

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Adéla Kotková

Struktura a obsah vyučovacích jednotek výtvarné výchovy na 1. stupni

ZŠ – výzkumná sonda mezi učiteli

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Petry Šobáňové, Ph.D. a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci dne 24. června 2015

.....

Adéla Kotková

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Petře Šobánové, Ph.D. za velmi trpělivý přístup, cenné rady, pomoc a odborné vedení této závěrečné práce. Dále děkuji všem respondentům výzkumu za jejich ochotu a spolupráci, bez kterých by nevznikla výzkumná část práce. Na závěr chci poděkovat své rodině a blízkým za trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zabývá problematikou přístupu učitele výtvarné výchovy 1. stupně ZŠ (základní školy) k RVP ZV (Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání). Zda učitelé 1. stupně ZŠ reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy, tak jak je obsaženo v RVP ZV, z hlediska jejich přípravy na výuku do hodin výtvarné výchovy i vlastní realizace vyučování výtvarné výchovy. K řešení problému bylo použito metody kvalitativního výzkumu. Data byla shromažďována pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami a jako metoda analýzy dat bylo zvoleno otevřené kódování. Interpretací byly získány výsledky tohoto výzkumu. Na základě výsledků šetření bylo zjištěno, že přístup učitelů 1. stupně ZŠ k RVP ZV z hlediska přípravy na jejich výuku do hodin výtvarné výchovy není přijatelný. Kategorii učiva výtvarné výchovy obsaženou v RVP ZV nereflektují v celé šíři, ani do příprav na jejich výuku do hodin výtvarné výchovy, ani v jejich vlastní realizaci vyučovacího předmětu výtvarná výchova. Byla navržena řešení, která by mohla mít vliv na odstranění těchto příčin a podílela by se na zkvalitnění výuky.

Klíčová slova: RVP ZV, učitel 1. stupně ZŠ, profese, učivo, výtvarná výchova.

Abstract:

This diploma thesis deals with the issue of access of art teacher 1st grade Primary school (elementary school) to the FEP (Framework Education Programme for Primary Education). Whether 1st grade elementary school teachers reflect the full breadth of the curriculum of art education, as contained in the FEP, in terms of their preparation for teaching in art education lessons and the actual implementation of teaching art education. To solve the problem, it was used qualitative research methods. Data were collected using a structured interview with open questions as a method of data analysis was chosen open coding. Interpretations were obtained results of this research. Based on the results of the investigation it was found that teacher's attitudes 1st grade elementary school to FEP in terms of preparation for their teaching in art education lessons are not acceptable. Category of art education curriculum contained in FEP not reflect in their entirety, or in preparation for their lessons in art education lessons or in their own implementation of teaching art education. The solution was designed, which could affect the elimination of the causes and contributed to the improvement of teaching.

Keywords: FEP, 1st grade elementary school teacher, profession, curriculum, Art Education.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 Nástin RVP ZV zaměřen na 1. stupeň ZŠ	3
1.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů.....	3
1.1.1 Principy RVP ZV	4
1.1.2 Tendence ve vzdělávání	4
1.2 Charakteristika základního vzdělávání	5
1.3 Pojetí a cíle základního vzdělávání zaměřené na 1. stupeň ZŠ	5
1.3.1 Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	5
1.3.2 Cíle základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ	6
1.4 Klíčové kompetence	6
1.5 Vzdělávací oblasti	8
1.6 Vzdělávací obor Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ	9
1.6.1 Vzdělávací obsah výtvarné výchovy	9
1.6.2 Očekávané výstupy 1. stupeň ZŠ.....	10
1.6.3 Učivo.....	11
2 Učitel a jeho profese	13
2.1 Pojem učitel, pedagog.....	13
2.2 Osobnost učitele	15
2.3 Profesionální kvalifikace učitele	18
2.3.1 Profese učitele.....	19
2.3.1.1 Profesní kompetence	21
2.3.2 Kvalifikace učitele.....	25
3 Učivo.....	27
3.1 Složky učiva	29
3.1.1 Vědomosti	29
3.1.2 Dovednosti	30
3.1.3 Hodnoty.....	30
3.1.4 Vlastnosti člověka.....	31
3.2 Přístupy k učivu	31
3.3 Didaktická analýza učiva.....	32
3.4 Didaktická transformace	35

3.5	Kurikulum	36
3.6	Konkretizace učiva v pedagogických dokumentech.....	40
3.6.1	Standardsy	40
3.6.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	41
3.6.3	Školní vzdělávací program.....	41
4	Výtvarná výchova	42
4.1	Pojetí výtvarné výchovy	43
4.2	Přínos výtvarné výchovy.....	45
4.3	Učitel výtvarné výchovy z hlediska didaktiky	48
5	Výzkumná část.....	50
5.1	Výzkumný problém	50
5.2	Cíle výzkumu.....	51
5.3	Etické aspekty.....	52
5.4	Výzkumné otázky	53
5.5	Metodologie výzkumu.....	53
5.6	Výsledky.....	56
5.7	Diskuse	61
5.8	Závěry	63
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou učitele výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ (základní školy) a jeho přístup k RVP ZV (rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání).

Téma diplomové práce jsem si vybrala zejména proto, že už od dětství jsem vyrůstala v uměleckém prostředí a vždy jsem byla spíše výtvarně zaměřena. Nyní, když studuji obor učitelství pro 1. stupeň základních škol, jsem chtěla nahlédnout do zamýšleného problému z reálného pohledu učitelů 1. stupně základních škol a také do jejich praxe ve školství.

Předmět zkoumání v mé diplomové práci je stále aktuální, jak potvrzují předešlé výzkumy, kterými se zabývali např. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. a kol., PaedDr. Helena Hazuková, CSc. a kol., také Markéta Platzová pod vedením Heleny Hazukové. Na konkrétní výzkumy se odkazují, jak v teoretické části, tak i ve výzkumné části.

Cílem diplomové práce je didaktický problém učiva výtvarné výchovy a postoj samotných učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ k němu v praxi. Zaměřujeme se na přístup učitelů 1. stupně ZŠ k RVP ZV zejména na vzdělávací obor výtvarná výchova a jeho vymezení učiv. Sledujeme do jaké míry učitelé 1. stupně ZŠ reflektují kategorii učiva výtvarné výchovy v jejich přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy i v uskutečnění v jejich praxi vyučovacího předmětu výtvarná výchova. Zjišťujeme, jak vnímají učitelé 1. stupně ZŠ předmět výtvarnou výchovu a jaký má tento předmět přínos ve vzdělávání dětí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a na část výzkumnou. V teoretické části je uveden Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je důležitým podnětem pro zamýšlený výzkumný problém, kde se zaměřujeme na vzdělávací obor výtvarná výchova. Následně pojednáváme o osobnosti učitele, také poukazujeme na učitele z hlediska jeho profese, na samotné učivo po stránce didaktické. Dále představujeme stěžejní bod výzkumu, a to předmět výtvarná výchova, přínos a pojetí tohoto předmětu a samotného učitele výtvarné výchovy. Druhá část diplomové práce je výzkumná část, která je stěžejní. V této části jsme využili kvalitativního výzkumu prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami s vybranými respondenty. Získaná data jsme otevřeným kódováním a interpretací na závěr proměnili ve výsledky celého zkoumaného problému.

Tímto výzkumem bych chtěla přispět k dalším šetřením dané problematiky a nalézt cestu k správnému přístupu učitelů 1. stupně ZŠ ke kurikulárnímu dokumentu RVP ZV především zaměřeného na vzdělávací obor výtvarná výchova.

I. TERORETICKÁ ČÁST

1 Nástin RVP ZV zaměřen na 1. stupeň ZŠ

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaký je přístup učitele 1. stupně k RVP ZV (rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) v rámci přípravy na jeho výuku do hodin vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. V této kapitole se podíváme a rozebereme, co je RVP ZV, co vše obsahuje tento dokument a v závěru se zaměříme především na vzdělávací obor Výtvarná výchova.

1.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

Školství v České republice je definováno nejvyšší úrovní vzdělávání a to Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů spolu s projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání tzv. Bílá kniha.

„Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001, s. 7)

„V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb.; o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.“ (RVP ZV 2013)

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně a to státní a školní. Státní úroveň se skládá z Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a RVP vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední vzdělávání). Školní

úroveň je zastoupena školními vzdělávacími programy (dále jen ŠVP), které si každá škola vytváří sama a podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Rámcové vzdělávací programy jsou postaveny na nové strategii a to především, že kladou důraz na klíčové kompetence, které jsou provázány se vzdělávacím obsahem a jejich uplatněním v praktickém životě jedince a společnosti. Stanovují očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání a také profesní odpovědnost pedagogů za výsledky vzdělávání. Celkově RVP vychází z koncepce celoživotního vzdělávání (RVP ZV 2013).

1.1.1 Principy RVP ZV

- Návaznost mezi jednotlivými vzdělávacími etapami.
- Stanovuje vše, co je nezbytné pro povinné základní vzdělávání.
- Upřesňuje úroveň vzdělání, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání v uplatnění klíčových kompetencí.
- Vymezuje vzdělávací obsah a jeho očekávané výstupy a učivo.
- Zařazena průřezová témata.
- Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, které napomáhají při dosahování cílů stanovených RVP ZV.
- Podporuje komplexní přístup při realizaci vzdělávacího obsahu, propojení a využití odlišných metod a forem výuky a především klade důraz na individualitu žáka a jeho vzdělávací potřeby.
- Možnost obměny vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tento dokument je otevřený pro možnost inovace v určitých časových etapách a to podle měnící se potřeby společnosti, zkušeností učitelů a zájmů a potřeb žáků (RVP ZV 2013).

1.1.2 Tendence ve vzdělávání

- Zohledňovat vzdělávací potřeby a možnosti žáků.
- Klást důraz na variabilitu v organizaci a individualitu výuky.

- Nabízet více povinně volitelných předmětů z hlediska probuzení většího zájmu a individuálnosti žáka.
- Udržovat vhodné sociální, emocionální a pracovní klima.
- Hodnotit žáky průběžně, individuálně k jejich výkonům a zapojit více slovní hodnocení.
- Více integrovat žáky ze specializovaných tříd a škol.
- Podporovat spolupráci zákonného zástupce a školy (RVP ZV 2013).

1.2 Charakteristika základního vzdělávání

Tento bod stanovuje a právnicky upřesňuje povinnost školní docházky, organizace základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání (RVP ZV 2013).

1.3 Pojetí a cíle základního vzdělávání zaměřené na 1. stupeň ZŠ

1.3.1 Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ (základní škola) umožňuje přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Důležitými aspekty v tomto vzdělávání je poznání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Motivuje žáky k dalšímu učení, k učební aktivitě a k poznání, ukazuje jim možnosti hledání, objevování, tvoření a nalézání nových cest k řešení problémů a to díky činnostnímu a praktickému charakteru a využití odlišných metod a forem výuky. Toto vzdělání klade důraz na poskytování tvůrčího a přátelského prostředí, ve kterém by každé dítě mělo zažít úspěch, nebát se chyb a pracovat s nimi a plně se rozvinula jejich osobnost a to vše založeno na zohledňování individuálních potřeb každého dítěte v souladu s jeho vlastními předpoklady pro vzdělávání. Hodnocení žáků musí být motivující a pozitivně laděné a především postaveno na konkrétních a splnitelných úkolech (RVP ZV 2013).

1.3.2 Cíle základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Základní vzdělávání má žáky připravit na jejich budoucí život, na situace blízké reálnému životu, na schopnost jejich řešení a na praktické jednání, to vše s citlivým přístupem a ohledem na jejich věk. Rozvíjet spolupráci s ostatními, komunikaci, tvořivě myslet, logicky uvažovat, osvojit si různé strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. Toto vzdělání má vést děti k zodpovědnosti za své činy, ke svobodě názoru a také k jeho obhájení, k schopnostem uplatnit svá práva a naplňování svých povinností. Vytvářet u žáků citlivý přístup k lidem i přírodě, učit žáky o ochraně a zodpovědnosti za své zdraví, vést k toleranci a ohleduplnosti nejen k lidem, ale také k rozdílným kulturám, žít ve společnosti, rozvíjet svoje schopnosti a uplatňovat je v životě (RVP ZV 2013).

1.4 Klíčové kompetence

Je to soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které přispívají rozvoji osobnosti a uplatnění každého člena společnosti. Výběr těchto kompetencí vede ke vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu jedince a posiluje funkci občanské společnosti. Osvojování těchto klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který nekončí ukončením základního vzdělávání, ale provází člověka celý jeho život ve všech směrech. Klíčové kompetence jsou různými způsoby propojeny, proto vnáší do vzdělání širší rozměr, jsou nadpředmětové a multifunkční. Jsou nezbytnou součástí vyučovacího procesu.

➤ Kompetence k učení

Měla by naučit žáka volit vhodné metody a strategie učení, umět si naplánovat a zorganizovat svou práci. Vzbudit v žákovi zájem nejen o další studium, ale také o celoživotní vzdělávání. Pomoci umět vyhledat informace k obohacení a přispění jeho práci, získat všeobecný přehled o dění kolem něj, umět kriticky myslet, utvářet si vlastní názor a strategicky zdolat překážky, které si určí. Učí žáka dávat si věci do souvislostí a propojovat poznatky z různých oblastí vzdělávání.

➤ Kompetence k řešení problémů

Učí žáka samostatně řešit nejrůznější druhy problémů nejen ve škole, ale i mimo ni. Pomáhá mu vyhledat vhodné informace, které mu ukážou různé způsoby řešení problémů. I když narazí na nezdár, nenechá se odradit a vytrvale hledá dál. Vede žáka k schopnosti obhájit si svá rozhodnutí a uvědomit si také zodpovědnost za ně, výsledky svých činů vyhodnotit (RVP ZV 2013).

➤ Kompetence komunikativní

Vede žáka ke správnému vyjadřování a formulování svých myšlenek a to v logickém sledu, výstižně a souvisle, v projevu mluveném i psaném. Učí žáka naslouchat druhým a umět se zapojit do rozhovoru, do diskuse, umět si obhájit svůj názor a vhodně argumentovat. Pomáhá žákovi porozumět různým informačním, komunikačním prostředkům a technologiím a umět je použít při komunikaci s okolním světem. Díky všem získaným komunikativním dovednostem žák navazuje s ostatními lidmi kontakty a spolupráci.

➤ Kompetence sociální a personální

Žák umí spolupracovat ve skupině, v týmu, umí se podílet na vytváření pravidel práce společně s pedagogy. Vytváří příjemné klima jak ve třídě, tak i v dané skupině, se kterou musí spolupracovat. Naslouchá ostatním lidem, respektuje jejich postavení, oceňuje jejich zkušenosti a utváří si svůj pohled na věc z toho, co lidé říkají, jak se chovají. Žák pozitivně přistupuje k sobě samému, pracuje na své sebedůvěře a chová se a jedná tak, aby dosáhl u sebe samého sebeúcty a sebeuspokojení.

➤ Kompetence občanské

Žák si je vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni. Respektuje ostatní lidi, jejich názory a vnitřní hodnoty. Stojí proti násilí v jakékoliv podobě. Dokáže se chovat zodpovědně a pomoci člověku v různých situacích. Váží si našeho kulturního i historického dědictví, aktivně se zapojuje do našeho kulturního i sportovního dění. Uvědomuje si důležitost ochrany životního prostředí a také tak sám činí (RVP ZV 2013).

➤ Kompetence pracovní

Používá bezpečnostní pravidla při práci, plní své povinnosti a závazky, dokáže se přizpůsobit změně pracovních podmínek. Ke své práci a jejímu výsledku přistupuje důsledně ve všech směrech. Žák využívá získané vědomosti a dovednosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí a jeví zájem o další vzdělávání v budoucnosti. Rozvijí své podnikatelské myšlení a uvědomuje si nejenom jeho výhody, ale i nevýhody (RVP ZV 2013).

1.5 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání obsažen v RVP ZV je rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí. Každá z nich je tvořena buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více blízkými obory.

Vzdělávací oblasti:

Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*), Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*), Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*), Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*), Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*), Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*), Umění a kultura (*Hudební výchovy, Výtvarná výchova*), Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*), Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*).

Každá vzdělávací oblast vymezuje svůj význam a postavení v základním vzdělávání a také stanovuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů. Je zde zaznamenána návaznost mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání. Dále jsou zde obsaženy cíle pro každou vzdělávací oblast, ke kterým je žák veden, aby dosáhl klíčových kompetencí. Praktické propojení vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí si každá škola plánuje sama v ŠVP. Škola vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů rozčleňuje do vyučovacích předmětů a podrobněji rozebere do učebních osnov, aby co nejefektivněji směřovala ke klíčovým kompetencím.

V RVP ZV jsou také obsaženy *Standardy pro základní vzdělávání*, které mají pomoci školské praxi a díky nim dosáhnout cílů, které jsou stanoveny v dokumentu RVP ZV.

Vzdělávací obory a jejich vzdělávací obsah se skládá z očekávaných výstupů a učiva. Na 1. stupni je vzdělávací obsah rozdělen na 1. období, což je 1. – 3. ročník a na 2. období, do kterého spadá 4. a 5. ročník (RVP ZV 2013).

Očekávané výstupy jsou zaměřeny především na praktičnost, aby žák uměl pracovat a používat osvojené učivo v reálném budoucím životě, také mají činnostní povahu. Tyto očekávané výstupy se ověřují podle RVP ZV na konci 1. období ve 3. ročníku jako nezávazně a na konci 2. období v 5. ročníku jako závazně.

Učivo je rozčleněno do jednotlivých tematických okruhů. Je to prostředek pro dosažení očekávaných výstupů a nezbytná součást vzdělávacího obsahu. Učivo si dále školy rozpracovávají do jednotlivých ročníků a delších časových úseků, to vše je obsaženo v ŠVP a zde je učivo na úrovni závažnosti (RVP ZV 2013).

1.6 Vzdělávací obor Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ

Cílem diplomové práce je zjistit, jaký je přístup učitele k RVP ZV v rámci přípravy na jeho výuku do hodin vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. Právě proto se zaměřujeme pouze na vzdělávací obor Výtvarná výchova, kde sledujeme především dodržení učiva v rámci přípravy učitele na jeho výuku do hodin výtvarné výchovy (RVP ZV 2013).

1.6.1 Vzdělávací obsah výtvarné výchovy

Vzdělávací obor Výtvarná výchova patří společně s oborem Hudební výchova do vzdělávací oblasti Umění a kultura. V této oblasti se žák učí vnímat a pochopit svět umění. Dochází tak k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, k vnímání uměleckého díla, k hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, vcítit se a porozumět kulturním potřebám ostatních lidí a jejich hodnotám. V tvořivých činnostech z hlediska výtvarné výchovy jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím linie, bodu, tvaru, barvy (RVP ZV 2013).

Vzdělávací obor Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které pomáhají poznávat a prožívat lidskou existenci. Žáci se učí vytvářet, vnímat a interpretovat, citovat, upravovat nebo přetvářet již existující obrazná vyjádření a to vše z dosavadních a aktuálních zkušeností, které mají. Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích

činnostech, jako je tvorba, vnímání a interpretace, které jsou nástrojem pro rozvíjení a uplatnění vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivosti, fantazie, intuice a invence. To vše se realizuje díky vizuálně obrazným znakovým systémům, které jsou nejen tradiční a ověřené, ale také nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích.

Výtvarná výchova vede žáky prostřednictvím tvůrčích činností, jakými jsou rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, k uplatnění svých osobních jedinečných prožitků a pocitů v tvorbě a komunikaci.

Obsahem *Rozvíjení smyslové citlivosti* je dokázat vyjádřit vhodnými prostředky realitu na základě uvědomění si a rozeznání jednotlivých smyslů, díky kterým vnímáme skutečnost.

Obsahem *Uplatňování subjektivity* je uvědomit si a uplatnit vlastní zkušenost při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem *Ověřování komunikačních účinků* je umět se vyjádřit a komunikovat o obsahu vizuálně obrazných vyjádření a hledat vhodné i neobvyklé možnosti pro uplatnění vlastní tvorby, děl výtvarného umění a děl obrazových médií (RVP ZV 2013).

1.6.2 Očekávané výstupy 1. stupeň ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i v prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
- interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil (RVP ZV 2013)

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)
- užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturní postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model
- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy
- nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)
- porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace
- nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil (RVP ZV 2013)

1.6.3 Učivo

Rozvíjení smyslové citlivosti

Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury a jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru.

Uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření.

Reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly.

Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama.

Uplatňování subjektivity

Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby.

Typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění, patří sem hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama.

Přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání).

Ověřování komunikačních účinků

Osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací.

Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření.

Proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění (RVP ZV 2013).

2 Učitel a jeho profese

Učitel je důležitým aktérem pro výzkum této diplomové práce. Ve výzkumu bylo zjišťováno, jaký je jeho přístup k RVP ZV v rámci přípravy na jeho výuku do hodin výtvarné výchovy. Výzkum je zaměřen na učitele 1. stupně základní školy a na vyučovací předmět výtvarná výchova. V této kapitole je přiblížen pojem učitel a na vše, co je spojené s tímto pojmem, jako je jeho vzdělání, profese i samotná osobnost učitele. Také je zde upřesněn pojem pedagog z hlediska pracovní pozice ve školství, konkrétně ve funkci učitele.

2.1 Pojem učitel, pedagog

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je společně zodpovědný za přípravu, řízení, organizace a výsledky tohoto procesu. Pro jeho kvalitní učitelské povolání je potřeba pedagogické způsobilosti. Učitelova role je subjektivně-objektivní v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Sociální role učitele je v interakci s žáky a rodiči, spolupracuje s nimi i s ostatními učiteli. Společně tvoří učitelský tým, tzv. komunitu. Specifické funkce tohoto povolání jsou postaveny na rozdílném charakteru činností podle určitých stupňů a typů škol, jímž odpovídá příslušná aprobace, a na diferenciaci rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Průcha (2002, s. 21) uvádí tři definice učitele z historického a mezinárodního hlediska:

„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování“ (Stručný slovník paedagogický, díl V., 1909, s. 1912).

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu ((Definice je dále rozvinuta.)“ Pedagogický slovník, Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

„Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400). Tato poslední definice je založena na třech konceptech, a to aktivita, profesionalita a vzdělávací program (Průcha 2002).

Pedagogem je označován učitel pracující v různých stupních a typech škol (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Pedagog je nejen učitel, ale také rodič, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí práce (Jůva 1995).

Pedagog je jeden z hlavních činitelů v celém výchovně-vzdělávacím procesu, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Podněcuje a organizuje tento proces a současně hodnotí dosažené výsledky. Obsah výchovně-vzdělávací činnosti koncipuje tak, aby vše odpovídalo a korespondovalo s výchozími pedagogickými dokumenty. Provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny. Volí vhodné prostředky, formy a metody výchovně-vzdělávacího procesu. Vyhodnocuje dosažené výsledky a výchovný proces vhodně modifikuje úměrně k věkovým a individuálním potřebám vychovávaných jedinců, jakožto žáků nebo skupin. Nese odpovědnost za celkový rozvoj žáků, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti a také se podílí na výchově žáků. Tímto zodpovědným úkolem, který má na starost pedagog, se podílí na vedení a utváření nové generace, dle představ a cílů naší společnosti. Vše stojí na jeho odborných a charakterových kvalitách, na jeho přípravě a mnohostranném rozvoji (Jůva 1995).

Učitel je především zprostředkovatelem informací, jeho hlavním úkolem je vést žáky k novému poznání, ukázat více možností cest a způsobů, jak nabýt nových vědomostí. Je kladen důraz na schopnost učit se a umět si vyhledat potřebné informace, vědět, kde je najít, na místo memorování informací, jak tomu bylo v minulosti. Učitel by měl být inovátorem z hlediska praktikování nových výchovně-vzdělávacích postupů (Walterová 2001).

2.2 Osobnost učitele

„Učitel není pouhým „přenašečem“ vědomostí, dovedností, schopností a návyků, ale současně i vychovává tím, jakou je osobností. Svou osobností vychovává.“ (Prokešová 1997, s. 13)

„Současný učitel musí být silná osobnost, vysoce kvalifikovaný odborník v oblasti profesně pedagogické a předmětové a musí usilovat o uznání statusu experta na výchovu a vzdělávání.“ (Vašutová 2007, s. 5)

V profesi učitele hraje charakteristika osobnosti zúčastněných subjektů velkou roli. Už na počátku 19. století si pedagogická teorie uvědomila důležité rysy osobnosti učitele:

- **motivace k povolání,**
- **talent pro povolání,**
- **kognitivní vybavenost** (Průcha 2005).

J. A. Komenský (1947, In Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, s. 168) vyžaduje u osobnosti učitele požadavky:

- **znalost věci, kterou má vyučovat,**
- **profesionální připravenost,**
- **kladný vztah k učitelství.**

Člověk prochází celoživotním vývojem, stejně tak i osobnost učitele. Její počátek je už v rodině dán výchovou, následně vzděláváním ve školství, ale hlavním význam pro formování osobnosti učitele má jeho samotná pedagogická činnost. Díky sebevzdělávání si učitel vytváří soubor praktických pedagogických a metodických dovedností a návyků, jimiž přenáší teoretické poznatky do pedagogické praxe. A. M. Dostál (1978, In Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, s. 170-171) uvádí důležité zvláštní schopnosti, které přispívají úspěšné učitelské výchovné činnosti:

- **pedagogický talent:** jako potencionální struktura činnosti.
- **pedagogické mistrovství:** jako struktura reálných schopností. Až s učitelskou praxí se každý učitel může k tomuto mistrovství dopracovat, někdy může být i výsledkem pedagogického talentu. Je to taková pedagogická práce, při které učitel dosahuje vynikajících výchovně-vzdělávacích výsledků.

- **pedagogický takt:** jako struktura osobnosti. Pedagogického taktu je tolik druhů, kolik je učitelských osobností. Je to něco, čemu se nelze naučit, ale musí se tomu rozumět a dokázat se vcítit do dané situace. Jedná se o způsoby posouzení, rozhodování, řešení různých výchovných situací a další.

Individuální pedagogická koncepce je styl učitelovy práce, jsou to jeho typické a relativní projevy a reakce v různých výchovných situacích, které mu přináší pedagogická praxe. Charakterizují samotného učitele (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002).

Požadavky na osobní vlastnosti učitele a jeho chování

Samostatnou skupinu tvoří požadavky na osobní vlastnosti učitele a jeho chování.

Osobní vlastnosti učitele dělíme do skupin podle Grecmanové, Holoušové, Urbanovské (2002, s. 174-175):

- **vlastnosti charakteru a vůle:** upřímnost, zásadovost, spravedlnost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost
- **pracovní vlastnosti:** vztah a láska k pedagogické práci a dětem, svědomitost, důslednost
- **intelektuální vlastnosti:** konkrétnost, inteligence, tvořivé myšlení
- **citově temperamentní:** sebeovládání, trpělivost, optimismus
- **společensko-charakterové:** laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, uznalost atd.

Požadavky na chování učitele:

- **chování ve škole:** být vzorem žákům, být taktní, dbát na svůj zevnějšek
- **požadavky na soukromý život:** uspořádaný rodinný život, dobré společenské chování
- **požadavky na veřejnou činnost učitele:** podle místních podmínek a osobních předpokladů se zapojovat do společenské činnosti (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, s. 174-175).

Učitel nesmí podlehnout vlastnostem, které by narušily objektivitu jeho rozhodování. Naopak výsledky své pedagogické činnosti může podpořit, vylepšit, zvýraznit, ale také i znehodnotit díky svému chování ve volném čase (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, s. 174-175).

Doba jde dopředu a my jdeme s ní, což mimo jiné vede k rozvoji systému masových komunikačních prostředků a médií. Vzhledem k této situaci učitel už nemá funkci hlavního informátora pro žáky, ale je to zprostředkovatel informací a spíše ukazuje a navádí žáky na nové cesty a způsoby, kde najít potřebné informace.

Učitel musí jít s dobou a sledovat rozvoj vědeckého a technického poznání i ve všech dalších oborech, aby dokázal reagovat na dotazy a poznámky žáků (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002).

Průcha (2005, s. 189) uvádí, že v současné době jsou výzkumy na učitele zaměřeny především na dvě oblasti:

- *osobnostní charakteristiky učitelů,*
- *charakteristiky činností učitelů ve výuce.*

Výzkum zaměřen na osobnostní charakteristiky učitelů je prováděn proto, aby se zjistilo, „*zda to, jak se žáci ve škole učí a co se naučí, je závislé také na určitých rysech učitelovy osobnosti.*“ I přes velkou početnost prováděných výzkumů jsou stále výsledky nejasné a nedokonalé. Často se ve výzkumech zaměřují na vztah věku a profesní zkušenosti učitele, výsledky různých empirických výzkumů poukazují na to, že právě věk a profesní zkušenosti učitelů nejsou v korelaci se vzdělávacími výsledky žáků. „*Z toho nám vyplývá, že získávání profesních zkušeností postupuje u učitelů jiným tempem než časová délka služby v profesi.*“ Naopak zkoumaná složka verbálních schopností ve výsledcích ukazuje, že tato učitelova schopnost je největším facilitátorem, který podporuje žáky k učení ve školním prostředí. Výsledky výzkumů také prokazují, že různé charakteristiky osobnosti učitelů mají celkově nízkou korelaci s učitelskými výsledky žáků a neprokazují, že by měly vliv na výchovné kvality žáků (Průcha 2005, s. 189-190).

V České republice není mnoho výzkumů, které by prováděly hlubší sondu z hlediska charakteristik určitých skupin profesionálů. J. Pelikán (1991) vypracoval téměř monografickým způsobem a publikoval analýzu osobnosti středoškolského učitele. „*Jedná se o práci, která obsahuje jednak popis metod použitelných pro výzkum osobnosti učitele a jeho „pedagogického působení“, jednak popis výsledků dané analýzy.*“ (Průcha 2005, s. 192)

Závěry této práce ukazují:

Úroveň pedagogické práce učitele závisí na:

- stupni a míře sociability učitele,
- typu vzdělání,
- oblibě ve sboru,
- interakci se žáky a její úroveň,
- odbornosti,
- přiměřenosti klasifikace,
- organizačních schopnostech,
- míře tvořivosti.

Nepotvrdily se hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na:

- věku učitele
- jeho pohlaví
- délce pedagogické praxe
- zdravotním stavu
- stupni neurotičnosti (Průcha 2005, s. 193)

2.3 Profesionální kvalifikace učitele

Profesionální kvalifikace učitele zahrnují:

- **Diagnostické schopnosti** = stanovit diagnózu žáka a žákovské skupiny.
- **Didaktické schopnosti** = jasně a srozumitelně vysvětlí žákům učivo, probudit v žácích zájem o učivo, aktivní a tvořivé myšlení. Učitel musí umět vytyčit cíle výchovy, analyzovat učivo a regulovat učení žáků.
- **Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí** = celoživotně se vzdělávat.
- **Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka** = empatie.
- **Pedagogická expresivnost** = schopnost vyjádřit žákům své myšlenky, pocity a tužby, dokázat vnímat tyto expresivní projevy i u druhých.
- **Konstruktivní schopnost** = umět vybrat a uspořádat učivo tak, aby bylo vhodné pro danou věkovou skupinu a odpovídalo individuálním potřebám žáka.

- **Výrazové schopnosti** = schopnost vyjádřit své city, myšlenky pomocí mimiky a pantomimiky.
- **Organizační schopnosti** = umět zorganizovat žákovský kolektiv, práci žáků i vlastní.
- **Schopnost získat autoritu** = učitel ji získává jen tehdy, když jeho odborné, povahové a charakterové vlastnosti převyšují všeobecné představy o tom, jak by měl výchovný pracovník vypadat.
- **Komunikativní schopnosti** = schopnost navázat správné vzájemné vztahy s žáky (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, s. 171-172).

2.3.1 Profese učitele

Profese je jednou ze sociologických kategorií, které jsou zaměřené na rozvrstvení společnosti. V každé společnosti máme dané kategorie zaměstnání a pracovních činností, které jsou řazeny jako důležitější a prestižnější. Je to dáno požadavkem vysoké úrovně vzdělání nezbytné pro pracovní výkon. Do těchto kategorií patří lékaři, advokáti, duchovní, univerzitní profesori. Souhrnně se označují jako tzv. svobodné profese. U nás se profese spíše vyjadřuje synonymním termínem „povolání“ (Vašutová 2007).

Učiteléské profesi plně odpovídá, že je to *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“* (Průcha 2002, s. 19).

Obecně hlavní znaky profese, z nichž vychází většina sociologů (srov. Štech, Pedagogika, 1994/4, s. 310-320, In Vašutová 2007, s. 8) jsou:

- **Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů.**
- **Zájem o větší prospěch společnosti.**
- **Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese.**
- **Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní.**
- **Existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.**

Přístupy, jak nejlépe objasnit učiteléskou profesi vzhledem k její specifčnosti, jsou z hlediska:

- **Činností, které učitelé vykonávají.** S využitím profesigramů a jiných výzkumných nástrojů může být právě tuto profesi poměrně detailně popsat.

- **Typologie učitelé profese.** Protože existuje několik druhů edukačních institucí, kde se učitelé profese realizuje, musí být použita právě typologii, která objasní specifické skupiny této rozsáhlé společenské kategorie, např.: učitelé primární školy, základních uměleckých škol, vysokých škol.
- **Funkce.** Učitelé profesi kategorizují právě funkcemi, které ve školách zastávají, např.: třídní učitel, výchovný poradce.
- **Objektivních determinantů.** Sem se řadí ty faktory, jež jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v němž učitelé své povolání vykonávají, např.: pracují v demokratické společnosti, peněžní ocenění jejich pracovní pozice, jakou prestiží se těší v dané společnosti.
- **Rozdílné etapy profesní dráhy.** Objasňují, jaké charakteristiky v učitelé profesi jsou příznačné, např.: pro začínajícího učitele nebo pro učitele, kteří jsou v dané profesi již dlouhá léta a jsou zkušení odborníci.
- **Náročné přípravy pro učitelé povolání.** Vysvětluje, jak se tato příprava učitelé uskutečňuje a jaké požadavky se k ní vztahují.

Stavovství – sociální charakteristika učitelé profese, jedná se o „stav“, který představuje specifickou skupinu lidí, „*kteří má určité ekonomické a právní postavení v rozvrstvení společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály, a má určitou uznávanou prestiž*“ (Šanderová 2000, In Průcha 2002).

„Učitelé stav“ dnešních učitelé spíše nahrazují profesní asociace, které zachovávají pro tento druh profese její stavovské rozlišení, patří sem např.: Asociace učitelé dějepisu, Asociace učitelé angličtiny. Tyto asociace jsou bohužel vzájemně separovány a nemají takový vliv na celek „učitelé stavu“ (Průcha 2002, s. 20-21).

Učitelé profese neboli učitelé povolání je „*sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 262).

Pro toto povolání je charakteristická:

- Existence systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelé činnost opírá.
- Nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium.

- Existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů.
- Existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů.
- Existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti.

Učitelské povolání je také charakterizováno rolí učitele ve společnosti, jeho sociálním statutem a prestiží. Dnes je toto povolání ovlivněno různými faktory a to tím, že se zvyšuje spolupráce s formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, školy se otevírají společnosti, zvyšuje se důraz na celoživotní vzdělávání. Proto současný učitel musí hledat nový smysl své autority jak ve škole, tak i ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

2.3.1.1 Profesní kompetence

Profesní kompetence se v odborné literatuře používá v různých souvislostech a významech, obvykle jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc (Vašutová 2007). Celkově je toto definování velmi rozsáhlé a zahrnuje vlastnosti i schopnosti učitele, jeho pedagogické teoretické i praktické zkušenosti a znalosti, bez kterých by se učitelská profese nemohla obejít (Švec 2005). „*Formují se postupně, nejdříve v přípravě na profesi se utváří jejich nezbytné jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzděláváním*“ (Vašutová 2007, s. 28).

Vašutová (2004) uvádí, že definovat kompetence učitele je více komplikované, samotný pojem se stává více jazykově nejednoznačný a samotní autoři přichází s různými přístupy a tento pojem v různých úhlech strukturují, klasifikují a popisují.

Podle Vašutové (2004, s. 92) „*profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě*“.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 103-104) definují kompetenci učitelů jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně*

vykonávat své povolání“. Je spousta pokusů, které se snaží vymezení kompetencí učitele přiblížit k obsahu přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Nejčastěji se uvádí jako hlavní kompetence osobnostní a profesní. „Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profesem („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“. V současnosti existující přípravné vzdělávání učitelů nesplňuje takové podmínky, které jsou předloženy v souboru kompetencí učitele, dokládají to výzkumy nejenom u nás, ale i v zahraničí.

Profesní standard by měl být normou pro vstup do učitelské profese, jeho základem jsou právě profesní kompetence učitele (Švec 2005).

Švec (2005, s. 25-26) uvádí zdroje, které definují klíčové profesní kompetence učitele:

- Funkce školy v moderní společnosti.
- Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost.

Základní funkce školy v moderní společnosti:

- *Funkce kvalifikační* – zajišťuje přípravu žáků na vzdělávání a sebevzdělávání, jejich profesní vzdělávání.
- *Funkce socializační* – zodpovídá za osvojení postojů, hodnotovou orientaci a další způsobilosti, které jsou nezbytné pro žáky v jejich životě v malé i velké sociální skupině.
- *Funkce prospektivní* – připravuje žáky na život v měnící se společnosti.
- *Funkce osobnostní* – povzbuzuje a podporuje rozvoj individuality osobnosti každého žáka.

Delorsovy „čtyři pilíře“ vzdělávání vyjadřují cílové oblasti vzdělávání:

- *Učit se poznávat* – osvojovat si teoretické a praktické dovednosti.
- *Učit se jednat* – naučit se komunikovat v různých životních situacích.
- *Učit se žít společně s ostatními* – umět spolupracovat s druhými lidmi a podílet se na společenských činnostech.

- *Učit se být* – porozumět sobě samému i druhým lidem, svoji osobnost formovat k vidině morálních hodnot společnosti.

Funkce moderní školy se shoduje s Delorsovými „čtyřmi pilíři“.

Funkce školy	Cíle vzdělávání
Kvalifikační →	Učit se poznávat
Socializační →	Učit se žít společně s ostatními
Projektivní →	Učit se jednat
Osobnostní →	Učit se být

(Švec 2005, s. 26, Obr. 3. Korespondence funkcí školy a cílů vzdělávání)

Byly uvedeny obecně kompetence učitele, jak je pojmají různí autoři v odborné literatuře. Protože diplomová práce je zaměřena na učitele 1. stupně ZŠ konkrétně na předmět výtvarná výchova, následně budou popsány kompetence učitele primární školy 1. stupně ZŠ a právě pro předmět výtvarná výchova. Budou vymezeny vhodné kompetence učitele z hlediska výtvarné výchovy, na co by se měl učitel zaměřit a neopomíjet, co je důležité pro kvalitní vzdělávání dětí v tomto předmětu.

Často jsou podceňovány znalosti vývoje dítěte, jeho psychologické zvláštnosti a proces učení. Ve výtvarné výchově často dochází k tomu, že se učitelé zaměřují především na výkonnost dítěte a danou výtvarnou produkci, ale už nesledují individuální postoj osobnosti žáka. To vše je způsobeno učiteli, kteří většinou nemají aprobaci na 1. stupeň ZŠ, ale přesto učí. Tato skutečnost souvisí s „nezodpovědným“ přístupem školy. Tímto vlastně směřují proti očekávaným kompetencím daným RVP ZV (Stadlerová a kol. 2010).

Autor (Z. Helus 1995, s. 105-109, In Stadlerová a kol. 2010, s. 42-43) definuje požadavky na kompetence učitele právě takové, které směřují k pozornosti na dítě jako prioritu pedagogického procesu:

- **V diagnostice** – učitel by měl být schopen zjistit u dítěte, v čem by se mohlo dále rozvíjet pro jeho budoucí život, ale také jeho nedostatky.
- **V realizaci rozvoje dítěte** – měl by dítěti dát prostor pro jeho individuální vyjádření, postoj a potřeby ve všech oblastech.
- Umožnit dítěti, aby poznalo samo sebe, svoje *já* během svého rozvoje a díky tomu dokázalo své schopnosti, kompetence. Učitel by měl dítě podporovat, aby začalo samo sobě věřit.
- Učitel by měl naučit dítě orientovat se v prostoru a čase a tím ho připravit na přirozené situace života.
- Učitel by měl umět spolupracovat s rodiči především ve volbě vzdělávacích a výchovných cest, navzájem by si měli vyjít vstříc s radami ohledně výchovných problémů.
- **V reflexi toho, jak vyučovat, by měl mít přehled** o řadě možností, variant, alternativ, na něž je třeba mít určitý náhled. Učitel by měl být otevřený všem možnostem a neomezovat se jen na funkce výukové v rámci školy, ale chápat ji jako místo nejrůznějších setkání.

Pokud učitel vede výtvarnou výchovu podle principů od Z. Heluse, tak každé dítě musí zažít úspěch a sebeuspokojení z vlastní výtvarné tvorby. Výtvarná výchova nesleduje pouze talentované děti, ale je zaměřena komplexně, aby i děti, které zrovna moc nevynikají nebo mají málo zkušenosti s tímto předmětem, mohly zažít úspěch a své vnitřní uspokojení (Stadlerová a kol. 2010).

V. Spilková (1997, In Stadlerová a kol. 2010, s. 40-41) vyzdvihuje termín odpovědnost v souvislosti s definicemi kompetencí učitele a upozorňuje na to, že „v současné době převládá pojetí, které rámeček kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelových rolí a vyjadřuje je v termínech klíčových odpovědností učitele ve vyučovacích procesech. Při formulování kompetencí se nevychází z popisu činností, z analýzy výkonu učitelského povolání, ale spíše z profesionálních hodnot, za jejichž uplatňování je ve vyučování učitel odpovědný. Důraz je tedy kladen spíše na hodnotovou dimenzi a etickou odpovědnost než na nácvik konkrétních dovedností.“

H. Lukášová-Kantorková (2003, s. 168-171, In Stadlerová a kol. 2010, s. 43-44) se inspirovala Z. Helusem a předkládá osm klíčových kompetencí, které zahrnují dovednosti:

1. kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka - kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka,

2. kompetence sebereflektivní,

3. kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní) - zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi,

4. kompetence předmětově diagnostická – základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula,

5. kompetence předmětově didaktická (psychodidaktická) – kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům,

6. kompetence k projektivní tvořivosti – dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky,

7. kompetence pedagogicko-výzkumná – metodologická dovednost, vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxi na základě akčního výzkumu,

8. kompetence devizní, pedagogicko-orientační a řídicí – podstatou je reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí.

Tyto definované kompetence a pedagogické dovednosti jsou představou pro profesní přípravu se zaměřením na výtvarnou výchovu pro učitelství prvního stupně základní školy (Stadlerová a kol. 2010).

2.3.2 Kvalifikace učitele

Učitelská profese vyžaduje vysoký stupeň vzdělání. Ve společnosti není tolik podobně velkých profesních skupin, ve kterých by bylo vyžadováno vysokoškolské vzdělání. Většina učitelů je vysokoškolsky zaměřena na problematiku vyučování. Učitelskou profesní skupinu si můžeme dovolit porovnat s ostatními vysoce kvalifikovanými profesemi, jako jsou například lékaři, právníci (Urbánek 2005).

Učitelskou profesi definujeme v jednotlivých kategoriích jako tzv. odbornou kvalifikaci. Tuto odbornou kvalifikaci můžeme vymezit jako kompetenci vychovávat a vzdělávat děti, mládež a dospělé, která je podmíněna teorií i zkušenostmi a vše musí být v souladu s požadavky kladenými společností (Vašutová 2004).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 110-111) definují kvalifikaci jako „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy.*“

Průcha (2002, s. 31) uvádí, že podobně jako v jiných povoláních, tak i kvalifikace učitele se formuje ze dvou zdrojů:

- 1) Na základě formálního vzdělávání, u učitelů označováno jako „počáteční/přípravné vzdělávání“.
- 2) Na základě praktických zkušeností při výkonu povolání (v tomto smyslu je to už plně kvalifikovaný učitel).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky stanovuje a garantuje standardizované požadavky na plně kvalifikovaného učitele/pedagogického pracovníka v zákoně č. 197/2014 Sb. ze dne 27. srpna 2014, dochází ke změně § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. ledna 2015:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹ (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Pro výkon činností pedagogického pracovníka jsou vymezeny předpoklady a to v Zákoně o pedagogických pracovnících:

- a) plná způsobilost k právním úkonům,
- b) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) bezúhonnost,
- d) zdravotní způsobilost a
- e) znalost českého jazyka (Vašutová 2004, s. 39).

3 Učivo

V této kapitole je popsáno, jak různí autoři vnímají učivo. Co to vlastně je učivo? Z čeho se skládá učivo? Jaké jsou jeho složky učiva a kde se učivo vyskytuje? V jakých dokumentech lze nalézt učivo? A jak s těmito dokumenty pracují učitelé? Také bude na učivo nahlíženo z hlediska didaktiky a na jeho didaktickou analýzu.

Společnost se neustále formuje a mění se tím i její nároky na vzdělávání, tudíž dochází ke změnám v obsahu vzdělávání a k transformaci významu pojmu učivo. Obvykle význam tohoto pojmu byl chápán jako souhrn poznatků, které má učitel předat žákům. Celkově je tento pojem brán jako věcný obsah učení, učební látka a řadí se sem souhrn vědomostí a dovedností, které si má žák osvojit. V dnešní společnosti a při daném obsahu vzdělávání pojetí pojmu učiva zahrnuje veškerou zkušenost žáka, kterou si osvojuje ve výuce. Tento pojem je ve vztahu s komplexním pojmem kurikulum, kam patří také pojem kmenové učivo. Termín kmenového učiva je prozatím nestabilní. Určuje podstatné prvky a neměnnou součást vzdělávacích programů. V dokumentu Standard základního vzdělávání (1995) je pojem kmenové učivo definován jako termín, který formuje obsahové jádro základního vzdělání a jeho podstatné prvky, které jsou důležité ve vzdělávání žáků absolvujících povinnou školní docházku. Dále pojímá klíčové okruhy poznatků, činností a aplikace na praxi. Kmenové učení je neoddelitelnou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, postupnost a návaznost mezi vzděláváním v základním a středním školství. Tento dokument také vymezuje okruhy kmenového učiva pro sedm oblastí základního vzdělávání. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je obsah kmenového učiva pro jednotlivé vzdělávací oblasti specifikován podrobněji (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Následuje vymezení kmenového učiva pro vzdělávací obor Výtvarná výchova pro 1. stupeň ZŠ v systému kurikulárních dokumentů a to v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Rozvíjení smyslové citlivosti

Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury a jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru.

Uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření.

Reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly.

Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama.

Uplatňování subjektivity

Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby.

Typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr, a uplatnění, sem patří hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama.

Přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání).

Ověřování komunikačních účinků

Osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací (RVP ZV 2013).

Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření.

Proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění (RVP ZV 2013).

3.1 Složky učiva

Učivo je chápáno jako obsah vyučování a obsah školního vzdělávání a to v podobě výsledku výuky. Tradičně se uvádí, že má tři složky:

- **Vědomosti.**
- **Dovednosti.**
- **Hodnotovou orientaci žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje.**

K těmto složkám se také přidávají některé vlastnosti člověka a to v podobě výstupů školního učení. Vlastnostmi člověka se myslí rozsah paměti, schopnost myšlení, vůle, emoce, tělesné vlastnosti síly, obratnost a vytrvalost (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 126).

Nezvalová (1998, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 126) uvádí, že „*každá složka učiva tvoří složitou strukturu, spojenou s ostatními složkami*“. Proto se dnes na místo jednotlivých složek obsahu učiva mluví o cílových kompetencích žáka, tím se zdůrazňuje jejich propojenost (Kalhous, Obst a kol. 2002).

Stehr (2001, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s.126) vymezuje v širším pojetí vědění jako „*připravenost, kompetentnost k jednání, jako předpoklad, schopnost něco uskutečnit*“.

3.1.1 Vědomosti

Vědomosti jsou podstatnou částí učiva v téměř všech vyučovacích předmětech. Aby žáci dokázali aplikovat své získané vědomosti i v běžném životě, v reálných situacích a nejenom

ve vyučování, je potřeba pochopit strukturu vědomostí, dokázat fakta zobecnit využitím pojmů a vysvětlit vztahy mezi nimi pomocí principů, zákonů a generalizací. Právě schopnost přecházet od konkrétních faktů k pojmovému myšlení se často ve vyučování opomíná (Kalhous, Obst a kol. 2002).

3.1.2 Dovednosti

Do struktury dovedností se řadí cíl činnosti, volba prostředků, postup činnosti a kontrola výsledků. Vědomosti a operace s nimi souvisí právě s dovednostmi. Většina dovedností je složitá a díky jejich složitosti a rozmanitosti dochází ke komplikaci v klasifikaci.

Dovednosti dělíme na několik hlavních druhů:

Dovednosti pracovní: zahrnují osvojení činností potřebných k úspěšnému výkonu profese.

Dovednosti sociální komunikace a jednání: patří sem kultivované chování k ostatním lidem, osvojení mateřského a cizího jazyka, dovednost spolupráce, organizační a řízení, analyzovat sociální situace, konflikty a podle toho konkretizovat normy chování.

Dovednosti pohybové a zdravotní: umožňují péči o zdraví, výkon dalších činností a odolávat nadměrné zátěži.

Dovednosti poznávací: zahrnují osvojení metod pozorování, logického myšlení, vědeckého významu i uměleckého odrazu skutečnosti.

Užší kategorii učiva tvoří postupy (procedury), jsou tvořeny uspořádanými kroky vedoucími k dosažení určitého cíle. Postupy odpovídají na otázku jak (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 129-130).

3.1.3 Hodnoty

Hodnoty jsou jako odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby a zájmy. Vyjadřují vztah člověka ke společnosti, k přírodě a k sobě. Základem struktury mravního vědomí člověka jsou právě hodnoty. Tato struktura obsahuje objektivní společenské normy chování, včetně vztahu cíle a prostředku, motivaci, hodnotovou orientaci člověka i schopnost analýzy konkrétní situace, sebehodnocení a svědomí (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 130).

3.1.4 Vlastnosti člověka

Předchozí složky učiva korespondují s vlastnostmi člověka. Vlastnosti člověka jsou výstupy učení, které se upevňují v průběhu učení. Je to např.: kapacita slovní paměti, intenzita a soustředění pozornosti, píle, vytrvalost, sociabilita, přesvědčení, postoj a hodnotová orientace (Kalhous, Obst a kol. 2002).

3.2 Přístupy k učivu

Existují dva přístupy k učivu, zprostředkující přístup a vstřícný přístup. Způsob výběru učiva a to především obsahu vychází ze struktury vědních oborů a psychologicky z laboratorního výzkumu učení.

Zprostředkující přístup – tak ho označuje T. Harbo nebo také jako model prostředků a cílů. Jeho zásady formulovali především R. F. Mager a R. Tyler, 3 podstatné zásady:

- přesná formulace cílových kompetencí žáka,
- procvičování opakováním,
- zpevnování odměňováním.

Východiskem tohoto přístupu je naše představa budoucího dospělého člověka. Tento přístup může být chybný, protože čím vzdálenější cíle jsou stanoveny, tím méně lze odhadnout, předpověď budoucí potřeby žáka (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 130-132). Slavík (1999, s. 83, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 132) uvádí, že ačkoli se zprostředkující přístup nehodí pro všechny předměty a pro všechny typy vzdělávacích obsahů, přesto jeho praktická úspěšnost a pedagogická účelnost je nepochybná.

Vstřícný přístup – jeho zásady formuloval na počátku 20. století John Dewey. Hlavním cílem tohoto přístupu je, že pohlíží na žáka v jeho současném životě, na jeho současné zájmy a zkušenosti. Vnímá žáka tady a teď, jeho vývojové potřeby a cílové kapacity, které by měly být rozvíjeny. Cíl vyučování je stanoven tak, aby byl prostředkem pro rozvinutí činnosti, až v průběhu činnosti se zobrazí (Kalhous, Obst a kol. 2002).

3.3 Didaktická analýza učiva

Jedná se o myšlenkovou činnost učitele, díky které učitel může proniknout do učební látky daného předmětu. Stanovuje výchovně-vzdělávací hodnoty, tj. vymezí základní poznatkovou strukturu, vztahy, zákonitosti, hodnoty a činnosti, a to vše na základě rozboru učiva. Učitel musí dobře promyslet a naplánovat, jak nové učivo začlení do již existujícího systému poznání žáků, jaké postupy a prostředky zvolí, co se týče úrovně žáků. Kvalitní didaktická analýza učiva je jenom tehdy, když učitel zvládne danou látku, dokáže porozumět určitému předmětu jako celku v souvislosti i s ostatními předměty tzv. v rámci mezipředmětových vztahů (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 48 – 51).

Používají se tři typy analýzy:

Pojmová analýza – důležité je umět se orientovat v základním učivu, které je klíčové a které by měli zvládnout všichni žáci. Pojmovou analýzou si vymezujeme základní pojmy a vztahy v daném obsahu a poté si vytvoříme pojmovou strukturu osvojovaného učiva. U vymezení vztahů se jedná o vztahovou analýzu. Vždy vycházíme ze známých, osvojených pojmů a přecházíme k pojmům novým. Učitel v daném tématu z hlediska jeho výukového cíle stanoví základní strukturu učiva a poté navazuje na učivo prohlubující, rozšiřující.

Operační analýza – aby došlo k osvojení daného učiva, učitel musí s žáky rozebírat, osvojovat a upevňovat činnosti a operace ve výuce. Učitel by si měl vždy promyslet, co sleduje u žáků působením učebních činností např.: osvojování vědomostí, dovedností, osvojení metod poznání nebo rozvoj dalších kvalit osobnosti – schopností, potřeb, zájmů, a také jaký druh učení bude navazovat a jakými prostředky tzv. jaké uplatní metody, organizační formy a pomůcky. Operační analýza často přispívá ke stanovení učebních úloh, které by měl žák zvládnout z hlediska stanovených výukových cílů.

Analýza učiva z hlediska mezipředmětových vztahů – základem je souvislost mezi učivem vyučovacích předmětů tzv. analyticko-syntetický typ percepce. V rámci této analýzy dochází k návaznosti učiva jak v ročníku (horizontálně), tak i v průběhu celého studia (vertikálně). Žáci si lépe osvojují, upevňují učivo a chápou vztahy, připodobňují si vše k reálnému životu a různým situacím. Tím, že učivo je předkládáno v souvislostech a v integrované podobě, poznávání žáků je pak globálnější a reálnější. Aby byla tato analýza naplněna, musí učitel dokonale znát učební osnovy jednotlivých blízkých předmětů, příbuzná témata a návaznost

učiva. Celkové pojetí primární školy a učitel této školy je postaveno na integraci všech předmětů a tím ulehčuje globální přístup k učivu (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 48 -51).

Během didaktické analýzy učiva rozlišujeme:

- **Vědomosti:** jsou to teoretické poznatky, osvojují se nějakou formou učení a stávají se součástí individuálního vědomí člověka.
Rozlišujeme vědomosti na *konkrétní* (jedinečné představy, obecnější představy, jednoduché informace a fakta);
obecné (výsledky abstraktního myšlení, pojmy, soudy, úsudky, definice, pravidla, poučky, zákony a ucelené teorie).
- **Dovednosti:** jsou to osvojené činnosti, myšlenkové a praktické operace.
Rozlišujeme je na *senzomotorické* (vznik v oblasti smyslové a pohybové činnosti);
intelektuální (povaha vnitřních myšlenkových operací, ale jejich projev je ve vnějších operacích, jsou to např.: myšlenkové postupy, tj. analýza, syntéza, indukce, dedukce, pamětní procesy, vnímání, pozorování a srovnávání).
- **Návyky:** jsou to vztahy, poměr člověka k něčemu, k nějaké dovednosti, k účinkům a neustále se opakují, jsou to opakující se sklony k určité činnosti, např.: návyky studijní, pracovní, návyky při používání vědomostí a dovedností (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 48 - 51).

Postup při provedení didaktické analýzy učiva je -

Ujasnění tématu.

Stanovení výukových cílů.

Realizace pedagogické diagnostiky třídy.

Provedení pojmové analýzy učiva ve vztahu k plánovanému cíli.

Realizace operační analýzy.

Promyšlení mezipředmětových vztahů a souvislostí a jejich využití v průběhu výuky
(Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 48 – 51).

Při postupu didaktické analýzy učiva je důležité si umět stanovit výukové cíle, ujasnit si téma, umět provést pojmovou analýzu učiva ve vztahu k plánovanému cíli a další. K těmto postupům je důležité také znát terminologii. Následující text bude zaměřen na předmět výtvarná výchova, kdy často dochází k neznalosti správné terminologie a s tím spojenou problematiku při postupu didaktické analýzy učiva.

Bylo vytvořeno několik výzkumů, které se zaměřovaly na praxi výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, např.: výzkumy několika ředitelských týmů PdF UK (realizované od r. 1999 do r. 2003 jejich dílní část s názvem „*Funkční slovník učitele ve výtvarné výchově a její didaktice na primárním stupni školy – jeho vytváření a osvojování*“, kde se zaměřovali právě na funkční slovník učitelů na primárním stupni vzdělávání pro přípravu výuky výtvarné výchovy, její realizaci a hodnotící prvky (Stadlerová a kol. 2010, s. 111). Další výzkum byl zaměřen na zápis v třídních knihách, který vedla H. Hazuková, a ukázal, že u ostatních předmětů byl jasný zápis probraného učiva, jeho obsah a forma vyjádření, ale zápis u předmětu výtvarná výchova tomu neodpovídal (Stadlerová a kol. 2010).

Učitelé by měli být schopni správně pojmenovat cíl lekce, učivo. Znat a umět použít správnou terminologii z oboru je téměř formálním požadavkem, který má však pro praxi nepřehlédnutelné následky. „*Učitel, který není schopen kompetentně pojmenovat, co děti naučil, jaký byl přínos jednotlivých činností, které děti podle jeho pokynů vykonávaly, pouze intuitivně hodnotí jejich výsledky*“ (Stadlerová a kol. 2010, s. 111). Je důležité, aby učitel sledoval, co se děti nového naučily, co si odnesly a jestli se jim nějak obohatil jejich osobnostní rozvoj. Lze se také setkat s termínem „přidaná hodnota“. Upozorňuje na důležitost pojmenovat kvalitativní rozdíl mezi počátkem a koncem výtvarné etapy. „*Je to osobní přínos, který žák získá po absolvování určité fáze výuky*“ (Stadlerová a kol. 2010, s. 111).

Slavík uvádí (1999, s. 10, In Stadlerová a kol. 2010, s. 111) „*může to být osvojená dovednost nebo poznatek, nový pojem. Bude to schopnost rozumět řeči umění, vcítovat se, vyjádřit své nejhlubší pocity a přání, rozpoznat výtvarnou výchovu*“. Jeden z hlavních úkolů učitele je, aby přemýšlel nad tím, co svým žákům přináší, jak je ovlivňuje, co dalšího získají, jaké další dovednosti a znalosti si s sebou odnesou. Problémem je, že „přidaná hodnota“ není často uvědoměle reflektována, především v rámci ověřování komunikačních účinků a hodnocení realizovaných činností žáka. Je potřeba ve výtvarné výchově i dalších výchovách na 1. stupni

ZŠ děti i vzdělávat. „*Funkční a přiměřené používání odborné výtvarné terminologie a znalost problematiky výtvarného vyjadřování a výtvarného umění je toho podmínkou*“ (Stadlerová a kol. 2010, s. 111 – 112).

3.4 Didaktická transformace

Předchozích kapitoly byly zaměřeny na učivo z pohledu učitelů a jejich práce s ním. Nyní následuje popis vzniku samotného učiva.

Didaktická transformace probíhá tehdy, kdy „*učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy, techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu*“. Všechny prvky vzdělání, nejenom složky poznatkové a dovednostní, ale i oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka korespondují s didaktickou transformací.

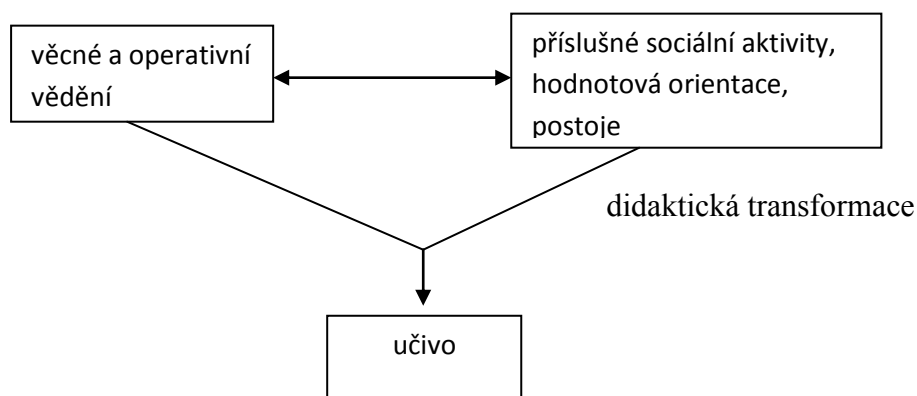


Schéma 2 Didaktická transformace (Skalková 2007, s. 71)

Znamená to, že se obsahy vzdělávání stávají učivem, dostávají se do roviny pedagogického pole a do jejich vztahů. Nevychází přímo z vědy, umění nebo praktických činností do školního vyučování. Při transformaci je podstatou kategorie cílů (obsah je na ně zaměřen), hledisko subjektu, žáka (je kladen důraz na věkové zvláštnosti, smysl učiva pro žáka a roli látky v realitě jeho přítomného i budoucího života) a role učitele (musí chápat podstatu učiva a umět ho předat žákům) (Skalková 2007, s. 71).

3.5 Kurikulum

Hlavním problémem v didaktice jsou pokládané otázky, proč, koho, co, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Řešení této problematiky je závislé na hierarchii funkcí vzdělání a školy ve společnosti a také na politickém rozhodnutí. Tato problematika je v zahraničí pojímána v terminologii jako kurikulum (Kalhous, Obst a kol. 2002).

Termín kurikulum pochází z latinského slova *curriculum* (běh, závodní dráha, vůz) v přeneseném významu pak označuje posun po plánované cestě (trase). Dříve tento termín označoval pouze pojem učivo, později se jeho význam měnil a rozšiřoval. Dnes můžeme říct, že existuje stovka definic kurikula, které se liší významem vzdělávacích koncepcí a pohledem autorů (Jarníková 2011).

Následuje několik definic pojmu kurikulum.

Kurikulum je program života školy (Rugg 1974, In Jarníková 2011).

Kurikulum zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí (Westburg – Steiner 1971, In Jarníková 2011).

Kurikulum je plánovaná a řízená učební zkušenost (Tanner, D. – Tanner, L. 1975, In Jarníková 2011).

Tento pojem v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová a Mareš 2003, s. 110) je definován tak, že se u něho rozlišují tři základní významy:

- Vzdělávací program, projekt, plán.
- Průběh studia a jeho obsah.
- Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

V současné době teorie kurikula má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. „Tyto problémy se vztahují ke konceptům učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které však nepokrývají komplexní význam pojmu kurikulum. Kurikulum existuje v různých formách. Podle koncepce IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* = Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) se rozlišuje na zamýšlené

kurikulum, realizované kurikulum a dosažené kurikulum“. Pojem kurikulum nebyl před rokem 1989 u nás používán (Průcha, Walterová a Mareš 2003, s. 110).

Dle Seguina (1991, s. 9, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 132) UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization = Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) definuje pojem kurikulum jako vzdělávací projekt, který stanovuje:

- Záměry, cíle a konkrétní úkoly vzdělávacího působení.
- Metody, prostředky a aktivity k dosažení těchto cílů.
- Způsoby a nástroje požadované ke zhodnocení úspěšnosti vzdělávacího působení.

D. Walker (1990, In Walterová 1994, s. 16) definuje kurikulum v souvislosti s termíny obsahu a cílů vzdělávacího programu, které ho realizují. Kurikulum zahrnuje vztahy učitelů a žáků; potřeby žáků, učitelů a dalších subjektů, vztahující se k učení a jejich efektivní realizaci v interakci vzdělávací instituce a jejích frekventantů; způsoby organizace vzdělávání ve vztahu k dalším faktorům ovlivňujícím učební situace v čase a prostoru.

E. Walterová (1994, s. 16) také uvádí citaci od A. Galtthorna (1987), který vidí „*Kurikulum jsou plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti a implementace těchto plánů ve třídě, tyto plány jsou realizovány v učebním prostředí, které také ovlivňuje to, čemu se žáci učí.*“

Kurikulum tedy představuje vzdělávací program, obsah vzdělávání, vztahy ve vzdělávání, prostředí pro vzdělávání, jeho průběh a výsledky (Jarníková 2011).

„Kurikulum se v pedagogice chápe buď prakticky, ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich chování v reálných edukačních procesech, nebo obecně teoreticky jako získávané zkušenosti“ (Průcha 2005, s. 243).

Moderní pedagogika chápe kurikulum jako obsah vzdělávání. Průcha (2005, s. 246) diferencuje formy existence obsahu vzdělávání:

koncepční forma: dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin;

projektová forma: vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání;

realizační forma: konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii;

rezultátová forma: vzdělávací výsledky (osvojené učivo);

efektivní forma: efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických a jiných postojích.

Dnes si můžeme pod tímto pojmem představit především vzdělávací programy na úrovni státu a školy, které vymezují obsahové a organizační předpisy pro vedení a řízení učebního procesu učitelem ve školství. Kurikulární dokumenty v první řadě obsahují cíle vzdělávání, vzdělávací obsah, učební plán, časové dotace atd. zaměřené k typu vzdělání. Vzdělávací programy probíhají v učebním prostředí a vychází z nich to, co by se žáci měli naučit, ale také to, jak celý učební proces probíhá. Školní kurikulum se realizuje v interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem, buď v prostředí školy, nebo i mimo školu. Kurikulum je živý dokument, který se neustále vyvíjí a mění z hlediska potřeb a hodnot společnosti a žáků na základě zkušeností s jeho realizací v praxi. Tento dokument má ve školství dlouholetou tradici a neustále se zkoumá, v současné době se především provádějí výzkumy zaměřené na kvalitu výuky a potřeb učitele na základě nových kurikulárních dokumentů (Jarníková 2011).

Kurikulum, jak už bylo zmíněno, existuje v různých formách. Rozlišuje se několik podob kurikula:

- 1. Doporučené kurikulum:** zaměřuje se na základní koncepční otázky kurikula.
- 2. Předepsané kurikulum:** oficiální dokument, který je závazný pro celý vzdělávací systém a pro určité typy škol.
- 3. Realizované kurikulum:** je to, co učitel skutečně realizuje v jeho výuce.
- 4. Podpůrné kurikulum:** patří sem všechno, co se zaslouhuje o realizaci předepsaného kurikula, jsou to učebnice, časová dotace, zaměstnanci školy, vybavení školy, vzdělávání učitelů.
- 5. Hodnocené kurikulum:** je to kurikulum, které je převedeno do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření.
- 6. Osvojené kurikulum:** je to, co se žáci skutečně naučí (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 132).

Další rozlišení kurikula ve třech rovinách podle Strakové, Tomášek a Palečková (1996b, In Průcha 2005, s. 246-247):

Zamýšlené kurikulum: je to, co je ve vzdělávací soustavě dané země plánováno, jako jsou cíle a obsah vzdělávání.

Realizované kurikulum: je učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách.

Dosažené kurikulum: je učivo, které si žáci skutečně osvojili. Jsou to především znalosti žáků v určitých předmětech, které se zjišťují speciálními testy pro měření vzdělávacích výsledků.

E. Walterová rozděluje kurikulum z hlediska sociologie výchovy na:

Formální kurikulum: je komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, realizuje projektované kurikulum ve vzdělávacím procesu – ve výuce a zastává způsob kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu – výuky.

Neformální kurikulum: zahrnuje aktivity a zkušenosti souvisící se školou, patří sem i mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, domácí studium, úkoly a příprava žáků na vyučování.

Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 133 – 134) rozdělují kurikulum na:

Skryté kurikulum: sem patří další souvislosti života školy, které nejsou přímo otevřeně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné, např.: vztahy mezi učiteli a žáky, klima třídy, vztahy mezi školou a rodiči žáků i dalšími zdroji vzdělávání, pravidla chování ve třídě.

Nulové „chybějící“ kurikulum (srov. Posner 1992, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 133): je to takové kurikulum, kterému se tolik nevěnuje pozornost ve vyučování a pro školu není prioritou. Příkladem může být např. cenzura učebnic v naší nedávné minulosti.

Metakurikulum: tzv. učení o učení, do kurikula určitého vyučovacího předmětu se řadí informace, jak se má vyučovat tento předmět a jak řídit své učení (Mareš 1998, In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 133).

Dvojúrovňová koncepce kurikula: národní kurikulum nebo rámcový vzdělávací program stanovují východisko, na jehož základě si jednotlivé školy tvoří školní kurikula (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 134).

3.6 Konkretizace učiva v pedagogických dokumentech

Pedagogický dokument je materiál, který stanovuje práci ve škole, jak pro učitele, ředitele, ale také pro žáky. Týká se celkového školního dění, do kterého spadá příprava a realizace procesu výuky. Jeho funkce jsou koncepční, projektová, organizační, hodnotící, kontrolní a zpětnovazebná. Podle převahy funkcí můžeme dokument dělit do dvou skupin:

- **Teoretické pedagogické dokumenty:** zde převahuje koncepční a projektová funkce, ale nachází zde uplatnění i funkce hodnotící, kontrolní a zpětnovazebná, patří sem např.: RVP ZV, ŠVP, standardy, učební plány, osnovy, učebnice, metodické příručky.
- **Praktické pedagogické dokumenty (dokumentace):** převažuje funkce organizační, kontrolní, hodnotící, zpětnovazebná, jsou to např.: třídní kniha, vnitřní řád školy, žákovské knížky (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 136).

3.6.1 Standardy

„Standardy pro základní vzdělávání představují minimální cílové požadavky na vzdělávání, které jsou závazně formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Standardy konkretizují pomocí tzv. indikátorů obsah očekávaných výstupů a stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí. Školy tak mají prostřednictvím těchto standardů definovanou minimální úroveň vzdělání v uvedených vzdělávacích oborech“ (Holíková 2013).

Očekávané výstupy jsou standardy konkretizovány a doplněny o ukázky ilustrativních úloh. Vymezení předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo na konci 3., 5. a 9. ročníku (Pastorová 2015).

V září 2012 byly poprvé standardy pro základní vzdělávání zařazeny do RVP ZV. *„Základním impulzem pro jejich přípravu a zařazení do RVP ZV bylo jednak programové prohlášení vlády, kde se kabinet zavázal zavést pravidelné zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročnících, k čemuž jsou standardy potřeba. Dalším podnětem byly výsledky mezinárodních výzkumů TIMSS a PISA, které poukázaly na zhoršování výsledků žáků, a dále odborné analytické zprávy z let 2010 a 2011, které jasně doporučily vytvořit systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřený na zlepšení výsledků vzdělávání, upravit kurikulum a vytvořit vzdělávací standardy. Vytvoření standardů doporučila České republice také Zpráva OECD o hodnocení výsledků z roku 2012“ (Holíková 2013).*

V roce 2013 MŠMT udělalo určité úpravy v již stávajících vzdělávacích standardech a to v rámci úprav RVP ZV, které jsou platné od září 2013 (Holíková 2013).

Standardy pro vzdělávací obor Výtvarná výchova a ostatní vzdělávací obory a doplňující jazykové standardy nejsou zařazeny jako příloha do RVP ZV. Je to pouze doporučený materiál, ale i tak je důležité, aby se školy standardy a možnostmi jejich využití zabývaly, protože mohou být pro učitele oporou jak při výuce, tak při hodnocení žáků (Pastorová 2015).

3.6.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Je to státní kurikulární dokument, který vymezuje rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní, střední vzdělávání (RVP ZV 2013). Základem je „*vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinná zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné*“. Rámcové vzdělávací programy (RVP) prezentují současné mezinárodní usilování o novou úroveň a kvalitu vzdělávání pro celou populaci daného věku, snaží se vyjít vstříc společenským nárokům (Skalková 2007, s. 100). RVP jsou postaveny na nové strategii, kladou důraz na klíčové kompetence, které souvisí se vzdělávacím obsahem, a jejich uplatnění v praktickém životě jedince a společnosti. Stanovují očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání a profesní odpovědnost pedagogů za výsledky vzdělávání. Celkově RVP vychází z koncepce celoživotního vzdělávání (RVP ZV 2013).

3.6.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program je kurikulární dokument, který má školní úroveň. Tento dokument si tvoří každá škola sama a podle něho se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV 2013). Školní vzdělávací program musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Dokument vymezuje charakteristiku školy a její zaměření, výchovné a vzdělávací strategie, zabezpečení výuky žáků se speciálními potřebami, začlenění průřezových témat, profil absolventa, učební plán, učební osnovy a také hodnocení žáků a autoevaluace školy (Jeřábek 2005).

4 Výtvarná výchova

„Pojem výtvarná výchova tvoří vrchol rozsáhlé, složitě uspořádané pojmové struktury oboru. Poznatky v ní uložené jsou prostředkem k pochopení zákonitostí výtvarné výchovy v jejich funkcích a ve vazbách k širším oblastem kultury. V pojmech a jejich vztazích je koncentrováno společenské poznání oboru“ (Slavík 1990, s. 9).

Výtvarná výchova je předmět, který prošel historickými změnami, které reagovaly na požadavky společnosti. Docházelo ke změně cílů tohoto předmětu, měnící se role učitel-žák ve výchovně vzdělávacím procesu a profesní přípravy učitele. Také byly definovány nároky na dovednosti učitele v rámci uplatňování metod v pedagogické praxi. V počátcích byla výtvarná výchova vedena jako „kreslení“, poté se přejmenovala na výtvarnou výchovu (Stadlerová a kol. 2010). Od počátků dějin se výtvarná výchova uplatňuje jako *„relativně samostatná oborově-didaktická disciplína, založená na metodickém a badatelském uchopení výtvarné aktivity jako učební činnosti žáka v souvislostech výuky“* a díky tomu je mimořádná. Výtvarná výchova má nejdelší souvislou tradici, která započala už v druhé polovině 18. století (Slavík, Fulková 2008, s. 97).

Koncem 19. století se objevilo psychologizující pojetí kreslení, z kterého vychází psychodidaktický přístup. Psychologizující proud reformní pedagogiky skýtal přirozenost prostoru pro tvorbu dítěte a chápavého vychovatele, dával důraz na spontánní dětskou tvorbu. Dětský projev byl povýšen na „dětské umění“ (Stadlerová a kol. 2010).

Nyní se podíváme na představitele, kteří se zajímali o výtvarnou výchovu především z hlediska dětského výtvarného projevu.

J. A. Komenský vnímal dětský výtvarný projev jako přirozenou a prospěšnou hru spojenou se zdokonalováním smyslů. Chápal smysl výtvarné činnosti dítěte jako *„ideji optimálního a všestranně zaměřeného všeobecného vzdělávání“* (Šobáňová a kol. 2014, s. 58). Zájem o dětskou kresbu měl F. Čáda (1865 – 1918), spojoval pedagogickou a psychologickou stránku. O. Chlup (1875 – 1965) zkoumal dětskou kresbu po stránce psychologické, kdy sledoval vliv prostředí na výchovu.

4.1 Pojetí výtvarné výchovy

Výtvarná výchova má několik druhů pojetí, ale i přesto všechny společně napomáhají jedinečnému výtvarnému projevu, jeho uměleckým hodnotám a expresivitě. Jsou zastoupeny bohatou pedagogickou zkušeností výtvarných pedagogů a teorií výtvarné výchovy (Stadlerová a kol. 2010).

J. Slavík (1997) vymezuje čtyři pojetí výtvarné výchovy:

Art-centrické pojetí – snaží se o posílení dimenze umělecké a estetické formy, toto pojetí u nás zastupují učitelé a teoretici sdružení kolem I. Zhoře a reprezentováni jsou publikací R. Horáčka a kol. „V dialogu s uměním“ (1994). Cíle art-centrického pojetí jsou: *„probouzení zájmu o umění...prostřednictvím poutavých detailů pak umění nabízí citový zážitek a otevírá prostor pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění...dalším cílem je rozvíjení i procvičování schopnosti „číst“ hodnoty i významy uměleckého sdělení a hledat svůj vlastní názor“* (Slavík 1997, s. 162). Myšlenkovou linií art-centrické didaktiky je zážitek – dialog – interpretace.

Video-centrické pojetí – vychází především z vizuálního charakteru výtvarné výchovy a směřuje k procesu výtvarného vnímání. Klade důraz na formu výtvarného projevu. Do určité míry se přiklání k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby. Toto pojetí volně navazuje na koncepci australského teoretika výtvarné výchovy S. T. Coombse, který ji přednesl v r. 1981 na světovém kongresu INSEA (International Society for Education Through Art = Mezinárodní společnost pro vzdělávání prostřednictvím umění) v Rotterdamu, kdy *„výtvarná výchova by měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů, čili ke konceptualizaci“* (Slavík 1997, s. 162). Video-centrické pojetí se často váže k teorii o působení technických médií, která jsou považována za důležitý prostředek výtvarné výchovy. U nás video-centrismus reprezentuje J. Vančát. Pro art-centrické i video-centrické pojetí je důležitá forma výtvarného projevu neboli konstruktivní K-komponenta v zážitkové funkci. Což znamená, že v popředí výchovné pozornosti stojí způsob uspořádání obrazové formy. I. Zhoř je označuje termínem „škola vidění“. K-komponentu zážitku představuje K. Cikánková ve svých publikacích „Kreslete si s námi“, „Malujte si s námi“ a další.

Gnozeo-centrické pojetí – úzce spolupracuje s uměleckou výtvarnou tvorbou, ale hlavní prioritou je dětská zkušenost všedního dne, kterou chce dítě právě svou výtvarnou činností

obohatit, mapovat a ozvláštnit. Cílem tohoto pojetí je podle J. Davida (1994-95, s. 38, In Slavík 1997, s. 163) „*směřování dítěte k systematickému přibližování se životu*“. Výtvarné umění

a výchova jsou prostředky pro žákovy poznávání a objevování světa. Metodou tematických řad v průběhu výtvarné tvorby si žák objasňuje rozmanitost své vizuální zkušenosti a hlouběji poznává sám sebe, své bytí. Významným představitelem tohoto pojetí je V. Roeselová (1993, s. 133, In Slavík 1997, s. 164), která uvádí, že „...*výtvarné myšlení vychází z pokusů, jejich srovnávání a rozlišování, z úvah, které tyto pokusy dále rozvíjejí, z myšlenek směřujících k pochopení významů a obsahů. V tomto pojetí prostupuje výtvarné myšlení téměř všemi výchovně vzdělávacími prioritami*“. Z výtvarného myšlení jasně vyplývá i zaměřenost na komunikativní stránky výtvarného projevu.

Animo-centrické pojetí – se orientuje na procesy poznávání, ale především na poznávání žáka sebe samého jako vnímatele a tvůrce svého výtvarného projevu. V animo-centrickém pojetí je výtvarná tvorba prostředkem, díky kterému „*objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor a spojujeme jej s vesmírným prostorem, objevujeme tak i svůj vnitřní tvar*“ (David 1994-95, s. 38, In Slavík 1997, s. 165). Z toho plyne, že centrem pozornosti je osobní i všelidský smysl života a starost o duchovní stránky lidského bytí. Toto pojetí má velmi blízko k současné psychoterapii. J. David a M. Pohnerová jsou představiteli duchovní a smyslové výchovy. Smyslové vnímání zde není bráno jako podstata oblasti zájmu, ale spíše prostředek vlivu, je zdrojem hluboce prožitého zážitku. Animo-centrické pojetí staví do popředí výraz a expresi, oproti předchozím pojetím, která kladla důraz spíše na výtvarnou formu, resp. komunikaci.

K tomuto pojetí patří i jméno J. Slavík se svojí artefietikou, také H. Babyrádová, která se věnuje symbolice dětského výtvarného projevu a rituálu v kontextu s výtvarnou tvorbou. Tato výtvarná pojetí vynikají svou zážitkovou výtvarnou tvorbou, i přesto, že kladou důraz na mnohé komponenty zážitkové tvorby. Je zde podpora seberealizace u dětí a vychází z jejich jedinečnosti. Nabízí se i současně profesní růst učitele výtvarné výchovy.

Tato pojetí se dříve projevovala spíše na ZUŠ (základních uměleckých školách), dnes již se s těmito proudy můžeme setkat v praxi výtvarné výchovy na všech typech škol. Můžeme jimi pohlížet na výtvarnou výchovu jako na pluralitní prostor (Stadlerová a kol. 2010).

4.2 Přínos výtvarné výchovy

„Jsou malíři, kteří dělají ze slunce žlutou skvrnu, ale jsou jiní, kteří díky svému umění a moudrosti dělají ze žluté barvy slunce.“ (Pablo Picasso)

„Výtvarná výchova učí vidět, učí přemýšlet, učí uchopit a sdílet svět prostředky výtvarného umění a také učí odvaze“ (Pastorová, In Horák 2015).

Výtvarná výchova v povinném vzdělávání má pouze limitovaný prostor, je dána vymezenou časovou dotací a v současné době školními vzdělávacími programy. V průběhu několika let došlo ke změnám vzdělávacích programů povinného vzdělávání a tím i ke změně cílů výtvarné výchovy. Školské reformy a jejich snaha uplatnit pluralitní přístup k realizaci současných cílů výtvarné výchovy v primárním vzdělávání přinesly mnoho problémů, bohužel často jsou způsobeny realitou školní praxe. Možnosti jako jsou podílet se na tvorbě vlastního ŠVP, inovovat výuku a její obsahy ve vztahu k cílům dnešního vzdělávání a také požadavky MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) proměnit priority vzdělávání, situaci nezmění. Učitelé mají zaběhnutý svůj stereotypní systém, který jsou málokdy ochotni změnit, ve většině případů vítězí jejich pohodlnost a nezájem... Mnohdy se podceňuje přínos výtvarné výchovy osobnostnímu rozvoji žáka. Pokud tedy reforma nebude realizována konkrétními učiteli v praxi, zůstane pouze „na papíře“. Učitel výtvarné výchovy musí být přesvědčen o důležitosti tohoto předmětu především pro rozvoj osobnosti samotného žáka a musí umět argumentovat a obhájit si tento postoj před veřejností, do které spadají rodiče žáků, ale i někteří učitelé a ředitelé škol (Stadlerová a kol. 2010).

Pastorová (In Horák 2015) pronesla: *„Stále se snažíme uvádět v život vše progresivní, co je zakotveno v současných dokumentech. A bylo (a stále je) velmi složité. Jednalo se o dlouhý proces diskuzí a obhajob, než se podařilo přijmout vzdělávací oblast „umění a kultura“ jako rovnocennou ostatním oblastem. Zprvu se objevovaly i úvahy, že obory, jako je výtvarná a hudební výchova, mají být součástí vzdělávací oblasti „člověk a společnost“ (a z jistého úhlu pohledu je to pochopitelné). Bylo nutné přesvědčit, že tyto obory přináší specifické poznání, že to není a nesmí být pouhá relaxační nebo dokonce volnočasová aktivita. S úvahami o vytvoření vzdělávací oblasti Umění a kultura se začalo v roce 1999 a díky intenzivní práci se tato oblast stala součástí rámcových vzdělávacích programů.“*

L. Čarný slovenský spoluautor nové koncepce výtvarné výchovy pro základní školy, upozorňuje na podobnou situaci, jaká je u nás, kdy dochází k vyzdvihování předmětů, které

se orientují na logické a pojmové myšlení. Čarný poukazuje na jeden z možných přínosů výtvarné výchovy v současném vzdělávání a tj. rozvíjení „vizuální gramotnosti“. J. David zase vidí přínos výtvarné výchovy v duchovním a osobnostním rozvoji dítěte. J. Vančát, spoluautor RVP ZV vzdělávacího oboru výtvarná výchova i alternativních osnov pro ZŠ, naopak uvádí, že chápání předmětu výtvarná výchova jako spíše výchovného, vedlo k vytrácení jeho hlavní myšlenky vzdělávacího obsahu. Takový názor zastává i spoluautorka jedné z alternativ osnov výtvarné výchovy pro základní vzdělávání L. Kitzbergerová (2003, In Stadlerová a kol. 2010, s. 20) „*RVP ZV záměrně nezdurazňuje prožitkovou a emoční stránku předmětu a akcentuje jeho věcné aspekty.*“ I přesto by mělo být vzdělávání vyvážené, protože nedostatek „emocionality“ ve škole můžeme mít velký dopad na rozvoj osobnosti žáka. Prožitková a emoční stránka je nezbytná pro reálnou praxi výtvarné výchovy, ve které se cíle naplňují a tak to taky chápe i profesionální učitel (Stadlerová a kol. 2010).

J. Uždil (1978, s. 25) k výchově uměním a výchově k umění: „*Argumentace ve prospěch estetické a výtvarné výchovy počítala vždy s tím, že jejich působením jsou zasaženy širší sféry psychiky než jen ta, která souvisí s uměním a s jeho tvorbou.*“

Právě výtvarná výchova je ten předmět, který svými schopnostmi může nabídnout dětem možnost aktivity, tvořivosti, samostatného myšlení při řešení výtvarného problému, ale také možnost emocionálně se projevit (Stadlerová a kol. 2010).

L. Čarný (2005, s. 79, In Stadlerová a kol. 2010, s. 22) zformuloval charakteristiku pozice předmětu výtvarná výchova v současném vzdělávání, která má záměr až v evropském kulturním kontextu:

- Výtvarná výchova je předmětem, ve kterém jsou žáci celý čas aktivní, téměř vše, co je obsahem vyučování, žáci realizují.
- Tento předmět může v nižších ročnících podchytit spontánní dětské vyjadřování a přirozený zájem o objevné laborování s materiály, nástroji, technikami a do jisté míry i s výrazovými prostředky a motivy.
- Předmět umožňuje žákům vyjadřovat základní koncepty a vlastní fantazijní koncepty světa, zároveň jim umožňuje pracovat se symboly, které vyjadřují jejich představy nebo se odvolávají na vnější skutečnost.

Uvedeme si zde čtyři základní pilíře významu vzdělávání, které jsou zformulovány ve zprávě mezinárodní komise UNESCO (1997) a přiblížíme si je a jejich cíle do výtvarného oboru, kde mohou být naplněny:

Učit se poznávat – výtvarná výchova může dítěti dát možnost vnímat vnější i vnitřní svět a zároveň proniknout do hloubky sledovaného problému, nejenom povrchně se na vše dívat a vnímat, ale jde o jistou intenzitu. Tento myšlený přístup počítá s individuální zkušeností dítěte a práce s tím, umožnit dítěti projevit svou vlastní osobitost a jedinečnost v podobě představ, které vloží do individuální výtvarné výpovědi.

Učit se jednat – v současném pojetí výtvarné výchovy je požadavkem, aby žák byl schopen se umět vyrovnat s různými výtvarnými problémy a situacemi a tvořivě je zpracovat, pracovat individuálně, ale spolupracovat v týmech, uplatnit a realizovat zajímavá řešení spolu se členy daného týmu.

Učit se žít společně – právě výtvarná výchova odhaluje spory v týmu, spolupráci nebo i neochotu v dané problematice, agresivní sebehprosazování dominantních jedinců, buď v pozorování průběhu vlastní tvorby, nebo ve výtvarné formě vytvořeného díla. Nabízí se nám zde velký prostor pro pochopení a porozumění názorům, odlišným výtvarným řešením i interpretaci výtvarné formy. Vytvořená výtvarná forma nám může otevřít pravdu o výtvarném myšlení dětí, ale i sociálních vztazích v týmu, jestli fungovala nebo nefungovala spolupráce mezi členy.

Učit se být – tento předmět poskytuje nespočet příležitostí, kdy se rozvíjí samotná osobnost člověka a dítě se učí být. Podporuje jedinečnost dětské výtvarné tvorby, která se opírá o jejich individuální zkušenosti, zážitky, znalosti a dovednosti, respektuje specifika dětského výtvarného projevu pro konkrétní období, ve kterém se dítě nachází. Dítě by se mělo cítit příjemně a nebýt ve stresu, neměl by být na něj vytvářen nátlak ze strany učitele. Učitel by neměl příliš zasahovat do výtvarné činnosti dítěte, jeho výtvarné řešení by nemělo být výsledkem učitelovy představy. Učitelský stereotyp ve výtvarné výchově, kdy děti plní pouze pokyny učitele, nepřispívá k samostatnosti dětí a jejich vyrovnání se s náhodně vzniklými situacemi. Tímto nemají ani možnost svobodně se rozhodovat a nemůže se v jejich výtvarné výpovědi objevit jedinečnost a originalita (Stadlerová a kol. 2010).

4.3 Učitel výtvarné výchovy z hlediska didaktiky

„Osobnost pedagoga je ve výtvarném oboru (a všech uměleckých oborech) stěžejní. Je důležité, aby na školách byly osobnosti a aby se jim dostávalo uznání. I od rodičů“ (Pastorová, In Horák 2015).

Ve výtvarné výchově můžeme pozorovat mnoho momentů, které jsou součástí nebo vyvrcholením určitých úseků aktivit učitele a žáka. Tyto úseky mají svůj počátek, průběh a závěr. Jsou časově, prostorově a obsahově vymezeny a projevují se ve výchovném a vzdělávacím prostoru. Nazýváme je situace. Situace v běžném uplatnění je povětšinou taková probíhající aktivita, která je nějakým způsobem problémová, napjatá, konfliktní, ale právě díky tomuto se lépe vytyčí všichni důležité činitele a jejich vztahy. Ve školní praxi si učitel a žáci uvědomí činitele situací, jejich vztahy a hranice situačního prostoru a času, spíše za těchto situací, které jsme si uvedli (Slavík 1990).

„Situace je definována jako dynamický relativně ohraničitelný systém vzájemných vztahů a přeměn objektů, subjektů a podmínek, v němž je určující tvořivá zasahující činnost subjektu (subjektů) zejména pomocí různorodých instrumentů“ (Slavík 1990, s. 15).

Tato definice poukazuje na dynamičnost situací, oboustranné a vzájemné působení a ovlivňování mezi jednotlivými činiteli, jakou jsou např.: učitel-žák.

Rozlišíme si čtyři základní činitele situace, kteří se projevují v situaci výtvarné výchovy:

- **Aktér situace** je aktivní subjekt, např. učitel, žák.
- **Objekt situace** je to prvek, ke kterému směřuje zasahovací činnost aktéra, např. výtvarný produkt, žák.
- **Instrumenty** jsou nástroje používané aktérem při zasahovací činnosti, např. tužka, rydlo, štětec, počítač.
- **Zasahovací činnost aktéra** je aktivita aktéra cílená na změny objektu situace, např. kreslení, modelování, malování, komunikace (Slavík 1990, s. 16-17).

Je nutné, abychom pohlíželi na situaci výtvarné výchovy a vnímali vztahy mezi aktéry a objekty situace. Pokud chceme především dbát na osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání, kdy klíčovými cíli primárního vzdělávání jsou všestranný rozvoj a kultivace dětské osobnosti, nemůžeme situaci spojovat pouze s jednostranným působením učitele na žáka (Stadlerová a kol. 2010). Ale musíme spíše situaci vnímat jako **didaktickou interakci**, kdy jde o oboustranně komunikačně otevřenou výchovnou vazbu mezi učitelem a žákem. Interakce

vymezuje vzájemné působení, ovlivňování a termín didaktická značí prioritní hodnotu, a to zprostředkování poznatků a jejich výchovné využití. Tento vztah učitel-žák však je nedostačující k naplnění specifikace oboru výtvarná výchova, proto jejich vztah dále zahrnuje vztah k typickému objektu ve většině situací výtvarné výchovy. S tím souvisí i typický cíl zasahovací činnosti žák-výtvarný produkt. Zvláštnost tohoto vztahu je označována jako **estetická interakce**, která je dána:

- *Zdůrazněním výrazové funkce objektu* (objekt je prostředkem sebevyjádření subjektu v jedinečnosti jeho zážitků a prožívání).
- *Zdůrazněním komunikativní funkce objektu* (objekt je poskytovatelem předávání významů mezi subjekty a prostředkem účinku, je schopen vyvolat prožitky a zprostředkovat poznatky).
- *Zdůrazněním formálních stránek objektu* (hodnota objektu je značně závislá na dokonalosti jeho formálního zpracování související s jeho funkcemi, je podmíněna jednotou formy a obsahu) (Slavík 1990, s. 20-21).

Estetická interakce je důležitým činitelem ve výtvarné výchově, kdy dochází k tvorbě vztahu žáka k výtvarné výchově a potřebě výtvarně se projevit. Hlavním aktérem je zde učitel. Právě v estetické interakci se projevuje jeho profesní odbornost a etické aspekty jeho role. V situaci můžeme také nalézt vztahy mezi samotnými žáky. Tyto vztahy mají vliv na proces tvorby a ověřování komunikačních účinků výtvarného produktu ve výtvarné výchově. Nesmíme také opomenout sociální a výkonové kvality aktérů interakcí, každý subjekt zaujímá určitou pozici a u ní se určí kvalita vztahu mezi subjekty.

Sociální aspekty určí subjekt např. jako „vůdce“, „miláčka“, „nepřítele“, „outsidera“ a kvalita výkonu může představovat roli např. „mistra“, „nemehla“, „umělce“. Tyto aspekty mohou mít vliv na hodnocení výtvarného produktu dětí. Hodnocení je většinou postaveno na subjektivitě, buď z hlediska vztahu ke konkrétnímu žákovi, nebo v úrovni odbornosti učitele (Stadlerová a kol. 2010).

„Učitel sehrává v rámci své profese velké množství „rolí“, které jsou spjaté s jeho odborností a vymezují požadavky na potřebné kompetence. Učitel je pro dítě emocionálně významnou osobou, která ovlivňuje a někdy i určuje vztah dítěte ke škole, ke konkrétnímu vyučovacímú předmětu.“ Komunikace mezi učitelem a žákem představuje důležitou roli emocionálního vztahu (Stadlerová a kol. 2010, s. 36).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumná část

V této kapitole se prioritně zaměříme na náš výzkum. Představíme výzkumný problém a cíle tohoto výzkumu, které jsou jeho podstatou. Nesmíme opomenout etické aspekty, které jsme vzali v úvahu v průběhu výzkumu a bez jejichž zohlednění by samotný výzkum neproběhl. Uvedeme výzkumné otázky; odpovědi na ně pak nalezneme ve výsledcích. V oddílu věnovanému metodologii výzkumu přiblížíme typ našeho výzkumu, způsob sběru dat a jejich zpracování a analýzy, a hlavně náš výzkumný vzorek. V diskusi se zamyslíme nad výzkumem jako takovým a přiblížíme získané výsledky. Nakonec v závěrech shrneme a završíme celkový pohled na nejdůležitější získané výsledky našeho výzkumu.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, který zamýšlíme studovat, představuje učitel 1. stupně ZŠ a jeho přístup k RVP ZV v rámci přípravy na jeho výuku do hodin výtvarné výchovy.

Rámcové vzdělávací programy jsou postaveny především na klíčových kompetencích, které jsou propojeny se vzdělávacím obsahem. Vše je postaveno tak, aby jedinec mohl veškeré získané vědomosti a dovednosti uplatnit ve svém praktickém životě a společnosti. RVP ZV celkově vychází z koncepce celoživotního vzdělávání. Vymezují očekávané úrovně vzdělání pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání a profesní odpovědnost pedagogů za výsledky absolventů vzdělávání (RVP ZV 2013).

Výtvarná výchova v RVP ZV je postavena tak, aby žáci pronikli do světa umění a lidských kultur. Pracuje s vizuálně obraznými vyjádřeními, kterými se žák učí vnímat sám sebe, svoji osobu, a také komunikovat o nich, citovat, přetvářet je. Výtvarná výchova je členěna do třech oblastí učiva, které tvoří vzdělávací obsah tohoto předmětu a korespondují s očekávanými výstupy. Jedná se o rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků (RVP ZV 2013).

Ve výzkumu se chceme přiblížit otázce zaměřené na hledisko učiva ve výtvarné výchově, jak ho vnímají učitelé a jak mu rozumí. V roce 2013 byl proveden kvantitativní výzkum Mgr. Petrou Šobáňovou, Ph.D., jeho část autorka prezentovala v textu „*Co učitelé*

ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré?“ Data tohoto výzkumu byla shromažďována pomocí dotazníků a u výzkumné otázky „*Jakému konkrétnímu učivu se ve VV právě věnujete?*“ Bylo zjištěno, že sledovaná souvislost s učivem dle RVP ZV, a to konkrétně s ověřováním komunikačních účinků, nebyla nalezena u žádné z odpovědí (Šobáňová 2013). Také H. Hazuková zase (1999-2003) prováděla výzkum, který byl zaměřen na zápis v třídních knihách, kde se ukázalo, že jasný zápis probraného učiva, jeho obsah a forma vyjádření právě u předmětu výtvarná výchova tomu neodpovídal. Vyšlo najevo, že učitelům chybí znalost správné terminologie (Stadlerová a kol. 2010, s. 111-112). Pod vedením H. Hazukové byl proveden výzkum M. Platzovou roku 2007 v rámci diplomové práce s názvem „*Učivo výtvarné výchovy na 1. st. ZŠ, jeho identifikace a interpretace učitelem v závazných pedagogických dokumentech pro uvedený stupeň vzdělávání*“, kdy bylo zjištěno, že výuka výtvarné výchovy nesplňuje žádané kvality. M. Platzová se vyjádřila přímo o zjištěném problému k učitelově identifikaci učiva VV: „*U pedagogů se potvrdila neznalost základních didaktických výtvarných kategorií. Cíle výuky byly zaměňovány s jejich prostředky. Vymezené učivo tak nebylo splňováno, respektive vědomě splňováno. Ačkoli některé vyučovací jednotky nosný úkol obsahovaly, pedagog z nich nedokázal těžit a učivo skrze ně žákům nepředával, respektive vědomě nerozvíjel žáky žádoucím směrem*“ (Platzová 2007, s. 58). V pozadí tohoto výzkumu vyplývá problém, zda učitelé reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy, zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna daná kurikulární reformou (Šobáňová 2013). Učivo, které je vymezené v RVP ZV ve všech vzdělávacích oborech, je pro učitele závazné. Je podstatou, tvoří klíčovou kategorii výuky a činností učitele a žáků ve výuce, a to i ve výtvarné výchově. Přesto ho mnoho učitelů na 1. stupni ZŠ nenaplnuje. Proto bychom se pomocí kvalitativního výzkumu chtěli lépe přiblížit této problematice a objasnit problém přístupu učitele k RVP ZV v rámci přípravy na jeho výuku výtvarné výchovy. Chceme se hlouběji ponořit do vnímání učiva výtvarné výchovy dle RVP ZV učiteli 1. stupně ZŠ. Zmiňovaný problém budeme zkoumat za pomoci rozhovorů s danými respondenty.

5.2 Cíle výzkumu

Jádrem výzkumu byl didaktický problém učiva ve výtvarné výchově a to, jak se k němu staví samotní učitelé 1. stupně ZŠ v praxi. Na tuto otázku jsme se pokusili nalézt odpovědi pomocí strukturovaného rozhovoru. V první řadě jsme se pokusili zjistit, jestli aprobace učitelů

má nějaký vliv na jejich přístup k přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy a k samotné praxi. Především jsme se zaměřili na učivo, které je vymezeno pro vzdělávací obor výtvarná výchova v RVP ZV a postavení učitele k němu. Zajímalo nás, jak dalece pracují s kategorií učiva v praxi, jestli s učivem pracují při své přípravě na výuku výtvarné výchovy, zda aplikují všechny oblasti učiva ve své praxi, nebo nějaké třeba i záměrně opomíjí. Také nás zajímalo, jaký zastávají postoj k samotnému kurikulárnímu dokumentu RVP ZV z hlediska vzdělávacího oboru výtvarná výchova a jeho definovanému učivu. Snažili jsme se proniknout do jejich pedagogického myšlení a zjistit, jak vnímají samotný vzdělávací obor výtvarná výchova v dnešním školství, a jestli si myslí, že je důležitý pro rozvoj dětí ve vzdělání. Chtěli bychom výsledky tohoto výzkumu přispět k dalším šetřením této problematiky a přispět případně k nápravě ve výtvarné výchově, usnadnit cestu učitelů k tomuto kurikulárnímu dokumentu RVP ZV a zaujmout tvůrčí přístup ke vzdělávacímu oboru výtvarná výchova.

5.3 Etické aspekty

Etické aspekty hrají velmi důležitou roli především ve společenskovedním výzkumu (Hendl 2008). Každý kvalitativní výzkum, který zkoumá člověka a jeho působení, by měl obsahovat etické aspekty, zvláště když zveřejníme závěry (Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

V průběhu výzkumu jsme dodrželi následující zásady etického jednání:

- Všechny osoby byly předem seznámeny s cílem výzkumu, s jeho průběhem a okolnostmi.
- Do výzkumu byly zařazeny pouze osoby, které poskytly ústní souhlas s výzkumem.
- Všichni zúčastnění byli informováni o možnosti odstoupení, a to jak na začátku výzkumu, tak i v průběhu. Všech pět oslovených respondentů podalo ústní souhlas a nikdo z nich neodstoupil od výzkumu ani na začátku ani v průběhu výzkumu.
- Respondentům nebyly zatajeny žádné informace o probíhajícím výzkumu.
- Byla respektována důstojnost všech účastníků výzkumu. Výzkum byl postaven tak, aby nedošlo k ohrožení psychického nebo tělesného zdraví žádného ze zúčastněných.
- Všichni respondenti výzkumu zůstávají v anonymitě.

5.4 Výzkumné otázky

Ve výzkumném šetření jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Pracují učitelé 1. stupně ZŠ při své přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy s vymezením učiva, jak je dáno v RVP ZV?
2. Do jaké míry pracují učitelé výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ v praxi s kategorií učiva?
3. Existuje rozdíl v akcentování této kategorie mezi přípravou na výuku výtvarné výchovy a přípravou na jiné předměty?
4. Má typ učitelova vzdělání vliv na jeho přístup k RVP ZV?
5. Aplikují učitelé 1. stupně ZŠ do praxe všechny oblasti učiva vzdělávacího oboru výtvarná výchova (jak je formulováno v RVP ZV), anebo dávají přednost jen některým z nich?
6. Existují oblasti učiva, které jsou naopak opomíjeny?
7. Jaký názor mají učitelé 1. stupně ZŠ na způsob vymezení učiva výtvarné výchovy v RVP ZV?
8. Jaký mají učitelé výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ názor na význam předmětu pro rozvoj vzdělání dětí?

5.5 Metodologie výzkumu

V rámci metodologie jsme zvolili kvalitativní výzkum, který by nám měl umožnit hlouběji proniknout k výzkumnému problému.

Na počátku nebyly stanoveny žádné hypotézy, proto nehledáme odpovědi již na vybudované teorie. Jedná se o zkoumání určitého široce definovaného jevu, a to do hloubky, s cílem přinést co nejvíce informací o něm (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11, In Švaříček, Šed'ová a kol. 2014, s. 24) se metody kvalitativního přístupu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

Neověřovali jsme tedy platnost hypotéz na začátku výzkumu, ale hledali jsme odpovědi na otázky obsažené ve strukturovaném rozhovoru s otevřenými otázkami, které jsme pokládali daným respondentům.

Jako metodu shromažďování dat jsme užili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, kdy jsme pokládali tyto otázky:

1. Jaká je Vaše aprobace?
2. Jakou máte zkušenost s výtvarnou výchovou na 1. stupni ZŠ?
3. Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?
4. Které předměty se Vám učí nejlépe (patří k Vaším nejoblíbenějším)?
5. Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyuč. předmětů?
6. Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?
7. Jste spokojený/á s hodinovou dotací pro tento předmět?
8. Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?
9. Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?
10. Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?
11. Pokud ne, jak při přípravě postupujete? Jakým způsobem „si hlídáte“, že neopomíjíte žádnou část učiva?
12. Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?
13. Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?
14. Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)
15. Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?
16. Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnil/a byste na něm něco? Proč?
17. Dosáhl/a jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořil/a nějaký projekt, na který jste pyšný/á? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?
18. Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotil/a, co se Vám neosvědčilo a co byste příště dělal/a jinak?
19. Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami je tvořen pečlivě formulovanými otázkami, na které jednotliví respondenti odpovídají. Data z takového rozhovoru se lépe analyzují, protože odpovědi na jednotlivá témata se snadněji v přepisu lokalizují. Struktura informací je dána posloupností otázek (Hendl 2008).

Jako výzkumný vzorek byly vybrány čtyři učitelky 1. stupně ZŠ a jedna učitelka 2. stupně ZŠ, která vystudovala obor zaměřený na výtvarnou výchovu pro ZUŠ (základní umělecká

škola), ale v roce 2013 získala aprobaci na ZŠ s tím, že na 1. stupni ZŠ učí dvě hodiny týdně výtvarnou výchovu a vede zájmový kroužek keramiky. Všech pět oslovených učitelek podalo ústní souhlas a žádná z nich neodstoupila od výzkumu ani na začátku ani v průběhu výzkumu. Dvě učitelky byly osloveny záměrně, protože jsem je znala osobně ze základní školy, kterou jsem navštěvovala. Jedna z nich mi byla pět let třídní učitelkou, vedla mě v předmětu výtvarná výchova a také v keramickém kroužku. Druhá učitelka, která má vystudovaný obor zaměřený na výtvarnou výchovu pro ZUŠ, byla vybrána záměrně kvůli tomuto oboru, kde jsme chtěli zjistit, jestli se její přípravy na výuku výtvarné výchovy budou nějakým způsobem lišit, a jak tuto výuku pojímá. Zbylé tři učitelky byly vybrány náhodně, vždy na doporučení známých. Rozhovory s učitelkami probíhaly vždy na neutrálním místě bez přítomnosti jiných lidí, kteří by zasahovali do rozhovoru. Učitelky mi odpovídaly na otázky položené ve strukturovaném rozhovoru, kde na otázky byla možnost se doptávat a rozvést odpověď. Měly k dispozici aktuální kurikulární dokument RVP ZV, do kterého měly možnost nahlížet a vyčíst potřebné informace. Rozhovor byl nahráván na mobilní zařízení s aplikací pro diktafon. Získaná data byla přepsána ve formě textu, byla použita doslovná transkripce, kterou uvádí Mayring (1990). Jde o proces, kdy převádíme mluvený projev z interview do písemné podoby. Je to velmi časově náročná procedura, ale je velmi podstatná pro získání podrobného vyhodnocení. Mluvený projev byl převeden do literárního opisu, který zachovává dialekt za pomoci normální abecedy (Hendl 2008, s. 208).

Otevřené kódování bylo zvoleno jako metoda analýzy dat. Tato metoda je použitelná a používána ve všech možných kvalitativních projektech díky své jednoduchosti a účinnosti. Kódování jsou operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a poskládány novým způsobem (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014, s. 211). Otevřené kódování jsme přizpůsobili našim získaným rozhovorům a celému výzkumu. V přepsaných rozhovorech jsme hledali pro nás důležité odpovědi a v nich zásadní body pro výzkumné otázky, které jsme si vyznačili barevně. Po celkové analýze dat jsme použili primární interpretaci, která je paralelní s procesem analýzy a drží se na rovině dat. Vyhledané pro nás důležité body a spojení, které jsme kategorizovali, jsme poté systematicky rozebrali, neboli interpretovali a zjistili, co pro nás znamenají (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014, s. 244).

5.6 Výsledky

Získané data ze strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami jsme kódovali a nakonec primárně interpretovali. Zde si zodpovíme výsledky na výzkumné otázky.

1. *Pracují učitelé 1. stupně ZŠ při své přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy s vymezením učiva, jak je dáno v RVP ZV?*

Všichni respondenti zcela jednoznačně odpověděli, že se řídí dle tematického plánu pro vyučovací předmět VV obsažený v ŠVP, který vychází z RVP ZV, ale když jsme se hlouběji ponořili do této otázky, které se týkaly i odpovědi na jiné otázky, tak se ukázalo, že ne všichni s vymezením učiva VV v RVP ZV pracují při své přípravě na výuku. Někteří respondenti vypověděli, že se snaží učivem řídit a držet se vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, ale ne vždy to tak je, jiní otevřeně řekli, že se samotným vymezením učiva vůbec nepracují.

Jak už bylo řečeno v předchozí otázce, respondent C: *„Dívám se vlastně na ty nápady, s tím učivem až tak moc ne... že bych si vyloženě našla učivo a teď podle toho dělala ty nápady tak to ne.“*

Respondent E otevřeně o tematickém plánu: *„To si myslím, že konkrétní plány do výtvarky jsou úplně k ničemu. Nevím, postrádá to smysl, já osobně se do nich nedívám. Něco tam napíšu, protože to musí být, ale stejně děláme potom podle sebe, jak jsem říkala, co uvidím. Co já vím, co v září se mi bude líbit na internetu nebo na nějakých stránkách na květen na jaro... Takže napíšeme, co se musí, ale moc se podle toho neřídíme.“*

Respondent B přiznává, že si tematický plán upravuje podle sebe: *„...ale já teda musím přiznat, používám to, co používala moje maminka a mám práci ve výtvarce vždycky rozdělenou a zapsanou v tom plánu učebním jenom velice všeobecně. ...práce s vodovými barvami, práce s temperovými barvami, já nevím s čím vším možným.“*

2. *Do jaké míry pracují učitelé výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ v praxi s kategorií učiva?*

Většinou se respondenti řídí tematickým plánem pro VV obsaženým v ŠVP, který vychází z RVP ZV. Z toho plyne, že by měli pracovat v praxi právě s kategorií učiva, ale bohužel výsledky v některých případech tomu nenasvědčují. Spíše pracují v praxi s nápady, náměty, s tím, co si vyhledají na internetu nebo co je zaujme na jiných

školách. Velmi je zažitý roční běh, který je řazen podle ročních období. Takže učitelé se řídí podle toho, co odpovídá pro danou situaci a co se i dětem bude zamlouvat podle jejich názoru.

C: „*Já se vlastně hlavně dívám, co by ty děti měly už jako zvládnout, co by zvládly, co by je bavilo, co by to pro ně mohlo znamenat, co by jim to mohlo přinést. Dívám se vlastně na ty nápady, s tím učivem až tak moc ne...*“

E: „*Vždycky se snažím dělat něco nového, aby to zaujalo i mě třeba. Ted' je takových možností, že...Když něco vidím, tak hnedka, jo to bychom mohli zkusit. Někdy to vyjde, někdy to nevyjde, ale to si myslím, že taky to k tomu patří.*“

D: „*Tak většinou se v podstatě řídíme ročním během, měsíce, roční období, svátky, nějaké slavné dny. Tady tímto. S něčím přijdou děti, co by opravdu chtěly, což je fajn...*“

Kategorie učiva je obsažená v tematickém plánu pro VV, ale v praxi tohoto předmětu není brána jako priorita.

Také se ukázalo, že učitelé nepracují s učivem jako s celkem, ale volí jen některé jeho oblasti.

3. Existuje rozdíl v akcentování této kategorie mezi přípravou na výuku výtvarné výchovy a přípravou na jiné předměty?

Čtyři z pěti respondentů odpověděli, že existuje rozdíl v akcentování kategorie učiva mezi přípravou na výuku výtvarné výchovy a přípravou na jiné předměty. Většinou výtvarná výchova byla srovnávána s matematikou a českým jazykem, také zaznělo srovnání s dějepisem. Respondenti vidí kategorii učiva při přípravě na výtvarnou výchovu jako nepodstatnou, nemusí na ni tolik dbát jako v jiných předmětech, kde je vzdělávací obsah pevně a jasně daný. Nehraje takovou roli při jejich přípravě na výuku výtvarné výchovy a dokonce se ani podle ní neřídí, spíše vidí podstatu přípravy ve vyhledávání vhodných námětů a nápadů.

B: „*No já si myslím, že určitě taková čeština je mnohem pevněji daná. Myslím si, že když ve výtvarce nebudeme zrovna malovat jablko anebo hrušku, tak se naprosto nic nestane. Výtvarka je pro mě variabilnější a cokoliv vlastně potřebuji, tak si mnohem snáz přizpůsobím, v těch jiných předmětech je člověk mnohem víc svázanější tím učivem, které tam je, zcela jednoznačně.*“

E: „Když bych srovnala výtvarku s matematikou, tak určitě to nehraje takovou roli při přípravě to učivo pro výtvarku. To určitě ne. Možná by mělo, ale asi je to stejně důležité to učivo, ale přesto bych stejně řekla, že asi tomu věnuji té češtině, matice, takovým to předmětům věnuji víc než výtvarce.“

A: „Ne moc podstatnou. Jako že, když bych to třeba srovnala s dějepisem, tak pro mě není úplně důležité, že prostě, tak jako v dějepise, kterou tu látku máme zhruba určenou, tak není pro mě podstatné, že ji zrovna teď neudělám, v té výtvarce.“

C: „Takže rozhodně menší. Dívám se vlastně na ty nápady, s tím učivem až tak moc ne, že to vlastně se ta smyslová citlivost a i ta subjektivita, tak ono se to tam ukáže, ale že bych si vyloženě našla učivo a teď podle toho dělala ty nápady tak to ne.“

Jeden jediný respondent odpověděl, že nevidí rozdíl v akcentování této kategorie mezi přípravou na výuku výtvarné výchovy a jiným předmětem. Ve srovnání s matematikou vidí přípravu na výtvarnou výchovu na stejné úrovni, ale příprava na matematiku podle něj je jednodušší díky učebnicím a pracovním sešitům, které mají učitelé k dispozici.

D: „Já se to snažím dodržet, aby si to děcka všechno vyzkoušely, protože někdo vezme pastelky a kreslí jenom pastelkami. Takže snažím se to prostrídat všechny ty činnosti ze všech těch oblastí. V matice je to tedy jednodušší, tam člověk pořád jede a tam se mu to nabízí samo, co má dělat. Má tam učebnici, pracovní sešity a tady vlastně nemáš nic, tady si to musíš vymyslet sama. To je vlastně jediný rozdíl, že na to žádný pracovní sešit není, i kdyby normálně mohl být.“

4. Má typ učitelova vzdělání vliv na jeho přístup k RVP ZV?

Čtyři z pěti respondentů mají vzdělání zaměřené na 1. stupeň ZŠ, z toho jedna učitelka má dokonce se zaměřením na výtvarnou výchovu a druhá se zaměřením na pracovní činnosti. Pátá učitelka má původní vzdělání se zaměřením na výtvarnou výchovu pro ZUŠ, dnes již má i aprobaci pro 1. stupeň ZŠ. Ukázalo se, že typ učitelova vzdělání má vliv na jeho přístup k RVP ZV. Učitelka se zaměřením na VV pro ZUŠ (anonym A) zastává pozitivní přístup k tomuto kurikulárnímu dokumentu, nemá s ním žádný problém. Pracuje s tematickými plány, které jsou vymezeny v ŠVP a vychází z RVP ZV, při přípravě na výuku výtvarné výchovy.

5. Aplikují učitelé 1. stupně ZŠ do praxe všechny oblasti učiva vzdělávacího oboru výtvarná výchova (jak je formulováno v RVP ZV), anebo dávají přednost jen některým z nich?

Respondenti nejvíce preferují v praxi výtvarné výchovy oblast Rozvíjení smyslové citlivosti a u dvou případů to je i oblast Uplatňování subjektivity. Dva respondenti (anonym C, D) přiznali, že neaplikují všechny oblasti učiva vzdělávacího oboru VV do praxe. Respondent D upřednostňuje právě oblast Rozvíjení smyslové citlivosti, respondent C i Uplatňování subjektivity. Zbylí tři respondenti zodpověděli, že naopak používají všechny oblasti učiva v praxi VV, alespoň se je snaží střídat. Přesto mají i své oblíbenější oblasti, které více využívají, respondent E dává přednost Rozvíjení smyslové citlivosti a respondent A také i Uplatňování subjektivity. Respondent B neupřednostňuje žádnou oblast učiva v praxi VV.

6. Existují oblasti učiva, které jsou naopak opomíjeny?

Respondenti A a B uvádějí, že neopomíjejí žádnou z oblastí učiva. Respondent A: „Nevím o tom, že bych nějaký konkrétní opomíjela. Snažím se to vždycky zařadit, aby spíše byly. Spíš si myslím, že jsou tak jako roztroušené všechny, ale tím, že to smyslové prostě je proplétá, spojuje.“

Respondenti C a D naopak přiznali opomíjení oblasti učiva Ověřování komunikačních účinků. Respondent C: „Protože prostě v některé hodině se to hodí, v některé ne. A někdy na to nevyjde ani čas.“

Respondent D: „Ono spíš tvoříme než si o tom jakože vyprávíme. Sice oni říkají proč to tak udělali, jaký k tomu je vedl pohnutek, ale spíš se zaměřuji opravdu na to výtvarno, na které se musí soustředit.“

Respondent E sděluje, že opomíjí (především u mladších dětí) v oblasti učiva Rozvíjení smyslové citlivosti konkrétně Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření. E: „Obrazové vyjádření, umělecká tvorba, fotografie, reklamy... No. Mám spíš pocit, že u těch malých dětí by to nemělo takový efekt nebo takový smysl.“

7. Jaký názor mají učitelé 1. stupně ZŠ na způsob vymezení učiva výtvarné výchovy v RVP ZV?

Tři z pěti respondentů vnímají vymezení učiva VV v RVP ZV negativně. Z výpovědí vychází, že sami respondenti vzdělávacímu obsahu vymezenému v RVP ZV moc

nerozumějí a ztrácejí se v tomto vymezení. Podle jejich názoru je to příliš odborně napsané a zdá se jim, že je ve vymezení učiva VV uvedeno plno nadbytečných informací, celkově vidí kurikulární dokument RVP ZV jako nedomyšlený a nepřináší podle nich žádný inovativní přístup ke vzdělávání.

C: „*Můj názor je, že to ani moc nepotřebuji. Jako zdá se mi, že je to v tom tak strašně napsané, hrozně odborně. No zdá se mi to opravdu tak postavené ty věty, že se v tom ani já velice nevyznám.*“

E: „*Já mám pocit, že je to naprosto stejné, jenom jinými slovy opsané původní osnovy, které si ještě pamatujeme a neznám moc učitelů, kteří by s tímto RVP ZV pracovali a dělali si přípravy a stoprocentně to ovládali. Zjednodušila bych to. Takové jako fakt důležité věci vytyčit, protože po přečtení tady tohoto, nevím jestli...*“

B: „*No, rámcový vzdělávací program si myslím, že je nedomyšlený, že ho vymýšlel někdo, kdo nikdy neučil. Veškeré ty, jak v čem možná říkám, zrovna ta výtvarka, třeba jako jo, sice ty formulace, které tam jsou budiž. ... mám pocit, že se to neposunulo nikam. Možná tak pro mě spíš k horšímu, jednak to stálo učitele strašně moc času než vytvořili ty školní vzdělávací programy na základě toho rámcového. A nemám opravdu pocit, že by bylo nějakým přínosem.*“

Respondent A zastává pozitivní názor na způsob vymezení učiva VV v RVP ZV a celkově je s tímto dokumentem spokojený, nevidí v něm žádný problém.

Neutrální postoj vyznává respondent D, souhlasí se způsobem vymezení daného učiva, přijímá ho a vnímá ho, jako promyšlený prvek, ale přesto přiznává, že s ním vědomě nepracuje a do praxe určité oblasti učiva nezařazuje. D: „*Musí to tam být, všechny ty oblasti tam musí být, protože to do výtvarky patří. Akorát se to tolik nevyužívá ta třetí oblast, to je všechno.*“

8. Jaký mají učitelé výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ názor na význam předmětu pro rozvoj vzdělání dětí?

Čtyři z pěti respondentů se shodli, že je tento předmět pro rozvoj vzdělání dětí hodně důležitý, že by se bezpochyby neměl opomíjet a neměla by se mu snížit dotace, natožpak ho zcela vyloučit z osnov vzdělávání. Respondent C vypověděl, že důležitost tohoto předmětu pro rozvoj vzdělání dětí není až taková, především u dětí, které nejsou výtvarně nadané. C: „*No já si myslím, že u někoho teda ne, že některé děti nejsou až tak na výtvarku. Nebo né až*

tak velký. ... ale určitě by to mělo zůstat ve vyučování jako tak ve škole.“ Hlavní přínos tohoto předmětu vidí především v rozvoji fantazie. Předmět VV vnímají jako relaxační hodinu, kde děti nemusí být ve stresu, je podle nich odlišný i díky tomu, že zde nedochází ke zkoušení a testování žáků z vědomostí. Zazněly i další přínosy, jako je podpora předmětu k rozvoji celkové osobnosti žáka, učení se samostatnosti, rozvoj jemné motoriky a učení se práce s prostorem a plochou, barvou.

5.7 Diskuse

Výzkumným problémem, který jsme zamýšleli studovat, byl přístup učitele 1. stupně ZŠ k RVP ZV v rámci přípravy na jeho výuku VV. Výsledky získané v tomto výzkumu naznačují, že přístup učitelů 1. stupně ZŠ je spíše negativní. Tři respondenti poměrně otevřeně a ochotně vypovídali pro ně na aktuální téma. Pouze dva respondenti zastávají pozitivní přístup k RVP ZV z hlediska přípravy na jejich výuku do hodin VV, ale i přesto jeden z příkladů prokazatelně nevyužívá všechny oblasti učiva VV. Což poukazuje na problém, který vyplývá v pozadí tohoto výzkumu, zda se učitelé zajímají o celou šíři učiva VV a zda ji také využívají. Všichni respondenti uvedli, že se řídí dle tematického plánu pro VV obsaženého v ŠVP, který vychází z RVP ZV, ale bohužel se ukázalo, že přímo s kategorií učiva vymezenou v RVP ZV nepracují. Domníváme se, že učitelé mají zažitý přístup k přípravě na výuku výtvarné výchovy i k praxi této vyučovací jednotky a nehledají nové a alternativní možnosti, jak pojmout vzdělávací obsah výtvarné výchovy vymezený v kurikulárním dokumentu. Respondenti vidí kurikulární dokument RVP ZV a vymezení kategorie učiva pro vzdělávací obor VV jako nedomyšlený, pro ně velmi odborně napsaný s nadbytečnými informacemi a ne příliš inovativní. Myslíme si, že učitelé se s kurikulárním dokumentem neztotožňují, především se vzdělávacím oborem výtvarná výchova, z důvodů neznalosti základních didaktických kategorií a nepochopení pro specifický přístup k výuce výtvarné výchovy. Jedním z důvodů může být i málo možností účastnit se interaktivních seminářů zaměřených na práci s vymezením vzdělávacího obsahu VV v RVP ZV. Samotní respondenti s kategorií učiva nepracují, není pro ně prioritou a neorientují se v ní. Jeden respondent přiznává, že tematický plán pro VV si sám upravuje libovolně (bez vazby na vzdělávací obsah vymezený kurikulem) a zevšeobecňuje. Dva respondenti také upřímně uvádějí, že s tematickým plánem pro VV vůbec nepracují. Při přípravě se spíše zaměřují na vyhledávání nápadů, námětů, v současné době je velmi oblíbené vyhledávání a získávání

zajímavých rad a informací na internetu. Školy mají navíc stále zaběhnutý tematický plán často podle ročního běhu – ročních období, významných svátků a událostí a také se přizpůsobují dětem, co je bude bavit a o co mají zájem. I přesto, že měli respondenti během výzkumu k dispozici samotný kurikulární dokument RVP ZV upravovaný roku 2013, neorientovali se v něm a s vzdělávacím obsahem se neseznámili. Na nejasnost učitelů ohledně kategorie učiva VV upozorňuje i kvantitativní výzkum z roku 2013 provedený Mgr. Petrou Šobáňovou, Ph.D., „*Co učitelé ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré?*“. Výsledky ukázaly, že „*učitelé VV nedisponují dostatečnými znalostmi kurikula a o učivu neuvažují komplexně, nýbrž v jednotlivostech*“ (Šobáňová 2013, s. 11), také se prokázalo, že učitelé opomíjejí oblast učiva Ověřování komunikačních účinků. Tentýž problém se potvrdil i v našem výzkumu (u dvou respondentů). Naše zjištění souvisí s výzkumem, který byl proveden v roce 2007 M. Platzovou pod vedením H. Hazukové v rámci diplomové práce s názvem „*Učivo výtvarné výchovy na 1. st. ZŠ, jeho identifikace a interpretace učitelem v závazných pedagogických dokumentech pro uvedený stupeň vzdělávání*“, kdy bylo zjištěno, že výuka výtvarné výchovy nesplňuje žádané kvality a učitelé neznají základní didaktické výtvarné kategorie, učivo vědomě nenaplnovali (Platzová 2007). Nezaznamenali jsme žádný posun ve zlepšení výuky předmětu VV a pochopení kurikulárního dokumentu ze strany učitelů 1. stupně ZŠ, neví jak uchopit vymezenou kategorii učiva pro vzdělávací obor VV obsaženou v RVP ZV.

„*Přestože se objevují mnohé inovativní formy výtvarné edukace, zůstává typická vyučovací jednotka založená na klasických výtvarných činnostech*“ (Šobáňová 2013, s. 22).

Z výpovědí je patrné, že učitelé si neví rady s tím, jak by určité obsahy mohli zprostředkovat žákům a jak je propojit s vhodnými úlohami ve vyučovací jednotce. Domníváme se, že některé z obsahů nelze do vyučování přenést pouze pomocí klasických výtvarných úloh (práce na námětu), nýbrž pomocí úloh alternativních (např. galerijní animace, diskuse,...).

K problému opomíjení určitých obsahů ve výuce VV uvádí Šobáňová (2013, s. 10): „*Jedním z důvodů může být fakt, že se ve výtvarné výchově obvykle nepoužívají učebnice (v nichž je v případě jiných předmětů obsah jasně reprezentován)*...“ Takový pohled zastává i jeden z respondentů (anonym D), když uvádí: „*V matice je to tedy jednodušší, tam člověk pořád jede a tam se mu to nabízí samo, co má dělat. Má tam učebnici, pracovní sešity a tady vlastně nemáš nic, tady si to musíš vymyslet sama. To je vlastně jediný rozdíl, že na to žádný pracovní sešit není, i kdyby normálně mohl být.*“ Možnou příčinou popsaného přístupu pedagogů

k RVP ZV v rámci přípravy na jejich výuku do hodin VV může být i skutečnost, že učitelé opravdu nemají vodítko v podobě učebnic nebo pracovních sešitů², které přímo navádí, jaké učivo vyučovat a na co se zaměřit. Proto jedna z možností, jak napravit tuto situaci, by mohlo být podle našeho názoru vypracování vhodných učebnic a pracovních sešitů pro předmět výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ. Dalším řešením by mohly být vzdělávací kurzy orientované na práci s kurikulárním dokumentem RVP ZV se zaměřením na vzdělávací oblast Umění a kultura.

5.8 Závěry

Náš výzkum ukázal, že v oblasti výtvarné edukace na 1. stupni ZŠ existují určité problémy plynoucí ze vztahu učitelů ke kurikulárnímu dokumentu a k vymezení vzdělávacího obsahu VV. Tento vztah však nutně neplyne z podoby kurikula, jako spíše ze specifík výtvarné edukace, ke kterým patří výtvarné úlohy. Učitelé při jejich přípravě pracují spíše s námětem a technikou než s kategorií učiva. Jak naznačují výpovědi učitelů, úlohy ve vyučování pak často postrádají propojení se vzdělávacím obsahem.

² Ty sice existují, ale většinou vznikly ještě před kurikulární reformou anebo vybírají pouze určitý obsah (nejsou tedy komplexní). Důvodem je povaha výtvarných úloh ve VV, kdy určitý obsah může být ztvárněn nespočtem rozličných zadání.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je přístup učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ k RVP ZV a vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy. Zaměřili jsme se na kategorii učiva výtvarné výchovy vymezenou v RVP ZV, zda učitelé 1. stupně ZŠ s ní pracují v celé její šíři, jak ve své přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy, tak i v praxi.

Závěrečných výsledků tohoto výzkumu jsme dosáhli pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, který jsme vedli s několika vybranými respondenty. Výsledky nám potvrdily specifika výtvarné edukace a problém jejího propojení se vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy, který je vymezen v RVP ZV. Z toho vyplývá, že přístup učitelů 1. stupně ZŠ k vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy je individuální.

Věřím, že dílčí část výzkumu, který byl stěžejní pro diplomovou práci, přispěje k dalším šetřením problematiky přístupu učitelů 1. stupně ZŠ k vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy vymezeného v kurikulárním dokumentu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. 1999. *Obecná pedagogika I.*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 231 s. ISBN 80-857-8320-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP v Praze, 2005, 104 s. ISBN 80-870-0003-X.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. 1995. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 95 s. ISBN 80-859-3106-0.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1236-5.

PLATZOVÁ, Markéta. *Učivo výtvarné výchovy na 1. st. ZŠ, jeho identifikace a interpretace učitelem v závazných pedagogických dokumentech pro uvedený stupeň vzdělávání*. Praha, 2007. Diplomová práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

PROKEŠOVÁ, Miriam. 1997. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 64 s. ISBN 80-902-3578-6.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan. 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy: určeno pro posl. fak. pedag.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 142 s. ISBN 80-706-6268-9.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 p. ISBN 80-718-4437-3.

STADLEROVÁ, Hana. A KOL. *ZOP zkušenost, odbornost, praxe: v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 250 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 147. ISBN 978-802-1053-991.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 136 s. Řízení školy. ISBN 80-735-7072-6.

URBÁNEK, Petr. 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 229 s. ISBN 80-708-3942-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního systému MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. 2001. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014, 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 222. ISBN 978-802-1047-228.

Internetové zdroje:

HOLÍKOVÁ, Jana. Tiskové zprávy 2013. In: *MSMT.cz* [online]. [Cit. 30.5.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-skolstvi-upravilo-a-doplnilo-vzdelavaci>

HORÁK, Ondřej. Výtvarná výchova učí odvaze. In: *Artalk.cz* [online]. 4.5.2015 [cit. 15.6.2015]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2015/05/04/vytvarna-vychova-uci-odvaze/>

JARNÍKOVÁ, Jitka. Kurikulum. In: *RVP.cz* [online]. Poslední změna 11.04.2011 22:42. [Cit. 27.5.2015]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikulum

PASTOROVÁ, Markéta. Standardy. In: *RVP.cz* [online]. [Cit. 30.5.2015]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, ©2013-2015. [cit. 1.5.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Co se vyučuje ve výtvarné výchově. *Komenský* [online]. 2013. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 01 (22) [cit. 11.06.2015]. Dostupné z: http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_01_138.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých, ve znění pozdějších předpisů, část první [online]. msmt.cz, 2013-215. [cit. 13-05-2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement = Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků
INSEA	International Society for Education Through Art = Mezinárodní společnost pro vzdělávání prostřednictvím umění
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment = Program pro mezinárodní hodnocení studentů
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study = Trendy v mezinárodních matematických a vědeckých studiích
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I Rozhovor anonym A

Příloha II Rozhovor anonym B

Příloha III Rozhovor anonym C

Příloha IV Rozhovor anonym D

Příloha V Rozhovor anonym E

Rozhovor anonym A

Jaká je Vaše aprobace?

A: „Mám vystudovaný obor zaměřený na výtvarnou výchovu pro ZUŠ. A od roku 2013 jsem aprobovaná pro ZŠ.“

Jakou máte zkušenost s výtvarnou výchovou na 1. stupni ZŠ?

A: „Učím především celý druhý stupeň výtvarnou výchovu a v mé 15 leté praxi několikaletou zkušenost s výukou výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a vedení zájmového kroužku na ZŠ a to keramiky.“

Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?

A: „Ne, nevyučuji.“

Které předměty se Vám učí nejlíp?

A: „Nemám žádný problém s nějakým předmětem, všechny se učí zhruba stejně.“

Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyučovacích předmětů ?

A: „Ano.“

Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?

A: „Pro první stupeň je dvouhodinová dotace týdně, ale vzhledem k tomu, že těch výtvarných výchov mám víc, takže ta moje dotace je větší, mám pocit, že to je 18 hodin týdně dohromady.“

A ty zájmové kroužky?

A: „Tam jsem započítala i tu keramiku.“

Jste spokojená s hodinovou dotací pro tento předmět?

A: „Celkem ano, ono je to tak rozumně rozložené, na prvním stupni vlastně ta dvouhodinovka, na druhém stupni je to odstupňované, ale myslím, že optimálně, šestý, sedmý ročník dvouhodinovka, pak po hodině.“

Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?

A: „Tak je normálně zařazená do pozice výchov. Já si myslím, že právoplatná výchova, tak jako tělesná výchova, hudební výchova, etická výchova, myslím si, že není ani navrchu ani naspodu, je to takové konstantní.“

Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?

A: „Tak hodně teď už po těch letech hodně kombinuji, co jsem používala dřív, dříve jsem si spoustu věcí zapisovala. Čerpám z internetu, z časopisů, z televize, od kolegů, různě. Hodně ty nápady kombinuji. Některé opakuji.“

Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?

A: „Samozřejmě, že se podle něho řídím, držím. Takže občas, když mám pocit, že jsem nějak utekla trošku od tématu, tak se k němu zase vrátím a podívám se, abychom funkčně aspoň lícovali. Není nutné přesně mít v tomto měsíci toto, ale podívat se, co v tom ročníku máme a abychom to opravdu splnili.“

Uved'te prosím nějaký příklad učiva z RVP ZV a způsob jeho didaktické transformace do úlohy v rámci VV.

A: „Tak třeba se čtvrtáky jsem dělala funkci písma, písmeno jako dekorativní prvek. A to, že jsem jim dala jako ukázkou pohádkovou knížku, kde první písmeno kapitoly je velké ozdobné rostlinnými, zvířecími nebo abstraktivními motivy a oni si zvolili jakékoliv písmeno abecedy a pak ho na A4 podle své fantazie zpracovali pastelkami nebo fixem. Nebo potom jsme třeba dělali body a linie a s plochou jsme pracovali, že si voskovkou silně vymalovali různé velké plochy na A3, poté je posypali zlehka křídou a rozetřeli, celý výkres pak přetřeli tuší. Po zaschnutí jednotlivá pole vyškrábali různými geometrickými obrazci plošně ne jen lineárně, tak, aby vynikla barva voskovky. Nebo ještě si teď tak vzpomínám, že třeba s prvňáky jsme dělali to, že si přinesli spadané listy, potom ho potřeli temperovými barvami a přetiskli ho na A3, po zaschnutí si obrysy obkreslili a doplnili. Z toho pak vlastně mohli vytvořit keř, strom...“

Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?

A: „Na prvním stupni je to hodně takový ten, ta fantazie, ten výraz ještě toho dítěte, aby do toho dali, prostě, aby hodně uplatnili svoji fantazii.“

Spíše tedy to učivo Rozvíjení smyslové citlivosti?

A: „Ano, spíše to Rozvíjení.“

A Uplatňování subjektivity?

A: „Ano, protože oni vyjadřují to svoje, tím svým stylem, takže spíš takto. Na druhém stupni se už soustřeďují na konkrétnější věci. Aby rozvíjeli kresbu, malbu, aby se jim to prolínalo, tam je to už spíše takové cílenější.“

Takže na tom prvním stupni jim chcete více dát tu volnou ruku?

A: „Ano, přesně. Protože tam ta fantazie ještě funguje u dítěte daleko víc, ono vlastně věkem ustupuje. Tam, aby to bylo plně bez hranic.“

Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?

A: „Nevím o tom, že bych nějaký konkrétní opomíjela. Snažím se to vždycky zařadit, aby spíše byly. Spíš si myslím, že jsou tak jako roztroušené všechny, ale tím, že to smyslové prostě je proplétá, spojuje.“

Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)

A: „Ne moc podstatnou. Jako že, když bych to třeba srovnala s dějepisem, tak pro mě není úplně důležité, že prostě, tak jako v dějepise, kterou tu látku máme zhruba určenou, tak není pro mě podstatné, že ji zrovna teď neudělám, v té výtvarce.“

Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?

A: „No nevím, nakolik bych to měla posoudit třeba v rámci matematiky. Já si myslím, že to učivo v každém tom předmětu je prostě důležité, proto se tam zadává.“

Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnila byste na něm něco? Proč?

A: „Nemám s tím problém.“

Takže byste nic neměnila?

A: „Ne.“

Dosáhla jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořila nějaký projekt, na který jste pyšná? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

A: „ Tak projekty jsou každý rok nějaké, v rámci třeba nějaké oslavy, hodně máme rozvrstvené na roční doby, třeba Velikonoc, to jsou spíš takové školní. Určitě jsme se zapojovali do soutěží, ale...Jo měli jsme vlastně i ocenění, byly dvě děvčata v rámci města oceněné za nejkrásnější grafiku. „

Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotila, co se vám neosvědčilo a co byste příště dělala jinak?

A: „No léta praxe ještě není tak dlouhá, abych mohla tak rekapitulovat, ale v tom rozmezí 14-15 let si myslím, že to dělám zatím tak nejlíp jak to dovedu.“

Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

A: „Určitě bych jí nesnižovala dotaci, určitě bych ji nerušila.“

A co považujete za jeho hlavní přínos?

A: „Za jeho hlavní přínos si myslím to, že to dítě, ten žák se uvolní, odpadne z něho ten stres. Myslím si, že je to ten hlavní, hlavním motivem výtvarné výchovy na základní škole.“

Rozhovor anonym B

Jaká je Vaše aprobace?

B: „Učitelství pro 1. stupeň základní školy.“

Jakou máte zkušenost s výtvarnou výchovou na 1. stupni ZŠ?

B: „Dlouholetá dobrá. Učím 16 let a vždycky jsem výtvarku učila v každé třídě, kterou jsem vlastně měla.“

Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?

B: „Vyučuji. Momentálně mám prváky, takže si učím úplně všechno a vlastně vždycky všechny kromě angličtiny, zatím co jsem učila.“

Které předměty se Vám učí nejlépe?

B: „Nejlépe mně osobně asi český jazyk. To mám nejradši. Je tedy pro děcka náročnější, méně záživný, mají raději matematiku, ale ta čeština je pro mě tvořivější, je tam větší množství různých variant cvičení, různých forem práce, tady toto. Takže ta matika je pro mě taková omezenější tady z tohoto hlediska. Takže já tu češtinu tedy učím určitě raději. Jinak výchovy samozřejmě ano, ale to si myslím, že je trošičku jiná kategorie těch klasických předmětů, určitě češtinu nejvíc.“

Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyučovacích předmětů ?

B: „Ano.“

Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?

B: „Tak já mám v první třídě hodinu týdně. Ve vyšších ročnících, nejsem si teď úplně jistá, ale v páté třídě jsme měli, vloni jsem končila s pátákama po pěti letech a ty měli dvě hodiny výtvarky.“

A zájmové kroužky a nějaké další aktivity?

B: „Já osobně ne teda, ale teda ve škole fungují. Já mám letos kreativní kroužek, takže to není jenom výtvarka. To je takové různé tvoření. Jinak výtvarný kroužek teda funguje jako na škole roky. Ten učí kolegyně.“

A ta hodinová dotace?

B: „Já myslím, že ona tak dvě hodiny týdně. Možná jednou za 14 dní. To je věc financí, taky my to neděláme vlastně za peníze, ale zadarmo. Takže potom to záleží na domluvě vlastně, jak děcka chtějí a tak.“

Jste spokojená s hodinovou dotací pro tento předmět?

B: „Tak já bych určitě i u těch prváků ty dvě hodiny by byly určitě lepší, protože já jsem jako vždycky tvořila, vyráběla, malovala, kreslila, takže já bych určitě uživila těch hodin víc.“

Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?

B: „Já si myslím, že je to naprosto normálně zařazený předmět tady ani z hlediska RVP bych to nijak, bych o tom nemluvila, prostě předmět jako každý jiný, spíš si myslím, že děcka to berou jako naprosto jiný druh předmětu jako oddechovku a příprava také tomu pak také odpovídá. Barvičky pro jistotu ani nemám a lítá se po škole.“

Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?

B: „No, tak v dnešní době stoprocentně na internetu, ale snažím se nekopírovat, to co vidím, ale vždycky si to nějak upravím. Když už se mi líbí něco, co by bylo stoprocentně vhodné pro starší děcka, tak si to upravím tak, aby to zvládly menší, popřípadě se dá něco jako by předpřipravit trošičku mnou, ale spíš se snažím, aby si děti všechno zvládly udělat sami, a nebo mám nějaké náměty, které jsem třeba dělala dřív a po letech se k nim vracím, ale obměním to nebo použijeme jinou techniku nebo různé kombinované techniky, záleží to taky na děckách, jak jsou šikovné. Určitě internet je v dnešní době plná zásobárna.“

Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?

B: „No, tak jelikož zrovna ta výtvarka je v podstatě tak formulovaná, že tam nic konkrétního jako by není, tak já používám už roky, máme samozřejmě jako škola svoje ŠVP, tak my máme učitelé své osnovy, abychom se vlezli do toho, co potřebujeme nebo osnovy, udělaný učební plán na těch 10 měsíců, ale já teda musím přiznat, používám to, co používala moje maminka a mám práci ve výtvarce vždycky rozdělenou a zapsanou v tom plánu učebním jenom velice všeobecně. Takže mám tam třeba Práce s vodovými barvami, Práce s temperovými barvami, já nevím s čím vším možným, jo, Práce s papírem, to se tak prolíná

i s tou pracovkou, takže já se to snažím to tak propojovat nebo si nachystáme něco ve výtvarce a v pracovce to dokončujeme, doděláváme. Pak tam máme třeba Práce s modelovací hmotou, takže klasicky modelování. Takže mám to formulované hodně všeobecně a potom i pro mě z toho plyne menší problém, pokud by došla i inspekce nebo tak, já nejsem vázaná tím, že kdybych tam měla napsané: „Dneska malujeme kytky ve váze.“ Tak oni by řekli: „Vy jste to, ale nemalovala, máte to v plánu.“ Takže mně se osobně osvědčilo takové to všeobecné, jako by pojmenování těch činností nebo je tam třeba Zobrazování přírodních forem, to znamená, že si vezmeme hrušku, jablko a budeme kreslit hrušku, jablko nebo malovat, ale co už si tam prostě vezmu, tak můžu reagovat zrovna na to, že třeba jsme byli někde, na výstavě, takže budeme kreslit něco z té výstavy nebo jsme byli v divadle, takže tam je ilustrace něčeho, takže toto se mi osvědčilo a myslím si, že je to úplně nejvhodnější, co jde udělat, protože pak opravdu můžete v podstatě cokoliv, kdykoliv a nemůže vám na to by jako by nic říct.“

Uved'te prosím nějaký příklad učiva z RVP ZV a způsob jeho didaktické transformace do úlohy v rámci VV.

B: „No, třeba s prvňáky jsem dělala ilustraci k pohádce a to jsme měli pohádku Otesánka od Boženy Němcové, kdy nejdříve jsem jim pohádku přečetla a poté jsem jim pokládala otázky ohledně té pohádky, tím jsem i propojila mezipředmětové vztahy a to s českým jazykem a literaturou. Poté děti ztvárnily své představy prostřednictvím tvarů, prostoru, kompozice a barev. Techniku jsme použili kolorované kresby. Děti nejprve si měly nakreslit náčrt, ale jen tence ty linie, aby se nemuselo gumovat a poté až zesílily. No a kreslily Otesánka a taky, co všechno snědl, tak jak to bylo v té pohádce. No a nakonec jsme si s dětmi všechny výkresy vystavili, abychom jim dala najevo, že si jejich představy a ztvárnění získaly pozornost moji i spolužáků, především u těch menších dětí je důležité, aby u nich se probudila radost z tvoření, výsledek není až tak důležitý. Musíme hlavně probouzet radost a cit k tomu. No a pak jsme si řekli takové vlastní hodnocení.“

Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?

B: „Jako určitě jsem si je někdy pročetla, prošla, nicméně, některé ty formulace jsou tam dle mě a už po 16 letech praxe postavené na hlavu, já opravdu se tímto moc neřídím. Já jsem si na základě toho pořídila ten plán, jak jsem vám už říkala, kde jsem si rozepsala ty jednotlivé činnosti, samozřejmě to co tam je to všechno ano, linie, tvary, barvy a tady ty věci, jo,

ale vždycky samozřejmě maximálně přizpůsobit tomu věkovému, dětem ve třídě podle věku. Buď je to prvák nebo páták, každý zvládne něco jiného a ne každá třída taky, jako celek je schopná prostě udělat i to co já chci. Měla jsem třídu třeba fakt od jedničky do pětky, v loni jsem s nimi končila, kteří byli geniální na výtvarku. Tam stačilo nat'uknout a oni už prostě jeli a byli tvořiví, měli představivost, byli kreativní, měli luxusní nápady. Je to taky trošku o tom jak je člověk vede od té jedničky, jak si to uděláš tak to máš. Ale pokud není shůry dáno, tak se může člověk snažit, ale různé druhy těch motivací, já nevím prostě co všechno, aby člověk teda z nich vytáhl maximum. Pro mě toto je důležité, protože mě výtvarka baví, takže mě je jedno jestli je to čeština nebo výtvarka, ale já jsme tady toto vždycky měla ráda, proto jsem to vystudovala prohloubeně a snažím se i tady zas je učit a učit, nemůžu si ve výtvarce sednout a nechat děcka jen tak hodinu kreslit a nejt se podívat, ale musím jít, musím jim do toho výkresu hrábnout, musím jim ukázat, jak se ta barva dá namíchat, chodit, radit. Dá se to samozřejmě odučit i tak, že si sednu na zadek. Já to neumím a ani to nechci umět a ani to tak nedělám a ani to tak nikdy dělat nebudu, protože to bych z nich nikdy nic nevydolovala a ani nepodpořila to, co v těch dětech je.“

Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?

B: „No, ne, že bych opomíjela, jsou tam určitě brané různé takové ty, návštěvy muzeí, výstavy a tady ty věci, což potom škola je omezená a potom i z rodiny, abyste prostě netahala z lidí moc peněz. Je to o autobusu, je to o tom, že někam člověk ty děcka musí dopravit, tam to stojí nějaké peníze. Ale dělám, že třeba mám nějaké já vlastně různé reprodukce uměleckých děl, nejenom známých, ale i naprosto neznámých, že třeba s děckama sedíme, besedujeme a říkáme si, co se nám líbí, co se nám nelíbí. Nebo si to navěšíme ve třídě, uděláme si galerii ve třídě a mluvíme o tom, ale určitě se víc snažíme o to, aby děcka více kreslily, sami malovaly, jo. Jak si já to teda upřednostňuji. Né, že když se naskytne, jedeme na výstavu.“

Ale také utváříte kruh a mluvíte o tom daném dílku?

B: „Ano, ano. Ale většinou, když něco děcka sami vytvoří, už když kreslí nebo malují cokoli nebo modelují, tak se snažíme o tom hodně mluvit. Jednak všude možně se mluví o evaluaci a evaluaci samé hodnocení, takže si říkáme a to třeba ne jenom ve výtvarce, ale i, já nevím, ve psaní, co se komu povedlo, jak se mu to povedlo, co se mu to povedlo víc, co se mu to povedlo méně. Takže dětičky se i rozmluví víc a naučí se trošičku ohodnotit, co udělali sami.“

Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)

B: „No já si myslím, že určitě taková čeština je mnohem pevněji daná, jo. To co tam mám, teď momentálně, když vezmu, že mám prváky a že po třetí třídě jsou nějaké výstupy, tak tam je zcela jednoznačně dané a nebo, jak máme ve škole rozplánované učivo ŠVP, tak to musím prostě striktně dodržet. Myslím si, že když ve výtvarce nebudeme zrovna malovat jablko a nebo hrušku, tak se naprosto nic nestane, takže toto je. Výtvarka je pro mě variabilnější a cokoliv vlastně potřebuji, tak si mnohem snáz přizpůsobím, v těch jiných předmětech ne výchovách je člověk mnohem víc svázanější tím učivem, které tam je, zcela jednoznačně.“

Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?

B: „No svým způsobem má, ale říkám, to je sporné. Někdo z kantorů vám řekne, že prostě naprosto by se nezabýval něčím takovým, jako je výtvarná výchova, ale spíš zase se to týká učitel na prvním, na druhém stupni. Což vidím já na škole. Máme tam holky, které tam učí výtvarku na druhém stupni, nejsou výtvarnice, snaží se, hledají, přizpůsobují se dětem a z toho kolega sedne právě a nechá je hodinu si něco čmárat, jo. Takže to zase záleží, jak kdo k tomu přistupuje.“

Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnila byste na něm něco? Proč?

B: „No, rámcový vzdělávací program si myslím, že je nedomyšlený, že ho vymýšlel někdo, kdo nikdy neučil. Veškeré ty, jak v čem možná říkám, zrovna ta výtvarka, třeba jako jo, sice ty formulace, které tam jsou budiž, ale zjistila jsme zrovna s tou paní Muhlhauserovou, byli jsme na semináři ohledně vlastivědy a ona se soustředila právě na vysvětlování tady těch formulací, těch výstupů, které jsou po prvním období, jo. A jak nám to tam tak četla, tak jsme zjistili, že v podstatě tam není konkrétně uvedeno, ale naprosto žádné učivo. Takže já kdybych si během těch prvních třech let učila ve vlastivědě cokoliv, tak by mě na to nemohl nikdo nic říct. Takže si myslím, že víceméně celý ten rámcový vzdělávací plán, jak ze začátku jsme z toho byli nadšení a říkali jsme si, že teda jako, že jo, že to vypadá, že se to někam posunulo, tak mám pocit, že se to neposunulo nikam. Možná tak pro mě spíš k horšímu, jednak to stálo učitele strašně moc času, než vytvořili ty školní vzdělávací

programy na základě toho rámcového. A nemám opravdu pocit, že by bylo nějakým přínosem.“

Dosáhla jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořila nějaký projekt, na který jste pyšná? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

B: „Nemůžu říct, že bychom někde až tak uspěli, ale myslím si, že kdekoliv bych předložila ty díla, které jsme s děčkama vytvořili, tak si myslím, že bysme strčili do kapsy leckterého přímo výtvarníka vystudovaného, ačkoliv já nemám vystudovanou výtvarku. Ale je to zrovna i o tom, co jsem říkala, musí i ty děčka být ten správný materiál, protože když prostě není, tak to z nich nevydolujete, můžete se snažit na všechny strany a nic. Dělali jsme třeba výkresy i šest hodin, ale prostě to stálo za to. Já nemám ráda věci, které jsou nedotažené, nedodělané, odfláknuté. A i stokrát došel kluk, že už to má hotové, vracel se na místo a prostě musel to dodělat a já si myslím, že je to stejně důležité, tak jako, když si musí opravit všechny chyby ve cvičení nebo vypočítat správně všechny příklady. Myslím si, že i tady toto, tady tato věc je spíš taková jako, není to spíš jako o vědomostech, ale taky jako, že má to děcko jakým si způsobem to děcko formovat. Vždycky jsem se snažila ve třídě mít takové prostředí, aby se těm dětem tam líbilo, takže tam měly všechny ty věci, které si vytvořily. Měli jsme tam já nevím, větve, gázovinu, prostě příjemné, estetické, pěkně vypadající prostředí. A myslím si, že i když se tam ty děčka cítí v té třídě dobře, tak potom fakt už bylo jedno čeština, matika, prostě se tam cítily dobře, dobře se tam dělalo. A myslím si, že jde to v ruku v ruce jedno s druhým. Určitě bych tu výtvarku nijak nevyčleňovala, neshazovala nebo nesnižovala význam toho předmětu oproti ostatním rádo by důležitějším.“

Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

B: „Já toho, že děčka poslouchaly, co jim říkám a opravdu ty výkresy, které jsme měly nebo veškerá ta prostorová díla, všechno co vlastně vytvořily, tak i to, že potom šli dospělí cizí lidi po škole a prostě koukali, co děčka vytvořily, tak to je to nejvíc, co si člověk mohl přát a že to bylo dodělané, dotažené, takže. Já si to užívám prostě.“

Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotila, co se Vám neosvědčilo a co byste příště dělala jinak?

B: „Já asi si myslím, že jsem spokojená s tím, jak to dělám, protože si myslím, že mám v děčkách tu správnou odezvu. Takže kdybych to asi nedělala dobře, tak si myslím, že by to

tak nebylo, jak to je. Takže já asi tak jak to je, bych to tak nechala, bych nelitovala ničeho a nedělala bych to jinak.“

Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

B: „To, co jsem říkala. Takové to jaké si celkové utváření té osobnosti toho žáka. Není to jenom o těch vědomostech, které nalije v češtině, matice, ale i prostě o ten zbytek, veškerá ta osobnost je tam vliv z mnoha stran, z mnoha věcí, takže jednoznačně pro mě přínosné.“

Rozhovor anonym C

Jaká je Vaše aprobace?

C: „Učitelka prvního stupně.“

Jakou máte zkušenost s výtvarnou výchovou na 1. stupni ZŠ?

C: „No tak, vlastně od druhé třídy do pětky jsem měla děcka. Jako třídní, takže jsem učila ty, co jsem měla, takže do dvojky do pětky jsem je učila.“

A kolik roků už učíte, jste v praxi?

C: „Teď učím už sedmý rok.“

Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?

C: „Letos ne.“

Které předměty se Vám učí nejlépe?

C: „Dobře se mi učí český jazyk, matematika docela taky, prvouku mám ráda. Z těch výchov tak výtvarka docela taky, tam záleží na tom, jaké je složení dětí a kolik těch dětí je ve třídě.“

Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyučovacích předmětů ?

C: „No úplně nejoblíbenější to není. To mám asi nejraději tu prvouku.“

Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?

C: „Dvě hodiny týdně.“

Máte nějaké zájmové kroužky? Ty co se týkají výtvarné výchovy?

C: „Ne. Já mám pěvecký kroužek.“

Jste spokojená s hodinovou dotací pro tento předmět?

C: „No, tak myslím si, že třeba třetíáci, mají jednu hodinu týdně a myslím si, že by mohli mít dvě. Za tu jednu hodinu týdně toho stihneme málo. Že si to třeba rozdělají a potom příště si to dodělají. Nebo bychom si o tom mohli více povykládat, na začátku udělat větší takovou tu motivaci. Protože já to mám letos tak, že se mi tam vlastně střídají ty třídy. Druháci mají

dvouhodinovku, první hodinu mají s prvňáky a druhou hodinu mají se třenkami, takže je to takové složitější. Ale co jsem měla třeba loni nebo před loni, tak to jsme měli dvě hodiny, takže to jsme stihli vždycky takový ten úvod udělat. Jasně, že za ty dvě hodiny ty děti toho stihnou víc.“

Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?

C: „Není to úplně hlavní předmět, je to výchova. „

Takže nemá to žádné specifické pojetí?

C: „Ne.“

Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?

C: „Tak něco z předešlých let, hodně taky na internetu a taky něco z vlastní hlavy. Nebo prostě od kolegů. Když třeba někde jdeme, třeba na jinou základku, tak jsem tam viděla na chodbě, něco se mi líbilo.“

Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?

C: „No tak my musíme mít už před tím nějaký ten tematický plán a to s tím musí nějak souhlasit, takže dopředu my už to tam máme zanesené. Takže jo.“

Uved'te prosím nějaký příklad učiva z RVP ZV a způsob jeho didaktické transformace do úlohy v rámci VV.

C: „My jsme třeba dělali, jak vyjádřit vlastně krajinu, ne tak jak ji vidí namalovanou, ale jen jsme se učili linie a čáry, takže toto vyjadřovali. Nebo snažili se vyjádřit hudbu, jak poslouchali hudbu, tak přenést ji, jaký to v nich zanechalo dojem. Nebo třeba jak jsme poslouchali Vltavu, tak zase kreslit, to co to v nich zanechalo, snažili se podle té hudby.“

Pokud ne, jak při přípravě postupujete? Jakým způsobem si hlídáte, že neopomijete žádnou část učiva?

C: „No mně se zdá, že tady ty očekávané výstupy, co by měli v prvním období v druhém období. Stejně si to člověk musí dopředu přečíst a zdá se mi, že to tak. Že vždycky aspoň něco z toho tam je, že tady z těch očekávaných výstupů po každé se tam něco plní, co ty děti dělají, tvoří.“

Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?

C: „Asi nejvíc ten smysl a subjektivita.“

A proč?

C: „Já nevím. Prostě to tak samo nějak.“

Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?

C: „Ověřování komunikačních účinků. Někdy jo, ale.“

A proč?

C: „Protože prostě v některé hodině se to hodí, v některé ne. A někdy na to nevyjde ani čas.“

Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)

C: „Takže rozhodně menší. Určitě. Já se vlastně hlavně dívám, co by ty děti měly už jako zvládnout, co by zvládly, co by je bavilo, co by to pro ně mohlo znamenat, co by jim to mohlo přinést. Dívám se vlastně na ty nápady, s tím učivem až tak moc ne, že to vlastně se ta smyslová citlivost a i ta subjektivita, tak ono se to tam ukáže, ale že bych si vyloženě našla učivo a teď podle toho dělala ty nápady tak to ne.“

Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?

C: „Já si myslím, že ano.“

Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnila byste na něm něco? Proč?

C: „Můj názor je, že to ani moc nepotřebuji. Jako zdá se mi, že je to v tom tak strašně napsané, hrozně odborně. Je to v tom tak popsané, že ty děti, že kdybych to tam všechno chtěla nacpat, tak ani za tu jednu hodinu to nestihnu udělat.“

A změnila byste na něm něco?

C: „No zdá se mi to opravdu tak postavené ty věty, že se v tom ani já velice nevyznám. Zdá se mi to strašně složitě na to, co se vlastně po těch dětech chce. Když tam dojde některé děcko a ve druhé třídě maluje takové obrázky, tak je vůbec rádo, že sebe tam něco dostane, tak ještě, abych po něm chtěla ověřování komunikačních účinků, tak to asi ne. Já bych to trochu zjednodušila, že se mi zdá, že je tam toho moc.“

Dosáhla jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořila nějaký projekt, na který jste pyšná? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

C: „Jedna moje žáky vyhrála v soutěži. Kreslili něco o letadlech, to pořádali Kunovice, jak je tam Let Kunovice, tak to pořádali nějakou soutěž. Byla mezi prvním až třetím místem, teď nevím přesně. To bylo myslím před dvěma roky.“

Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

C: „Tak už umím odhadnout ty děti a člověk má na ně takový jiný pohled. Víím, co už můžu od nich očekávat a není to už takové strašně...Na začátku toho bylo strašně moc. Teď už je to tak, že člověk to tak vstřebá. A už prostě víím, co mám čekat, už lepší děcka odhadnu a už třeba víím, jak na ně. Třeba když má nějaký problém, tak můžu říct, co pomáhá.“

Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotila, co se Vám neosvědčilo a co byste příště dělala jinak?

C: „Rozhodně bych nemíchala dohromady tolik tříd. Myslím si, že na tu výtvarku by mohla být třída, která je taky míň početná. Já jsem třeba měla děti, kde jich bylo 26. A to člověk za ty dvě hodiny...Jako na začátku musí člověk nějak namotivovat, musí si říct, co se vlastně chce, poosvětlovat a tak a u tolik dětí toho bylo jako, že dost. Nemůžu se všem dětem věnovat, tomu tam něco nejde, tomu tam něco...Člověk je prostě takový rozlétaný. Teď, když se střídají ty třídy, tak je to těžší. Teď je tam prvňák, ten něco neví, třeták...Mně by se spíš líbilo, kdyby na tu výtvarku bylo míň dětí.“

Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

C: „No já si myslím, že u někoho teda ne, že některé děti nejsou až tak na výtvarku. Nebo né až tak velký. Naopak někomu ta výtvarka jde víc než něco jiného a tam se v tom ukáže. Můžu

ho v tom pochválit a někteří jsou opravdu v tom šikovní. No přínos je určitě v tom, že například když mu nejde tělovick, ale naopak mu jde výtvarka, tak se můžou i před těma ostatními...Oni jsou strašně rádi, když je ostatní děcka pochválí, jsou strašně rádi. Pomáhá jim to uvolnit tu jemnou motoriku a trošku jiné to vyjádření, že nemluví, ale vlastně se to snaží vyjádřit ty své pocity nebo tak jak to oni vnímají, jako, že tam zapojí tu svoji fantazii.“

Takže na tu první otázku, jestli podle Vás má předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků, byste odpověděla?

C: „Já si myslím, že ano, ale u některých žáků až tak moc ne, ale určitě by to mělo zůstat ve vyučování jako tak ve škole.“

Rozhovor anonym D

Jaká je Vaše aprobace?

D: „Tak já mám aprobaci první stupeň plus výtvarná výchova.“

Kolik roků už učíte?

D: „Od roku 1989.“

Jakou máte zkušenost s výtvarnou výchovou na 1. stupni ZŠ?

D: „Učím děti na prvním stupni a výtvarnou výchovu jsem učila v každé třídě, kterou jsem kdy měla. Na škole také učím už několik let zájmový kroužek keramikou.“

Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?

D: „Většinou jo, akorát tu etickou výchovu ne, protože na to nemám vzdělání a ve vyšších třídách angličtinu nevyučuji.“

Které předměty se Vám učí nejlíp?

D: „Matematika.“

Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyučovacích předmětů ?

D: „Určitě.“

Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?

D: „Tak v první třídě máme jednu hodinu, to je málo. Spojujeme to většinou, že máme dvě hodiny po sobě výtvarnou výchovu a pracovní činnosti, takže to střídáme, 14 dní to a 14 dní to. Ono se to v podstatě tak propojuje. Já si to nepamatuji, jak to tam je, ve druhé třídě někde jsou dvě hodiny, někde je jedna hodina na tom prvním stupni. V pětce dvě hodiny, ve čtverce byly dvě hodiny, ale ve trojce, ve dvojce to je už dávno, to si nepamatuji.“

A zájmové kroužky tady máte nějaké? Výtvarné?

D: „Máme keramikou a myslím si, že paní vychovatelka měla nějaké Šikovné ručičky, taky výtvarka, pracovní činnosti, keramika, tak dohromady to měla. A ještě tady máme Malování půdou, to mají holky a to je vše.“

A třeba na tu keramiku hodinová dotace týdně?

D: „No dvě hodiny na jednu skupinu máme. Ale jinak máme keramiku ve škole každý den. Máme několik skupin. Druhý stupeň dvě skupiny, já mám jednu skupinu, holky mají. Máme pět skupin na keramiku.“

Jste spokojený/á s hodinovou dotací pro tento předmět?

D: „Ne. Málo je toho.“

Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?

D: „Úplně normálně jako každý druhý předmět, specifické, tak využíváme to na výzdobu chodeb potom nebo se nějaká práce zadá do soutěží, posíláme práce do soutěží. Nebo když třeba město vyhlásí nějakou soutěž, tak se vždycky zúčastníme. Někakou výstavu děláme, když se domluvíme.“

Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?

D: „Tak většinou se v podstatě řídíme ročním během, měsíce, roční období, svátky, nějaké slavné dny. Tady tímto. S něčím přijdou děti, co by opravdu chtěly, což je fajn, to jsem zkoušela ve čtvrté třídě loni, děti dostávaly úkoly a oni si je pak chystaly na tu hodinu, nějakou tu výtvarnou práci a strašně jich to bavilo, z toho byly nadšení. Dostaly jedničky za to, že si to nachystaly, já jsem jim pak pomáhala, ale bylo to fajn. Bylo to něco jiného, že jsem to zas nevymýšlela jenom já. Pak jsme to zkonzultovali. Byly šikovné děcka.“

Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?

D: „Určitě se tím řídím. Ale všechno tam nejde splnit. Tak vyberu to, co se hodí například k Vánocům. Nebo třeba jsme dělali fotografii, tak děcka donesly třeba fotky Vánoc, jak slavili Vánoce doma. To je propojené s prvoukou v těch nižších ročnících. V tělocviku jsme si zahráli na zvonečky, takové různé hry. Ono se to využije, ono se to vlastně propojí tady s těmi různými jinými předměty.“

Uved'te prosím nějaký příklad učiva z RVP ZV a způsob jeho didaktické transformace do úlohy v rámci VV.

D: „Třeba český jazyk, když jsme se učili písmenka, tak jsme vzali v tělesné výchově velké lano a dělali jsme písmenka s, o. Dělali tvary písmenek. Ve výtvarné výchově to bylo spojené s českým jazykem. Udělala jsem jim třeba m jako most a oni dokreslovali, takže takovou koláž. Já jsem jim povídala příběh a oni tam dokreslovali slovíčka, co začínají na m nebo co je napadlo, spolupracovali. V té první třídě je to nejlepší to takto využívat.“

Jakým způsobem si hlídáte, že neopomíjíte žádnou část učiva?

D: „Musím se opravdu dívat do toho našeho plánu tematického, co je vypracovaný podle toho RVP ZV. Takže do toho se musíš dívat, jinak to zapomeneš, to je jasné.“

Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?

D: „Rozvíjení smyslové citlivosti určitě.“

A proč?

D: „Ono je to vlastně dáno tím výtvarnem celým. Rozvíjet fantazii to je úplně to nejdůležitější u těch dětí a tady k tomu se to nejvíc hodí. A co oni cítí opravdu, vyprávějí své prožitky. Dělají to tady toto vlastně výtvarně, štětcem, barvičkami, tvarem. Asi toto, fakt.“

Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?

D: „Ověřování komunikačních účinků.“

A proč?

D: „Ono spíš tvoříme než si o tom jakože vyprávíme. Sice oni říkají proč to tak udělali, jaký k tomu je vedl pohnutek, ale spíš se zaměřuji opravdu na to výtvarno, na které se musí soustředit. Asi proto, že o tom tak mluvíme, ale víc vytváříme a pracujeme.“

Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)

D: „Musím se na to fakt podívat, jinak bych to přehlídla. Děláme třeba linii, tak budu dělat linii, abych na to nezapomněla, aby se to trošku střídalo, abychom nedělali celý rok třeba jen

vodové barvy, malbu nebo kresbu tužkou nebo něco. Musím se dívat, abych na něco nezapomněla.“

Takže, když byste to srovnala s matematikou, takže je to na stejné úrovni?

D: „Jo, já bych řekla, že ano. Jenomže to dělá každý jinak, víš. Já se to snažím dodržet, aby si to děcka všechno vyzkoušely, protože někdo vezme pastelky a kreslí jenom pastelkami. Takže snažím se to prostřídat všechny ty činnosti ze všech těch oblastí. V matice je to tedy jednodušší, tam člověk pořád jede a tam se mu to nabízí samo, co má dělat. Má tam učebnici, pracovní sešity a tady vlastně nemáš nic, tady si to musíš vymyslet sama. To je vlastně jediný rozdíl, že na to žádný pracovní sešit není, i kdyby normálně mohl být.“

Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?

D: „Já myslím, že je to taková relaxační hodina, aspoň děcka to tak berou. Oni tedy výtvarku milují, takže se na to těší a těší se hlavně, že budou něco tvořit. Jo, takže oni to berou jako relax. Není to tak, jak když člověk píše do sešitu, třeba do písanky nebo jak čteme. Je to taková trošku volnější hodina.“

Takže má to vlastně jiné postavení než v jiných předmětech?

D: „Má. Tady z tohoto důvodu určitě. Nepíšeme tam písanky. Já bych to třeba vůbec nehodnotila známkou na prvním stupni výtvarnou výchovu, to by mělo být fakt odpočinková hodina, kde děcka budou tvořit s radostí.“

Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnila byste na něm něco? Proč?

D: „Tak tady v tom našem je obsaženo úplně všechno, opravdu v tom rámcovém plánu, já bych řekla, že tady jsou všechny ty oblasti zařazené.“

I to třetí učivo Ověřování komunikačních účinků?

D: „Jo, tak to moc ne, to je pravda. To moc fakt tam není.“

Takže Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech?

D: „Mělo by to tam být, mělo by se o tom s děčkama komunikovat, to je jasné, mělo by to tam být. Tak, ale mělo by se to asi víc využívat. Ale zase větší smysl má podle mě, když

ty děcka jako tvoří a využívají tu svoji fantazii než když s nimi jenom mluvíš. Jo to je lepší. Nemělo by se to opomíjet, ale nemuselo by tam toho, tolik být.“

Změnila byste to?

D: „Já nevím, změnila. Ono to tam musí být, mělo by to tam být určitě. Nemůžeš s nimi jenom tvořit, musíš s nimi o tom mluvit, oni to musí umět vysvětlit, proč to tak udělali, proč si to vybrali, proč zvolili tam tuto techniku nebo takové prvky, který mi oni to vyjadřovali tu práci, to tam musí být vlastně. Tak vlastně nezměnila, jo. Musí to tam být, všechny ty oblasti tam musí být, protože to do výtvarky patří. Akorát se to tolik nevyužívá ta třetí oblast, to je všechno.“

Dosáhla jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořila nějaký projekt, na který jste pyšná? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

D: „Určitě, vyhráli jsme soutěž Betlému, co jsme vytvořili v keramice. To myslím, že to byl fakt úspěch, z kolika vybírali. To jsme měli úspěch. Nebo jsme třeba domluvili výkladní skříň, že jsme tam mohli vystavit výrobky, to byl taky úspěch u veřejnosti, si myslím. Jarmark to je velký úspěch, co vytvoříme, sice ne jenom my, ale i rodiče, ale to je taky už úspěch, že si to rodiče, ale i veřejnost koupí, co jsme třeba vyrobili s děckama. To si myslím, že je dost velký úspěch. Máme vyzdobenou školu pěkně. To si myslím, že ocení každá návštěva školy, že to tu máme takové hezké.“

Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

D: „Že jsem mohla začít pracovat s tou keramickou hlínou, že je to něco jiného než barvy, temperové barvy, tuš. Děcka to hrozně baví, oni se těší do keramické dílny i prvňáci už. Takže je to pro ně něco jiného, že opravdu tvoří. To pro ně je opravdu ta tvůrčí práce a příjemný materiál.“

Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotila, co se Vám neosvědčilo a co byste příště dělala jinak?

D: „Tak dělám to tak, jak mně to vyhovuje a jak se mi to líbí. Takže bych udělalo něco takového, že bych si řekla už nikdy více...Udělala bych, nemotala bych z větviček třeba adventní věnce s druhákami, to se třeba hodí opravdu až do těch nejstarších, protože ještě ty děcka malé nejsou tak zručné. To je fakt, že toto už bych s malými děckama nedělala,

tak složitě. Třeba takové věci. Nemyslím jenom adventní věnce, ale ty přírodniny, to je pro ně fakt někdy složitě, s těma malými.“

Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

D: „No, že můžou opravdu rozvíjet svoji fantazii. To je nejdůležitější pro ty děti. Hlavně co nenávidím a nesnáším, tak to jsou šablony. Ze šablony všichni kohouti na jednu stranu otočení, všichni červené hřebínky, jedno pérko červené, druhé zelené, třetí modré, tak toto teda nesnáším. Tak i když si každý vybere jinou velikost papíru, na kterou budou pracovat, mně je to úplně jedno, protože dělá, na co si troufne a hlavně nemá z toho strach. Vždy volím takové téma, že všem se to musí povézt. Nic takového složitého, kde oni by měli hlavu v pejru z toho, kde mám co udělat.“

Takže hraje podle Vás ten předmět důležitou roli?

D: „Stoprocentně. Je to fakt relax pro ty děcka, je to úplně něco jiného a zapojuje to hlavně jinou část mozku než v matematice.“

A hlavní přínos u něho považujete?

D: „Rozvoj fantazie. A že pojmu ten prostor. Plochu, prostor.“

Rozhovor anonym E

Jaká je Vaše aprobace? Kontakt s výtvarnou výchovou na prvním stupni?

E: „Učitelství 1. stupně a mám zaměření na pracovní vyučování.“

Jak dlouho už učíte?

E: „25 let.“

Vyučujete ve své třídě všechny vyučovací předměty?

E: „Ano. Momentálně ano. Mám teď první třídu.“

Které předměty se Vám učí nejlíp?

E: „Čeština a matiky docela.“

Patří vyučovací předmět výtvarná výchova do Vašich oblíbených vyučovacích předmětů ?

E: „Docela ano, výtvarku mám radši než pracovní činnosti.“

Jaká je u Vás hodinová dotace pro výtvarnou výchovu (včetně zájmových kroužků a dalších aktivit)?

E: „Dvě hodiny týdně.“

A máte nějaké zájmové kroužky nebo další aktivity spojené s výtvarkou?

E: „Ne, to u nás dělá družina.“

Jste spokojená s hodinovou dotací pro tento předmět?

E: „Můj názor je, že by v první třídě stačila i jedna hodina, protože ty dvě hodiny jsou docela dost, ale ve vyšších ročnících jo, tam už je to v pohodě, tam je k tomu ještě hodina pracovních činností.“

Jaké postavení má výtvarná výchova v ŠVP Vaší školy a je toto pojetí něčím specifické?

E: „Myslím, že úplně normální, něčím specifické není, neřekla bych. Nic výjimečného. Ani tam nemáme žádné takové vyloženě odborníky na prvním stupni, na druhém stupni se to samozřejmě už učí jinak.“

Odkud nejčastěji berete nápady, náměty, inspiraci pro tvorbu do hodin výtvarné výchovy?

E: „Tak momentálně určitě internet, takové stránky výtvarka.eu.“

Pracujete při přípravě svých vyučovacích jednotek nebo projektů s vymezením učiva, jak je dáno RVP ZV?

E: „Snažím se, ale vždycky to není stoprocentní, ale mělo by to tak být.“

Uved'te prosím nějaký příklad učiva z RVP ZV a způsob jeho didaktické transformace do úlohy v rámci VV.

E: „Tak to záleží na ročníku, teď v té první třídě je samozřejmě důležitá motivace, tak spíše pohádky, ilustrace pohádek, různé navození. V těch vyšších ročnících už to může být hudba, výstava, cokoliv jiného nebo i video v dnešní době, máme na škole v každé třídě interaktivky, takže se to dá určitě propojit.“

A s tím videem to konkrétně jak děláte?

E: „No, tak pohádku si třeba přečteme, povykládáme, pak si tu ukázkou pustíme, prohlédneme si to, zaměří se na detaily těch postavíček nebo různých věcí, pak to samozřejmě vypnu, aby už pak pracovala fantazie dětí, rozhodně nejsem zastánce obkreslování nebo memorování nebo něco takového a už pak si dělají sami. Je to tam, ono se to liší v těch ročnících, pátáci už vymyslí krásně...Ale paradoxně třeba větší fantazii mají prvňáci než pátáci. Ty větší děcka už se bojí, jak to dopadne, jak to udělají a ty prvňáci bez problémů to zvládnou. Já osobně se snažím ať každý výkres je originální, vlastní, takové předlohy to moc nezastávám.“

A kdybyste se podívala do těch jednotlivých učiv? Tady přímo ten příklad z těch učiv, co konkrétně používáte ve výtvarné výchově v hodině?

E: „U těch mladších bych řekla vyjádření pocitů, nálad, představ, zkušenosti asi ještě ne.“

A na daném příkladu, co jste konkrétně dělali v hodině?

E: „Teď dělali třeba zimní krajinu, takže různé tvary domů, návrhy si dělali, nejdřív jsme si prohlíželi obrázky jižní Čechy, chaloupky a tak, ve skanzenu jsme byli, takže potom to dali tak nějak dohromady už podle vlastní fantazie si dělali obrysy domečků jenom tuší a potom se to nalepilo na pozadí. A docela se jim to povedlo, řekla bych.“

Kterému učivu vzdělávacího oboru výtvarná výchova (tak jak je dáno RVP) se věnujete nejvíce a proč?

E: „Nevím čeho nejvíc, nejlepší je to střídat. Tak u těch malých to Smyslové vnímání podle mě převažuje, ale komunikační komunikujeme v rámci motivace. Vzhledem k tomu, že jsou to ty dvě hodiny, tak určitě půl hodinky motivace, navození atmosféry, povykládání a potom ta samostatná práce. Nemyslím si, že je něco vyhrazené, co bych používala víc, aspoň to tak necítím.“

Které oblasti (celé obsahové domény anebo dílčí témata) naopak opomíjíte a proč?

E: „Tak teoreticky jsem odpověděla tou první i na tu druhou. Obrazové vyjádření, umělecká tvorba, fotografie, reklamy...“

To asi tak opomíjíte? V tom učivo Rozvíjení smyslové citlivosti?

E: „No. Mám spíš pocit, že u těch malých dětí by to nemělo takový efekt nebo takový smysl.“

Jakou roli hraje kategorie učiva při Vaší přípravě hodin? (srovnejte výtvarnou výchovu s jiným předmětem/ty)

E: „, Když bych srovnala výtvarku s matematikou, tak určitě to nehraje takovou roli při přípravě to učivo pro výtvarku. To určitě ne. Možná by mělo, ale asi je to stejně důležité to učivo, ale přesto bych stejně řekla, že asi tomu věnuji té češtině, matice, takovým to předmětům věnuji víc než výtvarce. Měla by to být taková oddechovka, mělo by to děti bavit. Určitě nejsem zastáncem známkování ve výtvarce spíše hodnocení slovního. Takový asi můj názor.“

Má podle Vašeho názoru učivo v rámci výtvarné výchovy jiné postavení než v jiných předmětech?

E: „Říkám možná by nemělo, zastánci výtvarky nebo odborníci by určitě protestovali, ale myslím si, že se to srovnávat nedá.“

Jaký je Váš názor na vymezení učiva v nových kurikulárních dokumentech? Změnila byste na něm něco? Proč?

E: „Já mám pocit, že je to naprosto stejné, jenom jinými slovy opsané původní osnovy, které si ještě pamatujeme a neznám moc učitelů, kteří by s tímto RVP ZV pracovali a dělali si přípravy a stoprocentně to ovládali.“

Takže změnila byste na tom něco?

E: „Zjednodušila bych to. Takové jako fakt důležité věci vytyčit, protože po přečtení tady tohoto, nevím jestli... výstupy dejme tomu, to jsou vlastně ty osnovy.“

Dosáhla jste ve výtvarné výchově nějakého úspěchu nebo vytvořila nějaký projekt, na který jste pyšná? Čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

E: „Samostatně asi ne. Nevím, ne.“

A čeho si ze své praxe nejvíce považujete?

E: „Většinou na takových dlouhodobých projektech moc nepracuji. Takže u těch menších dětí to jsou opravdu práce na tu dvouhodinovku maximálně, když něco děláme, tak dva týdny. Takže jak to přišlo, tak to odejde. Asi nic mimořádného. A ani naše škola nedělá nějaké takové projekty, kterými by se prezentovala víc.“

Ani do soutěží se nějak nezapojujete?

E: „Ale tak nějaké soutěže byly, ale nějaké úspěchy, nevím asi ne. Možná tak třeba běžné, v Hodoníně, když děcka malovaly, tak získali něco, ale ne nic konkrétního. A spíš jednotlivé obrázky než, že by nějaká společná práce nebo projekt, asi ne, moc na to není. Já bych řekla, že na té naší škole ani ty výtvarníci nejsou úplně...“

Dokázala byste něco říct, čeho si za své praxe nejvíce považujete? Co jste vy konkrétně udělalo ve výtvarné výchově?

E: „Nic konkrétního. Snažím se, aby to děcka bavilo. Vybírám podle vlastního svědomí a vědomí, abych je tak nějak zaujala a aby se sami rozvíjeli. Nechci, aby všechny obrázky byly stejné, aby prostě svůj názor tam vyjádřili a nějak se prezentovali.“

Je naopak něco, co byste ve své praxi přehodnotila, co se Vám neosvědčilo a co byste příště dělala jinak?

E: „Nevím, to je těžko odpovídat, když za 25 let máš každý rok 42 týdnů a v každém týdnu je výtvarka. To je takové strašně abstraktní. Nebaví mě dělat, třeba někdo má určité práce schované, naskládané za ty roky a dělá každý rok nebo dva roky to samé. To mě nebaví, to nedělám. Vždycky se snažím dělat něco nového, aby to zaujalo i mě třeba. Takže to, ten stereotyp, to by mě nebavilo určitě. Teď je takových možností, že...Když něco vidím, tak hnedka, jo to bychom mohli zkusit. Někdy to vyjde, někdy to nevyjde, ale to si myslím, že taky to k tomu patří. Určitě by neměl malovat obrázky jen proto, aby se to dávalo jen na výstavku. Někdy se to založí, někdy se to třeba i vyhodí, ale toto není jen o tom výsledku, ale o celé té snaze a tak...“

Hraje podle Vás předmět VV důležitou roli ve vzdělávání žáků? Co považujete za jeho hlavní přínos?

E: „Hraje určitě, to je jasné. Rozvoj fantazie, samostatného myšlení a určitě si myslím, že takové uvolnění od toho stereotypu třeba, taková trošku volnost, samostatnost, smyslové cítění určitě taky, barvy, všechno k tomu tady to patří. To je důležité pro všechny, jde o člověka, co je vkusné, co není vkusné, co se mi líbí, co se mi nelíbí, říct svůj názor. My třeba děláme ty plány do výtvarky, v současné době mi připadají takové docela zbytečné, mělo by to asi být víc abstraktní, ale každá škola to možná dělá jinak. Někdo dělá týdenní plány, píšou se vlastně v září, když já netuším, co budu dělat v prosinci nebo v únoru. To si myslím, že konkrétní plány do výtvarky jsou úplně k ničemu. Nevím, postrádá to smysl, já osobně se do nich nedívám. Něco tam napíšu, protože to musí být, ale stejně děláme potom podle sebe, jak jsem říkala, co uvidím. Co já vím, co v září se mi bude líbit na internetu nebo na nějakých stránkách na květen na jaro nebo jaká bude výstava, kam s dětmi půjdeme nebo jaké bude počasí a půjdeme třeba na vycházku pozorovat. Takže napíšeme, co se musí, ale moc se podle toho neřídíme.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Adéla Kotková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Struktura a obsah vyučovacích jednotek výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ – výzkumná sonda mezi učiteli
Název v angličtině:	Structure and Content of the Art Lessons at Primary School – Research Probe between teachers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá přístupem učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ k RVP ZV a vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy, zda učitelé pracují s kategorií učiva výtvarné výchovy vymezené v RVP ZV v celé její šíři, jak ve své přípravě na výuku do hodin výtvarné výchovy, tak i v praxi. Závěry poukazují na specifika výtvarné edukace a problému jejího propojení se vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy, který je vymezen v RVP ZV.
Klíčová slova:	RVP ZV, učitel 1. stupně ZŠ, profese, učivo, výtvarná výchova
Anotace v angličtině:	This thesis presents an approach art teachers for the first grade of primary school to the FEP and arts educational content that teachers work with art education curriculum categories as defined in the FEP in its entirety, both in their preparation for teaching in art education lessons, and in practise. The conclusions highlight the specifics of art education and the problem of its connection with the educational content of art education, which is defined in the FEP.
Klíčová slova v angličtině:	FEP, 1st grade elementary school teacher, profession, curriculum, Art Education
Přílohy vázané v práci:	Rozhovor anonym A, B, C, D, E
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	český

