

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**

**Katedra školní a sociální pedagogiky**

## **Klima ve výtvarné výchově**

Diplomová práce

**Vypracovala:** Zuzana Dvorná

**Studijní obor:** Učitelství pro střední školy

**Typ studia:** Prezenční magisterské

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

**Rok dokončení práce:** 2008

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

VP

A small, handwritten signature in black ink, appearing to be a stylized 'D' or similar character, located in the bottom right corner of the page.

Děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Prokopovi, Ph.D. za cenné rady a vstřícný přístup při zpracování diplomové práce.

## **ANOTACE: KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

Diplomová práce *Klima ve výtvarné výchově* se zaměřuje na problematiku klimatu vyučovacího předmětu, a to předmětu natolik specifického, jako je výtvarná výchova.

Teoretická část práce se věnuje nejprve obecněji klimatu školní třídy, vymezuje třídu jako sociální skupinu a zabývá se teorií sociálních skupin. Následně přistupuje k problematice klimatu třídy, definuje tento pojem, zabývá se determinantami, prvky i typy klimatu. Druhá podkapitola se věnuje již konkrétně klimatu ve výtvarné výchově. Představuje historii předmětu až k současné podobě výtvarné výchovy v rámcovém vzdělávacím programu, poté nastiňuje specifika výtvarné výchovy v souvislosti s jejími cíly, zabývá se zvláštnostmi komunikace, interakce a percepce ve výtvarné výchově a dává je do souvislostí s obsahovými doménami rámcového vzdělávacího programu.

Výzkumná část diplomové práce se snaží prostřednictvím dotazníkového šetření, realizovaného v sedmých třídách čtyř různých škol, alespoň částečně postihnout skutečnou podobu klimatu výtvarné výchovy v současné školní realitě. Cílem diplomové práce je upozornit na jedinečnost klimatu výtvarné výchovy a na její nedostatečně využívané možnosti pozitivně ovlivňovat osobnostní rozvoj žáků, jejich vzájemné vztahy i klima celé třídy.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

psycho-sociální klima třídy  
klima vyučovacího předmětu  
výtvarná výchova  
vzájemné vztahy  
osobnostní rozvoj

## **ABSTRACT: CLIMATE OF ARTS**

Diploma thesis Climate of Arts aims at a problems of school subject climate and that school subject so specific like Arts.

Theoretical part of thesis first devotes to a classroom climate more general, it delimitates classroom like social group and engages in a theory of social groups. Then it approaches problems of classroom climate, defines this term, engages in a determinants, elements and types of climate. Second subchapter more concrete devotes to climate of Arts. It presents history of subject to contemporary form of Arts in Framework educational programme, then outlines specificities of Arts in connection with its aims, it engages in a specialities of communication, interaction and perception in Arts and gives its into connections with subject domain of Framework educational programme.

Research part of Diploma thesis struggles by means of questionnaire investigation, which was realized in seventh classes at four different schools, at least partly find actual form of climate of Arts at contemporary school reality. Aim of the Diploma thesis is direct an attention to unique character of climate of Arts and to its insufficiently employed possibility to influence positive personality development of pupils, their relationships and whole classroom climate.

## **KEY WORDS**

classroom psycho - social climate

school subject climate

Arts

communication

relationships

personality development

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....</b>	<b>9</b>
1.1 ŠKOLA.....	9
1.2 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	12
1.2.1 DEFINICE POJMU SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	13
1.2.2 TYPY SOCIÁLNÍCH SKUPIN.....	14
1.2.3 STRUKTURA SOCIÁLNÍ SKUPINY.....	19
1.2.4 DYNAMIKA SOCIÁLNÍ SKUPINY.....	25
1.2.5 SOCIÁLNÍ STYK.....	26
1.2.5.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	27
1.2.5.2 SOCIÁLNÍ PERCEPCE.....	31
1.2.5.3 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	32
1.3 KLIMA TŘÍDY.....	34
1.3.1 PROSTŘEDÍ, KLIMA, ATMOSFÉRA.....	35
1.3.2 ÚROVNĚ KLIMATU.....	37
1.3.3 DETERMINANTY KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	38
1.3.4 PRVKY KLIMATU.....	40
1.3.5 TYPY KLIMATU.....	42
1.3.6 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU.....	43
<b>2 KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....</b>	<b>46</b>
2.1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY.....	46
2.2 HISTORIE PŘEDMĚTU VÝTVARNÉ VÝCHOVA.....	47
2.2.1 POČÁTKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	49
2.2.2 NOVÁ KONCEPCE PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	53
2.2.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V SOUČASNOSTI.....	57
2.3 SPECIFIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	60
2.3.1 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	62
2.3.2 KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	65
2.3.2.1 KOMUNIKACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	67
2.3.2.2 INTERAKCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	69
2.3.2.3 PERCEPCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	70
<b>3 VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>71</b>
3.1 CÍLE VÝZKUMU.....	71
3.2 METODY VÝZKUMU.....	71
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	72
3.4 FORMULACE HYPOTÉZ.....	74
3.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE.....	74
3.5.1 OBLIBA VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	74
3.5.1.1 DŮVODY OBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	75
3.5.1.2 DŮVODY NEOBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	76
3.5.1.3 ZHODNOCENÍ OBLIBY VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	78
3.5.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V POROVNÁNÍ S OSTATNÍMI PŘEDMĚTY.....	79
3.5.3 VYUČOVACÍ KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	82
3.5.3.1 KOMUNIKACE.....	83
3.5.3.2 VZÁJEMNÉ VZTAHY.....	86
3.5.3.3 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ.....	88

3.5.3.4	NEGATIVNĚ SKÓROVANÉ POLOŽKY.....	90
3.6	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ A ZÁVĚRY.....	91
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>94</b>
	LITERATURA.....	95
	PŘÍLOHY.....	98
	PŘÍLOHA C. I; Dotazník; Obliba Yýtvarné Yýchoy	
	PŘÍLOHA č. 2: Dotazník: Klima jednotlivých předmětů	
	PŘÍLOHA č. 3: Dotazník: Klima ve výtvarné výchově	
	PŘÍLOHA č. 4: Tabulka: Obliba výtvarné výchovy	
	<b>PŘÍLOHA č. 5: Tabulka: Výtvarná výchova v porovnání s ostatními předměty</b>	
	PŘÍLOHA č. 6: Tabulka: Klima výtvarné výchovy	
	PŘÍLOHA č. 7: Tabulka: Klima ve výtvarné výchově - sledované oblasti	

## ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila klima ve výtvarné výchově, čímž jsem se pokusila propojit oba své aprobační předměty - pedagogiku a výtvarnou výchovu. Samotnou problematiku psycho-sociálního klimatu školní třídy považuji za téma nesmírného významu, jemuž by měla být v pedagogické praxi věnována daleko větší pozornost. Myslím si, že každý učitel by si měl uvědomovat, nakolik je důležitá kvalita vztahů a vzájemných interakcí žáků ve třídě pro kvalitu a efektivitu výchovně - vzdělávacích procesů, které se s adekvátními a uspokojivými výsledky mohou realizovat pouze v klimatu pohody, vzájemné důvěry a sounáležitosti všech žáků. Jako neméně podstatné by měl učitel chápat také budování svých vlastních vztahů k žákům, interaktování a komunikování s nimi, zaujímání určitých postojů k žákům. Je třeba, aby se učitel stal aktivním spoluvůdcem klimatu, aby o klima cíleně pečoval a kultivoval je, aby na sebe vědomě a uvědoměle vzal tuto zodpovědnost a stal se žákům, kteří svůj spolupodíl na vytváření klimatu třídy ještě nejsou schopni reflektovat, kompetentním průvodcem, nikoli pouze světem poznání, ale právě tak světem vztahů, emocí, empatie a porozumění.

Výtvarnou výchovu pak vnímám jako jedinečný prostor pro kultivaci a rozvoj osobnosti každého žáka a pro působení na emocionální a sociální dimenzi jeho osobnosti. Výtvarná výchova tak vystupuje v prostředí školy jako jakýsi protipól předmětů zaměřených na vědomosti, poznatky a logiku. Nestojí ovšem proti nim, nevyčleňuje se z nich, naopak - tím, že stojí tak blízko niternímu, subjektivnímu a emocionálně podbarvenému vnímání, prožívání a pocíťování každého jedince, váže se daleko více k osobnosti člověka a tedy k tomu „opravdovému“ životu nežli poznatky a informacemi přesycenému životu školy. Právě proto je její působení hlubší a trvalejší, přesahující i do ostatních vyučovacích předmětů, a tím je výtvarná výchova svým způsobem do sebe pojímá, koexistuje s nimi, a funguje tak v kontextu školy podobně reflexivně jako umění v kontextu společnosti.

Teoretická část mé práce sestává ze dvou hlavních kapitol. V první z nich se věnuji problematice klimatu školní třídy z hlediska čistě pedagogického či sociálně-pedagogického, přičemž vycházím z širších sociálních kontextů, na jejichž pozadí se psycho-sociální klima třídy utváří, a tedy z pojetí třídy jako sociální skupiny. Následně, na základě tohoto sociálně-pedagogického vymezení školní třídy a vymezení sociálních jevů a dějů, které se na její půdě odehrávají, se zabývám klimatem třídy jako



důsledkem, zároveň ovšem také podstatným vstupním činitelem veškerých procesů a interakcí mezi jednotlivými aktéry školní či třídní reality.

Ve druhé kapitole přistupuji k problematice klimatu výtvarné výchovy, kde se pokouším obecné poznatky o klimatu školní třídy aplikovat na konkrétnější prostředí vyučovacího předmětu, a to natolik specifického, jako je výtvarná výchova. I v této kapitole, stejně jako v předchozí, se opírám o odbornou pedagogickou, sociálně-pedagogickou a psychologickou literaturu, navíc čerpám z odborné literatury zabývající se předmětem výtvarné výchovy, která nahlíží determinanty i prvky klimatu opět z jiného, výtvarně-výchovného hlediska. V kapitole o klimatu výtvarné výchovy jsem považovala za podstatné zařadit podkapitoly o historii předmětu, neboť vývoj jeho pojetí měl zásadní význam pro utváření klimatu předmětu, zejména pak současná výtvarná výchova v rámcovém vzdělávacím programu pracuje s pojmy a obsahovými doménami, které velice úzce souvisejí s možnostmi utváření pozitivního a vstřícného klimatu třídy.

V praktické části jsem se pokusila prostřednictvím dotazníkového šetření, uskutečněného ve čtyřech sedmých třídách, alespoň částečně zmapovat současný stav klimatu výtvarné výchovy na základních školách. Výsledky dotazníkového šetření přinášejí samozřejmě obraz žáky čistě subjektivně pocíťované situace vyučování výtvarné výchovy, což je ovšem v souladu s povahou klimatu jako takového, jež nelze hodnotit, jaké objektivně je, ale právě naopak jde o to, jak je subjektivně pocíťují a interpretují jeho aktéři. Také jsem si byla vědoma nebezpečí, že namísto klimatu předmětu bude hodnocen spíše sám učitel (který jakožto spolutvůrce klimatu s konečnou podobou klimatu předmětu velmi úzce souvisí), pro větší objektivitu výsledků jsem proto dotazníky zadávala na čtyřech různých školách.

Cílem mé práce bylo poukázat na specifičnost klimatu ve výtvarné výchově, které se - podobně jako klima ostatních vyučovacích předmětů - zásadním způsobem spolupodílí na utváření klimatu celé třídy. Přesto se klima výtvarné výchovy podle mého názoru od klimatu ostatních předmětů značně liší, což je dáno povahou předmětu, zaměřeného na rozvoj citlivosti, vnímavosti a uplatnění tvůrčí originality. Výtvarná výchova se tak stává jedinečným nástrojem nejen pro sociálně-osobnostní kultivaci žáků, ale také pro zkvalitňování vzájemných vztahů a budování pozitivního psychosociálního klimatu třídy, a tím i pro zefektivňování výchovně-vzdělávacích procesů. Svou prací jsem chtěla poukázat na tyto mnohdy nedocenené možnosti výtvarné výchovy a přispět tak k uvědomění si jejího významu.

# 1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

## 1.1 ŠKOLA

Po celý svůj život vstupuje člověk do nových a nových interakcí, stává se aktérem nových sociálních vztahů a přejímá stále nové sociální role. Tyto role s sebou nesou pro jedince jak práva, tak povinnosti, okolí od člověka v určité roli očekává také určité způsoby chování. S některou ze svých rolí se jedinec ztotožní snadno, s přijetím jiné může mít problémy - vždy se ale musí své nové roli „naučit“. K této identifikaci s rolí dochází v procesu socializace, tedy v průběhu začleňování jedince do společnosti. V rámci pojmu socializace přitom ještě můžeme rozlišit *socializaci* v užším slova smyslu, chápanou jako začleňování do různých sociálních vztahů, dále *enkulturaci* jako proces osvojování si norem a hodnot určité kultury a *personalizaci*, formování osobnosti člověka v jeho jedinečnosti (HAVLÍK, 2002, s.41).

K socializaci nutně dochází celý život, v souvislosti s neustálými změnami životní situace člověka a nutnosti se těmto změnám přizpůsobit, nejzásadnější je ovšem význam socializace v období dětství. Právě tehdy je lidská duše nejcitlivější a nejvíce tvárná, tehdy se utváří hodnotový systém a morální pravidla budoucího dospělého člověka. Prvotním a klíčovým místem socializace je tak zpravidla rodina, v níž si dítě začíná osvojovat způsoby chování, řeč, i kulturní hodnoty dané společností. Rodinné prostředí bývá prochnuto láskou a pozitivními emocemi, které si tak dítě přirozeně zvnitřňuje a jež tvoří základ pro jeho začlenění do společnosti a harmonický rozvoj jeho osobnosti.

Významnou socializační institucí představuje v současné společnosti škola. Probíhá zde socializace sekundární, navazující na primární socializaci dítěte v prostředí rodiny, a do značné míry touto prvotní socializací podmíněna a ovlivněna. Právě škola plní jakousi spojovací a převáděcí funkci (KEISER, 1992, podle PROKOP, 2001) mezi prostředím rodiny, kde hlavní roli hraje vzájemná láska a citová náklonnost, a prostředím celé společnosti, v níž jedinec dochází ocenění pouze na základě hodnot jako jsou výkon, schopnosti a dovednosti. Rozpor mezi oběma sférami - emotivní a podporující sférou rodinnou a sférou „skutečného života“ ve společnosti, tvrdě orientované na výkon, je diametrální. Zvládnout přímý přechod z jednoho prostředí do druhého by bylo pro nezralého a nepřipraveného jedince přinejmenším bolestné, ne-li

nemožné. Proto mezi obě tyto sféry vstupuje škola a plní zde funkci jakési přechodné stanice mezi rodinným prostředím a sférou budoucího fungování jedince v rámci společnosti.

Pojí v sobě specifika obou prostředí - nabízí jak podporu dítěte, jeho individuality a identity, to vše v kontextech osobních vztahů mezi aktéry školního života, tak přináší také požadavek na výkon, zprostředkovává dětem normy, znalosti, schopnosti a dovednosti (ČÁP, MAREŠ, 2001) potřebné pro život v dané společnosti.

Škola tak plní ve společnosti a vůči společnosti určité funkce, jež různí autoři popisují a definují odlišně, rozdíly se ovšem týkají spíše přístupu k problematice a způsobu pojetí, nikoli obsahové stránky. Mezi funkcemi školy lze jmenovat funkci *personalizační*, tedy formování individua školou v samostatně jednajícím a uvažujícím bytost, dále funkci *kvalifikační*, jež zahrnuje vybavování mladých lidí znalostmi a dalšími vlastnostmi nutnými pro podávání pracovních výkonů. *Socializační* funkce umožňuje osvojit si určité způsoby chování, názory, vytvořit si obraz o sobě samém i o druhých a v neposlední řadě učit zastávat ve společnosti určité sociální role. *Integrační* funkce školy znamená přípravu jedince jak na jeho profesní život, tak i život politicko - veřejný (HAVLÍK, HALÁZSOVÁ, PROKOP, 1996). Opomenout nelze ani funkci *selektivní*, zajišťující třídění žáků vzhledem k jejich různým školním výsledkům a životním šancím, regulující tak přístup jedinců k určitým pozicím a společenské prestiži (PROKOP, 2001). Jiní autoři jmenují ještě některé další funkce školy - *zabezpečení péče*, týkající se zejména zdraví, hygieny a stravování, dále funkci *rekreační*, přesahující do volného času, či funkci *poradenskou*, orientovanou jak na samotné děti, tak k jejich rodičům (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001).

Funkce, jimiž disponuje škola, se do značné míry překrývají s funkcemi přisuzovanými samotné výchově - ta ve společnosti zajišťuje socializaci jedinců a předávání kultury, je činitelem společenských změn a inovací, činitelem ekonomického rozvoje, i sociálního a osobnostního rozvoje jedince a zajišťuje jeho profesní umístění (RABUŠICOVÁ, 1991).

Proto snad také přes všechna existující bližší vymezení funkcí školy zůstává jako její hlavní úkol vnímána především výchova a vzdělávání. Oba tyto termíny české pedagogické teorie jsou ovšem nepřesné a nejednoznačné, často zavádějící, nedůsledně používané v otázce nadřazenosti a podřazenosti, uplatňovány někdy v širším, jindy v užším slova smyslu. Výchovou se rozumí „záměrné, soustavné a organizované působení na člověka“ (PAŘÍZEK, 1996) nebo také „cílevědomé a záměrné vytváření a

ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou osobností" (PELIKÁN, 1995). Výchovu lze chápat jako kultivování člověka a jeho vztahu ke světu, umožňující plynulé začlenění jedince do společnosti a převzetí její kultury. Výchova se tak jeví být působením spíše na citové, volní a hodnotové stránky osobnosti dítěte.

Vedle pojmu výchova se pak objevuje pojem vzdělání, přičemž jejich vzájemný vztah není v terminologii ustálen. Někdy jsou oba pojmy víceméně ztotožňovány, nebo dokonce nahrazeny souhrnným pojmem *edukace* (PRŮCHA, 2002), mnozí autoři je ale od sebe rozlišují a chápou v různých vzájemných vztazích. Vzdělání tak může být vnímáno jako náročnější proces než výchova, jako „proces všestranné humanizace člověka, je to přetváření a zdokonalování všech jeho schopností, zatímco výchova vštěpuje především základní návyky, určitou citovou orientaci a je činností podstatně jednodušší, která do vzdělání organicky vplývá." (SYCHROVÁ, 1969, s.50). Otázkou ovšem je, zda je vzdělání skutečně vhodné označovat jako proces, není-li výstižnější používat termín *vzdělávání*, jímž rozumíme „proces osvojování poznatků obsažených v humanitních, přírodních a technických vědách, osvojování dovedností a návyků" (VORLÍČEK, 2000, s.22). Výsledkem vzdělávání je pak vzdělání. Vzdělání ovšem bývá označováno také za výsledek výchovy, jež je „usměrňováním lidské přirozenosti za účelem dosažení určitých cílů vzdělání člověka." (KLIMEŠ, 1937, s.109). Výchova tak vystupuje opět jako pojem širší, regulující proces vzdělávání a zahrnující tak i pojem vzdělání, jako cíl i program výchovy. V odborné literatuře se můžeme setkat také s definicí vzdělání jako soustavy osvojených vědomostí, dovedností a návyků, tedy osvojených poznatků a činností. Takové vymezení ovšem zbavuje vzdělání jakékoli etické dimenze a degraduje je tak víceméně na nástroj, jenž může být bez patřičné opory kultivovaného hodnotového systému člověka snadno zneužit (PARÍZEK, 1996).

Uvažujeme-li o výchově a vzdělání jakkoli, jeví se zřejmým, že je nelze od sebe oddělit - těžko kultivovat pouze emocionální či pouze rozumovou stránku dítěte, těžko izolovat poznání od hodnotového systému, od mravního a estetického cítění; jedno ovlivňuje druhé a postupně tak vytváří celek osobnosti kultivovaného člověka. A škola je v současné společnosti právě oním místem, kam výchova a vzdělání bezesporu patří, místem kultivování a formování jedinců, kteří budou záhy spoluvytvářet podobu našeho světa. Proto by nemělo být výchovné a vzdělávací působení školy podceňováno, a to ani

- či zejména - ze strany samotné školy, aby se nestalo jen prázdným pojmem, jehož naplnění zůstává všem zúčastněným jen věčnou utopií.

## 1.2 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Obecně řečeno, je škola jednou ze zásadních socializačních institucí, otevírající dítěti nový svět, jenž navazuje na hodnotovou a normativní orientaci vštěpovanou již během rodinné socializace, upevňuje ji a prohlubuje, anebo - v horším případě - je s ní více či méně v rozporu. Každopádně dítě získává vstupem do školy nový prostor pro rozvoj své osobnosti, pro uvědomění si sebe sama, dostává možnost zažít úspěch, ale i prohru, vstupuje do nových sociálních vztahů, v nichž je nuceno obstát. Získává svá práva a s nimi i povinnosti, práva a povinnosti náležející jeho první reálné roli ve složitě síti společenských vztahů - roli žáka. Nezbytné ovšem je si uvědomit, že všechny zmíněné děje, jsa součástí procesu kultivace budoucího dospělého jedince, se ale spíše než v abstraktně pojatém prostředí školy odehrávají ve vysoce konkrétním prostředí školní třídy. Teprve ta se v celku školní soustavy stává tím skutečným fyzickým i psychosociálním prostorem pro rozvoj osobnosti dítěte.

Nejjednodušeji lze školní třídu charakterizovat jako „soubor žáků, který se převážně spolu učí a je vyučován" (HRABAL, 1992, s.13), přesněji jako „soubor žáků, který ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky" (HRABAL, 1989, s. 194). Druhou možností, jak z diagnostického hlediska chápat školní třídu, je podle téhož autora rozumět danému pojmu jako označení pro „celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem ovlivňujícím interakci a vztahy s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů" (HRABAL, 1989, s. 194). Podle jiné definice je třída „svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém slova smyslu" (LAŠEK, 2007, s.13). Z uvedeného je zřejmé, že školní třída je nesmírně komplikovaným organismem, na jehož životě a fungování se zásadním významem podílejí všichni zúčastnění, zejména tedy učitelé a žáci, vnášející do celkového dění jak své individuální charakteristiky, tak konkrétní aktivity. To vše ve vzájemné koexistenci a konfrontaci dává vzniknout jedinečné tváři každé školní třídy.

## 1.2.1 DEFINICE POJMU SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída má bezesporu své výsadní místo ve složité síti sociálních vztahů celé společnosti, je tedy významným typem sociálního útvaru, sociální skupinou. Skupina je v podstatě nejvyšším typem společenského souboru (HAVLÍK, 2002, s.47), lze ji definovat jako „dvě nebo více osob, které vzájemně interagují takovým způsobem, že každá osoba ovlivňuje a je ovlivňována další osobou" (SHAW, 1981 podle PROKOP, 2001, s. 36). O skupině lze také říci, že ji „tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným *cílům*. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie *hodnot* členů skupiny. Cílů se dosahuje déleodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými *normami* a při níž se vytváří relativně stálá *struktura vztahů* mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé *pozice* a přijímají *role*" (HRABAL, 1992, s.4). Skupina je tedy relativně stálým souborem, majícím stanovené určité cíle, přičemž naplňování skupinových cílů je zpravidla v souladu s naplňováním cílů jednotlivce. V zájmu naplňování těchto cílů má skupina svou vnitřní organizaci pozic a rolí, systém hodnot, norem a symbolů.

Máme-li tedy jmenovat základní znaky, jež činí skupinu skupinou, jsou to *interakce*, tj. soubor vzájemných aktivit, která by měla být přímá, nikoli zprostředkovaná a pravidelná, dále *kooperace* a *komunikace* mezi členy skupiny a vytvoření *systému norem* a *hodnot* a s ním souvisejícím *systémem sankcí*, a stanovení *cílů*. Velmi významné pro definování skupiny je *vědomí „my“*, vědomí sounáležitosti a příslušnosti ke skupině, tedy vědomí skupinové příslušnosti, a tím i *vědomí skupinové odlišnosti*, vymezení sebe sama vůči druhým, vnímání „my“ versus „oni“. Právě ona schopnost vymežit se vůči ostatním skupinám, vnímat sebe sama na pozadí fungování ostatních skupin je velmi významná pro soudržnost skupiny. S tím úzce souvisí i udržování ustálených představ o nás - autostereotypů - a představ o „těch druhých“ - heterostereotypů - což také pomáhá k uvědomění si sebe sama a začlenění vlastní skupiny do širších sociálních kontextů. Dalšími znaky skupiny jsou *integrace* a *identifikace*, *struktura* skupiny, tedy diferenciací sociálních pozic, tj. statusů a rolí, dále *velikost* skupiny, její *trvání*, *společná činnost* skupiny a *společný cíl* (PROKOP, 2001).

## 1.2.2 TYPY SOCIÁLNÍCH SKUPIN

Podle různých kritérií lze skupiny klasifikovat na jednotlivé typy sociálních skupin. Podle *početnosti* členů mluvíme o skupině malé či velké, přičemž vymezení počtu členů pro definici té které skupiny je poměrně složité. Za malou sociální skupinu je považováno takové seskupení lidí, kde se jednotlivci setkávají tvář v tvář (HAVLÍK, 2002), mezi všemi členy tedy dochází k intenzivním interpersonálním vztahům (HRABAL, 1992). Za spodní hranici malé skupiny jsou někdy považováni již dva členové, ti jsou ale častěji chápáni jako pár, dyáda, zvláštní případ lidského seskupování a nikoli za skupinu ve vlastním slova smyslu. Běžnější je považovat za skupinu až seskupení tří lidí, tedy takový útvar, kde nepřítomnost jednoho člena ještě neohroží existenci skupiny (PROKOP, 2001). Horní hranice pro malou skupinu je ještě obtížněji vymežitelná, uváděn bývá jako maximální počet dvaceti členů, někteří autoři ale mluví o malé sociální skupině až do horní hranice čtyřiceti členů. To se zdá být rozumné, protože pak lze mezi malé sociální skupiny beze zbytku zahrnout také školní třídy, které jistě veškeré nároky na definici malé sociální skupiny mají. Za velkou sociální skupinu je považováno každé takové uskupení, které nespĺňuje kritéria malé sociální skupiny, tedy například škola jako celek, sociální vrstva, celé národy apod.

Dále můžeme skupiny klasifikovat podle délky jejich *trvání* na dočasnou či trvalou, podle *druhu členství* na dobrovolnou či nedobrovolnou, z hlediska *přístupnosti* skupiny mluvíme o skupině otevřené či uzavřené. Rozdílná je u jednotlivých skupin také *komplikovanost* jejich vnitřní *struktury*, tedy existence podskupin a jejich vzájemné propojení, liší se také *typ struktury kontroly*, která bývá hierarchická či rovnostářská. Různé typy skupin se utvářejí také na základě *centralizace autority* - ta může být jednotná či rozptýlená, pro klasifikaci typu skupiny má význam také *rozsah zájmů, hodnot a cílů* skupiny, zejména pak sjednocení zájmů proti okolí (WILLIAMS, 1951 podle PROKOP, 2001).

Podle předmětu a druhu činnosti mluvíme o skupinách pracovních, výchovných, hrových či mezosobně interakčních. *Pracovní skupiny* jsou charakterizovány činností, jejíž výsledky mají společenskou hodnotu a zároveň přinášejí členům pocit vlastního uspokojení. Za prvořadé hodnoty v takovém uskupení jsou považovány efektivita a produktivita práce. Hlavním cílem *výchovných skupin* je učení, tedy vytváření dispozic pro práci a společenský život; typickou výchovnou skupinou je školní třída. *Hrová skupina* jen zdánlivě nepřesahuje vlastní cíl hry, tedy činnosti pro činnost samu,

současná pedagogika si je ovšem již plně vědoma významu hry pro rozvoj osobnosti jedince, a tedy i významu hrových skupin pro přípravu na účast ve výchovných a pracovních skupinách. Hrová uskupení ostatně přerůstají až do dospělosti, kdy nabývají institucionalizovaného formálního charakteru, v podobě sportovních klubů či zájmových organizací, uspokojujíc potřeby aktivního odpočinku a sociálního kontaktu. Zde je patrná podobnost s meziosobně interakčními skupinami, které se ovšem zaměřují na vzájemný sociální kontakt především, a ten se jim tak stává hlavním cílem činnosti. Věcné cíle ustupují do pozadí a stávají se druhotnými; typickým příkladem jsou kamarádské party či jiné skupiny, vytvořené především na základě vzájemných sympatií (HRABAL, 1992).

Dalším kritériem pro typologii sociálních skupin je vztah *cílů* skupiny k individuálním potřebám a širším společenským hodnotám, podle něhož můžeme mluvit o skupinách formálních a neformálních. *Neformální skupina* vzniká spontánně, na základě osobních sympatií a vzájemného výběru jejích členů. Smysl a důvod existence takové skupiny je dán zevnitř, její členové si také sami stanovují pravidla vzájemného soužití, tedy vlastní normy, sama skupina si také vytváří svůj cíl a strukturu, v neformálních skupinách převažuje činnost vedoucí k uspokojení potřeb jejích členů, skupina není závislá na vnějších impulsech a daných cílech, její činnost se neváže k širším společenským úkolům. Přesto jsou ovšem i tyto skupiny na společnosti závislé, patří do ní a spoluvytvářejí ji (HRABAL, 1992), často dokonce vznikají v rámci formální sociální organizace. *Formální skupina* je většinou součástí organizace či instituce, vztahy se zde řídí jasně danými a formulovanými pravidly, která jsou spolu s cíly stanovena zvenčí samotnou institucí. Členové si pravidla nevytvářejí sami, cíle činnosti skupiny přesahují individuální potřeby členů, směřujíc k celospolečenským hodnotám. Důvod existence skupiny je mimo ni, proto také vztahy mezi členy jsou spíš neosobní, nad osobní účastí zde převládá sociální distance (PROKOP, 2001). V rámci formální skupiny se často vytváří neformální struktura, která je s formálními cíli buď v souladu, nebo k nim zaujímá neutrální postoj, či se s nimi dostává do konfliktu (HRABAL, 1992). Vedle zmíněné polaritní dvojice se v literatuře objevuje ještě pojem *antisociální skupina*, kterou autor charakterizuje jako neformální skupinu s protispolečenskými cíly, již je například parta dospívajících, páchajících krádeže či jinou trestnou činnost (HRABAL, 1992).

Primární a sekundární skupina představují jednu z dalších polaritních dvojic, jejímž prostřednictvím lze sociální skupiny nahlížet, přičemž mohou do určité míry



připomínat skupinu formální a neformální. Tato podobnost je ovšem pouze zdánlivá, charakteristiky skupin se překrývají jen částečně a hlavně každá z klasifikací vychází z odlišného přístupu k realitě sociálních skupin. V *primární skupině* dochází k prvnímu sociálnímu učení, je tedy místem primární socializace. Charakteristické jsou pro tuto skupinu intimní vztahy, interakce tváří v tvář a úzká kooperace. Členové skupiny jsou na sobě vzájemně závislí, spojují je sympatie a vzájemná identifikace. Dochází zde k uspokojování jak fyziologických, tak psychických potřeb a emocí. Primární skupina je relativně stálá, její trvání není omezeno dosažením určitého cíle, skupina může trvat i poté, neboť její existence závisí jen na vůli jejích členů a nikoli na vnějších okolnostech. Prvořadým příkladem takové skupiny je rodina, jako primární skupina může být chápáno i přátelství či vrstevnická skupina. Sekundární skupina je uskupením, v němž probíhá sekundární socializace jež, následuje tedy až po fázi primárního začleňování do společnosti. Jedná se o skupinu zorganizovanou pro dosažení určitého cíle, převažují zde věčné styky, ale vzhledem k tomu, že se jedná o uskupení lidských bytostí, majících z podstaty silnou potřebu sociálního kontaktu, vznikají často samozřejmě i zde citové vazby. Ty jsou ovšem většinou spíše důsledkem společného zájmu či určitého sblížení při plnění uloženého úkolu, než že by měly trvalejší a hlubší charakter, přerůstajíc i mimo časoprostorové vymezení sekundární skupiny. I to se ovšem stává, a dokonce i sama sekundární skupina může vykazovat určité znaky primární skupiny, např. kooperaci jejích členů (PROKOP, 2001).

*Skupina vlastní* (in-group) je dalším uváděným typem sociální skupiny. Je to skupina, do níž fyzicky patříme, ztotožňujeme se se skupinovými normami a přijímáme vytvořený sebeobraz skupiny. Charakteristické je silné vědomí sounáležitosti a příslušnosti ke skupině, tedy vědomí „my“, silná identifikace členů se skupinou a silná pouta a svazky mezi členy. Skupinu vlastní vnímáme zpravidla jako lepší oproti *skupině cizí* (out-group), tvořící v typologii sociálních skupin skupině vlastní protipól. Cizí skupiny jsou v podstatě všechny skupiny, jež nelze označit jako vlastní - dá se tedy říci, že objektivně cizí skupina neexistuje, rodí se teprve v subjektivním pohledu člena určité skupiny, je pouze protikladem a korelátem skupiny vlastní. Ve vnímání a hodnocení skupiny vlastní a skupin cizích se významně uplatňují autostereotypy - představy členů skupiny o jejich vlastní skupině, často idealizované, a heterostereotypy - představy o jiných sociálních skupinách, hraničící mnohdy s předsudky, vykreslující cizí skupiny zcela iracionálně v negativním světle, jako nepřátelské, nebezpečné či odsouzeníhodné. Jak již bylo zmíněno dříve, právě tyto stylizované představy o vlastní skupině a o „těch

druhých" umožňují identifikaci s vlastní skupinou, nalezení svého místa v ní a tím i uvědomění sebe sama, to vše na pozadí možnosti vymezit se vůči cizím skupinám s jejich normami, hodnotami a cíly, které sice možná zcela neznáme, ale zcela jistě jimi opovrhujeme.

Podobně také *skupina členská* je skupinou, jejímž členem jedinec je, a to ve smyslu faktického členství, neberouc v potaz jeho případné aspirace. Proto bývá tato skupina označována jako skupina faktická či reálná. Souvisejícím pojmem je označení *skupina referenční* neboli vztahová, která se může s prvním pojmem překrývat, být s ním totožná, nebo naopak mezi nimi může nastat rozpor. Je to skupina, jejíž normy a hodnoty jedinec vyznává, s jejímiž vzorci chování a způsobem života se identifikuje, a jejímž členem chce být, bez ohledu na to, zda jím již je či se jím teprve chce stát, anebo se jím ani přes svou touhu nikdy nestane. Referenční skupina má přitom zásadní vliv na jedincovo prožívání, chování a jednání, je pro něho hodnotícím kritériem více, než normy jeho skupiny členské. Vedle pozitivní referenční skupiny odlišujeme ještě negativní referenční skupinu, jejíž hodnoty a normy jedinec naopak odmítá a jejímž členem být nechce, vymezujíc se vůči takové skupině negativně. Ty skupiny, jejichž členem jedinec není, ale chtěl by být, přičemž toto členství je vysoce nepravděpodobné či dokonce přímo nemožné, jsou označovány jako imaginární referenční skupiny (PROKOP, 2001).

### **1.2.2.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA Z HLEDISKA TYPOLOGIE SOCIÁLNÍCH SKUPIN**

Máme-li definovat školní třídu podle uvedené typologie, je vhodné zařadit ji mezi malé sociální skupiny, a to přesto, že klasická třída může čítat i více než dvacet žáků, což je přitom v pojetí některých autorů horní hranice malé skupiny. Školní třída odpovídá všem výše uvedeným základním znakům, charakterizujícím malou sociální skupinu, a jako taková je také jedním ze základních témat sociologického bádání, zejména výzkumů sociologie výchovy. V těchto souvislostech se ukazuje opodstatněnost názoru autorů, kteří mluví o malé skupině do počtu čtyřiceti členů.

Z hlediska trvání je třída skupinou dočasnou, která ale relativně dlouhodobě směřuje ke stanoveným cílům. Členství v ní v případě základní školy je vzhledem

k povinné školní docházce zřejmě nutné považovat za nedobrovolné, na středních či výběrových školách je ale jistě již na místě uvažovat alespoň o určitém procentu dobrovolného členství.

O tom, že je školní třída komplikovaným mnohvrstevnatým útvarům, jistě není pochyb. Sama třída je součástí složitější struktury celé školy, jejíž je podskupinou, koexistující v organismu školy s ostatními třídami - podskupinami. V samotné třídě se pak otevírá další prostor pro vznik podskupin, tentokrát neformálního charakteru, a to různých kamarádských skupin a přátelství. O struktuře školní třídy více v následující kapitole.

Podle předmětu a druhu činnosti je třída jednoznačně výchovnou skupinou, jejímž hlavním cílem jsou výchovně - vzdělávací procesy, tedy učení, nikoli pouze ve smyslu vzdělávání, ale právě také ve smyslu učení sociálního. Je skupinou formální, důvod její existence není dán zevnitř, ale zvenčí, odkud jsou také formulována pravidla fungování skupiny. Jak již bylo uvedeno, na jejím poli se mohou vytvářet neformální podskupiny, vznikající na základě vzájemných sympatií jejích členů.

Škola jako taková je institucí sekundární socializace, proto také školní třídu lze považovat za skupinu sekundární, tedy takovou, jež je zorganizována za účelem plnění určitého úkolu a pro dosažení určitého cíle. Také zde je namístě podotknout, že třída jako sekundární skupina nese i některé znaky primární skupiny, a to úzkou interakci mezi žáky a vzájemnou spolupráci.

Každá třída je pro své žáky skupinou vlastní, jelikož jsou jejími členy, fyzicky do ní patří. Umožňuje jim identifikovat se se svou třídou, prožít si pocit sounáležitosti a uvědomit si tak sebe sama, to vše na pozadí existence skupin cizích, „nepřátelských“, těch co nejsou „my“, ale „oni“, tedy velmi často ostatních tříd školy. Tato možnost vymezit se vůči okolnímu světu, vědomí, že někam patřím, je velmi důležité pro každého jedince, a zvláště pak pro dítě a sociálně-emocionální rozvoj jeho osobnosti.

V neposlední řadě je třída skupinou členskou, dítě je jejím faktickým členem, v ideálním případě je pak také jeho pozitivní referenční skupinou, dítě se tedy s hodnotami a normami třídy plně identifikuje a je rádo jejím členem. Bohužel vzhledem k dané problematice je nutno brát v potaz, že třída se může dětem často stát negativní referenční skupinou, tedy takovou, jejímiž členy by být raději nechtěli, jejíž hodnoty a normy neuznávají. V takovém případě je ovšem jistě na místě uvažovat o kvalitě klimatu takové třídy a neprodleně začít takový stav řešit, protože v takto

negativně pocíťovaném klimatu třídy jen těžko očekávat uspokojivou kvalitu výsledků výchovně vzdělávacího procesu.

### 1.2.3 STRUKTURA SOCIÁLNÍ SKUPINY

Jakékoli seskupení se stává sociální skupinou teprve tehdy, když se v něm během delšího fungování a soudržnosti vytvoří určitá struktura. Strukturou rozumíme vnitřní stavbu skupiny, jejíž součástí je i jakási síť vzájemných vztahů mezi členy; jinými slovy lze říci že je to složitá, relativně stabilní síť vzájemných vztahů jedinců, pozic, rolí a sociálních seskupení (HAVLÍK, 2002). Proces strukturování je přitom dynamický, struktura skupiny se v průběhu vývoje upevňuje, může se ovšem také rozpadnout (PROKOP, 1996). Více se dynamice skupiny věnuje následující kapitola, je však nutné si uvědomit, že struktura a dynamika skupiny jsou jevy natolik úzce provázané, že je jen těžké je od sebe jakýmkoli způsobem oddělovat.

Strukturu sociální skupiny tvoří a ovlivňují cíle skupiny, skupinové hodnoty a normy, systém pozic a systém rolí, a v neposlední řadě také podskupiny, jako nedílné součásti skupiny. Činnost skupina zpravidla nesměřuje k jedinému cíli, usiluje o naplnění více různých cílů, jež můžeme podle druhu označit jako *cíle nadskupinové*, přicházející zvenčí a související s celospolečenskými hodnotami, dále *společné skupinové cíle* svých členů anebo *individuální či separátní cíle podskupin* (HRABAL, 1992). Poslední jmenované jsou cíle jednotlivců nebo menších podskupin, které mohou narušovat činnost skupiny či dokonce ohrožovat její existenci, mohou ale také být ve vztahu k ní neutrální či dokonce naopak podporovat.

*Hodnoty* uznávané skupinou jsou v podstatě zvnitřněné cíle skupiny, které jednotliví členové přijmou za své. Tyto hodnoty si skupina uspořádává do určitého systému, podle subjektivně pocíťované důležitosti, a vytváří si tak vlastní hierarchii hodnot. Žádoucí je, aby tuto hierarchii hodnot členové skupiny přijali a uskutečňovali ji, což se skupina snaží zajistit prostřednictvím skupinových norem. Hodnoty skupiny a jejich hierarchie se v různých skupinách podstatně liší, rozdíly jsou zejména mezi formálními a neformálními skupinami, které mohou jako prioritní pocíťovat hodnoty zcela protichůdné. V pracovní skupině je z formálního hlediska na prvním místě práce, ve škole je to učení; v neformálních skupinách ovšem oproti tomu zaujímají nejvyšší

příčky pomyslného žebříčku přátelství či zábava. Hodnotové systémy neformálních skupin se od sebe navzájem také hodně liší, což je dáno širokou škálou rozdílnosti povahy takové skupiny. Formální skupiny se jedná druhé, co se týče uznávaných hodnot více podobají, zaujímajíc většinou pozitivní vztah k celospolečenské hierarchii hodnot. Podstatným faktem je, že jedinec je zpravidla členem více skupin, jež vyznávají odlišné hierarchie hodnot. Člověk se pak musí flexibilně přizpůsobovat v souladu s přestupem z jedné role do druhé, přičemž tato nutná či svým způsobem vynucená schopnost „přepnutí“ a citlivosti ke stávající situaci a odpovídajícím prioritám může být vnímána jak pozitivně, tak může mít na vývoj jedince negativní důsledky. U dětí může být velkým problémem, liší-li se výrazně hierarchie hodnot rodiny od hodnotového systému školy. Potom nejenže mívají děti obtíže s přijetím řádu školního života a začleněním se do fungování školy a třídy jako formální skupiny s určitými pravidly, normami a sankcemi, ale dokonce i samo vzdělávání jako hodnota může v rodinném žebříčku zaujímat nedůležitou či zcela bezvýznamnou příčku, což se samozřejmě nutně odrazí také v postojích a motivovanosti žáků.

Skupinové *normy* jako další prvek struktury skupiny představuje pravidla chování, která specifikují, jaké chování a jednání je v té které situaci vhodné a které nevhodné. Nejvíce se uplatňují ve formálních skupinách, kde nabývají podoby přesně daných předpisů. Úkolem norem je koordinovat činnost členů skupiny; vedle psaných norem ale v průběhu utváření skupiny nutně vzniká také jakýsi systém nepsaných norem, které zajišťují integraci či unifikaci činnosti ve skupinách, a to ve formálních, stejně jako v neformálních. Normy úzce souvisejí s cíli a hodnotami skupiny, vycházejí z nich a zajišťují tak jejich úspěšné naplňování, bez něhož by skupina nemohla existovat. Normy se váží zejména ke skupinovému soužití, vymezují pravidla vzájemných kontaktů, zároveň jsou ale velmi důležité i pro jedince, kterému umožňují společným úsilím členů skupiny dosahovat individuálně nedosažitelných cílů. Normy jedince ovšem také omezují, což často vede k jejich překračování. Proto jsou normy doplněny také systémem sankcí, tedy tresty, které dotyčného postihnou v případě nedodržení pravidel. Vedle těchto oficiálních sankcí má na jedincovo chování a jednání značný vliv skupinový tlak a společná očekávání ostatních členů skupiny. Tyto činitele se uplatňují zejména v neformálních skupinách, kde pevně stanovené psané sankce neexistují, své místo mají ovšem i ve skupinách formálních, doplňujíc zde působení oficiálních sankcí. Vztah formálních institucionálních a neformálních norem skupiny nabývá zvláštního významu ve výchovných skupinách, kde se oboje normy mohou

dostat vzájemně do menších či větších rozporů. Má-li učitel či vychovatel rozumět chování a jednání svých svěřenců a úspěšně je regulovat, je nezbytné, aby si uvědomil právě také i existenci a působení neformálních norem skupiny (HRABAL, 1992).

*Pozice* je označení pro místo ve skupině, které jedinec v daných kontextech skupiny zaujímá. Jednotlivé pozice v podstatě definují rozdíly mezi členy skupiny podle jejich významu ve skupině. Pozice je tedy cosi daného, statického, do čeho jedinec aktivně vstupuje a individuálním způsobem se v rámci tohoto místa ve skupině realizuje. Přitom je podstatné si uvědomit, že člověk nesetrvává celý život v jediné skupině a tím i v jedné jediné pozici, ale naopak prochází během života mnoha a mnoha situacemi, vstupuje stále do nových a nových vztahů k druhým lidem, a právě v těchto vztazích a situacích zaujímá různá místa, tedy různé pozice (HAVLÍK, 2002). V literatuře jsou uváděny tři nejdůležitější kategorie pozic: pozice podle kompetence, podle vlivu a podle oblíbenosti. Pozice podle vlivu bývá označována také jako status či hodnota a definuje podíl na řízení. Ve formálních skupinách je možnost uskutečňovat vliv dána pověřením, autoritou instituce a odpovědností za realizaci cílů skupiny, v neformálních skupinách závisí míra vlivu spíše na osobních charakteristikách, zejména pak na tom, nakolik dotyčný člen skupiny ztělesňuje skupinové hodnoty a nakolik se u něho projevuje potřeba působit na druhé lidi. Pozice podle oblíbenosti či popularity v podstatě odráží intenzitu interindividuální komunikace. Jedinec je ve skupině buď objektem zvýšeného spontánního kontaktu ze strany ostatních, provázeného emocionálně pozitivními interpersonálními vztahy, či naopak se ostatní členové skupiny kontaktům s jedincem vyhýbají, interpersonální vztahy jsou zde převážně negativní.

S pozicemi ve skupině úzce souvisejí *role*, které lze chápat jako jakési dynamické, individuální naplnění statické pozice. K pozicím se vztahují určitá očekávání, jak se bude jedinec na dané pozici chovat, a právě takový „soubor specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince“ (HRABAL, 1992, s.8) je role. Role je ovšem tvořena ještě druhou složkou, která souvisí více s osobností jedince a s jeho individuálními dispozicemi a dává tak roli její dynamický charakter. Je to „soubor věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí“ (HRABAL, 1992, s.8). Z uvedeného je patrné, že vedle role vytvořené ve skupině za účelem nějakého specifického úkolu, tedy role očekávané, předepsané, je třeba rozlišovat roli ve smyslu její individuální osobní realizace

konkrétním jedincem, tedy roli realizovanou. Příkladem může být role učitele či žáka, která bude stále stejná, ale každý jednatel v ní bude vystupovat a jednat odlišně. Důležité je také uvědomit si, že každá role se vždy váže k určité skupině, a jelikož každý člověk je členem více skupin, přísluší mu také větší množství rolí. Každou z těchto rolí je přitom třeba realizovat v souladu s příslušnými očekáváními, což může být v některých případech pro jedince poměrně náročné. To hrozí zejména tehdy, je-li nutné „přepínat“ mezi rozdílnými rolemi, kdy se požadavky na chování v jednotlivých rolích výrazně odlišují či jsou dokonce zcela protikladné. Takové napětí mezi rolemi může nakonec vygradovat až v konflikt rolí, kdy se jedinec ocitá v sevření mezi dvěma proti sobě jdoucími silami.

Strukturu skupiny výrazně ovlivňuje také existence *podskupin*, jejichž vznik v rámci skupiny je zcela přirozený, daný v zásadě omezenou kapacitou jedince udržovat s druhými intenzivní kontakt. Jsou-li podskupiny příliš nezávislé na základní skupině, může to znamenat vnitřní či vnější rozklad skupiny. Jindy ale může být vznik podskupin funkční a podporovat kohezi a efektivitu práce celé skupiny. Není tedy na místě vnímat podskupiny jakkoli negativně, spíše je žádoucí sledovat vzájemné vztahy mezi podskupinami i jednotlivci, pozitivně je ovlivňovat, a snažit se využít existenci těchto blízkých vzájemných vazeb pro osobnostně - sociální rozvoj jedince, pro upevnění skupinových vztahů a rozvoj celé skupiny.

### 1.2.3.1 STRUKTURA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Každá třída má svou strukturu a své klima, struktura a klima jsou základními charakteristikami, utvářejícími školní třídu v její jedinečnosti. Strukturou školní třídy rozumíme „všechna podstatná organizační a sociální rozlišení členů třídy“ (PROKOP, 1996, s.33). Z pedagogického hlediska tak můžeme rozlišovat *organizační strukturu třídy*, tedy strukturu vnější, a *sociální strukturu třídy*, tedy strukturu vnitřní (PROKOP, 1996). Vedle těchto dvou typů struktury je vhodné odlišovat také *strukturu třídy podle systému řízení* (PELIKÁN, 1995), přičemž tento úhel pohledu stojí z hlediska obecnosti a konkrétnosti kdesi mezi organizační strukturou a sociální strukturou třídy.

*Organizační struktura* neboli *vnější struktura třídy* souvisí s faktem, že třída sama o sobě je podskupinou velké skupiny, je součástí celistvého organismu školy, a jako taková se podřizuje určité vnější, obecnější struktuře a stává se její součástí. Ani škola, podobně jako školní třída, nestojí sama o sobě, i ona je součástí celé společnosti, a právě hodnoty, normy a požadavky této společnosti spolu s ideologií vzdělávacího systému se promítají do výsledné organizační struktury. Z hlediska organizace je školní třída skupinou velmi rozmanitou, kolektiv třídy je tvořen zcela náhodně, skupina zahrnuje jedince přibližně stejného věku a na přibližně stejné vzdělanostní úrovni. Přesto jsou jednotliví žáci značně odlišní, schopní i méně schopní, s různými zájmy a různými aspiracemi. Navzdory tomu komunikuje učitel s žáky jako s kolektivem, ke všem směřuje stejné informace, zprostředkovává stejné vědomosti, vysílá stejné příkazy a napomínání a užívá stejného způsobu hodnocení. Tato nediferencovanost přístupu je podporována zejména frontálním způsobem vyučování, kde žáci nemají prostor projevit svou individualitu a učitel je nucen jednat s třídou jako s celkem. Z organizačního hlediska lze nediferencovanost výuky a nároků vzhledem ke schopnostem a možnostem žáka řešit v podstatě dvěma způsoby: buďto počáteční selekcí žáků, kdy si žáci hned na začátku vybírají školu odpovídající jejich schopnostem a aspiracím, anebo skupinovým vyučováním v rámci výuky běžné třídy. Na základě uvedeného lze definovat tři hlavní typy organizační struktury školní třídy, a to třídy homogenní, třídy heterogenní, kde se pracuje frontálním způsobem a třídy heterogenní, kde se pracuje s poměrně vyrovnanými skupinami a kde učitel může část hodiny pracovat frontálně (PROKOP, 1996,s.35).

Podle *systému řízení školní třídy* můžeme mluvit o skupinách se strukturou demokratickou, autokratickou a liberální. Třída s *demokratickou strukturou* se vyznačuje rovností všech členů skupiny, všichni zde mají svá práva a své povinnosti. Každý člen skupiny má právo podílet se na rozhodování o fungování skupiny i o jejích zásadních problémech. Zároveň je zde samozřejmostí, že jednotlivec respektuje rozhodnutí většiny. V demokraticky řízené třídě vzniká větší prostor pro mezilidské sympatie a následně se zde utváří množství pozitivních vazeb a přátelských vztahů. Demokratická struktura třídy podněcuje kontakty, zvyšuje ochotu žáků učit se a zvyšuje jejich pracovní nasazení, má pozitivní vliv na motivovanost žáků i efektivitu učení. *Autokratická struktura* třídy naopak zabraňuje či zpomaluje integraci skupiny a negativně ovlivňuje komunikaci ve skupině. Učitel je tím jediným, kdo si osobuje právo rozhodovat o skupině, je nositelem norem i ideologie skupiny, přičemž dodržování



stanovených pravidel přísně vyžaduje. Školní třídy s *liberální strukturou* mají většinou nepevné vedení, stanovené normy nejsou závazné a často se mění, nebývají ani samotným učitelem důsledně dodržovány. Taková struktura postrádá pevně daná pravidla s odpovídajícím systémem sankcí, převládá zde jakási bezhodnotovost, která má nutně negativní vliv jak na vztahy mezi žáky, tak na jejich postoje k učení a k plnění úkolů i na výkonnost skupiny. Vedle těchto základních typů je vhodné zmínit ještě *pseudodemokratické* skupiny, které demokratickou skupinu pouze předstírají, aby mohly ve skutečnosti se svými členy manipulovat, a skupiny *autokratické s demokratickými prvky*, přičemž tato struktura se smysluplně uplatňuje zejména u malých dětí, které ještě nejsou schopny svou činnost sami řídit. Taková struktura bývá ale často pouze přechodným stavem postupného vytváření podmínek ke konečné proměně ve skupinu s demokratickou strukturou (PELIKÁN, 1995).

Konečně *sociální struktura třídy*, tedy *struktura vnitřní*, je jakýmsi protipólem již zmiňované organizační struktury, označované také jako vnější. Zatímco vnější struktura se zabývala organizací, chodem a fungováním výchovně-vzdělávacích procesů, tříd i celé školy, pojem sociální struktury třídy otevírá zcela jiný úhel pohledu na školní realitu. Třída je zde chápána jako relativně „autonomní sociální organismus, který se rozvíjí a mění podle vlastních pravidel“ (PROKOP, 1996, s.35), akcent je tedy kladen na třídu jako přirozené společenství jedinců žijících vlastním životem. V kolektivu třídy se bezděčně a spontánně, bez možnosti vnějšího ovlivnění učitelem či kýmkoli jiným, utvářejí mezi členy skupiny vzájemné vztahy, které se dále dynamicky vyvíjejí a zároveň podněcují utváření různých pozic ve třídě, příslušejících jednotlivým žákům. Podle uspořádání a povaze pozic ve třídě můžeme mluvit o struktuře moci, struktuře popularity nebo struktuře komunikace ve třídě. V zásadě ale lze uvažovat pouze o dvou základních typech sociální struktury, a to o struktuře rozptýlené a struktuře centrální (PROKOP, 1996). *Rozptýlená struktura* je taková, v níž na každého žáka připadá přibližně stejné množství sympatií a antipatií, nejsou zde žáci všemi oblíbení, ani naopak jiní, jednoznačně neoblíbení. Nevyskytují se zde ani žáci ostatním lhostejní, k nimž by spolužáci nezaujímal ani pozitivní, ani negativní postoj. Dá se říci, že vztahy mezi žáky se ve třídě s rozptýlenou strukturou realizují rovnoměrně a stejnou měrou zahrnují všechny žáky, kteří se tak stávají rovnocennými partnery nejen v sociálním životě třídy, ale i ve výchovně-vzdělávacím procesu. *Centrální struktura* má na rozdíl od struktury rozptýlené zcela opačný charakter. Je tu několik žáků, kteří mají mezi ostatními velkou popularitu a patří tak mezi oblíbené, naopak se zde objevují

také žáci „na okraji“, kteří jsou kolektivem odmítáni. Většina žáků třídy tvoří jakýsi „šedý střed“, nevyvolávajíc u ostatních ani pozitivní, ani negativní emoce. Ve třídě s takovou strukturou se nemohou uskutečňovat mezi žáky zdravé interpersonální vztahy, nemůže zde probíhat smysluplná, konstruktivní a rozvíjející komunikace. Utváření velmi rozdílných pozic značně ovlivňuje neformální život třídy ve smyslu nepříznivého prostředí pro rozvoj osobnosti jedince i pro samotný průběh výchovně-vzdělávacího procesu, pro nějž jsou žákovi pocity vnitřní pohody a důvěry nezbytné.

#### **1.2.4 DYNAMIKA SOCIÁLNÍ SKUPINY**

Pojem „dynamika“ v souvislosti se sociálními skupinami vystihuje vývoj a procesualnost života skupiny. Dynamiku skupiny lze chápat jako životadárnou mízu, oživující teprve onu statickou, pevně danou skupinovou strukturu. Skupinová dynamika v sobě zahrnuje vznikání skupiny, její formování, restrukturaci, následné rozpory mezi členy, krizi, a nakonec zánik skupiny (HAVLÍK, 2002). Zároveň se váže ale také ke každodennímu fungování skupiny, uvádějíc do chodu jednotlivé strukturální jevy, a umožňujíc jim tak naplnit svou funkci ve skupině. Jak již bylo uvedeno, je dynamika skupiny s její strukturou provázána natolik úzce, že lze jen těžko popisovat jedno izolovaně od druhého, proto již mnohé z dynamiky skupiny bylo popsáno spolu se strukturálními prvky. V této kapitole tak zbývá samostatně zmínit již jen některé typy interakce v rámci celkové aktivity skupiny.

*Styl regulace* či *řízení* skupiny je podstatným prvkem, významně ovlivňujícím skupinovou dynamiku, ale i skupinovou strukturu. V důsledku určitého stylu vedení vznikají různé typy struktur, o nichž již bylo pojednáno v předchozí kapitole. K těm základním patří struktura autokratická, struktura demokratická a struktura liberální; těmto strukturám také odpovídají možné styly vedení: styl autokratický, demokratický a liberální. V podstatě se liší mírou koncentrace řízení skupiny na jednoho člověka - vedoucího či vůdce - anebo jeho rozdělení mezi více členů skupiny, dále pak vůbec intenzitou řízení. Liberální vedení se z hlediska výkonu skupiny ukázalo jako neefektivní, mezi autokratický a demokraticky vedenými skupinami nejsou patrné rozdíly ve výkonnosti, avšak demokraticky řízené skupiny prokazují lepší vztahy mezi členy, schopnost spolupráce a komunikace, a větší tvořivost a samostatnost jejích členů.

*Soutěžení a spolupráce* jsou dva protikladné typy interakce, charakteristické pro aktivitu skupiny, ovlivňující její dynamiku a zároveň opět podléhající jejímu vlivu. V protikladu soutěže a spolupráce je obsažen protiklad skupiny jako celku a jedince jako individuality. K soupeření ve skupině může dojít, dochází-li ke konfliktu mezi cíli skupinovými a cíli individuálními, je-li jedincova snaha po sebeprosazení skupinou pocíťována jako nadměrná a jako taková začne být členy skupiny potlačována a regulována sociálním tlakem, či následně pomocí norem a sankcí skupiny. Přes tuto možnost konfliktu je skupina a členství v ní pro jedince lákavé a žádoucí, protože jen ve skupině může dosáhnout cílů, jež jsou pro jednotlivce nedosažitelné. Byť se tyto skupinové cíle zcela neshodují s individuálními cíli jedince, je jejich dosažení pro člověka důležité, dává mu pocit úspěchu a uspokojení ze společné činnosti a odvedené práce. Každý člověk má navíc potřebu kontaktu s lidmi; touží být ostatními přijat, identifikovat se s nimi. V ideálním případě se tendence k sebeprosazení a tendence ke spolupráci vhodně doplňují, částečně se podporují a částečně omezují, čímž mezi nimi nemizí určité permanentní napětí, a obě tendence se tak udržují v rovnováze. Nezbytné je také podotknout, že i v rámci soutěže se otevírá mnoho prostoru pro spolupráci, např. mezi členy týmu, a zase naopak i v rámci spolupráce spolu mohou jednotlivci spíše soutěžit.

## 1.2.5 SOCIÁLNÍ STYK

Veškeré mezilidské vztahy se odehrávají v určitém sociálním kontextu, kde spolu jednotlivci koexistují, vzájemně se ovlivňují, vstupují spolu do nepřetržitých kontaktů. Tento kontakt mezi jednotlivci můžeme označit pojmem sociální styk.

Sociální styk není jednolitým jevem, nese v sobě dvě odlišné, vzájemně se doplňující stránky. Dynamičtější, procesuální složku sociálního styku představuje vzájemné působení lidí, statictější, vztahová složka je dána společenskými vztahy mezi lidmi. Dále lze v sociálním styku odlišit tři různé aspekty, a to *aspekt komunikační*, v němž dochází k výměně informací mezi lidmi, tedy sdělování významů, *aspekt interakční*, znamenající výměnu nejen informací, ale i aktivit, zahrnujíc tak vzájemné působení a ovlivňování. Konečně *hledisko sociálně percepční* v sobě nese vnímání, Poznávání a chápání člověka člověkem, tedy vnímání našich partnerů v rámci přímých

komunikačních aktivit (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995). Komunikace a interakce v rámci sociálního styku spolu přitom vzájemně velmi těsně souvisejí a jsou podstatě neoddělitelné, neboť vstoupíme-li do interakce, nemůžeme nekomunikovat, jelikož i mlčením cosi sdělujeme, nějak tedy komunikujeme. Komunikace se ostatně v plnosti svého významu vydělila v sociálně psychologickém uvažování až později právě z interakce, jako jejíž součástí byla původně chápána.

Tato práce se dále věnuje jednotlivým složkám sociálního styku v souladu s právě nastíněným pojetím, sociální styk jako celek a zejména pak souvislosti mezi jeho složkami ovšem můžeme nahlížet i trochu odlišně a chápat jej pak jako jev složený z *činnosti, interakce a společenských vztahů* (JANOUSĚK, 1984). Interakce je zde pojímána jako spojnice mezi činnostmi lidí a společenskými vztahy, neboť vzájemné lidské působení z podstaty nelze oddělit od lidské činnosti. Podstatné je, že ani z tohoto pojetí se nevytrácí prvek komunikace, ba právě naopak - dostává se mu specifické role, zdůrazňující důležitost významu komunikace v sociálním styku. Společná činnost, vzájemné působení a vzájemné vztahy nemohou existovat bez vzájemného propojení, bez uvedení do souvislosti, k čemuž dochází teprve předáváním, přijímáním, konfrontováním a sdílením určitých významů. Mezilidská sociální komunikace je tak právě oním prostředkem, který vytváří mezi hlavními složkami sociálního styku nezbytné souvislosti a umožňuje jim tak vzájemně na sebe působit a ovlivňovat se. Aktérů sociálního styku pak otevírá prostor pro poznávání sebe sama, pro poznávání druhého i pro vzájemné formování (JANOUSĚK, 1984).

### 12.5.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Sociální interakce je vzájemné působení mezi lidmi a jejich vzájemné ovlivňování. Jak již bylo zmíněno, zahrnuje interakce výměnu nejen informací, ale také výměnu aktivit; právě v interakci dochází k bezprostřední společné činnosti jejích aktérů. Principem interakce je, že chování jednoho člověka vyvolává určité chování u jiného člověka, je pro něho tedy podnětem, spouštěčem, a podobně zase ona reakce druhého člověka zpětně ovlivňuje chování prvního. Jedná se tedy o vzájemné stimulování jedinců, kdy každý podnět budí určitou odezvu, reakci. Reakcí přitom rozumíme nejen chování, ale i prožívání člověka. V předchozí kapitole již bylo

nastíněno, že interakci nelze chápat jako izolovaný jev, ale jako jednu z klíčových složek sociálního styku, kde jedno souvisí s druhým a navzájem se podmiňuje. Sociální interakce by nemohla probíhat, aniž by docházelo mezi aktéry k vzájemnému poznávání a hodnocení druhých lidí, tedy k sociální percepci, která se tak vlastně stává významnou součástí samotné interakce. Stejně tak je nutné si uvědomit, že vzájemné ovlivňování účastníků interakce se značnou měrou odehrává prostřednictvím sdělování informací a významů, tedy prostřednictvím komunikace. Komunikace tak vstupuje do procesu sociálního styku jako třetí podstatný činitel, zároveň je nezbytné ji pojímat také jako podstatnou součást samotné interakce, kterou zásadním způsobem ovlivňuje. O percepci a komunikaci více v následujících kapitolách.

Školní realita je bez sociálních interakcí nemyslitelná. Interpersonálně vztahové situace jsou hlavními situacemi, odehrávajícími se ve školním prostředí, samotné vyučování je v podstatě řetězcem nepřetržitých interakcí mezi učitelem a žáky. Do interakcí na půdě školy vstupují ovšem i další účastníci: nejsou to jen učitelé, ale také ostatní školní pracovníci a zaměstnanci školy, dále jsou to žáci jako skupina, tedy jako třída, zároveň i jednotliví žáci jako individuality, a v neposlední řadě žáci mezi sebou. Mezi těmi všemi dochází k vzájemnému ovlivňování a součinnosti, k neustálým interakcím, přičemž bez tohoto vzájemného podněcování a působení všech spoluaktérů by žádná třída, a tedy ani škola, nemohla fungovat (LANGOVÁ, 1992).

Kromě toho, že je vstupování do interakcí s druhými lidmi v průběhu výchovně - vzdělávacího procesu jakousi „nutností“, přináší interakce jedinci také uspokojení z kontaktu s ostatními, umožňuje mu „být skrze druhé“, tedy uvědomovat si vlastní existenci z perspektivy ostatních, dává mu prostor konfrontovat své názory i sebe sama s názory druhých, otevírá mu nové obzory, učí naslouchat, vyjadřovat vlastní pocity a myšlenky, řešit konfliktní i jiné situace. Interakce, odehrávající se ve školním prostředí, tak nemá pouze vzdělávací obsahy, jak by se snad na první pohled mohlo zdát, ale naopak zásadním způsobem ovlivňuje a spoluvytváří osobnostně - emocionální a sociální dimenzi každého jedince. Jako taková má zásadní vliv na vztahy mezi žáky, které se právě v interakcích a komunikacích realizují (HELUS, 2004), a tím i na utváření a kvalitu klimatu třídy, které víceméně právě v procesu interakce vzniká. Jak již bylo naznačeno, fungování třídy je postaveno na interakcích mezi jejími členy, a samo vyučování lze pak považovat za specifický druh interakce (PRŮCHA, 2002).

Z uvedeného je patrné, že interakce má úzkou provázanost s emocionalitou, a v žádném sociálním styku, tedy ani ve výuce, není oproštěna od emocionálního výrazu

(KALHOUS, OBST, 2002). Zároveň interakcí s druhými lidmi jedinec vždy sleduje určitý cíl a právě emocionální motivovanost spolu se zaměřeností na určitý cíl, činí interakci výběrovou. To v podstatě znamená jak výběr osob, s nimiž bude jedinec interaktovat, tak způsob chování jedince v interakci k různým lidem. Interakce probíhající ve školním prostředí, tedy pedagogická interakce, má svá značná specifika. Na rozdíl od interakce běžného života se více podřizuje určitým pravidlům, učitel zde má svým způsobem výsadní, dominantní postavení, to on rozhoduje, schvaluje či zamítá, vyvolává žáky a opravuje, zatímco u žáků samotných je kladen důraz spíše na plnění povinností, dodržování kázně a slušného chování v interakci s učitelem, a stanovených pravidel.

Pedagogická interakce je zásadně ovlivněna způsobem výuky, ve frontálním vyučování většinu interakcí iniciuje učitel, žákům připadá pasivnější role, kdy poslouchají výklad učitele (či neposlouchají), plní úkoly, odpovídají na otázky. Realizují se zde interakce učitel - žáci (třída jako celek), či učitel - žák. Interakce žák - žák bývá v tomto způsobu výuky zpravidla nežádoucí, jsa vnímána jako nelegální, tedy nesouvisející s výukou, narušující ji či mařící cíle výchovně - vzdělávacího procesu. Velký význam ve frontální výuce má také fyzické prostředí třídy, zejména rozmístění lavic, kdy učitel kontaktuje častěji žáky sedící na určitých místech ve třídě, a to v tzv. komunikační zóně či zóně aktivní účasti (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995), tedy v prvních lavicích a v prostřední řadě. Tyto pozice ve třídě jsou z hlediska učitelovi pozornosti nejfrekventovanější, zatímco ostatní místa zůstávají mimo hlavní záběr učitelova zájmu a žáci zde sedící bývají kontaktováni méně často. Učitelova volba, ským vstoupí do interakce, na koho se bude obracet při svém výkladu - někdy záměrná, ale velmi často nevědomá - není ovšem dána pouze místem, jež zaujímá žák ve třídě. Velkou roli hraje také zájem toho kterého žáka, jeho odezva, zpětná vazba, kterou učitel poskytuje, což motivuje učitele vstupovat do interakce raději s tímto žákem, u něhož má pocit smysluplnosti své práce, než s jiným, který zájem o výuku nemá.

Jiná situace nastává v případě skupinového vyučování, jehož základem jsou právě interakce mezi žáky navzájem, ti se stávají aktivnější, společným úsilím se snaží dosáhnout stanoveného cíle a splnit daný úkol. Ve skupinové výuce tak dochází k většímu počtu vzájemných interakcí, v malých skupinkách se spíše uplatní i ti žáci, kteří by se před celou třídou neprojevíli kvůli nedostatečné sebedůvěře, ostychu, či Prostě jen proto, že by je zatlačil do pozadí dominantnější spolužák. Učitel má při práci

ve skupinách možnost diferencovat výuku vzhledem ke schopnostem jednotlivých žáků, zároveň může zásadním způsobem pracovat se skupinovou dynamikou celé třídy tím, že bude utvářením skupin sledovat určitý cíl sociálně - emocionální dimenze třídy. V malém uskupení s velkou intenzitou vzájemného kontaktu dá žákům možnost blíže se poznat, při společné práci budou žáci nuceni vzájemně si naslouchat a také formulovat vlastní názory, budou se muset společně shodnout a sladit svou činnost. Skupinová práce tak otevírá prostor pro vzájemný respekt a toleranci, pro uplatnění a prosazení každého jednotlivce, učí žáky vzájemně spolu komunikovat a spolupracovat, poskytuje možnost zažít si úspěch a zejména pak sdílenou radost ze společně odvedené práce. Skupinová výuka je tak významným prostředkem zkvalitňování vzájemných vztahů mezi žáky a tím i pozitivního působení na kvalitu celkového klimatu třídy. Podstatné je, že ani při skupinové výuce neupadá učitel do pasivity, jeho role neztrácí na významu, spíš právě naopak. Učitel sice ustupuje do pozadí, aby poskytl žákům prostor realizovat stanovený úkol, zůstává ale i nadále průvodcem výchovně - vzdělávacím procesem, aktivně sleduje průběh práce ve skupinách, vstupuje s žáky do interakcí, usměrňuje, poskytuje rady, odpovídá na dotazy i se sám dotazuje na postup uvažování žáků.

Máme-li interakce klasifikovat do několika skupin, můžeme mluvit o interakcích kooperativních, kompetitivních a konfliktních (LANGOVA, 1992). Kooperativní interakce je interakcí probíhající na základě spolupráce mezi zúčastněnými, kteří přijímají společný cíl, k němuž směřují vzájemným propojením a sladěním činností realizovaných všemi jednotlivci. Kompetitivní interakce představuje v podstatě soutěžení mezi účastníky. Cíl je sice společný, ale jeho dosažením jednoho z aktérů je znemožněno, aby jej dosáhli také ostatní. Ve školním prostředí se soutěžení nemusí odehrávat pouze mezi žáky, ale velice často také mezi žákem a učitelem. Konfliktní interakce je pak taková interakce, kde zúčastnění sledují odlišné cíle, přičemž dosáhnout svého může pouze jeden, čímž je úspěch druhého vyloučen. Příkladem může být snaha učitele, aby byli žáci aktivní, zatímco ti usilují pracovat v hodinách jen co nejméně. Kompetitivní i konfliktní interakce mezi učitelem a žáky jsou nežádoucí, vyvolávají napětí a nesoulad, což má negativní dopad jak na všechny zúčastněné, tak také na kvalitu výuky. Za ideální proto lze považovat jedině kooperativní interakce, které vytváří sociální klima plné důvěry, vnitřní pohody a osobní zainteresovanost aktérů, jež má tak jednoznačně pozitivní dopad jak na vývoj žáků tak na samotného učitele, a poskytuje maximálně kvalitní půdu pro úspěšný průběh výchovně vzdělávacích procesů.

### 1.2.5.2 SOCIÁLNÍ PERCEPCE

Sociální percepcí označujeme vnímání, poznávání a chápání člověka člověkem, odehrávající se v sociálním styku. Pro pedagogickou interakci je vzájemné poznávání aktérů, tedy učitele a žáků, předpokladem úspěšného naplnění výchovně - vzdělávacích cílů. Teprve tehdy, když učitel svého žáka objektivně pozná, může na něj vhodně pedagogicky působit a účinně jej ovlivňovat. Znat své žáky znamená „správně je vnímat, identifikovat znaky jejich chování a činnosti, porozumět jim" (LANGOVÁ, 1992, s. 37). Sociální percepcie tak není pouze učitelovo vnímání žáků, ale zahrnuje také interpretaci jejich chování, což vyžaduje učitelův zájem o své žáky, otevřenost vůči individuálním projevům osobnosti každého z nich, a samozřejmě schopnost empatie. To vše by nemělo ovlivňovat učitelovi cíle ve smyslu snižování nároků na žáky či omlouvání jejich chování a přístupu k učivu, ale mělo by mu pomoci nalézt k nim cestu, učinit pro ně obsahy učiva zajímavé a zprostředkovat je žákům adekvátním způsobem. Kromě vnímání charakteristik jednotlivých žáků je součástí učitelovi percepcie také hodnocení žáků, které se projevuje ve formě učitelova postoje ke každému žákovi. Proto je také žádoucí, aby učitel žáka objektivně poznal a zaujal tak k němu spravedlivý Postoj, pouze na jehož základě může na žáka také smysluplně působit a podporovat tak rozvoj jeho osobnosti kvalitu jeho výkonu.

Sociální percepcie žáka ze strany učitele obsahuje v podstatě tři složky: složku atribuční, kdy učitel přisuzuje žákům vnitřní charakteristiky na základě jejich vnějších projevů, složku afektivní, kterou tvoří citové reakce učitele na žáka, tedy učitelovo Prožívání, jeho citový vztah k žákovi, a složku expektační, tedy učitelovo očekávání, že se žák bude chovat podle vlastností, které mu učitel přisuzuje, a podle citového vztahu, který k němu zaujímá. Tato učitelova očekávání zásadním způsobem ovlivňují učitelovu interakci s žákem, i způsob, jakým s ním komunikuje, což má pak značný vliv na žákovo sebepojetí a na efektivitu jeho školní práce (LANGOVÁ, 1992, s.37).

Svůj postoj a vztah k žákovi si učitel formuje v průběhu sociální percepcie na základě tří zdrojů: jednak na základě vlastní zkušenosti, kdy vstupuje s žákem do bezprostřední interakce, dále na základě informací zprostředkovaných druhými lidmi - ostatními učiteli, rodiči, spolužáky žáka, a konečně na základě toho, co o sobě učiteli sděluje sám žák (LANGOVÁ, 1992). V zásadě lze říci, že učitelovo vnímání žáka bývá velmi často zjednodušené až schematizované, mnohé stránky žákovi osobnosti zůstávají učitelu zcela utajeny. Příčinu lze nejspíše hledat v kontextech současné školy, kde stále



ještě přetrvává důraz na učení, na výkon, kde je hlavním cílem předat žákům množství poznatků, zatímco osobnostní rozvoj žáka, posilování vzájemných vztahů mezi žáky, rozvíjení schopnosti komunikace, kooperace, empatie, zůstávají stále ještě ve většině případů až na druhé koleji.

Sociální percepce se v pedagogickém prostředí samozřejmě neomezuje pouze na vnímání žáka učitelem, neméně důležité je, jak vnímá žák učitele, ale také to, jak se vnímají mezi sebou jednotliví žáci, jak vnímá učitel třídu jako celek, jak se vnímají navzájem učitelé, jak vnímá ředitel učitele, i učitelé ředitele, i to, jak vnímají žáci učitelský sbor své školy jako celek. Sociální percepce zahrnuje ale také to, jak vnímá učitel učitele obecně, jako profesní skupinu, a jak pak vnímá sám sebe jako představitele této skupiny. Jedná se o vnímání sebe sama, a sebe-percepce, která vystupuje vedle vnímání druhých, tedy tebe-percepce. Způsoby, jak nahlíží člověk sebe sama ve vztazích k druhým, i jak nahlíží ostatní lidi, zásadním způsobem ovlivňují sociální komunikaci (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995). Sociální percepce ze všech složek sociálního styku je nejvíce emocionálně podmíněna, v důsledku čehož je značně výběrová, učitel se přes svou snahu o objektivitu ve vnímání žáka - či přes to, že by o tuto objektivitu měl usilovat - subjektivně a podvědomě zaměřuje pouze na určité kvality či charakterové stránky žáka. V takovém případě mluvíme o chybách v sociální Percepce, jimiž jsou např. haló efekt, efekt přání, efekt sociální pozice a další, jejichž bližší popis ovšem není předmětem této práce.

### 12.5.3 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Sociální komunikace je výměnou informací a významů mezi lidmi, je Podstatnou a takřka nedílnou součástí sociální interakce. Pedagogická komunikace je **Pak** zvláštním druhem sociální komunikace, cílově zaměřené na rozvoj osobnosti (GAVORA, 1988); lze ji definovat jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně - vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům“ (GAVORA, 1988). Je-li pedagogická komunikace „plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek

jejich učení, formuje osobnost žáka správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti" (LEONTĚV, 1979, podle MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995, s.25). Z uvedeného je patrné, že sociální komunikace učitele s žáky je zásadní složkou učitelova pedagogického působení, významně ovlivňující vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem a působící tak ve smyslu kultivace a socializace žáků. Kvalitní, smysluplná komunikace se může odehrávat pouze v atmosféře důvěry, momentální atmosféra či klima třídy jsou zásadními podmínkami komunikace, které ovlivňují její průběh, směr i strukturu. Atmosféra či klima třídy, a přeneseně pak atmosféra komunikace se utváří na základě vztahů mezi komunikanty, a tato atmosféra následně zpětně na komunikanty působí a ovlivňuje průběh celé komunikace (GAVORA, 1988). Sociální komunikace tak nestojí pouze na samém počátku utváření vztahů, ale zpětně se také stává jejich výrazem.

Pedagogická komunikace v sobě nese tři stránky: stránku *obsahovou*, tedy zprostředkování poznatků žáků, stránku *procesuální*, která v podstatě představuje použitou formu komunikace, osobitý vklad každého učitele, související s jeho individuálním vyučovacím stylem a pojetím výuky, a konečně stránku *vztahovou*, reflektující konečné dopady komunikačních procesů na kvalitu mezilidských vztahů ve třídě. Optimální pedagogická komunikace tak má jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj osobnosti každého žáka, harmonicky působící na racionální, emotivní i konativní složku osobnosti jedince. Také informace, zprostředkované učitelem ve výuce, můžeme rozdělit na tři typy, přičemž se tyto v praxi takto izolovaně víceméně nevyskytují, zpravidla jsou integrovány do jedné, a to obsahové roviny pedagogické komunikace. *kognitivní informace*, ovlivňují rozvoj poznávací stránky osobnosti žáka, a to prostřednictvím předkládaných faktů, vyvozováním definic, řešením problémů, aplikací Pravidel apod. *Afektivní informace* ovlivňují rozvoj motivů k učení, posilují utváření žádoucích postojů apod. *Regulativní informace* slouží k realizaci vyučování v souladu s předem vymezenými cíli (GAVORA, 1988).

Podle použitých komunikačních prostředků mluvíme o komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. Opět je na místě připomenout, že v sociálním styku není možné nekomunikovat, už samotnou interakcí člověka s člověkem nastupuje nutně Proces sociální komunikace, z čehož je opět jasně patrná již zmíněná provázanost komunikace a interakce. *Verbální komunikace* je ve školním prostředí nejrozšířenějším způsobem komunikace, a to zejména v mluvené formě, méně často v psané. V tradičně Pojaté hodině převládá verbální projev učitele, který vede výklad, klade otázky,

Organizuje činnost žáků; na jednotlivého žáka oproti tomu připadá minimální počet příležitostí verbálně se projevit. V jiném než frontálním způsobu práce mají žáci mnohem větší šanci verbálně se projevit - to platí pro skupinovou práci, problémové vyučování či projektovou výuku. *Neverbální komunikace* je způsob sdělování informací beze slov, pomocí gest, mimiky, pohledy očí, postoje a držení těla, pohyby, dotykem či fyzickým oddálením či úpravou zevnějšku. Tento mimoslovní způsob komunikování má v pedagogickém prostředí zásadní význam jak pro realizaci pedagogických cílů, tak pro vytváření příznivé atmosféry pedagogického působení učitele a následně i pro tvorbu kvalitního, vstřícného klimatu celé třídy. Své místo v problematice komunikace mají také *mimolingvistické signály*, jako je barva či tón hlasu, intonace, rychlost řeči, pomlky. Někdy se může verbální komunikace, tedy obsah toho, co dotyčný říká, dostat do konfliktu s neverbálním či mimolingvistickým sdělením; takový způsob komunikace dotyčné často usvědčí z jeho pravých emocí a pocitů. Pro efektivní průběh výchovně vzdělávacího procesu, pro vytvoření klimatu vzájemné důvěry a vybudování kvalitních vztahů účastníků pedagogické komunikace jsou podobné rozpory ve sdělení nežádoucí, zvláště ze strany učitele jsou pro žáky značně matoucí, často ovšem dokonce stresující či přinejmenším nepříjemné (LANGOVÁ, 1992). Dále je v literatuře uváděna *komunikace činem*, což v podstatě znamená, že vše, co děláme, každá naše aktivita, k ostatním nějak promlouvá, něco o nás vypovídá, a jako taková je rovněž podstatným prostředkem sociální komunikace (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995). Jak již bylo několikrát zmíněno, komunikace velmi úzce souvisí s interakcí, a proto také mnohé, co bylo řečeno v kapitole o sociální interakci, lze vztáhnout také na komunikaci ve třídě.

### 1.3 KLIMA TŘÍDY

Výchovně-vzdělávací procesy se ve škole neodehrávají v emocionálním a vztahovém vzduchoprázdnu, nejsou pouhými odosobněnými akty předávání informací a poznatků. Uskutečňují se ve specifickém edukačním prostředí, které je kromě stránky fyzické, představované učebnou a jejím vybavením, tvořeno zejména rovínou Psychosociální, tedy tou rovínou, v níž se realizují vztahy mezi žáky navzájem i mezi nimi a učitelem, tvoříc tak jedinečnou strukturu třídy jako sociální skupiny. Právě Psychosociální dimenze vyučování, ač se může jevit nedůležitou a podružnou, má ve

skutečnosti zásadní vliv na průběh a výsledky vzdělávání (PRŮCHA, 2002). Jelikož hlavním posláním školy je vytvářet podmínky podporující učení žáků (KALHOUS, OBST, 2002), měla by být tvorba pozitivního psychosociálního klimatu jasnou prioritou prostředí každé školy. Z popsaného je však více než patrné, že psychosociální klima je jevem velmi komplikovaným a těžko uchopitelným, čímsi velmi subjektivním, úzce souvisejícím s osobním emočním prožíváním a vnímáním každého jedince. Tento přesah do osobnostně-vztahové sféry se ovšem ukazuje být jedinečným nástrojem v otázce kultivace a formování osobnosti jedince, mající zásadní vliv i v oblasti čistě poznávací a vědomostní. Opět je patrné, že kognitivní a emocionální složku osobnosti od sebe nelze svévolně izolovat, obě dvě spolu velmi úzce koexistují a navzájem se významně ovlivňují.

Ostatně právě proto již Jan Amos Komenský požadoval ve výchovně-vzdělávacím procesu účast rozumu, jazyka i ruky, a neopomíjel ani emocionálně-psychickou stránku osobnosti dítěte - právě on zdůrazňoval důležitost harmonie psychických a fyzických projevů dítěte, kladl důraz na jeho mravní a citový rozvoj a v neposlední řadě vyzdvihoval význam prostředí na vývoj dětské osobnosti. Ve 20. století, zejména v jeho závěru, se pak stává osobně-emocionální zangažovanost dítěte klíčovým pojmem veškerého pedagogického uvažování. Učení prožitkem, hrou, důraz na individualitu jedince i jeho schopnost spolupráce a komunikace s ostatními, snaha co nejvíce přiblížit školní realitu skutečnému světu, boření hranic mezi předměty i mezi světy, problémová a projektová výuka - to vše staví školu jako takovou do zcela nových kontextů a situací, v jejichž světle zásadním způsobem vystupuje také význam a role školního či třídního psychosociálního klimatu.

### **1.3.1 PROSTŘEDÍ, KLIMA, ATMOSFÉRA**

V souvislosti s psychosociální dimenzí školního života bývají v literatuře kromě pojmu klima používána také označení prostředí a atmosféra. K diferenciaci významů jednotlivých termínů se autoři stavějí různě, zejména pojmy *klima* a *atmosféra* bývají některými autory ztotožňovány, chápány jako pouze odlišná označení pro totéž. Navíc jsou často tyto termíny doplňovány širokou škálou přívlastků - sociální, psychosociální, emoční, sociálně-emocionální, edukační - které v zásadě vyjadřují totéž, reflektující

spíše autorovu osobní či citovou terminologickou preferenci, než znamenající rozdílnost výsledného terminologického sousloví.

Pojem *prostředí* je autory v zásadě shodně vnímán jako pojem nejširší a nejjobecnější, přesahující pouze sociálně-psychologickou dimenzi. Zahrnuje také aspekty *architektonické*, týkající se řešení učebny, jejího vybavení, rozmístění a velikosti nábytku, aspekty *hygienické*, jako je osvětlení, vytápění či větrání učebny, *ergonomická* hlediska, daná vhodností školního nábytku, uspořádáním pracovního místa učitele i žáků či rozmístěním ovládacích a sdělovacích prvků v učebně, hlediska *akustická*, reflektující úroveň šumu a hluku či odrazu zvuku, anebo aspekty *stupně a typu* školy či jejího *umístění* ve městě nebo na venkově a v neposlední řadě i aspekty *organizační*, týkající se počtu učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě školy, řešení příchodů a odchodů ze školy, režim o přestávkách, kontakt učitelů v rámci učitelského sboru, ale i s rodiči, či možnost využívání prostor školy mimo dobu vyučování (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995).

Na rozdíl od pojmu *prostředí*, obsahují pojmy *klima* a *atmosféra* výhradně sociálně psychologickou dimenzi. Klima je definováno jako „trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků (v daném zařízení), které tvoří a prožívají v interakci“ (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 88). Podobně také pedagogický slovník vysvětluje klima třídy jako „sociálně psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima *aktuální* (fakticky existující) a klima *preferované*, které si žáci a učitelé přejí.“ Klima školy je zde pak popisováno jako „sociálně psychologická Proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují vdané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995).

Vedle dlouhodobosti klimatu je ovšem, jak již bylo naznačeno, neméně důležitým aspektem tohoto pojmu vysoká míra subjektivnosti jeho pocíťování: »Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (učitele, všech žáků třídy, skupinek žáků v dané třídě, žáků jako jednotlivců) na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“

aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.“ (MAREŠ, 1989, s.15). Z toho opět vyplývá, nakolik je pojem klimatu obtížně uchopitelný či exaktně popsatelný, a nabízí se otázka, zda vůbec reálně existuje klima v rovině objektivní, není-li jevem, který ožívá teprve až v subjektivním prožívání a vidění klimatu konkrétním jedincem v konkrétní sociální skupině. Každopádně není ve věci zkoumání psychosociálního klimatu podstatné to, co se „skutečně“ děje, ale právě naopak subjektivně zabarvené vnímání odehrávajících se procesů a jejich interpretace samotnými aktéry, neboť právě tento subjektivní pohled na realitu následně ovlivňuje uvažování a emocionální reakce zúčastněných. Jinak lze tedy také klima charakterizovat jako „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“ (ZAHN, KAGAN, WIDAMAN, 1986, s. 351, podle LAŠEK, 2001)

Atmosféra je z vymezených pojmů pojmem nejužším, jedná se o „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě“ (LAŠEK, 2001, s. 40), které se mění během vyučovacího dne, ale i dokonce v průběhu jedné vyučovací hodiny. Vliv na proměny atmosféry má každé aktuální dění ve třídě - zkoušení či psaní písemné práce, zařazení hry či jiné aktivizující činnosti do hodiny, učitelova zlost, zklamání či radost z výsledků, suplování jiným učitelem. Atmosféra je jevem značně proměnlivým, trvajícím minuty až hodiny, nikoli však déle. Jako taková s sebou nese emočně mnohem vypjatější situace, její působení je aktéry daleko silněji prožíváno než působení stálějšího a dlouhodobějšího klimatu (LAŠEK, 2001).

## 13.2 ÚROVNĚ KLIMATU

Klima je jevem existujícím v určitých kontextech, nelze jej chápat odtrženě od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických či kulturních souvislostí v dané společnosti. Klima můžeme nahlížet v několika odlišných úrovních obecnosti vzhledem k celospolečenským kontextům, přičemž tyto úrovně vytvářejí hierarchický systém.

V jednom možném pojetí mluvíme o úrovni *ekologie*, jež charakterizuje budovu, kde se výuka odehrává, další úrovní je *prostředí*, zahrnující charakteristiky učitelů - jejich délku praxe či platové zařazení - a charakteristiky žáků - jejich věk, pohlaví, sociální statut apod. Třetí hierarchickou rovinou je *sociální systém*, reflektující

skupinové charakteristiky, tedy vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikaci, podíl na rozhodování či příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině. Poslední rovinu představuje *kultura*, daná hodnotami a hodnotovými systémy, které účastníci považují za významné, učitelovou zangažovaností na rozvoji žáků, mírou důrazu na kooperaci, důrazem na činnosti související se školou, očekáváním účastníků i jasností a konzistentností cílů (TAGIURI, 1968, ANDERSON, 1982, podle ČÁP, MAREŠ, 2001, s.568-9).

V jiné taxonomii autor rozlišuje sedm úrovní, a to *podmínky klimatu*, přičemž tato rovina je dále členěna na fyzikální prostředí, tj. architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení, a psychologické prostředí, zahrnující vzájemné respektování účastníků, spolupráci účastníků, možnost vzájemného spolehnutí, vzájemnou podporu, pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společenství a v neposlední řadě humánnost a lidskost jednání. Následující roviny klimatu v tomto Pojetí tvoří *zangažovanost žáků na společné tvorbě plánů, zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb, na definování cílů učení i na návrhu postupů při učení, dále pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení a zangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení* (KNOWLES, 1985, podle ČÁP, MAREŠ, 2001, s. 569).

Na základě uvedeného lze říci, že o sociálním klimatu třídy můžeme uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních. První úroveň *ekologická* představuje prostředí školní budovy, prostor, v němž se žáci učí a učitelé vyučují, kde společně tráví čas. Druhou rovinou je rovina jedinců, tedy jednotlivých učitelů a žáků, následuje úroveň malých sociálních skupin, tedy školních tříd. Čtvrtá úroveň zahrnuje větší sociální skupiny, kam spadá klima školy jako celku a pátá, poslední rovina je tvořena velkými sociálními skupinami, kam lze zařadit úroveň školství dané země či zvláštnosti její kultury (ČÁP, MAREŠ, 2001, s.569).

### **1.3.3 DETERMINANTY KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY**

Jak již bylo řečeno, je klima školy či školní třídy „sociálně-psychologická Proměnná...“, není tedy čímsi existujícím samostatně a nezávisle, ale jevem Proměňujícím se v závislosti na aktuálním sociálním dění a některých vnějších vlivech.

Za determinanty klimatu můžeme označit „ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu“ (LAŠEK, 2001). Determinantami školního či třídního klimatu jsou jednak *zvláštnosti školy*, tedy jak její typ a zaměření, tak školní řád, vyžadovaná pravidla a stanovený systém sankcí, dále *zvláštnosti školních tříd*, představované učitelem a třídou, ale také samotnou třídou jako celkem, i jednotlivými skupinami ve třídě. Do hry vstupují taktéž *zvláštnosti učitelů*, jejich stránka osobnostní i profesionální, jež se odráží zejména v učitelově pojetí a stylu výuky, a samozřejmě také *zvláštnosti samotných žáků*, kdy žák vystupuje jednak jako člen třídy, respektive skupiny ve třídě, jednak jako individuální osobnost. V neposlední řadě hrají svou významnou roli v ovlivňování klimatu *zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací* (LAŠEK, 2001), přičemž je nutné si uvědomit, že každý vyučovací předmět si klade jiné cíle, k nimž dospívá prostřednictvím odlišných výchovně-vzdělávacích procesů, na poli každého předmětu vznikají specifické pedagogické situace - cosi jiného se odehrává v hodinách matematiky, cosi jiného v českém či anglickém jazyce, jiné vyučovací dimenze se otevírají v zeměpise, dějepise nebo občanské výchově, a ještě více se liší výuka v hodinách tělesné výchovy, hudební výchovy nebo výchovy výtvarné. Nelze tedy mluvit pouze o klimatu školy či školní třídy, ale určité odlišné klima vzniká také v rámci každého jednotlivého vyučovacího předmětu, a toto specifické klima posléze opět působí na utváření a povahu celkového klimatu třídy a následně i klimatu školy. Vzhledem k tématu této práce je proto vhodné právě tuto kategorii determinant zvláště zdůraznit.

Vedle uvedené kategorizace determinant školního a třídního klimatu, která se jeví nejpřehlednější, nejvýstižnější a nejucelenější, uvádějí někteří autoři ještě jiná členění. Podle jedné z kategorizací ovlivňují fungování školy čtyři faktory: *lidé ve škole*, tedy jak vedení školy, tak učitelé a žáci, i další zaměstnanci školy, přičemž ti všichni mají o škole své představy, vstupují sem se svými přáními a aspiracemi. Druhou kategorií představuje *vzdělávací program školy*, tj. celková koncepce její práce: cíl, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytvářené tříd a skupin či Poradenský systém školy. Jako další faktor je uváděn *organizační systém školy*, tedy <sup>2</sup>Působ organizování chodu školy či dělba práce mezi vedením školy a učitelským sborem a jako poslední je jmenováno *okolí školy* - do této kategorie spadá způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy <sup>3</sup>jinými školami, spolupráce s rodiči a s komunitou, v níž se škola nachází (PETŘI,



BURKHARDTOVÁ, 1992, podle ČÁP, MAREŠ, 2001, s.585). Z jiného hlediska lze jmenovat čtyři odlišné kategorie, respektive mechanismy, které se na vytváření klimatu třídy podílejí - jsou to zejména *komunikační a vyučovací procesy*, které učitel používá, dále *struktury participace žáků ve vyučování, preference a očekávání učitelů k žákům* a konečně *klima školy*, jejíž součástí je daná třída (PRŮCHA, 2002, s.394).

Z popsaného je patrná odlišnost a různorodost náhledů jednotlivých autorů, kteří se sice obsahově v zásadě shodují, liší se ovšem zejména v tom, jak dané jevy pojmenovávají a jak je kategorizují a nejvíce potom v terminologickém označení popisovaných jevů. Označení *determinanty* není mezi autory rozšířené, byť se jeví výstižným, častěji se objevují termíny *ovlivňující faktory* či *ovlivňující prvky* - tedy determinující- přičemž ovšem dochází k nejasnosti, zda jde spíše o prvky klimatu, nebo o jeho determinanty. Více k této terminologické nejasnosti a nejednoznačnosti ještě v následující kapitole.

## 13.4 PRVKY KLIMATU

Klima jako takové je nesmírně složitou strukturou, tvořenou jednotlivými prvky či složkami, které spolu v celku koexistují a vzájemně se ovlivňují. Tyto prvky jsou navíc ještě ovlivňovány působením výše zmíněných determinant klimatu, teprve v důsledku těchto složitých procesů a vztahů vzájemného ovlivňování vzniká výsledné klima. Samotné vymezení a odlišení determinant a složek klimatu se ukazuje být obtížným, neboť „není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů“ (LAŠEK, 2001). U některých autorů se determinanty a Prvky klimatu obsahově překrývají či dokonce splývají, většina z nich ale explicitně Pojmy *determinanty* a *prvky* nepoužívají a různými způsoby je opisují, např. jako jevy, které klima ovlivňují, spoluvytvářejí či se na něm podílejí. Není pak zřejmé, je-li na místě jmenované pokládat za determinanty či spíše za prvky klimatu, přičemž vyvstává, že i prvky mohou být zároveň determinantami, což jen potvrzuje již zmiňovanou skutečnost, že u natolik organického a komplikovaného procesuálního jevu jakým klima je lze jen těžko určit, co je příčinou a co následkem daného stavu.

Uvažujeme-li o prvcích klimatu, nabízí se jejich klasifikace do tří dimenzí, a to dimenze vztahové, dimenze osobního růstu a dimenze udržování a změny systému

(MOOS, 1981, podle LAŠEK, 2001). *Dimenze vztahová* vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevu pocitů a názorů. *Dimenze osobního růstu* vyjadřuje vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, orientaci na úkoly, vytváření podmínek k diskuzi a přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k určitým negativním projevům členů. *Dimenze udržování a změny systému* se především vztahuje k mechanismům organizace a řízení skupiny, realizovanému systému a způsobům kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně. (LAŠEK, 2001, s.42)

V jiném pojetí klima školy zahrnuje složku *sociodemografického složení žáků* dané školy, dále *charakteristiku školy*, a to jak její struktury, tedy počet žáků školy, Počet žáků na jednu třídu i kvalifikovanost učitelů, tak charakteristiku sociálně enviromentální, reflektující názory žáků na kvalitu vybavení školy, pomoc učitelů i názory rodičů na klima dané školy. Další složky klimatu tvoří míra *zahrnutí rodičů do života školy*, míra jejich *spokojenosti sprací školy a podpora učení žáka při výuce* (MAREŠ, 1999). Na sociální klima školy lze také pohlížet jako na jev tvořený *věcným Prostředím učeben a školy*, přičemž tato složka zahrnuje otázku hygieničnosti, bezpečnosti, účelnosti, estetičnosti, zabydlenosti, i nabídku osobního prostoru jak pro učitele, tak pro žáky. Za druhou komponentu je pak pokládáno *sociální prostředí*, za jehož subjektivní prožitek se považuje dlouhodobé sociální klima a krátkodobá sociální atmosféra; poslední složku tvoří *organizační prostředí*, a to zejména režim dne a dalších časových období (KALHOUS, OBST, 2002, s.397).

Školně etnografický přístup přichází s odlišným rozdělením klimatu do tří hlavních kategorií. Těmi jsou *aktivity*, během nichž jde zejména o účel, použité objekty, trvání, prostor a typ učení, dále aktéři, přičemž důraz je kladen na role a způsob interakce, a poslední jmenovanou kategorií je komunikace, při níž je důležité kdo mluví, ke komu, o čem, za jakým účelem, v jakém kontextu, kterých slov a nonverbálních Prostředků užívá a jaké důsledky komunikace má (GRISWOLDOVÁ, 1994, podle MAREŠ, 1989).

## 13.5 TYPY KLIMATU

Školní či třídní klima je jevem značně komplikovaným a mnohovrstevnatým, proto také vymezit jeho typologii je poměrně obtížné. Je nutné si uvědomit, že typologii klimatu z mnoha odlišných úhlů pohledu. Z hlediska vztahu k rozvoji osobnosti můžeme rozlišovat klima podporující či tlumící rozvoj, z hlediska vztahu systému k okolí mluvíme o klimatu otevřeném či uzavřeném. Vztah k organizaci systému a jeho fungování určuje, zda se jedná o klima zdůrazňující spíše sociální uspořádání či spíše sociální jednání, podle vztahu k úkolům školy a k sociálním vztahům rozlišujeme klima podporující plnění zadaných úkolů nebo klima více podporující interpersonální vztahy. V otázce vztahu k řízení žáků lze uvažovat o klimatu poručnickém či humanistickém. Klima je některými autory posuzováno také ve vztahu ke zdraví anebo ve vztahu k jednotce analýzy jako klima uvnitř školy nebo klima mezi školami (ČÁP, MAREŠ, 2001, s. 584).

Zabýváme-li se komunikačním klimatem třídy, můžeme mluvit o klimatu suportivním a defenzivním. *Supportivní* komunikační klima, tedy klima vstřícné, Podpůrné, je klima, kde cítění účastníků komunikace je sdílené, účastníci se navzájem respektují, jasně a otevřeně spolu komunikují své názory a pocity, jeden efektivně naslouchá druhému. Takové klima ve školní třídě přináší žákům sociální potvrzení, žáci jsou spokojenější, více motivováni k vyšším výkonům a vyššímu prožitku vlastního sebevědomí. Oproti tomu *defenzivní* komunikační klima, tedy klima obranné, připravuje často situace, kdy spolu účastníci soupeří, předávané informace jsou nejednoznačné, účastníci skrývají své myšlení a své pocity, jeden druhému není schopen naslouchat. Tento typ klimatu bývá navozen dominantním partnerem v komunikaci - učitelem - který submisivní komunikanty - žáky - svým komunikačním stylem tlačí do obrany. Ti pak využívají proti učiteli celou škálu defenzivních technik, lžou, podvádějí, útočí na učitele či jeho požadavky negují (LAŠEK, 2001).

Podobně se v odborné literatuře setkáváme s vymezením typů klimatu podle *Pociťované atmosféry interakce mezi učitelem a žáky*. Klima označované jako *vřelé* či *Příznivé* je klima třídy, v níž je učitel žákům příznivě nakloněn, oceňuje je jako svébytné bytosti s vlastními názory, pocity a problémy, je připraven věnovat se jim i ve svém volném čase. Protipólem je pak klima popisované jako *studené* či *chladné*, v němž<sup>se</sup> učitel soustředí pouze na seberealizaci a uspokojení vlastních potřeb, zatímco se žáci stávají ve výchovně vzdělávacím procesu jen nutnými a mnohdy pouze trpěnými

elementy (PROKOP, 1996). Klima ve třídě lze ovšem nahlížet také z hlediska *rozdělení moci* nebo jinak také podle stylu řízení, kdy rozlišujeme klima *autoritativní*, v němž jsou důležitá rozhodnutí přijímána výhradně učitelem, a klima *demokratické*, v němž o důležitých věcech rozhoduje celý kolektiv třídy. Při hlubším vhledu do problematiky ovšem vyvstává, že definovat polaritu demokratického klimatu jako toho správného, a klimatu autoritativního jako špatného a tudíž zavrženíhodného, je značně zkreslené, schematizující a zavádějící, a proto nevhodné a nedostačující. Ukázalo se vhodným rozlišovat klima *autokraticky nepřátelské* a klima *příznivě autokratické*, v němž sice učitel sám přijímá důležitá rozhodnutí a vydává příkazy, je však schopen zdůvodnit a vysvětlit své jednání a také tak činí. Toto klima se tedy vyznačuje příznivou atmosférou a pozitivními vztahy, přičemž uvedené kvality se upevňují a prohlubují v častých otevřených rozmluvách učitele s žáky (PROKOP, 1996).

### 1.3.6 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU

Klima školy, školní třídy, či pedagogická interakce jako taková mohou být nahlíženy a zkoumány z různých hledisek a odlišnými způsoby. V literatuře jsou uváděny současné hlavní přístupy ke zkoumání klimatu, k nimž ovšem vzhledem k aktuálnosti tématu stále přibývají přístupy nové.

Jedním z přístupů je *přístup sociometrický*, v němž je objektem studia školní třída jako sociální skupina, vývoj sociálních vztahů mezi žáky a vliv těchto vztahů na rozvoj dispozic jednotlivce. Učitel zůstává v tomto pojetí stranou zájmu. Jako diagnostická metoda slouží mimo jiné sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě, závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy.

*Organizačně-sociologický přístup* se zaměřuje na školní třídu jako organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka. Zájem se soustředí na rozvoj týmové práce v hodině a redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Jako diagnostická metoda je používáno standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá širě používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem,

tzv. laterální, postranní komunikace v hodině. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech.

Za další přístup je označován *přístup interakční*, kde objektem studia je školní třída a učitel, zkoumání se zaměřuje na interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Jako diagnostické metody se v tomto přístupu používají standardizované pozorování, dále metody interakční analýzy typu „tužka - papír“, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele, závisle proměnnou pak výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků a efektivita učitelovy práce. *Pedagogicko - psychologický přístup* si bere za objekt studia školní třídu a jejího učitele, bádání se zaměřuje na spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinkách. Jako diagnostická metoda je používána např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků a žakovské sebepojetí, závisle proměnnou bývá výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.

Dalším z možných přístupů je *školně - etnografický přístup*. Ten studuje školní třídu, učitele a celý přirozený život školy. Zájem je soustředěn na sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá neškole řadu měsíců či dokonce roků, vede rozhovory s učiteli i s žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje je do protokolů a analyzuje je. Vzhledem k tomu, že do takového typu výzkumu badatel nevstupuje s předem definovanými proměnnými, nelze uvažovat o závisle ani nezávisle proměnných.

Objektem studia *vývojově psychologického přístupu* je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se osobnost každého jedince rozvíjí. Výzkumy se zaměřují zejména na ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, tedy na období 5. - 8. třídy základní školní docházky. Používá se soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, Postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, Nájemné vztahy učitel - žáci, prostor pro žakovu autoregulaci, žakovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žakovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví.

Posledním ve výčtu přístupů je *přístup sociálně psychologický a environmentalistický*, který je dnes nejrozšířenějším přístupem vůbec. Objektem zkoumání je školní třída, chápána jako prostředí pro učení (environment = anglicky „prostředí“), dále žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. V centru zájmu bádání je kvalita klimatu, jeho strukturní složky aktuální podoba klimatu i preferovaná podoba klimatu, tedy taková, jaká není, ale jakou by si sami žáci přáli. Diagnostickou metodou v tomto přístupu jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři, zachycující v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zbarvené názory, svá očekávání. Nezávisle proměnnými jsou vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje a udržování i měnění daného systému. Závisle proměnnými bývají školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995, s. 144- 146).

## 2 KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

### 2.1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Problematika sociálního klimatu v souvislosti s pedagogickým prostředím je v sociálně-pedagogickém a psychologickém uvažování námětem poměrně novým, do centra zájmu se dostala relativně nedávno a není tedy dosud uspokojivě zmapována. Přesto je již na základě dosavadních výzkumů a poznatků o psycho-sociálním klimatu více než zřejmý jeho význam pro utváření a rozvoj osobnosti každého žáka a pro kvalitu a efektivitu výchovně - vzdělávacích procesů, realizovaných právě na pozadí určitého klimatu. Ovšem právě pro onu úzkou souvislost s osobnostní, sociální a emocionální sférou jedince, pro onu provázanost s jeho nitrem, vlastními prožitky a subjektivním cítěním, se ukazuje psycho-sociální klima přes svou nespornou důležitost také velmi těžko postižitelným a objektivně uchopitelným, a snad právě proto bylo donedávna jeho působení víceméně opomíjeno.

Největší zájem byl zatím soustředěn na výzkum klimatu školní třídy, tedy na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě i jejich vztahy s třídním učitelem. Výzkumy se soustřeďovaly na interakce mezi učitelem a žáky, na zjištění pozic jednotlivců a celkovou strukturu třídy, či na styl učitelova vedení a jeho vlivu na učební výsledky žáků a kvalitu vztahů ve třídě. V poslední době také vzrůstá zájem o postižení klimatu školy, jež je také bezesporu významným činitelem školního života a tedy pedagogické reality vůbec; zkoumání školního klimatu je však ještě více v počátcích nežli zkoumání klimatu třídy.

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, můžeme v pedagogických kontextech rozlišovat velké množství různých typů klimatu, nahlížených z různých hledisek. Zabývat se tak můžeme třeba specifiky klimatu v mateřské škole, na gymnáziu či na ^ilišti, na škole státní či soukromé, můžeme zkoumat klima školy tradiční a klima školy alternativní. Pro tuto práci je nosné hledisko, nahlízející klima z perspektivy zvláštností vyučovacích předmětů, vycházející z předpokladu, že také každý vyučovací předmět, realizovaný na půdě určité třídy, má své specifické klima. Na klimatu každého jednotlivého vyučovacího předmětu se podílí jak sám *vyučovací předmět* svými obsahy a cíli, svým charakterem a svými specifiky, tak *učitel*, který svým osobitým způsobem tyto předmětné obsahy žákům zprostředkovává, a v neposlední řadě i *žáci*, kteří jsou

rovnocennými aktéry a spolutvůrci psycho - sociálního klimatu. Tyto tři komponenty lze pokládat za základní, dynamické složky, jež na sebe vzájemně působí a ovlivňují se, přičemž v důsledku vytvářejí jakési dlouhodobější sociální a emocionální naladění žáků, ale i učitele, v hodinách toho kterého předmětu. Právě toto naladění, celkovou „náladu“ konkrétních výchovně - vzdělávacích procesů v rámci předmětu, můžeme označit jako klima vyučovacích předmětů. Klima vyučovacích předmětů je pak nutno samozřejmě chápat také ve vztahu ke klimatu třídy, v níž je předmět vyučován, neboť vztahy mezi žáky čistě v sociálním slova smyslu se nutně odráží i v klimatu vyučovacích předmětů. Jeden a tentýž učitel, vyučující stejný předmět stejným stylem v různých třídách, tak může být spolutvůrcem v důsledku odlišných klimat vyučovacích předmětů. Vztah klimatu vyučovacích předmětů ke klimatu třídy lze v podstatě chápat obdobně jako vztah klimatu třídy ke klimatu školy; vždy jde o užší, konkrétnější realizaci vztahů a interakcí na pozadí obecnějších širších kontextů.

Podle zvláštností vyučovacích předmětů můžeme rozlišovat různé typy klimatu, vládnoucích v naukových předmětech, v jazycích, ve vědních předmětech či při „výchovách“. Právě „výchovy“ vnášejí do školní reality jinou dimenzi, otevírají jedinečný prostor pro rozvoj osobnostních kvalit žáka, pro kultivaci estetického cítění a vnímavosti, pro harmonický vývoj jedince, pro porozumění sobě sama i porozumění druhým. Jelikož ovšem nejsou tyto předměty prioritně zaměřeny na kognitivní složku osobnosti člověka, na předávání množství poznatků a informací, jejichž osvojení je nezbytné, ale naopak jejich hlavním polem působnosti je sféra emocionální a psycho - sociální, zůstávají v naší společnosti, orientované na výkon, na okraji zájmu.

Co se týče zkoumání zvláštností vyučovacích předmětů, byly zrealizovány např. výzkumy klimatu ve výuce chemie (FRASER, 1993) nebo při výuce matematiky (WONG,1995) (podle ČÁP, MAREŠ, 2001). Tato práce si pak bere za cíl alespoň částečně postihnout zvláštnosti vyučovacích předmětů výtvarné výchovy.

## **2-2 HISTORIE PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA**

Předmět výtvarná výchova je dnes nedílnou součástí učebních plánů všech základních škol, své místo má i ve vzdělávání gymnaziálním a středoškolském, výtvarná výchova se vyučuje také na základních uměleckých školách. Donedávna byla



výtvarná výchova jediným označením předmětu, v němž žáci rozvíjeli vlastní tvořivost, citlivost a vnímavost, v němž měli možnost sebevyjádření prostřednictvím kresby, malby, modelování či práce s materiálem. V současné době dochází ve školní realitě k mnoha změnám, jejichž hlavním cílem je zefektivnit výchovně - vzdělávací procesy, zbavit školu nánosů přemíry poznatků a povrchního memorování bez vnitřního porozumění. Jednotlivé předměty jsou osvobozeny ze své izolovanosti, vzájemně propojovány za účelem přirozenějších souvislostí a přiblížení skutečnému životu. Stávají se součástí větších vzdělávacích oblastí, kde v koexistenci s ostatními příbuznými předměty získávají větší svobodu a nabývají osobitějšího, originálnějšího výrazu. Výtvarná výchova tak nachází své nové místo v širší oblasti nazvané Umění a kultura; na gymnáziích se vedle předmětu výtvarná výchova znovu začínáme setkávat také s výchovou estetickou, která klasicky chápanou výtvarnou výchovu rozšiřuje a doplňuje o větší důraz na kultivování vnímavosti a citlivosti k uměleckému dílu a jeho estetickým hodnotám, neomezujíc se pouze na oblast výtvarného umění a výtvarné tvorby, ale propojujíc je s uměním hudebním a uvádějíc je do širších kontextů působení umění jako svébytné oblasti současné kultury.

Přes tento vývoj neztrácí výtvarná výchova v současné škole svůj význam, ba právě naopak, prostředí měnící se školní reality v mnohém otevírá výtvarné výchově nové prostory pro uskutečňování cílů a myšlenek známých mnohdy již několik staletí, které se však své realizace dočkávají až nyní, v nejnovějším pedagogickém uvažování. Mohlo by se tak zdát, že výtvarná výchova je předmětem, který si své místo ve vzdělávacích osnovách vydobyl již dávno - to je však pravda jen částečně. Kořeny výtvarné výchovy skutečně sahají velmi hluboko do historie lidské kultury, než se však stala tím, čím je dnes, nebo snad dokonce tím, čím se touží v budoucnu stát, uběhla velmi dlouhá doba, během níž se výtvarná výchova svým dnešním cílům a obsahům jen Pomalu přibližovala. Výtvarná výchova taková, jakou ji známe dnes, je tedy relativně mladým oborem - označení výtvarná výchova, které s sebou neslo právě také četné a zásadní proměny samotné koncepce předmětu, se objevilo až roku 1960. Podrobnější nástin vývoje vyučování výtvarné výchovy přinášejí následující kapitoly.

## 2.2.1 POČÁTKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

První myšlenky, které lze považovat za předchůdce teoretické koncepce budoucí výtvarné výchovy, se objevily již v antickém Řecku. Výtvarné umění zde sice pro svou vázanost na hmotu a zatíženost manuální prací bylo vnímáno jako nižší než hudba, poezie či divadlo, spojené výhradně s duchovní sférou člověka - přesto již *Aristoteles* si byl vědom významu tvořivosti, kterou chápal jako přirozenou lidskou vlastnost, hodnou zájmu a podpory vychovatele (UŽDIL, 1978). *Platón* byl přesvědčen, že „lidský život potřebuje ve všech svých projevech harmonii a rytmus“ (HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA, 1991) a přichází smyšlenkou, že umění, tedy umělecký proces, se má stát základem učení, což je myšlenka znovu se objevující i v pedagogickém uvažování 20. století.

Nejvýznamnějším pedagogem novověku je bezesporu *Jan Amos Komenský*, který formuloval mnoho zásadních myšlenek také právě k otázce tvořivosti, estetické výchovy a výtvarné tvorby. Ve výchově samotné počítal s aktivitou dítěte, nesoucí v sobě prvky samovolnosti, hry a tvořivosti, a proto také usiloval připodobnit proces výchovy procesu umělecké práce, tedy přijmout umělecký princip pro veškerou vzdělávací a výchovnou práci (UŽDIL, 1978). Ve svém díle Komenský soustavně zdůrazňoval význam smyslového poznání, smysly považoval za vstupní bránu ducha a rozumu, prohlašujíc, že „nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech“. Stejně tak si uvědomoval i význam výtvarných činností pro rozvoj osobnosti dítěte, přičemž zdůrazňoval zejména potřebu výtvarného projevu dítěte již v předškolním věku, kdy mají tyto tvořivé činnosti na zdravý vývoj dítěte zvláště zásadní vliv. Nutno podotknout, že mnohé Komenského myšlenky o výtvarné výchově nenašly ve své době ohlasu - ostatně jako ani jiné jeho pedagogické vize - a jsou realizovány víceméně až v době současné.

Nikdo z bezprostředně následujících myslitelů Komenského pedagogické uvažování, a tedy ani uvažování o výtvarné výchově, nepředčil. *John Locke* sice zdůrazňuje potřebu učit základům kreslířských dovedností, sleduje ovšem pouze hledisko užitečnosti, zatímco hledisko tvořivosti ponechává zcela stranou. Podobně *Je*an Jacques Rousseau chápal výtvarnou výchovu výhradně jako prostředek poznání, Přeceňoval tedy její kognitivní funkci a naopak si vůbec neuvědomoval spojitost výtvarné práce s duševním životem a s rozvojem osobnosti dítěte. Upíral tak výtvarné tvorbě dítěte jakýkoli nárok na projev vlastní aktivity, fantazie či sebevyjádření. Uznával jen kresbu podle názoru; naopak ale odmítal kreslení podle předloh či pomocí

pravítka a jiných technických pomůcek, což se v průběhu 18. století stalo běžnou praxí výuky kreslení většiny systémů.

Dalo by se říci, že 18. století přineslo zvýšený zájem o výtvarnou činnost - bylo zakládáno množství kreslířských škol, vydávány návody, jak kreslit, došlo k vypracování důkladných systémů založených na geometrických přístupech a postupech. Tyto jasně dané, předepsané postupy „tvorby“, neměly ve skutečnosti s výtvarným a tvořivostí nic společného, v důsledku vedly ke schematičnosti a staly se pouhým cvičením nápodoby. Oblast kreslení i význam výtvarné práce jako takové byl značně redukován, u dětí se nerozvíjela pozorovací schopnost, fantazie ani vnímavost, nepočítalo se se zájmem ani aktivitou dítěte, podstatný byl jen efektivní výsledek a nikdy proces tvorby, a proto také takto pojatá výuka měla namísto rozvoje osobnosti dítěte za následek potlačení tvořivých schopností dětí. Přes všechna tato z dnešního pohledu evidentní negativa převládala geometrická metoda v obecně vzdělávací oblasti ještě dlouho poté, hluboko do 19. století, a některé její pozůstatky dokonce až do současnosti.

Zásadně tuto metodu kritizoval *Johann Heinrich Pestalozzi*, který se zabýval mimo jiné vztahem kreslení a smyslových a logických operací. Upozorňoval na význam kreslení a zasazoval se o jeho důsledné zavedení do elementárních škol, přičemž doporučoval od začátku kreslit podle přírody. Jeho metoda byla víceméně protikladem geometrické metody, přesto však i ona zůstala daleka rozvíjení tvořivosti žáka: byla velmi náročná, ve vztahu k žákům nepružná, neposkytující prostor pro vyjadřování vlastních představ. Podobně jako Pestalozzi uznával význam kreslení také *Johann Friedrich Herbart*, jeho systém a užívané metody byly ovšem natolik plny mechaničnosti a netvůrčích přístupů že zde pro svobodný, tvůrčí rozvoj dítěte nezbyl téměř žádný prostor.

V druhé polovině 18. století, přesně roku 1774, byl výnosem Marie Terezie v českých zemích zaveden Obecný školní řád zaháňského opata Felbigera, který mezi učebními předměty obsahoval také „kreslení kružítkem a pravítkem, jakož i volnou rukou“. Roku 1776 pak vychází spolu ostatními, úředně vydanými učebnicemi první tzv. vyučovací plán pro kreslení v Rakousku. Za vlády Josefa II. Však nabírají tyto slibné počátky jiný směr, či možná jen zřetelnější charakter: kreslení se má napříště stát „návodem pro řemeslníky k hotovení plánů a rysů“, nejde tedy o kreslení v tvůrčím slova smyslu, jak jej chápeme dnes, ale o pouhé rýsování a obkreslování. Roku 1869

bylo kreslení v této podobě uzákoněno jako učební předmět na všech školách v Rakousku - Uhersku.

Důvodem k zavedení kreslení v 18. století a následnému utvrzení jeho obsahu ve století 19. nebyla tedy v žádném případě snaha rozvíjet dětskou tvořivost či vnímavost, ani sledovat tímto přirozenou potřebu kresby a sebevyjádření dítěte. Příčiny byly ryze ekonomického charakteru; šlo o posílení hospodářství země, a to především prostřednictvím rozvoje řemeslné výroby. Proto také kreslení bylo uzpůsobeno jak potřebám výroby, tak potřebám sociální správy a vojenství. Hlavní úsilí směřovalo k výcviku pozorovacích schopností, technické představivosti a dovednosti nápodoby, cenila se zejména přesnost, čistota a pečlivost provedení. Původní, tzv. *kopírovací metoda*, spočívající v pouhém reprodukování rytin, byla postupně nahrazena *metodou geometrickou*, aby ji záhy vystřídala její zdokonalenější varianta, *metoda stigmografická*, využívající k obkreslování jakési čtvercové sítě souřadnic, do nichž byly zakreslovány schematizované obrazy. Ačkoli se tyto metody z dnešního hlediska jeví absurdní pro své absolutní potlačení přirozeného tvořivého projevu, svobody a individuality, byly běžnou praxí, jež přetrvávala až do konce 19. století.

Kromě pedagogického teoretického uvažování a samotných výsledků pedagogické praxe měla na výtvarnou výchovu neustálý vliv také sama oblast výtvarného umění. V polovině 19. století to byly realistické tendence, vyzdvihující přírodu jako prvotní inspiraci tvorby, které svou orientací na přírodu a přirozenost do určité míry ovlivnily také školní praxi. Současně se začíná na pozadí vzkvétajících kapitalistických výrobních vztahů objevovat úsilí o nápravu společnosti prostřednictvím výchovy, o reformu kultury a obnovu obecného vkusu, který je odsuzován jako úpadkový. V souvislosti s těmito snahami se objevuje idea obnovení rukodělné, řemeslné výroby, jež měla znovu přinést estetickou hodnotu a ušlechtilost každého výrobku. Nejvýraznějšími představiteli těchto snah byly angličané *William Morris*, básník, výtvarník a publicista, a *John Ruskin*, umělecký a sociální kritik. Právě on došel k názoru, že reforma umění a výchova široké veřejnosti je možná jen za předpokladu reformy celé společnosti, a to ve smyslu sociálním. Naprosto jasně si spolu s Morrisem uvědomoval souvislosti sociálního života, umění a výchovy, a proto také byla jeho ideálem socializace umění a umělecká výchova, vedoucí k obnově vkusu a citu pro krásno. Všechny tyto záměry byly značně idealistické a v praxi se proto ukázaly neproveditelné, přesto ovšem mělo působení Ruskina a Morrise mnohé pozitivní důsledky: pozornosti se dostalo lidové, řemeslné a rukodělné výrobě, zájem se zaměřil

na tvar a funkci předmětů a jejich estetické parametry. Začala být zakládána muzea a umělecké sbírky, největším přínosem z hlediska pedagogického bylo probuzení zájmu o umění a výchovu v širší veřejnosti.

Zásadnější proměnu pojetí vyučování kreslení přináší až 20. století, které od svého počátku projevuje hlubší zájem o dětskou psychiku, a kdy dítě začíná být poprvé v historii nahlíženo jako jedinečná bytost se svými specifiky, a nikoli jako „malý dospělý“. Dětská kresba se tedy stává jedním z prostředků zkoumání dětského nitra a psychického vývoje dítěte. Největší význam pro tento náhlý obrat měla kniha *Ellen Keyové*, nazvaná století dítěte, jež vyšla hned roku 1900 a její název se tak stal také přívlastkem nadcházejícího století. Keyová požaduje důslednou orientaci všech výchovných prostředků k dítěti, zdůrazňuje biologické potřeby dítěte a dětské pudy, a zvláštní význam mezi nimi přiznává právě tvořivosti. Nutno podotknout, že dětský výtvarný projev byl pak mnohdy přeceňován, považován za bezprostřední odraz psychického světa dítěte, zatímco vliv prostředí byl zcela opomíjen, a vyvozené závěry byly tak značně zkreslené. V důsledku zvýšeného zájmu o dětský autentický projev, který odrážel nejen dobové psychologizující tendence, ale také souvisel s obdivem k umění primitivních přírodních národů i k folkloru, začaly být také pořádány četné mezinárodní kongresy, jejichž součástí byly rozsáhlé výstavy dětských výtvarných prací. Na druhém z těchto kongresů, konaném roku 1904 v Bernu, byla založena první světová organizace sdružující příznivce výtvarné edukace, Federation Internationale de l'Enseignement du Design, se kterou aktivně spolupracovali i čeští výtvarní pedagogové (SLAVÍK a kol., 1998).

U nás se zkoumání dětského výtvarného projevu a psychiky dítěte zabýval například *Otakar Hostinský*, který vyslovil myšlenku, že vývoj dítěte je v podstatě opakováním vývoje lidského rodu (UŽDIL, 1978); dále *František Čada*, zakladatel pedopsychologie a pedologie, jenž při výzkumech dětských kreseb dovedně propojoval psychologický zájem s pedagogickými hledisky, anebo *Otakar Chlup*, který v dětském výtvarném projevu nejlépe rozeznával realistický základ a upozorňoval na vliv prostředí na výchovu. Také u nás se prosazují pedocentrické tendence, zastoupené zejména myšlenkami *Johna Deweye* a *Williamy Kilpatricka*, které také v našich zemích vrcholily v tzv. reformní pedagogiku. V jejím pojetí dítě nepotřebuje pro uplatnění své přirozené tvořivé potence nic víc než vhodné prostředí a chápatelého vychovatele, rezignujícího na jakékoli výtvarné vedení dítěte. Možnosti samovolného vývoje dětského výtvarného vyjadřování i osobnosti dítěte vůbec, jsou značně přeceněny; spontánní výtvarný projev

dítěte je chápán jako „umění“ a dítě samo se stává „malým umělcem“, nekriticky obdivovaný laickou i odbornou veřejností. Přes všechny sporné body této koncepce jí nelze upřít také některá pozitiva: pozornost byla konečně obrácena k přirozeným tvořivým sklonům dětí a došlo k ocenění dětské aktivity jako takové, navíc se zrodilo úsilí přiblížit výtvarný projev přirozeným potřebám dítěte vyjadřovat svůj vztah ke světu a jeho hodnocení. Hlavním přínosem bylo probuzení zájmu o psychický život dítěte a jeho spojitost s výtvarnou prací. Tyto pozitivní tendence se uplatnily v experimentu *Ladislava Švarce*, který se svými spolupracovníky *Ferdinandem Krchem* a *Ladislavem Havránkem* zakládá v Krnsku internátní školu pro válečné sirotky, tzv. „Dům dětství“. Švarc zde úspěšně rozvíjel myšlenky volného psychologického výtvarného projevu, ale i rozvoje osobnosti jako takové. Přesto i on se svým „ne vést, ale dávat příležitost“ přecenil možnosti volné výtvarné práce a naopak podcenil úlohu učitele (HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA, 1991).

I když byl psychologismus významnou tendencí, mající značný ohlas, nestal se tendencí převládající. V hlavním proudu se začala uplatňovat nová vlna ornamentalismu v podobě tzv. „národního svérázu“, jenž spočíval v pouhém nepochopeném napodobování lidového ornamentu, navíc vyvázaného z jakýchkoli materiálových, funkčních i místních souvislostí. Zcela proti „národnímu svérázu“ a vůbec proti ornamentálnímu kreslení se stavěly konstruktivistické a funkcionalistické tendence 20. let minulého století. Samotný vyučovací předmět kreslení, založený právě na tvorbě ornamentů, jim byl „nádobou bez obsahu“; sami ale brzy ve svém tvrdém odporu a kritice začali upadat do formalismu mechanického přejímání hotových postupů a znalostí, když zůstaly zásady funkcionalismu a konstruktivismu ve školní praxi nepochopeny.

## **2.2.2 NOVÁ KONCEPCE PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA**

Během 50. let minulého století se začala na poli výtvarné pedagogiky nejprve nenápadně, postupně ovšem čím dál důrazněji, ozývat potřeba nového pojetí předmětu. Nové a nové teoretické poznatky spolu s naléhavými požadavky praxe, navíc v souladu s částečnými proměnami společnosti vygradovaly v roce 1960, kdy dosavadní předmět kreslení konečně nahrazuje výtvarná výchova. Sama změna názvu předmětu

samozejmě nezaručuje také proměnu obsahu, v případě výtvarné výchovy ovšem nebyl nový název jen jakousi kosmetickou úpravou, ale spíš vyústěním, přirozeným důsledkem dlouhodobějšího uvažování o zásadní proměně koncepce předmětu a jasně tak vyjadřoval směr nově nastoupené cesty. Kromě proměny názvu přinesl rok 1960 také nové osnovy, výtvarná výchova se tak dočkala širšího pojetí obsahu a stanovení nových, náročnějších úkolů. Celkově došlo ve výtvarné pedagogice k určitému uvolnění, jež bylo dáno uvolněním politického sevření a tlaku panujícího v celé společnosti. Ačkoli osnovy nastiňovaly velkorysé cíle, praxe výtvarné výchovy ještě nebyla s to je cele naplnit. Obsah i struktura předmětu ještě stále příliš ulpívaly na tradičních přístupech, nebyl poskytnut dostatečný prostor pro tvořivost, omezená zůstávala také škála používaných materiálů, technik i přístupů. Přesto přese všechno byla tato proměna koncepce předmětu, deklamovaná novým názvem, zásadním průlomem v historii výtvarné výchovy, předznamenávající její budoucí vývoj a rozkvět.

Proměny teorie výtvarné výchovy se odehrávají také ve světových kontextech: roku 1963 dochází v rámci UNESCO ke sloučení FEA a pařížské INSEA, čímž vzniká Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním - světová INSEA (International Society for Education through Art). Z jejích ustanovení je zřejmé, že výtvarná výchova v celosvětovém uvažování již dokončila svůj obrat od „řemeslného pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a psychologizujícímu. Tento obrat lze přičítat jak politickému a sociálnímu vývoji světového společenství, tak vývoji výtvarné kultury a umění, jehož modernistické tendence nutně ovlivnily také oblast výtvarné pedagogické. Podstatné je, že tohoto mezinárodního uvažování a dění se aktivně účastnila také československá výtvarná výchova, od počátku udržující s organizací INSEA čilé a bohaté kontakty, jež se jí následně staly základem pro vybudování silné mezinárodní pozice. Živá provázanost se světovým děním, zájem reflektovat zkušenosti ze zahraničí a držet krok se současným vývojem výtvarné výchovy a její teorie se u nás přitom často dostával do rozporu se svazujícím ideologickým obalem předmětu. K nejvýznamnějším událostem tohoto období patřila II. Celostátní konference učitelů výtvarné výchovy s ústředním tématem „tvořivost“, konaná v Praze roku 1969. Téma konference zdánlivě vyhovovalo i komunistickému režimu, obsah referátů ovšem jasně odrážel pokrokovost smýšlení československých teoretiků výtvarné výchovy, významně ovlivnil další vývoj didaktiky oboru a předznamenal budoucí roli české výtvarné výchovy ve světových kontextech. Hned roku 1966 se v Praze konal také XVIII. Světový kongres INSEA; v čele přípravného výboru kongresu tehdy stanula jedna

z nejvýznamnějších osobností české teorie výtvarné výchovy, Jaromír Uždil, v té době docent metodiky výtvarné výchovy pražské katedry PedF UK, s jehož jménem je spojen v podstatě celý vzestup a rozkvět oboru.

V 70. a 80. letech 20. století se naše výtvarná výchova a její teorie stále snažila udržovat kontakty se světovým vývojem a aktivně k němu přispívat, v utlačujícím politickém prostředí to však byl cíl stále těžší. Mnoho vůdčích osobností oboru muselo opustit své povolání vysokoškolského profesora, či se dokonce uchýlit do intelektuálního exilu. Vzhledem k ideologicky zbarveným a podmíněným teoriím obecné pedagogiky, s nimiž nechtěla mít výtvarně-výchovná teorie nic společného, zůstala bez jakéhokoli domácího teoreticko-pedagogického zázemí, což k rozvoji výtvarné výchovy a k uplatňování nových poznatků v její praxi příliš nepřispělo. Navíc sám pojem „tvořivost“, v 60. letech uveden s velkou slávou jako nosná myšlenka budoucího uvažování, začal být původcem mnohých teoretických i praktických problémů a nejasností. Výtvarná výchova stále více ztrácela vazby na výtvarné umění a stávala se vězněm začarovaného kruhu tvořivosti, jejíž pravý obsah a význam zůstával značně vágní. Tvořivost tak mohla do výtvarné výchovy vnášet mnohé inspirace, na druhou stranu mohla ale také zaniknout, stát se prázdným pojmem nejasné a nepochopené teorie, realizované v praxi vědecké či technické tvorby. Nutno podotknout, že tento problém chápání tvořivosti nebyl záležitostí pouze Československa, ale trendem celosvětovým. Nakonec se v této situaci krize či stagnace přeci jen objevuje ukazatel nového směru: důraz je nyní více položen na proces tvorby, a tím i na spontaneitu výtvarného projevu, která z něho činí cosi zcela odlišného od projevů vědeckého či technického charakteru. Je-li ovšem tím hlavním průběh tvoření, ztrácí teorie oboru svou dosavadní jistotu, totiž konečnou výtvarnou formu, hmatatelný důkaz, který dosud odlišoval výtvarnou tvorbu od ne-výtvarné, což přispívá opět k další vlně tápání a nejasností. Přesto ovšem zůstává tvořivost hlavní kategorií teoretického uvažování oboru, je to právě tvořivost, která dává výtvarné výchově i nadále smysl a podmiňuje její cíle (SLAVÍK a kol., 1998).

Rok 1989 a s ním spojené proměny politického uspořádání v Československu neměly pro českou výtvarnou výchovu a její teorii zásadní význam, znamenaly ovšem návrat mnoha odborníků z exilu a také možnost svobodně a veřejně udržovat kontakty se světovým děním v oblasti teorie výtvarné výchovy i v oblasti umění. V průběhu 90. let tak v naší výtvarné výchově vykristalizovalo několik programových proudů, které jsou jakousi nabídkou či inspirací pro učitele výtvarné výchovy, kteří však nejsou



svazování nutností následovat pouze jednu programovou linii, každý z nich má možnost volby i individuálního posunu obsahu či celkového náhledu na způsob výuky. Podle jednoho pojetí (SLAVIK a kol., 1998) můžeme v české výtvarně-výchovné teorii i praxi tohoto období sledovat čtyři linie: První z nich je *linie „art - centrická“*, jejími představiteli byl Prof. Dr. Igor Zhoř či v současnosti Dr. Roman Horáček. Klíčovými pojmy tohoto pojetí je „animátor“ a triáda „zážitek - dialog - interpretace“, hlavní snahou je posílit dimenzi umělecké a estetické formy. Druhou zde představovanou linii lze označit jako *„video - centrickou“*, jejím hlavním představitelem u nás je PhDr. Jaroslav Vančát. Úsilím této linie je nalézat specifickou výtvarnou výchovu v jejím vizuálním charakteru, přičemž se obrací zejména k procesu výtvarného vnímání. O třetí linii je možné mluvit jako o *linii „gnoseo centrická“*, zaměřující se na výtvarný proces jako na prostředek výrazové komunikace vedoucí k jedinečnému způsobu poznávání světa. Orientován je na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce mapovat, ale také obohacovat a ozvláštňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Představitelkou této linie je ak. soch. Věra Roeselová. Poslední zde představovaný proud se zaměřuje na *poznávání žáka sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu*, výtvarná tvorba je zde vnímána jako prostředek poznávání vlastního psychologického prostoru. Orientován tímto směrem byl Prof. Dr. Jaromír Uždil, Dr.Sc., současnými představiteli jsou Prof. Dr. Jiří David, Mgr. Marta Pohnerová a Doc. Dr. Jan Slavík.

Strukturu programových proudů české výtvarné výchovy lze ovšem nahlížet i detailněji, a pak v ní rozlišovat osm, respektive devět odlišných koncepcí (ROESELOVÁ, 1998). První z nich, nazvaná *způsoby výtvarného vyjadřování*, vzešlá z autorského kolektivu, a vychází zejména z ocenění estetických kvalit skutečnosti a výtvarné kultury, z poznávání výtvarného jazyka a z osvojení výtvarné technologie, zároveň se soustřeďuje na téma a jeho ztvárnění. *Materiál a jeho zpracování* je také koncepcí autorského kolektivu, výuka zde vyžaduje vizuální, haptický a duševní kontakt s materiálem, jedná se o pojetí velmi tvůrčí, zcela se odklánějící od původně dovednostního pojetí. *Linka, barva, tvar a zajímavý námět* Karly Cikánové se soustřeďuje na ekologické otázky, na aktivizaci dětské psychiky a na příznivé utváření mezilidských vztahů, přičemž se postupuje od hravých kontaktů s materiálem a nástrojem až k uvědomělému komponování. Ladislav Černý a Daniel Fischer jsou autory koncepce *metodické impulsy*, jež jsou založené na kontaktu s uměním a na jeho silném humanizačním náboji, který se odráží v rozvoji dětské kreativity. *Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání* Věry Roeselové si klade především za cíl

potlačit projevy tzv. krize výtvarného projevu a prodloužit výtvarnou aktivitu člověka až za dobu dospívání. Zdislava Holomíčková ve svém *poznávání, prožívání a hodnocení světa* vychází z psychického a existenčního ohrožení života na Zemi, přičemž řešení těchto problémů usiluje nalézt skrze aktivizaci lidského citění a myšlení. Hlavním tématem *duchovní a smyslové výchovy* Marty Pohnerové je úcta k životu, její prioritou je vychovat dítě k vnitřní svobodě a k poznání vlastní identity ve vnitřním a vnějším prostoru lidského života. *Artefiletika* Jana Slavíka se obrací k dítěti jako tvůrci a směřuje k poznání sebe sama, východiskem je zde výtvarný zážitek, v němž se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se věčně platných obsahů. Jako poslední koncepci lze uvést program, jež je účelově zaměřen na *přípravu žáků ke studiu na středních a vysokých školách s výtvarným zaměřením*, který nelze chápat jako komplexní program rovnocenný ostatním, ale spíš jako program doplňující ostatní uvedené.

Z uvedeného je zřejmé, že v 90. letech minulého století se v souvislosti s rozvojem nového společenského prostředí výrazně změnila i podoba výtvarné výchovy, jež se stala dynamickým oborem, majícím značně pluralitní charakter. Tím vzrostly nároky na vyšší kvalitu vědecké základny oboru, což se záhy odrazilo jak v teorii, tak v didaktice výtvarné výchovy, mimo jiné právě v rozrůzněnosti možných koncepcí.

### **2.2.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V SOUČASNOSTI**

V současnosti opět dochází k zásadním proměnám nejen v koncepci výtvarné výchovy, ale i v koncepci celého vzdělávání. Cílem těchto proměn je vyhovět novým potřebám společnosti zbavit školu zbytečného memorování, naopak učinit vyučování otevřenější, propojovat obsahy jednotlivých předmětů a přiblížit tak školu více běžnému životu. Nové pojetí výchovně vzdělávacích procesů počítá s větším prostorem pro aktivitu žáků tvořivost, originalitu, vzájemnou spolupráci a komunikaci. Také škola přestává být pasivním vykonavatelem předepsaných osnov, ale sama se stává jejich spolutvůrcem, sama má možnost spolurozhodovat o obsazích a cílech svých výchovně-vzdělávacích procesů a tím se určitým způsobem profilovat na veřejnosti. To všechno umožňují rámcové vzdělávací programy, realizované v současnosti na základních

školách a gymnáziích. Tyto dokumenty mají dvojí úroveň: *úroveň státní*, obecnější, závaznou pro všechny školy daného stupně a *úroveň školních vzdělávacích programů*, na niž si jednotlivé školy obecně závazné programy konkretizují vzhledem ke svým vlastním potřebám a svému zaměření. Rámcové vzdělávací programy nepracují s jednotlivými vyučovacími předměty, ale člení je podle jejich vzájemné příbuznosti do několika vzdělávacích oblastí, přičemž hodinová dotace je pevně určena také pouze na vzdělávací oblast a konkrétní školy mohou hodinami při jejich rozdělování volně disponovat a přikládat tak význam různým z nich. Další zásadní inovací, kterou rámcově vzdělávací program přináší, je soubor klíčových kompetencí, které v podstatě vymezují úroveň poznávání, osvojení vědomostí, dovedností, rozvoj intelektuálních schopností a postojů, kterých má žák dosáhnout (SKALKOVÁ, 1999).

Výtvarná výchova je v rámcovém vzdělávacím programu součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, kam spadá spolu s hudební a dramatickou výchovou. Nově je cílem výtvarné výchovy „postihnout vše, co je vytvořeno za účelem znakového působení nebo se takovým znakovým prostředkem stává“ (VANČÁT, 2003, s.11), výtvarná výchova se tak již nezaměřuje pouze na výtvarné umění, ale na všechna znaková vyjádření, mající vizuální podstatu, tedy jak vnímání, tak tvorbu, interpretaci i komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření. Vizuálně obrazným vyjádřením přitom rozumíme každý „objekt znakové povahy, který vizuální cestou rozvíjí v mysli tvůrce i vnímatele obrazné představy“ (VANČÁT, 2003, s.11). smyslem takto koncipovaného předmětu je restrukturalizovat osobnost žáka, vychovat z něho aktivního, poučeného a kritického vnímatele a připravit jej tak pro život v kontextech současné vizuální společnosti. Výtvarná výchova se tak stává kvalifikovanou pomocnicí při vnímání a interpretaci, a to jak v tvorbě, tak mimo ni, nově poskytujíc žákům namísto víceméně intuitivního přístupu k výuce také odborný pojmový aparát, dávající předmětu teoretické zázemí a zakotvenost, pozvedajíc jej tak na roveň naukových a vědecko-technických předmětů. Výtvarná výchova v rámcových vzdělávacích programech se orientuje na posílení obecných rysů utváření žákovy osobnosti, jako jsou originalita a tvořivost, přičemž originalita je pokládána za jakousi vstupní hodnotu socializace každého jedince, zatímco tvořivost je přirozenou snahou jedince svou vrozenou osobní originalitu určitým způsobem vyjádřit. Velký význam hraje v současném pojetí výtvarné výchovy také komunikace, neboť obsah i „hodnota vizuálně obrazného vyjádření není něčím objektivně daným, ale obojí se utváří až v konkrétním procesu vizuální komunikace, v setkávání vnímatele a objektu vnímání.

Komunikace spolu s tvořivostí jedince se podílí na procesu poznávání, umožňují jedinci zapojovat se do sociálních interakcí, a tím se stávají součástí jeho sociální integrace<sup>^</sup> tedy socializace. Důraz je v komunikaci a následné interpretaci kladen na zapojení osobní zkušenosti žáka a jeho subjektivního prožitku vnímaného vizuálně obrazného vyjádření.

Učivo výtvarné výchovy na základních školách je v rámcovém vzdělávacím programu členěno nikoli tematicky, ale podle druhu činnosti do tří okruhů neboli obsahových domén, jimiž jsou: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. *Rozvíjení smyslové citlivosti* zahrnuje činnosti, které „umožňují žákovi rozvíjet schopnosti rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření" (PASTOROVA, 2007). V souvislosti s tímto je nutné si uvědomit, že žák neumí vnímat samozřejmě sám od sebe - je třeba, aby tato schopnost byla pěstována a rozvíjena, k čemuž může poskytovat vhodné podněty právě učitel výtvarné výchovy. Doména *uplatňování subjektivity* obsahuje činnosti vedoucí žáka „k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření" (PASTOROVÁ, 2007). Nezbytné je poskytnout žákovi prostor pro rozvoj kreativity i jeho osobnosti, přičemž právě výtvarná výchova přináší pro toto jedinečné možnosti, kdy proces poznání a komunikace probíhá za použití výhradně uměleckých prostředků. Třetí doména, *ověřování komunikačních účinků*, zahrnuje činnosti umožňující žákovi „utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií" (PASTOROVÁ, 2007). Také v tomto případě je nezbytné poskytnout žákům dostatek prostoru a příležitosti k interpretaci a možnost zapojit se do komunikačního procesu jako divák v galeriích a muzeích. Tyto tři uvedené oblasti učiva výtvarné výchovy nejsou vzájemně izolovány, ale naopak spolu koexistují a vzájemně se doplňují, aby tak rozvíjely všechny složky lidské osobnosti.

## 2.3 SPECIFIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Výtvarná výchova zaujímá mezi ostatními vyučovacími předměty zcela výsadní postavení, vnáší do systému výchovně-vzdělávacích předmětů nový rozměr, novou dimenzi. Zatímco ostatní předměty jsou v naprosté většině zaměřeny na předávání či zprostředkovávání poznatků, popřípadě hledání objektivních fakt, vždy ovšem pracující s určitými informacemi a faktografickými údaji, jejichž znalost a osvojení se následně vyžaduje, zaměřuje se výtvarná výchova na subjektivitu jedince, na jeho vnitřní svět, vlastní prožitek a zkušenost, na aktivní spoluúčast. Namísto znalostí a vědomostí je ve výtvarné výchově kladen důraz na duševní a osobnostní rozvoj člověka, cílem výuky není osvojení učební látky, ale proces tvorby, cesta k cíli, jež se stává důležitější než sám cíl, prožitek tvoření, během něhož se toho v nitru jedince a v rovině jeho emocionality odehraje velmi mnoho. Funkci, již plní ve společnosti umění, plní ve školním prostředí výtvarná výchova, tvořic protipól ostatním, naukovým a exaktním předmětům podobně, jako se umění vymezuje vůči vědě a technice a dalším oborům. Tak, jako je umění odrazem současného světa a dané společnosti, poskytující tak jedinečnou výpověď o své době a o lidech, jež v ní žijí, poskytuje také výtvarná výchova prostřednictvím kontaktu s uměním a skrze vlastní uměleckou aktivitu jedinečné zážitky poznání druhých i poznání sebe sama. Zatímco v ostatních předmětech je nosný jejich obsah, přičemž způsob realizace tohoto obsahu je odměnitelný, je výtvarná výchova především prostorem pro setkávání jednoho s druhým, i se sebou samým, kde se prostředkem tohoto setkávání stává prožitek ve smyslu dynamického procesu, a zvolený obsah pak hraje pouze roli materiálu při jehož zpracovávání se proces poznávání a sebepoznávání uskutečňuje.

„Výtvarná výchova dítě učí vnímat sebe sama, skrze sebe pozorovat okolní svět a rozumět mu. Vidět informace a jevy v souvislostech a být schopen jednotlivé podněty a skutečnosti chápat ve vzájemných vztazích. Tvořivě myslet, klást otázky a odpovídat si na ně. Samostatně hledat řešení výtvarných problémů, používat výtvarný jazyk a základní vyjadřovací prostředky. Poznávat svět výtvarné kultury. Na základě standardních výtvarných znalostí a zkušeností jde o výchovu k humanisticky pojatému uvažování a k svobodné tvorbě jako kreativnímu projevu lidského ducha.“ (ROESELLOVÁ, 1998, s.16). Z uvedeného je zřejmé, že výtvarná výchova není pouze o tvoření ve smyslu výtvarné činnosti, nesouvisí pouze s dovedností citlivě a funkčně používat výtvarné prostředky a materiály, ale vytváří podmínky pro nabytí mnoha

dalších kompetencí, souvisejících zejména se sociální a emocionální, ale také konativní a kognitivní složkou jedinci osobnosti.

Hlavní přínosy specifického výtvarně-výchovného působení jsou spatřovány v následujících oblastech (HAZUKOVÁ, 2000, s.15): v oblasti *poznávacích procesů* (rozvoj zrakového vnímání jako hlavního kanálu získávání informací, intuitivního a kritického myšlení, komplexnost poznatků o světě, neverbální prostředky myšlení, apod.), v oblasti *prožívání, emocionálních procesů* (konstituování emocionální vyrovnanosti mezi osobností a prostředím, uplatnění taktilních a kinestetických pocitů v navázání aktivního vztahu k němu, prevence a terapie emocionálních obtíží apod.), v oblasti *hodnotících procesů* (příležitost k hodnotícím činnostem, zaujímání hodnotících postojů, vyjadřování vlastních názorů, schopnost sebepoznání a pochopení vlastních možností), v oblasti *přetvářecích procesů* (možnost jejího bezprostředního přetváření skutečnosti bez „omezujících pravidel“, aktivní vztah ke skutečnosti, rozvoj dispozic pro tvořivou činnost, pozitivní orientace na subjektivní zkušenost z tvorby, odolnost proti unifikaci), a v oblasti *sociálních procesů, zejména komunikaci* (neverbální prostředky vyjádření, zachování lidské podstaty člověka v jednotě emocionálního a mravního aspektu, schopnost týmové práce).

Výtvarná výchova tedy není sama v sobě a sama o sobě, naopak, její jedinečnost spočívá v přesahu do všech sfér lidské osobnosti, do oblastí lidského chování, jednání a vztahování se ke světu, a tím i v přesahu na pole ostatních vyučovacích předmětů, kvalitu jejichž průběhu a výsledků výchovně - vzdělávacích procesů tak může výtvarná výchova významně ovlivnit. Kromě všech uvedených přínosů výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti žáka je pro učitele nezbytné uvědomit si také její *funkci diagnostickou* a vnímavě ji využívat pro pochopení žákovi osobnosti a jeho životní situace a na základě této diagnostiky s žákem dále citlivě pracovat, v případě odhalení vážnějších psychologických problémů zapojit kompetentní odborníky. Neopomenutelná je také *terapeutická, kompenzační* rovina výtvarné výchovy, jež činí výtvarnou výchovu v kontextu školy nenahraditelnou. Výtvarná výchova se tak ukazuje být jedinečným formativním prostředkem, jehož síla spočívá v působení na lidskou osobnost přes emoce, přes vlastní aktivitu, vlastní prožitek, jehož působnost se tedy obrací přímo k niterné podstatě člověka. Aby tato potenciality výtvarné výchovy byly adekvátně naplněny, záleží pouze na učiteli a klimatu, které v rámci svého předmětu spoluvytvoří.

### 2.3.1 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Vzhledem k jedinečnosti předmětu výtvarné výchovy není divu, že také její cíle se od cílů ostatních vyučovacích předmětů značně liší. Vytyčení cílů ve výtvarné výchově má zásadní význam právě pro povahu předmětu, v němž dosažení cílů je spíše charakteru kvalitativního, na rozdíl od cílů jiných předmětů, jež jsou snadno změřitelné a kvantitativně vyjádřitelné. Výtvarná výchova pracuje více s osobnostní a emocionální rovinou žáka, svou roli zde hraje také intuice, avšak vnímat výtvarnou výchovu jako záležitost čistě intuitivního a pocitového pojetí ze strany učitele by bylo mylné. Bez dostatečné opory v ujasnění cílů předmětu ovšem mohou skutečně i sami učitelé v bezradnosti tápat, co vlastně hodnotit a jak zejména klasifikovat, aby nebylo žákům ublíženo a aby výtvarná výchova dostala svému formativnímu a osobnostně rozvíjecímu poslání. Neujasněnost cílů pak nutně ovlivňuje postavení výtvarné výchovy mezi ostatními předměty, snižuje její vážnost, a to jak v očích rodičů, tak dětí, a velmi často také učitelů ostatních, „důležitějších“ předmětů. Proto všechno je nezbytné, aby si výtvarná výchova své vlastní cíle plně uvědomila, hrdě si za nimi stála a s tvůrčím elánem směřovala k jejich naplnění.

Cíle výtvarné výchovy lze chápat jako vybrané osobnostní kvality žáků, čili jejich dispozice, na jejichž vzniku a následném formování se výtvarná výchova podílí. Vyjadřují jak směřování a výsledek učitelova působení, tak také žákovo aktivní spolupůsobení na utváření vlastních osobnostních kvalit (HAZUKOVÁ, 1992). Z hlediska těchto dispozic lze cíle výtvarné výchovy konkretizovat do čtyř skupin vzhledem ke čtyřem základním typům lidské činnosti, jež představují různé dimenze osvojování světa člověkem: jsou to činnosti poznávací, přetvářecí, hodnotově orientační a komunikativní (KAGAN, 1977). Všechny tyto dispozice se přitom realizují ve dvou rovinách, jednak v rovině obecné, jako obecné předpoklady k jakékoli pozitivně orientované a úspěšně vykonávané lidské činnosti, jednak v rovině speciálního rozvoje osobnosti žáka, jako předpoklady pro speciální typ lidské činnosti, v případě výtvarné výchovy pro výtvarnou tvorbu a výtvarné vnímání (HAZUKOVÁ, 1992, s.17).

*Poznávací činnosti* jsou cílově zaměřeny v rovině obecné k rozvoji poznávacích procesů (vnímání, pozorování, představivosti, fantazie, paměti, myšlení), v rovině speciální pak také k rozvoji poznávacích procesů, zejména ovšem k rozvoji výtvarné představivosti a myšlení „materiálu“, dále pak k poznávání výtvarných vyjadřovacích prostředků, jejich výrazových možností a poznávání postupů výtvarné tvorby v jejím

průběhu i ve výtvarném vnímání. K projevům těchto dispozic patří znalosti a poznatky. *Hodnotově - orientační činnosti* jsou cílově zaměřeny v rovině obecné k rozvoji senzibility k okolí, k vytváření hodnotícího vztahu ke světu, podněcování a uspokojování potřeb tento vztah vyjadřovat a k vytváření kulturní orientace a kulturních návyků. Ve speciální rovině se rozvíjí totéž, pouze se zájem posouvá k oblasti výtvarné kultury, k estetickým podnětům oblasti umělecké i mimoumělecké, hodnotící vztah ke světu je utvářen zejména na základě estetického hlediska, zvláštní význam zde má hodnocení výtvarných vyjadřovacích prostředků. Projevy těchto dispozic jsou senzibilita, city, zájmy, názory postoje a hodnotová orientace. *Přetvářecí činnosti* jsou cílově zaměřeny v rovině obecné k vytváření aktivního vztahu ke skutečnosti, k rozvoji tvořivých schopností a k vytváření pracovních návyků, organizace činnosti, schopnosti kooperace při řešení úkolů v týmu. V rovině speciální opět vystupují do popředí výtvarně - estetické aspekty, ve výtvarné tvorbě se uplatňují tvůrčí přístupy, rozvíjí se výtvarné vyjadřování, včetně technických dovedností („řemesla“), pracovní návyky se utvářejí při výtvarných úkolech. K projevům těchto dispozic patří aktivity s novým duchovním i materiálním výsledkem, tvořivé přístupy k řešení problémů a pozitivní orientace na tvořivou činnost a uspokojení z ní. *Komunikativní činnosti* jsou cílově zaměřeny v rovině obecné k rozvoji komunikace verbální i neverbální, k rozvoji a aktivizaci slovní zásoby a k celkové kultivaci sociální komunikace ve všech typech interakcí ve škole i mimo ni. V rovině speciální je důraz kladen na rozvoj schopnosti výtvarného sdělení, rozvoj schopnosti porozumění výtvarnému sdělení jiného autora a rozvoj a aktivizaci slovní zásoby v oblasti výtvarné terminologie. Projevy těchto dispozic je ovládnutí všech forem komunikace, osvojení funkčního slovníku ve výtvarné oblasti a využívání komunikace při vytváření příznivé sociální atmosféry.

V jiném pojetí (SLAVIK, 1993) lze za základ stanovení cílů výtvarné výchovy považovat výchozí vlastnosti aktérů, které jsou pak cílovými kategoriemi vyučování. Cíle výtvarné výchovy pak můžeme rozdělit do šesti skupin na výtvarné dispozice, znalosti a porozumění, tvůrčí a explorativní dovednosti, hodnotící schopnosti, komunikativní dovednosti a sociálně psychické předpoklady, přičemž ke každé skupině náležejí také formulované projevy dispozic. Dá se říci, že obě pojetí, byť volí trochu odlišnou klasifikaci a pojmenování, vymezují v zásadě stejné cíle výtvarné výchovy.

Nejnovější a nejaktuálnější formulaci cílů výtvarné výchovy přináší rámcový vzdělávací program, podle něhož jsou cíle výtvarné výchovy, podobně jako v předchozích pojetí, realizovány prostřednictvím tvůrčích činností, v nichž se vlastní



tvorba žáků propojuje s vnímáním a interpretací vizuálně obrazných vyjádření. Cíle takto pojaté výtvarné výchovy jsou: chápání uměleckého procesu jako způsobu poznání a komunikace; získávání schopností přistupovat k uměleckému procesu v jeho celistvosti, v neoddělitelném vztahu tvůrce a interpreta; zaujímání osobní účasti v uměleckém procesu, uvědomování si jeho významu pro obnovu a změnu svého vnímání, cítění, poznávání, vyjadřování a komunikace; nalézání projevů historických proměn v proměnách prostředků s vizuálně obrazným účinkem; užívání různorodých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších technologií (PASTOROVÁ, VANČÁT, 2004). Kromě cílů jsou v rámcovém vzdělávacím programu definovány také očekávané výstupy, tedy kompetence, které jsou předřazeny samotnému učivu. Prvotní se tak stává otázka „co“ se má žák naučit, teprve poté nastupuje otázka „na čem“ se to má naučit. Způsoby, jak má žák dosažených kompetencí nabýt již rámcový vzdělávací program nerozpracovává nechávajíc volbu metod a formy práce zcela na rozhodnutí školy, jež tak získává prostor pro realizaci svých vlastních záměrů a tvůrčího pojetí výuky. Podle očekávaných kompetencí na konci 9. třídy základního vzdělání žák „vybírám, pojmenovávám i samostatně vytvářím bohatou škálu vizuálně obrazných elementů a jejich vztahů k vizuálně obrazným vyjádřením zkušeností z vlastního vnímání, z představ a poznání; dokáže variovat jejich různé vlastnosti k získání originálních výsledků; užívám vizuálně obrazná vyjádření k zachycení nejen vizuálních zkušeností, ale i zkušeností získaných ostatními smysly (pohybem, hmatem, sluchem); užívám vizuálně obrazná vyjádření pro zachycení jevů, kvalit a procesů v proměnách, vývoji a vztazích; **rozdělávám a interpretuji obsah vizuálně obrazného vyjádření uměleckých projevů současnosti i minulosti; zkoumám jejich účinek na intenzitu svých prožitků jak v jejich celistvosti, tak na úrovni vztahů vizuálně obrazných elementů; k tvorbě vizuálních obrazných vyjádření užívám metod uplatňovaných v současném výtvarném umění a digitálních médiích (počítačová grafika, fotografie, video, animace); záměrně vybírám a kombinuji takové prostředky s vizuálně obrazným účinkem, které podporují originální sebevyjádření jeho vlastní osobitosti a nezastupitelnosti; hodnotím a porovnávám jejich účinek s účinkem vizuálně obrazných vyjádření již existujících, běžně užívaných; dokážu interpretovat vizuálně obrazné vyjádření souběžně v rovině jeho smyslového působení, subjektivního psychologického účinku (rozlišení vědomých a podvědomých obsahů verifikovatelných vjemů a fantazijních představ) a jeho sociálně přijímaného (symbolického) obsahu; uvědomuji si na konkrétních příkladech různorodost zdrojů interpretace vizuálně obrazných vyjádření v jejich kontextuální (např. historické a**

kulturní) podmíněnosti; dokáže samostatně odhalovat interpretační kontext vlastního i přejatého vizuálně obrazného vyjádření tak, aby byl srozumitelný pro ostatní; porovnává je s dalšími nabízenými kontexty a hodnotí jejich účinnost (PASTOROVÁ, VANČÁT, 2004, s.133 - 134).

### **2.3.2 KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

Klima jednotlivých vyučovacích předmětů je nesmírně významnou komponentou školního prostředí, spolupodílející se zásadním způsobem na kvalitě a efektivitě veškerých výchovně - vzdělávacích procesů zde probíhajících. Ve výtvarné výchově má pak kvalitní klima zcela zvláštní, nezastupitelný význam; zatímco v ostatních předmětech pozitivní, vstřícné klima „jen“ přispívá k zefektivnění učení a vyučování, je ve výtvarné výchově takřka vstupní podmínkou na cestě naplňování jakýchkoli jejích cílů. Jak již bylo naznačeno předchozí kapitole, právě hledisko cílů výtvarné výchovy do značné míry určuje její povahu, podobně jako obsahy předmětu, klasifikované v rámcovém vzdělávacím programu do již zmiňovaných oblastí rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. K těmto obsahovým doménám lze v kontextu uvažování o sociálním styku, konkrétněji pak o didaktické interakci, přiřadit jednotlivé stránky této interakce, jež se zdají plně odpovídat obsahovému vymezení předmětu. Oblast ověřování komunikačních účinků koresponduje s komunikativní složkou didaktické interakce, obsahová doména uplatňování subjektivity reflektuje v rámci didaktické interakce její interakční stránku a oblast rozvíjení smyslové citlivosti zastupuje stránku perceptivní. Jednotlivé stránky didaktické interakce ve výtvarné výchově budou blíže pojednány v následujících kapitolách.

Z cílů i obsahů výtvarné výchovy je patrná její zaměřenost na osobnostní a emocionální rovinu žákovi osobnosti, na žákovu vlastní zkušenost a aktivní prožitek, na jeho subjektivní vnímání a pocitování. Výtvarná činnost se velmi často dotýká samotného nitra dítěte, jeho nejosobnějších pocitů a postojů, a stává se tak prostorem velmi intimním. Má-li výtvarná výchova uspokojujivě naplňovat své cíle, musí poskytnout dítěti podmínky pro tvořivost, která je základním elementem každé výtvarné činnosti, a jež umožňuje dítěti specifickým jazykem komunikovat s výtvarným

námětem a tedy i s vnějším světem. Tvořivost lze ovšem rozvinout jen v atmosféře důvěry, jen cítí-li se dítě ve svém prostředí jistě a bezpečně - teprve tehdy se může plně uvolnit a otevřít, navázat citlivý kontakt s vlastním nitrem a dát průchod své fantazii. Velký díl zodpovědnosti za kvalitu klimatu nes sám učitel - na něm je, aby v hodinách výtvarné výchovy vytvořil atmosféru pohody a sounáležitosti, aby si získal důvěru svých žáků a pomohl jim tak budovat důvěru v sebe sama, tedy sebedůvěru, i důvěru v sebe navzájem. Klima výtvarné výchovy se pak realizuje ve vzájemných vztazích učitele a žáka v rovině individuální, která ve výtvarné výchově zvláští význam, ale také ve vztazích učitele a žáků ve smyslu skupiny, a v neposlední řadě také ve vztazích žáků samotných. Tyto vzájemné vztahy se utvářejí v průběhu interakcí, kdy spolu aktéři vstupují znovu a znovu do vzájemných kontaktů a určitým způsobem spolu komunikují, čímž dynamicky spoluvytvářejí klima vyučovacího předmětu. Sama charakteristika výtvarné výchovy se svými specifickými cíly a obsahy je pak vedle samotných aktérů výchovně - vzdělávacího procesu další velmi významnou komponentou ovlivňující konečnou povahu a kvalitu klimatu.

Klima výtvarné výchovy je tedy stejně jako klima kteréhokoli jiného vyučovacího předmětu utvářeno čtyřmi mechanismy (PRŮCHA, 2002): *komunikačními a vyučovacími procesy*, které ve výtvarné výchově učitel vůči žákům uplatňuje, tedy jak s žáky jedná, jak je schopen je podporovat, podněcovat a rozvíjet, jak žáky motivuje, jaké metody a způsoby práce volí, jaké pojetí výuky uplatňuje, nakolik dokáže žáky nadchnout a inspirovat, otevřít jim cestu k sebepoznání, poznání druhých i poznávání světa. Neméně podstatné jsou také způsoby a míra *participace žáků na vyučování*, které ve výtvarné výchově opět nabývá zvláštního charakteru: důraz je více než v jiných předmětech kladen na aktivitu žáků, ti zde nikdy nejsou jen pasivními příjemci a konzumenty či reproduktory naučených fakt, ale vždy aktivními tvůrci či vnímately, cele zapojující svou osobnost, snažící se vyjádřit vlastní city a pocity či naopak porozumět citům a pocitům druhého. Druhou otázkou je participace žáků na volbě témat práce, na hodnocení výsledků, možnost zvolit si techniku, formát materiál či způsob práce. *Preference a očekávání učitele k žákům* souvisí s cíly, k nimž učitel během vyučování výtvarné výchovy směřuje, a s obsahy, jež usiluje naplnit; vedle těchto kategorií, definovaných dnes v rámcovém vzdělávacím programu, hraje významnou roli také učitelovo vlastní pojetí výuky, jeho osobní cíle a preference, nároky, jež na žáky klade. Klima výtvarné výchovy pak zásadně ovlivňuje, jsou-li učitelovy úkoly pro žáky zajímavé a motivující, a jsou-li jeho nároky na dosaženou kvalitu a originalitu výsledků

výtvarné činnosti žáky splnitelné. V neposlední řadě je klima výtvarné výchovy do značné míry závislé také na klimatu třídy, v níž se výtvarná výchova vyučuje. V celkově negativním klimatu třídy se jen těžko bude realizovat vstřícné, pozitivní, důvěrou a pohodou prodchnuté klima výtvarné výchovy, pakliže vstupními hodnotami budou vztahy plné nedůvěry, strachu a vzájemného neporozumění. Právě v takovém případě se ale otevírá výtvarné výchově jedinečné pole působnosti, může to být právě ona, která svým působením na emocionální a psycho-sociální sféru jednotlivých žáků, skrze aktivizaci niterné podstaty každého z nich, odkryje cesty k porozumění sobě sama, od něhož je již jen krůček k porozumění druhým. Výtvarná výchova, rozvíjející citlivost a vnímavost, schopnost empatie a porozumění, se tak stává účinným nástrojem kultivace jedince i kultivace vzájemných vztahů a tím zkvalitňování klimatu celé třídy, jehož kvalita je následně s to ovlivnit kvalitu a efektivitu veškerých učebních a vyučovacích procesů třídy.

### **2.3.2.1 KOMUNIKACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

Důležité je uvědomit si, že každá didaktická interakce má svou stránku komunikační, interakční a perceptivní; nejinak je tomu i u výtvarné výchovy, kde ovšem jednotlivé stránky nabývají v souladu se zvláštnostmi předmětu zcela specifickou podobu.

O komunikaci ve výtvarné výchově lze uvažovat v několika významových rovinách. Jednak se zde odehrává klasicky chápaná sociální komunikace, v podobě verbální, ale také neverbální, či jako chování a jednání aktérů. O komunikaci platí, že je vždy obousměrným procesem, probíhajícím směrem od učitele k žákům a od žáků k učiteli, přičemž se tyto jejich projevy vzájemně podmiňují a ovlivňují. Verbální komunikace je ve výuce nástrojem výměny informací, pro učitele pak nástrojem organizace činnosti žáků, a také podstatným zdrojem poznatků o kvalitě výtvarné výchovného procesu i o jednotlivých žácích (SLAVÍK, 1990). Opomenout nelze ani verbální komunikaci mezi žáky, která v ostatních předmětech v průběhu výuky bývá považována za nelegální, ve výtvarné výchově má ale své významné místo. Uplatňuje se jak v případě skupinové práce na úkolu, kdy je zapotřebí, aby se žáci sladili a domluvili na postupu práce, tak při individuální činnosti, ve chvíli, kdy fázi ponoření do

práce střídá uvolnění a potřeba verbalizovat své dojmy, reagovat na hluboký z vlastní tvorby či výtvarného vnímání, podělit se o své pocity s ostatními a pocítit mezi sebou vnitřní sounáležitost.

Další rovinu komunikace učitele s žákem představuje ve výtvarné výchově zcela specifický způsob neverbální komunikace, a to komunikace výtvarným projevem žáka, výtvarnou seberealizací, kdy dítě touto cestou o sobě podává významná sdělení, informace, které by nedokázalo verbalizovat, či si je dokonce ani samo neuvědomuje. Učiteli se tak dostává do rukou cenný materiál, vypovídající o nitru a duši dítěte, umožňující mu dítě nahlédnout a poznat v jeho podstatě, přičemž s těmito poznatky by měl nakládat citlivě, a vždy je využít ve prospěch dítěte. Je na učiteli, aby dítě podpořil, dodal mu víru v sebe sama, umožnil mu uvědomit si vlastní hodnotu a nasměroval jej správným směrem, plně si uvědomujíc také terapeutickou a kompenzační funkci výtvarné výchovy. Odhalí-li učitel skrze výtvarné vyjádření dítěte nějaký závažnější problém žákovi psychiky, nesmí tuto informaci ponechat nepovšimnutu, naopak je třeba, aby upozornil kompetentní odborníky, neboť je možné že je jediný, kdo se dostal díky výtvarnému sdělení dítěte k jeho nitru tak blízko a nahlédl jeho trápení.

Výtvarná výchova otevírá ještě třetí rovinu chápání komunikace, a tou je komunikace mezi žáky a výtvarně obraznými vyjádřeními, tedy jak uměleckými díly, s nimiž se žáci setkávají v galeriích a jež se učí citlivě vnímat, tak vlastní výtvarnou tvorbu dětí. V případě vlastní výtvarné činnosti jde v podstatě o komunikaci žáka s námětem, zadaným úkolem, jež se realizuje žakovým pojetím, jeho osobitým způsobem ztvárnění a naplněním stanoveného úkolu a o komunikaci s materiálem, s nímž se dostává žák do bezprostředního kontaktu a snaží se mu rozumět. V případě komunikace s uměleckým dílem v galerii se žák učí interpretovat výtvarné sdělení, vstupuje do komunikace s tvůrcem, s uměleckým dílem, jež se učí číst, jemuž se učí rozumět. Pojem komunikace v tomto případě opět naznačuje, že ani v otázce vnímání uměleckého díla se nejedná o jednosměrný proces, že ve skutečnosti nejde o to „přečíst“ sdělení, jež do díla vložil sám tvůrce, ale že i interpretace je aktivním vstupem diváka, který dílo chápe v kontextu svých vlastních zkušeností a prožitků, a že tedy jedno a totéž dílo může k různým vnímatelům promlouvat zcela odlišně.

### 2.3.2.2 INTERAKCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Interakce ve výtvarné výchově velmi úzce souvisí s komunikací, jako spolu ostatně souvisí interakce a komunikace v jakémkoli sociálním prostoru, jak již bylo naznačeno v příslušných kapitolách části pojednávající o třídě jako sociální skupině. Interakcí rozumíme předávání informací, které vyvolávají oboustranné aktivity, které umožňují či neumožňují bezprostřední organizaci společné činnosti (SLAVÍK, 1990), jedná se tedy v podstatě o vyměňování nejen informací, ale právě i aktivit. Ve výtvarné výchově mluvíme vedle klasicky chápané sociální interakci o *interakci estetické*, která je zvláštním vztahem učitele i žáka k výtvarnému produktu, který je současně typickým cílem zasahovací činnosti žáka. Ústředním hybným momentem estetické interakce jsou výtvarné činnosti, tedy výtvarná tvorba, výtvarné akce i výtvarné vnímání (SLAVÍK, 1990). Za zvláštnosti estetické interakce lze považovat zejména výrazovou, komunikativní a formativní funkci objektu, tedy výtvarného produktu, dále výtvarné a estetické zaměření subjektu jako zásadní předpoklad realizace výtvarné činnosti a zážitkové složky jednotlivých fází výtvarných činností. Opět je nezbytné si uvědomit, že nic z uvedeného, tedy žádná výtvarná činnost a tím ani žádná estetická interakce by nebyla možná bez vytvoření zcela specifické, otevřené a tvůrčí atmosféry výtvarné výchovy.

Specifický význam má ve výtvarné výchově vedle interakce učitel - žák také tzv. *podpůrná interakce*, tedy vztah žák - žák, kdy se využívá pozitiv vrstevnické spolupráce a vzájemného sociálního ovlivňování. Nosný význam v tomto typu interakce má verbální komunikace, jež se zde stává hlavním prostředkem vzájemného působení žáků. Právě tyto podpůrné interakce v rámci vyučování výtvarné výchovy se významně podílejí na vytváření příznivé sociální atmosféry a klimatu předmětu.

Jako interakci ve výtvarné výchově lze pak chápat také kontakt člověka s realitou, v užším vymezení pak s vizuálně obrazným vyjádřením, tedy s uměleckým dílem či výsledkem žákovské výtvarné činnosti, a jejich vzájemný vztah, v němž se obě vstupující strany navzájem přetvářejí (PASTOROVÁ, VANČÁT, 2004). Takové pojetí interakce ve výtvarné výchově úzce souvisí a víceméně se kryje s chápáním komunikace s vizuálně obrazným vyjádřením a jeho následnou interpretací, což bylo nastíněno v předchozí kapitole.

### 2.3.2.3 PERCEPCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Percepce v didaktické interakci zahrnuje způsoby vzájemného vnímání učitele a žáků, vzájemné poznávání a chápání či nechápání, utváření si určitých představ o sobě a o druhých (SLAVÍK, 1990). Ve výtvarné výchově nabývá otázka percepce opět specifických významů, rozvíjení vnímavosti a citlivosti dětí je jednou ze základních hodnot výtvarně výchovného působení, a to jak v rovině vztahu k druhým lidem, tak ve vztahu k sobě samému, ke své vlastní tvorbě, i k uměleckým dílům, ale také ke světu ve smyslu jak jeho estetických kvalit a hodnot, tak jeho problémů a aktuálního dění vůbec. Ve vztahu k druhým učí výtvarná výchova prostřednictvím tvorby uvědomovat si možnost různého pojetí a zpracování téhož úkolu, učí uvědomovat si vlastní individualitu a individuality jiných, učí děti vnímat jinakost a odlišnost jako svébytnou hodnotu a kvalitu. Děti poznávají, že ve výtvarném tvoření neexistuje jediná správná varianta zpracování daného úkolu, ale že je možné řešit jej různě a pokaždé je možné uspět. Učí je cenit si originality, vlastního nápadu, dává jim možnost aktivně tvořit a zažívat radost z činnosti i z konečného výsledku. Žáci si postupně uvědomují sebe sama, své vlastní pocity a emoce, a díky schopnosti hlubšího vhledu do svého nitra jsou schopni také hlubšího prožitku, což je zpětně opět obohacuje, a navíc jim toto porozumění umožňuje vlastní duševní hnutí a nálady transformovat a ventilovat v procesu tvůrčí výtvarné činnosti. Perceptivní stránka výtvarné výchovy tak přináší porozumění sobě samému i porozumění druhým, schopnost empatie a tolerance.

Ve vztahu k vnější realitě rozšiřuje výtvarná výchova schopnost co nejdiferencovanějšího rozeznávání jednotlivých vizuálních kvalit jak v interakci každodenního života, tak v interakci s vizuálně obraznými vyjádřeními (PASTOROVÁ, VANČÁT, 2004), čímž učí děti zaujímat vlastní kritické názory a postoje a činí z nich uvědomělé, vizuálně gramotné bytosti. Výtvarná výchova se stává také prostorem pro reflektování problémů současného světa, učí děti citlivě je vnímat a uvědomovat si jejich závažnost, ať už se jedná o události a dění naší země, problémy obyvatel druhé strany zeměkoule, anebo otázky, které řeší lidstvo jako celek. Děti se tak učí nebýt lhostejní k druhým, učí se citlivě reagovat na aktuální události, vytvářejí si názory a zaujímají postoje, učí se zodpovědnosti a aktivnímu přístupu k řešení problémů. Výtvarná výchova navíc poskytuje dětem prostor pro vyrovnání se s těmito problémy, umožňuje jim aktivně se s nimi vypořádat prostřednictvím vlastní výtvarné činnosti, která v tomto případě dostává na poli individuality funkci vyrovnávání se se současným světem a dává dětem možnost subjektivně pociťovanou nedostatečnost světa adekvátně zpracovat.

## **3 VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **3.1 CÍLE VÝZKUMU**

Cílem výzkumu bylo zmapovat současný stav klimatu výtvarné výchovy, jak jej subjektivně pocítují a hodnotí sami žáci. Východiskem mi bylo přesvědčení, že klima výtvarné výchovy se od klimatu ostatních vyučovacích předmětů značně liší, což je dáno samou tvořivou a osobnostně orientovanou podstatou předmětu. Jako taková podle mého názoru výtvarná výchova otevírá ve školním prostředí jinou dimenzi, v níž se žák realizuje skrze svou tvořivost, aktivitu a originalitu, poznává svět "Jinak" a má možnost se s ním v okamžitém bezprostředním kontaktu vypořádat a zpracovat jej. To vše přispívá k tomu vyznat se ve svém nitru, poznat sám sebe, a v této intimní niterné rovině realizace vlastní tvořivé podstaty poznávat také druhé a učit se jim rozumět. Výtvarná výchova tak vytváří jedinečný prostor jak pro rozvíjení sociálně - osobnostní a emocionální sféry jedince, tak pro utváření kvalitních vzájemných vztahů mezi žáky, které následně spoluvytvářejí klima předmětu výtvarné výchovy, ale také klima celé třídy, ovlivňující tak výsledky všech výchovně - vzdělávacích procesů ve třídě. Veškerá tato specifika výtvarné výchovy jsou zanesena také v rámcovém vzdělávacím programu pro výtvarnou výchovu, definována zde v podobě obsahových domén, zaměřených na ověřování komunikačních účinků, uplatňování subjektivity a rozvíjení smyslové citlivosti. Nakolik jsou zde uvedené teoretické předpoklady skutečnou realitou předmětu výtvarné výchovy, se pokoušel zjistit právě tento výzkum.

### **3.2 METODY VÝZKUMU**

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření, přičemž jsem pracovala se souborem tří na sebe navazujících dotazníků, a to s dotazníkem zjišťujícím míru oblíbenosti výtvarné výchovy, dále s dotazníkem zkoumajícím klima výtvarné výchovy v porovnání s ostatními předměty, a konečně s dotazníkem zaměřeným výhradně na klima výtvarné výchovy. Všechny dotazníky jsou vlastní konstrukce, vytvořené za účelem získání dat, jež by co možná nejvýstižněji vypovídala o současném stavu klimatu ve vyučování výtvarné výchovy. Při jejich tvorbě jsem se částečně volně



inspirovala standardizovanými dotazníky, zjišťujícími klima třídy (zejména My Classroom - Moje třída), a v případě třetího dotazníku jsem některé otázky, v podobě upravené pro potřeby mého výzkumu, přejala z dotazníku CES (Classroom Environment Scale).

První ze zadávaných dotazníků zjišťoval oblíbenost a neoblíbenost školních vyučovacích předmětů, ve skutečnosti tedy oblíbenost či neoblíbenost předmětu výtvarné výchovy. Žáci měli uvést nejprve tři nejoblíbenější předměty a následně tři nejméně oblíbené předměty, přičemž byli požádáni, aby vždy ke své volbě uvedli také důvod.

Druhý dotazník se soustředil na vyučovací klima jednotlivých předmětů, implicitně tedy opět zjišťoval klima výtvarné výchovy v kontextu ostatních předmětů. Žákům bylo předloženo 22 otázek, v odpovědi na něž měli uvést vždy jeden nebo více předmětů, které podle nich nárokům otázky nejlépe vyhovovaly.

Třetí zadávaný dotazník byl již výslovně zaměřen na zkoumání klimatu výtvarné výchovy. Opět obsahoval 22 položek, tentokrát šlo ovšem o tvrzení, vztahující se k hodinám výtvarné výchovy, přičemž úkolem žáků bylo rozhodnout, zda je tvrzení vzhledem k jejich výtvarné výchově pravdivé či nikoli.

Žáci byli při zadávání dotazníků seznámeni s účelem dotazníků i se způsobem jejich vyplňování, zároveň byli ujištěni o naprosté anonymitě a požádáni o pravdivé a upřímné odpovědi. Každý dotazník navíc obsahoval kontaktní položku, kde byl žákům účel dotazníku i způsob vyplnění znovu jasně a stručně vysvětlen. Doba na vyplnění dotazníků byla odhadnuta v případě prvního ne více než 10 minut, u druhého asi 20 minut a u třetího méně než 15 minut.

### **3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Výzkumné šetření se uskutečnilo v březnu 2008. Dotazníky byly zadány ve čtyřech sedmých třídách ze čtyř různých základních škol. Jednotlivé školy byly vybírány tak, aby každá z nich byla jiná, jiného zaměření a odlišné profdace, a aby tak v každé z nich bylo postavení výtvarné výchovy odlišné a vztah k ní jiný. Celkem se výzkumu zúčastnilo 79 žáků, z toho 37 chlapců a 42 dívek. Školami, na nichž výzkum

probíhal, byla ZŠ Mendelova, ZŠ Mikulandská, ZŠ Petřiny - jih a ZŠ Moskevská na Kladně.

Základní škola Mendelova se zaměřuje ve svém školním vzdělávacím programu především na výuku jazyků, matematiky a informatiky, kterou zavedla již do prvních tříd. Také anglický jazyk mají děti možnost učit se již od první třídy, od třetí třídy mají jeden světový jazyk povinný a v sedmé si pak mohou přibrat další. Na druhém stupni pak nabízí škola širokou škálu volitelných předmětů ve větším zastoupení, dále se škola zaměřuje na rozvoj hudebních, výtvarných a sportovních dovedností v rámci široké nabídky kroužků. Školu navštěvuje celkem 526 žáků, výzkumného šetření se zúčastnilo 20 žáků sedmé třídy, z toho 9 chlapců a 11 dívek.

Základní škola Brána jazyků sídlí ve dvou budovách, v ulici Vojtěšské, která slouží pro první stupeň školy, a v ulici Mikulandské, kterou navštěvují starší žáci. Jedná se o fakultní základní školu s rozšířenou výukou jazyků, s prvním jazykem začínají děti ve třetí třídě a další si přibírají v třídě šesté. Škola se mimo jazykovou výuku zaměřuje na kultivaci žáků, jejich etického i estetického cítění. Proto je také ve vestibulu školy každoročně vystavena socha některého ze současných umělců, s níž se tak děti denně setkávají a učí se vnímat moderní umění. Celkem navštěvuje školu 675 žáků, výzkumného šetření se zúčastnilo 18 žáků sedmé třídy, z toho 5 chlapců a 13 dívek.

Základní škola Petřiny - jih je základní školou s rozšířenou výukou tělesné výchovy, jazyků, informatiky a výpočetní techniky, přičemž hlavní profilací je rozšířená tělesná výchova již od čtvrté třídy. Škola se pyšní zejména novými technologiemi, výukou více jazyků, aktivním vztahem k přírodě a mezinárodními kontakty, které udržuje s obdobně zaměřenými školami v zahraničí. Školu navštěvuje celkem 328 žáků, mého výzkumu se zúčastnilo 23 dětí sedmé třídy, z toho 16 chlapců a 7 dívek.

Kladenská základní škola Moskevská je škola se zaměřením na hudební výchovu a tělesnou výchovu, jejichž rozšířenou výuku zařazuje od prvních tříd. Kromě toho nabízí škola žákům také množství kroužků a výběrových seminářů z matematiky, českého jazyka, výtvarné výchovy či keramiky. Škola se také účastní řady akcí, žáci hudebních tříd vystupují na koncertech u nás i v zahraničí, pro žáky sportovních tříd jsou pořádány besedy s našimi významnými sportovci. Školu navštěvuje celkem 552 žáků, výzkumu se zúčastnilo 18 dětí sedmé třídy, z toho 7 chlapců a 11 dívek.

Výzkumné šetření probíhalo na všech školách bez problémů, žáci spolupracovali a uspokojivým způsobem vyplnili téměř všechny dotazníkové položky, pročež nemusel

být žádný z dotazníků vyřazen, všechny byly zpracovány a posloužily tak zamýšleným potřebám výzkumu.

### **3.4 FORMULACE HYPOTÉZ**

Hypotéza č. 1: Klima ve výtvarné výchově se významně liší od klimatu v ostatních vyučovacích předmětech

Hypotéza č. 2: Výtvarná výchova vytváří jedinečný prostor pro sociálně - osobnostní rozvoj žáka a pro utváření pozitivních vazeb mezi žáky

Hypotéza č. 3: Výtvarná výchova je specifickým prostředkem pro zkvalitnění klimatu třídy, neboť připravuje žákům prostor pro poznávání sebe sama i sebe navzájem v jiných, aktivizujících a tvořivých situacích

Hypotéza č. 4: Přes všechna nastíněná pozitiva je výtvarná výchova žáky vnímána spíše jako okrajový, v nežádoucím slova smyslu odpočinkový předmět

### **3.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE**

#### **3.5.1 OBLIBA VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

První ze série tří na sebe navazujících dotazníků zjišťoval oblíbenost či neoblíbenost předmětu výtvarné výchovy na základních školách. Žáci odpovídali na otázku, které tři předměty mají nejraději, přičemž výčet měli sestavit od nejoblíbenějšího předmětu, v následující otázce měli prostor pro zdůvodnění své volby. Ve třetí položce měli pak obdobně určit tři nejméně oblíbené předměty a seřadit je od předmětu nejméně oblíbeného, následně měli opět svou volbu odůvodnit. Vzhledem k cílům výzkumného šetření byla pozornost při vyhodnocování směřována výhradně

k volbám předmětu výtvarné výchovy, přestože by i ostatní získaná data v rámci jiného výzkumu jistě stála za zpracování.

### 3.5.1.1 DŮVODY OBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Mezi třemi nejoblíbenějšími předměty byla výtvarná výchova volena celkem 23krát z celkového množství 79 možných voleb. Z toho na prvním místě ji uvedlo 8 žáků, na druhém místě také 8 žáků, a 7 žáků ji zařadilo na místo třetí.

OBLÍBENOST VÝTVARNÉ VÝCHOVY	
na 1. místě	8
na 2. místě	8
na 3. místě	7
CELKEM	23

Nejčastějším (11 žáků) důvodem volby výtvarné výchovy jako oblíbeného předmětu byla tvrzení typu „baví mě“, či „rád kreslím, maluji, tvořím“, přičemž se tyto dva důvody často kombinovaly, což jen potvrzuje skutečnost, že předmět, v němž může žák zažít úspěch, v němž vyniká, jej také baví. 6 dalších žáků preferovalo výtvarnou výchovu z důvodů, že se zde neučí, nemusí se přemýšlet, že se jedná o odpočinkový předmět. Konkrétně žáci odpovídají: „málo práce“, „aspoň to není těžký“ či dokonce „protože skoro nic neděláme“. U této kategorie není tedy vždy jasné, mají-li být chápány jako pozitivum či jako negativum, přinejmenším motivovanost poslední uvedené odpovědi svědčí spíše v neprospěch výtvarné výchovy nebo alespoň o nedostačujícím dopadu jejích záměrů na dotyčného žáka.

DŮVODY OBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY	
baví mě, rád kreslím, maluji, tvořím	11
neučíme se, nemusí se přemýšlet, odpočinkový předmět	6
neučíme se a můžeme se tvořivě seberealizovat	3
učitelka	3
CELKEM	23

Další 3 žáci pak souhlasí s kladným hodnocením výtvarné výchovy, protože „se neučíme“, zároveň ale vyzdvihují také specifickou možnost tvořivé seberealizace. Doslovně tyto odpovědi znějí: „výtvarka - tam se neučíme a vyřadíme se v kreslení“, „nemusíme přemýšlet a dáme průchod svému „uměleckému duchu““, či „je to spíše pro mě odpočinkový předmět u kterého se uvolním a používám vlastní fantazii“.

Celkem 3krát je jako důvod oblíbenosti výtvarné výchovy jmenována učitelka; jedná se oceněna jako „vtipná“, druhá pozvedá oblíbenost předmětu hodnocením „hezká učitelka“. Třetí z těchto voleb je zajímavá, neboť žák uvedl výtvarnou výchovu jako druhou nejoblíbenější se strohým zdůvodněním „učitelka“, zároveň výtvarnou výchovu jmenoval jako zcela nejméně oblíbený předmět z důvodu „malování“. Takové hodnocení **vyznívá** jako jednoznačný úspěch učitelky, která dokázala, aby žák kvůli její osobě uvedl výtvarnou výchovu jako jeden z nejoblíbenějších předmětů, přestože jinak „malování“ příliš v oblibě nemá, či je snad dokonce vysloveně nesnáší. Nutno ovšem podotknout, že tato učitelka přitom sklídila za své vedení výtvarné výchovy v dané třídě nejvíce negativních hodnocení (7 žáků), zároveň ale také největší množství voleb pozitivních (8 žáků), z čehož onen zmiňovaný žák volil pozitivně i negativně. K tomu více ještě v dalším textu.

### 3.5.1.2 DŮVODY NEOBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Z celkového množství 79 dotazovaných žáků vzbudila výtvarná výchova negativní emoce u 12 z nich. Jako nejneoblíbenější předmět ji uvedli 4 žáci, na druhém místě v neoblíbenosti pak 3 žáci, a 5 žáků jmenovalo výtvarnou výchovu jako třetí nejméně oblíbený předmět školního vyučování.

NEOBLÍBENOST VÝTVARNÉ VÝCHOVY	
na 1. místě	4
na 2. místě	3
na 3. místě	5
CELKEM	12

Důvody neoblíbenosti se na první pohled jeví různorodější než uvedené důvody oblíbenosti předmětu, více méně se ale liší pouze v širí záběru, žáci často opakují stejné důvody, jen je uvádějí v různých dvojkombinacích. Pro menší členitost a větší přehlednost by se daly volby žáků ohledně neoblíbenosti výtvarné výchovy rozdělit do pouhých dvou kategorií, na důvody typu „nuda, nebaví, neumím“ (9 žáků) a volby uvádějící jako důvod neoblíbenosti výtvarné výchovy učitelku a její pojetí výuky (3 žáci). Vzápětí se ale ukazuje, že toto rozlišení je nepřesné a zkreslující, neboť jen těžko posoudit, zda „nudnost“ předmětu je dána z podstaty jeho povahy, zda se jedná o čistě subjektivní názor žáka, pro něhož výtvarná výchova nikdy nemůže být atraktivním předmětem, anebo je-li důvodem nudy opět učitelka a její pojetí předmětu. Výstižnější a přesnější se tedy jeví rozčlenit odpovědi do více kategorií, které tak více korespondují se skutečným hodnocením žáků.

Vždy po 2 žácích uvádělo jako důvod neoblíbenosti výtvarné výchovy, že se jedná o „nudný a zbytečný předmět“ (jeden z takto smýšlejících žáků přitom uvedl jako důvod nudy „spíš něco píšeme než kreslíme“, což se zdá být právě více kritikou učitelčina pojetí, než čím jiným); dalším důvodem bylo neumím kreslit, malovat“ nebo „nebaví mne kreslit, malovat“, což lze opět, podobně jako u pozitivních voleb, chápat jako obdobu téhož, neboť to, co neumím, mne nemůže uspokojovat a naplňovat, a tudíž ani bavit. Proto se lze domnívat, že tyto dvě kategorie odpovědí mají mnoho společného, na druhou stranu se ale žáci s podhoubím svých odpovědí více nesvěřují, a tak si skutečný význam toho kterého odůvodnění a jeho faktickou totožnost s jiným můžeme pouze domýšlet.

DŮVODY NEOBLÍBENOSTI VÝTVARNÉ VÝCHOVY	
nudný, zbytečný předmět	2
nuda + neumím kreslit, malovat	1
neumím kreslit, malovat	2
nebaví mě kreslit, malovat	2
neumím kreslit, a proto mě W nebaví	1
malování	1
učitelka a její pojetí	1
baví mě kreslit, ale nebaví mě to, co v hodinách W děláme	2
CELKEM	12

2 další žáci, ze shodné třídy, odpověděli, že je kreslit baví, ale nebaví je konkrétně to, co v hodinách výtvarné výchovy dělají. Doslovně žáci uvádějí: „baví mě kreslit, ale ne fint něco patlat" a „Prý úžasně kreslím, ale zase je tu ta panělka, kterou máme na matematiku, tak mě to nebaví - jen furt něco lepíme! Prostě hnúús!" Za zmínku stojí, že se jedná o tutéž třídu, kde jeden z žáků přiřkl výtvarné výchově jednu pozitivní volbu pro učitelku a jednu negativní pro „malování".

Právě zmiňované „malování" uvedl jako důvod neoblíbenosti výtvarné výchovy pouze 1 žák; 1 z dalších žáků spojil v odpověď dva různé již uvedené důvody svých spolurespondentů, a to „strašná nuda neumím kreslit". Odůvodnění jiného žáka se opět víceméně kryje s již uvedenými typy odpovědí, dotyčný žák pouze jen verbalizoval v této práci již uvedenou myšlenku, že bavit člověka může jen taková činnost, v níž může dojít úspěchu, a proto žák ve svém vysvětlení neoblíbenosti výtvarné výchovy logicky vyvozuje: „Neumím kreslit a nebaví mě dělat něco, co mi nejde". 1 žák pak uvádí jako důvod negativní volby výtvarné výchovy právě již naznačené učitelčino pojetí, vysvětlující: „Protože máme učitelku, která dělá z výtvary buch ví co, o výtvaru si máme malovat, prý máme mít sešit, dělá z toho nudu".

### 3.5.1.3 ZHODNOCENÍ OBLIBY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Mezi 79 dotázanými žáky byla výtvarná výchova 22 z nich označena jako jeden ze tří nejoblíbenějších předmětů, 11 žáků ji uvedlo naopak mezi tři nejméně oblíbené předměty, 1 žák pak hodnotil výtvarnou výchovu jak pozitivně, tak negativně. Celkem 45 žáků nezařadilo výtvarnou výchovu ani mezi předměty nejoblíbenější, ani mezi ty nejméně oblíbené, výtvarná výchova je jim buď zcela lhostejná, nebo zaujímá v souboru vyučovacích předmětů místo v „šedé", tedy neutrální zóně, anebo u těchto žáků prostě jen nevzbuzuje žádné výrazné emoce.

OBLIBA VÝTVARNÉ VÝCHOVY		
oblíbená	22	28%
neoblíbená	11	14%
oblíbená i neoblíbená	1	1%
lhostejná, neutrální	45	57%

Klima výtvarné výchovy je významnou měrou utvářeno učitelem, a proto také v tomto a podobných výzkumech hrozí, že spíše než předmět a jeho klima, bude hodnocen právě učitel a jeho pojetí výuky. Proto je zde namísto zaměřit se na četnost pozitivních a negativních voleb v jednotlivých třídách a na jejich případnou souvislost s osobou učitele, ačkoli zjišťovat klima výtvarné výchovy na té které konkrétní škole či dokonce klima třídy není předmětem tohoto výzkumu.

Nejvíce pozitivních (8 žáků), ale zároveň také nejvíce negativních voleb (7 žáků) získala výtvarná výchova na ZŠ Moskevská na Kladně, přičemž jedna z pozitivních a jedna z negativních voleb pochází od jednoho a téhož žáka. Výtvarná výchova na této škole tak zaznamenala ze strany žáků vůbec největší emocionální odezvu, nějak se k ní vyjádřilo 14 žáků z 18 dotázaných. Na ZŠ Mikulandská (celkem 18 žáků) padlo 7 pozitivních a 1 negativní volba a výtvarná výchova zde vyučovaná tak dopadla nejlépe. Výtvarná výchova na ZŠ Mendelova (celkem 20 dětí) získala 5 pozitivních a 1 negativní volbu, ZŠ Petřiny - jih (23 žáků) nakonec dopadla ze zkoumaných škol v otázce oblíbenosti výtvarné výchovy nejhůře, se 3 pozitivními a 3 negativními volbami. Na závěr lze shrnout, že pro oblibu výtvarné výchovy je nejpodstatnější žákovo nadání a vztah k předmětu, možnost úspěchu a v neposlední řadě učitelčino pojetí výuky, které podobu a náplň předmětu významně ovlivňuje a zpětně tak opět podmiňuje, jaký vztah k němu žák zaujme.

OBLIBA VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZŠ		
	pozitivní volba	negativní volba
ZŠ Mendelova	5	1
ZŠ Mikulandská	7	1
ZŠ Petřiny-jih	3	3
ZŠ Moskevská - Kladno	8	7

### **3.5.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V POROVNÁNÍ S OSTATNÍMI PŘEDMĚTY**

V pořadí druhý zadávaný dotazník zjišťoval postavení a potažmo klima výtvarné výchovy v porovnání a v kontextu ostatních předmětů. Dotazník byl žákům předložen



jako „dotazník zjišťující klima vyučovací předmětů“, a to, zda žáci v odpovědi uvedou výtvarnou výchovu, či nikoli, bylo pouze a jen na nich, zvnějšku nebyli nijak ovlivněni a jejich pozornost nebyla žádným podnětem obrácena k předmětu výtvarné výchovy. Dotazník obsahoval 22 otázkových položek, na které mohli žáci v odpovědi uvést jeden či více předmětů, které podle nich splňovaly nároky vznesené otázkou a plně ji tak vyhovovaly. Mezi položenými otázkami je 6 z nich negativně skórovatelných, jedná se o otázky č. 3, 4, 15, 18, 19 a 20 (Který předmět tě nejvíc nudí? Kterého předmětu se nejvíc bojíš? Ve kterém předmětu nejvíc soutěžíte? Při kterém předmětu se nejvíc zlobí? Při kterém předmětu čekáte na zvonění, až „padne“? Při kterém předmětu se můžete poflakovat, flinkat?) Podobně jako u prvního dotazníku, je také v tomto případě vzhledem k cíli výzkumu pozornost vyhodnocování soustředěna výhradně na volbu výtvarné výchovy.

	<b>CELKEM W</b>
1. Na který předmět se nejvíc těšíš?	<b>6 X</b>
2. Kde se toho nejvíc naučíš?	<b>1 X</b>
3. Který předmět tě nejvíc nudí?	<b>7 X</b>
4. Kterého předmětu se nejvíc bojíš?	-
5. Kdy se nejvíc uvolníš?	<b>18 X</b>
6. Ve kterém předmětu si s paní učitelkou nejvíc povídáte?	-
7. Kde se toho nejvíc dozvíš o ostatních?	<b>9 X</b>
8. Kdy se cítíš nejvíc sám sebou?	<b>6 X</b>
9. Ve kterém předmětu si s paní učitelkou povídáte o hodnocení?	-
10. Ve kterém předmětu se na hodnocení také podílíte svým názorem?	<b>4 X</b>
11. Podílíte se v některém předmětu na tom, co budete dělat?	<b>1 X</b>
12. Který předmět se podle tebe nejvíc podobá běžnému životu?	<b>2 X</b>
13. Ve kterém předmětu si povídáte o současném dění a problémech světa?	-
14. Ve kterém předmětu si nejvíc navzájem pomáháte?	<b>7 X</b>
15. Ve kterém předmětu nejvíc soutěžíte?	-
16. Ve kterém předmětu nejde o to, jestli je to "dobře" nebo "špatně"?	<b>8 X</b>
17. Při kterém předmětu se dokážete plně zabrat do činnosti?	<b>14 X</b>
18. Při kterém předmětu se nejvíc zlobí?	<b>6 X</b>
19. Při kterém předmětu čekáte na zvonění až "padne"?	<b>1 X</b>
20. Při kterém předmětu se můžete poflakovat, flinkat?	<b>16 X</b>
21. Ve kterém předmětu je důležité udělat kus práce?	<b>2 X</b>
22. Který předmět vás dokáže nadchnout nějakým nápadem, projektem?	<b>5 X</b>

Podle výsledků tohoto dotazníkového šetření lze výtvarnou výchovu nejlépe charakterizovat jako předmět, kde se žáci nejvíce uvolní (18 žáků) a při němž se dokáží plně zabrat do činnosti (14 žáků); zároveň je ale také předmětem, kde se mohou žáci podle svého mínění nejvíce poflakovat a flinkat (16 žáků).

<b>PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA</b>		
	5. Při W se nejvíce uvolním	<b>18 X</b>
<b>N</b>	20. Při W se můžeme flinkat, poflakovat	<b>16 X</b>
	17. Při W se dokážeme plně zabrat do činnosti	<b>14 X</b>
	7. Ve W se toho nejvíce dozvím o ostatních	<b>9 X</b>
	16. Ve W nejde o to, jestli je to "dobře" nebo "špatně"	<b>8 X</b>
	14. Ve W si nejvíce navzájem pomáháme	<b>7 X</b>
<b>N</b>	3. W mě nejvíce nudí	<b>7 X</b>
	1. Na W se nejvíce těším	<b>6 X</b>
	8. Ve W se cítím nejvíce sám sebou	<b>6 X</b>
<b>N</b>	18. Při W se nejvíce zlobí	<b>6 X</b>
	22. W nás dokáže nadchnout nějakým nápadem, projektem	<b>5 X</b>
	10. Ve W se na hodnocení podílíme také svým názorem	<b>4 X</b>
	12. W se podle mě nejvíce podobá běžnému životu	<b>2 X</b>
	21. Ve W je důležité udělat kus práce	<b>2 X</b>
	2. Ve W se toho nejvíce naučím	<b>1 X</b>
	11. Ve W se podílíme na tom, co budeme v hodinách dělat	<b>1 X</b>
<b>N</b>	19. Při W čekáme na zvonění, až "padne"	<b>1 X</b>
<b>N</b>	4. W se nejvíce bojím	<b>0 X</b>
	6. Ve W si s paní učitelkou nejvíce povídáme	<b>0 X</b>
	9. Ve W si s paní učitelkou povídáme o hodnocení	<b>0 X</b>
	13. Ve W si povídáme o současném dění a problémech světa	<b>0 X</b>
<b>N</b>	15. Ve W nejvíce soutěžíme	<b>0 X</b>

Podle dalších odpovědí je výtvarná výchova předmětem, kde se toho děti nejvíce dozvědí o ostatních (9 žáků), ve výtvarné výchově nejde o to, jestli je to „dobře“ nebo „špatně“ (8 žáků), a žáci si tu navzájem nejvíce pomáhají (7 žáků); zároveň je ale výtvarná výchova taktéž významným počtem žáků hodnocena jako předmět, který nejvíce nudí (7 žáků). Dále je výtvarná výchova pro některé děti předmětem, na nějž se nejvíce těší (6 žáků) a kde se cítí nejvíce sami sebou (6 žáků), naopak je ale výtvarná výchova také předmětem, kde se nejvíce zlobí (6 žáků). Několik dětí uvádí, že výtvarná výchova je dokáže nadchnout nějakým nápadem nebo projektem (5 žáků), podle některých se na hodnocení ve výtvarné výchově také podílejí svým názorem (4 žáci). Již zanedbatelné množství žáků tvrdí, že ve výtvarné výchově je důležité udělat kus

práce (2 žáci) a že se podle nich výtvarná výchova nejvíce podobá běžnému životu (2 žáci). Jen ojediněle se objevuje názor, že je výtvarná výchova předmětem, kde se toho žák nejvíc naučí (1 žák), nebo že se ve výtvarné výchově žáci podílejí na tom, co budou v hodinách dělat (1 žák); pouze jednou se také objevuje odpověď, že při výtvarné výchově žáci čekají na zvonění, až „padne“ (1 žák).

Co se týče negativ, je výtvarná výchova žáky vnímána zejména jako předmět, kde se mohou poflakovat a flinkat; trochu se tu také zlobí a pro některé žáky je tento předmět nejnudnějším z celého vyučování. Přesto pouze jeden z těchto „znuděných“ žáků uvádí, že při výtvarné výchově čeká na zvonění, až „padne“. Naopak vůbec není výtvarná výchova předmětem, kterého by se žáci báli, ani zde mezi žáky nedochází k soutěžení.

Výtvarná výchova se tak podle odpovědí žáků zdá být spíše prostorem pro soustředěnou práci, vnitřní relaxaci a rozvíjení a uplatňování vlastní fantazie a tvořivosti, nežli místem pro vzájemnou komunikaci, zejména komunikaci mezi žáky a učitelkou. Výtvarná výchova není žádným z žáků označena jako předmět, kde si s paní učitelkou nejvíc povídají, nepovídají si zde ani o současném dění a problémech světa, údajně si s dotazovanými žáky paní učitelka výtvarné výchovy nepovídá ani o hodnocení dokončených prací. Spíše než komunikaci a interakci s učitelkou je tak podle odpovědí dětí výtvarná výchova nakloněna interakcím mezi žáky samými, čemuž nasvědčují relativně častá tvrzení, že ve výtvarné výchově se toho nejvíc dozvědí o ostatních, a že je výtvarná výchova předmětem, kde si navzájem nejvíc pomáhají.

### **3.5.3 VYUČOVACÍ KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

V pořadí třetí zadávaný dotazník se soustředí již výhradně a explicitně na vyučovací klima výtvarné výchovy. Žákům je předloženo 22 tvrzení o předmětu výtvarné výchovy, a jejich úkolem je rozhodnout, zdaje toto tvrzení pravdivé, či nikoli, zda vystihuje jejich výtvarnou výchovu, či ne. Položky lze rozdělit do tří, respektive do čtyř oblastí podle toho, který aspekt spolupodílející se na tvorbě klimatu předmětu sledují. Jsou to komunikace, vzájemné vztahy a osobnostní rozvoj, přičemž takto zvolené oblasti pro klasifikaci jednotlivých položek odpovídají obsahovým doménám proklamovaným v rámcovém vzdělávacím programu pro výtvarnou výchovu: oblast

komunikace sleduje doménu ověřování komunikačních účinků, oblast vzájemných vztahů odpovídá obsahové doméně rozvíjení citlivosti a oblast osobnostního rozvoje reflektuje doménu uplatňování subjektivity. Čtvrtou, doplňující oblast pak tvoří tvrzení, která svědčí v neprospěch výtvarné výchovy, tedy tvrzení negativně skórovatelná.

### 3.5.3.1 KOMUNIKACE

Oblast komunikace v souvislosti s klimatem vyučovacího předmětu výtvarné výchovy sledovaly v dotazníku položky č. 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 19 a 22, jež zněly následovně: Ve VV si často povídáme; O VV rád vyprávím doma; O tom, co jsme dělali ve VV se mezi sebou bavíme i mimo VV; Paní učitelku zajímá i náš názor; Už se mi stalo, že jsem ostatním vysvětloval, proč jsem obrázek namaloval tak, jak jsem jej namaloval; Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení; Své práce si hodnotíme také sami navzájem; Ve VV si s paní učitelkou povídáme také o aktuálních událostech a problémech světa; To, o čem mluvíme s paní učitelkou ve VV se týká i jiných předmětů.

Z těchto položek nejčastěji bylo voleno tvrzení, že učitelku zajímá také názor žáků, což potvrdilo 46 dotázaných dětí. Tato položka se celkově mezi všemi položkami daného dotazníku četností voleb umístila na 3. místě dostala se tak mezi trojici tvrzení nejvíce vystihující podstatu a charakter školní reality výtvarné výchovy.

4. Paní učitelku zajímá i náš názor		
ano	46	59%
ne	31	39%
ano i ne	1	1%
nezodpovězeno	1	1%

Bezprostředně za tímto tvrzením se mezi třemi charakteristikami na 4. - 6. místě umístily další dvě mapující komunikaci ve výtvarné výchově, a to položky „Ve VV si často povídáme“ (41 žáků) a „Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení“ (41 žáků).

1. Ve W si často povídáme		
ano	41	52%
ne	38	48%

11. Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení		
ano	41	51%
ne	36	46%
ano i ne	2	3%

Tato zjištění se ovšem dostávají částečně do rozporu s daty získanými v předchozím dotazníku, jehož výsledky vyzněly pro komunikační složku výtvarné výchovy spíše nepříznivě; podle již zmiňovaných odpovědí dětí výtvarná výchova není předmětem, v němž si s paní učitelkou nejvíc povídají - výsledky dotazníku orientovaného výhradně na klima výtvarné výchovy pak snad lze chápat jako upřesnění, že ve výtvarné výchově si sice děti s paní učitelkou nepovídají nejvíc, ale přesto si povídají často. Větší rozpor se projevuje u druhého tvrzení, kde relativně velký počet žáků potvrdil, že si s paní učitelkou ve výtvarné výchově povídají o hodnocení, zatímco v předchozím dotazníku v odpovědi na otázku „Ve kterém předmětu si s paní učitelkou povídáte o hodnocení?“ neuvedl výtvarnou výchovu ani jeden žák.

Z položek týkajících se komunikační složky výtvarné výchovy se dále umístilo tvrzení, že to, o čem mluví žáci s paní učitelkou ve výtvarné výchově se týká i jiných předmětů, které se s volbou 32 žáků umístilo mezi charakteristikami na 9. - 11. příčce.

22. To, o čem mluvíme s paní učitelkou ve W se týká i jiných předmětů		
ano	32	41%
ne	46	58%
nezodpovězeno	1	1%

30 z dotázaných žáků dále uvedlo, že své práce si hodnotí také sami navzájem, a 28 dětí uvedlo, že se jim již stalo, že ostatním dětem ve výtvarné výchově vysvětlovali, proč obrázek namalovali tak, jak jej namalovali. Co se týče podílu žáků na hodnocení, opět se nabízí porovnání s obdobnou otázkou v předchozím dotazníku, kde výtvarnou

výchovu jako předmět, v němž se podílejí na hodnocení, uvedli pouze 4 žáci. Toto tvrzení se tak ve výsledcích daného dotazníku dostalo na 12. příčku z celkového množství 22 položek, což je ovšem stejné umístění, jaké si obdobná položka vydobyla v dotazníku klimatu výtvarné výchovy.

12. Svě práce si hodnotíme také sami navzájem		
ano	30	38%
ne	49	62%

10. Už se mi stalo, že jsem ostatním vysvětloval, proč jsem obrázek namaloval tak, jak jsem ho namaloval		
ano	28	35%
ne	51	65%

Na 16. příčce z 22 se voleno 20 žáky umístilo tvrzení, že se žáci o tom, co dělali ve výtvarné výchově, baví i mimo výtvarnou výchovu. Doma o výtvarné výchově rádo vypráví již jen 12 z dotázaných žáků, čímž toto tvrzení obsadilo předposlední příčku, a na posledním místě skončila charakteristika výtvarné výchovy jako předmětu, kde si paní učitelka s žáky povídá o aktuálních událostech a problémech světa (11 žáků). Tento výsledek odpovídá údajům získaným z předchozího dotazníku, kde na totožnou otázku „Ve kterém předmětu si povídáte o současném dění a problémech světa?“ neuvedl v odpověď výtvarnou výchovu ani jeden žák.

3. O tom, co jsme dělali ve W, se mezi sebou bavíme i mimo W		
ano	20	25%
ne	57	72%
nezodpovězeno	2	3%

2. O W rád vyprávím doma		
ano	12	15%
ne	67	85%

19. Ve W si s paní učitelkou povídáme o aktuálních událostech a problémech světa		
ano	11	14%
ne	68	86%

### 3.5.3.2 VZÁJEMNÉ VZTAHY

Oblast vzájemných vztahů ve výtvarné výchově byla v dotazníku zastoupena položkami č. 6,9, 18 a 21, jež zněly: Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí; V hodině si prohlížím i práce ostatních dětí; Když tvoříme ve skupině, musíme se spolu domluvit a sladit se; V hodinách VV jsme si navzájem blíž.

Hned dvě z těchto položek obsadily příčky v první trojici nejčastěji volených tvrzení, a to místo 1. a 2. 52 žáků uvedlo, že si v hodinách výtvarné výchovy prohlížejí i práce ostatních dětí, a jen o jednoho žáka méně, 51 dětí, potvrdilo, že když tvoří ve výtvarné výchově společně ve skupině, je nezbytné, aby se spolu domluvili a sladili.

9. V hodině si prohlížím i práce ostatních dětí		
ano	52	66%
ne	26	33%
ano i ne	1	1%

18. Když tvoříme ve skupině, musíme se spolu domluvit a sladit se		
ano	51	64%
ne	27	34%
ano i ne	1	1%

V předchozím dotazníku, sledujícím obecně klima vyučovacích předmětů, se v nejčastěji volené trojici vzhledem k výtvarné výchově neobjevila ani jedna položka mapující vzájemné vztahy mezi žáky, a dokonce ani položka týkající se komunikace, jež byla v případě dotazníku na klima výtvarné výchovy tou poslední, která trojici

nejčastěji volených charakteristik doplňovala. Naopak dvě z první trojice voleb se týkaly osobnostního rozvoje žáka, tedy uplatňování jeho subjektivity, když byla výtvarná výchova charakterizována jako předmět, kde se žáci nejvíc uvolní a kde se dokáží plně zabrat do činnosti, přičemž trojici doplňovalo negativně vnímatelné hodnocení výtvarné výchovy jako předmětu, kde se lze flinkat a poflakovat. Z položek, sledujících vzájemné vztahy, se v tomto předchozím, obecnějším dotazníku na nejvyšších příčkách umístilo na 4. místě tvrzení „Ve VV se toho nejvíc dozvím o ostatních“ a na 6. místě „Ve VV si navzájem nejvíc pomáháme“.

V dotazníku zjišťujícím klima ve výtvarné výchově se velmi dobře umístila také třetí ze čtyř položek sledujících oblast vzájemných vztahů, a to tvrzení „Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí“, kterému dalo za pravdu 40 žáků a to se tak celkově umístilo na 7. místě. Toto tvrzení pak zejména s údajem o vzájemném prohlížení obrázků, ale ostatně i s tvrzením o společné tvorbě ve skupině, opět koresponduje s odpovědí minulého dotazníku, podle níž se toho děti ve výtvarné výchově nejvíc dozvědí o ostatních.

6. Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí		
ano	40	51%
ne	38	48%
nezodpovězeno	1	1%

Naopak tvrzení „V hodinách výtvarné výchovy jsem si navzájem blíž“ potvrdilo pouze 14 žáků, a to se tak umístilo až na 19. příčce z celkových 22, a jako jediné trochu pokazilo jinak vynikající hodnocení výtvarné výchovy jako prostoru pro utváření kvalitních vzájemných vztahů mezi žáky.

21. V hodinách W jsme si navzájem blíž		
ano	14	18%
ne	65	82%



### 3.5.3.3 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

Oblast osobnostního rozvoje sledovaly v dotazníku položky č. 5, 7, 8, 15, 16 a 20. Jejich doslovné znění bylo: V tomto předmětu se můžu prosadit; Ve VV můžu tvořit tak, jak se zrovna cítím; Ve VV jsem se naučil mnoho nového; Dokáži se do práce ponořit a nemyslet na nic jiného; Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost; Máme možnost podílet se na vymýšlení témat naší práce.

Nejčastěji voleno z nich bylo tvrzení „Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost“, které se, potvrzeno 37 žáky, ocitlo ale až na 8. místě, za třemi položkami z oblasti komunikace, třemi z oblasti vzájemných vztahů a dokonce jednou negativně skórovanou. Hned na 9. - 11. místě se objevily další dvě položky mapující osobnostní rozvoj žáků ve výtvarné výchově, a to tvrzení, že se ve výtvarné výchově žáci mohou prosadit (32 žáků) a že zde mohou tvořit tak, jak se zrovna cítí (32 žáků).

16. Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost		
ano	37	47%
ne	41	52%
ano i ne	1	1%

5. V tomto předmětu se můžu prosadit		
ano	32	41%
ne	46	58%
nezodpovězeno	1	1%

7. Ve W můžu tvořit tak, jak se zrovna cítím		
ano	32	41%
ne	46	58%
nezodpovězeno	1	1%

29 žáků pak uvedlo, že se při výtvarné výchově dovedou do práce ponořit a nemyslet na nic jiného, toto tvrzení tak skončilo až na 13. místě z celkových 22, zatímco v předchozím dotazníku, zaměřeném na klima vyučovacích předmětů obecně,

uvedlo na otázku „Při kterém předmětu se dokážete plně zabrat do činnosti“ jako odpověď výtvarnou výchovu 14 dotázaných, čímž se položka dostala na 3. místo, tedy mezi vůbec nejčastěji volené. Tento rozpor lze zřejmě nejspíš vysvětlit tím, že v kontextu všech vyučovacích předmětů jsou žáci více s to diferencovat specifika výtvarné výchovy, která ji výrazně odlišují od ostatních předmětů. Uvědomují si ji jako prostor pro soustředěnou, tvůrčí práci, na rozdíl od předmětů naukových, kde má činnost v hodině zcela jiný charakter, mnohdy značně pasivní, kontrastující s aktivní, tvořivou činností výtvarné výchovy, kterou si teprve může žák skutečně prožít a plně se jí oddat. V dotazníku zaměřeném již výhradně na výtvarnou výchovu tato charakteristika předmětu již tolik nevystupuje a naopak je zatlačena do pozadí jinými, dle mínění žáků výstižnějšími charakteristikami.

Další položku, uvádějící možnost žáků podílet se na vymýšlení témat práce ve výtvarné výchově potvrdilo 27 dětí; pouhých 16 žáků se domnívá, že se ve výtvarné výchově naučilo mnoho nového. To svědčí o skutečnosti, že děti nevnímají výtvarnou výchovu jako prostor pro učení, a tedy ani pro učení a osvojování výtvarných znalostí a dovedností, natož pak jako prostor sociálního učení. Jak již vyplynulo z předchozích dotazníků, výtvarná výchova zůstává pro žáky prostorem pro uvolnění, tvořivou činnost a realizaci vlastní záliby - to vše v případě, že je baví. Pakliže nemají žáci k výtvarné výchově pozitivní vztah, je jim jen nudným předmětem či prostorem pro „flákání“ a nicnedělání.

20. Máme možnost podílet se na vymýšlení témat naší práce		
ano	27	34%
ne	50	64%
ano i ne	1	1%
nezodpovězeno	1	1%

8. Ve W jsem se naučil mnoho nového		
ano	16	20%
ne	63	80%

### 3.5.3.4 NEGATIVNĚ SKÓROVANÉ POLOŽKY

Mezi 22 položkami, zkoumajícími vyučovací klima výtvarné výchovy, byly zahrnuty 3 položky, jejichž potvrzení ze strany žáků svědčí v neprospěch výtvarné výchovy. Jsou to položky č. 13, 14 a 17, znějící: Při VV se bojím něco tvořit, abych to nezkazil; Bojím se, že se mi budou ostatní smát; Ve VV nemusíme nic pořádného dělat, můžeme se flákat.

Nejčastěji bylo voleno tvrzení „Ve VV nemusíme nic dělat, můžeme se flákat“, s nímž souhlasilo 41 dětí, a které se tak ocitlo spolu se dvěma jinými tvrzeními na 4. - 6. místě. Takový výsledek se nezdá být ničím překvapivým, zvláště po datech získaných v předcházejícím dotazníku, kde na podobnou otázku "Při kterém předmětu se můžete poflakovat, flinkat?" odpovědělo 16 žáků „při výtvarné výchově“, čímž z poflakování učinili dokonce 2. nejcharakterističtější znak výtvarné výchovy.

17. Ve W nemusíme nic pořádného dělat, můžeme se flákat		
ano	41	51%
ne	36	46%
ano i ne	2	3%

Obě zbývající negativně skórované položky se objevily až na zadních pozicích výsledné tabulky. S tvrzením „Ve VV se bojím, že se mi budou ostatní smát“ souhlasilo pouze 18 žáků a položka se tak umístila na 17. příčce z celkových 22. Strach z tvoření ve výtvarné výchově proto, že by dotyčný mohl svůj výtvarný pokazit, přiznalo pouze 13 žáků a položka tak skončila jako jedna z nejméně volených na místě 20.

14. Bojím se, že se mi budou ostatní smát		
ano	18	23%
ne	61	77%

13. Při W se bojím něco tvořit, abych to nezkazil		
ano	13	16%
ne	66	84%

Z negativních emocí tak výtvarná výchova budí u žáků snad nudu, pocit zbytečnosti předmětu, poměrně velký počet žáků nabývá dojmu, že je výtvarná výchova „volným“ předmětem, kde se nemusí nic moc dělat, může se tu flinkat a poflakovat, a dokonce i zlobit. Je ovšem pouze na učitelích výtvarné výchovy, aby své žáky přesvědčili o nesprávnosti těchto jejich představ, které v nich dost možná utvrzují jak jejich rodiče, tak učitelé ostatních předmětů, možná dokonce ale i sami učitelé výtvarné výchovy svým vlastním přístupem a pojetím předmětu. Že je „výtvarka“ jiným, nikoli méněcenným předmětem, si musí uvědomit nejenom žáci, ale především a v první řadě učitelé výtvarné výchovy; právě oni musí nahlédnout její pravý význam a hodnotu pro rozvíjení a kultivaci dětských bytostí a vnést prostřednictvím výtvarné výchovy do života dětí dimenzi fantazie, tvořivosti a radosti zvláštní tvůrčí činnosti. Dobrým základem pro takové postavení výtvarné výchovy ve školní realitě je skutečnost, že i přes některé její objektivně negativně vnímatelné charakteristiky ze strany žáků rozhodně není předmětem, který by mezi dětmi nějak zásadně budil strach - ať už strach z tvorby, z výsměchu či z neúspěchu.

### **3.6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ A ZÁVĚRY**

Hypotéza č. 1: *Klima ve výtvarné výchově se významně liší od klimatu v ostatních vyučovacích předmětech* byla potvrzena

Podle odpovědí uvedených ve všech třech na sebe navazujících dotaznících žáci vnímají výtvarnou výchovu odlišně od ostatních vyučovacích předmětů. Představuje pro ně možnost uvolnit se, oprostit se od běžného školního dne a ponořit se do vlastní tvůrčí práce, žáci vnímají výtvarnou výchovu jako prostor pro tvořivou seberealizaci, jako možnost vyjádřit se výtvarnými prostředky a „vyřádit se“, což vše vystupuje v kontrastu k ostatním, naukovým předmětům.

Hypotéza č. 2: *Výtvarná výchova vytváří jedinečný prostor pro sociálně - osobnostní rozvoj žáka a pro utváření pozitivních vazeb mezi žáky* byla potvrzena jen částečně

Výtvarná výchova do značné míry vytváří podmínky pro sociálně - osobnostní rozvoj žáka, jak ale vyplývá ze získaných dat, více se tato potencialita předmětu realizuje v rovině žákovy nitra, umožňujíc mu tvořit, pracovat s vlastní fantazií, uvolnit se a dát průchod vlastním emocím a pocitům. Naopak se nepotvrdilo, že by žáci dostávali šanci aktivně se zapojit do organizace své práce a tím převzít část zodpovědnosti za sebe samé a své konání - jen velmi málo se sami žáci podílejí na hodnocení svých výtvorů, mnohdy jim ani učitelka své hodnocení nezdůvodňuje; na rozhodování o použití materiálu, techniky či dokonce o samotném námětu výtvarné činnosti mají děti vliv jen nepatrný. Stejně tak se zdají být na poli výtvarné výchovy nedostatečně reflektována témata současného světa, jež by umožnila dětem nejenom se s nimi seznámit, ale také je zpracovat skrze vlastní výtvarnou tvorbu a zaujmout k nim určitý postoj.

Pro utváření pozitivních vazeb mezi žáky se zdá klima výtvarné výchovy příhodnější, děti sami vnímají výtvarnou výchovu jako předmět, kde si navzájem hodně pomáhají, kde je nezbytné se při společné tvorbě domluvit a naladit se na stejnou vlnu. Uvědomují si také komunikační rovinu výtvarné výchovy, v níž je rozhovor mezi žáky i mezi žáky a učitelem nezbytnou součástí zpracování a reflexe výtvarného námětu. Důležitou roli zde hraje také vědomí respektu k vlastnímu názoru a ocenění možnosti vyslechnout druhé, a vůbec se tak o druhých něco dovědět nejen cestou verbální, ale právě i prostřednictvím tvorby.

Hypotéza č. 3: *Výtvarná výchova je specifickým prostředkem pro zkvalitnění klimatu třídy, neboť připravuje žákům prostor pro poznávání sebe sama i sebe navzájem v jiných, aktivizujících a tvořivých situacích* byla potvrzena jen částečně

Ze získaných dat je zřejmé, že výtvarná výchova se odehrává také ve společných činnostech, kde spolu žáci úzce kooperují, mají možnost více se poznat pomáhají si a učí se vzájemně respektovat. Ve skupinové i v samostatné výtvarné činnosti jsou děti schopny plně se zabrat do práce, aktivovat tak vlastní nitro a dát průchod svým emocím. Důležitým momentem je vzájemné prohlížení výtvorů a povídání si nad nimi, kdy si sami žáci uvědomují, jak mnoho se toho ve výtvarné výchově o svých spolužácích dovědí.

Naopak se zdá, že nejsou aktivizační možnosti předmětu plně využity, když jsou žáci ponecháváni v určité pasivitě, namísto aby se aktivně podíleli také na volbě námětů či na hodnocení výsledků i průběhu své výtvarné činnosti. Tyto situace a nutnost jejich řešení či reflektování by žákům připravila nové možnosti pro sebeuplatnění i pro poznávání ostatních. Stejně tak témata přesahující hranice předmětu či reflexe současného dění a problémů světa by vnesla do výtvarné výchovy aktivizující moment, vůči němuž by bylo nutné se nějak vymezit, zaujmout určitý názor, postoj, nějak se zachovat.

Hypotéza č. 4: *Přes všechna nastíněná pozitiva je výtvarná výchova žáky vnímána spíše jako okrajový, v nežádoucím slova smyslu odpočinkový předmět* byla potvrzena

Žáci výtvarnou výchovu pocíťují jako odpočinkový předmět, při němž se odreagují, nemusí se učit, ani přemýšlet. Toto pojetí ovšem u významné části žáků nabývá představy, že je výtvarná výchova nedůležitým, zbytečným předmětem, v němž je v podstatě bez zásadnějších dopadů možno se poflakovat a flinkat, nic pořádného nedělat, neodvést žádnou kvalitní práci.

Výzkumné šetření prokázalo, že výtvarná výchova vytváří specifické klima, jež podporuje jak sociálně - osobnostní rozvoj žáků, tak jejich vzájemné vztahy a následně i klima celé třídy. Některé z těchto potencialit výtvarné výchovy zůstávají ve školní realitě zatím nenaplněny či naplněny jen částečně, a tudíž se jejich pozitivní důsledky nemohou v celém rozsahu uplatnit. Proto je žádoucí, aby byla učiteli větší pozornost věnována klimatu výtvarné výchovy, a byly doceněny možnosti předmětu vzhledem k jeho specifikům ve vztahu ke kultivaci jednotlivce a k utváření pozitivních vazeb mezi žáky a tím i k tvorbě vstřícného klimatu celé třídy.

## ZÁVĚR

Svou prací jsem se pokusila upozornit na jedinečnost výtvarné výchovy, na její zvláštní postavení, jež mezi ostatními předměty školní reality zaujímá, a na zcela specifické klima, které výtvarná výchova v důsledku svého tvořivého a aktivizujícího charakteru vytváří. Otázka klimatu jednotlivých vyučovacích předmětů zatím není v odborné literatuře dostatečně zmapována, a přitom právě tato jednotlivá klimata se zásadním způsobem spolupodílejí na utváření vzájemných vztahů mezi žáky a na kvalitě klimatu celé třídy, a tím i na kvalitě výchovně - vzdělávacích výsledků všech žáků.

Výtvarná výchova má pak pro tvorbu vstřícného pozitivního klimatu zcela jedinečné předpoklady, vytvářející situace značně odlišné od situací ostatních, naukových předmětů, pracující s vlastní aktivní a tvořivou činností žáka s jeho autentickým prožitkem, dotýkající se tak emocionální sféry a samé niterné podstaty dítěte. Jako taková má výtvarná výchova zásadní vliv na sociálně - osobnostní rozvoj žáka, vytváří jedinečný prostor pro utváření pozitivních vzájemných vztahů mezi žáky a tím dává vzniknout pozitivnímu, vstřícnému klimatu, které naplňuje nejen hodiny výtvarné výchovy, ale přenáší se také na klima celé třídy a činí je tak kvalitnějším a příznivějším. Nakolik jsou tyto potencionální možnosti výtvarné výchovy uplatňovány a využívány v praxi, jsem se pokusila zjistit prostřednictvím výzkumného šetření, jehož výsledky dotvářejí konečný obraz klimatu výtvarné výchovy v současné škole. Zároveň by měly být také impulzem k většímu zájmu o klima vyučovacího předmětu, o možnosti jeho spoluutváření a kultivace a o efektivní využívání jeho pozitiv pro zkvalitnění klimatu třídy.

## L I T E R A T U R A

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-463-X

GAVORA, P. Pedagogická komunikácia v základném škole. Veda, Bratislava 1988

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. Kapitoly ze sociologie výchovy. PedF UK, Praha 1996. ISBN 80-86039-10-2

HAZUKOVÁ, H. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I., II. UK, Praha 2000

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. Didaktika výtvarné výchovy I., II. UK, Praha 1991

HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Portál, Praha 2004. ISBN 80-7178-888-0

JANOUSHEK, J. Společná činnost a komunikace. Svoboda, Praha 1984

KAGAN, M. Ludská činnost. Pravda, Bratislava 1977

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-253-X

KLIMEŠ, R. Vzdělávání jako základní pojem výchovy. Dědictví Komenského, Praha 1937

**KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk - prostředí - výchova. Paido, Brno 2001. ISBN 80-7315-004-2**

LANGOVÁ, M. Učitel v pedagogických situacích. UK, Praha 1992. ISBN 80-7066-613-7



LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Gaudeamus, Hradec Králové 2001. ISBN 978-80-7041-980-9

MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy. Přehledová studie. Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, Praha 1989

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVY, J. Komunikace ve škole. Masarykova univerzita, Brno 1995. ISBN 80-210-1070-3

PARÍZEK, V. Základy obecné pedagogiky. PedF UK, Praha 1996.

PASTOROVÁ, M., VANČÁT, J. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kutikulárních dokumentech. In Výtvarná výchova a mody její komunikace. Symposium české sekce INSEA, Olomouc 2004

PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Amonium servis, Ostrava 1995. ISBN 80-85498-27-8

POHNEROVÁ, M. Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura, [cit. 12. 2. 2007]. Dostupné na internetu: <[www.rvp.cz/clanek/247/43](http://www.rvp.cz/clanek/247/43)>

PROKOP, J. Škola jako sociální útvar. PedF UK, Praha 1996. ISBN 80-86039-01-3

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178-029-4

RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělání a školy. MU, Brno 1991

ROESELVÁ, V. Koncepce výtvarné výchovy v letech 1971 - 1997. In Věda a výzkum ve výtvarné výchově. UK, Praha 1998. ISBN 80-86039-59-5

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. ISV, Praha 1999. ISBN 80-85866-33-1

- SLAVÍK, J. Didaktika výtvarné výchovy III. SPN, Praha 1990. ISBN 80-7066-268-9
- SLAVÍK, J. Didaktika výtvarné výchovy v 5. semestru oborového studia výtvarné výchovy. Katedra VV PedF UK, Praha 1993
- SLAVÍK, J. a kol. Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. PedF UK, Praha 1998. ISBN 80-86039-70-6
- SYCHROVÁ, H. O smyslu vzdělávání: humanizující vzdělání jako společensky účinný činitel. SPN, Praha 1969
- UŽDIL, J. Mezi uměním a výchovou. SPN, Praha 1988
- UŽDIL, J. Výtvarný projev a výchova. SPN, Praha 1976
- VANCAT, J. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kutikulárních dokumentech. Sdružení MAC, spol. s r. o., Praha 2002. ISBN 80-86015-90-4
- VANCÁT, J. Tvorba vizuálního zobrazení (gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově). Karolinum, Praha 2000
- VORLÍČEK, Ch. Úvod do pedagogiky. Nakladatelství H a H, Jinočany 2000. ISBN 80-86022-79-X

## PŘÍLOHY

Milí žáci,

prosíme vás o zodpovězení několika otázek, týkajících se oblíbenosti a neoblíbenosti předmětů vyučovaných na vaší škole. V klidu se nad otázkami zamyslete, odpověďte pravdivě a nezapomeňte své odpovědi zdůvodnit. Dotazník je zcela anonymní, vaše odpovědi budou sloužit pouze účelům našeho výzkumu. Vyplnění dotazníku vám bude trvat asi 10 minut.

Děkujeme za spolupráci

třída:  
škola:

věk:

chlapec / dívka

1) Které tři předměty máš nejraději? Seřad' od nejoblíbenějšího:

- 1.
- 2.
- 3.

2) Proč? Rozepiš

- 1
- 2
- 3

3) Které tři předměty máš nejméně rád? Seřad' od nejméně oblíbeného:

- 1.
- 2.**
- 3.

4) Proč? Rozepiš

- 1
- 2
- 3

Milí žáci,

obracíme se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit něco více o klimatu jednotlivých vyučovacích předmětů, vyučovaných na ZŠ. Jako odpověď na následující otázky uveďte vždy jeden nebo více předmětů, které podle vás nejlépe vyhovují nárokům otázky. Nejedná se o žádný test, nezjišťujeme vaše vědomosti, jde pouze o vaše vlastní názory a pocity. Dotazník je zcela anonymní. Jeho vyplnění vám bude trvat asi 20 minut.

Děkujeme za spolupráci

třída:  
škola:

věk:

chlapec / dívka

- 1) Na který předmět se nejvíc těšíš?
- 2) Kde se toho nejvíc naučíš?
- 3) Který předmět tě nejvíc nudí?
- 4) Kterého předmětu se nejvíc bojíš?
- 5) Kdy se nejvíc uvolníš?
- 6) Ve kterém předmětu si s paní učitelkou nejvíc povídáte?
- 7) Kde se toho nejvíc dozvíš o ostatních?
- 8) Kdy se cítíš nejvíc sám sebou?
- 9) Ve kterém předmětu si s paní učitelkou povídáte o hodnocení?
- 10) Ve kterém předmětu se na hodnocení také podílíte svým názorem?
- 11) Podílíte se v některém předmětu na tom, co budete v hodině dělat?
- 12) Který předmět se podle tebe nejvíce podobá běžnému životu?
- 13) Ve kterém předmětu si povídáte o současném dění a problémech světa?
- 14) Ve kterém předmětu si nejvíc navzájem pomáháte?
- 15) Ve kterém předmětu nejvíc soutěžíte?
- 16) Ve kterém předmětu nejde o to, jestli je to „dobře“ nebo „špatně“?
- 17) Při kterém předmětu se dokážete plně zabrat do činnosti?
- 18) Při kterém předmětu se nejvíc zlobí?
- 19) Při kterém předmětu čekáte na zvonění až „padne“?
- 20) Při kterém předmětu se můžete poflakovat, flinkat?
- 21) Ve kterém předmětu je důležité udělat kus práce?
- 22) Který předmět vás dokáže nadchnout nějakým nápadem, projektem?

Milí žáci,

do rukou se vám dostává dotazník zaměřený na vyučovací předmět výtvarná výchova. Jeho cílem je zjistit, jaká je výtvarná výchova právě na vaší škole. Dotazník obsahuje tvrzení o hodinách výtvarné výchovy, přičemž vašim úkolem je u každého tvrzení rozhodnout, zda je pravdivé, pak zakroužkujte „ano“, či pravdivé není, pak zakroužkujte „ne“. Zajímá nás pouze vaše vlastní osobní mínění. Tento dotazník je zcela anonymní a bude sloužit výhradně potřebám našeho výzkumu. Jeho vyplnění vám nezabere více než 15 minut.

Děkujeme za spolupráci

třída: škola:	věk:	chlapec / dívka
1) Ve výtvarné výchově si často povídáme		ano / ne
2) O výtvarné výchově rád vyprávím doma		ano / ne
3) O tom, co jsme dělali ve výtvarné výchově, se mezi sebou bavíme i mimo výtvarnou výchovu		ano / ne
4) Paní učitelku výtvarné výchovy zajímá i náš názor		ano / ne
5) V tomto předmětu se můžu prosadit		ano / ne
6) Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí		ano / ne
7) Ve výtvarné výchově můžu tvořit tak, jak se zrovna cítím		ano / ne
8) Ve výtvarné výchově jsem se naučil mnoho nového		ano / ne
9) V hodině si prohlížím i práce ostatních dětí		ano / ne
10) Už se mi stalo, že jsem ostatním vysvětloval, proč jsem obrázek namaloval tak, jak jsem ho namaloval		ano / ne
11) Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení		ano / ne
12) Své práce si hodnotíme také sami navzájem		ano / ne
13) Při výtvarné výchově se bojím něco tvořit, abych to nezkazil		ano / ne
14) Bojím se, že se mi budou ostatní smát		ano / ne
15) Dokáži se do práce ponořit a nemyslet na nic jiného		ano / ne
16) Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost		ano / ne
17) Ve výtvarné výchově nemusíme nic pořádného dělat, můžeme se flákat		ano / ne
18) Když tvoříme ve skupině, musíme se spolu domluvit a sladit se		ano / ne
19) Ve výtvarné výchově si s paní učitelkou povídáme o aktuálních událostech a problémech světa		ano / ne
20) Máme možnost podílet se na vymýšlení témat naší práce		ano / ne
21) V hodinách výtvarné výchovy jsme si navzájem blíž		ano / ne
22) To, o čem mluvíme s paní učitelkou ve výtvarné výchově se týká i jiných předmětů		ano / ne

## PŘÍLOHA č. 4

## OBLIBA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

		POZITIVNÍ VOLBA	NEGATIVNÍ VOLBA
<b>ZŠ Mendelova</b>			
1	D		
2	D		
3	D	3. Výtvarná výchova mě baví, protože ráda kreslím, ale štve mě, že je paní učitelka nespravedlivá	
4	D	1. ráda maluji a chodím i na výtvarnej kroužek. Děláám výtvarku od 5 let!	
5	D		
6	D		
7	CH		
8	D	1. No nemusí se ve výtvarné výchově tolik přemýšlet a vždy se odreaguji	
9	CH	3. výtvarka - kreslení - vtipná učitelka	
10	D		
11	D		
12	D		
13	CH		
14	CH		1. Strašná nuda neumím kreslit
15	CH		
16	CH		
17	CH		
18	CH		
19	D	1. moc ráda maluji a jiné aktivity k nim příbuzné	
20	CH		
<b>ZŠ M kulandská</b>			
21	CH	2. rád tvořím	
22	D		
23	CH		

24	D	1. výtvarná výchova mě baví a taky ráda vytvářím	
25	D	2. výtvarka = tam se neučíme a vyřadíme se v kreslení	
26	D		
27	D	3. nemusíme přemýšlet a dáme průchod svému "uměleckému duchu"	
28	D	2. Protože mě kreslení strašně baví. Baví mě vymýšlet různé postavy, navrhovat různé doplňky a tvořit	
29	D		2. Neumím kreslit a nebaví mě dělat něco, co mi nejde
30	D		
31	D		
32	D		
33	D		
34	D	3. málo práce	
35	CH		
36	CH		
37	D		
38	CH	3. neučíme se	
<b>ZŠ Petřín - jih</b>			
39	CH		3. je nudná a zbytečná
40	D		3. Protože máme učitelku, která dělá z výtvarky buch ví co, o výtvarce si máme malovat, prý máme mít sešit, dělá z toho nudu
41	D		
42	CH	3. Hezká učitelka	
43	CH		
44	CH		
45	CH		
46	CH		
47	D	1. Baví mě výtvarka protože mi de a baví mě	
48	D		
49	D		
50	CH		
51	D		



52	CH		
53	CH		
54	CH		
55	CH		
56	D		
57	CH		3. nuda - spíš něco píšeme než kreslíme
58	CH		
59	CH		
60	CH		
61	CH	3. Aspoň to není těžký	
<b>ZŠ Moskevská - Kladno</b>			
62	D		1. neumím kreslit a paní učitelka mi to dává najevo
63	D		
64	D	2. Moc mě baví malovat	
65	CH		
66	D	1. Protože ráda kreslím	
67	D	2. protože skoro nic neděláme	
68	D	2. Je to spíše pro mě odpočinkový předmět u kterého se uvolním a používám vlastní fantazii	
69	CH		
70	CH		
71	CH		1. Nebaví mě kreslit
72	CH		2. baví mě kreslit ale ne furt něco patlat
73	D	2. Výtvarná výchova mě baví	
74	D		2. Neumím malovat!
75	CH	2. učitelka	1. malování
76	CH		3. Nebaví mě kreslit
77	D		
78	D	1. Baví mě kreslit	
79	D		3. Prý úžasně kreslím, ale zaseje tu ta pančelka, kterou máme na matematiku, tak mě to nebaví - jen furt něco lepíme! Prostě hnúús!









## PŘÍLOHA č. 6

## KLIMA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Ve W si často povídáme	A	A	A	N	A	A	A	A	A	N	A	A	N	N	A	N	N	A
2. O W rád vyprávím doma	N	N	N	A	A	A	N	N	A	N	N	N	N	N	N	N	A	N
3. O tom, co jsme dělali ve W, se mezi sebou bavíme i mimo W	N	N	N	N	N	A	N	N	A	0	A	A	0	N	N	N	A	N
4. Paní učitelku W zajímá i náš názor	N	N	N	A	A	A	A	A	A	N	A	N	A	A	A	A	A	A
5. V tomto předmětu se můžu prosadit	N	N	N	A	A	A	A	N	A	N	A	N	A	A	N	N	A	N
6. Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí	N	N	N	A	A	N	A	A	A	0	A	N	N	A	A	A	A	A
7. Ve W můžu tvořit tak, jak se zrovna cítím	N	N	N	A	A	A	A	A	A	N	A	N	A	N	A	A	A	N
8. Ve W jsem se naučil mnoho nového	N	N	N	N	A	N	N	A	A	N	A	N	N	N	N	A	A	N
9. V hodině si prohlížím i práce ostatních dětí	N	N	N	A	A	A	A	A	N	A	N	A	A	A	A	A	A	A
10. Už se mi stalo, že jsem ostatním vysvětloval, proč jsem obrázek namaloval tak, jak jsem jej namaloval	N	N	N	N	N	N	A	N	A	N	N	N	N	N	N	N	N	A
11. Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení	N	N	N	A	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. Své práce si hodnotíme také sami navzájem	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A	N	A	A	N	N	A	N
13. Při W se bojím něco tvořit, abych to nezkazil	N	N	N	A	A	N	A	N	N	A	N	N	N	N	N	A	N	N
14. Bojím se, že se mi budou ostatní smát	N	N	N	A	N	N	A	N	A	A	N	N	N	N	N	N	N	N
15. Dokáži se do práce ponořit a nemyslet na nic jiného	N	N	N	N	A	N	A	N	A	N	A	A	N	N	N	A	A	N
16. Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost	N	N	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	N	N	N	A	A
17. Ve W nemusíme nic pořádného dělat, můžeme se flákat	A	A	A	A	N	A	A	N	A	N	N	N	N	A	A	A	N	A
18. Když tvoříme ve skupině, musíme se spolu domluvit a sladit se	A	A	A	N	A	A	A	A	A/N	A	A	A	A	A	A	A	A	A
19. Ve W si s pí. uč. povídáme o aktuálních událostech a problémech světa	N	N	N	A	N	N	A	A	N	N	N	N	N	A	N	N	A	N
20. Máme možnost podílet se na vymýšlení témat naší práce	N	N	N	A	A	A	N	A	A	0	A	A/N	N	N	N	N	A	N
21. V hodinách W jsme si navzájem blíž	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	A	N	N	A	N	N	N	N
22. To o čem mluvíme s paní učitelkou ve W se týká i jiných předmětů	N	N	N	A	N	N	A	N	N	N	N	N	A	A	N	N	A	N

44	<	2	2	<	<	2	2	2	<	<	z	2	2	z	z	<	<	<	z	z	z	<
	<	2	2	<	2	2	<	2	z	z	z	<	2	z	z	Z	<	Z	z	2	z	2
44	<	2	2	<	2	2	2	2	z	z	2	<	2	z	z	z	<	z	<	2	z	<
5	z	2	2	2	2	2	2	2	z	z	2	Z	2	z	z	z	<	z	z	Z	z	2
	<	2	2	<	<	<	<	2	z	z	2	<	2	z	<	z	<	<	z	<	<	2
o	<	2	2	<	<	<	<	2	z	z	<	Z	2	z	z	<	<	z	z	<	z	<
49	<	2	2	<	0	<	2	2	<	2	<	<	2	z	<	2	A/N	<	<	<	z	0
58	<	2	2	2	2	2	Z	Z	<	z	<	<	2	z	z	Z	<	z	z	Z	z	Z
49	<	2	2	<	<	2	2	<	<	2	<	<	2	2	2	<	2	<	2	<	<	z
58	<	2	2	2	<	2	<	Z	<	Z	<	<	Z	z	2	Z	<	z	z	z	<	z
58	<	Z	<	<	<	<	Z	Z	<	<	<	2	<	<	<	z	Z	z	<	<	<	z
8	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
69	2	2	<	2	<	Z	z	<	<	<	<	<	z	z	2	z	Z	<	z	z	<	z
58	z	2	2	2	2	2	<	2	<	z	<	z	2	<	2	<	2	<	z	2	2	z
5	<	2	2	<	<	<	<	2	<	z	2	Z	Z	z	2	z	Z	<	z	Z	z	z
5	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	z	z	2	<	<	Z	<	2	z	z	<
55	2	2	2	2	z	Z	<	z	<	z	<	z	z	z	Z	z	<	<	2	<	z	z
55	2	2	2	<	<	<	z	z	<	z	<	z	z	z	<	<	2	<	2	Z	<	z
5	<	2	2	<	2	<	z	<	z	<	<	<	z	<	<	z	2	<	Z	<	z	z
55	<	2	2	2	<	2	<	z	<	z	2	z	z	z	z	z	<	<	z	z	z	z
55	2	2	2	<	<	<	<	z	<	z	A/N	z	z	z	z	<	2	<	Z	<	z	<
5	2	2	<	<	2	2	z	<	<	z	<	<	z	z	z	<	2	<	Z	z	2	<
55	<	<	2	<	<	2	<	z	z	<	<	2	z	z	<	<	2	z	z	z	2	<
55	<	2	2	<	<	2	<	<	<	<	Z	Z	z	z	z	<	Z	<	Z	<	<	z
5	2	2	2	2	2	<	<	z	<	<	A/N	2	z	z	2	<	<	<	z	z	2	z
5	2	2	<	<	2	<	z	z	z	<	z	<	z	<	<	z	<	z	z	<	<	<
5	2	2	2	<	2	<	2	<	<	<	<	2	z	<	<	<	Z	<	z	<	2	z

cm	Z	z	<	z	z	z	z	z	<	<	<	<	z	z	<	<	<	z	<	<	z		
r^	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	<	<	z	<	z	z	z	<	
ro	z	z	<	z	<	<	z	z	<	<	z	<	z	z	z	<	z	z	z	<	z	<	
8	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	
88	<	z	z	z	z	<	z	<	<	<	z	z	z	<	z	z	z	<	z	z	z	z	
0	z	z	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	<	<	z	z	<	<	z	z	z	z	
88	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	<	
88	<	z	<	<	z	<	<	z	z	z	<	z	z	z	z	<	<	<	z	<	z	<	
8	z	<	<	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	
88	z	z	z	A/N	z	z	<	<	z	z	<	z	<	<	z	z	<	<	z	z	z	z	
88	z	<	<	z	z	z	z	z	z	z	z	z	<	<	z	z	z	z	z	z	z	z	
0	z	z	<	<	<	<	<	z	<	z	<	<	z	z	<	z	<	<	z	z	z	z	
88	z	z	z	<	z	<	z	z	<	<	z	<	z	<	z	z	z	z	<	z	<	z	z
88	<	z	z	<	<	<	<	z	<	z	<	<	z	z	<	<	<	<	z	z	z	<	
8	<	z	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	
88	<	z	<	z	<	<	z	z	<	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	<	
88	<	z	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	<	
88	<	z	<	<	z	z	z	z	<	<	<	<	z	z	<	<	<	z	<	<	z	<	
88	<	z	z	<	z	<	z	z	<	<	<	<	z	z	<	z	<	z	z	z	z	z	
88	<	z	z	<	z	z	z	z	<	<	z	z	z	z	z	<	z	z	z	z	z	<	
48	z	z	z	<	z	<	z	z	<	<	z	z	z	z	z	A/N	A/N	<	z	z	z	<	
8	<	z	z	0	<	<	0	z	<	<	<	<	z	z	<	<	<	<	<	<	z	<	
0	<	<	z	<	z	<	<	z	z	z	<	<	z	z	<	<	z	z	z	z	z	<	



73	74	75	76	77	78	79	C E L K E M			
N	N	N	N	N	N	N	41 ANO	38 NE		
N	N	N	N	N	A	N	12 ANO	67 NE		
N	N	N	N	A	A	A	20 ANO	57 NE		2X0
N	N	N	N	N	A	N	46 ANO	31 NE	1X A/N	1X0
N	N	N	N	N	A	A	32 ANO	46 NE		1X0
N	N	N	N	A	N	A	40 ANO	38 NE		1X0
N	N	N	N	N	A	N	32 ANO	46 NE		1X0
N	N	N	N	N	N	N	16 ANO	63 NE		
N	N	N	N	N	A	A	52 ANO	26 NE	1X A/N	
N	N	A	N	N	A	A	28 ANO	51 NE		
N	N	N	N	N	N	A	41 ANO	36 NE	2X A/N	
N	N	N	N	N	A	N	30 ANO	49 NE		
N	A	A	N	N	A	N	13 ANO	66 NE		
N	A	N	N	A	A	N	18 ANO	61 NE		
N	N	A	N	N	A	A	29 ANO	50 NE		
N	N	N	N	N	A	A	37 ANO	41 NE	1X A/N	
N	A	A	N	A	N	N	41 ANO	36 NE	2X A/N	
N	N	A	N	N	A	A	51 ANO	27 NE	1X A/N	
N	N	N	N	N	N	N	11 ANO	68 NE		1X0
N	N	N	N	N	A	N	27 ANO	50 NE	1XA/N	
N	N	N	N	N	N	N	14 ANO	65 NE		
A	N	A	N	N	N	A	32 ANO	46 NE		1X0



## PŘÍLOHA č.7

## KLIMA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ - sledované oblasti + četnost odpovědí

KLIMA VÝTVARNÉ VÝCHOVY		ANO	ANO I NE	NE	bez odpovědi
V	9. V hodině W si prohlížíme i práce ostatních dětí	52	1	26	0
V	18. Když tvoříme ve skupině, musíme se spolu domluvit a sladit	51	1	27	0
K	4. Paní učitelku W zajímá i náš názor	46	1	31	1
K	1. Ve W si často povídáme	41	0	38	0
K	11. Nad hotovými pracemi si s paní učitelkou povídáme o hodnocení	41	2	36	0
N	17. Ve W nemusíme nic pořádného dělat, můžeme se flákat	41	2	36	0
V	6. Často mám možnost poslouchat, co si myslí druzí	40	0	38	1
O	16. Když tvořím, maluji, kreslím, mám z toho radost	37	1	41	0
O	5. V tomto předmětu se můžu prosadit	32	0	46	1
O	7. Ve W můžu tvořit tak, jak se zrovna cítím	32	0	46	1
K	22. To, o čem mluvíme s paní učitelkou ve W, se týká i jiných předmětů	32	0	46	1
K	12. Své práce si hodnotíme také sami navzájem	30	0	49	0
O	15. Dokáží se do práce ponořit a nemyslet na nic jiného	29	0	50	0
K	10. Už se mi stalo, že jsem ostatním vysvětloval, proč jsem obrázek namaloval tak, jak jsem jej namaloval	28	0	51	0
O	20. Máme možnost podílet se na vymýšlení témat naší práce	27	1	50	1
K	3. O tom, co jsme dělali ve W, se bavíme i mimo W	20	0	57	2
N	14. Bojím se, že se mi budou ostatní smát	18	0	61	0
O	8. Ve W jsem se naučil mnoho nového	16	0	63	0
V	21. V hodinách W jsme si navzájem blíž	14	0	65	0
N	13. Při W se bojím něco tvořit, abych to nezkazil	13	0	66	0
K	2. O W rád vyprávím doma	12	0	67	0
K	19. Ve W si s paní učitelkou povídáme o aktuálních událostech a problémech světa	11	0	68	0

K - komunikace

O - osobnostní rozvoj

V - vzájemné vztahy

N - negativně skórované položky