	Zadání úlohy	Správná odpověď
1	Uzavřená s jednou správnou odpovědí	O	Výtvarná kultura- znalost	Obecné porozumění	Která z barev patří na prázdné místo v řadě?	A
2	Uzavřená s nejpřesnější odpovědí	F	Percepční senzitivita	Posouzení formy	Která z nabízených možností nepatří mezi ostatní? (<i>Nejvíce se liší/nejméně se hodí...</i>)	B
3		F	Výtvarná kultura - znalost			C
4		F	Percepční senzitivita, estetická otevřenost			E
5		F		A		
6		F/O	Percepční senzitivita/ Výtvarná kultura - znalost	Posouzení formy/obsahu		B
7	Uzavřená s jednou správnou odpovědí	F	Percepční senzitivita/prostorová představivost	Získávání informací	Ke které z budov patří půdorys?	E
8	Otevřená s vizuální odpovědí	F			Nakresli půdorys budovy.	
9		F	Vizuální kultura – znalost	Posouzení formy	Nakresli, co je zakryto žlutým kolečkem. (<i>Je tam něco, co stálo za to zakrývat...</i>)	
10		O	Ikonografie evropského umění – znalost	Posouzení obsahu		
11	Otevřená se slovní odpovědí	F	Percepční senzitivita/ Vizuální kultura - znalost	Posouzení formy	Napiš, které politické straně patří který z plakátů z komunálních voleb 2014? (<i>jedná se o velké strany s celorepublikovou působností</i>)	
12		O-F	Ikonografie evropského umění – znalost/ percepční senzitivita, estetická otevřenost, výtvarné umění – znalost	Posouzení obsahu Posouzení formy	Napiš, jaký je námět obrazu a v jakém stylu/slohu je namalován	
13		O-F				
14		O-F				
15		O-F				
16		O-F				
17		O-F	Percepční senzitivita, kritické myšlení, vizuální kultura – znalost	Vytvoření interpretace	Všechny obrazy na slidu mají společného jmenovatele. Vznikly jako parodie, vizuální citace, apropriace... na základě jednoho konkrétního kulturního textu/díla/fenoménu/autora...Napiš, co je společným jmenovatelem všech obrazů na slidu	
18		O-F				
19	O-F	Percepční senzitivita, kritické myšlení, výtvarné umění – znalost	Vytvoření interpretace			
20	O-F					
21	Uzavřená s nejpřesnější odpovědí	O	Percepční senzitivita, kritické myšlení,	Vytvoření interpretace	Vyber, který z obrazů je významově nejbližší obrazu ve žlutém rámečku.	B
22		O				C
23		O				B
24		O				C
25	Uzavřená s jednou správnou odpovědí	O	Vizuální kultura – znalost	Posouzení obsahu	Která z nabízených možností patří na vynechané místo v obraze?	A
26		F	Estetická otevřenost, percepční senzitivita	Posouzení formy		B
27		F				C
28		O	Percepční senzitivita, ikonografie evropského umění – znalost	Posouzení obsahu		D
29		O	Vizuální kultura – znalost			A
30		O	Percepční senzitivita, ikonografie evropského umění – znalost			C
31		F	Estetická otevřenost, percepční senzitivita	Posouzení formy		D
32		F				D
33	Uzavřená pořadací	O	Percepční senzitivita, kritické myšlení	Obecné porozumění	Uprav pořadí obrazů tak, aby odpovídaly chronologicky řazenému příběhu.	DECBA
34		O	Percepční senzitivita, kritické myšlení, ikonografie evropského umění – znalost			DBCEA
35		O	Percepční senzitivita, kritické myšlení			DCBEA
36	Otevřená s vizuální odpovědí	F	Percepční senzitivita/prostorová představivost	Získávání informací	Načrtněte těleso, které lze bez mezer protáhnout všemi vyznačenými otvory.	

5.2.6 Validita testu

Validizace testu byla prováděna v několika stupních na základě konzultací s odborníky (vyučujícími a doktorandy pedagogické fakulty). Zásadním přínosem tohoto procesu bylo včlenění otázek ověřujících čtení významu obrazu (otázky č. 21-25 a 28-30), zredukování otázek ověřujících dílčí znalost a jejich nahrazení komplexnějšími otázkami, které mimo analýzy a znalostí vyžadují také syntézu informací a kritické posouzení.

Snahou bylo nastavit obtížnost testu komplexním způsobem řešení jednotlivých položek a ne tolik hloubkou dílčích znalostí tak, aby se charakter testu blížil testu schopností. Přesto je vlastní měřenou veličinou právě úroveň znalosti a zkušenosti s používáním vizuálního jazyka. V průběhu validizace úplně vymizely úlohy na testování znalosti piktogramů, které jsou např. jedinou součástí testu (MU Benešov u Prahy), nebo testu vizuální gramotnosti v rigorózní práci R Beránkové (Beránková 2009). Výrazně byl omezen i počet otázek na pojmenovávání vizuálních prvků obrazu a obecně otázky na převod vizuálních textů do slovní odpovědi.

5.2.7 Reliabilita testu

K posouzení reliability testu byla zvolena metoda výpočtu Cronbachovo alfa. Tato metoda je založena na analýze vnitřní konzistence testu a byla zvolena proto, že umožňuje posoudit test s jiným než dichotomickým hodnocením (půlené body u otevřených položek testu). Cronbachovo alfa lze vypočítat a je dáno vztahem

$$\alpha = \frac{k}{k-1} * \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k var(Y_j)}{var(Y)} \right)$$

kde α - je Cronbachovo alfa.
k - je počet položek testu.
var (Y) - je rozptyl hodnocení j-té položky.
var (Y_j)- je rozptyl celkových skóre v testu

→ Vlastní výpočet je patrný z příloh [VG_pom.mdb], [VG_Utest.xlsx], umístěných na DVD

Cronbachovo alfa může nabývat hodnot mezi nulou a jedničkou (respektive mezi nulou a k/(k-1), k jedničce se tedy může limitně blížit).

	Počet účastníků	Cronbachovo alfa
Pilotáž	15	0,68
Testování	90	0,69
Celkem	105	0,67

• Tabulka 5 - 5

Hodnota 0,7 se považuje za hranici mezi akceptovatelnou a dobrou reliabilitou testu.

Platí, že Cronbachovo alfa odpovídá reliabilitě testu v případě, že úlohy testují jednu konkrétní schopnost. V ostatních případech **je menší nebo rovné reliabilitě**. V případě poměrně komplexního testu vizuální gramotnosti lze předpokládat, že vlastní reliabilita bude vyšší než vypočtené Cronbachovo alfa. Dalším faktorem, který snižuje vypočítanou hodnotu je nehomogenní testovaná skupina. Je to dobře vidět na poklesu této hodnoty při spojení měření v rámci pilotáže a v rámci vlastního testování.

Reliabilitu testu by bylo možno jeho úpravou zvýšit, pravděpodobně by to ale bylo na úkor jeho komplexnosti a potažmo validity.

Vzhledem k výše zmíněnému, je možno test považovat pro testovanou skupinu za reliabilní.

5.3 VÝBĚR RESPONDENTŮ

Cílem výzkumu je zjistit, zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti empirických diváků. Výtvarná výchova, jako všeobecně vzdělávací předmět je společná pro všechny po celou dobu povinné školní docházky. Z toho důvodu není možno provádět testování u žáků ve věku povinné školní docházky a je třeba se zaměřit na studenty středních škol – gymnázií, kde se výtvarná výchova vyučuje. Pro potřeby výzkumu bylo nutno zvolit skupinu účastníků, co možná nejhomonější tak, aby byl eliminován vliv jiných faktorů, které by mohly ovlivnit rozvoj vizuální gramotnosti, než výuka VV.

Pro testování byli zvoleni studenti Gymnázia Jana Keplera. Výuka VV na vyšším stupni osmiletého studia a v cyklu čtyřletém na této škole je povinně volitelná. Studenti volí mezi výukou výtvarné výchovy a hudební výchovy (alternativou k hudební výchově je aktivní účast v rámci školního orchestru nebo sboru). Díky oddělené volitelné výuce výtvarné výchovy je tedy možno do testování zařadit studenty ze stejných tříd (s předpokládanými srovnatelnými charakteristikami), kteří prošli nebo neprošli výukou VV.

Specifikou této školy je tzv. **estetická výchova** – integrovaný předmět vzdělávací oblasti umění a kultura, který je vyučován v prvním pololetí 1. ročníků čtyřletého cyklu studia a ve druhém pololetí septimy osmiletého cyklu a třetích ročníků čtyřletého cyklu studia. V posledních letech studia zasahuje do výběru předmětů široká nabídka seminářů. Z hlediska výzkumu vizuální gramotnosti je ve výzkumu zohledňován seminář dějin umění, který je vyučován ve třetím a čtvrtém ročníku (resp. septimě a oktávě).

Struktura výuky předmětů ze vzdělávací oblasti umění a kultura na GJK je patrný následující tabulky.

Čtyřleté gymnázium									
Ročník	1		2		3		4		
Předměty	Est	VV/HV	VV/HV	VV/HV	VV/HV	Est	–	–	
Časová dotace	2	2	2	2	1	1	0	0	
Osmileté gymnázium									
Ročník	5		6		7		8		
Předměty	VV/HV	VV/HV	VV/HV	VV/HV	VV/HV	Est	–	–	
časová dotace	2	2	2	2	1	1	0	0	
Povinně volitelný seminář (společný)					DU	DU	DU	DU	
časová dotace					2	2	2	2	

• Tabulka 5 - 6

5.4 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ

5.4.1 Pilotáž

Test byl v průběhu konstrukce upravován na základě konzultací s vedoucí práce a se skupinou odborníků (účastníky doktorského semináře VV na PedF UK) a na základě pilotního zadání mezi studenty PedF UK. Díky tomuto procesu došlo k zafixování délky testu, pořadí položek, způsobu administrace (zadávání instrukcí) a skórování pro využití při vlastním výzkumu.

Jako první prošly testem v rámci pilotáže dvě ucelené skupiny studentů PedF UK. Jednalo se o studenty 1. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro MŠ specializace TV a VV. Skupina studentů se specializací VV již prošla testem v definitivní podobě a jejich výsledky jsou použity jako kontrolní pro testování na gymnáziu.

Na základě pilotního ověřování se ujasnilo několik zásadních momentů. Počet otázek byl upraven tak, aby se vypracování celého testu včetně sdělení instrukcí vešlo do jedné vyučovací hodiny (45 min). Slovně zadávané instrukce v těchto dvou pilotních skupinách se upravily a sjednotily, aby na gymnáziu již administrace testu probíhala standardní formou.

Sporným momentem se ukázala být **náročnost testu**. První skupina studentů 1. ročníku kombinovaného studia učitelství pro MŠ specializace TV měla s vypracováním testu značné potíže – je možné, že to bylo způsobeno komplikovanějším zadáváním instrukcí nebo později upraveným prototypem záznamového archu. Druhá skupina studentů již vypracovala test bez technických potíží a s pochopením zadání, jejich absolutní výsledky ovšem ukázaly některé položky testu jako neřešitelné a celý test jako příliš náročný. Na základě konzultace s PhDr. Leonorou Kitzbergerovou PhD, která má zkušenost se studenty gymnázia Na Zatlance jsem se rozhodla náročnost testu nesnížit. Upravila jsem nicméně původně zamýšlené dichotomické skórování na citlivější s půlbodovým skórováním u otázek s otevřenou odpovědí.

5.4.2 Testování

Test byl v průběhu října a listopadu 2014 zadán postupně čtyřem skupinám respondentů z Gymnázia Jana Keplera – studentům septimy a třetího ročníku (3.A), kvinty a prvního ročníku (1.C).

Vzhledem k vizuální povaze testu nebylo z finančních důvodů možno vytvořit nezávislé série zadání pro každého studenta. Proto byla obrazová část otázky promítána pomocí dataprojektoru, studenti zapisovali své odpovědi do záznamových archů a instrukce k řešení jednotlivých položek testu byly zadávány ústně. Test byl řešen pokaždé v jiné učebně, čas na vypracování jednotlivých otázek nebyl předem přesně stanoven – odvíjel se od rychlosti dané skupiny, celkově však doba vypracování testu včetně administrace nepřekročila 45 minut. Jako problematické se ukázalo promítání na různých počítačích – ne všechny mají přesné barevné podání, ve všech třídách nepanovaly stejné světelné podmínky (u pilotáže tyto problémy nenastaly). Vzhledem k technickým nedostatkům při promítání musela být ze závěrečného hodnocení testu vyřazena otázka č. 3.

5.5 VÝZKUM – DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA

Kapitola je věnována statistickému popisu výsledků výzkumu. Výzkumná sonda byla hodnocena za pomoci statistických funkcí programu Microsoft Excel a programu Microsoft Access.

Naskenované vyplněné dotazníky jsou dokladovány jako přílohy DVD.

5.5.1 Vyhodnocení dotazníkové části

Výzkumem prošlo celkem 106 účastníků, z toho 15 studentek kombinovaného studia učitelství pro MŠ, specializace VV PedF UK, jejichž výsledky jsou ve výzkumu uvedeny jako kontrolní a 91 studentů Gymnázia Jana Keplera. Jedna z účastnic test nedokončila, proto byly její výsledky ze závěrečného hodnocení vyřazeny. Při vyhodnocení testů se uvažovalo pouze 90 účastníků, z výše zmíněných čtyř tříd. V dotazníkové části výzkumu byly zjišťovány tyto charakteristiky respondentů: věk, pohlaví, studium/volba hudební nebo výtvarné výchovy, celková školní úspěšnost vyjádřená nejhorší známkou na vysvědčení a preference vyučovacích předmětů.

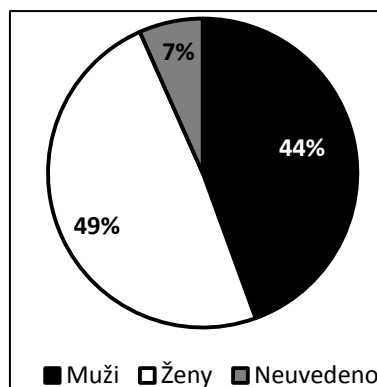
Vyhodnocení testů je patrné ze souborů [VG_pom.mdb], [VG_Reabilita.xlsx], [VGgrafy.xlsx] a [VG_Utest.xlsx], které jsou přiloženy na DVD.

5.5.1.1 Globální charakteristika respondentů

Zastoupení jednotlivých tříd není zcela rovnoměrné. Nižší počty studentů v ročnících osmiletého cyklu studia jsou dány tím, že do primy bývá přijímáno pouze 26 studentů, oproti 30 studentům přijímaným do čtyřletého cyklu studia. Nízký počet respondentů z 3. C byl způsoben souhrou testování s jinou akcí školy, již se část studentů účastnila.

Třída	Muži	Ženy	Neuvedeno	Celkem
1.A	16	13	1	30
3.C	7	8	1	16
R5A	12	11	0	23
R7A	5	12	4	21
MŠ-VV	0	15	0	15

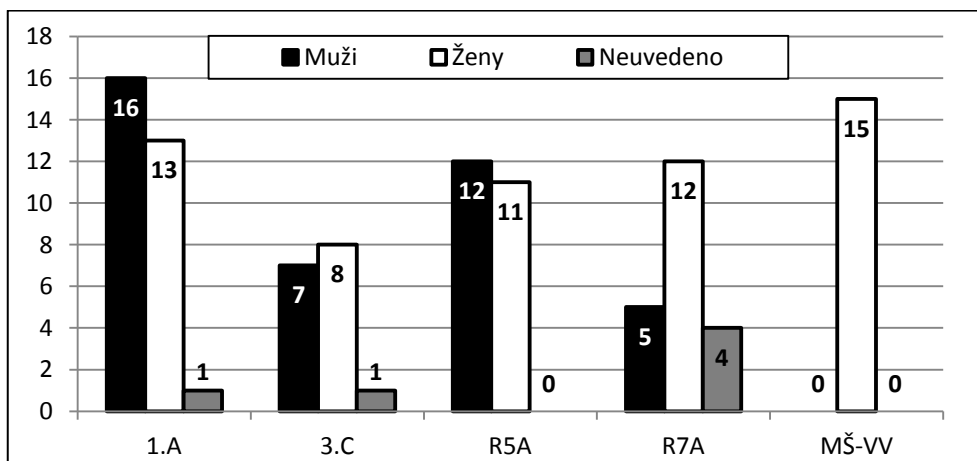
	Muži	Ženy	Neuvedeno	Celkem
Všichni	40	59	6	105
GJK	40	44	6	90



• Tabulka 5 - 7

• Graf 5 - 1

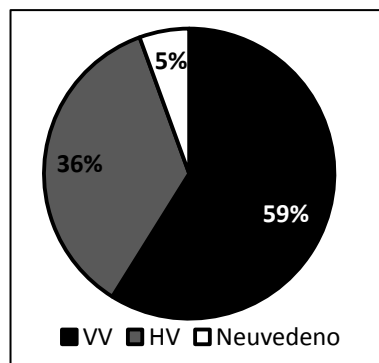
Z genderového hlediska je výzkum vyvážený, v rámci gymnázia se jej účastnilo 49% žen, 44% mužů a 7% účastníků své pohlaví neuvedlo.



• Graf 5 - 2

Zajímavá jsou čísla ukazující poměr mezi studenty studujícími/volícími ke studiu výtvarnou nebo hudební výchovu.

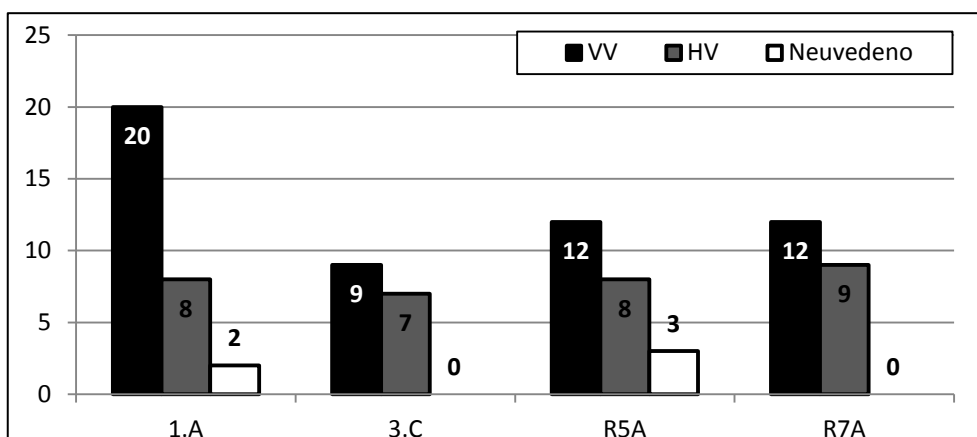
Třída	VV	HV	Neuvedeno
1.A	20	8	2
3.C	9	7	0
R5A	12	8	3
R7A	12	9	0
Celkem	VV	HV	Neuvedeno
90	53	32	5



• Tabulka 5 - 8

• Graf 5 - 3

V pololetí 1. ročníku, resp. na konci kvarty, se studenti dělí do jednotlivých předmětů, studenti 1.A, kteří vykazují nejvyšší rozdíl ve volbě předmětů – přibližně 2/3 VV, pro HV rozhodnuto pouze 27% studentů, v době výzkumu ještě rozdělení nebyli. Ve volbě předmětů je však třeba zachovat rovnoměrné rozložení (vzhledem ke kapacitám odborných učeben a z organizačních důvodů) – bývá tolerován drobný převis směrem k jednomu z předmětů zpravidla 17:13 v případě čtyřletého studia až 15:11 v případě osmiletého.



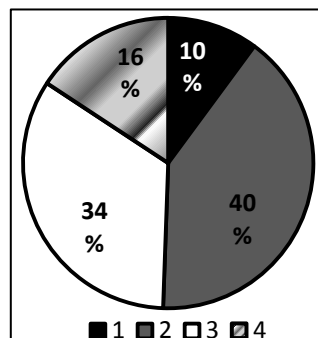
• Graf 5 - 4

Vysoké procento studentů 1.A preferujících VV nakonec nebude odpovídat reálnému rozdělení třídy. Lehký převis studentů směrem k volbě VV však bývá u studentů obvyklý a je dlouhodobě pozorovatelný.⁵² V celém výzkumném vzorku tak studuje/volí **HV 36%** respondentů, **VV 59%** respondentu a volbu zatím neučinilo, popřípadě neuvedlo **5%** dotázaných.

⁵² Problematika evaluace EV je popsána v publikaci „Příklady dobré praxe pro gymnázia“ „ (PROKSOVÁ 2008)

Další dotazníkem zjišťovaný údaj se týká školní úspěšnosti, resp. známek na vysvědčení. Zjišťována byla nejhorší známka na posledním vysvědčení, přesnější údaj by poskytl průměr všech známek předpokládala jsem ale, že studenti tento údaj nebudou znát.

Třída	1	2	3	4	průměr
1.A	8	14	8	0	2
3.C	0	5	3	8	3,1
R5A	1	10	8	3	2,6
R7A	0	7	11	3	2,8



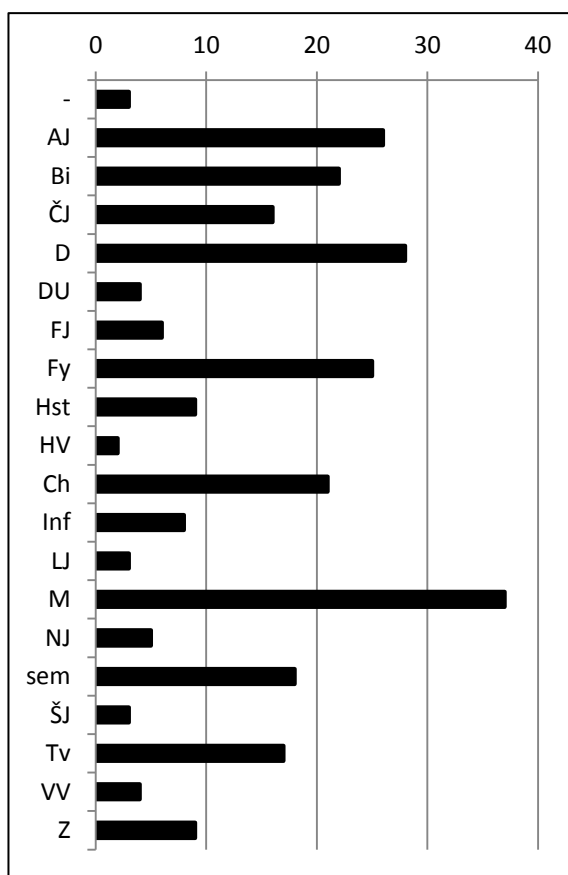
• Tabulka 5 - 9

• Graf 5 - 5

Jak lze vyčíst z tabulky i grafu, známky se zhoršují směrem k vyšším ročníkům gymnázia. Výborné výsledky studentů 1. A, výrazně odlišné od zbytku výzkumného vzorku jsou dány tím, že jejich hodnocení pochází z jiných škol (gymnází nebo základních škol), odkud na GJK přišli. Průměrná známka, kterou udává tabulka, není průměrem vysvědčení, ale průměrnou nejhorší známkou na vysvědčení. Pro zjištění tohoto konkrétního údaje by bylo lepší provádět průzkum krátce po pololetí, kdy již budou všichni studenti hodnoceni na stejné škole.

Poslední položka dotazníku zjišťovala preference, resp. oblíbenost jednotlivých předmětů studenty. Každý měl možnost napsat tři nejoblíbenější předměty, jejich četnost udává tabulka a graf.

Předmět	Počet	Průměr
neuveдено	3	20,8
AJ	26	21,5
Bi	22	22,2
ČJ	16	23,8
D	28	22,2
DU	4	25,1
FJ	6	19,3
Fy	25	20,8
Hst	9	21,2
HV	2	21,5
Ch	21	21,4
Inf	8	22,0
LJ	3	24,0
M	37	20,9
NJ	5	20,8
sem	18	22,3
ŠJ	3	22,7
Tv	17	21,5
VV	4	26,0
Z	9	23,5



• Tabulka 5 - 10

• Graf 5 - 6

Vzhledem k výtvarné výchově je zajímavé srovnání s výzkumem ZŠ. Mezi oblíbenými se objevuje celé spektrum vyučovacích předmětů, ve výzkumu jich figuruje 19. Specifickou skupinu tvoří položka sem – semináře, resp. povinně volitelné předměty. Od druhého ročníku – sexty- tvoří na Gymnáziu Jana Keplera povinně volitelné semináře velmi významnou část vyučování, díky nim je možno jinak všeobecné gymnázium profilovat podle zájmu studentů⁵³. Nabídka volitelných předmětů je nesmírně široká,⁵⁴ a proto byly pro potřeby výzkumu sloučeny do jedné položky. Výjimku tvoří povinně volitelné dějiny umění, které navazují na vzdělávací oblast umění a kultura a rozšiřují tak vzdělávání v teoretické oblasti výtvarného oboru. Předměty spadající do vzdělávací oblasti umění a kultura (výtvarná výchova, hudební výchova dějiny umění) pak představují celkově **5%** preferovaných vyučovacích předmětů.

⁵³ Ve třetím ročníku (septimě) připadá na volitelné předměty časová dotace 6 hodin, ve čtvrtém ročníku (oktávě) 8 hodin. Řada studentů nepovinně navštěvuje více než předepsané množství seminářů.

⁵⁴ <http://gjk.cz/wp-content/uploads/2014/12/Nabídka-volitelných-předmětů-pro-rok-2014-2015.pdf>

5.5.2 Hodnocení testové části

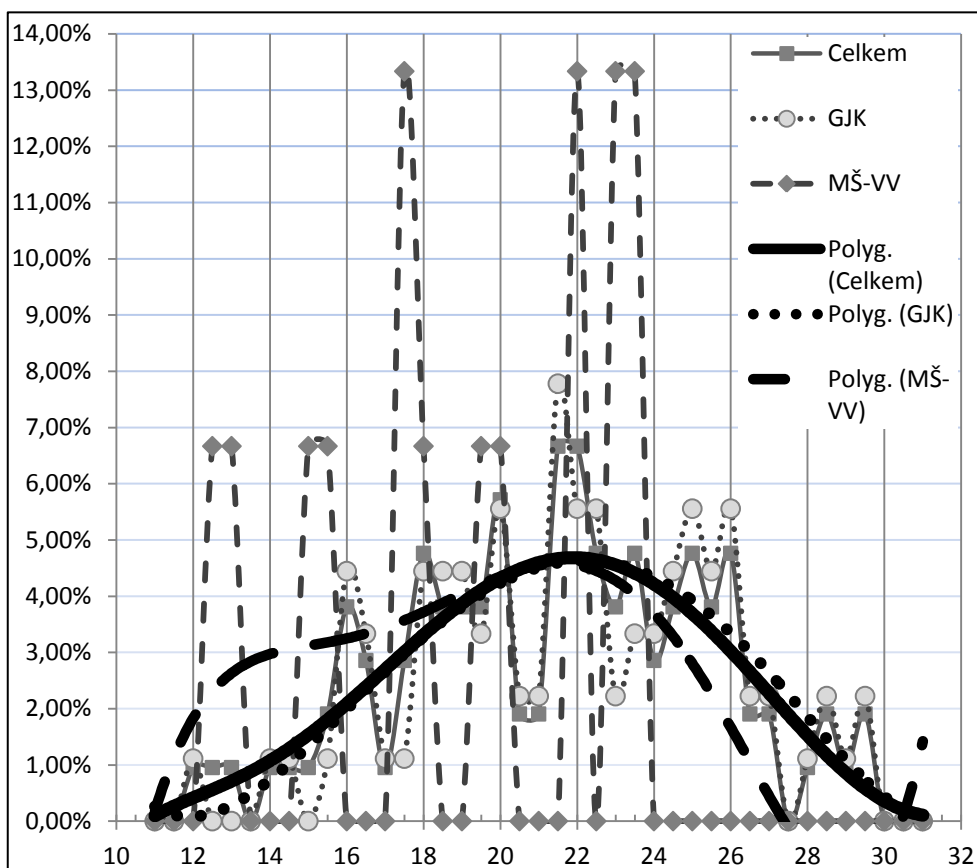
Testová část výzkumu obsahuje 36 otázek a v něm je možno dosáhnout maximálně 37 bodů, otázka číslo 3 však nebyla hodnocena kvůli technickým problémům při zadávání, proto je v rámci výzkumu maximální možný dosažený počet bodů z testu 36.

5.5.2.1 Celková úspěšnost v testu

	Počet	Průměr	Úspěšnost
Celkem	105	21,4	59,5%
Celkem (GJK)	90	21,8	60,6%
Celkem (MŠ-VV)	15	19,0	52,7%

• Tabulka 5 - 11

Test je v souladu s výsledky předpilotního výzkumu i pilotáže mírně náročnější, než by bylo třeba. Celková úspěšnost účastníků pilotáže, studentů PedF UK byla **52,7 %**, úspěšnost účastníků samotného výzkumu na gymnáziu byla **60,6%**. Distribuce výsledků jednotlivých skupin, jak dokládá graf a naznačené matematické proložení výsledků pomocí polynomického proložení trendů (funkce programu Microsoft Excel), se blíží normálnímu rozdělení. Jiný tvar křivky u výsledků pilotáže je dán malým počtem respondentů.



• Graf 5 - 7

5.5.2.2 Položková analýza

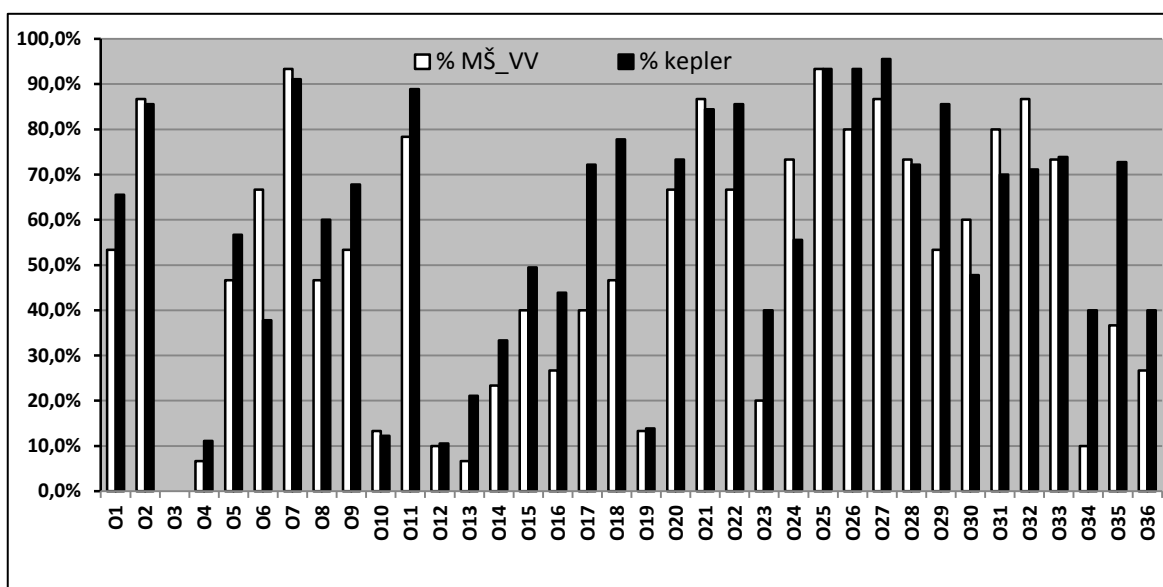
Pro analýzu obtížnosti testových úloh počítáme tzv. index obtížnosti' (Chrástka 2007) Ten se vypočítá ze vzorce:

$$P = 100 * \frac{n*s}{n}$$

kde P je index obtížnosti.
ns počet správných odpovědí.
n počet respondentů.

Index P udává procento testovaných ve skupině, kteří na danou otázku odpověděli správně. Bílé sloupčky v grafu zobrazují výsledky pilotáže, černé potom výsledky vlastního výzkumu. Za velmi náročné jsou považovány ty otázky, u nichž je index obtížnosti menší než 20%, tzn., že správně na ně odpovědělo méně než 20% účastníků. Z výsledků pilotáže vyplynulo, že některé úlohy v testu jsou příliš obtížné (konkrétně úlohy č. 4, 10, 12, 13, 19 a 34). Po konzultaci byly tyto úlohy v testu zachovány, po analýze výsledků výzkumu se však dvě třetiny z nich stále jeví jako příliš obtížné. Jde o úlohy č. 4, 10, 12 a 19. Žádná z úloh se ve vlastním výzkumu, však neukázala jako extrémně náročná tzn. $P < 10\%$.

• Graf 5 - 8



Za **snadné** jsou považovány ty otázky, u kterých je index obtížnosti **větší než 80%**, tzn. že více než 80% testovaných studentů, na danou otázku, odpovědělo správně. Jako extrémně snadné úlohy s úspěšností řešení nad 90% bylo v pilotáži možno označit úlohy č. 7 a č. 25. Ve výzkumu k nim přibýly ještě úlohy č. 26 a č. 27.

Výrazně lepších výsledků (úspěšnost řešení vyšší o více než 20%) bylo ve výzkumu oproti pilotáži dosaženo v otázkách č. 17, 18, 23, 29, 34 a 35. Naopak výrazně lépe dopadly výsledky pilotáže oproti výzkumu u otázky č. 6.

5.5.2.3 Diskuse

Celkově lepší výsledky ve vlastním výzkumu než v pilotáži mohou být dány několika faktory. Z technických a provozních faktorů jde především o nestandardizovanou formu zadávání jednotlivých úloh při pilotáži. Dalším výrazným momentem je směřování testu ke konkrétní skupině tj. gymnaziálním studentů k jejich kulturnímu kontextu – to dokládá např. nepoměr mezi rozeznáním filmů ve vizuálních citacích u otázek č. 17 a 18 a specifických zkušeností (otázky 23, 29, 35).

Přesto je zajímavé, že studenti střední školy, jakkoli výběrové, dopadli lépe i v otázkách zaměřených na znalost výtvarné kultury (například otázka č.34 – ikonografie novozákonního příběhu) než studenti vysoké školy pedagogického oboru se zaměřením na výtvarnou výchovu. Studenti gymnázia dopadli lépe, ačkoli ne s tak výrazným rozdílem i ve všech otázkách na rozpoznání výtvarného námětu a stylu (12-17), které jsou inspirovány přijímacími zkouškami na obor, který studují účastníci pilotního testování.

5.5.2.4 Úspěšnost řešení testu podle charakteristik získaných dotazníkem

Výsledky dosažené v rámci testování jednotlivými skupinami studentů jsou rozděleny podle kontaktních údajů v dotazníkové části. Pakliže nebylo možné výsledky konkrétního testu přiřadit žádné ze skupin (údaj nebyl uveden), nejsou tyto výsledky uváděny. Tabulky ukazují počet studentů v dané skupině, jejich průměrný bodový výsledek v testu, dále maximální a minimální počet dosažených bodů a celkovou procentuální úspěšnost v testu.

	Počet	Průměr	Min	Max	Úspěšnost
Muži	40	21,3	14,5	28	59,20%
Ženy	44	22,4	12	29,5	62,20%
neuveдено	6	20,8	18	26	57,80%

• Tabulka 5 - 12

Nejúspěšnější v řešení testu byli studenti kvinty, nejméně pak stejně staří studenti 1. A. Celkově dopadli lépe studenti osmiletého než čtyřletého gymnázia. Zajímavé jsou posuny v maximálním a minimálním počtu bodů z testu. Lepší průměrný výsledek třetího ročníku oproti prvnímu není dán vyšším skóre v testu, ale snížením rozptylu. Nejlepší a nejhorší výsledek je tak k sobě blíže. Opačný trend lze sledovat v případě kvinty a septimy. Zatímco nejlepší výsledek je v obou třídách stejný, nejhorší se v případě septimy posouvá směrem dolů – zvyšuje se rozptyl výsledků.

	Počet	Průměr	Min	Max	Úspěšnost
1.A	30	19,7	12	27	54,70%
3.C	16	22,2	16,5	26	61,70%
R5A	23	23,5	18,5	29,5	65,30%
R7A	21	22,8	15,5	29,5	63,30%

• Tabulka 5 - 13

Lepší výsledky v osmiletém než čtyřletém cyklu studia odpovídají celkovým školním výsledkům – studenti osmiletého studia mívají zpravidla výsledky lepší (průměrné známky, výsledky u maturity). Při zadávání testu jsem předpokládala, že mezi výsledky mladších a starších studentů dojde ke zlepšení. Tento předpoklad se však naplnil pouze v případě čtyřletého studia. Důvodem horších průměrných výsledků, respektive snížení nejnižších bodových zisků z testu v septimě oproti kvintě může být dáno snahou studentů septimy najít jiná, vlastní řešení. Tomu by odpovídal i komentář jednoho ze studentů septimy, který, ač byl test zadáván v hodině výtvarné výchovy a řádně uveden, hledal při řešení matematické vztahy. Místo posouzení obsahu a formy obrazů počítal např. chybějící končetiny, stromy... (otázka 5, 6), nebo se pokoušel určit správnou odpověď analýzou upravených fotografií – hledal technické nedokonalosti, ne významové posuny (otázky 25-32).

V rámci deskriptivní statistiky se ukazuje, že studenti výtvarné výchovy dosahují v testu lepších výsledků než studenti hudební výchovy. Závislost úspěšnosti v řešení testu (vizuální gramotnosti) na studiu výtvarné výchovy bude ověřována v následující kapitole.

	Počet	Průměr	Min	Max	Úspěšnost
HV	32	21,5	15,5	29,5	59,80%
VV	53	22	12	29,5	61,10%

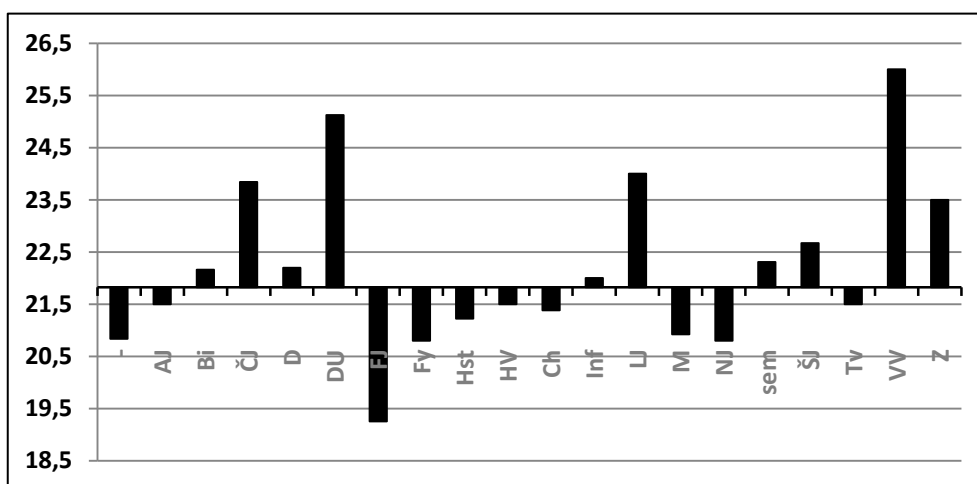
• Tabulka 5 - 14

Zajímavá data vyplývají z tabulky ukazující úspěšnost v testu podle školní úspěšnosti (nejhorší známky na posledním vysvědčení) Ukazuje se, že nejlepších průměrných výsledků v testu dosáhli studenti s nejhoršími známkami na vysvědčení.

	Počet	Průměr	Min	Max	Úspěšnost
1	9	21,9	16	27	60,80%
2	36	21,2	12	29,5	58,90%
3	30	22,1	15,5	29,5	61,40%
4	14	22,6	17	29	62,80%

• Tabulka 5 - 15

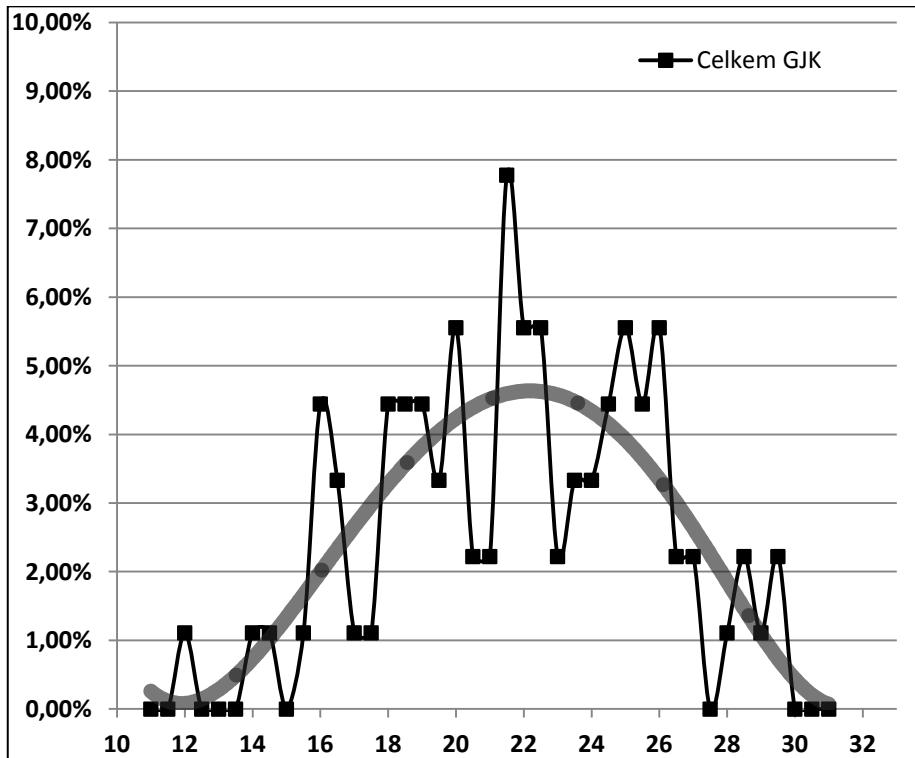
Graf níže ukazuje, jak se liší výsledky studentů, kteří uvedli předmět jako oblíbený, od průměrného výsledku testu. Vůbec nejlepších výsledků dosáhli studenti, kteří mají výtvarnou výchovu jako jeden ze tří nejoblíbenějších předmětů, těsně následuje výsledek studentů volících jako oblíbený předmět dějiny umění.



• Graf 5 - 9

Zajímavý je výsledek z hlediska oblíbenosti jednotlivých jazyků. Zatímco studenti, kteří jako oblíbený předmět volí český a latinský jazyk dosáhli výsledků nadprůměrných, studenti, kteří jako oblíbený předmět uvedli francouzštinu, dosáhli výsledků nejnižších.

Celkově jsou výsledky testu vizuální gramotnosti ve skupině studentů GJK, kteří se účastnili výzkumu, jak je možné patrné z grafu, distribuovány přibližně podle **normálního rozdělení**. Černá linie ukazuje poměrný počet studentů, kteří dosáhli v testu daného počtu bodů, šedá linie ukazuje proložení výsledků pomocí polynomického proložení trendů (funkce programu Microsoft Excel).



• Graf 5 - 10

5.6 VÝZKUM – INDUKTIVNÍ STATISTIKA – TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Deskriptivní popis dat získaných v rámci výzkumné sondy ukázal rozdíly ve výsledcích testu mezi jednotlivými skupinami respondentů. Aby bylo možno odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky je třeba tyto rozdíly podrobit statistickému testování a určit, zda jsou tyto rozdíly statisticky významné. Výzkumné otázky se týkají vlivu jednotlivých charakteristik na úspěšnost v testu vizuální gramotnosti. Vzhledem k charakteru výsledků testu byl jako nástroj pro ověřování hypotéz zvolen Mann Whitneyho U test. Výsledky byly hodnoceny za pomoci programu Microsoft Excel.

Vyhodnocení a výsledky jsou patrné ze souborů [VG_Utest.xlsx], který je přiložen na DVD.

5.6.1 Mann Whitneyho U test

Pro testování nulové hypotézy se využívá neparametrických testů, kde říkáme, že náhodná veličina má neznámé rozdělení, které nelze charakterizovat pomocí parametrů μ (střední hodnota normované náhodné veličiny) a σ (směrodatná odchylka), tj. toto rozdělení nemusí být normální (Mann-Whitneyův pořadový test).

Využití neparametrických testů je obecnější než u parametrických testů, protože je lze použít jak pro data, která neodpovídají normálnímu rozdělení pravděpodobnosti, tak i pro data, která normálnímu rozdělení odpovídají.

Výpočty u neparametrických testů vycházejí z pořadových čísel jednotlivých hodnot variační řady („pořadové testy“), mohou být proto použity i u dat, která nemají přesný číselný význam a jsou ve skutečnosti jen pořadím (Mann-Whitneyův pořadový test).

V našem případě je využito Mann-Whitneyho testu. Ten umožňuje zjistit, zda mají dva výběry stejné rozdělení četností tj, zda se od sebe neliší. „*U tohoto statistického testu se naměřené hodnoty uspořádají do jedné řady podle velikosti. U každé řady se potom zjišťuje, kolik hodnot z druhého výběru ji předchází.*“ (Chrátka 2007, s. 92)

Pro větší skupiny se pak hodnotám pro ulehčení výpočtu přiřadí pořadí, takže platí, že součet všech pořadí musí odpovídat součtu číslic od 1 do n podle níže uvedeného vzorce, kde nejmenší odpovídá hodnotě 1.

$$\sum R = \frac{n*(n+1)}{2} \quad \begin{array}{l} \mathbf{n} \quad - \text{ je počet hodnot a} \\ \sum \mathbf{R} \quad - \text{ je součet pořadí} \end{array}$$

následně lze použít se vzorce.:

$$U_a = n_a * n_b + \frac{n_b*(n_b+1)}{2} - \sum R_b \quad U_b = n_b * n_a + \frac{n_a*(n_a+1)}{2} - \sum R_a$$

kde U_x - testové kritérium U,

a, b - jsou indexy výběru,

n_x - je četnost hodnot v příslušném výběru,

$\sum R_x$ - je součet pořadí v příslušném výběru.

Současně také platí vztah $U_a * U_b = n_a * n_b$

Testovým kritériem je pak menší z vypočítaných U pro jednotlivé výběry

$$U = \min (U_a, U_b)$$

Následně je testové kritérium porovnané s kritickou hodnotou Mann-Whitneyho testu (příslušné tabulky kritické hodnoty Mann-Whitneyho testu) pro příslušné n_a a n_b , a zvolenou hladinu významnosti α a je rozhodnuto o platnosti nulové hypotézy

H_0 na základě těchto podmínek:

Je-li $U < U(\alpha, n_a, n_b) \Rightarrow$ zamítáme nulovou hypotézu H_0 o shodě rozdělení veličin výběrů

tj. dva výběry nejsou statisticky významně odlišné.

Je-li $U > U(\alpha, n_a, n_b) \Rightarrow$ nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o shodě rozdělení veličin výběrů

a platí alternativní hypotéza H_A

tj. dva výběry jsou statisticky významně odlišné.

Mann a Whitney prokázali, že pro velké skupiny (větší než 20) má testovací kritérium přibližně normálové rozložení. Nulovou hypotézu H_0 lze potom testovat pomocí *normované normální veličiny*. (Chrastka 2007, s. 96) Normovanou náhodnou veličinu u vypočítáme ze vztahu

$$|u| = \frac{U - \frac{n_a * n_b}{2}}{\sqrt{\frac{n_a * n_b * (n_a + n_b + 1)}{12}}}$$

Díky velkému množství účastníků testování a rozdělení jejich výsledků bylo možno pro ověřování hypotéz využít ve většině případů tuto formu Mann-Whitneyho U testu.

5.6.2 Statistické testování hypotéz

Na základě dat získaných z výsledků testu byly za pomoci výše uvedeného postupu vypočteny hodnoty testového kritéria u , pomocí něhož jsou testovány jednotlivé hypotézy vzniklé na základě výsledků popisné statistiky.

Kritické hodnoty pro testové kritérium u jsou pro hladinu významnosti 0,05 $u_{0,05}=1,96$, pro hladinu významnosti 0,01 pak $u_{0,01}=2,58$.

5.6.2.1 Vizuální gramotnost a věk

V testu dosáhli studenti vyšších ročníků v průměru lepších výsledků (62,5%), než studenti nižších ročníků (60%). Pro ověření statistické významnosti tohoto výsledku za pomoci otestování Mann-Whitneyho testem byly stanoveny následující hypotézy:

H_0 : Mezi výsledky starších a mladších studentů nejsou rozdíly.

H_A : Mezi výsledky starších a mladších studentů jsou rozdíly.

	Mladší	Starší	U-TEST			
Suma pořadí	2234	1862	Ua	803	U	803
Počet	53	37	Ub	1159	u	1,46

• Tabulka 5 - 16

Ve skupině mladších jsou zahrnuti studenti 1. ročníku a kvinty, ve skupině starších pak studenti 3. ročníku a septimy.

Výsledná hodnota testového kritéria $u=1,46$, je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 i 0,05. Na základě toho **lze přijmout nulovou hypotézu H_0** .

Ačkoli jsou výsledky v testu u studentů z vyšších ročníků lepší než u studentů z ročníků nižších, tento rozdíl **není statisticky významný**.

5.6.2.2 Vizualní gramotnost a pohlaví

Dívky (62,2%) dosáhly v testu v průměru lepších výsledků než chlapci (59,2%). Pro ověření statistické významnosti tohoto výsledku byly stanoveny následující hypotézy:

H₀: Mezi výsledky chlapců a dívek nejsou rozdíly.

H_A: Mezi výsledky chlapců a dívek jsou rozdíly.

• Tabulka 5 - 17

	Muži	Ženy	U-TEST			
Suma pořadí	1558	2012	U _a	738	U	738
Počet	40	44	U _b	1022	u	1,27

Do testování této hypotézy nejsou zahrnuti výsledky studentů, kteří neuvedli v dotazníkové části testu pohlaví.

Výsledná hodnota testového kritéria **u=1,27**, je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 i 0,05. Na základě toho **lze přijmou nulovou hypotézu H₀**.

Mezi výsledky chlapců a dívek v testu nejsou statisticky významné rozdíly.

5.6.2.3 Vizualní gramotnost a volba výtvarné výchovy

Porovnáním výsledků studentů, kteří ke studiu volí (nebo již zvolili) výtvarnou výchovu (61,1%) a studentů, kteří volí (nebo již zvolili) hudební výchovu (59,8%), ukazuje v popisné statistice lepší průměrné výsledky v testu pro studenty volící studium výtvarné výchovy. Pro zjištění, zda se výsledky obou skupin liší, byly stanoveny následující hypotézy:

H₀: Mezi výsledky studentů volících ke studiu hudební a výtvarnou výchovu nejsou rozdíly.

H_A: Mezi výsledky studentů volících ke studiu hudební a výtvarnou výchovu jsou rozdíly.

• Tabulka 5 - 18

	HV	VV	U-TEST			
Suma pořadí	1283	2372	U _a	755	U	755
Počet	32	53	U _b	941	u	0,84

Výsledná hodnota testového kritéria **u=0,84**, je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 i 0,05. Na základě toho **lze přijmou nulovou hypotézu H₀**.

Mezi výsledky studentů volících ke studiu hudební nebo výtvarnou výchovu není statisticky významný rozdíl.

5.6.2.4 Vizualní gramotnost a studium výtvarné výchovy

Otázka, zda vede studium výtvarné výchovy k rozvoji vizuální gramotnosti je jednou z klíčových otázek této dizertační práce. Aby na ni bylo možno odpovědět, je třeba otestovat „přidanou hodnotu“ studia výtvarné výchovy a „přidanou hodnotu“ studia hudební výchovy jako kontrolní údaj. Pro toto testování bylo třeba rozdělit základní soubor na čtyři skupiny a v případě skupiny HV nebylo možno využít Mann-Whitneyho test pro velké četnosti (normální rozložení).

5.6.2.4.1 „Přidaná hodnota“ studia VV

Na základě popisné statistiky se ukazuje, že starší studenti, kteří studují výtvarnou výchovu, dosáhli v testu lepších výsledků než mladší studenti, kteří začínají výtvarnou výchovu v rámci vyššího sekundárního vzdělávání teprve studovat. Pro zjištění, zda se výsledky těchto dvou skupin liší, byly stanoveny následující hypotézy:

H₀: Mezi výsledky mladších studentů volících ke studiu výtvarnou výchovu a starších studentů, kteří výtvarnou výchovu studují, nejsou rozdíly.

H_A: Mezi výsledky mladších studentů volících ke studiu výtvarnou výchovu a starších studentů, kteří výtvarnou výchovu studují, jsou rozdíly.

VV	Mladší	Starší	U-TEST			
Suma pořadí	761	670	Ua	233	U	233
Počet	32	21	Ub	439	u	1,87

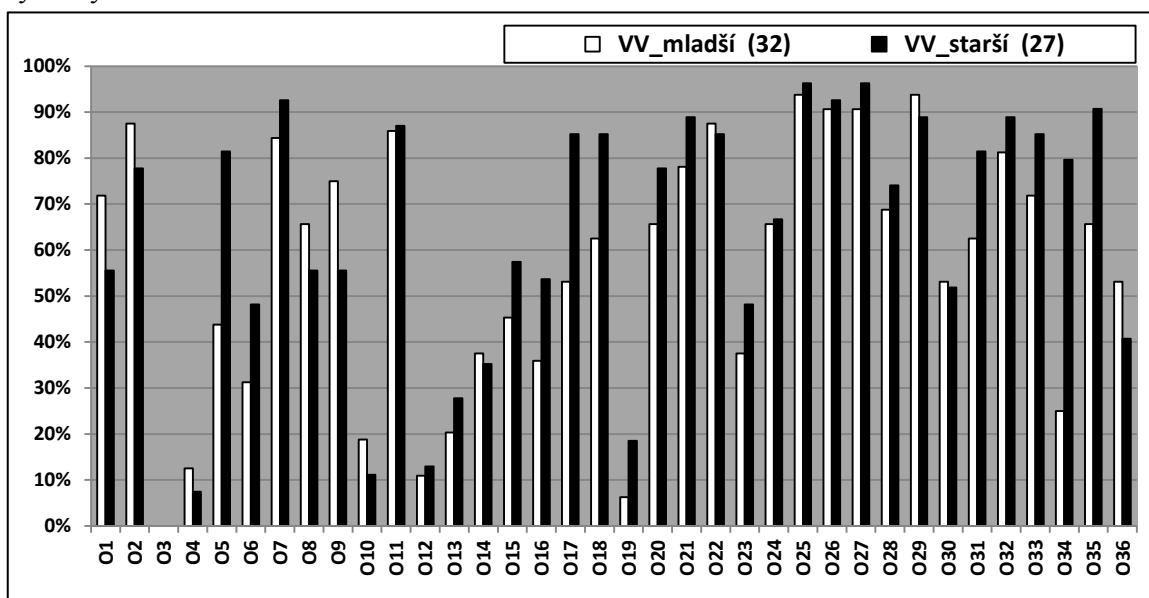
• Tabulka 5 - 19

Výsledná hodnota testového kritéria **u=1,87**, je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 i 0,05. Je ale větší, než kritická hodnota pro hladinu významnosti **0,1, která je 1,64.**⁵⁵ Na základě toho by bylo možno s rizikem 10% chyby 1. druhu **odmítnout nulovou hypotézu H₀ a přijmout alternativní hypotézu H_A.**

Na hladině významnosti 0,1 lze říci, že se výsledky mladších studentů volících ke studiu výtvarnou výchovu a starších studentů, kteří výtvarnou výchovu studují, liší. Vzhledem k průměrnému výsledku mladších studentů 58,1% a starších studentů 65,2% lze říci, že v případě testovaného souboru studentů vedla pravděpodobně výuka výtvarné výchovy k zlepšení.

V grafu jsou vidět průměrné výsledky mladších a starších studentů výtvarné výchovy.

• Graf 5 - 11



Ve většině položek jsou výsledky obou skupin srovnatelné, výrazně lepších výsledků ovšem dosáhli starší studenti výtvarné výchovy u otázek 5, 17, 18, 34, a 35.

⁵⁵ Hladina významnosti 0,1 se v pedagogickém výzkumu příliš nepoužívá proto, že 10% možnost chyby 1. druhu, tedy v zamítnutí nulové hypotézy v případě, že platí, je poměrně velká.

U otázky č. 5, je klíčovou složkou vizuální gramotnosti nutnou k vyřešení úlohy percepční senzitivita a estetická otevřenost, v tomto případě na ukázkách postimpresionistických maleb. V případě otázek 17 a 18 se jedná o komplexní úlohy a nutností kritického myšlení a percepční senzitivity spolu se znalostí ze soudobé vizuální kultury. Otázky 34 a 36 jsou „pořadací“ – využívají kritického myšlení, percepční senzitivity a v případě otázky 34 znalosti novozákonní ikonografie. V případě otázky 34 je rozdíl mezi výsledky mladších a starších studentů VV největší.

5.6.2.4.2 „Přidaná hodnota“ studia HV

Průměrné výsledky studentů, kteří studují hudební výchovu, jsou přibližně srovnatelné. Pro zjištění, zda se výsledky těchto dvou skupin liší, byly stanoveny následující hypotézy:

H₀: Mezi výsledky mladších studentů volících ke studiu hudební výchovu a starších studentů, kteří hudební výchovu studují, nejsou rozdíly.

H_A: Mezi výsledky mladších studentů volících ke studiu hudební výchovu a starších studentů, kteří hudební výchovu studují, jsou rozdíly.

U	124
Kritická hodnota U pro $\alpha = 0,01$ (16x16)	60
Kritická hodnota U pro $\alpha = 0,05$ (16x16)	75

• Tabulka 5 - 20

Testové kritérium **U=124**, je větší než kritické hodnoty (pro $n_1=16$ a $n_2=16$) pro hladinu významnosti 0,01 i 0,05. Na základě toho **lze přijmou nulovou hypotézu H₀**.

Mezi výsledky studentů volících ke studiu hudební výchovu a studentů, kteří výukou hudební výchovy prošli, není statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k výraznému rozdílu mezi „přidanou hodnotou“ studia výtvarné výchovy a hudební výchovy na výsledky v testu věřím, že je možno souhlasit s pozitivním vlivem studia výtvarné výchovy.

5.6.2.5 Vizuální gramotnost a obliba výtvarné výchovy a dějin umění

Na základě popisné statistiky se ukázalo, že studenti, kteří uváděli v dotazníkové části testu výtvarnou výchovu nebo dějiny umění jako svůj oblíbený předmět, dosáhli v testové části průměrně lepších výsledků, než jejich spolužáci. Pro zjištění, zda se výsledky této poměrně malé, ale pro potřeby práce zajímavé skupiny a zbytku testovaných studentů statisticky významně liší, byly stanoveny tyto dvě hypotézy:

H₀: Mezi výsledky studentů, kteří uvádějí mezi svými oblíbenými předměty výtvarnou výchovu nebo dějiny umění, a výsledky zbytku studentů nejsou rozdíly.

H_A: Mezi výsledky studentů, kteří uvádějí mezi svými oblíbenými předměty výtvarnou výchovu nebo dějiny umění, a výsledky zbytku studentů jsou rozdíly.

	Ostatní	VV a DU
Suma pořadí	3545	551
Počet	82	8

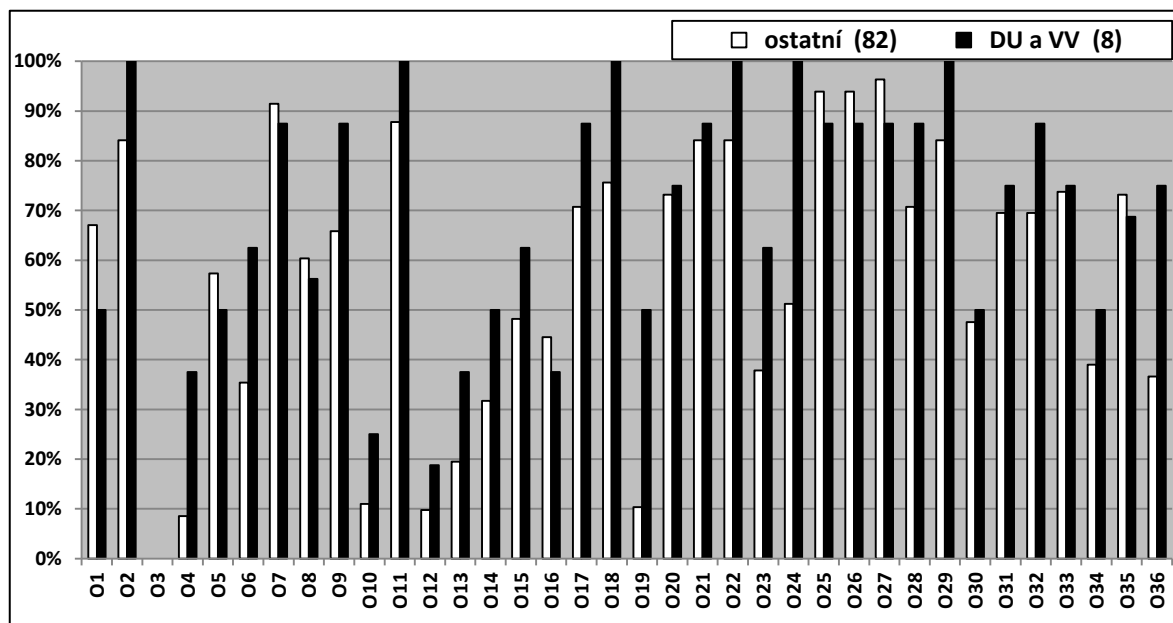
U-TEST			
Ua	142	U	142
Ub	515	u	2,64

• Tabulka 5 - 21

Výsledná hodnota testového kritéria $u = 2,64$, je větší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01. Na základě toho by bylo možno s rizikem 1% chyby 1. druhu **odmítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout alternativní hypotézu H_A .**

Lze tedy říci, že obliba výtvarné výchovy a dějin umění vede u studentů, kteří se účastnili výzkumu, k lepším výsledkům v testu. V kterých částech testu k tomuto zlepšení došlo, uvádí následující graf.

• Graf 5 - 12



Studenti, kteří jako svůj oblíbený předmět uvádí výtvarnou výchovu nebo dějiny umění, dopadli ve většině otázek testu v průměru lépe (70,2%), než jejich spolužáci (58,80%). Tam, kde je jejich průměrný výsledek nižší, jedná se vzhledem k počtu 8 studentů, kteří do této do skupiny patří, spíše o jednotlivé chyby, které se ale v grafickém znázornění projeví velkým rozdílem. Výrazně lépe dopadli studenti této skupiny v následujících otázkách: 4, 6, 18, 19, 23, 24, 36.

Otázky 4 a 6 jsou zaměřeny na schopnost percepční senzitivity a estetické otevřenosti ve vztahu k sochařským dílům. V případě otázek 18 a 19 se jedná o schopnost kritického myšlení, percepční senzitivity a kulturní znalosti z výtvarného umění – 19 a vizuální kultury – 18. Nejvýraznější rozdíl mezi touto skupinou a zbytkem studentů je u otázky 24 a trochu menší u analogické otázky 23. Jedná se o otázky citlivé především na kritické myšlení, dále na percepční senzitivitu. Výrazné jsou rovněž lepší výsledky této skupiny u otázky č. 36, zaměřené na prostorovou představivost. Další zlepšení jako např. u otázek 13a 14 je závislé na estetické otevřenosti a znalosti z oblasti výtvarného umění...

Obecně lze říci, že studenti, kteří preferují výtvarnou výchovu a dějiny umění zvládají lépe komplexnější úlohy vyžadující kritické myšlení, jsou schopni citlivěji vnímat obraz a jsou schopni pracovat s rozmanitější škálou výtvarných vyjadřovacích prostředků – v našem případě fotografické reprodukce sochařských děl. V neposlední řadě mají komplexnější znalosti z oblasti výtvarného umění.

5.6.2.6 Vizuální gramotnost a typ studia

Nejvýraznější rozdíl mezi průměrnými výsledky v testu u skupin respondentů podle jednotlivých charakteristik se na základě popisné statistiky ukazuje u výsledků studentů osmiletého a čtyřletého gymnázia.

Pro zjištění, zda se výsledky obou skupin liší statisticky významně, byly stanoveny následující hypotézy:

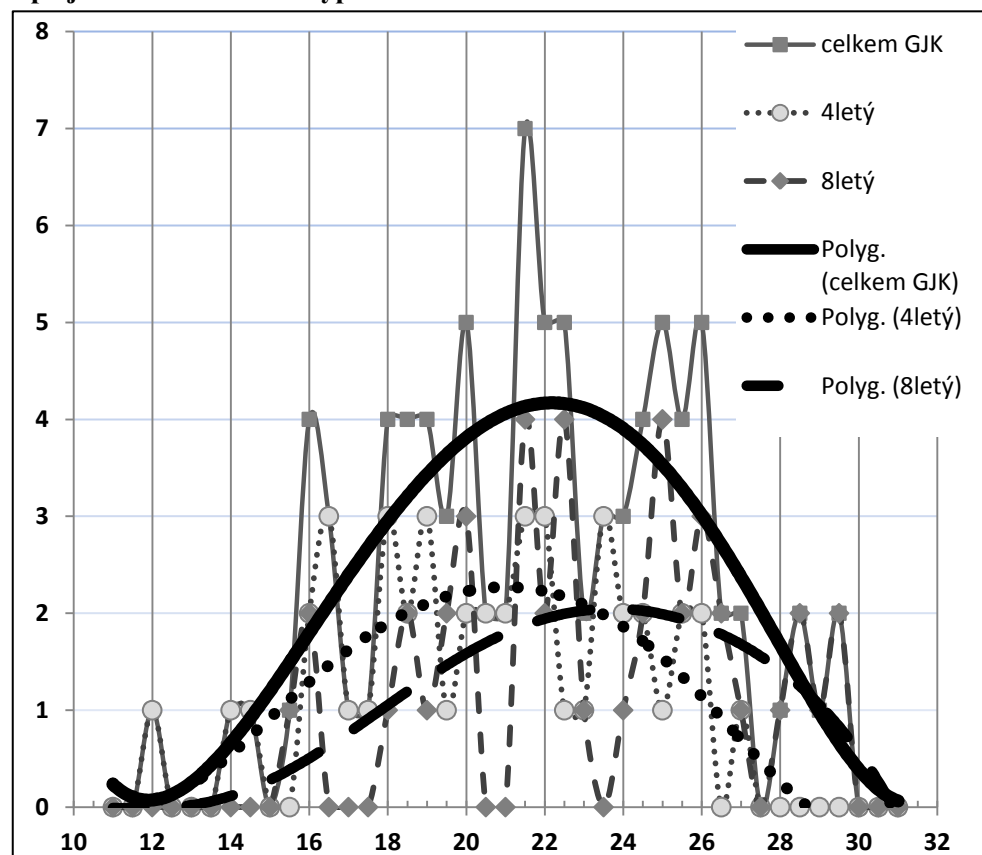
H_0 : Mezi výsledky studentů osmiletého a čtyřletého studia nejsou rozdíly.

H_A : Mezi výsledky studentů osmiletého a čtyřletého studia jsou rozdíly.

	8letý	4letý	U-TEST			
Suma pořadí	2382	1713	Ua	1392	U	632
Počet	44	46	Ub	632	u	3,07

• Tabulka 5 - 22

Výsledná hodnota testového kritéria $u = 3,07$, je větší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01. Na základě toho lze odmítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout alternativní hypotézu H_A .



• Graf 5 - 13

Výsledky studentů osmiletého a čtyřletého typu studia se liší. Na základě průměrných výsledků těchto skupin, které je možno vyčíst spolu s jejich distribucí z grafu, lze říci, že studenti osmiletého gymnázia dosahují v testu statistiky významně lepších výsledků, než studenti gymnázia čtyřletého.

5.6.3 Induktivní statistika – závěr

V rámci testování významnosti rozdílů ve výsledcích testu vizuální gramotnosti podle různých kritérií se ukázalo, že na úspěšnost v testu mají ve výzkumném souboru statisticky významný vliv tyto charakteristiky účastníků:

Na hladině významnosti 0,1 je pravděpodobné, že studium VV má vliv na zlepšení výsledků v testu vizuální gramotnosti.

Na hladině významnosti 0,01 je pravděpodobné, že obliba výtvarné výchovy a dějin umění má vliv na zlepšení výsledků v testu vizuální gramotnosti.

Na hladině významnosti 0,01 studenti osmiletého studijního programu dosahují lepších výsledků než studenti čtyřletého programu.

5.6.3.1 Vliv výuky výtvarné výchovy a dalších faktorů na vizuální gramotnost

Z výše uvedených položkových analýz pro konkrétní skupiny studentů by bylo možno odvodit, že výuka výtvarné výchovy má vliv na rozšíření znalostí v oblasti výtvarné kultury. Další zlepšení, k nimž u této skupiny došlo, byla srovnatelná se zlepšením, které přirozeně kopíruje vývoj přicházející s věkem.

Výraznější je rozdíl ve výsledcích u skupiny, která uvádí výtvarnou výchovu a dějiny umění jako svůj oblíbený předmět. Tato skupina má lepší výsledky v komplexních úlohách, které vyžadují kromě percepce i nutnost analýzy, kritické myšlení a specifické znalosti. Zajímavé je u této skupiny i lepší porozumění a citlivost k výtvarným jazykům hůře přístupným ostatním studentům (v případě tohoto testu k sochařství). Lze konstatovat, že tato skupina má rozvinutější všechny testované složky vizuální gramotnosti. Na základě výsledků testu ovšem nelze říci, zda je to dáno výukou a oblibou předmětů, nebo zda obliba předmětů pramení z lepších schopností těchto dětí.

Přestože absolvování výuky výtvarné výchovy a ještě výrazněji její obliba pozitivně ovlivňují výsledky v testu a pravděpodobně i úroveň vizuální gramotnosti, větší vliv má studijní program (osmileté, nebo čtyřleté gymnázium), který daný student studuje.

Na základě výsledků tohoto výzkumu není možné říci, na které charakteristice, v níž se studenti osmiletého a čtyřletého studia liší, je rozdíl ve výsledcích v testu založen. Je nicméně pravděpodobné, že právě tato charakteristika (ať již obecná jako např. přirozená inteligence, nebo získaná v průběhu studia, popř. života – všeobecný přehled, kulturní habitus...) ovlivňuje pravděpodobně výsledek v testu více než studium VV. Bylo by nepochybně zajímavé zjistit, o kterou charakteristiku – soubor charakteristik se jedná, popř. jakým způsobem ji lze u žáků rozvíjet nebo podporovat.

5.7 STANDARDY A STANDARDIZACE (ÚVAHA O TESTOVÁNÍ)

Problematika testování vizuální gramotnosti s sebou přináší řadu otázek. Vzhledem k tomu, že je aktuálně snaha definovat a ukotvit standardy vizuální gramotnosti, jistě časem vznikne i potřeba dosahování těchto standardů šířeji ověřovat.

Předpokládám, že díky tomu, že je vizuální gramotnost vnímána jako jedna z klíčových kompetencí „člověka a občana“ 21. stol., potřeba objektivně posoudit, v kterém percentilu se ten který občan nachází a podle toho hodnotit jak jeho, tak vzdělávací systém, kterým prošel, je nedaleko.

Standardy vizuální gramotnosti, které schválila americká společnost ACRL se svým pojetím blíží spíše našemu chápání mediální (uživatelské) výchovy než výchově výtvarné (tvořivé). Standardy, které díky ENVIL vznikají v Evropě, by měly mít podobu odvozenou z jazykových úrovní – v tomto případě vyvstává otázka, jaký konkrétní vizuální jazyk bude standardem (přirozený jazyk evropského umění ?...). Obě tyto podoby standardu by měly být testovatelné. Je otázkou, zda bude testování zaměřeno na schopnosti či znalosti. Podle toho by se pak lišily i testy – od znalostní podoby testu typu druhé gramotnosti od Tomáše Fassatiho, na který se lze snadno naučit z učebnice, po komplikovanější testy schopností s širokými otevřenými odpověďmi náročnými na skórování a objektivitu tak, že by dle mého názoru neměly možnost proniknout do případného plošného testování.

Test, který jsem v rámci této dizertace vytvořila je určitým „výkřikem do tmy“. Vznikl druhotně, jako výzkumný nástroj pro ověření hypotézy mého výzkumu. Nemá ambici být univerzální odpovědí na potřebu vizuální gramotnost testovat, která pravděpodobně nastane. Přesto myslím může být inspirativní zejména v poměrně široké škále forem vizuálního kladení otázek s vizuální odpovědí, s níž jsem se u analogických testů zatím nesetkala.

Velmi problematické je rovněž nastavení testu z hlediska problematiky „kulturního habitu“ ve smyslu konkrétního výtvarného jazyka. Jak bylo řečeno v úvodní kapitole, vizuální gramotnost chápána jako soubor kompetencí v sobě obsahuje i kulturně (dobově, společensky, generačně, genderově...) podmíněnou složku. Ta slouží jako jakýsi typ konkrétního jazyka rozdílně komplexní a univerzální – lze pak za vizuálně gramotného považovat empirického diváka, který se bravurně pohybuje prostředí soudobé vizuální (pop)kultury, ale nemá ponětí o jazyce tradičního evropského umění (ikonografie, žánr...)?

Snahou je pokud možno objektivně měřit něco, co možná ve své plné šíři ani dost dobře měřit nelze.

Jakou roli bude v procesu standardizace vizuální gramotnosti hrát výtvarná výchova je otázkou. Standardizovat tvůrčí činnost v expresivním předmětu, hodnotit kvalitu, obsažnost a sdělnost výtvarné výpovědi, hodnotit a kvantifikovat přesnost interpretace v kontextu dnes ve VV přijímaného konceptu pluralitního čtení významu se zdá být krokem zpět, možná i krokem někam, kde náš obor historicky nikdy nebyl.

Možnost rozvíjet tuto kompetenci skrze tvůrčí činnost, interakci s uměleckým dílem, zážitek a sebereflexi a získávat ji tak jaksí mimochodem jako „přidanou hodnotu“, součást zkušenosti bez nutnosti tuto přidanou hodnotu měřit a dokazovat jinak, než zas ve tvůrčím procesu považují za jednu z největších předností výuky ve VV.

Jak to náš obor promění? Vzhledem k tomu jak malý vliv mívají na vlastní výuku v předmětu a jeho vnímání kutikulární dokumenty a reformy, jak vyplývá z mého výzkumu, pravděpodobně velmi málo...

6 TEORIE, PRAXE A VÝZKUM – PROBLEMATIKA VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI VE VÝZKUMNĚ REFLEKTOVANÝCH DIDAKTICKÝCH CELCÍCH

Kapitola obsahuje dva mé publikované články, které bezprostředně souvisí s problematikou vizuální gramotnosti ve výzkumně reflektované praxi výuky výtvarné výchovy ve škole.

Oba články vycházejí z mé osobní specifické zkušenosti a ze zvláštního postavení vyplývajících z širokého nakočení mezi teorií a praxí výtvarné výchovy. Z teoretických poznatků a pozic, čerpám inspiraci a argumenty pro obhajobu obsahů a postupů, které do výukových situací přináším, z praxe učitelky výtvarné výchovy zas za pomoci akčního výzkumu získávám zpětnou vazbu a ověření pravdivosti teoretických poznatků.

První z článků, **Já, jako vizuální metafora**, byl vydán v rámci kolektivní monografie u příležitosti konference Imaginace ve výchově umění a sportu. Článek shrnuje reflektovaný výukový celek výtvarné výchovy navazující na mezinárodní projekt Images and Identity. Článek ukazuje možnost využít ve výtvarné výchově vizuálně obrazná vyjádření jako způsob komunikace se sebou samým. Ukazuje, jak problematiku může být pro děti převést vizuální vyjádření do řeči. V článku se uvažuje možnost rozvíjet u žáků metakognitivní schopnosti v návaznosti na výtvarnou aktivitu. Komplexní tematiku vizuálního jazyka převádí do výrazové hry, skrze jejíž reflexi je možné dostat se skrze komunikaci s artefaktem do distance k sobě samému.

Druhý článek, **Druhé a další životy obrazu ve výtvarné výchově**, byl publikován v kolektivní monografii vydané u příležitosti konference Čas ve výchově, umění a sportu konané v roce 2013 na Pedagogické fakultě University Karlovy. Představuje reflektovaný výukový celek zaměřený na fenomén druhého života obrazu. V rámci akční výzkumné sondy, která byla navázána na popisovanou lekci, se ukázalo, jakým způsobem studenti – empiričtí diváci čtou význam ve vizuálně obrazných sděleních. Na základě konfrontace zkušeností z praktické výuky a studia odborné literatury se mi v tomto článku podařilo pro situaci ve výtvarné výchově popsat redukci vizuálních textů na „superznaky“ a tím zároveň najít odpověď na otázku, kterou jsem zformulovala ve své diplomové práci: „Jak může empirický divák s porozuměním pracovat s obrazy, které nedokáže (ikonograficky, ikonologicky...⁵⁶) analyzovat?“

Cílem příkládaných článků je doplnit spektrum pohledů na vizuální gramotnost vedených z teoretické výzkumné pozice o pohled vycházející z praxe učitele výtvarné výchovy.

→ Na příloženém DVD jsou přiloženy videa k prvnímu článku a také powerpointové prezentace k oběma publikovaným článkům

⁵⁶ Analýze čtení vizuálních textů a ikonografií a ikonologii dle Ervina Panofského byla věnována má diplomová práce *Obrazy z bible*.

6.1 JÁ JAKO VIZUÁLNÍ METAFORA

(možnosti výtvarné výchovy v rozvoji vyšších kognitivních funkcí žáků)

„...poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby...

...chápaní umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu...

...užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ...

...a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society...“⁵⁷

Velkým tématem výtvarné výchovy, tak jak ji chápou dnes platné kurikulární dokumenty je komunikace, přemýšlení a tvorba v řádu vizuálně obrazného znakového systému.⁵⁸ Výtvarná výchova je předmětem, který dává studentům možnost zhmotnit a znázornit své představy. Díky nutnosti reflektovat, analyzovat a prezentovat svou práci dochází druhotně i k analýze vlastních myšlenek... zde vidím velký potenciál výtvarné výchovy v rozvoji metakognitivních schopností žáků. Díky hravé, svobodné, vstřícné a nenásilné atmosféře a formě práce, která je výchovným předmětům blízká, dochází k tomu jaksi mimovolně. Tato, zdálo by se, výhoda je však výhodou spornou. Žáci, ale bohužel ani někteří učitelé si tyto rozměry výtvarné výchovy neuvědomují, s tvorbou, imaginací a dalšími kognitivními procesy, které se uplatňují při výtvarné práci, se zachází spíše intuitivně a neuvědoměle – i dnes je tak tento předmět často redukován pouze na „kreslení“⁵⁹.

Ve svém příspěvku bych ráda popsala a vyučovací celek „Proměna“ s reflexí a analýzou možností a přesahů, které se v jeho případě nabízejí k další konceptualizaci i s otázkami, které se otevírají. Ty jsou jistě společné pro tuto ale i pro mnohé další lekce, v nichž se zachází s problematikou tvorby, sebeprezentace, vizuální komunikace a s využíváním objektivizovaných znakových systémů pro reflektivní myšlení a myšlení o sobě samém.

Lekce proběhla v březnu a dubnu 2009 v návaznosti na projekt Images and Identity.⁶⁰ se studenty sekundy (12-13 let) Gymnázia Jana Keplera v Praze v rámci hodin výtvarné výchovy, její časová dotace byla 45+90+45 minut. K analýze byly využity fotografie vzniklých objektů, animace, transkripty slovních výpovědí autorů a reflektivní bilance vyučující.

⁵⁷ Cílové zaměření vzdělávací oblasti umění a kultura podle RVP pro gymnázia

⁵⁸ Vančát

⁵⁹ Např. Hazuková H.: Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele.

⁶⁰ I&I Projekt je interdisciplinárně založen v oblastech kulturního vzdělávání, občanské výchovy, ICT a v oblasti vizuální a mediální gramotnosti.

Klade si za cíl výzkumně zmapovat oblast dosavadních kurikulárních dokumentů daných oblastí a jejich implementace, ve výzkumné části založit informační, sdílený komunikační website, analyzovat zjištění z terénu v jednotlivých zemích, analyzovat je a po této analýze navrhnout inovované kurikulum pro učitele a studenty učitelství, ověřit je v praxi a navrhnout nový produkt, využívající možností a nástrojů vizuální komunikace, spustit a dát k dispozici on-line verzi tohoto nového modelu učení a vyučování.

Náplň a struktura vyučovacího celku

Na formální a technické úrovni bylo cílem lekce vytvořit autoportrét pomocí techniky asambláže, pak ho proměnit a tuto proměnu zachytit pomocí fotografií a převést na animaci.

1. hodina (45min)

- Motivace – hra „Co by to bylo, kdyby to bylo“⁶¹, problematika hledání metafory, na konci toho bloku pak krátké nezveřejňované zamyšlení „Co bych byl, kdybych byl?“ Hledání sebezpřetvorných metafory.
- Autoportrét – krátký výklad a zadání úkolu na příště a vysvětlení techniky asambláže

Domácí příprava

- Najít a shromáždit předměty a do školy pak donést, věci, které by mohly být mnou
- Rozmyslet podobu svého autoportrétu (teoretická konceptualizace)

2. hodina (90min)

- Tvorba autoportrétu – za pomoci doneseného materiálu vytvořit asambláž-autoportrét
- Presentace a obhajoba vlastní práce, možnost prohlédnout si a komentovat i práce kolegů
- Motivace proměna – čtení a popř. dovyprávění příběhů proměn podle Ovidia, Kafky a⁶² Williama Goldinga⁶³. Diskuse na téma proměny – Může se člověk změnit tak, aby se stal něčím jiným? Něčím živým, co už nebude člověkem? Kdy se člověk stává člověkem, kdy jím přestává být?
- Zadání úkolu pro proměnu: Proměňte svůj autoportrét tak, aby přestal být vámi a stal se něčím jiným, něčím živým co už není člověkem (možné paralely s literaturou)
- Proměna – fotografování jednotlivých fází proměny

Reflexe – krátké presentace, reflexe a obhajoby prací

Domácí příprava

- Výroba animací (tentokrát, díky technickým problémům ve škole, práce pro učitele)

3. hodina (45min)

- Zhlédnutí hotových animací
- Hodnocení, komentování a reflexe

⁶¹ Jeden účastník hry jde za dveře a ostatní se domluví na jednom členu skupiny, ten, který byl za dveřmi má pak za úkol uhádnout na koho ostatní myslí. Zjišťuje to pomocí otázek: Co by to bylo, kdyby to byl strom, barva, předmět ve škole...? Ostatní členové skupiny odpovídají podle svých představ. Popsáno např. in ZAPLETAL, M. a kol. *Zlatý fond her*, Praha: Mladá Fronta, 1990, ISBN 80-204-0120-2

⁶² Ovidius Naso, Publius. *Proměny [Ovidius Naso, 1935]*. V Praze: Jan Laichter, 1935 KAFKA, F *Proměna (Die Verwandlung; R*, Praha, SNKLU 1963; Praha, Primus 1990) - přel. Zbyněk SekalGOLDING,W.: *Pán much. Maťa*. ISBN: 80-7287-061-

⁶³ GOLDING, W. *Pán much. Maťa*. ISBN: 80-7287-061. V době zadávání úkolu jedna z oblíbených knih studentů-této třídy

Autoportrét

Při tvorbě autoportrétů, tedy při prvním a studenty připraveném úkolu, se objevilo několik zajímavých momentů. Velkým problémem, už ve fázi domácí přípravy, se ukázalo hledání vizuálních metafor. Na otázku „Co jsem já?, Jaké předměty, věci by mě mohli reprezentovat?“ bylo nalezeno několik typů odpovědí. Nejčastějším typem řešení byl soubor atributů vztahujících se k zálibám, vlastnostem a osobní historii (jsem to, jaký jsem, co jsem zažil, co mám rád...) např. znak oblíbeného fotbalového klubu, jezdecké kalhoty, učebnice oblíbeného předmětu,... Dalším typem řešení byla podoba autoportrétu aktuálního (jsem to, co jsem v tuto chvíli), vizuální reprezentací tohoto řešení pak byla nejčastěji kompozice z věcí, které měl daný student u sebe: klíče, mobil, svačina... Poslední skupinu řešení tvořily práce pojeté jinak – většinou s vysokou mírou abstrakce.

Příklad 1. Jedno z typičtějších řešení autoportrétu a přepis komentáře⁶⁴ (dívka, 13 let):



„Já bych začla vlasama, to jsou střepy ... proto že jsem strašně nešikovná, co držim tak rozbiju... Taky se mi střepy líběj ... Pak tu mám ten drát ... protože neustále něco propoujuju... Matek tady mám celkem dost, protože k matkám a ke šroubům mám vztah už od dětství ... hezký vzpomínky .. když jsem s tátou v garáži opravovala motorky. Lepicí páska souvisí s mojí nešikovností, když něco rozbiju tak se to snažim opravit ono to sice potom vypadá hůř ... Dále žvýkačky protože mám ráda žvýkačky, fixu kterou píšu, černá nit protože ráda nosim černý oblečení.“

• Obrázek 6- 1-1

Hledání vizuální metafory však byla pouze první část. Jednotlivé konkrétní předměty se v řádu vizuálně obrazného jazyka práce staly pojmy, studenti se ale museli vypořádat ještě se syntaxí a vytvořit takovou skladbou a uspořádáním práce, aby byla čitelná a srozumitelná. Nejběžnější variantou byla antropomorfní forma práce. Umístění jednotlivých pojmů (předmětů) pak často navazovalo na logiku stavby těla (např. mobilní telefon – komunikace – ústa, svačina – jídlo, tělesno – břicho). U abstraktních forem byla logika práce volena individuálně např. pravolevá orientace (osové dělení na „dobré“ a „špatné“...)

Vizuální formulace představy o sobě poskytla studentům velmi zajímavou distanci. Při tvorbě díla, při jeho obhajování a reflektování dochází vlastně k dialogu mezi autorem a jeho prací, v tomto případě pak k dialogu se sebou samým. Ukázalo se, že vztahy mezi autorem a dílem nejsou lineární a jednosměrné, jak by bylo možno předpokládat, ale podstatně složitější.

⁶⁴ Kurzívou uvedené části textu jsou přepisy audionahrávek z hodiny.

Příklad 2.: Autor jedné z antropomorfních prací umístil „do hlavy“ obrázek vesmíru (původně míněný jako ilustrace oblíbeného oboru). Jeho komentář „... Tohle je nakonec takový dvousmyslný, jednak že myslím na vesmír a taky že jsem často mimo...“ ukazuje, že po zformulování vizuální reprezentace došlo k jejímu čtení a reinterpetaci.

... Já – asociace – představa – objektivizace (formulace) představy – asociace – představa já... složitá a těžko ukončitelná cesta, kterou tvůrce prochází, problém odpovědi v otázce a otázky v odpovědi, který je přítomen ve výtvarném dialogu.

Příklad 3.: Jedno z abstraktních řešení, práce, kterou studenti ve skupině hodnotili jako nejzdařilejší. (Chlapec, 13 let)

„Hlavní myšlenka toho byla prach jsem a v prach se obrátím. Pak jak jsem to začal dělat tak jsem si taky uvědomil, že v tom prachu si můžeme představit úplně cokoli. Já tady třeba vidím svůj obličej, můžu tam vidět svůj jméno napsaný, můžeme tam vidět naprosto cokoli, protože je to prach, a je to takový abstraktní“



• Obrázek 6-1-2

Proměna

Druhá část lekce byla věnována práci na proměně. Tento úkol nebyl dopředu připraven a v hodině byl jeho zadání a prodiskutování věnován poměrně velký prostor. Samotné zadání „Proměňte svůj autoportrét tak, aby přestal být vámi a stal se něčím jiným, něčím živým co už ale nebude člověkem.“ V sobě ukrývá mnoho otázek etického charakteru. Spolu s textovými ukázkami a jejich reflexí byla otevřena např. témata raného dětství, potratů, stáří a euthanasie (kdy člověk začíná a kdy přestává být člověkem), manipulace, davu, výchovy (!) (jako reakce na text Pána much, přesněji co může člověka proměnit v bestii)...

Samotná práce na proměně, tedy manipulace s jednotlivými prvky assembláže autoportrétu a focení jednotlivých fází této proměny probíhala velmi rychle a přirozeně, bez větších komplikací. Problém nastal ve chvíli, kdy měli studenti proměnu popsat a vysvětlit. To, co bylo prve tak snadno řečeno pomocí fyzické manipulace s objektivizovanými pojmy se najednou zdálo mnohým nesdělitelné.

Příklad 4 Jedna z prací, kde každý z předmětů assembláže má konkrétní výklad: sluchátka jako „poslouchání“, propojení s druhými, roztrhaný papír jako nesystematičnost, oblíbený fotbalista, pohlednice s barvami, která jsou autorovi blízké... krabice znamenala tělo (jídlo, svačinu, něco, bez čeho by autor „nevydržel ani chvíli“). Obrázky dokumentují výchozí a konečný stav po proměně.



• Obrázek 6-1-3

„...No tak u mě vlastně začaly ty věci prostě mizet v té krabici a ta krabice je vtahovala a poslední byla ta pohlednice a nakonec zůstala prázdná krabička od svačiny ...sežralo se to...“

Ačkoli u obhajoby autoportrétu autor věděl, která věc co znamená, byl schopen pojmenovat i jejich vzájemné vztahy, při prezentaci proměny nedokázal než okomentovat, co z kterým předmětem fyzicky provedl.



• Obrázek 6-1-4

Mizení jednotlivých předmětů bylo nejčastěji využívaným typem proměny. Zpravidla mizely jako první věci „nepodstatné“ zájmy, dále věci propojující autora s okolím, pakliže něco zůstalo, byly to zpravidla vlastnosti chápané negativně (agresivita, nepořádnost...) a věci spojené s tělem. Většina proměn byla poměrně negativní, nereverzibilní a někdy i násilná.

Příklad 5 Autorka vytvořila nefigurativní asambláž z věcí, hodně propojených s přírodou, její proměna ač typická mizením jednotlivých prvků je netypicky pozitivní (dívka, 13 let)

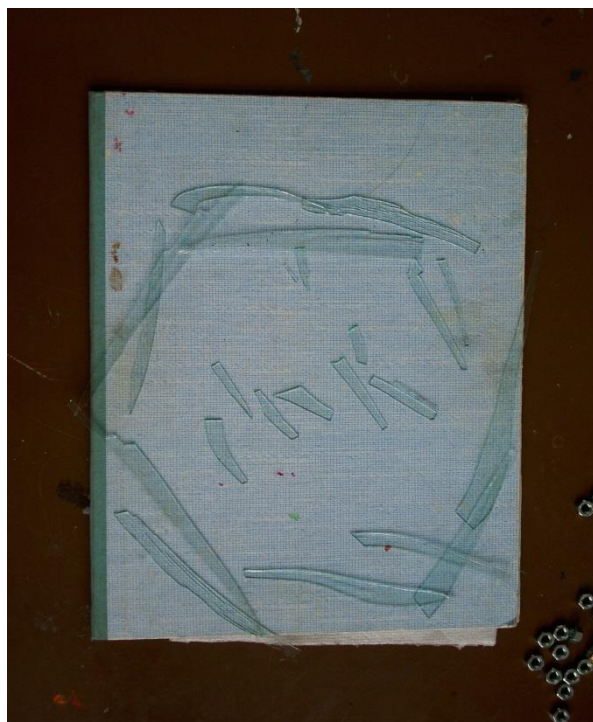
„...zjednodušuje se to, mizí ty věci pocitový, záliby a tak, zůstávají vlastně jen věci z přírody, zjednodušuje se myšlení, uvolňuje se...není to destrukce té osobnosti, vlastně jen mizí zbytečnosti...je to jako ty mnichové, meditace v přírodě...“

Příklad 6 (1b)

Autorka autoportrétu z prvního příkladu použila jako činitele proměny násilí. Animace, kde obličej nejprve křičí a pak se postupně ztrácí působí velmi sugestivně.

„...je to nechtěná přeměna ten člověk se brání a křičí... já bych to nazvala autonehodou protože potom, když mizeli ty oči a tak ten člověk se znetvořil a zbyla z něj jen schránka bez identity bez kouzla...“

Tento příklad zároveň ilustruje další výraznou změnu v přístupu k autoportrétu a k proměně. Zatímco autoportrét studenti popisovali v ich formě, pro popis proměny, přesněji proměněného autoportrétu používali er formu.



• Obrázek 6-1-5

Příklad 7 (3b)

V tomto případě student využil další typ proměny – ztrátu kontextu. V práci sice zůstanou všechny prvky tak, jak byly, ale jejich vztahy se promění natolik, že přestanou dávat smysl

*„... Co já jsem udělal
já jsem vystříhal tady
trojúhelník a tady
trojúhelník a potom*

jsem je přehodil no a z prachu se stal zase prach, ale je vlastně špatně, je jinak než ten původní, je prostě změněnej a už to není člověk ale něco jinýho, neříkám že bestie, ale něco jiného...“

Na tomto příkladu je vidět ještě jeden velmi zajímavý moment společný prakticky pro všechny práce. Je jím naprosté neřešení pozadí. To zde tvoří staré desky, dokonce s podpisem jiné studentky(!). Autorovi to však evidentně vůbec nevadí (a to ani na vlastním autoportrétu). Problém pozadí v práci v rámci výtvarné výchovy je po technické stránce dobře zmapován. Jeho ignorování a neřešení se tradičně považuje za chybu. Po zkušenosti se zde dokumentovaným úkolem se domnívám, že jde o problém myšlení a ne záležitost technického (estetického) řešení obrazu. Ve chvíli, kdy se autor soustředí na práci, pozadí zkrátka nevnímá.

Výtvarná formulace (hra) u proměny je mnohem přirozenější a snazší než její slovní komentování a vysvětlování (spousta symbolů a dějů zůstává nevyřčena, nevysvětlena slovně nezformulována – důvodem může být stud, „nedostatek slov“, „vše už bylo řečeno (dílem), každý je chápe“, některé věci se vyslovené jeví jako klišé. Výtvarná hra umožňuje formulovat, objektivizovat a z takto vytvořené distance nahlížet na formulovaný problém. Díky formě, která ve výtvarné práci zviditelňuje jak znaky, tak jejich vzájemné vztahy, je jejich nahlížení a znovuuchopení do určité míry snazší a dětem zdá se přístupnější než myšlenkové konstrukce. Představa se ve výtvarné práci skutečně „představuje“ je vytvořena – znázorněna a umožňuje tak zpětně vytvářet názor.⁶⁵ Dialog, který vede tvůrce s dílem (v případě této konkrétní práce vlastně se sebou samým) je cestou k sebereflexi, rozvoji metakognice. Při obhajobě vlastní práce před druhými je naopak nutno problém již jednou zformulovaný pomocí vizuálně znakového systému převést do slov, ačkoli jak bylo řečeno, je tato fáze pro většinu žáků, kteří se popsané lekce účastnili, poměrně problematická, je velmi To, že výuka ve výtvarné výchově vedoucí k rozvoji vyšších kognitivních funkcí žáků probíhá do určité míry samovolně, v rámci hry považují za výhodu. Ačkoli je tato rovina výuky, jak bylo ukázáno v úvodu příspěvku podchycena v RVP ZV, není to rovina na první pohled viditelná a rozhodně není vymahatelná pomocí zkoušení apod. Zůstává jí „výsočná“ úloha čehosi pro radost, je to platforma, na níž lze klást otázky a nenalézt odpovědi, kde lze hledat společnou řeč a přemýšlet... věřím, že přemýšlení by radost přinášet mělo.



• Obrázek 6- 1-6

⁶⁵ Palouš

6.2 DRUHÉ A DALŠÍ ŽIVOTY OBRAZU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Anotace: *Výtvarné umění, ač klasicky považované za umění prostorové, žije v čase. Obrazy prožívají své druhé životy, nabalují na sebe příběhy, výklady a nejrůznější konotace, často je jejich druhý život výraznější než ten první. Souvisí s tím i redukce původně složitých vizuálních textů na superznaky. Na dokumentaci výukového celku, který se zabývá snad nejznámějším obrazem, Leonardovou Monou Lisou, bych ráda ukázala, jak lze s tímto fenoménem pracovat ve výtvarné výchově. Ukazuje se, že studenti jsou schopni ve své výtvarné práci reflektovat nejen podobu obrazu, ale i jeho životní příběh, a novým uchopením mu pak poskytnout i život další....*

Klíčová slova: *výtvarná výchova, druhý život obrazu, význam ve výtvarném umění, didaktika výtvarné výchovy, superznak, Mona Lisa*

Psát o fenoménu času ve výtvarném díle, s nímž pracuje výtvarná výchova, by pravděpodobně bylo před několika desítkami let chápáno jako zásadní omyl. Od 18. století se, podle Gottholda Leasinga, dělilo umění na prostorové a časové. Podle této klasifikace je výtvarné umění (na rozdíl od literatury a hudby) uměním prostorovým a neobsahuje časový rozměr. Tomuto tradičnímu modelu se vzepli umělci 20. stol., když rozšířili škálu výtvarných prostředků o performance, videoart, konceptuální umění, zahrnují proces tvorby díla do prezentovaného výsledku. Někdy se na tvorbě podílí divák, někdy dílo svým charakterem (např. materiálem) podléhá času jako záměr umělce a nejen jako nutný důsledek fyzické degradace. Tradiční dělení se z umění dávno vytratilo, dnes je částečně vyžíváno ve výuce teorie umění – zejména divadelními teoretiky, neboť jejich obor již tradičně obsahuje oba rozměry.

I v klasickém umění (malbě, soše....) je ale rozměr času obsažen. Dílo totiž v čase žije a funguje. Jedním z důsledků je jeho fyzická proměna a na ni navázaná řada uměleckých a uměleckohistorických oborů, jako restaurátorství a památková péče. Druhým je pak fenomén zvaný „druhý život obrazu“. Tento jev je součástí kultury již celá staletí⁶⁶ – obraz, původně vytvořený se záměrem a konkrétním účelem, přijímá v průběhu času nové interpretace, kontexty, reprodukce a jeho význam se posouvá nebo úplně mění. V dnešní době, kdy je možno vizuální texty bez větších problémů reprodukovat a kdy fungují denně v rámci masové vizuální komunikace, je tento jev pravděpodobně intenzivnější než kdy dříve.

Obraz, jako vizuální text, žije v diskurzivním prostoru, je reprodukován, digitalizován, citován a nejrůzněji parafrázován (např. v reklamě, učebnicích, animovaném filmu...) stává se součástí povědomí (i podvědomí) lidí, nabaluje na sebe nové významy a výklady, mění se a vzdaluje svému prvnímu životu. Význam obrazu se v čase proměňuje.

Otázka významu ve vizuálně obrazném vyjádření byla v tradiční teorii umění chápána jako rekonstrukce původní intence autora.⁶⁷ Bylo snahou odhalit, co tvůrce nebo zadavatel hodlal dílem vyjádřit, jaký byl jejich záměr. Erwin Panofsky ve své teorii⁶⁸ hledá cestu, jak objektivně popsat vnitřní strukturu a význam díla.

⁶⁶ Např. Palladium české, původně gotický milostný obraz na sebe v barokní době nabalil kultovní rozměr obrazu Sv. Ludmily a Sv. Václava. Ať byly jeho význam a určení v rámci jeho „prvního života“ jakékoli, jistě nedosáhly významu v životě druhém. (Royt 2011)

⁶⁷ Kesner 1997, s. 34

⁶⁸ Panofsky 1981, s. 35–42

Vychází z předpokladu, že struktura díla odpovídá struktuře myšlení⁶⁹, umělecké dílo pak nabývá významu díky logicky skloubeným a objasnitelným prvkům. Pomocí trojstupňové interpretace (předikonografického, ikonografického a ikonologického rozboru) mělo být možno objektivně a exaktně popsat význam díla, aniž by byl tento výklad zatížen rolí interpreta.

Koncem 60. let 20. století ovlivnila teorii umění rozvíjející se literární kritika, antropologie a sémiotický a dekonstruktivní přístup. Tyto myšlenkové proudy zahrnované pod poststrukturalismus zpochybnily některá základní východiska interpretace v dějinách umění. Epistemologický problém, problém pravdivé interpretace, je založen na pojetí autora díla i interpreta jako „*celistvé nadčasové entity, založené na jakési obecně lidské univerzální podstatě*“.⁷⁰ Jako takový je interpret schopen vyložit celistvou autorskou intenci. Poststrukturální myšlení ovšem odmítá možnost celistvého obecně platného a pravdivého významu, který autor do své práce vložil a který interpret může nalézt. Zejména dekonstrukce relativizovala všechny pojmy včetně pravdy, významu a obsahu. Jacques Derrida, zakladatel této myšlenkové tradice, tvrdil, že význam znaku nemůže být nikdy odhalen, že je donekonečna odkládán, význam tedy při interpretaci neustále uniká⁷¹ a vzniká až v rámci procesu výkladu. Hraje zde roli jak původní záměr autora, tak diváková subjektivita. Právě zde se uplatňuje čas v životě obrazu, interpret je totiž zatížen kulturním prostředím a životním příběhem obrazu, s nímž původní autor nepočítal.



• Obrázek 6- 2-1

Jakým způsobem ale pracuje při čtení významu vizuálního textu empirický divák⁷², pro naše potřeby žák či student, a je vůbec možné v rámci školní výuky pracovat s nesamoučelnou a relevantní interpretací výtvarného díla? (Žáci nemají patřičné teoretické vybavení k tomu, aby mohli využít klasické interpretační schéma trojstupňového rozboru, často jej nemají ani učitelé.) Přesto i empiričtí diváci čtou významy vizuálních textů a jsou s nimi schopni pracovat.

⁶⁹ Cit. Chalumeau 1997, s. 69

⁷⁰ Cit. Kesner 1997 s. 18

⁷¹ Citace Derridy u Rugera Scurtona in Britské listy 11.8.2004

⁷² Termín empirický (blíže Fulková 2003, s. 129) divák zavedl Norman Bryson, jde o diváka, který je teoreticky nepoznamenaný znalostí teorie umění a ikonografie. Je vybaven znalostmi odpovídajícími jeho dobovému kontextu a čte tzv. aktuální význam výtvarného díla. Tento termín odpovídá přirozenému významu díla, k němuž lze dojít předikonografickou interpretací podle E. Panofského.

To ukázal i výzkum, který jsem provedla v rámci své diplomové práce⁷³. 75 % diváků bylo schopno rozeznat námět poslední večeře v reklamě na oblečení firmy Marithé et François Girbaud, která vizuálně cituje obraz Leonarda da Vinci.

Není možné (výsledky sondy, která v citované diplomové práci zjišťovala úroveň znalosti novozákonní ikonografie, to vylučují) aby empiričtí diváci odhalili tuto souvislost pomocí ikonologické analýzy. Zdá se, že pouze vnímají podobnost reklamy s původním námětem. Odpověď na otázku, jak je možné, že se tak složitý vizuální text jako Leonardova Poslední večeře stal natolik samozřejmě přijímaným a chápaným, že jej lze využít v reklamním sdělení, lze nalézt právě ve fenoménu druhého života obrazu.

V průběhu času a života obrazu díky reprodukování, parafrázování a citování dochází k redukci některých z nich. Z původního složitého vizuálního textu se opakováním stává superznak. Umberto Eco v Teorii sémiotiky hovoří o tomto procesu takto:

„Stylizace jsou tedy katachreze dřívějších invencí, superznaky, které by mohly a měly přenášet komplexní diskurz (jenž je textem) a ve skutečnosti téměř převzít funkci vlastních jmen. Jejich replika, jakkoli nepřesná může být, je chápána jako dostatečný projev (token), a jako takový věrný svému obrazovému typu. Jsou důkazem, že ratio difficilis se může, vlivem neustálého vystavování se komunikaci a následujícím konvencím, stát ratio facilis.“⁷⁴

Superznak nelze dále analyzovat, resp. jeho další analýzou nedojdeme blíže k jeho významu. Obraz katedrály se tak stane znakem pro gotiku, konkrétní obraz slunečnic znamená „Gogh“. Divákovi se vybaví při pohledu na původně komplexní vizuální sdělení „správná odpověď“. Tady vidím jeden ze zásadních momentů pro výtvarnou výchovu.

Zdá se, že empirický divák vnímá vizuální text jako superznak (soubor superznaků?), je schopen jej identifikovat pomocí prosté ikonické podobnosti. Právě proto je s tímto faktem možno pracovat v reklamě, velmi intenzivně s ním pracuje postmoderní umění, nejrůznější vizuální citace jsou integrální součástí masové vizuální kultury - např. seriály Simpsonovi či South Park, jež velmi často vizuálně odkazují ke klasickým výtvarným dílům a využívají je jako superznaky čitelné skrze prostou podobnost, a zároveň další parafrází a citací k redukci výtvarných děl na superznaky přispívají. Může se pak stát, že současný divák nejen nikdy neviděl vlastní umělecké dílo, velmi často dokonce neviděl ani fotografickou reprodukci a zná jej jen jako vizuální citace.



• Obrázek 6-2-2

⁷³ Proková, Z.: Obrazy z bible. Diplomová práce na Pedagogické fakultě UK 2007

⁷⁴ Cit. Eco 2009 s. 294

Parafráze obrazu Jacksona Pollocka jako synonymum pro „moderní umění“ právě v Simpsonových – rodina se snaží maskovat v galerii. Běžný divák pravděpodobně neidentifikuje ani autora, jen přijímá koncept „moderní umění“, nebo dokonce „obraz“.

S fenoménem druhého života obrazů a jejich redukcí na superznaky je třeba pracovat ve výtvarné výchově. Jedním z jejích cílů je prohlubovat u žáků vizuální gramotnost, tj. schopnost číst vizuálně obrazné znakové systémy a orientovat se v současném vizuálním světě. Jako možnost uvádím výukovou lekci Mona Lisa, její druhé a další životy.

Lekce proběhla v lednu 2013 se 16 studenty 1. ročníku Gymnázia Jana Keplera v Praze,

časová dotace 60 min.

Úvod a motivace hodiny: Povídání o Leonardově portrétu Mony Lisy a její historii. Seznámení s fenoménem druhého života obrazu, ukázky zpracování Mony Lisy ve výtvarném umění a současné popkultuře (animované seriály, street art...)

Zadání práce: Vytvořte technikou kombinované koláže libovolné reklamní sdělení tak, aby v něm byla zapojena reprodukce Mony Lisy (z technických důvodů černobílá)

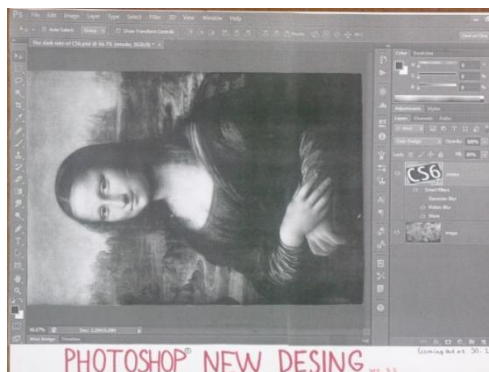
Vlastní práce studentů

Hodnocení a reflexe: Prohlédnutí a hodnocení prací, debata o způsobu uchopení námětu, ukázky „profesionálních“ reklam využívajících tento motiv, debata o tom, na který aspekt obrazu studenti při práci navazovali.

Ukázky prací studentů

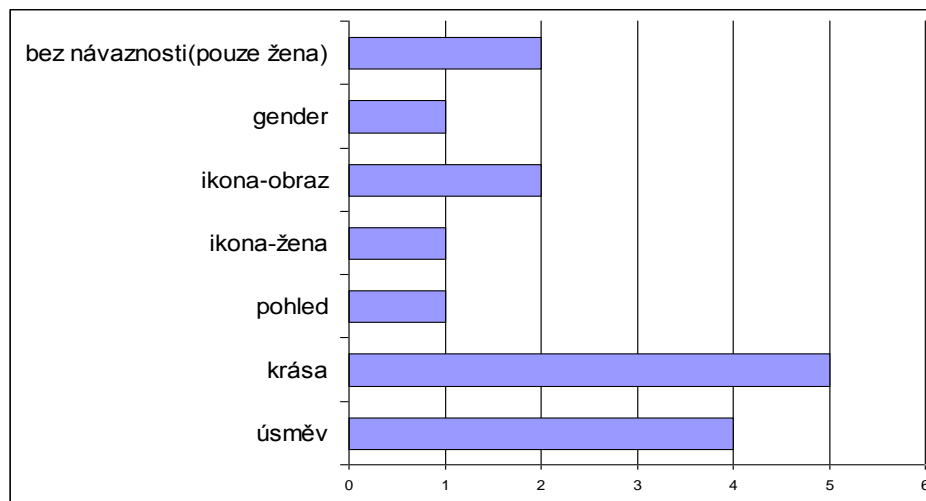


- Obrázek 6- 2-3
- Obrázek 6- 2-4



- Obrázek 6- 2-5
- Obrázek 6- 2-6

Lekce proběhla bez větších problémů, technika kombinované koláže byla pro studenty natolik známá a snadno využitelná, že bylo možno plně se věnovat obsahové stránce zadaného úkolu. Velmi příznivě a se zájmem byly přijaty ukázky druhého života Mony Lisý. Studenti tento fenomén přijali velmi samozřejmě, snad každý byl schopen si vybavit citace a parafráze některého uměleckého díla, případně jeho další použití v současném vizuálním diskurzu. Při analýze jejich prací se ukázalo, že na prvky spojené s druhým životem obrazu navazovala ve své práci absolutní většina studentů (témata „dokonalého“ obrazu/ženy, úsměvu, tajemného pohledu, genderové „nejasnosti“). Podrobněji tabulka 1.



• Obrázek 6-2-7

V rámci výtvarné výchovy máme mnoho možností, jak pracovat s výtvarným dílem. Tyto možnosti jsou ale často protichůdné a je otázkou, která cesta je správná (a zda je správná vůbec některá). Je možno seznámit žáky s klasickým čtením a hledáním významu ve výtvarném díle, rozšířit jejich znalosti tak, aby měli sami možnost a chuť hledat „co tím chtěl autor říci“, a přitom nerezignovat na osvobozující možnost omylu, která je integrální součástí výtvarné výchovy jako školního předmětu. Výtvarná výchova by měla žáky připravit na život v současném vizuálním diskurzu, prohloubit jejich vizuální gramotnost. K tomu je bezesporu třeba vytvořit i onu pověstnou „obrazárnu v hlavě“. Jsem však přesvědčena, že pro orientaci v současném vizuálním prostředí stačí znát obrazy pouze jako superznaky, jako jakýsi soubor stavebních kamenů, s nimiž vizuální svět pracuje. Myslím ovšem, že právě schopnost pracovat s obrazy i jinak odlišuje poučeného diváka od empirického, a právě tato transformace je úkolem výtvarné výchovy. Nelze asi ani úplně rezignovat na nutnost hledat „správné odpovědi“. Výtvarná výchova na základní a hlavně na střední škole připravuje žáky k přijímacím zkouškám, kde budou muset odpovědět právě na otázku: Co je to, kdo to namaloval a do jakého výtvarného období to patří? (Tato schopnost se ostatně předpokládá i u lidí s obecným kulturním přehledem.) Nežřídká se pak stává, že vzdělanější návštěvník galerie vnitřně zajásá ne nad tím, jak na něj který obraz působí, ale nad tím, že byl schopen určit autora dřívě, než si přečetl cedulku.

Výtvarná výchova je tedy jedním z fenoménů současného světa, který redukuje složité vizuální texty na superznaky, a na druhé straně by měla být schopna je zase rozrušovat a pomoci studentům objevovat v *ratio facilis* znovu *ratio difficilis*. Výtvarná výchova a vzdělání nám v interakci s uměleckým dílem dává i bere, dává znalosti, zvětšuje orientaci, dává možnost tvořit a vizuálně se vyjadřovat... a bere, asi jako každé vzdělání, bezprostřednost, radost a často bohužel i chuť výtvarně se vyjádřit.

Co tedy dělat? Je třeba respektovat, jak obraz v jeho původní podobě a významu, tak pracovat s jeho druhým životem, s jeho časovým rozměrem a jeho případnou redukcí na superznak. Jak již bylo řečeno výše, výtvarná výchova v sobě obsahuje možnost hry a omylu, jako každá výchova dává možnost tázání se bez nároku na správnou odpověď, prošlapávání cest bez cíle a snad i radost z tvorby nového.

Ve výtvarné výchově obraz znovu ožívá, je znovu interpretován, přeformulován, rozložen a složen, možná chybně...

7 PŘÍNOS DIZERTAČNÍ PRÁCE A NÁMĚTY PRO DALŠÍ VÝZKUM

Věřím, že jako přínosné by se mohlo pro **další badatele v oboru výtvarná výchova** ukázat:

- převedení historických textů osnov do jednotné elektronické podoby, která výrazně usnadňuje možnost jejich dalšího zkoumání a jejich popis.
- metoda obsahové analýzy textu se smíšeným kvantitativně kvalitativním hodnocením tak, jak jsem ji ve své práci používala, protože umožňuje utřídění a kategorizaci velkého množství rozmanitých textů.

Přínosem pro **odbornou diskuzi v rámci oboru** by mohlo být

- Přeložení zahraničních standardů vizuální gramotnosti
- Otevření otázky testovatelnosti vizuální gramotnosti (možnosti ověřování výsledků výuky), která se v anglicky mluvících zemích v současnosti řeší
- Návrh testu vizuální gramotnosti, zejména s ohledem na navrhované způsoby kladení otázek
- Výsledky výzkumného šetření, zejména poukázání na rozpor mezi reálným vnímáním cílové oblasti výtvarné výchovy a její podobou v kurikulárních dokumentech

Pro praxi výuky výtvarné výchovy by mohlo být přínosem ⁷⁵

- Poukázání na cílové zaměření vzdělávacího předmětu výtvarná a především na jeho kognitivní a komunikační dimenzi.
- Praktické ukázky didaktické transformace témat výtvarné výchovy spojených s vizuální gramotností do podoby vyučovacích celků
- Zjištění, jakým, způsobem pracují empiričtí diváci se superznaky.

Disertační práce odpovídá na řadu otázek, řadu dalších ovšem otevírá.

Za nejpodstatnější osobně považuji **problematiku učitelů ve výtvarné výchově**.

Zdá se, že, jak ukázal výzkum představa učitelů o výtvarné výchově a jejím cílovém zaměření je odlišná od představy, kterou navrhuje RVP. Bylo tedy zajímavé zjistit:

- Kde se bere představa učitelů o cílovém zaměření výtvarné výchovy a o tomto předmětu obecně?
- Proč právě cíle kognitivní domény a cíle spojené s vizuální gramotností mají tak malý vliv v reálném vnímání cílového zaměření oboru?
- Proč existuje tak velký rozdíl mezi tím, co považují za cíl výtvarné výchovy žáci a co učitelé? (jakým způsobem jsou schopni učitelé předat svou představu o cílech předmětu)

Učitelé, žáci a kurikulární dokumenty hovoří jiným jazykem.

- Jak je možné tuto komunikační bariéru překonat?
- Je obliba výtvarné výchovy skutečně tak podstatným faktorem pro získávání oborových kompetencí/rozvoj vizuální gramotnosti, nebo je naopak rozvinutá vizuální gramotnost předpokladem pro oblibu výtvarné výchovy?
- Je vizuální gramotnost měřitelná, je to vlastnost, schopnost nebo dovednost a co má na její vývoj vliv?

⁷⁵ Zda může mít dizertační práce vliv na praxi výuky výtvarné výchovy je samozřejmě diskutabilní, vzhledem k tomu, že, jak se zdá z výzkumného šetření, na ni nemají vliv ani závazné kurikulární dokumenty.

8 ZÁVĚR

Ve své dizertační práci jsem se pokusila popsat, jaký je vztah mezi cílovým zaměřením výtvarné výchovy a vizuální gramotností. Rozsáhlá výzkumná sonda, kterou jsem pro vyřešení této výzkumné otázky zvolila, byla pro mě v mnoha ohledech velkou výzvou.

- Nikdy jsem nezpracovávala, tak velké množství textu a pouze díky dobré organizaci a vhodně zvolené metodě analýzy jsem byla schopna dospět k závěru.
- Velmi mě překvapil obsah historických kurikulárních dokumentů, textová analýza ukázala, že jsou velmi často mnohem pestřeji, náročněji a dalo by se říci i aktuálněji cílově i obsahově zaměřené, než je představa o výtvarné výchově, kterou mají učitelé a žáci.
- Poprvé jsem se pokusila o výzkum na náhodně zvoleném reprezentativním vzorku.

Závěry výzkumu bohužel ukázaly to, co se v oborovém diskurzu dlouhodobě ví, a to sice, že existuje komunikační bariéra mezi výtvarnou výchovou v teoretické rovině vzdělávacích programů a odborných článků a výtvarnou výchovou denně žitou učiteli a žáky ve školách.

- Velkým, i když neplánovaným, dobrodružstvím byla příprava testu vizuální gramotnosti.
- V analýze výsledků toho testu jsem se pokusila použít metod induktivní statistiky a nejen deskripce, jak je v našem oboru obvyklé.

Z výzkumné sondy plyne závěr, že existuje souvislost mezi vizuální gramotností a oblibou výtvarné výchovy.

Pokud dáme toto zjištění do souvislosti s výsledky prvního výzkumného šetření, můžeme dojít k zajímavým souvislostem.

Obliba výtvarné výchovy u žáků \approx Lepší výsledky v testu vizuální gramotnosti \approx Vyšší časová dotace VV \approx Zaměření VV na kognitivní cíle \approx Obliba VV u učitele \approx Spokojenost učitele se ŠVP \approx Terminologická blízkost RVP ZV a ŠVP.

Pokud by se tyto souvislosti ukázaly jako platné, mohla by být výuka výtvarné výchovy pro všechny její účastníky nejen příjemná, ale i přínosná.

9 SEZNAM LITERATURY

Prameny

Kurikulární dokumenty

Použité kurikulární dokumenty jsou v elektronické podobě součástí příloh na DVD.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>.

(MŠMT - Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č.j. MSMT-2647/2013-210 upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který nabývá účinnosti od 1.9.2013.)

Standardy pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013.

[cit. 2014-04-12]. Dostupné z:

<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=66887&view=6473>.

(verze platná od 1. 9. 2013)

Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa A) in Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky, [online]

r. LVII, č. 7. 2001. [cit. 2014-04-12]. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z:

<http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/vestniky/komplet/01-07.pdf>

(Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 266/2001-22 s platností od 1. 9. 2001)

Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa B) In Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. [online]

r. LVII, č. 7. 2001. [cit. 2014-04-12]. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z:

<http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/vestniky/komplet/01-07.pdf>

(Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 266/2001-22 s platností od 1. 9. 2001)

Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola (Alternativa C)

pro individuální práci s žákem In Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. [online] r. LVII, č. 7. 2001. [cit. 2014-04-12].

Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z:

<http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/vestniky/komplet/01-07.pdf>

(Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 266/2001-22 s platností od 1. 9. 2001)

Vzdělávací program Národní škola: vzdělávací program pro 1.-9. ročník základního vzdělávání. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

(Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3. 1997 pod č.j. 15724 / 97-20 s účinností od 1. září 1997 jako vzdělávací program pro 1.- 9. ročník základního vzdělávání.)

Vzdělávací program Obecná škola. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

(Kompletní materiál se všemi doplňky a úpravami. Schválilo MŠMT pod č.j. 12035/97- 20, s platností od 1. 9. 1997) Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-2-cast-pro-6-9-rocnik>

Vzdělávací program Základní škola. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.

(Schválilo MŠMT dne 30.4.1996 pod č.j. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996.)

Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. - 8. Ročník; VÝTVARNÁ VÝCHOVA /volitelný předmět/ 7. - 8. ročník. Praha: Fortuna, 1991. Učební osnovy základní školy.

(Schválilo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dne 11. 6. 1991, č.j. 18730/91-20, s platností od 1.9.1991.)

Učební osnovy základní školy Výtvarná výchova 5. -8. ročník; Výtvarná výchova (nepovinný předmět) 5. -8. ročník. Praha: SPN, 1987. Učební osnovy základní školy.

(Schválilo ministerstvo školství ČSR dne 15. července 1986, č.j. 21 557 i86-200, jako učební osnovy pro 2. stupeň základních škol, 1. Vydání)

Učební osnovy základní školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 5. -8. ročník; VÝTVARNÁ VÝCHOVA nepovinný předmět 5. -8. ročník. Praha: SPN, 1978. 27s. Učební osnovy základní školy.

(Schváleno výnosem ministerstva školství ČSR čj. 15 759/78-200 ze dne 13. května 1978 v 1. vydání jako prozatímní učební osnovy)

Učební osnovy základní devítileté školy VÝTVARNÁ VÝCHOVA 6. -8. Ročník; VÝTVARNÁ VÝCHOVA 9. ročník (nepovinný předmět), Praha: SPN, 1963. 22s. Učební osnovy základní devítileté školy.

(Schváleno výnosem ministerstva školství a kultury, ze dne 8. července 1960, č. 27 723/60 – I/I (Třetí nezměněné vydání))

Učební osnovy kreslení pro 6. -7. postupný ročník a rýsování pro 8. -11. postupný ročník, všeobecně vzdělávací školy na školní rok 1953-54, Praha: SPN, 1953. 31s.

(Schváleno výnosem ministerstva školství a osvěty ze dne 25. června 1953, zn. A-I/1-085.17-2/7-53, v prvním vydání.)

Školní vzdělávací programy

Příslušné části ŠVP jsou v elektronické podobě součástí příloh na DVD.

„Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání“. Základní škola Slavkov u Brna, Tyršova 977, okr. Vyškov. [online] [cit. 2013-04-12]

Dostupné z: <http://zsslavkov.webnode.cz/dokumenty/>

Školní vzdělávací program základní škola a mateřská škola „Škola zdroj poznání“. [online] Základní škola 02 (pro žáky s lehkým mentálním postižením)

č. j. 989 / 07. TEPLICE NAD METUJÍ [cit. 2013-09-12]

Dostupné z: www.teplicenm.com/svp/svpss.doc

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Základní škola Sokolov, ulice Pionýrů 1614, Sokolov. [online] [cit. 2013-04-12]

Dostupné z: www.1zs-sokolov.cz/dokumenty/svp.pdf

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola školou“ Č.j.:

ZŠ_KHM_103/14. [online] Základní škola Karla Hynka Máchy, Valdštejnská 253, 472 01 Doksy [cit. 2013-04-12]. Dostupné z:

<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=295836CCBDC4A0DF!2226&app=WordPdf&wdo=2>

Školní vzdělávací program má název „S KAMARÁDEM DO POHÁDKY“. [online] Základní škola a mateřská škola Nýdek. [cit. 2013-04-12]

Dostupné z: <http://www.zsnydek.cz/?s=%C5%A0VP>

Školní vzdělávací program zpracovaný podle RVP ZV „Škola vzájemného

porozumění“. [online] Základní škola Čelákovice, Kostelní 457, 250 88 Čelákovice [cit. 2013-04-12] Dostupné z: <http://www.kamenka-celakovice.cz/wp-content/uploads/2011/01/skolni-vzdelavaci-program-2-verze.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Začněme spolu“. [online]

Základní škola a Mateřská škola Povrly, okres Ústí nad Labem [cit. 2013-04-12]

Dostupné z: www.zspovrly.cz/esf/svp_zv.doc

Školní vzdělávací program „Šance“ č.j. 735/2007. [online] 2. Základní škola

Holešov, Smetanovy sady 625 769 01 Holešov [cit. 2013-04-12] Dostupné z:

http://www.zshol.cz/foto/SVP/skolani_vzdelavaci_program_2zs_holesov.pdf

Literatura

- BALEKA, J. *Výtvarné umění - výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5
- BYČKOVSKÝ, P. a KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ke vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3. S. 227–242.
- ČERNÝ, J. a HOLEŠ, J. *Sémiotika*. 1.vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788325
- DORFLES, G. *Proměny umění*. Praha: Odeon, 1976.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9
- ECO, U. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo, 2009. ISBN 80-204-0959-9
- FASSATI, Tomáš. *Gramatika praktické vizuální komunikace: učebnice druhé gramotnosti*. Benešov: Muzeum umění Benešov, 1999. ISBN 80-238-9686-5.
- FIŠEROVÁ, Z. Druhé a další životy obrazů ve výtvarné výchově. In PELCOVÁ a N. HOGENOVÁ A. et al. *Čas ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. s. 197-206. ISBN 978-80-7290-777-9.
- FULKOVÁ, M. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, č. 4, str. 12-14. ISSN 1210 3691
- FULKOVÁ, M. Umění nebo reklama? Diskurs empirického diváka. In: Hogenová, A., Prázný, A. edit.: *Prostory porozumění*, 1. vyd., Praha: PedF UK, 2003. ISBN 80-7290-124-9
- FULKOVÁ, M. Výtvarná výchova – Návod k použití. In: SLAVÍK, J. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- FULKOVÁ, M. a SLAVÍK J. Výzkum a teorie edukačního procesu - slepá skvrna výtvarné výchovy?. In: *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4722-8.
- FULKOVA, M., STRAKER, A. a JAROS, M. *The Empirical Spectator and Gallery Education. The International Journal of Art and Design Education*. 2004. č.23 (1), s. 4-16
- FULKOVÁ, M. *Informace k mezinárodnímu projektu Images & Identity ILLP Erasmus, Comenius Číslo: 142345-LLP-UK-2008-1-UK-COMENIUS-CMP, hlavní koordinátora českého týmu*. Praha: PedF UK – interní materiál, 2008.
- GOLDING, W. *Pán much*. Překl. Kovályová, H. 3.vydání., Praha: Maťa, 2003. ISBN: 80-7287-061-0
- GULOVÁ, L. a ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4
- HAZUKOVÁ H. Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In: Zikmundová, V. (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. (Symposium ČS INSEA Plzeň, 2004)*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2007. ISBN 80-7043-504-6

- HOGENOVÁ, A. *K filosofii výkonu*. Praha: Eurolex Bohemia 2005, ISBN 8086861-35-X
- HALL, J. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha: Mladá fronta, 1991. ISBN 80-204-0205-5
- JIREČEK, M. (2011b). Výuka dějepisu na školách obecných a měšťanských v Československu v letech 1918–1939 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd*. Brno: Masarykova univerzita 25/2011/1. 2011. s. 3–20. ISSN 1211-6068.
- CHALUMEAU, J. L. *Přehled teorií umění*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7179-663-2
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KAFKA, F. *Proměna (Die Verwandlung)*. Přel. Sekal, Z. Praha: SNKLU 1963. (Primus 1990)
- KESNER, L. *Vizuální teorie*. Jinočany: H&H.1997. ISBN 80-86022-17-X
- KITZBERGEROVÁ, L. *Přemýšlení o znaku*. PRAHA: KVV PedF UK - Interní materiál. 2003
- KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné také z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf
- KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KUŘINA, F. Vizuální gramotnost jako složka kultury. In: *Matematika–fyzika–informatika 2009*. r. 19, č. 1, s.1–15.
- MIKŠ, František. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění: pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno: Barrister & Principal, 2008. ISBN 978-80-7364-045-3.
- MARZANO, J. R., KENDALL, J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2. vyd., CA: Thousand Oaks:Corwin press.2006 ISBN 1-4129-3629-2
- OVIDIUS. *Proměny*. Praha: Jan Laichter, 1935.
- PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon, 1981 01-524-81
- PISCH, O. *Požadavky racionálního vyučování kreslení*. Brno: A. Piša, 1902.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. 2.dotisk 1.vydání. ISBN 978-80-7184-569-0
- PROKSOVÁ, Z. 2007. *Obrazy z bible*. Praha: Diplomová práce. PedF UK.
- PROKSOVÁ, Z. *Ikonografie jako dynamický prostor tvorby významu vizuálního znaku*. In *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Brno: Masarykova Univerzita. 2007. s. 152–156. ISBN: 978-80-210-4371-8

- PROKSOVÁ, Z. Estetická výchova. In SLEJŠKOVÁ, L. a ZELENDOVÁ, E. ed. *Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2008. s. 139–144. ISBN 978-80-87000-21-2. Dostupné také online z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/2515/ESTETICKA-VYCHOVA.html>
- PROKSOVÁ, Z. Já jako vizuální metafora, možnosti výtvarné výchovy v rozvoji vyšších kognitivních funkcí žáků. In: PELCOVÁ, N. a Hogenová A. et al. *Imaginace ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. s. 167–176. ISBN 978-80-7290-433-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., akt. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PŘIKRYLOVÁ, K. ed. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita; nakl. Georgetown. 2002. ISBN 80-86251-14-4.
- ROYT, J. *Obraz a kult v Čechách 17. a 18. století*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1691-9
- ROYT, J. *Slovník biblické ikonografie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-0963-0
- ROESELOVÁ, V.; *Proudy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah 1999. ISBN 80-902267-3-6
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. Vizuální gramotnost: intelektuální pseudoproblém, anebo nutná výbava každého z nás? In: *Geografické rozhledy*. 2010. r. 19, č. 4, s. 14, 17.
- SASSON, D.: *Mona Lisa: historie nejslavnějšího obrazu na světě*. Praha: BBart, 2004. ISBN 80-7341-273-X
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace*, 2006, **2006**(4), s. 11-24. ISSN 1211-4669. Dostupné také z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2006/PedOr06_4_Vyznam_Skalkova.pdf.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK et. al. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-70-6.
- SLAVÍK, J.; FULKOVÁ, M.: Receptivní profil dětského návštěvníka muzea, 1999. Nепublikováno, interní materiál KVV

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné také z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

Školský zákon - ŠZ: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): 2005/2006: prováděcí vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k předškolnímu, základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání: náležitosti plnění povinné školní docházky: organizace školního roku: výroční zprávy a hodnocení školy: ukončování vzdělávání: evidence úrazů: zákon o pedagogických pracovnících: právní výklady Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 1. vyd. Praha: Newsletter, ©2005. ISBN 80-7350-052-3.

ŠOBÁŇOVÁ, P., MUSILOVÁ, J., BEKOVÁ, M. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In UHL-SKŘIVANOVÁ, V.: *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP 2014 ISBN 978-80-7414-663-3

ŠTECH S. *Reforma kurikula, jako kulturní změna*. In: Zikmundová, V. (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. (Symposium ČS INSEA Plzeň, 2004)*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2004. ISBN 80-7043-504-6

ŠTECH S. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS*. [online] Brno: Česká pedagogická společnost, 1967-, 2013, roč. 23, č. 5, s. 615–633.

ISSN 1805-9511. Dostupné také z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p615_kdyz_stech.pdf

ŠVARŤÍČEK, R. – ŠEDOVIČ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. „*Obrazová kompetence*“ – klíčová kompetence všeobecného vzdělávání. *Srovnávací pedagogika umění jako výchozí báze vzdělávání v evropském kontextu*. In Uhl Skřivanová, V. a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3. ČÁT, J., *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8

VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení Mac 2002. ISBN 80-86015-90-4

ZAPLETAL, M. a kol. *Zlatý fond her*, Praha: Mladá Fronta, 1990. ISBN 80-204-0120-2

Internetové zdroje

- ACRL. *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. [online]. [cit. 2015-02-23] Dostupné z: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- BLAŽEK, J. *Srovnání automatické a intelektuální indexace* [online]. Brno: Inflow. 6. 4. 2008. ISSN 1802–9736. [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/srovnani-automaticke-intelektualni-indexace>
- BERÁNKOVÁ, R. *Vizuální komunikace a vizuální gramotnost mimo oblast výtvarné výchovy: obrazy v každodenním životě, jejich vizuální jazyk a jak s nimi komunikujeme*. [online] Brno: Masarykova universita 2009. Rigorózní práce Masarykova universita. Masarykova universita. vedoucí práce: Prof. PaedDr. Radek Horáček, PhD. [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/94001/pedf_r/Vizualni_komunikace.pdf
- BORECKÝ, V.: *Prostorové analogie egovývoje*. [online] internetové stránky Společnosti fenomenologické filosofie a psychoterapie. 10.12.2007 [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: <http://sffp.web.cz/archiv/borecky.htm>
- BROWN, M., LOCKYER, L.: "Don't Mention the "T" Word: Value and Validity in Testing Visual Literacy" in. Griffin, R. E. Avgerinou, M & Giesen J.:(eds.), *Selected Readings of the International Visual Literacy Association*. [online]. 2007. s. 7-13 [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: http://works.bepress.com/lori_lockyer/26
- DVOŘÁKOVÁ, I. (2010). *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. [online]. AntropoWebzin, 2010. r. 2, č.95, ISSN 1801-8807 [cit. [2015-02-10]. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-kvantitativni-obsahova-analyza>
- FORET, M. *O interpretaci vizuálního textu*. In BOČÁK, M, RUSNÁK, J.Ed. *Médiá a text II* [online]. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, 2008 [cit. 2014-09-10]. ISBN 978-80-8068-888-2. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/index.html>
- HOGENOVÁ, A. *K "usebrání"*, *K problému rozumění*, [online] internetové stránky Společnosti fenomenologické filosofie a psychoterapie. 10.12.2007 [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: <http://sffp.web.cz/archiv/hogenova2.htm>
- HOUSEN, A. *Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer*. [online] [cit. 2015-02-23] Dostupné z: <http://arthistoryresources.net/visual-experience-2013/Housen-Art-Viewing.pdf>
- JANÍK, T., NAJVAR, P. a KUBIATKO, M. *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. [online] Brno: Masarykova univerzita, 2011. [cit. 2014-08-15]. ISBN 9788021057050. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp23.pdf>
- KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy* [online], Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2014 SBN 978-80-7290-667-3. [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf
- KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna České republiky. 2003. [cit. 2014-09-15]. Dostupný z: <http://sigma.nkp.cz/cze/ktid>.

LINHARTOVÁ, K. Přijímací zkouška z výtvarné výchovy na obor Učitelství pro MŠ, prezenční bakalářské *studium i navazující magisterské studium pro akademický rok 2010/11*. [online]. Praha: PedF UK, katedra VV – Interní materiál. 2010. [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: http://tarantula.ruk.cuni.cz/KVV-12-version1-PR_MS.doc

Mann-Whitneyův pořadový test, [online] Brno: Fakulta veterinárního lékařství VFU Brno. [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/stat/FVL/Teorie/Predn4/MannWhit.htm>

MOLNÁR, J. a TLÁSKAL, J.: *Prostorová představivost nejen v matematice*. Linguistica [online], 2012. [cit. 2014-08-15]. ISSN 1801-5336 Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/molnar-tlaskal/mot-001.pdf>

MU BENEŠOV U PRAHY. *Ergonomie: Test druhé gramotnosti* [online] Benešov: Institut Informačního Designu [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: <http://www.muzeum-umeni-benesov.cz/iid/ergonomie/test-druhe-gramotnosti.php>

PROPROF. *How Visually Literate Are You? A 15-question Quiz To Test Your Skills* [online], [cit. 2014-08-15]. Dostupné z <http://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=NTQzNzgx%20>

PIRLS. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*. [online], Vydáno 2001, IEA. Překlad: 2002, ÚIV, Praha. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

SLEZÁKOVÁ, J.: *Geometrická představivost v rovině*. Olomouc, 2011. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Přírodovědecká fakulta. [online] Dostupné z: <http://theses.cz/id/op6350/?furl=%2Fid%2Fop6350%2F;so=nx;lang=en>

SCHWARZ, J. Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů: přehledová studie [online]. Praha, 2003. [cit. 2014-09-15]. Dostupný z: <http://full.nkp.cz/nkdb/docs/studie/MAIobsah.html>.

RŮŽIČKA, M. a VAŠÁT, P. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus. *Antropowebzin*. [online]. Plzeň: AntropoWeb při Katedře antropologie FF ZČU v Plzni: 2011. č. 2. [cit. 2014-08-15] ISSN 1210 3691. s. 129 – 133. Dostupné z <http://antropologie.zcu.cz/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné také z http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf

UNESCO. *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes* [online]. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. 2004. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>.

UNESCO. *Education for All Global Monitoring Report 2006 – charter 5* [online]. Paris: UNESCO, 2006. [cit. 2015-03-15]. Document number: 2006/ED/EFA/MRT/PI/90. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt5_eng.pdf

Vančát, J. *Reflexe proměny výtvarného umění v koncepci oblasti Umění a kultura 2006* [online], 2006. [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/724/REFLEXE-PROMENY-VYTVARNEHO-UMENI-V-KONCEPCI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

10 SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 3-1	Bloomova taxonomie kognitivních cílů
Tabulka č. 3-2	Revize Bloomovy taxonomie
Tabulka č. 3-3	Taxonomie kognitivních cílů (B. Niemierko)
Tabulka č. 3-4	Taxonomie učebních úloh podle D. Tolingerové
Tabulka č. 3-5	Taxonomie cílů afektivní oblasti (D. B. Kratwohl a kol.)
Tabulka č. 3-6	Taxonomie afektivních cílů (B. Niemierko)
Tabulka č. 3-7	Taxonomie cílů psychomotorické domény H. Daeva
Tabulka č. 3-8	Taxonomie výukových cílů v psychomotorické doméně Simpsonové
Tabulka č. 4-1	Tabulka kurikulárních dokumentů
Tabulka č. 4-2	Časová dotace VV v kurikulárních dokumentech
Tabulka č. 4-3	Cíle VV v kurikulárních dokumentech – selektivní kódování
Tabulka č. 4-4	Vývoj cílů souvisejících s vizuální gramotností
Tabulka č. 4-5	Poměrné zastoupení cílů jednotlivých domén v kurikulárních dokumentech
Tabulka č. 4-6	Rozsahu reprezentativního výběru
Tabulka č. 4-7	Časová dotace VV na jednotlivých školách
Tabulka č. 4-8	Rozdělení cílů ŠVP (obsahová analýza)
Tabulka č. 4-9	Charakteristiky respondentů
Tabulka č. 4-10	Sémantický diferenciál podle škol
Tabulka č. 4-11	Poměrné rozložení podle odpovědí na otázku zábavná – nudná podle škol
Tabulka č. 4.12	Poměrné rozložení podle odpovědí na otázku oblíbenosti VV podle škol
Tabulka č. 4.13	Cíle VV z pohledu žáků – otevřené kódování
Tabulka č. 4.14	Cíle VV z pohledu žáků – axiální kódování
Tabulka č. 4.15	Cíle VV z pohledu žáků – selektivní kódování
Tabulka č. 4.16	Charakteristiky a odpovědi učitelů
Tabulka č. 4-17	Zastoupení domén výukových cílů (učitelé)
Tabulka č. 4-18	Výsledky otázek týkající se plánování a vztahu k ŠVP
Tabulka č. 4-19	Charakteristiky učitelů a studentů učitelství
Tabulka č. 4-20	Cíle VV z pohledu studentů UJAK – otevřené kódování
Tabulka č. 4-21	Cíle VV z pohledu studentů UJAK – axiální kódování
Tabulka č. 4-22	Poměrné zastoupení cílů VV z pohledu studentů UJAK – selektivní kódování
Tabulka č. 4-23	Frekvenční analýza v kurikulárních dokumentech (nejčastěji používaná slova)
Tabulka č. 4-24	Frekvenční analýza v ŠVP (nejčastěji používaná slova)
Tabulka č. 4-25	Cíle VV z pohledu studentů UJAK – axiální kódování
Tabulka č. 4-26	Cíle VV z pohledu studentů UJAK – axiální kódování

Tabulka č. 5-1	Dovednosti podle PISA
Tabulka č. 5-2	Aspekty čtenářské gramotnosti podle PISA + poměrné zastoupení v testu
Tabulka č. 5-3	Typy úloh
Tabulka č. 5-4	Charakteristika jednotlivých položek testu
Tabulka č. 5-5	Výsledky crombachova alfa
Tabulka č. 5-6	Struktura výuky předmětů ze vzdělávací oblasti Umění a kultura na GJK
Tabulka č. 5-7	Rozdělení respondentů podle pohlaví a tříd
Tabulka č. 5-8	Rozdělení respondentů podle vybraného předmětu (HV nebo VV)
Tabulka č. 5-9	Rozdělení respondentů podle školní úspěšnosti (známky)
Tabulka č. 5-10	Úspěšnosti respondentů v testu podle oblíbeného předmětu
Tabulka č. 5-11	Úspěšnosti respondentů v testu
Tabulka č. 5-12	Úspěšnosti respondentů v testu podle pohlaví
Tabulka č. 5-13	Úspěšnosti respondentů v testu podle školy
Tabulka č. 5-14	Úspěšnosti respondentů v testu podle výběru předmětu HV nebo VV
Tabulka č. 5-15	Úspěšnosti respondentů v testu podle školní úspěšnosti (známky)
Tabulka č. 5-16	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – podle věku
Tabulka č. 5-17	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – podle pohlaví
Tabulka č. 5-18	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – podle výběru předmětu HV nebo VV
Tabulka č. 5-19	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – studentů VV podle stáří
Tabulka č. 5-20	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – studentů HV podle stáří
Tabulka č. 5-21	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – studenti s oblíbeným předmětem VV nebo DU
Tabulka č. 5-22	Výsledek Mann–Whitneyho Utestu – typ gymnázia

11 SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 4-1 Poměrného zastoupení cílů jednotlivých domén v kurikulárních dokumentech
- Graf č. 4-2 Cíle stanovené z odpovědí z předvýzkumu
- Graf č. 4-3 Poměrného rozložení respondentů podle pohlaví
- Graf č. 4-4 Poměrného rozložení počtu respondentů podle škol
- Graf č. 4-5 Poměrné rozložení podle odpovědí na otázku zábavná – nudná
- Graf č. 4-6 Rozložení podle odpovědí na otázku zábavná – nudná podle pohlaví
- Graf č. 4-7 Rozložení podle odpovědí na otázku zábavná – nudná podle školy
- Graf č. 4-8 Poměrné rozložení podle odpovědí na otázku oblíbenosti VV
- Graf č. 4-9 Rozložení podle odpovědí na otázku oblíbenosti VV podle pohlaví
- Graf č. 4-10 Poměrné zastoupení cílů VV z pohledu žáků – selektivní kódování
- Graf č. 4-11 Poměrné rozložení učitelů podle aprobace
- Graf č. 4-12 Rozložení učitelů podle délky praxe
- Graf č. 4-13 Cíle VV z pohledu učitelů – otevřené kódování
- Graf č. 4-14 Poměrné rozložení studentů UJAK podle typu školy
- Graf č. 4-15 Poměrné zastoupení cílů VV z pohledu studentů UJAK – selektivní kódování
- Graf č. 4-16 Vztah k výtvarné výchově – sémantický diferencí - celkový
- Graf č. 4-17 Vztah k výtvarné výchově – sémantický diferencí -fokus
- Graf č. 4-18 Cíle VV – otevřené kódování
- Graf č. 4-19 Cíle VV – axiální kódování
- Graf č. 4-20 Poměrné zastoupení cílů VV z pohledu studentů UJAK – selektivní kódování
- Graf č. 5-1 Poměrné rozložení respondentů podle pohlaví
- Graf č. 5-2 Zastoupení pohlaví v jednotlivých třídách
- Graf č. 5-3 Poměrné rozložení respondentů podle vybraného předmětu (HV nebo VV)
- Graf č. 5-4 Zastoupení vybraného předmětu (HV nebo VV) v jednotlivých třídách
- Graf č. 5-5 Poměrné rozložení respondentů podle školní úspěšnosti (známky)
- Graf č. 5-6 Rozložení respondentů podle oblíbeného předmětu
- Graf č. 5-7 Rozložení četnosti výsledků v testu
- Graf č. 5-8 Obtížnosti jednotlivých otázek
- Graf č. 5-9 Průměrné úspěšnosti v testu podle oblíbeného předmětu
- Graf č. 5-10 Četnosti úspěšnosti v testu (normálové rozdělení)
- Graf č. 5-11 Úspěšnosti jednotlivých otázek - studenti VV podle stáří
- Graf č. 5-12 Úspěšnosti jednotlivých otázek - studenti s oblíbeným předmětem VV nebo DU
- Graf č. 5-13 Četnosti úspěšnosti v testu podle typu gymnázia (normálové rozdělení)

12 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 3-1	Doména umění, kultury a vizuální gramotnosti
Obrázek č. 3-2	Model vizuální gramotnosti
Obrázek č. 3-3	Pyramida cílů
Obrázek č. 3-4	Nová taxonomie výukových cílů Merzano - Kendal
Obrázek č. 4-1	Vývoj kurikulárních dokumentů
Obrázek č. 5-1	Test druhé gramotnosti (ekologie)
Obrázek č. 5-2	Test druhé gramotnosti (vratný obal)
Obrázek č. 5-3	Test vizuální gramotnosti (Columbia)
Obrázek č. 5-4	Test vizuální gramotnosti (píjící pes)
Obrázek č. 6-1-1	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-1-2	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-1-3	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-1-4	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-1-5	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-1-6	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-2-1	Reklama firmy Marithé et François Girbaud
Obrázek č. 6-2-2	Simpsonovi
Obrázek č. 6-2-3	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-2-4	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-2-5	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-2-6	Ukázka práce studentů
Obrázek č. 6-2-7	Graf

13 SEZNAM ZKRATEK

ACRL	Asociace vysokoškolských a vědeckých knihoven (The Association of College and Research Libraries)
ATER	Nástroj pro měření v oblasti edukační reality (Attitude Towards Educational Reality)
CNN	Cable News Network (Americká zpravodajská stanice)
ČR	Česká Republika
ČSR	Československá socialistická republika
DU	Dějiny umění
ENVIL	Mezinárodní asociace vizuální gramotnosti (European Network Visual Literacy)
EV	Estetická výchova
FA	Frekvenční analýza
GJK	Gymnázium Jana Keplera v Praze
HV	Hudební výchova
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO (International Standard Classification of Education)
ISO	Mezinárodní organizace pro normalizaci (International Organization for Standardization)
IVLA	Mezinárodní asociace pro vizuální gramotnost (International Visual Literacy Association)
K-A-P	Kognitivní, Afektivní a Psychomotorické cíle
KOA	Kvalitativní obsahová analýzy
MŠ	Mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ORC	Optické rozpoznávání znaků (Optical character recognition)
PedF UK	Pedagogická fakulta Universita Karlova v Praze
PF UJEP Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
PIRLS	Mezinárodní šetření zaměřené na testování čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání (Programme for International Student Assessment)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
TV	Tělesná výchova
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UJAK	Universita Jana Amose Komenského
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

USA	Spojené státy americké (United States of America)
VV	Výtvarná výchova
ZŠ	Základní škola
ZŠP	Základní škola praktická
ZŠS	Základní škola speciální

Zkratky použité pro při zpracování a pro práci s kurikulárními dokumenty
 tyto dokumenty jsou podrobněji specifikovány v kapitole Literatura – Prameny

1953	Učební osnovy kreslení na školní rok 1953-54
1962	Učební osnovy základní devítileté školy (z roku 1962)
1978	Učební osnovy VV pro základní školy (z roku 1978)
1987	Učební osnovy VV pro základní školy (z roku 1987)
1991	Učební osnovy VV pro základní školy (z roku 1991)
ZŠ (ZAKLAD)	Vzdělávací program základní škola (z roku 1996)
NŠ (NAROD)	Vzdělávací program národní škola, (z roku 1997)
OŠ (OBEC)	Vzdělávací program obecná škola (z roku 1997)
Alt A (ALTA)	Osnovy VV – VP Základní škola (Alternativa A) (z roku 2001)
Alt B (ALTB)	Osnovy VV – VP Základní škola (Alternativa B) (z roku 2001)
Alt C (ALTC)	Osnovy VV – VP Základní škola (Alternativa C) (z roku 2001)
RVP ZV (RVPZV)	Rámcová vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004/2013
STAND	Standardy výtvarné výchovy z roku 2013
DETI	Odpovědi z dotazníků žáků ZŠ
UJAK	Odpovědi studentu učitelství na UJAK

Zkratky použité pro při zpracování a pro práci s ŠVP jednotlivých škol

Přiřazení kódu škole (a podrobné údaje) jsou je patrné z přílohy 4–6

JM06	Základní škola Slavkov u Brna
KH04	Základní škola a Mateřská škola, Teplice nad Metují
KV03	Základní škola Sokolov
LB02	Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy
LB03	Základní škola Český Dub organizace
MS05	Základní škola a mateřská škola Nýdek
PZ03	Základní škola T. G. Masaryka
ST02	Základní škola Čelákovice
US04	Základní škola a Mateřská škola Povrly
ZL01	2. Základní škola Holešov

14 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 3 – 1	Definice vizuální gramotnosti (Překlad)
Příloha č. 4 – 1	Dopis řediteli ZŠ
Příloha č. 4 – 2	Dotazník pro učitele výtvarné výchovy
Příloha č. 4 – 3	Dotazník pro žáky ZŠ
Příloha č. 4 – 4	Dotazník pro studenty UJAK
Příloha č. 4 – 5	Pojmová základna pro zpracování frekvenční analýzy
Příloha č. 4 – 6	Seznam náhodně vybraných škol pro výzkum
Příloha č. 4 – 7	Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikulárních dokumentech a odpovědí žáků ZŠ a studentů UJAK seřazených podle odpovědí žáků ZŠ
Příloha č. 4 – 8	Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikulárních dokumentech a odpovědí žáků ZŠ a studentů UJAK dle odpovědí studentů UJAK
Příloha č. 4 – 9	Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikulárních dokumentech a odpovědí žáků ZŠ a studentů UJAK seřazených podle RVP ZV
Příloha č. 4 – 10	Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v RVP ZV a jednotlivých ŠVP podle RVP ZV
Příloha č. 4 – 11	Myšlenková mapa
Příloha č. 4 – 12	Schéma vzdělávacího systému ČR v roce 2010/2011
Příloha č. 5 – 1	Testu vizuální gramotnosti (přiložen samostatně)
Příloha č. 5 – 2	Záznamový arch testu vizuální gramotnosti
Příloha č. 5 – 3	Záznamový arch testu vizuální gramotnosti vyplněný

Přílohy v elektronické formě umístěné na přiloženém DVD

Umístění v adresářové struktuře a popis souboru naleznete v souboru [SeznamElPriloh.xlsx]

Soubory vztahující se ke kapitole 3:

SeznamElPriloh.xlsx	Seznam elektronických příloh
Definice_vigra_preklad.docx	Překlad definice vizuální gramotnosti
Standardy_ACRL_preklad.docx	Překlad - Standardy, výkonostní ukazatele a výstupy z učení
KULTURA.cdr	Obrázek – Rozdělení světa kultury (CorelDraw)
Self.cdr	Obrázek – „Self systémová“ úroveň myšlení (CorelDraw)

Soubory vztahující se ke kapitole 4:

DATA_DETI.xlsx	Data, tabulky a grafy z dotazníků dětí
DATA_UCITELE.xlsx	Data, tabulky a grafy z dotazníků učitelů
DATA_UJAK.xlsx	Data, tabulky a grafy z dotazníků studentů UJAK
FA.xlsx	Data, výstupy - tabulky a grafy frekvenční analýzy jednotlivých osnov a odpovědí
KD.xlsx	Data, tabulky a grafy - pro zpracování kurikulárních dokumentů
KD_pom.mdb	Pomocná databáze pro zpracování dat kurikulárních dokumentů
Predvyzkum.xlsx	Data, tabulky a grafy předvýzkumu
SD.xlsx	Data, tabulky a grafy -Semantický diferenciál z dotazníků dětí, učitelů a studentů UJAK
SVP.xlsx	Data, výstupy - tabulky a grafy frekvenční analýzy jednotlivých ŠVP a RVP ZV
VyberSkol.xlsx	Data, tabulky pro výběr škol pro zaslání dotazníků
Dotaznik_pro_uciteleVV.doc	Dotazník pro učitele VV
Dotaznik_pro_UJAK.doc	Dotazník pro studenty učitelství na UJAK
Dotaznik_pro_zaky.doc	Dotazník pro studenty žáky 2. stupně ZŠ

Vážená pani ředitelko.doc	Průvodní dopis řediteli(ce) oslovené školy
VV_FA.mdb	Hlavní DB - porovnání frekvenčních analýz jednotlivých osnov a odpovědí
VV_OSNOVY_1953.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 1953
VV_OSNOVY_1962.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 1962
VV_OSNOVY_1978.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 1978
VV_OSNOVY_1987.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 1987
VV_OSNOVY_1991.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 1991
VV_OSNOVY_ALTA.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 2001 Alternativa A
VV_OSNOVY_ALTB.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 2001 Alternativa B
VV_OSNOVY_ALTC.mdb	DB pro zpracování osnov (frekvenční analýza) z roku 2001 Alternativa C
VV_OSNOVY_NAROD.mdb	DB pro zpracování osnov Národní škola (frekvenční analýza) z roku 1997
VV_OSNOVY_OBEC.mdb	DB pro zpracování osnov Obecní škola (frekvenční analýza) z roku 1997
VV_OSNOVY_RVPZV.mdb	DB pro zpracování RVP ZV (frekvenční analýza) z roku 2013
VV_OSNOVY_STAND.mdb	DB pro zpracování Standardů (frekvenční analýza) z roku 2013
VV_OSNOVY_ZAKLAD.mdb	DB pro zpracování osnov Základní škola (frekvenční analýza) z roku 1996
VV_UJAK.mdb	DB pro zpracování odpovědí studentů UJAK z dotazníků (frekvenční analýza)
VV2014.mdb	DB pro zpracování odpovědí dětí z dotazníků (frekvenční analýza)
VV__RVPZV.mdb	Hlavní DB - porovnání frekvenčních analýz jednotlivých ŠVP a RVP ZV
VV_JM06.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy JM06 (frekvenční analýza)
VV_KH04.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy KH04 (frekvenční analýza)
VV_KV03.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy KV03 (frekvenční analýza)
VV_LB02.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy LB02 (frekvenční analýza)
VV_MS05.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy MS05 (frekvenční analýza)
VV_OSNOVY_RVPZV.mdb	DB pro zpracování RVP ZV (frekvenční analýza) z roku 2013
VV_OSNOVY_STAND.mdb	DB pro zpracování Standardů (frekvenční analýza) z roku 2013
VV_US04.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy US04 (frekvenční analýza)
VV_ZL01.mdb	DB pro zpracování ŠVP školy ZL01 (frekvenční analýza)
_uJM06.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy JM06
_uKV03.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy KV03
_uLB02.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy LB02
_uLB03.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy LB03
_uMS05.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy MS05
_uPZ03.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy PZ03
_uST02.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy ST02
_uUS04.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy US04
_uZL01.pdf	Scan dotazníků učitelů ze školy ZL01
JM06.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy JM06
KH04.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy KH04
KV03.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy KV03
LB02.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy LB02
LB03.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy LB03
MS05.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy MS05
PZ23.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy PZ03
ST02.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy ST02
UJAK_p1.pdf	Scan dotazníků studentů UJAK část 1
UJAK_p2.pdf	Scan dotazníků studentů UJAK část 2
US04.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy US04
ZL01.pdf	Scan dotazníků dětí ze školy ZL01
Alternativa_A.pdf	Osnovy výtvarné výchovy 2001 (Alternativa A) z Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky, Ročník LVII, č. 7. 2001
Alternativa_B.pdf	Osnovy výtvarné výchovy 2001 (Alternativa B) z Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky, Ročník LVII, č. 7. 2001
Alternativa_C.pdf	Osnovy výtvarné výchovy 2001 (Alternativa C) z Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky, Ročník LVII, č. 7. 2001

RVPZV_2013.docx	"Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013)
Standardy2013.pdf	Standardy pro základní vzdělávání Výtvarná výchova
UcebniOsnovy1953.pdf	Scan učebních osnov VV z roku 1953
UcebniOsnovy1962.pdf	Scan učebních osnov VV z roku 1960 (třetí vydání)
UcebniOsnovy1978.pdf	Scan učebních osnov VV z roku 1978
UcebniOsnovy1987.pdf	Scan učebních osnov VV z roku 1987
UcebniOsnovy1991.pdf	Scan učebních osnov VV z roku 1991
VP_Narodni_Skola_1-9.pdf	Vzdělávací program Národní škola (1997)
VP_Obecna_Skola_6-9.doc	Vzdělávací program Obecná škola (1997)
VP_Zakladni_Skola_1-9.doc	Vzdělávací program Základní škola (1996)
1953.doc	Přepis učebních osnov VV z roku 1953
1962.doc	Přepis učebních osnov VV z roku 1960 (třetí vydání)
1978.doc	Přepis učebních osnov VV z roku 1978
1987.doc	Přepis učebních osnov VV z roku 1987
1991.doc	Přepis učebních osnov VV z roku 1991
SVP_JM06.pdf	Školní vzdělávací program školy JM06
SVP_KV03.pdf	Školní vzdělávací program školy KV03
SVP_LB02.pdf	Školní vzdělávací program školy LB02
SVP_MS05.docx	Školní vzdělávací program školy MS05
UP_PZ03.pdf	Školní vzdělávací program školy PZ03
SVP_ST02.pdf	Školní vzdělávací program školy ST02
SVP_US04.doc	Školní vzdělávací program školy US04
SVP_ZL01.pdf	Školní vzdělávací program školy ZL01
SVP_KH04.zip	Školní vzdělávací program školy KH04
PLAN.cdr	Obrázek myšlenková mapa (CorelDraw)
OSNOVY.cdr	Obrázek vývoje osnov (CorelDraw)

Soubory vztahující se ke kapitole 5:

Test_VG_prazdny.cdr	Dotazník testu vizuální gramotnosti (CorelDraw)
Test_VG_prazdny.pdf	Dotazník testu vizuální gramotnosti (PDF)
Test_VG_vyplneny.cdr	Dotazník testu vizuální gramotnosti - vyplněný (CorelDraw)
Test_VG_vyplneny.pdf	Dotazník testu vizuální gramotnosti - vyplněný (PDF)
Test_VG_zadani.pdf	Zadání testu vizuální gramotnosti (PowerPoint)
Test_VG_zadani.pptx	Zadání testu vizuální gramotnosti (PDF)
VG_pom.mdb	Databáze použitá pro výpočet U-testu (kontrolu výsledků U testů)
VG_Reabilita.xlsx	Test vizuální gramotnosti - Data, tabulky a grafy (otázky a realibilita testu)
VG_Utest.xls	Test vizuální gramotnosti - Data, tabulky a výpočet Mann - Whitneho U testu pro jednotlivé případy
VG_grafy.xls	Test vizuální gramotnosti - Data, tabulky a grafy (základní charakteristiky)
GJK_1A.pdf	Scan testu - vizuální gramotnosti třídy 1.A GJK
GJK_3C.pdf	Scan testu - vizuální gramotnosti třídy 3.C GJK
GJK_R5A.pdf	Scan testu - vizuální gramotnosti třídy 5.A GJK
GJK_R7A.pdf	Scan testu - vizuální gramotnosti třídy 7.A GJK
UčitelkyMS.pdf	Scan testu - vizuální gramotnosti učitelek MŠ na PedF UK

Soubory vztahující se ke kapitole 6:

6_1_animace1	Animace k publikovanému článku "Já jako vizuální metafora"
6_1_animace2	Animace k publikovanému článku "Já jako vizuální metafora"
6_1_animace3	Animace k publikovanému článku "Já jako vizuální metafora"
6_1_animace4	Animace k publikovanému článku "Já jako vizuální metafora"
6_1_Myslenkova_mapa	Myšlenková mapa
6_1_Prezentace_Imaginace	Prezentace k publikovanému článku "Já jako vizuální metafora"
6_2_Prezentace_2_zivoty_obrazu	Prezentace k publikovanému článku "druhé a další životy obrazu ve výtvarné výchově"

Přílohy

Příloha č. 3– 1 Definice vizuální gramotnosti (Překlad)

Originál je také součástí příloh na DVD [Definice_vigra_preklad.docx]

Vizuální gramotnost

©2008 Frank W. Baker

Definice vizuální gramotnosti a další související citáty

“Význam obrazů a vizuálních médií v současné kultuře mění pojetí gramotnosti v jednadvacátém století. Dnešní společnost je vysoce vizuální a vizuální obraznost již není pouze doplňkem dalších podob informací. Nové digitální technologie umožňují téměř každému vytvářet a sdílet vizuální materiály. Přesto všudypřítomnost obrazů a vizuálních médií nemusí nutně znamenat, že jsou jednotlivci schopni vizuální obsah kriticky posuzovat, používat a vytvářet. Tyto základní dovednosti musí člověk rozvíjet, aby se mohl plně zapojit do vizuálně orientované společnosti. Vizuální gramotnost umožňuje jednotlivcům plně se podílet na vizuální kultuře.“ (Zdroj: Úvod, [ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education](#))

„Vizuální gramotnost je soubor dovedností, které jedinci umožňují efektivně vyhledávat, interpretovat, hodnotit, využívat a vytvářet obrazy a vizuální média. Obrazy a vizuální média mohou zahrnovat fotografie, ilustrace, kresby, mapy, diagramy, reklamy a další vizuální sdělení a vyjádření a to jak nehybné, tak filmové.“ (Zdroj: The Association of College and Research Libraries Image Resources Interest Group)

“V průběhu získávání vizuální gramotnosti studenti postupně zjišťují, že každé vizuální rozhodnutí umělce, každý detail týkající se zobrazovaného objektu, barvy a kompozice, slouží ke sdělení informací divákovi.“ (z publikace "The Power of Pictures: Creating Pathways To Literacy Through Art")

“Vizuální gramotnost je založena na schopnosti vnímat sledované obrazy a symboly. Protože význam je rychleji sdělen obrazem než slovem, je vizuální gramotnost důležitý učební nástroj.“ Zdroj: Reconceptualizing Literacy, Edwards, Patricia A, Reading Today 27.6 (June-July 2010): p22

“Všeobecně je rozšířená iluze, že fotografie zobrazuje „pravdu“,“ říká francouzská módní fotografka Dominique Issermann, „ale fotoaparát dokáže snadno překroutit realitu i bez retuše, jen pomocí použití různých čoček. Když na něco zaměříte objektiv, něco jiného musíte vynechat.“ Dále dodává: „Fotografie jsou kouskem reality, ale realita světa je odlišná. Jako u rodinných fotek. Vždycky se najde někdo, kdo řekne – tady si vůbec nejsi podobný.“ (Zdroj: [NYT](#))

"Nemůžeme být u většiny důležitých událostí na světě, musíme se spokojit s pohledem očima jiných lidí..." (Zdroj: Zmínka spisovatele Petera Howea o novinářské fotografii v předmluvě ke knize „[Moments in Time](#)")

"Každý z nás reaguje na obraz na základě vlastní citlivosti, kultury, inteligence, nálady a vášně. Navíc interpretace jedné a té samé fotografie bude v různých dobách jiná. Dnešní fotografie budou mít zítra jiný dopad. Na naše reakce má vliv dokonce i místo, kde fotografii spatříme. Snímek uveřejněný v bulvárním týdeníku pochopitelně nemůže mít stejný vliv jako fotografie vystavená v muzeu či publikovaná v sofistikované knize. Prostředí, kde je fotografie umístěna, může být určující pro to, jakým způsobem ji vnímáme." (Zdroj: Grazia Neri z "[Ethics and Photography](#)")

"Vizuální gramotnost zahrnuje takové oblasti, jako jsou výrazy tváře, řeč těla, kresba, malba, sochařství, psaní znaků, znalost dopravního značení, mezinárodních symbolů, uspořádání obrázků a slov v učebnici, rozlišování typu písma, počítačových obrázků, tvorbu klasických obrazů, obrazových sekvencí, filmů nebo videí, vytváření uživatelsky příjemného designu zařízení a kritickou analýzu televizních reklam." (Leden 2009-
[Zdroj](#))

„Vizuální obrazy, jako všechna zobrazení, nejsou nikdy nevinnou či neutrální reflexí reality...to, co zobrazují, není zrcadlový obraz světa, ale jeho interpretace.“ (Midalia 1999 p.131) Tímto způsobem se studenti musí naučit být gramotní z hlediska kritičnosti: potřebují znát a chápat, jak se vizuální texty vytváří a komponují a jaké „souvislosti a otázky“ (Stephens 1997, p. 164) vzbudí tato zobrazení okolního světa v divácích. (Zdroj: An introduction to the grammar of visual design)

"...číst, psát a počítat již není dost. Náš svět se rychle mění – a naše historické způsoby myšlení a komunikace nestačí držet krok s dobou. Vizuální gramotnost – schopnost číst a zapisovat vizuální informace, schopnost učit se vizuálně, přemýšlet a řešit problémy ve vizuálním prostředí se s pokračující informační revolucí stanou nezbytností pro úspěch v podnikání a životě.“ (22. května 2008 [Zdroj](#))

"Člověk se stává vizuálně gramotným studiem technik používaných k tvorbě obrazů a řeči tvarů a barev, poznáváním vlastností obrazu, které mu dávají jeho význam a rozvojem kognitivních dovedností nezbytných pro interpretaci či vytváření idejí v obrazové formě, ať už jde o televizní pořad, fotografii, malbu, tabulku, graf, reklamu, prezentaci v Power Pointu, animaci GIF nebo film o příšerách“ (p. v). Tad Simons, úvod k publikaci Visual Literacy: Learn to See, See to Learn (2002)

"Texty jsou pouhá vyjádření, s obrazy lidé zacházejí jako se skutečností."
(Media Education Lab website)

"schopnost vyvodit význam z vizuálních obrazů."
(Zdroj: [The Visual Literacy White Paper](#))

" fotografie není platným dokumentem, dokud není uchopena ve vztahu ke zkušenosti diváka." Beaumont Newhall, "Documentary Approach to Photography," Parnassus, March 1938

“studenti potřebují vizualizační dovednosti, aby byli schopni rozluštit, interpretovat, nalézat vzory a komunikovat pomocí obrazových prostředků – obzvláště vzhledem k jednoduchosti, s jakou mohou být digitalizovaná vizuální manipulována.“ NCREL citováno [zde](#)

"Vizuální kultura se neomezuje pouze na studium obrazů nebo médií, ale sahá do každodenních činností, kdy se díváme a ukazujeme, zejména těch, které bereme jako okamžité a nezprostředkované“ (Mitchell, 2002, Showing seeing: A critique of visual culture. Journal of Visual Culture, p. 170).

„Dovednosti a schopnosti potřebné pro dekodování a interpretaci vizuálních obrazů jsou pravděpodobně na podobné úrovni jako schopnosti potřebné pro psaní.“ Vandergrift a Hannigan, School Library Journal, 1993, 20

Vizuální gramotnost je:

- 1) začlenění vizuálních obrazů do vědomého i podvědomého myšlení
- 2) proces vytváření vizuálních obrazů pro instruktážní účely
- 3) používání vizuálií pro vyjádření idejí a sdělování významu dalším lidem

Jean Trumbo, 1999, citován v Communication Research Trends

„Vizuální gramotnost je nově vznikající oblast studia, která se zabývá tím, co vidíme, a jak to, co vidíme, interpretujeme. Je možné k ní přistupovat z hlediska:

- 1) studia fyzikálních procesů zapojených do vizuální percepce;
 - 2) používání technologií pro reprezentaci vizuální obraznosti
 - 3) vývoje intelektuálních strategií využívaných pro interpretaci a pochopení viděného.“
- Martin Lester, citován [zde](#)

“Demokratická civilizace se dokáže zachránit jen tehdy, pokud řeč obrazů pojme jako podnět pro kritickou reflexi – a ne jako vyzvání k hypnóze.“

Umberto Eco

„Vizuální gramotnost je schopnost nalézt význam v obraznosti. Zahrnuje soubor dovedností od jednoduché identifikace – pojmenování toho, co vidíme – až po komplexní interpretaci na kontextuální, metaforické a filozofické úrovni. K tomu je třeba využít řady kognitivních schopností jako například asociování, pokládání otázek, spekulování, analyzování, zjišťování faktů a kategorizování

P. Yenawine (1997) Thoughts on visual literacy, v J Flood, SB Heath, and D Lapp (Eds) Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts

„Pokud studenty nenaučíme rozumět řeči zvuků a obrazů, neměli bychom je považovat za stejně negramotné, jako kdyby vyšli ze školy a neuměli číst a psát?“

Filmař George Lucas, citován v Edutopia

Pokud považujeme vizuální obrazy za jazyk, může být vizuální gramotnost definována jako schopnost rozumět a vytvářet vizuální sdělení ([Zdroj](#))

"Bez pochopení mediální gramatiky nemůžeme doufat v docílení aktuálního přehledu o dění ve světě, ve kterém žijeme.“ Marshall McLuhan

“Fakta jsou fakta, ať jsou v podobě slov, čísel, obrazů, diagramů, pohyblivá či neměnná. Informacím nezáleží na jejich formě ani obsahu ne. Jsou to prostě informace... Je na intelektu čtenářů a diváků zachovat k informacím stejný přístup bez ohledu na konkrétní podobu... pochopit a pracovat s příslušnými materiály a ocenit jejich kvalitu, relevanci a integritu.“ Edward Lufte, otec vizualizace dat

"Vizuální gramotnost se vztahuje na skupinu vizuálních schopností, které člověk může rozvíjet pomocí souběžného pozorování a vnímání dalších smyslových zkušeností a integrací těchto vjemů. Rozvoj těchto schopností je zásadní pro standardní postup učení. Když jsou tyto schopnosti vyvinuté, umožňují vizuálně gramotnému člověku rozlišovat a interpretovat vizuální děje, objekty, symboly, ať už přírodní či umělé, se kterými se setkává ve svém okolí. Díky kreativnímu využití těchto schopností, může člověk komunikovat s ostatními. Tyto schopnosti také umožňují ocenit kvalitu vizuální komunikace, lépe ji chápat a vychutnávat.“ (Zdroj: [IVLA](#))

Příloha č. 4 – 1 Dopis řediteli ZŠ

Originál je také součástí příloh na DVD [Dopis rediteli.doc]

V Praze 12.6. 2013

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

na základě naší předběžné telefonické domluvy posílám sadu dotazníků o výtvarné výchově. Dotazníky jsou určeny jako podklad pro výzkum do mé disertační práce, která se zabývá cíli ve výtvarné výchově. Dotazníky by měli vyplnit **žáci 7. resp. 8. třídy** (podle konkrétní možnosti a situace u Vás na škole). Celý výzkum je anonymní a jeho výsledky jsou určeny primárně pouze pro potřeby akademické práce, která mapuje edukační realitu. Nelze však vyloučit, že dílčí části této práce budou publikovány v odborných časopisech. V takovém případě budou všechny školy uváděny pouze pod kódem např. ZL2 (škola ze Zlínského kraje) a případné citace od dětí nebo učitelů např. chlapec LB5 (chlapec ze školy v Libereckém kraji).

V dopise posílám třicet dotazníků pro žáky + dva na nerozstřiženém papíře, pokud by bylo potřeba je kopírovat. Jednotlivé školy jsou velmi odlišné co do počtu žáků. Budu vděčná za každý vyplněný dotazník, předběžně však počítám s jednou třídou z každé školy. Posílám i dva dotazníky pro učitele VV. Budu velmi ráda, pokud si učitelé najdou chvíli na vyplnění, vím ale že jejich čas je vzácný.

Dopis dále obsahuje instrukce k vyplnění dotazníku a o frankovanou obálku se zpáteční adresou.

Předem Vám moc děkuji za ochotu a spolupráci a za každý dotazník, který se mi vrátí vyplněný, vím, že čas do konce školního roku je krátký a nabitý.

Pokud byste měli zájem seznámit se s výsledky výzkumu, ráda Vám je v průběhu následujícího školního roku poskytnu.

Děkuji Zuzana Fišerová

Kontakt:

Mgr. Zuzana Fišerová

Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze, Katedra výtvarné výchovy
Obor interního doktorského studia: Specializace v pedagogice – výtvarná výchova
Školitel: Doc. PhDr. Marie Fulková, PhD.

Adresa: Bryksova 776/39, Praha 9, 198 00

Tel: 608 92 63 52

Email: Zuzana.Fiserova@gmail.com

Příloha č. 4 – 2 Dotazník pro učitele výtvarné výchovy

Originál je také součástí příloh na DVD [Dotaznik_pro_uciteleVV.doc]

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Následující dotazník je součástí mého výzkumu k disertační práci na Pedagogické fakultě UK, která se týká cílů výtvarné výchovy, jejich historických proměn i současné podoby. Dotazník mezi žáky a učiteli mapuje představu o konkrétních cílech VV, v tomto dotazníku je navíc část věnovaná Vašemu vztahu k současným kutikulárním dokumentům a jejich vlivu na konkrétní podobu Vámi vedených hodin VV. Dotazníky jsou anonymní a výsledky výzkumu jsou primárně určeny pro akademickou práci. Pokud by byly některé části výzkumu zveřejněny v odborných časopisech, případná citace z Vašeho dotazníku by byla uvedena pouze pod kódem: např. Učitel LB5 (není možno identifikovat konkrétní školu, pouze kraj)

Děkuji za spolupráci a Váš čas *Zuzana Fišerová*

Identifikační údaje (prosím zaškrtněte/vyplňte)

Datum.....

Muž/ Žena Aprobace.....
praxe.....

Délka pedagogické

1. Jaká je výtvarná výchova? (vybarvěte čtvereček na škále mezi jednotlivými pojmy a vyjádřete tak prosím, ke kterému z nich má VV blíže)

dobrá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	špatná
nenáročná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	náročná
nepříjemná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	příjemná
světlá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	tmavá
přísná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mírná
snadná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	obtížná
krásná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ošklivá
problémová	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	bezproblémová
kyselá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sladká
lehká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	těžká
zábavná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	nudná

2. Napište prosím, jaké jsou, podle Vás, tři nejdůležitější cíle výtvarné výchovy.

3. Učil/a jste někdy výtvarnou výchovu podle jiného kutikulárního dokumentu než je ŠVP?
ANO / NE

(uved'te
prosím).....

4. Pracuje se Vám se ŠVP lépe?
ANO / NE

Proč?.....
.....

5. Podílel/a jste se na přípravě ŠVP pro výtvarnou výchovu na Vaší škole?
ANO / NE

6. Nakolik se ztotožňujete s jednotlivými výroky? (zaškrtněte číslo na škále mezi ANO a NE)

a) Výtvarnou výchovu učím rád/ráda ANO 1 2 3 4 5
NE

b) Jsem spokojený/á s podobou našeho ŠVP ANO 1 2 3 4 5
NE

c) ŠVP má vliv na přípravu tematických plánů pro VV ANO 1 2 3 4 5
NE

d) ŠVP má vliv na podobu konkrétní hodiny VV ANO 1 2 3 4 5
NE

e) Ve výtvarné výchově se mi daří dosahovat svých ped. cílů ANO 1 2 3 4 5
NE

f) Výtvarná výchova je pro žáky oblíbeným předmětem ANO 1 2 3 4 5
NE

7. Napište, jakým způsobem plánujete konkrétní hodiny výtvarné výchovy?

(čím se inspiřujete... co vás omezuje...jak moc je hodina naplánovaná a nakolik vzniká spontánně... máte hodiny rozplánovány od začátku roku, nebo využíváte aktuálních témat...)

Děkuji za spolupráci Zuzana Fišerová

Příloha č. 4 – 3 Dotazník pro žáky ZŠ

Originál je také součástí příloh na DVD [Dotaznik_pro_zaky.doc]

Dotazník pro žáky

datum.....

Chlapec/ Dívka

škola.....

1. Jaká je **výtvarná výchova**? (vybarvěte čtvereček na škále mezi jednotlivými pojmy a vyjádřete tak prosím, ke kterému z nich má VV blíže)

dobrá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	špatná
nenáročná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	náročná
nepříjemná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	příjemná
světlá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	tmavá
přísná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mírná
snadná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	obtížná
krásná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ošklivá
problémová	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	bezproblémová
kyselá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sladká
lehká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	těžká
zábavná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	nudná

2. Výtvarná výchova je pro vás předmět (zaškrtněte prosím)

- a) Velmi oblíbený
- b) Spíše oblíbený
- c) Ani oblíbený ani neoblíbený
- d) Spíše neoblíbený
- e) Velmi neoblíbený

3. Jaké jsou vaše tři nejoblíbenější předměty? (napište prosím)

.....

4. Napište prosím (na druhou stranu dotazníku), jaké jsou, podle vás, **tři nejdůležitější cíle** výtvarné výchovy. (... Co by se měli žáci ve VV naučit, ... kvůli čemu se VV vyučuje?..)

Děkuji za spolupráci Zuzana Fišerová

Příloha č. 4 – 4 Dotazník pro studenty UJAK

Originál je také součástí příloh na DVD [Dotaznik_pro_UJAK.doc]

Dotazník studenty

datum.....

Muž/žena

1. Jaká je **výtvarná výchova**? (vybarvěte čtvereček na škále mezi jednotlivými pojmy a vyjádřete tak prosím, ke kterému z nich má VV blíže)

dobrá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	špatná
nenáročná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	náročná
nepříjemná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	příjemná
světlá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	tmavá
přísná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mírná
snadná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	obtížná
krásná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ošklivá
problémová	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	bezproblémová
kyselá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sladká
lehká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	těžká
zábavná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	nudná

2. Ve škole byla pro Vás výtvarná výchova předmět (zaškrtněte prosím)

- f) Velmi oblíbený
- g) Spíše oblíbený
- h) Ani oblíbený ani neoblíbený
- i) Spíše neoblíbený
- j) Velmi neoblíbený

3. Učíte VV? Napište prosím kolik let? Typ školy (ZŠ, MŠ...)

.....

4. Napište prosím (na druhou stranu dotazníku), jaké jsou, podle vás, **tři nejdůležitější cíle** výtvarné výchovy. (...Co by se měli žáci ve VV naučit, ... kvůli čemu se VV vyučuje?...)

Děkuji za spolupráci Zuzana Fišerová

Příloha č. 4 – 5 Pojmová základna pro zpracování frekvenční analýzy

Originál je také součástí příloh na DVD [PZ_FA.docx]

Tato příloha slouží k vysvětlení pojmů kapitoly věnované frekvenční analýze. V této disertační práci je zpracován pouze pro snadnější orientaci v těchto pojmech se snahou soustředit jednotlivé zdroje do jednoho materiálu. Hlavní zdrojem pro tuto pojmovou základnu je Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy.

Obsahová analýza

Analýza obsahu dokumentu zahrnující metody a pravidla pro stanovení tematiky dokumentu, příp. časového a prostorového hlediska, čtenářského určení a formy dokumentu. Slovní vyjádření obsahu dokumentu v přirozeném jazyce je transformováno do věcných selekčních údajů v procesu věcného pořádání nebo do vět v procesu sémantické redukce textu dokumentu.⁷⁶

Frekvenční analýza

Analýza četnosti výskytu určité vlastnosti, procesu nebo jevu. V oblasti zpracování textu metoda analýzy formální struktury textu založená na měření četnosti výskytů slov či slovních spojení, vycházející z předpokladu, že výrazy s vyšší frekvencí jsou pro text významnější než výrazy s nízkým počtem výskytů a lze z nich proto usuzovat na jeho obsah.⁷⁷

Indexace dokumentu

Proces vyjádření obsahu dokumentu pomocí prvků selekčního jazyka, obvykle s cílem umožnit zpětné vyhledávání. Podle použitých metod se rozlišuje pojmová a slovní indexace, podle použitých postupů se rozlišuje intelektuální, automatická a poloautomatická indexace. Z hlediska použitých selekčních jazyků se rozlišuje prekoordinovaná indexace a postkoordinovaná indexace.⁷⁸

Indexace dokumentu (někdy se také uvádí pod názvy heslování či indexování). Jedná se o obsahovou analýzu dokumentu.

Automatická indexace

Proces indexace realizovaný pomocí automatických postupů ve všech jeho fázích, tj. při výběru relevantních výrazů z textu v přirozeném jazyce a přiřazování termínů řízeného slovníku.⁷⁹

„Automatická indexace se běžně rozděluje na dva základní typy:

- *automatická extrakce je automatická indexace založená na extrakci indexačních termínů přímo z plného textu dokumentu (využívá se tak pouze přirozeného jazyka). Automatická extrakce se také někdy označuje jako slovní indexace.*
- *automatické přiřazování je automatická indexace založená na určování indexačních termínů z řízeného slovníku nebo znalostní báze na základě jejich srovnání s výrazy z plného textu dokumentu (Automatické přiřazování se také někdy označuje jako pojmová indexace).⁸⁰* (Schwarz 2003)

Automatické indexace musí řešit následující problémy textů:

- *text obsahuje pojmy, které nejsou explicitně vyjádřeny*
- *text obsahuje slova, která nejsou z hlediska obsahu dokumentu relevantní*
- *text obsahuje nepřímé odkazy na jiné části téhož textu nebo na jiné texty*
- *řada slov je synonymních nebo naopak homonymních*
- *význam slov se mění v čase nebo mezi jednotlivými dokumenty*
- *text v přirozeném jazyce obsahuje slova v různých tvarech daných mluvnickými kategoriemi (číslem, rodem, flexí, apod.).⁸¹* (Schwarz 2003)

⁷⁶ Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁷⁷ Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁷⁸ Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁷⁹ Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁸⁰ SCHWARZ, Josef. Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů : přehledová studie

⁸¹ SCHWARZ, Josef. Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů : přehledová studie

Intelektuální indexace

Intelektuální indexace je proces indexace realizovaný pomocí intelektuálních postupů ve všech jeho fázích, tj. při výběru relevantních výrazů z textu v přirozeném jazyce a přiřazování termínů řízeného slovníku.⁸²

*Z toho vyplývá, že nejdůležitější roli v tomto indexačním procesu hraje lidský faktor. Analýza obsahu a jeho následný popis tak může být odlišný podle toho, která osoba indexaci provádí. Rafferty a Hilderley popisují tři základní způsoby indexace na základě toho, kým je indexace vedena: indexace vedená expertem, autorská indexace, indexace uživatelem.*⁸³

Intelektuální indexace je z hlediska kvality neporovnatelně lepší než automatická avšak je ovlivněna značným množstvím objektivních i subjektivních faktorů.

„Zmiňme nyní některé objektivní faktory, které intelektuální indexaci ovlivňují. Patří mezi ně např.:

- *zkušenosti s věcným zpracováním dokumentů*
- *zkušenosti s konkrétním selekčním jazykem*
- *znalost problematiky, jež se v textu vyskytuje*
- *schopnost porozumět textu dokumentu po obsahové i jazykové stránce*
- *schopnost systematického, logického a analytického myšlení*
- *schopnost efektivní práce s dokumentem*

Neméně podstatné jsou i různé druhy subjektivních faktorů. Z nich můžeme vybrat například:

- *schopnost soustředit se*
- *pozornost*
- *pečlivost*
- *systematičnost*
- *momentální nálada, psychické rozpoložení*
- *únava*
- *pracovní motivace, pracovní podmínky*
- *apod.*

Samotný proces intelektuální indexace je bohužel nesmírně náročný (časově i intelektuálně), což prakticky znemožňuje jeho častější využívání. ⁸⁴ (Blažek 2008)

„Člověk v průběhu indexace využívá své znalosti, své zkušenosti, dokáže porozumět významu dokumentu a uvažovat o něm, je schopen vyhledávat skryté souvislosti v textu i souvislosti mezi jednotlivými dokumenty.“ ⁸⁵ (Blažek 2008)

Automatická (hybridní) indexace

Proces indexace spočívající v kombinaci automatických a intelektuálních postupů.⁸⁶

Lexikální analýza

*„Lexikální analýza identifikuje jednotlivá slova a sousloví v plném textu dokumentu. Podstatně složitější je identifikace sousloví, které jsou z hlediska sémantické nosnosti a selektivní síly podstatně významnější než jednotlivá slova. Pro identifikaci sousloví byla vyvinuta řada metod, zde uvádíme dvě nejobvyklejší: statistická identifikace sousloví a syntaktická identifikace sousloví.“*⁸⁷ (Schwarz 2003)

⁸² Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁸³ http://cs.wikipedia.org/wiki/Automatická_indexace

⁸⁴ Blažek, J. *Srovnání automatické a intelektuální indexace* [online]. Brno: Inflow

⁸⁵ Blažek, J. *Srovnání automatické a intelektuální indexace* [online]. Brno: Inflow

⁸⁶ Definice dle KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy

⁸⁷ SCHWARZ, Josef. *Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů : přehledová studie*

Negativní slovník – „STOP list“

Nevýznamová slova jsou funkční části textu, které nenesou žádný význam (např. spojky, předložky, částice, mluvnické členy apod.), nespécifickými slovy rozumíme slova či sousloví, která se vyskytují ve většině dokumentů a proto mají z hlediska vyhledávání minimální selektivní sílu. Obě tyto kategorie slov je třeba pomocí negativního slovníku odstranit, aby do výsledku nevnikly šum. Negativní slovník lze vytvořit několika způsoby:

- volbou druhů slov, které nenesou význam a slouží pouze pro syntaktické účely (např. spojky, předložky, částice apod.)
- volbou slov s vysokou absolutní nebo relativní frekvencí výskytu v textu dokumentu; vychází se z empiricky ověřeného předpokladu, že nevýznamová a nespécifická slova mají podstatně vyšší frekvenci v textu než významová slova. Nevýhoda metody spočívá v tom, že mezi frekventovanými slovy se může vyskytovat i důležitý indexační termín
- volbou krátkých slov; vychází se z předpokladu, že nevýznamová slova jsou krátká, v tomto případě je ovšem třeba použít samostatný anti-negativní slovník, ve kterém budou obsaženy důležité krátké indexační termíny.⁸⁸

(Schwarz 2003)

Tento proces se opírá o frekvenční analýzu výskytu slov amerického lingvisty a psychologa G. K. Zipfa. Zipfův zákon byl později aplikován při řešení úkolu automatického indexování.

Lemmatizace

Protože se slova a sousloví vyskytují v textu v různých tvarech daných jejich číslem, flexí či jinými gramatickými kategoriemi, je žádoucí slova redukovat na jejich základy tvary, resp. kmeny nebo kořeny.⁸⁹

(Schwarz 2003)

Lemmatizaci lze provádět pomocí slovníku kmenů nebo kořenů; odstranění afixů (tzn. sufixů (přípon) a prefixů (předpon)) nebo statisticky na základě variety po sobě následujících písmen ve slově. Lemma (lingvistika) – základní podoba slova či fráze.

S lemmatizací souvisí také pojem **stemming** (vytvoření základního tvaru), tento algoritmus oseká slovo na od předpon, přípon a koncovek, tak že výsledek je kmen (někdy nazýván také kořen). Slabé místa stemmingu, je že získáme shodný výsledek i pro významově rozdílná slova, která mají na stejný základ, problematické je ohýbání kořene či useknutí koncovky u kmene, který končí morfologickou koncovkou.

Pro Češtinu, která obsahuje velké množství ohebných slov, je výhodnější použít lemmatizaci.⁹⁰

Zipfův zákon

Zipfův zákon (anglicky Zipf's law) je označení pro pravidlo matematické analýzy jazyků, které zformuloval americký jazykovědec George Kingsley Zipf. Toto pravidlo, používané především v kryptografii, říká, že v každém textu, který je psán v přirozeném jazyce – tj. jazyce vzniklém přirozeným vývojem, existuje jisté konstantní rozdělení četnosti výskytu určitých slov a to od slova s nejvyšším výskytem, které má rank 1 až po rank n, který označuje slovo s nejmenším výskytem v daném textu a tyto četnosti mají tvar pravidelně klesající křivky.⁹¹

⁸⁸ SCHWARZ, J. Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů : přehledová studie

⁸⁹ SCHWARZ, J. Praktické aspekty hodnocení kvality a konzistence indexace

⁹⁰ http://cs.wikipedia.org/wiki/Automatická_indexace

⁹¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Zipfův_zákon

Automatická Indexace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 22. 9. 2014 [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Automatická_indexace

Blažek, J. *Srovnání automatické a intelektuální indexace* [online]. Brno: Inflow. 6. 4. 2008. ISSN 1802–9736. [cit. 2014-10-15]. Dostupný z: <http://www.inflow.cz/srovnani-automaticke-intelektualni-indexace>

Indexace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 22. 9. 2014 [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Indexace>

KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna České republiky. 2003. [cit. 2014-10-15]. Dostupný z: <http://sigma.nkp.cz/cze/ktd>.

SCHWARZ, J. *Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů: přehledová studie* [online]. Praha, 2003. [cit. 2014-10-15]. Dostupný z: <http://full.nkp.cz/nkdb/docs/studie/MAIobsah.html>.

SCHWARZ, J. Současný stav a trendy automatické indexace dokumentů. *Ikaros* [online]. 2003, ročník 7, číslo 3 [cit. 2014-10-15]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/soucasny-stav-a-trendy-automaticke-indexace-dokumentu>

SCHWARZ, J. Praktické aspekty hodnocení kvality a konzistence indexace. *Ikaros* [online]. 2001, ročník 5, číslo 2 [cit. 2014-10-15]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/dokumenty/kvalind.pdf>

Zipfův Zákon. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 1. 2. 2015 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Zipfův_zákon

Příloha č. 4 – 6 Seznam náhodně vybraných škol pro výzkum

Originál je také součástí příloh na DVD [VyberSkol.xlsx]

Kraj Škola	ÚIV	Plný název	Internetové stránky	ŠVP online	Zdařily kontakt	Návrat dotazníků	WWW	poznámky
Praha								
PH01	18	Základní škola, Praha 4, Ružinovská 2017	ano	ne			http://www.ruzinovska.cz	Žáci se zdravotním postižením (RVP ZV/ZV LMP, ZŠ speciální I, II)
PH02	125	Základní škola Praha-Lipence	ano	ne			http://www.zslipence.cz	-
PH03	171	Základní škola, Praha 8, Libčická 10	ne	ne				
PH04	199	Základní škola Novoborská	ano	ano			http://www.novoborska.cz	http://www.novoborska.cz/std.aspx?id=svp
Středočeský								
ST01	62	Základní škola Trhový Štěpánov, okres Benešov	ne	ne				
ST02	355	Základní škola Čelákovice, Kostelní 457, okres Praha - východ	ano	ano	ano	ano	www.kamenka-celakovice.cz	-
ST03	356	Základní škola Mirošovice, okres Praha - východ	ne	ne				
ST04	415	Základní škola Mníšek pod Brdy, okres Praha - západ	ano	ano			http://www.zsmnisek.cz	-
ST05	449	Základní škola a mateřská škola Solenice, okres Příbram	ne	ne				
ST06	456	Základní škola a Mateřská škola Jince	ano	ano	ano		www.zsjince.cz	http://www.zsjince.cz/
Jihočeský								
JC01	76	Základní škola a Mateřská škola České Velenice	ano	ne			www.zsvelenice.cz	-
JC02	162	Základní škola a Mateřská škola, Strakonice, Plánkova 430	ano	ano			www.zmskolast.webz.cz	-
JC03	190	Základní škola a Mateřská škola Rudolfovo	ano	ne			http://www.zsrudolfovo.cz	-
JC04	237	Základní škola a Mateřská škola Záboří, okres Strakonice	ano	ne			www.zszabori.cz	-
Plzeňský								
PZ01	17	Základní škola, Rokycany, Čechova 40	ne	ne				
PZ02	108	Základní škola Blatnice, okres Plzeň-sever, příspěvková organizace	ano	ne			www.zsblatnice.cz	-
PZ03	126	Základní škola T. G. Masaryka	ano	ano	ano	ano	www.zstgmrokycany.cz	-
PZ04	157	Základní škola a Mateřská škola Ludvíka Očenáška Dolní Bělá, příspěvková organizace	ano	ano			http://www.zsamsdolnibela.estranky.cz/	-
Karlovarský								
KV01	7	6. základní škola Cheb, Obětí nacismu 16	ano	ne			http://www.6zscheb.cz	-
KV02	45	Základní škola Josefa Václava Myslbeka a Mateřská škola Ostrov, Myslbekova 996, okres Karlovy Vary	ano	ne			www.zsjvm.cz	-
KV03	95	Základní škola Sokolov, Pionýrů 1614	ano	ano	ano	ano	http://www.1zs-sokolov.cz	-
Ústecký								
US01	27	Základní škola a praktická škola Arkadie, o.p.s.	ano	ne			http://www.arkadie.cz	-
US02	203	Základní škola, Most, Zdeňka Štěpánka 2912, příspěvková organizace	ano	ano			www.zs10.cz	-
US03	246	Základní škola Ústí nad Labem, Mírová 2734/4, příspěvková organizace	na vyžádání	ne			http://www.zsmirova.net	lze poskytnout v případě zájmu
US04	266	Základní škola a Mateřská škola Povrly, okres Ústí nad Labem, příspěvková organizace	ano	ano	ano	ano	www.zspovrly.cz	-
US05	267	Základní škola a Mateřská škola Tisá, příspěvková organizace	ne	ne				
Liberecký								
LB01	32	Základní škola Dubá, okres Česká Lípa	na vyžádání	ano			www.zsduba.cz	zbytek u ředitelky
LB02	47	Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy, Valdštejnská 253, okres Česká Lípa - příspěvková organizace	ano	ano	ano	ano	http://www.zsdoksy.cz	-
LB03	86	Základní škola Český Dub, okres Liberec, příspěvková organizace	ano	ano	ano	ano	www.zscdub.cz	http://zscdub.webnode.cz/svp/
LB04	93	Základní škola Chrastava, náměstí 1. máje 228, okres Liberec - příspěvková org.	ano	ano	ano		www.zschrastava.cz	http://www.zschrastava.cz/

Kraj Škola	UIV	Plný název	Internetové stránky	ŠVP online	Zdařilý kontakt	Návrat dotazníků	WWW	poznámky
Královéhradecký								
KH01	81	Základní škola, Sobotka, okres Jičín	na vyžádání	ne			www.zssobotka.cz	u ředitelky
KH02	95	Základní škola, Česká Skalice, okres Náchod	nefunkční	ne			www.zsceskaskalice.cz	-
KH03	97	Základní škola Jaroměř, Na Ostrově 4, okres Náchod	ano	ne			www.zsostrov.cz	jen povídání o švp
KH04	180	Základní škola a Mateřská škola, Teplice nad Metují	ano	ano	ano	ano	www.teplicenm.com	-
Pardubický								
PB01	30	Základní škola Hlinsko, Ležáků 1449, okres Chrudim	ano	ano			www.zslezaku.cz	-
PB02	108	Základní škola Jevíčko	ano	ne			http://www.zsjevicko.cz/	-
PB03	195	Základní škola Rosice	na vyžádání	ano			www.skola-rosice.net	jen povídání o švp, u ředitelky
PB04	249	Základní škola České Heřmanice	nefunkční	ne			www.zs.ceskehermanice.cz	-
Vysočina								
VY01	91	Základní škola, Dolní Cerekev, okres Jihlava, příspěvková organizace	ano	ano	ano		www.zsdcerekev.cz	-
VY02	125	Základní škola v Jemnici, příspěvková organizace	ano	ano			www.zs.jemnice.cz	-
VY03	160	Základní škola Třebíč Týnská 8	ano	ne			www.zstynska.cz	-
VY04	180	Základní škola Okříšky	ano	ano			www.zsokrisky.cz	-
VY05	206	Základní škola Žďár nad Sázavou, Komenského 6	ano	ne			www.3zszdar.cz	-
Jihomoravský								
JM01	27	Základní škola, Mikulov, Školní 1	ano	ano	ano		http://www.zsspmikulov.cz	http://www.zsspmikulov.cz/svp/index.php
JM02	29	Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208	ano	ano			http://www.mszykyjov.cz	-
JM03	46	Základní škola a Mateřská škola Olomučany, okres Blansko, příspěvková organizace	ne	ne			součástí obce Olomučany	
JM04	63	Základní škola a mateřská škola Březina, příspěvková organizace	nefunkční	ne			www.skolabrezina.wz.cz	-
JM05	365	Základní škola Hustopeče, Nádražní 4, okres Břeclav	ano	ano	ano		http://www.zs-nadrazni.cz	-
JM06	370	Základní škola Slavkov u Brna, Tyršova 977, okres Vyškov	ano	ano	ano	ano	www.zsslavkov.cz	http://zsslavkov.webnode.cz/dokumenty/
Olomoucký								
OL01	50	Základní škola a mateřská škola Prostějov, Palackého tř. 14	ano	ne			www.palacka.com	
OL02	110	Základní škola a Mateřská škola Pňovice, okres Olomouc	ano	ne			www.pnovice.cz/skola	
OL03	154	Základní škola Přerov, Želatovská 8	ano	ano	ano		www.zs-zelatovska.cz	
OL04	159	Základní škola a mateřská škola Lipník nad Bečvou, ulice Hranická 511, příspěvková organizace	ano	ne			www.hran.lipnet.cz	
OL05	290	Základní škola a Mateřská škola Týn nad Bečvou, okres Přerov, příspěvková org.	ne	ne				
Zlínský								
ZL01	109	2. Základní škola Holešov	ano	ano	ano	ano	www.zshol.cz	
ZL02	118	Církevní základní škola v Kroměříži	ano	ne			www.czs-km.cz	jen povídání o švp
ZL03	120	Základní škola Oskol, Kroměříž, příspěvková organizace	ano	ne			www.zsokol.cz	
ZL04	199	Základní škola Zašová, okres Vsetín	na vyžádání	ne			www.zsasova.cz	u ředitelky
ZL05	209	Základní škola a mateřská škola Dolní Bečva, okres Vsetín	ne	ne				
Moravskoslezský								
MS01	23	Základní škola Vítkov, nám. J. Zajíce č.1, příspěvková organizace	ano	ano			zsvitkov.unas.cz	
MS05	108	Základní škola a mateřská škola Nýdek, příspěvková organizace	ano	ano	ano	ano	www.zsnydek.cz	
MS02	223	Základní škola Nový Jičín, Komenského 68, příspěvková organizace	na vyžádání	ne			www.zsok68nj.cz	u ředitelky
MS03	324	Základní škola Budišov nad Budišovkou, okres Opava, příspěvková organizace	ano	ne			www.skola.budisov.cz	
MS04	404	Základní škola logopedická s.r.o.	ano	ne			www.zs-klokanek.cz	
MS06	417	Základní škola a Mateřská škola Ropice, příspěvková organizace	ne	ne	ano			

Příloha č. 4 – 7 Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikulačních dokumentech a odpovědi žáků ZŠ a studentů UJAK seřazených podle odpovědi žáků ZŠ

Originál je také součástí příloh na DVD [FA.xlsx]

RANK	DETI	UJAK	1953	1962	1978	1987	1991	NAROD	OBEC	ZAKLAD	ALTA	ALTB	ALTC	RVPZV	STAND
1	kreslit (318; 1)	práce (50; 1)	práce (166; 1)	práce (162; 1)	práce (264; 1)	práce (379; 1)	práce (210; 1)	výtvarný (60; 1)	výtvarný (223; 1)	výtvarný (80; 1)	výtvarný (110; 1)	obrazový (94; 1)	práce (154; 1)	vyjádřit (53; 1)	dílo (42; 1)
2	naučit (236; 2)	rozvoj (50; 2)	kreslení (127; 2)	žák (88; 2)	výtvarný (164; 2)	výtvarný (310; 2)	prostorový (146; 2)	práce (54; 2)	žák (95; 2)	písmo (37; 2)	práce (42; 2)	vytváření (76; 2)	výtvarný (97; 2)	vizuální (44; 2)	úloha (41; 2)
3	malovat (72; 3)	motorika (34; 3)	žák (125; 3)	výtvarný (64; 3)	materiál (114; 3)	prostorový (181; 3)	výtvarný (141; 3)	umění (24; 3)	materiál (66; 3)	prostorový (32; 3)	výchova (34; 3)	znak (65; 3)	děti (75; 3)	obrazný (40; 3)	ilustrativní (34; 3)
4	fantazie (71; 4)	vyjádřit (27; 4)	kresba (87; 4)	kresba (63; 4)	prostorový (98; 4)	materiál (157; 4)	materiál (108; 4)	svět (19; 4)	práce (60; 4)	skutečnost (30; 4)	barva (33; 4)	vyjádřit (60; 4)	činnost (54; 4)	kultura (25; 4)	žák (32; 4)
5	barva (54; 5)	VV (26; 5)	učitel (70; 5)	materiál (51; 5)	skutečnost (75; 5)	kultura (110; 5)	kultura (69; 5)	žák (18; 5)	výchova (52; 5)	materiál (25; 5)	umění (29; 5)	žák (53; 5)	téma (48; 5)	tvorba (25; 5)	práce (31; 5)
6	umět (49; 6)	čtení (25; 6)	předmět (66; 6)	zobrazování (48; 6)	estetický (62; 6)	skutečnost (106; 6)	dekorativní (64; 6)	materiál (17; 6)	vytváření (48; 6)	práce (25; 6)	tvár (28; 6)	prostředek (48; 6)	učitel (37; 6)	uplatnit (21; 6)	svůj (29; 6)
7	výtvarný (48; 7)	barva (23; 7)	hod (56; 7)	výchova (46; 7)	dekorativní (56; 7)	estetický (105; 7)	kresba (61; 7)	kresba (15; 7)	skutečnost (43; 7)	umění (25; 7)	žák (28; 7)	základ (47; 7)	materiál (32; 7)	prostředek (20; 7)	VV (29; 7)
8	práce (43; 8)	fantazie (23; 8)	skutečnost (55; 8)	hodina (45; 8)	vytváření (52; 8)	dekorativní (83; 8)	technika (59; 8)	vztah (15; 8)	svět (39; 8)	vztah (25; 8)	tvorba (27; 8)	proces (45; 8)	individuální (31; 8)	umění (20; 8)	vyjádřit (26; 8)
9	děti (41; 9)	rozvíjet (20; 9)	zobrazování (50; 9)	písmo (40; 9)	žák (49; 9)	forma (78; 9)	skutečnost (57; 9)	dílo (14; 9)	vztah (37; 9)	činnost (23; 9)	vytváření (24; 9)	obsah (42; 9)	forma (30; 9)	vnímání (19; 9)	umělecký (25; 9)
10	rozvíjet (39; 10)	technika (20; 10)	tužka (49; 10)	technika (39; 10)	hodina (43; 10)	technika (77; 10)	písmo (54; 10)	vlastní (14; 10)	učitel (36; 10)	vyjádřit (21; 10)	projev (23; 10)	vztah (39; 10)	svůj (30; 10)	vlastní (18; 10)	prostředek (19; 10)
11	technika (39; 11)	estetický (19; 11)	písmo (45; 11)	kreslení (33; 11)	rozvíjet (41; 11)	žák (74; 11)	estetický (49; 11)	technika (12; 11)	výchovný (34; 11)	estetický (17; 11)	hledat (22; 11)	práce (34; 11)	žák (29; 11)	vztah (18; 11)	poznámka (18; 11)
12	žák (39; 12)	výtvarný (19; 12)	perspektivní (44; 12)	umění (33; 12)	umění (36; 12)	hodina (70; 12)	forma (48; 12)	výchova (12; 12)	prostředek (33; 12)	základ (17; 12)	prostor (21; 12)	vlastní (32; 12)	osnovy (24; 12)	výchova (16; 12)	fotografie (17; 12)
13	umění (35; 13)	jemný (18; 13)	barva (40; 13)	barevný (32; 13)	technika (34; 13)	vztah (70; 13)	vytváření (40; 13)	člověk (11; 13)	technika (33; 13)	kultura (16; 13)	předmět (21; 13)	nový (30; 13)	niterný (18; 13)	zkušenost (16; 13)	vizuální (16; 13)
14	kreslení (34; 14)	děti (17; 14)	správný (38; 14)	dekorativní (31; 14)	forma (33; 14)	rozvíjet (64; 14)	vztah (40; 14)	náš (11; 14)	přístup (32; 14)	vytváření (16; 14)	technika (21; 14)	interpretace (28; 14)	vyjádřit (17; 14)	obsah (15; 14)	výtvarný (14; 14)
15	různý (33; 15)	naučit (16; 15)	hodina (35; 15)	beseda (28; 15)	zobrazování (31; 15)	kresba (62; 15)	rozvíjet (39; 15)	společnost (11; 15)	umění (31; 15)	technika (15; 15)	základní (21; 15)	hledisko (26; 15)	vytváření (16; 15)	výtvarný (15; 15)	obraz (13; 15)
16	učit (33; 16)	vnímat (16; 16)	pozorovat (35; 16)	barva (27; 16)	výchova (30; 16)	vytváření (60; 16)	námět (37; 16)	cesta (10; 16)	kultura (29; 16)	dekorativní (14; 16)	materiál (20; 16)	pohyb (26; 16)	základ (16; 16)	účinek (13; 16)	prvek (13; 16)
17	VV (33; 17)	kreativita (15; 17)	názor (34; 17)	námět (27; 17)	barva (28; 17)	písmo (55; 17)	užitý (35; 17)	prostředek (10; 17)	vyjádřit (29; 17)	forma (14; 17)	proměna (20; 17)	výtvarný (26; 17)	zájem (14; 17)	činnost (12; 17)	cit (12; 17)
18	věc (31; 18)	různý (15; 18)	poloha (34; 18)	tvár (26; 18)	námět (26; 18)	výchova (55; 18)	grafický (32; 18)	podoba (9; 18)	předmět (27; 18)	tvár (14; 18)	námět (19; 18)	svůj (25; 18)	obsah (13; 18)	komunikační (12; 18)	tvorba (12; 18)
19	svůj (30; 19)	svůj (15; 19)	stín (34; 19)	ročník (21; 19)	umělecký (26; 19)	umění (53; 19)	základ (31; 19)	prožitek (9; 19)	postup (25; 19)	užitý (14; 19)	vyjádřit (19; 19)	tvár (25; 19)	percepční (13; 19)	umělecký (12; 19)	vlastní (12; 19)
20	vyučovat (28; 20)	uvolnit (15; 20)	úkol (33; 20)	učivo (20; 20)	činnost (25; 20)	námět (52; 20)	příklady (30; 20)	skutečnost (9; 20)	hledat (24; 20)	žák (14; 20)	příroda (18; 20)	tvorba (25; 20)	vlastní (13; 20)	základ (12; 20)	vybrat (12; 20)
21	něco (24; 21)	pocit (14; 21)	kreslit (31; 21)	perspektivní (19; 21)	vztah (25; 21)	základ (49; 21)	umění (28; 21)	učitel (9; 21)	námět (24; 21)	barva (13; 21)	vztah (18; 21)	dílo (23; 21)	výchova (13; 21)	žák (12; 21)	vztah (12; 21)
22	škola (24; 22)	relaxace (13; 22)	beseda (30; 22)	grafický (18; 22)	prostředí (24; 22)	užitý (45; 22)	doporučený (26; 22)	činnost (8; 22)	jiný (23; 22)	funkce (13; 22)	prostorový (17; 22)	těchto (23; 22)	výchovný (13; 22)	interpretace (11; 22)	zkušenost (12; 22)
23	trochu (24; 23)	umění (12; 23)	vést (29; 23)	malba (18; 23)	základ (24; 23)	funkce (41; 23)	vyjádřit (25; 23)	proměna (8; 23)	obsah (23; 23)	různý (13; 23)	prostředek (17; 23)	objekt (22; 23)	zkušenost (13; 23)	fotografie (10; 23)	prostorový (11; 23)
24	výchova (24; 24)	vnímání (12; 24)	vyjádřit (28; 24)	předmět (18; 24)	plocha (23; 24)	činnost (39; 24)	prostředí (24; 24)	prostor (8; 24)	podoba (22; 24)	prostředí (12; 24)	svět (17; 24)	stupeň (22; 24)	senzibilizující (12; 24)	proces (10; 24)	různý (10; 24)
25	nový (20; 25)	materiál (11; 25)	tvár (27; 25)	učitel (18; 25)	dílo (21; 25)	prostředí (39; 25)	chápat (23; 25)	způsob (8; 25)	proces (22; 25)	grafický (11; 25)	svůj (17; 25)	další (21; 25)	svět (12; 25)	proměna (10; 25)	část (9; 25)

Příloha č. 4 – 8 Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikuluálních dokumentech a odpovědi žáků ZŠ a studentů UJAK
 dle odpovědi studentů UJAK

Originál je také součástí příloh na DVD [FA.xlsx]

RANK	UJAK	DETI	1953	1962	1978	1987	1991	NAROD	OBEC	ZAKLAD	ALTA	ALTB	ALTC	RVPZV	STAND
1	práce (50; 1)	kreslit (318; 1)	práce (166; 1)	práce (162; 1)	práce (264; 1)	práce (379; 1)	práce (210; 1)	výtvarný (60; 1)	výtvarný (223; 1)	výtvarný (80; 1)	výtvarný (110; 1)	obrazový (94; 1)	práce (154; 1)	vyjádřit (53; 1)	dílo (42; 1)
2	rozvoj (50; 2)	naučit (236; 2)	kreslení (127; 2)	žák (88; 2)	výtvarný (164; 2)	výtvarný (310; 2)	prostorový (146; 2)	práce (54; 2)	žák (95; 2)	písmo (37; 2)	práce (42; 2)	vytváření (76; 2)	výtvarný (97; 2)	vizuální (44; 2)	úloha (41; 2)
3	motorika (34; 3)	malovat (72; 3)	žák (125; 3)	výtvarný (64; 3)	materiál (114; 3)	prostorový (181; 3)	výtvarný (141; 3)	umění (24; 3)	materiál (66; 3)	prostorový (32; 3)	výchova (34; 3)	znak (65; 3)	děti (75; 3)	obrazný (40; 3)	ilustrativní (34; 3)
4	vyjádřit (27; 4)	fantazie (71; 4)	kresba (87; 4)	kresba (63; 4)	prostorový (98; 4)	materiál (157; 4)	materiál (108; 4)	svět (19; 4)	práce (60; 4)	skutečnost (30; 4)	barva (33; 4)	vyjádřit (60; 4)	činnost (54; 4)	kultura (25; 4)	žák (32; 4)
5	VV (26; 5)	barva (54; 5)	učitel (70; 5)	materiál (51; 5)	skutečnost (75; 5)	kultura (110; 5)	kultura (69; 5)	žák (18; 5)	výchova (52; 5)	materiál (25; 5)	umění (29; 5)	žák (53; 5)	téma (48; 5)	tvorba (25; 5)	práce (31; 5)
6	cítění (25; 6)	umět (49; 6)	předmět (66; 6)	zobrazování (48; 6)	estetický (62; 6)	skutečnost (106; 6)	dekorativní (64; 6)	materiál (17; 6)	vytváření (48; 6)	práce (25; 6)	tvar (28; 6)	prostředek (48; 6)	učitel (37; 6)	uplatnit (21; 6)	svůj (29; 6)
7	barva (23; 7)	výtvarný (48; 7)	hod (56; 7)	výchova (46; 7)	dekorativní (56; 7)	estetický (105; 7)	kresba (61; 7)	kresba (15; 7)	skutečnost (43; 7)	umění (25; 7)	žák (28; 7)	základ (47; 7)	materiál (32; 7)	prostředek (20; 7)	VV (29; 7)
8	fantazie (23; 8)	práce (43; 8)	skutečnost (55; 8)	hodina (45; 8)	vytváření (52; 8)	dekorativní (83; 8)	technika (59; 8)	vztah (15; 8)	svět (39; 8)	vztah (25; 8)	tvorba (27; 8)	proces (45; 8)	individuální (31; 8)	umění (20; 8)	vyjádřit (26; 8)
9	rozvíjet (20; 9)	děti (41; 9)	zobrazování (50; 9)	písmo (40; 9)	žák (49; 9)	forma (78; 9)	skutečnost (57; 9)	dílo (14; 9)	vztah (37; 9)	činnost (23; 9)	vytváření (24; 9)	obsah (42; 9)	forma (30; 9)	vnímání (19; 9)	umělecký (25; 9)
10	technika (20; 10)	rozvíjet (39; 10)	tužka (49; 10)	technika (39; 10)	hodina (43; 10)	technika (77; 10)	písmo (54; 10)	vlastní (14; 10)	učitel (36; 10)	vyjádřit (21; 10)	projev (23; 10)	vztah (39; 10)	svůj (30; 10)	vlastní (18; 10)	prostředek (19; 10)
11	estetický (19; 11)	technika (39; 11)	písmo (45; 11)	kreslení (33; 11)	rozvíjet (41; 11)	žák (74; 11)	estetický (49; 11)	technika (12; 11)	výchovný (34; 11)	estetický (17; 11)	hledat (22; 11)	práce (34; 11)	žák (29; 11)	vztah (18; 11)	poznámka (18; 11)
12	výtvarný (19; 12)	žák (39; 12)	perspektivní (44; 12)	umění (33; 12)	umění (36; 12)	hodina (70; 12)	forma (48; 12)	výchova (12; 12)	prostředek (33; 12)	základ (17; 12)	prostor (21; 12)	vlastní (32; 12)	osnovy (24; 12)	výchova (16; 12)	fotografie (17; 12)
13	jemný (18; 13)	umění (35; 13)	barva (40; 13)	barevný (32; 13)	technika (34; 13)	vztah (70; 13)	vytváření (40; 13)	člověk (11; 13)	technika (33; 13)	kultura (16; 13)	předmět (21; 13)	nový (30; 13)	niterný (18; 13)	zkušenost (16; 13)	vizuální (16; 13)
14	děti (17; 14)	kreslení (34; 14)	správný (38; 14)	dekorativní (31; 14)	forma (33; 14)	rozvíjet (64; 14)	vztah (40; 14)	náš (11; 14)	přístup (32; 14)	vytváření (16; 14)	technika (21; 14)	interpretace (28; 14)	vyjádřit (17; 14)	obsah (15; 14)	výtvarný (14; 14)
15	naučit (16; 15)	různý (33; 15)	hodina (35; 15)	beseda (28; 15)	zobrazování (31; 15)	kresba (62; 15)	rozvíjet (39; 15)	společnost (11; 15)	umění (31; 15)	technika (15; 15)	základní (21; 15)	hledisko (26; 15)	vytváření (16; 15)	výtvarný (15; 15)	obraz (13; 15)
16	vnímat (16; 16)	učit (33; 16)	pozorovat (35; 16)	barva (27; 16)	výchova (30; 16)	vytváření (60; 16)	námět (37; 16)	cesta (10; 16)	kultura (29; 16)	dekorativní (14; 16)	materiál (20; 16)	pohyb (26; 16)	základ (16; 16)	účinek (13; 16)	prvek (13; 16)
17	kreativita (15; 17)	VV (33; 17)	názor (34; 17)	námět (27; 17)	barva (28; 17)	písmo (55; 17)	užitý (35; 17)	prostředek (10; 17)	vyjádřit (29; 17)	forma (14; 17)	proměna (20; 17)	výtvarný (26; 17)	zájem (14; 17)	činnost (12; 17)	cit (12; 17)
18	různý (15; 18)	věc (31; 18)	poloha (34; 18)	tvar (26; 18)	námět (26; 18)	výchova (55; 18)	grafický (32; 18)	podoba (9; 18)	předmět (27; 18)	tvar (14; 18)	námět (19; 18)	svůj (25; 18)	obsah (13; 18)	komunikační (12; 18)	tvorba (12; 18)
19	svůj (15; 19)	svůj (30; 19)	stín (34; 19)	ročník (21; 19)	umělecký (26; 19)	umění (53; 19)	základ (31; 19)	prožitek (9; 19)	postup (25; 19)	užitý (14; 19)	vyjádřit (19; 19)	tvar (25; 19)	percepční (13; 19)	umělecký (12; 19)	vlastní (12; 19)
20	uvolnit (15; 20)	vyučovat (28; 20)	úkol (33; 20)	učivo (20; 20)	činnost (25; 20)	námět (52; 20)	příklady (30; 20)	skutečnost (9; 20)	hledat (24; 20)	žák (14; 20)	příroda (18; 20)	tvorba (25; 20)	vlastní (13; 20)	základ (12; 20)	vybrat (12; 20)
21	pocit (14; 21)	něco (24; 21)	kreslit (31; 21)	perspektivní (19; 21)	vztah (25; 21)	základ (49; 21)	umění (28; 21)	učitel (9; 21)	námět (24; 21)	barva (13; 21)	vztah (18; 21)	dílo (23; 21)	výchova (13; 21)	žák (12; 21)	vztah (12; 21)
22	relaxace (13; 22)	škola (24; 22)	beseda (30; 22)	grafický (18; 22)	prostředí (24; 22)	užitý (45; 22)	doporučený (26; 22)	činnost (8; 22)	jiný (23; 22)	funkce (13; 22)	prostorový (17; 22)	těchto (23; 22)	výchovný (13; 22)	interpretace (11; 22)	zkušenost (12; 22)
23	umění (12; 23)	trochu (24; 23)	vést (29; 23)	malba (18; 23)	základ (24; 23)	funkce (41; 23)	vyjádřit (25; 23)	proměna (8; 23)	obsah (23; 23)	různý (13; 23)	prostředek (17; 23)	objekt (22; 23)	zkušenost (13; 23)	fotografie (10; 23)	prostorový (11; 23)
24	vnímání (12; 24)	výchova (24; 24)	vyjádřit (28; 24)	předmět (18; 24)	plocha (23; 24)	činnost (39; 24)	prostředí (24; 24)	prostor (8; 24)	podoba (22; 24)	prostředí (12; 24)	svět (17; 24)	stupeň (22; 24)	senzibilizující (12; 24)	proces (10; 24)	různý (10; 24)
25	materiál (11; 25)	nový (20; 25)	tvar (27; 25)	učitel (18; 25)	dílo (21; 25)	prostředí (39; 25)	chápat (23; 25)	způsob (8; 25)	proces (22; 25)	grafický (11; 25)	svůj (17; 25)	další (21; 25)	svět (12; 25)	proměna (10; 25)	část (9; 25)

Příloha č. 4 – 9 Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v jednotlivých kurikuálních dokumentech a odpovědi žáků ZŠ a studentů UJAK seřazených podle RVP ZV

Originál je také součástí příloh na DVD [FA.xlsx]

RANK	RVPZV	DETI	UJAK	1953	1962	1978	1987	1991	NAROD	OBEC	ZAKLAD	ALTA	ALTB	ALTC	STAND
1	vyjádřit (53; 1)	kreslit (318; 1)	práce (50; 1)	práce (166; 1)	práce (162; 1)	práce (264; 1)	práce (379; 1)	práce (210; 1)	výtvarný (60; 1)	výtvarný (223; 1)	výtvarný (80; 1)	výtvarný (110; 1)	obrazový (94; 1)	práce (154; 1)	dílo (42; 1)
2	vizuální (44; 2)	naučit (236; 2)	rozvoj (50; 2)	kreslení (127; 2)	žák (88; 2)	výtvarný (164; 2)	výtvarný (310; 2)	prostorový (146; 2)	práce (54; 2)	žák (95; 2)	písmo (37; 2)	práce (42; 2)	vytváření (76; 2)	výtvarný (97; 2)	úloha (41; 2)
3	obrazný (40; 3)	malovat (72; 3)	motorika (34; 3)	žák (125; 3)	výtvarný (64; 3)	materiál (114; 3)	prostorový (181; 3)	výtvarný (141; 3)	umění (24; 3)	materiál (66; 3)	prostorový (32; 3)	výchova (34; 3)	znak (65; 3)	děti (75; 3)	ilustrativní (34; 3)
4	kultura (25; 4)	fantazie (71; 4)	vyjádřit (27; 4)	kresba (87; 4)	kresba (63; 4)	prostorový (98; 4)	materiál (157; 4)	materiál (108; 4)	svět (19; 4)	práce (60; 4)	skutečnost (30; 4)	barva (33; 4)	vyjádřit (60; 4)	činnost (54; 4)	žák (32; 4)
5	tvorba (25; 5)	barva (54; 5)	VV (26; 5)	učitel (70; 5)	materiál (51; 5)	skutečnost (75; 5)	kultura (110; 5)	kultura (69; 5)	žák (18; 5)	výchova (52; 5)	materiál (25; 5)	umění (29; 5)	žák (53; 5)	téma (48; 5)	práce (31; 5)
6	uplatnit (21; 6)	umět (49; 6)	cítění (25; 6)	předmět (66; 6)	zobrazování (48; 6)	estetický (62; 6)	skutečnost (106; 6)	dekorativní (64; 6)	materiál (17; 6)	vytváření (48; 6)	práce (25; 6)	tvár (28; 6)	prostředek (48; 6)	učitel (37; 6)	svůj (29; 6)
7	prostředek (20; 7)	výtvarný (48; 7)	barva (23; 7)	hod (56; 7)	výchova (46; 7)	dekorativní (56; 7)	estetický (105; 7)	kresba (61; 7)	kresba (15; 7)	skutečnost (43; 7)	umění (25; 7)	žák (28; 7)	základ (47; 7)	materiál (32; 7)	VV (29; 7)
8	umění (20; 8)	práce (43; 8)	fantazie (23; 8)	skutečnost (55; 8)	hodina (45; 8)	vytváření (52; 8)	dekorativní (83; 8)	technika (59; 8)	vztah (15; 8)	svět (39; 8)	vztah (25; 8)	tvorba (27; 8)	proces (45; 8)	individuální (31; 8)	vyjádřit (26; 8)
9	vnímání (19; 9)	děti (41; 9)	rozvíjet (20; 9)	zobrazování (50; 9)	písmo (40; 9)	žák (49; 9)	forma (78; 9)	skutečnost (57; 9)	dílo (14; 9)	vztah (37; 9)	činnost (23; 9)	vytváření (24; 9)	obsah (42; 9)	forma (30; 9)	umělecký (25; 9)
10	vlastní (18; 10)	rozvíjet (39; 10)	technika (20; 10)	tužka (49; 10)	technika (39; 10)	hodina (43; 10)	technika (77; 10)	písmo (54; 10)	vlastní (14; 10)	učitel (36; 10)	vyjádřit (21; 10)	projev (23; 10)	vztah (39; 10)	svůj (30; 10)	prostředek (19; 10)
11	vztah (18; 11)	technika (39; 11)	estetický (19; 11)	písmo (45; 11)	kreslení (33; 11)	rozvíjet (41; 11)	žák (74; 11)	estetický (49; 11)	technika (12; 11)	výchovný (34; 11)	estetický (17; 11)	hledat (22; 11)	práce (34; 11)	žák (29; 11)	poznámka (18; 11)
12	výchova (16; 12)	žák (39; 12)	výtvarný (19; 12)	perspektivní (44; 12)	umění (33; 12)	umění (36; 12)	hodina (70; 12)	forma (48; 12)	výchova (12; 12)	prostředek (33; 12)	základ (17; 12)	prostor (21; 12)	vlastní (32; 12)	osnovy (24; 12)	fotografie (17; 12)
13	zkušenost (16; 13)	umění (35; 13)	jemný (18; 13)	barva (40; 13)	barevný (32; 13)	technika (34; 13)	vztah (70; 13)	vytváření (40; 13)	člověk (11; 13)	technika (33; 13)	kultura (16; 13)	předmět (21; 13)	nový (30; 13)	niterný (18; 13)	vizuální (16; 13)
14	obsah (15; 14)	kreslení (34; 14)	děti (17; 14)	správný (38; 14)	dekorativní (31; 14)	forma (33; 14)	rozvíjet (64; 14)	vztah (40; 14)	náš (11; 14)	přístup (32; 14)	vytváření (16; 14)	technika (21; 14)	interpretace (28; 14)	vyjádřit (17; 14)	výtvarný (14; 14)
15	výtvarný (15; 15)	různý (33; 15)	naučit (16; 15)	hodina (35; 15)	beseda (28; 15)	zobrazování (31; 15)	kresba (62; 15)	rozvíjet (39; 15)	společnost (11; 15)	umění (31; 15)	technika (15; 15)	základní (21; 15)	hledisko (26; 15)	vytváření (16; 15)	obraz (13; 15)
16	účinek (13; 16)	učit (33; 16)	vnímat (16; 16)	pozorovat (35; 16)	barva (27; 16)	výchova (30; 16)	vytváření (60; 16)	námět (37; 16)	cesta (10; 16)	kultura (29; 16)	dekorativní (14; 16)	materiál (20; 16)	pohyb (26; 16)	základ (16; 16)	prvek (13; 16)
17	činnost (12; 17)	VV (33; 17)	kreativita (15; 17)	názor (34; 17)	námět (27; 17)	barva (28; 17)	písmo (55; 17)	užitý (35; 17)	prostředek (10; 17)	vyjádřit (29; 17)	forma (14; 17)	proměna (20; 17)	výtvarný (26; 17)	zájem (14; 17)	cit (12; 17)
18	komunikační (12; 18)	věc (31; 18)	různý (15; 18)	poloha (34; 18)	tvár (26; 18)	námět (26; 18)	výchova (55; 18)	grafický (32; 18)	podoba (9; 18)	předmět (27; 18)	tvár (14; 18)	námět (19; 18)	svůj (25; 18)	obsah (13; 18)	tvorba (12; 18)
19	umělecký (12; 19)	svůj (30; 19)	svůj (15; 19)	stín (34; 19)	ročník (21; 19)	umělecký (26; 19)	umění (53; 19)	základ (31; 19)	prožitek (9; 19)	postup (25; 19)	užitý (14; 19)	vyjádřit (19; 19)	tvár (25; 19)	percepční (13; 19)	vlastní (12; 19)
20	základ (12; 20)	vyučovat (28; 20)	uvolnit (15; 20)	úkol (33; 20)	učivo (20; 20)	činnost (25; 20)	námět (52; 20)	příklady (30; 20)	skutečnost (9; 20)	hledat (24; 20)	žák (14; 20)	příroda (18; 20)	tvorba (25; 20)	vlastní (13; 20)	vybrat (12; 20)
21	žák (12; 21)	něco (24; 21)	pocit (14; 21)	kreslit (31; 21)	perspektivní (19; 21)	vztah (25; 21)	základ (49; 21)	umění (28; 21)	učitel (9; 21)	námět (24; 21)	barva (13; 21)	vztah (18; 21)	dílo (23; 21)	výchova (13; 21)	vztah (12; 21)
22	interpretace (11; 22)	škola (24; 22)	relaxace (13; 22)	beseda (30; 22)	grafický (18; 22)	prostředí (24; 22)	užitý (45; 22)	doporučený (26; 22)	činnost (8; 22)	jiný (23; 22)	funkce (13; 22)	prostorový (17; 22)	těchto (23; 22)	výchovný (13; 22)	zkušenost (12; 22)
23	fotografie (10; 23)	trochu (24; 23)	umění (12; 23)	vést (29; 23)	malba (18; 23)	základ (24; 23)	funkce (41; 23)	vyjádřit (25; 23)	proměna (8; 23)	obsah (23; 23)	různý (13; 23)	prostředek (17; 23)	objekt (22; 23)	zkušenost (13; 23)	prostorový (11; 23)
24	proces (10; 24)	výchova (24; 24)	vnímání (12; 24)	vyjádřit (28; 24)	předmět (18; 24)	plocha (23; 24)	činnost (39; 24)	prostředí (24; 24)	prostor (8; 24)	podoba (22; 24)	prostředí (12; 24)	svět (17; 24)	stupeň (22; 24)	senzibilizující (12; 24)	různý (10; 24)
25	proměna (10; 25)	nový (20; 25)	materiál (11; 25)	tvár (27; 25)	učitel (18; 25)	dílo (21; 25)	prostředí (39; 25)	chápat (23; 25)	způsob (8; 25)	proces (22; 25)	grafický (11; 25)	svůj (17; 25)	další (21; 25)	svět (12; 25)	část (9; 25)

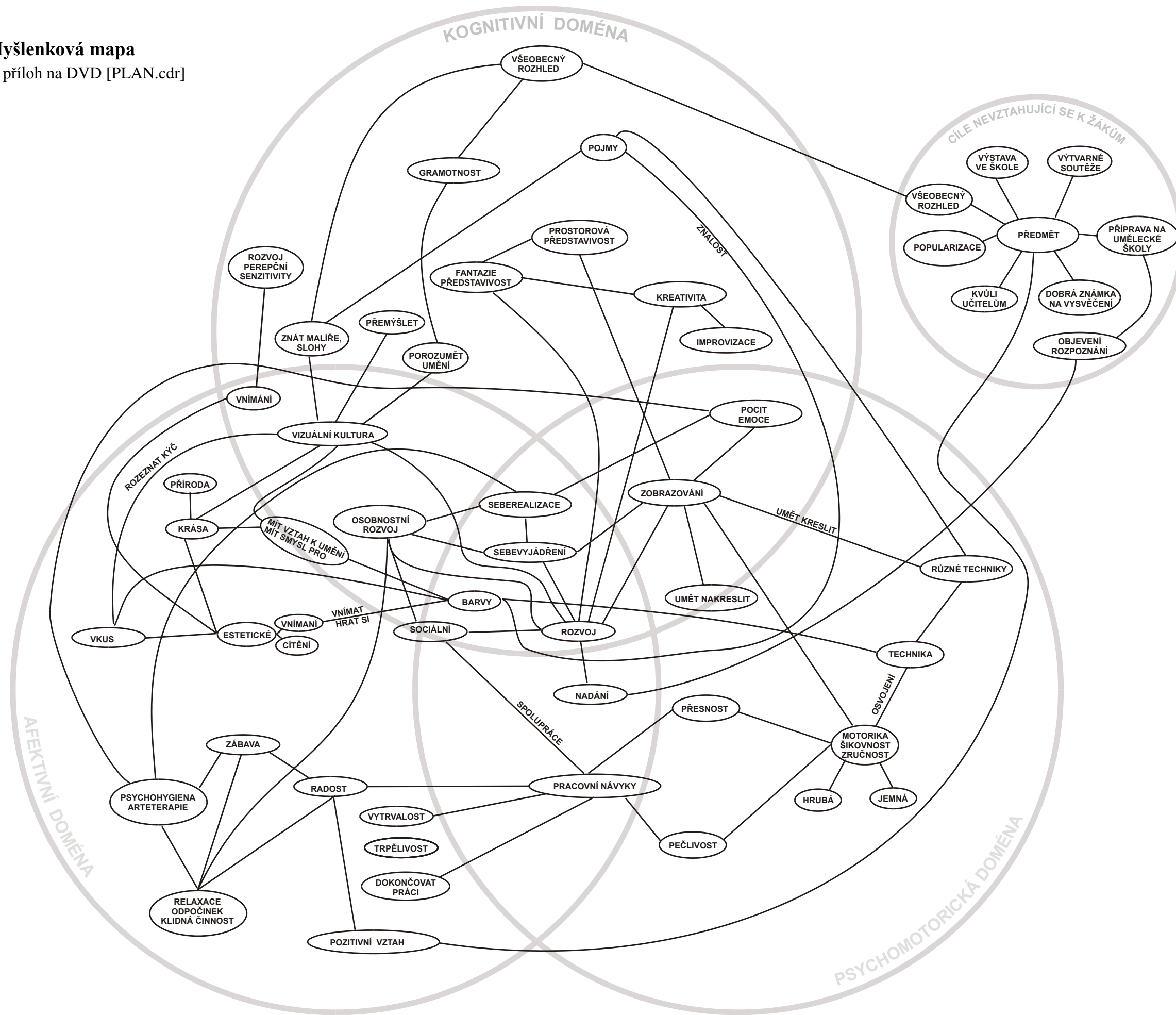
Příloha č. 4 – 10 Výsledek frekvenční analýzy - Seřazení výskytu slov v RVP ZV a jednotlivých ŠVP podle RVP ZV

Originál je také součástí příloh na DVD [SVP.xlsx]

RANK	RVPZV	STAND	JM06	KH04	KV03	LB02	MS05	US02	ZL01
1	vyjádřit (53; 1)	dílo (42; 1)	práce (36; 1)	vyjádřit (45; 1)	vyjádřit (35; 1)	výchova (120; 1)	práce (75; 1)	vyjádřit (30; 1)	práce (61; 1)
2	vizuální (44; 2)	úloha (41; 2)	výchova (22; 2)	vizuální (34; 2)	práce (33; 2)	žák (58; 2)	výtvarný (43; 2)	obrazný (26; 2)	kultura (42; 2)
3	obrazný (40; 3)	ilustrativní (34; 3)	vyjádřit (11; 3)	obrazný (29; 3)	obrazný (22; 3)	vyjádřit (56; 3)	žák (43; 3)	kultura (24; 3)	výtvarný (39; 3)
4	kultura (25; 4)	žák (32; 4)	vztah (11; 4)	prostředek (21; 4)	vizuální (19; 4)	vizuální (36; 4)	výchova (29; 4)	vizuální (24; 4)	žák (34; 4)
5	tvorba (25; 5)	práce (31; 5)	sociální (9; 5)	výtvarný (19; 5)	vlastní (19; 5)	obrazný (33; 5)	vztah (28; 5)	činnost (16; 5)	kresba (31; 5)
6	uplatnit (21; 6)	svůj (29; 6)	dílo (7; 6)	vztah (18; 6)	výtvarný (13; 6)	výtvarný (33; 6)	barva (27; 6)	vztah (15; 6)	vyjádřit (31; 6)
7	prostředek (20; 7)	VV (29; 7)	proměna (7; 7)	práce (16; 7)	představa (12; 7)	vztah (33; 7)	kresba (27; 7)	zkušenost (14; 7)	výchova (29; 7)
8	umění (20; 8)	vyjádřit (26; 8)	samostatný (7; 8)	prostorový (16; 8)	výchova (12; 8)	vést (21; 8)	různý (23; 8)	účinek (13; 8)	vztah (24; 8)
9	vnímání (19; 9)	umělecký (25; 9)	souvislost (7; 9)	tvorba (15; 9)	předmět (11; 9)	rozvíjet (18; 9)	linie (22; 9)	umění (13; 9)	člověk (21; 9)
10	vlastní (18; 10)	prostředek (19; 10)	tvorba (7; 10)	vlastní (15; 10)	tvorba (11; 10)	uplatnit (18; 10)	Průřezová témata (22; 10)	výchova (13; 10)	materiál (21; 10)
11	vztah (18; 11)	poznámka (18; 11)	vizuální (7; 11)	objekt (14; 11)	zkušenost (11; 11)	komunikační (16; 11)	MV (21; 11)	hudební (11; 11)	tvorba (18; 11)
12	výchova (16; 12)	fotografie (17; 12)	kulturní (6; 12)	zkušenost (14; 12)	objekt (9; 12)	práce (16; 12)	umění (21; 12)	práce (11; 12)	umění (18; 12)
13	zkušenost (16; 13)	vizuální (16; 13)	obrazný (6; 13)	prostor (13; 13)	postoj (9; 13)	svůj (16; 13)	tvář (19; 13)	prostředek (11; 13)	vizuální (16; 13)
14	obsah (15; 14)	výtvarný (14; 14)	rozhovor (6; 14)	uplatnit (13; 14)	proměna (9; 14)	vlastní (16; 14)	jiný (16; 14)	svůj (11; 14)	prostředek (15; 14)
15	výtvarný (15; 15)	obraz (13; 15)	vlastní (6; 15)	uspořádání (11; 15)	přístup (9; 15)	myšlení (15; 15)	předmět (16; 15)	žák (10; 15)	předmět (14; 15)
16	účinek (13; 16)	prvek (13; 16)	ČJ (5; 16)	užívat (11; 16)	smyslový (9; 16)	osobní (15; 16)	vyjádřit (16; 16)	tvorba (9; 16)	obrazný (13; 16)
17	činnost (12; 17)	cit (12; 17)	kultura (5; 17)	žák (11; 17)	vztah (9; 17)	sociální (15; 17)	kultura (15; 17)	uplatnit (9; 17)	užívat (13; 17)
18	komunikační (12; 18)	tvorba (12; 18)	obsah (5; 18)	objem (10; 18)	ČJ (8; 18)	souvislost (15; 18)	školní (15; 18)	osobní (8; 18)	vliv (10; 18)
19	umělecký (12; 19)	vlastní (12; 19)	osobnostní (5; 19)	plocha (9; 19)	prostředek (8; 19)	tvorba (15; 19)	téma (15; 19)	proces (8; 19)	Mediální výchova (9; 19)
20	základ (12; 20)	vybrat (12; 20)	člověk (4; 20)	prvek (9; 20)	umělecký (8; 20)	téma (14; 20)	tvorba (15; 20)	rovina (8; 20)	sloh (9; 20)
21	žák (12; 21)	vztah (12; 21)	historický (4; 21)	představa (9; 21)	vytvářet (8; 21)	evropský (13; 21)	výstup (15; 21)	vlastní (8; 21)	svůj (9; 21)
22	interpretace (11; 22)	zkušenost (12; 22)	motivační (4; 22)	umělecký (9; 22)	kompetence (7; 22)	jazyk (13; 22)	mezipředmětový (14; 22)	vnímání (8; 22)	umělecký (9; 22)
23	fotografie (10; 23)	prostorový (11; 23)	prostorový (4; 23)	vnímání (9; 23)	komunikační (7; 23)	průřezový (13; 23)	průřezový (14; 23)	výtvarný (8; 23)	vnímání (9; 23)
24	proces (10; 24)	různý (10; 24)	srovnávat (4; 24)	výchova (9; 24)	ročník (7; 24)	ročník (13; 24)	učivo (14; 24)	prvek (7; 24)	historický (8; 24)
25	proměna (10; 25)	část (9; 25)	umění (4; 25)	fantazie (8; 25)	souvislost (7; 25)	učivo (13; 25)	kombinovat (13; 25)	fotografie (6; 25)	objem (8; 25)

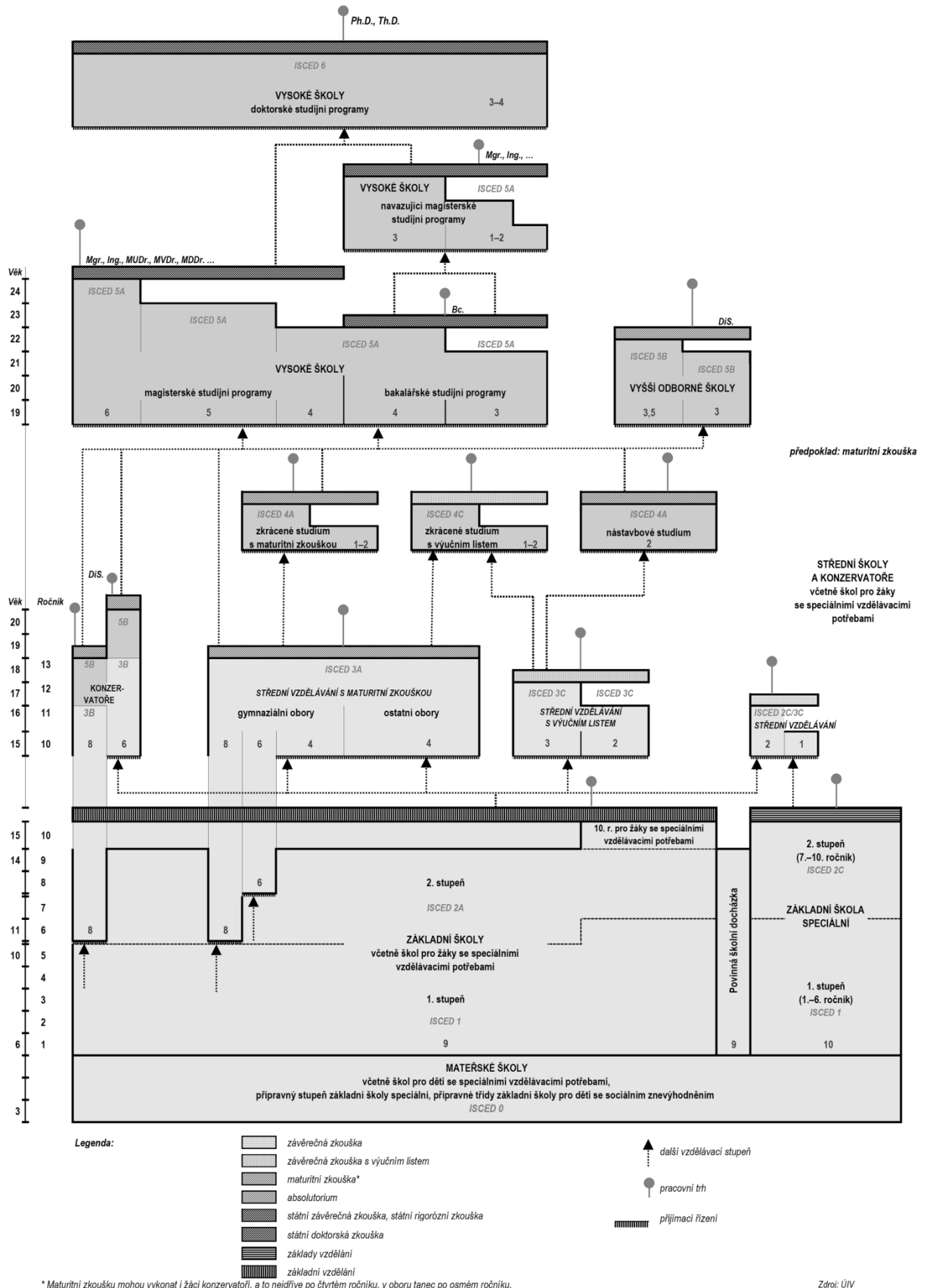
Příloha č. 4 – 11 Myšlenková mapa

Originál je také součástí příloh na DVD [PLAN.cdr]



Příloha č. 4 – 12 Schéma vzdělávacího systému ČR v roce 2010/2011

Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním / akademickém roce 2010/2011



Příloha č. 5 – 2 Záznamový arch testu vizuální gramotnosti

Originál je také součástí příloh na DVD [Test_VG_prazdny.pdf]

Vizuální gramotnost
Muž / Žena

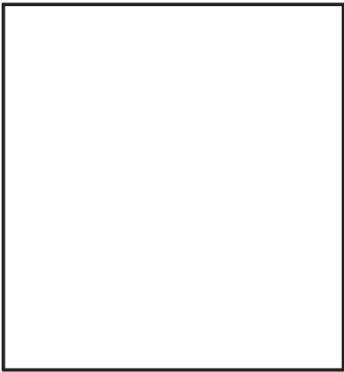
Věk.....

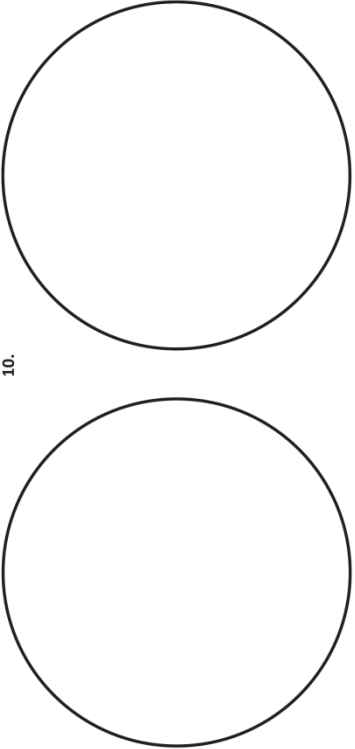
TřídaGJK Studujete (chcete studovat) HV/ VV

Vaše nejhorší známka na posledním vysvědčení byla.....

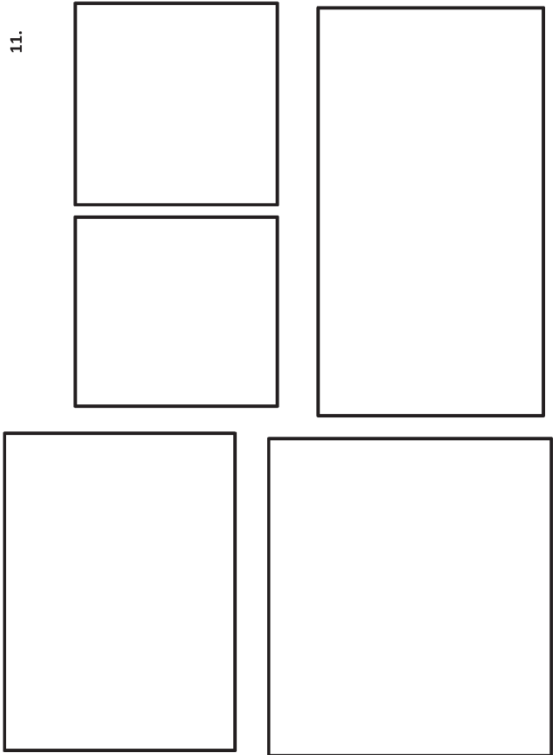
Jaké jsou Vaše tři nejoblíbenější předměty?.....

1. A B C D E
2. A B C D E
3. A B C D E
4. A B C D E
5. A B C D E
6. A B C D E
7. A B C D E

8. 

9. 

10.

11. 

	Námět	Výtvarný síň/směr
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		

- 17.
- 18.
- 19.
- 20.

- 21. A B C D
- 22. A B C D
- 23. A B C D
- 24. A B C D
- 25. A B C D
- 26. A B C D
- 27. A B C D
- 28. A B C D
- 29. A B C D
- 30. A B C D
- 31. A B C D
- 32. A B C D

-
- 33.

- 34.

- 35.

Příloha č. 5 – 3 Záznamový arch testu vizuální gramotnosti vyplněný

Originál je také součástí příloh na DVD [Test_VG_vyplneny.pdf]

Vizuální gramotnost
Muž / Žena

Věk.....

TřídaGJK Studujete (chcete studovat) HV/ VV

Vaše nejhorší známka na posledním vysvědčení byla.....

Jaké jsou Vaše tři nejoblíbenější předměty?.....

1. A B C D E

2. A B C D E

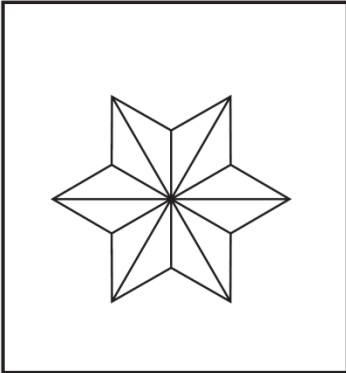
3. A B C D E


4. A B C D E

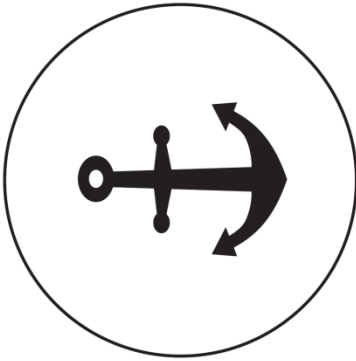
5. A B C D E






6. A B C D E

7. A B C D E

8. 

9. 

10. 

11.     

	Námět	Výtvarný sloh/směr
12.	Judita/Salome	secese
13.	Léda s labutí	renesance
14.	Paridův soud	baroko
15.	Adam a Eva	expresionismus
16.	Portrét hudebníka	kubismus

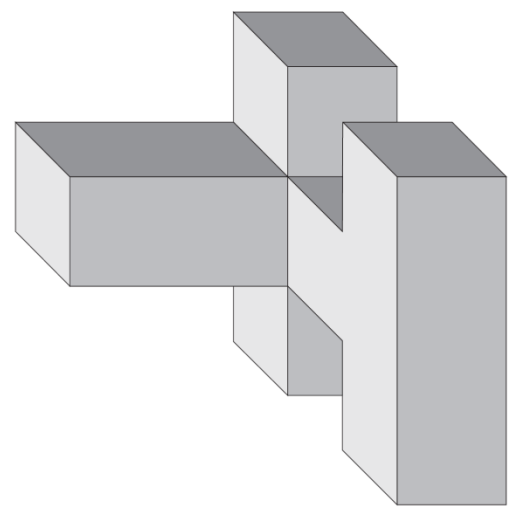
- 17.
Matrix
- 18.
Star wars
- 19.
Rembrandt
- 20.
Leonardo da Vinci

- 21. A B C D
- 22. A B C D
- 23. A B C D
- 24. A B C D
- 25. A B C D
- 26. A B C D
- 27. A B C D
- 28. A B C D
- 29. A B C D
- 30. A B C D
- 31. A B C D
- 32. A B C D

33. D E C B A

34. D B C E A

35. D C B E A



Příloha č. 5 – 3 Test vizuální gramotnosti

Originál je také součástí příloh na DVD [Test_VG_zadani.pptx]

Tato příloha je samostatnou součástí]