

Univerzita Karlova v Praze	
Fakulta	Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Katedra	Katedra výtvarné výchovy
Obor	Teorie výtvarné výchovy
Disertantka	Mgr. Zuzana Fišerová
Disertační práce	<i>Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů</i>
Oponent	PaedDr. Helena Hazuková, CSc,
Pracoviště	UK v Praze - Pedagogická fakulta, kat. výtvarné výchovy

K aktuálnosti zvoleného tématu

Téma vizuální gramotnosti, které dizertantka rozpracovává v teoretické i výzkumné části své (značně obsáhlé) práce, souvisí úzce s oborem výtvarné edukace a jejího potenciálu rozvíjet vizuální gramotnost. Jako fenomén je vizuální gramotnost zkoumána již déle než dvě desetiletí; postupně byla vřazena do okruhu tzv. funkčních gramotností a organicky zahrnuta i do diskurzu teorie výtvarné výchovy. Termín *vizuální gramotnost* a významy s ním spojované byly však v edukační praxi výtvarné výchovy vnímány (nejen) učiteli výtvarné výchovy jako nové i po celoplošném zavedení Rámcových vzdělávacích programů do školní praxe. V průběhu dalších let se vynořila v teoretické i didaktické dimenzi oboru výtvarné výchovy řada problémů a dosud nezodpovězených otázek, které s pojmem „vizuální gramotnost“ a výtvarnou edukací souvisejí a vyžadují komplexní řešení. Jak konstatuje autorka, dobře obeznámená se současnými procesy standardizace vzdělávání a standardů vizuální gramotnosti v Evropě i mimo ni, „jistě časem vznikne i u nás potřeba dosahování těchto standardů širěji ověřovat.“(s. 123-124)

Závěr: Dizertace Zuzany Fišerové je poučenou reakcí na aktuální potřeby teorie i školní praxe oboru výtvarná výchova.

K cílům a jejich splnění

Cíle, zvolené výzkumné problémy a formulované výzkumné otázky potvrzují „pozici“ autorky, kterou sama označila: „na hranici mezi teorií a praxí výtvarné výchovy.“ Právě svědomitost, badatelská poctivost a důkladnost ji vedla ke komplexnímu přístupu ke zvolenému tématu. Výzkumné pole, kterému věnuje svoji pozornost, je dle mého soudu tak rozlehlé, že v některých zkoumaných aspektech, souvisejících s vizuální gramotností a jejím rozvojem v rámci výuky výtvarné výchovy, překračuje možnosti výzkumníka - jednotlivce a směřuje k následné týmové spolupráci. Každé ze tří zkoumaných oblastí jeví by pak mohla být věnována relativně samostatná studie a bylo by zajímavým zjištěním, k jak velkému počtu výzkumných dat v nich zpracovala.

Ve svém posudku jako podkladu pro diskusi při obhajobě jsem se proto z pozice didaktičky výtvarné výchovy zaměřila především na otázky a problémy, související s didaktickou reflexí teoretických poznatků a výzkumných nálezů v práci uvedených.

Cílem teoretické části práce bylo ●shrnout a uspořádat soudobé poznatky a názory na problematiku vizuální gramotnost, ●definovat vizuální gramotnost jako soubor kompetencí, ● uspořádat tyto kompetence ve vztahu k čtení a tvorbě významu kulturních artefaktů u empirického diváka, ● prostudovat obecnou problematiku výukových cílů a jejich moderních taxonomií, ● pokusit se nalézt souvislosti kompetencí, které jsou součástí vizuální gramotnosti s tradičně pojatou doménou kognitivních cílů.

Teoretická část 3.kap. Vizuální gramotnost (16 s.) je výsledkem hlubokého studia mnoha odborných textů tuzemských i zahraničních, které se k fenoménu vizuální gramotnosti vztahují přímo, nebo v širším kontextu. Autorka prozkoumává „krok za krokem“ terén, ve kterém jsou vytvářeny klíčové pojmy, jejich významy i vzájemné vztahy, se kterými pracuje ve výzkumné části. Přímou v textu uvádí a vysvětluje vývoj definic gramotnosti a funkční gramotnosti. Na příkladu pěti verzí, včetně první mezinárodně uznávané definicí gramotnosti UNESCO od 1958) ukazuje na možné přístupy k jejímu chápání. Zabývá se podrobně i definicí mnohočetných gramotností s důrazem na funkční a sociální gramotnost. V příloze č. 3-1 připojila 26 dalších definic vizuální gramotnosti a výroků s ní spojených, které jsou převzaty z mnoha (i internetových) zdrojů, a které sama pro účely své práce přeložila. Na základě analýzy konceptu vizuální gramotnosti, vznikajícího kolem souboru kompetencí, uváděných a stručně definovaných (Fulková 2002, 2013), se pokusila vytvořit model komunikace mezi divákem/tvůrcem a kulturním artefaktem, kdy jednotlivé kompetence vizuální gramotnosti pomáhají tomuto procesu na různých úrovních. Uvedení „úlohy“ každé z pěti základních kompetencí v procesu této komunikace pokládám za velmi významné. (Nejsem si však jistá, zda jsem dobře porozuměla, jakou úlohu z hlediska významu má šikmé rozdělovací znaménko mezi divákem a tvůrcem na s. 18).

Stádia vývoje vizuální gramotnosti mají jistě nezanedbatelný význam pro teorii oboru i jeho praxi. Otázkou je, zda byly významné pro hledání odpovědí na výzkumné otázky, které si autorka kladla, a pokud ano, v čem konkrétně. Uvedené standardy vizuální gramotnosti, publikované zahraničními autory, jsou formulovány velmi obecně, definovány většinou komplikovaně a některé dílčí schopnosti - výstupy lze patrně jen těžko testovat. (Např. podle ACRL Standard 1: „*Vizuálně gramotný student je schopen stanovit povahu a rozsah potřebných vizuálních materiálů: definuje a formuluje potřebu obrazu, identifikuje řadu zdrojů, materiálů a typů obrazů.*“ Standard 2 „*Vizuálně gramotný student vybírá nejvhodnější zdroje potřebných obrazových materiálů a vizuálních médií a nejvhodnější způsoby jejich vyhledávání a získávání.*“ Jejich zařazení do struktury práce je možné chápat i jako důležité upozornění pro náš obor, že je patrně nemůže převzít bez větších úprav, popř. vůbec, zejména s ohledem na učitele – realizátory výuky výtvarné výchovy ve školní praxi. Právě v tomto ohledu je dizertantka odborně vybavena také vlastní zkušeností s tvorbou testu vizuální gramotnosti a bude mít příležitost objasnit, zda byl v jeho konstrukci některý ze standardů 1 -7,(kap. 3.3.7.2, popř. jeho část) využit, popř. zda ho pokládá v budoucnu za využitelný.

K problému vizuální gramotnosti v kontextu výtvarné výchovy na s.21 autorka předkládá k zamyšlení a případnému dalšímu výzkumu i následující problém: „*Ačkoli se v našem RVP se 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.*“ Co je tedy příčinou toho, že kompetence vztahující se k vizuální gramotnosti v tomto dokumentu učitelé nerozpoznají a ve výtvarné výchově k němu vědomě nesměřují, tzn., že jej ani nespojují s cílovým zaměřením předmětu? Možné (a z hlediska oboru alarmující) příčiny a jejich důsledky naznačuje autorka až v samém závěru dizertační

práce v souvislosti se zamyšlením nad budoucím vývojem oboru a jeho školní praxí: „*Jak se náš obor promění?*“ V souladu s výzkumnými nálezy totiž konstatuje, že kurikulární dokumenty a reformy mívají jen malý vliv na praxi školní výuky výtvarné výchovy (s.124). (Toto zjištění je tím smutnější, že ke stejným výsledkům jsem dospěla ve svém výzkumu realizovaném před více než desetiletím). V této souvislosti pokládám za přínosné pro obě dimenze oboru pokládám také uvedené aktuální pojetí vzdělávacích cílů a jejich třídění dle posloupnosti (aim, goals, objectives) i dle zaměření na přizpůsobení se kultuře, minulosti a její reprodukci (cíle adaptační), či na budoucí odhadované potřeby (cíle anticipační). Obojí třídění autorka dále využila ve svých dalších úvahách o vizuální gramotnosti (s.28) a její výtvarně edukační reflexi. Bude však nezbytné hledat způsoby, jak zajistit, aby stejným způsobem rozvažovali o výuce výtvarné výchovy i učitelé v praxi.

Cílem výzkumné části bylo ● popsat pozici vizuální gramotnosti v cílovém zaměření výtvarné výchovy, dále pak ● odpovědět na otázku, zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti (tzn. přejít od deskriptivního k relačnímu výzkumu). Na tyto cíle navazují hlavní výzkumné otázky: „*Jaký je vztah mezi kompetencemi vizuální gramotnosti a cíli výtvarné výchovy?*“; „*Souvisí výuka výtvarné výchovy s rozvojem vizuálních gramotností?*“ Hlavní otázky jsou v jednotlivých kapitolách a částech výzkumu rozvedeny do otázek dílčích. Pro dosažení stanovených cílů dizertantka postupně prozkoumala nejen oblasti poznatků přímo související s vizuální gramotností, ale ve snaze po „úplnosti“ zprávy o vizuální gramotnosti věnovala pozornost i oblastem vzdálenějším stanoveným cílům práce. Je tedy pochopitelné, že ne všechny získané poznatky mohla v předložené práci plně zúročit.

V nejrozsáhlejší **Výzkumné části**, autorkou nazvané Praktickou (4.a 5. kap.; 96 s. bez příloh), autorka spatřuje těžiště celé práce, směřující k deskripci zvolené oblasti zkoumání jakým způsobem čtou významy a jaké jsou znalosti ikonografie u empirických diváků. Ve **4.kap. Historie a současná podoba cílů** Vv odpověděla na výzkumné otázky „*Jak se vyvíjely cíle výtvarné výchovy zachycené v kurikulárních dokumentech státní úrovně?*“ a „*Jak se vyvíjelo postavení kompetencí souvisejících s vizuální gramotností ve formulacích cílů výtvarné výchovy zachycených v kurikulárních dokumentech?*“ Prozkoumala tři zdroje informací: ● pozici cílů souvisejících s kompetencemi vizuální gramotnosti ve vzdělávacích dokumentech od 2.pol.20.stol. do současnosti, ● pozici cílů výtvarné výchovy z hlediska významnosti ve ŠVP, ● chápání vizuální gramotnosti v kontextu cílů výtvarné výchovy žáky a učiteli. Ve třech výzkumných sondách autorka postupně sledovala vývoj kurikulárních dokumentů upravujících výuku výtvarné výchovy (původně kreslení) od osnov z r. 1953 až po současné a následně provedla hodnotící analýzu, směřující k jejich komparaci. Tuto část výzkumu pokládám za zvláště náročnou vzhledem k množství analyzovaných podkladů, různorodosti formy vyjádření cílových kategorií v konkrétních dokumentech (používaných pojmech i chápání jejich významu, záměny cílů za jiné didaktické kategorie).

Přestože připojuji k této části práce několik poznámek jako podnět k (do)vysvětlení či doplnění autorkou, mohu konstatovat, že se i tohoto náročného úkolu zhostila se ctí. „Historický exkurz“ prostřednictvím hodnotící analýzy předchozích vzdělávacích dokumentů z hlediska cílů a souboru kompetencí nezbytných pro vizuální gramotnost umožňuje chápat vývoj koncepcí výtvarné dimenze všeobecného vzdělávání v kontextu, v němž vznikaly a měnily se. a poněkud nejasné však pokládám sdělení autorky na s. 46: „*Ačkoli zastoupení cílů psychomotorické domény nebylo nikdy hlavní složkou Vv, od 90. let se téměř neobjevují?*“ V souvislosti s výzkumnými sondami zkoumajícími cílové zaměření vzdělávacích dokumentů (které dokument RVP ZV pro výtvarnou zvláště neuvádí) navrhuji zvážit, zda by nebylo

účelnější zkoumat vztah vizuální gramotnosti a učiva výtvarné výchovy, které RVP obsahuje (včetně očekávaných výstupů), a které je uvedeno i ve všech ostatních analyzovaných dokumentech. Na základě mnohaleté zkušenosti a předchozího výzkumu (Hazuková 2004) však lze předpokládat, že i zde by výzkumné nálezy přinesly obdobné poznatky o školní praxi, zejména o výtvarně- edukačních kompetencích učitelů. Vzhledem k již připravené metodologii a zřejmému zájmu badatelky získat co nejvěrnější obraz /popis současného stavu zkoumané problematiky, jistě nebude v budoucnu problém i tuto sondu realizovat. Výzkumné nálezy o vztahu žáků 2. st. ZŠ k výtvarné výchově na škálách zábavnost/nudnost ,oblíbenost/neoblíbenost,náročnost/ oblíbenost) pokládám za velmi významné pro diskusi o její současné školní praxi. Vypovídají o současném vztahu žáků nejen k výtvarné výchově, ale ke vzdělávání vůbec: „U žáků, kteří chápou Vv jako náročnější, je zároveň vnímána méně pozitivně“? Ve školách, kde je chápána jako náročnější, je zároveň vnímána jako méně zábavná. Žáci škol, kde je Vv chápána jako zábavná, ji zároveň vnímají pozitivněji“.

Cílem poslední části výzkumu (5. kap. *Vizuální gramotnost jako kompetence a výstup z vyučování*) bylo zjistit, zda se v závislosti na výuce výtvarné výchovy mění úroveň vizuální gramotnosti (Výzkumné otázky: ● *Má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti diváků?* ● *Jaké další faktory ovlivňují úroveň vizuální gramotnosti?* Autorka se při tvorbě výzkumného nástroje inspirovala výzkumy funkční a čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS a základní myšlenkou (hypotézou?) testovatelnosti a kvantifikovatelnosti gramotnosti. Mezi zveřejněnými testy však nenalezla žádný využitelný ve svém výzkumu. Tím většího ocenění si zasluhuje její pokus navrhnout konstrukci vlastního testu vizuální gramotnosti jako kombinaci testu a dotazníku. Jeho testová část měla (v ideálním případě) měřit míru vizuální gramotnosti, údaje získané v dotazníkové části směřovaly ke zjištění závislosti vizuální gramotnosti na zvolených parametrech (které parametry to byly?). Funkčnost testu pak ověřila na výzkumném vzorku čtyř experimentálních skupin studentů. Tento výzkumný počín autorky lze vysoce hodnotit jako první krok řešení problému, který se stává zejména v kontextu požadavků standardizace výsledků vzdělávání a jejich ověřování velmi aktuálních. Jako obecný problém, týkající se testování v tvořivě expresivních předmětech, zde vidím, spolu s autorkou, zejména stanovení kritéria hodnocení ve smyslu „správnosti“ odpovědí. Předpokládám také, že předmětem širší odborné diskuse před pokusy o konstruování dalších verzí testů měřících kompetence zakládajících vizuální gramotnost, budou znovu zkoumány možnosti alespoň některé z pěti zásadních kompetencí více konkretizovat ve formě popisu jejich vnějších pozorovatelných projevů.

Závěr: Cíle disertace, které si ve své práci dizertantka vytkla, byly splněny v rozsahu a kvalitě odpovídající standardním nárokům oboru disertace.

Ke zvoleným metodám disertace

V celé výzkumné části práce je zřejmé, že je dizertantka velmi dobře obeznámena s metodami pedagogického výzkumu, včetně náročných metod statistického zpracování výzkumných dat. Mohla tak z širokého spektra výzkumných metod využít i ty, které jsou ve výzkumu v našem oboru dosud využívány jen sporadicky. Pro možnost porovnání obsahové stránky velkého množství textů byla zvoleny metody obsahové analýzy textu (kvantitativního výzkumu (frekvenční analýza) i kvalitativního (KOA) designu). Výsledné nálezy v podstatě kopírují starší výzkumná zjištění (Hazuková 2004), která však nebyla zaměřena speciálně na kompetence související s vizuální gramotností a nebyla tehdy uvedenými metodami zpracována. Za významné v souvislosti s metodami pokládám také

zpracování množství grafů a tabulek v textové části práce i v přílohách. Tabulky na s. 90 *Podobnosti jednotlivých kurikulárních odokumentů a jednotlivých ŠVP* doporučuji doplnit alespoň krátkým vysvětlujícím textem.

Závěr: Zvolený smíšený kvantitativně-kvalitativní výzkum a využití metody byly adekvátní ve vztahu ke zkoumaným jevům a aplikovány v souladu s principy a dalšími požadavky na vědecký výzkum.

K výsledkům disertace - novým poznatkům a významu pro společenskou praxi a další rozvoj vědy

Přínosy disertační práce jsou z velké části uvedeny v předchozím textu posudku, a také shrnuty autorkou v závěru práce. Zpracování funkčního „poznatkového zázemí“ v teoretické části práce, stejně jako výzkumné nálezy ze všech tří výzkumných sond, odhalily dosud nové skutečnosti o aktuálním stavu praxe školní výtvarné výchovy a budoucích požadavcích na obor výtvarné edukace. Dizertantka tak připravila živnou půdu pro další nezbytný krok - odhalování příčin zjištěných jevů a jejich vztahů, přičemž některé z příčin v závěrech své práce naznačuje jako pravděpodobné na základě již získaných výzkumných nálezů. Designy všech výzkumů včetně charakteristik zvolených metod a objasnění jejich funkcí a možností v pedagogickém výzkumu jsou podrobně popsány, což umožňuje nejen autorce samé, ale i dalším badatelům, opakování výzkumu, popř. jeho doplnění o další dílčí sondy.

Závěr: Výsledky disertace přinášejí nové významné poznatky, výzvy a podněty pro obě dimenze oboru výtvarná výchova a jeho další rozvoj. Doporučuji proto uvedenou disertační práci, popř. její vybrané části, po nezbytných úpravách k publikování.

ZÁVĚR: Na základě všech shora uvedených skutečností konstatuji, že disertační práce Mgr. Zuzany Fišerové splňuje podmínky standardně kladené na práce tohoto typu v daném oboru a **doporučuji ji k obhajobě.**

V Praze, 31. 5. 2015

PaedDr. Helena Hazuková, CSc.