



Problematika vytváření tématického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Andrea Hornová**
Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Andrea Hornová**
Osobní číslo: **P13000863**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Problematika vytváření tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Přehled v odborné literatuře

Znalost odborné terminologie

Příprava, realizace a vyhodnocení terénního šetření metodou rozhovoru

Soubor doporučení pro praxi

CÍL: Prostřednictvím studia dostupné odborné literatury zanalyzovat problematiku tvoření tematického plánu ve výtvarné výchově. Realizovat terénní šetření mezi učiteli 1. stupně ZŠ (metodou rozhovoru) a zjistit, s jakými obtížemi se při vytváření tematických plánů učitelé setkávají. Na základě analýzy získaných dat definovat soubor doporučení pro praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 117 s. ISBN 80-7066-368-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Miloslava DVOŘÁKOVÁ. Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy: příkladový materiál. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002, 59 s. ISBN 80-7083-660-1.

ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, 56 s. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 80-7290-121-4.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

SKÁLOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces : učivo a jeho výběr : metody : organizační formy vyučování. 2. rozš. A aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.


Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.

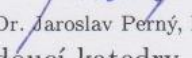
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **21. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Haně Valešové, Ph.D., za její trpělivost, podnětné rady, čas a odborné vedení diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat respondentům za jejich ochotu a spolupráci. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým přátelům za podporu a pomoc, kterou mi poskytovali během celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problémy, které vznikají při tvorbě tematických plánů ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. V teoretické části jsou uvedeny kurikulární dokumenty, ze kterých tematický plán vychází. Nedílnou součástí teoretické části je i pojetí výtvarné výchovy a její plánování. Praktická část obsahuje popis kvalitativního výzkumu a jeho výzkumného nástroje – interview. Pomocí interview byla zkoumána tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově učitelů 1. stupně základní školy. Výsledkem výzkumného šetření je soubor rad a doporučení pro začínající učitele k tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově.

Klíčová slova

interview, kvalitativní výzkum, plánování hodin, primární vzdělávání, tematický plán, výtvarná výchova

Annotation

The thesis deals with problems, which arise during the creation of thematic plans in art at the first school. In the theoretical part, the curricular documents are presented, from which the thematic plan is based. An integral part of the theoretical part is also the concept of an art lesson and its planning. The practical part contains a description of a qualitative research and its research tool – an interview. Using the interview, the creation of a thematic plan in art prepared by teachers of the first school was studied. The result of the research is a set of advice and recommendations for beginning teachers for the creation of a thematic plan in art.

Keywords

interview, qualitative research, lesson planning, primary education, thematic plan, art lesson

Obsah

Úvod	11
1 TEORETICKÁ ČÁST	13
1.1 Kurikulární dokumenty.....	13
1.1.1 Bílá kniha.....	15
1.1.2 Rámcové vzdělávací programy.....	15
1.1.3 Školní vzdělávací program	17
1.1.4 Učební plány	18
1.1.5 Učební osnovy	18
1.1.6 Tematický vzdělávací plán.....	18
1.2 Výtvarná výchova.....	19
1.2.1 Učitel výtvarné výchovy	20
1.2.2 Příprava na vyučování	22
1.2.3 Plánování ve výtvarné výchově?	24
1.2.4 Pojetí výtvarné výchovy	28
1.2.5 Cíle výtvarné výchovy	29
1.3 Začínající učitel	32
2 PRAKTICKÁ ČÁST	34
2.1 Výzkum	34
2.1.1 Výzkumný problém	35
2.1.2 Stanovení předpokladu	36
2.2 Kvalitativní výzkum	36
2.2.1 Výběr respondentů.....	38
2.2.2 Vstup do terénu.....	38
2.2.3 Validita a reliabilita.....	39
2.3 Interview.....	41
2.3.1 Tvoření otázek	42
2.3.2 Popis interview	43
2.3.3 Zpracování dat	44
2.4 Vlastní šetření.....	45
2.4.1 Výzkumný problém	45
2.4.2 Stanovení předpokladu	45
2.4.3 Reliabilita a Validita.....	46
2.4.4 Tvoření otázek	46
2.4.5 Příprava na interview	47
2.4.6 Výběr respondenta	47
2.5 Zpracování dat	61
2.6 Diskuze	69
2.7 Doporučení a rady pro začínající učitele	76
Závěr	78

Seznam literatury a použitých zdrojů.....	79
Přílohy.....	82

Seznam tabulek

Tab. 1: Kódy a jejich významy	62
Tab. 2: Tabulka s přehledem všech otázek, respondentů a odpovědí	64
Tab. 3: Četnost odpovědí na první otázku - Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?	65
Tab. 4: Četnost odpovědí na druhou otázku - Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?	65
Tab. 5: Četnost odpovědí na otázku - Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečnou podobu úkolu?.....	66
Tab. 6: Četnost odpovědí na čtvrtou otázku - Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?	66
Tab. 7: Četnost odpovědí na pátou otázku - Využíváte tematický plán z předešlých let?.....	66
Tab. 8: Četnost odpovědí na šestou otázku - Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?	67
Tab. 9: Četnost odpovědí na sedmou otázku - Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?	67
Tab. 10: Četnost odpovědí na osmou otázku - Co byste poradila začínajícím kolegům při tvorbě tematického plánu?.....	68
Tab. 11: Místo a narušení interview	68

Seznam použitých zkratk a symbolů

NVP – národní vzdělávací program

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

Úvod

V diplomové práci užíváme termín tematický plán, i přes to, že se v dnešní době nazývá celoroční rozvržení učiva a zpracovává se na základě požadavku vedení školy. Uvědomujeme si, že tematický plán není ideální termín vzhledem k současnému pojetí, ale můžeme ho označit jako termín zaběhnutý, kterému učitelé rozumí.

V některých předmětech se stává, že učitelé opisují do tematických plánů názvy kapitol z učebnic. Učebnice jsou uspořádané a učivo v nich na sebe navazuje, z toho důvodu mohou učitelé těchto předností využít a vystačí si jen se školním vzdělávacím plánem. Právě tato skutečnost může vést k tomu, že vypracování tematických plánů není povinné. Ve výtvarné výchově tomu tak není, učitelé nemohou využít učebnice k rozfázování učiva celého školního roku do jednotlivých období. Zde se setkáváme s problémem, že učitelé mají problém s konkretizací učiva výtvarné výchovy.

Dnešní moderní doba internetu a sociálních sítí je přehlčena nápady na činnosti pro výtvarnou výchovu. Existuje velké množství internetových odkazů s inspiracemi a výtvarnými nápady. Mnoho učitelů vyhledává již hotové „výrobky“, aniž by se zamysleli nad tím, zda právě tento úkol pomůže žákům k dalšímu osobnímu rozvoji. Činnosti výtvarné výchovy jsou proto nahodilé a nesystematické.

V této práci se budeme zabývat problematikou tvorby tematického plánu ve výtvarné výchově. Položíme si otázky: „Z jakého důvodu je důležité plánovat výtvarnou výchovu? Jak správně vypracovat tematický plán pro výtvarnou výchovu? Čemu se při tvorbě tematického plánu vyvarovat?“ V teoretické části uvedeme kurikulární dokumenty, pomocí kterých si určíme, z čeho tematický plán vychází a podle jakých dokumentů bychom se měli při jeho tvorbě řídit. V další části teorie se budeme zabývat výtvarnou výchovou a jejím plánováním. Zmíníme zde, jak by měl učitel při plánování výtvarné výchovy postupovat, na co by měl přihlížet a jaké formy plánování může ve výtvarné výchově využít.

V praktické části budeme tuto problematiku zkoumat v terénu, konkrétně na dvou základních školách. Výzkumným nástrojem je interview, které nabízí osobní

setkání s respondenty. Chceme docílit plnohodnotných a upřímných odpovědí na všechny otázky, které bychom nezískali prostřednictvím dotazníkového šetření. Předpokládáme, že při přímém kontaktu bude respondent přistupovat k našemu šetření osobněji než u dotazníkového šetření.

Cílem diplomové práce je prozkoumání problematiky plánování ve výtvarné výchově. Výstupem diplomové práce bude souhrn rad a doporučení pro začínající učitele, využitelné při tvorbě tematického plánu či ročního plánu učiva výtvarné výchovy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V úvodu teoretické části práce bude zmíněno uspořádání učiva v kurikulárních dokumentech, které budou podrobně rozebrány a uveden jejich význam, vzájemná propojenost i jejich obsah. Na základě těchto informací bude sledováno, z čeho vychází tematický plán, a jaký by měl být jeho obsah.

1.1 Kurikulární dokumenty

Již v době Jana Amose Komenského byl termín kurikulum v Evropě znám, ovšem později nebyl v pedagogické terminologii používán, což se změnilo až ve 20. století, kdy se v terminologii začal znovu objevovat. Pojem kurikulum není jednoznačně definován. Kurikulum je chápáno jako celek učebního plánu a sled předmětů, specifických obsahů látky, souhrn získaných zkušeností žáků, vyučovacích metod, prostředků, pomůcek a přípravy učitelů (Skalková 2007, s. 77).

Lucie Zormanová (2014, s. 68) definuje kurikulum: „...*pod pojem kurikulum je označován souhrn dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah, podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, kterými se vzdělávání realizuje, a způsoby hodnocení.*“

Jan Průcha (2009, s. 117) uvádí: „*Kurikulum je složitý edukační fenomén, který z nejobecnějšího pohledu znamená obsah vzdělávání, učební plán.*“

Jan Průcha (2009, s. 119) ve své publikaci rozděluje kurikulum do pěti forem. První formu nazývá koncepční, jejíž produkty jsou např. dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin. Druhou formou, která je pro naši práci důležitá a kterou budeme dále využívat, je forma projektová, ze které vychází vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání apod. Další forma se nazývá realizační, do jejíchž produktů patří konkrétní činnosti, které realizují učitelé nebo výuková média. Z výsledkové formy vyplývá žáky osvojené učivo a poslední formou je forma efektová, kde osvojené učivo ovlivňuje profesní kariéru a politické postoje lidí.

Při tvorbě kurikulárních dokumentů Jarmila Skalková (2007, s. 97) ve své publikaci sleduje komplexní a mnohoúrovňovou strategii, kterou rozděluje do tří bodů:

- Soustředěnost především na učební cíle, vyznačované nejlépe jednoznačnými formulacemi, které jsou jasně strukturované, uspořádané a vyjádřené v pojmech chování žáka.
- Modelové programy, jako součást kurikulárních dokumentů, konkretizují jednotlivé oblasti, témata a vyučovací předměty, soustava těchto programů je otevřená a nabízí alternativní možnosti i podporu inovace, umožňují zapojení mezipředmětových témat a projektů pro integrované oblasti do kurikula.
- Současně se soustavou obsahu kurikulárních dokumentů dochází ke konstruování testů a programů zkoušek pro důležitou součást kurikula – evaluaci (vytvoření zpětné vazby a účinnosti konkrétního kurikula).

Jan Průcha (2009, s. 128) říká: „*Pro každý vzdělávací program je zpracována jeho projektová podoba, tzv. kurikulární dokumenty, které schvaluje MŠMT*“.

Kurikulární dokumenty vnesly do pedagogiky mnoho kladů. Zaměřují se především na cíle vyučování. Díky kurikulárním dokumentům můžeme lépe plánovat učivo a postupy ve vyučování. Snaží se o spoluúčast škol i učitelů při vytváření obsahu vyučování (Skalková 2007, s. 99).

Podle Lucie Zormanové (2014, s. 68) mezi kurikulární dokumenty patří:

- Bílá kniha (NVP),
- Standardy základního vzdělávání,
- vzdělávací programy (RVP, ŠVP),
- učební plány,
- učební osnovy,

¹ MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- tematický učební plán,
- učebnice,
- metodické příručky.

Dle RVP můžeme kurikulární dokumenty také rozdělit do dvou úrovní. První úroveň nazýváme státní, do které zařazujeme národní vzdělávací program a rámcové vzdělávací programy. Do druhé školní úrovně patří školní vzdělávací programy.

1.1.1 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR se nazývá Bílá kniha. Jedná se o základní a hlavní dokument mezi všemi vzdělávacími dokumenty. Vycházejí z něj rámcové vzdělávací programy a obsahuje základní strategie české vzdělávací politiky (Zormanová 2014, s. 68-69).

Dle Jana Průchy (2009, s. 125): „*Národní program vzdělávání (NPV) formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku a mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“

1.1.2 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), jak již bylo zmíněno, vycházejí z Bílé knihy. Jarmila Skalková (2007, s. 100) uvádí: „*Jejich záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné.*“ Velmi podobně jako Jarmila Skalková (2007) definuje záměr RVP i Lucie Zormanová (2014, s. 75).

Jan Průcha (2009, s. 125) popisuje RVP, které „*...formulují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy a konkretizují požadavky státu na cíle, obsahy a očekávané výstupy nepřímárního, primárního a sekundárního vzdělávání*“.

Jarmila Skalková (2007) ve své publikaci uvedla obecné výchozí myšlenky RVP ZV. Jako příklad lze uvést body:

- základem RVP ZV v jeho obsahu a hlavním úkolem je umožnění žákům základních škol vzdělanostní základ,
- z RVP ZV si dále každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) a díky tomu si škola může vytvořit vlastní profil školy, obsah i strukturu učiva a metody,
- důležité je utváření vědomostí a dovedností vlastní činností žáků v procesu vzdělávání, které jsou žáci následně schopni využít,
- jsou zde uvedeny klíčové kompetence, kterých by měl žák ve vzdělávacím procesu dosáhnout (Skalková 2007, s. 100-101).

Klíčové kompetence lze definovat jako souhrn všech vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které může žák uplatnit ve svém životě (Zormanová 2014, s. 76).

V RVP ZV (2017) je zdůrazněno následujících šest klíčových kompetencí:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Jednotlivé klíčové kompetence jsou specifikovány dle Lucie Zormanové (2014, s. 76-77):

- **kompetence k učení** – žák je schopen sám plánovat a organizovat vlastní učení, dokáže vyhledávat a zpracovávat informace a efektivně užívá učební strategie,
- **kompetence k řešení problémů** – žák zvládá rozpoznat problém, vyhledá a určí jeho podstatu a následně tvoří hypotézy, navrhuje postupy k řešení, dokáže se na problém podívat z více úhlů,

- **kompetence komunikativní** – žák se umí srozumitelně a jasně vyjádřit, správně užívá verbální a neverbální komunikační prostředky,
- **kompetence sociální a personální** – žák je schopen sebereflexe, je schopen korigovat své jednání a chování podle situace, má správný hodnotový žebříček, udržuje a podporuje mezilidské vztahy, projevuje úctu, toleranci a empatii, neubližuje sám sobě ani druhým, na základě svých zkušeností se rozhoduje dle svého uvážení,
- **kompetence občanská** – žák neškodí životnímu prostředí, chová se zodpovědně v krizových situacích, uvažuje o chodu společnosti a civilizace,
- **kompetence pracovní** – žák zvládá práci v různých podmínkách, dokáže práci naplánovat, dodržuje pravidla bezpečnosti, výběr vhodného povolání na základě svých možností a dovedností.

1.1.3 Školní vzdělávací program

Jan Průcha (2009, s. 125) říká: „*ŠVP tvoří druhý, navazující stupeň školního, učiteli zpracovaného a pro školu závazného kurikulárního dokumentu, v němž jsou specifikovány cíle, obsahy a očekávané výstupy vzdělávání tak, aby respektovaly příslušné RVP a současně zohledňovaly konkrétní podmínky školy, v níž se realizují, včetně potřeb a zájmů žáků, rodičů i učitelů.*“

Podle školního vzdělávacího programu se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. ŠVP je tvořen pedagogy dle specifika dané školy. Učitelé si tak mohou vytvořit školní vzdělávací program, který jim bude vyhovovat a který bude založený na specifikách školy. V plánech není uváděno konkrétní probírané učivo, ale dovednosti, kterých musí žáci dosáhnout. Pro učitele se tak naskytuje možnost větší volnosti a redukce učiva dle specifika skupiny, případně podrobnějšího probírání určitých tematických celků, se záměrem o dosažení základních cílů výuky (Zormanová 2014, s. 75).

Školní kurikulární dokumenty patří k plánům rozvoje škol. Určují nabídku školy, specifikují její profil a je zde také uvedena charakteristika organizace školního života (Skalková 2007, s. 97-98).

1.1.4 Učební plány

Jarmila Skalková (2007, s. 85-86) definuje: „...*termínem učební plán je označován jako školní dokument, který pořádá učivo do určitých celků, obsahuje jejich sled a časovou dotaci. Tvorba učebních plánů představuje významnou rovinu didaktické transformace obsahu kultury do školního vzdělávání*“.

Podle Jarmily Skalkové (2007, s. 86-90), můžeme vytvořit tři základní formy uspořádání učiva v učebních plánech:

- **předmětové** – spojuje jednotlivé předměty s příslušnými vědami, technickými a uměleckými obory nebo s určitými oblastmi praktické činnosti, jedná se o nejčastější a tradiční formu uspořádání,
- **projektové** – vychází ze společenského života, spojuje obsah vzdělání s praktickými činnostmi, kterých se žáci účastní a ve kterých se uplatňují poznávací i sociální cíle,
- **modulové** – nazývá se také jako blokové uspořádání, napomáhá k integraci učiva a zároveň se snaží překonávat nedostatky předmětového i projektového uspořádání.

1.1.5 Učební osnovy

Učební osnovy považujeme za další rovinu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání. Vymezují obsah a rozsah učiva, jeho funkci a především popisují obecný cíl a pojetí vyučování daného předmětu. Při tvorbě učebních osnov je důležité přihlížet na věk žáků, na jejich schopnosti a dovednosti, znalosti, zkušenosti a zájmy, na které lze navázat (Skalková 2007, s. 92-93).

1.1.6 Tematický vzdělávací plán

Tematický vzdělávací plán vychází z ŠVP. Na základě cílů a obsahů vzdělávání vytváří tematický plán každý učitel v rámci předmětu, který vyučuje. Na učitele prvního stupně připadá povinnost vytvoření plánů před začátkem školního roku na všechny předměty, které jsou v jeho vyučovací kompetenci.

V tematickém plánu dochází k rozplánování vyučovací látky na celý školní rok. Obsahem tematického plánu jsou zpravidla vyučovaná témata, která jsou rozepsána do několika bodů s uvedením časové dotace na danou oblast učiva (Zormanová 2014, s. 68).

V současné době není již povinností učitelů vypracovávání tematických plánů, které nejsou součástí povinné školní dokumentace. I přesto na řadě škol stále přetrvává povinnost učitelů předložit vedení vypracované tematické plány, ačkoliv jak již bylo zmíněno, nejsou pro dokumentaci škol důležité. Pravdou ovšem zůstává, že vypracování tematického plánu pomáhá učitelům k lepšímu rozvržení jednotlivých učebních celků v rámci celého školního roku a důvod jejich tvoření není jistě zanedbatelný. V rámci plánování je záhodno je považovat za důležité a jejich praktičnost má jistě své výhody.

1.2 Výtvarná výchova

Výchovu jako obecný pojem Karel Kohout (2007, s. 21) definuje: „...*záměrné, cílevědomé a všestranné působení za účelem utváření tělesných či duševních vlastností jedince, zpravidla v souladu se zaměřením a tradicemi dané společnosti*“.

Úkolem výchovy podle Jana Slavíka (1993, s. 4) je „...*obohacování a kultivace procesu objevování, vyjadřování a chápání konceptů v kontextu lidského, přírodního a vesmírného společenství*“, jejímž cílem je moudrost.

Výtvarná výchova je podle Věry Roeselové (2003, s. 3): „...*obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky*“.

Někteří učitelé se stále drží již překonaných koncepcí tohoto předmětu a neuvědomují si, že současné pojetí samotného předmětu nespočívá pouze v zobrazovacích dovednostech, ale že se již plně liší od původního Kreslení. Její současná alternativa zahrnuje plno jiných stránek osobnostního rozvoje (Hazuková, Šamšula 2005, s. 30).

Výtvarná výchova spolu s hudební výchovou patří v RVP ZV (2017) do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Můžeme zde vyhledat očekávané výstupy pro příslušná období žáka, cíle předmětu a průřezová témata.

1.2.1 Učitel výtvarné výchovy

Učitel výtvarné výchovy, stejně jako učitel jiného předmětu, si musí svou hodinu promyslet a připravit. Dokáže žáky správně motivovat k výtvarné činnosti. Orientuje se v odborné literatuře a ve výtvarném umění. Přistupuje ke každému dítěti individuálně a respektuje jeho myšlení. U žáků povzbuzuje představivost a kreativitu. Má představu o výtvarné práci a dokáže naplánovat každou hodinu, ale stejně tak dokáže připravit i dlouhodobou výtvarnou činnost (Roeselová 2003, s. 6).

S Věrou Roeselovou se shoduje i Slavík, podle kterého je role učitele rozdělena do třech rozměrů:

- **psychosociální** – učitel rozumí žákům i sám sobě,
- **oborový** – učitel rozumí svému předmětu, dokáže didakticky transformovat jeho obsah,
- **didaktický** – dokáže připravit výuku dle didaktické transformace a správně jedná ve výuce.

Věra Roeselová (2003, s. 6) uvádí, že učitel výtvarné výchovy je: „*Tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, vzdělaný a eticky citící člověk a aktivním přístupem k dítěti, plný citu, humoru, rozvahy a fantazie, a výtvarník s tvůrčím přístupem k umělecké tvorbě i k výtvarné výchově.*“

Dle šetření, které Helena Hazuková a Miloslava Dvořáková (2002, s. 9) ve své publikaci formuluje principy, které patří do etického kodexu učitele, do několika bodů:

- **princip samostatnosti** – učitel hledá inspiraci pro vlastní náměty, nepřejímá pouze hotové vzory,
- **princip smysluplnosti** – výtvarné činnosti jsou promyšlené, navazují na sebe,

- **princip pozitivního účinku** – výtvarné činnosti postupně rozvíjejí schopnosti a dovednosti žáka,
- **princip flexibilitnosti** – učitel dokáže reagovat na situace, které jsou zapříčiněny osobním pojetím úkolu žákem a dokáže přizpůsobit své plány momentálním zážitkům, nadšení žákům,
- **princip objektivace** – učitel hodnotí a přistupuje k žákům bez zaujetí,
- **princip důslednosti** – učitel dodržuje předem stanovená pravidla,
- **princip tolerance** – učitel toleruje žáky s jinými názory,
- **princip práva žáka na chybu,**
- **princip partnerství,**
- **princip zachování důstojnosti** – učitel by neměl ponižovat sebe ani žáky,
- **princip optimismu** – učitel by měl být pozitivní a neměl by se bát humoru,
- **princip sociální citlivosti** – učitel by měl rozvíjet u žáků emoce,
- **princip respektování výtvarné výchovy** – učitel by se měl v hodinách výtvarné výchovy věnovat plně výtvarným činnostem a nenahrazovat si jiné předměty v čase určeným pro výtvarnou výchovu.

Základem kodexu učitele jsou i principy estetické, které Helena Hazuková a Miloslava Dvořáková (2002, s. 10) rozdělují na principy:

- **princip citlivosti** – učitel vnímá okolní jevy a dokáže vhodně zvolit materiál a techniku,
- **princip tvořivosti** – učitel je nápaditý a tvořivý,
- **princip hodnocení** – učitel oceňuje výtvarné jevy v rámci proměn času,
- **princip vhodnosti** – učitel vhodně volí výtvarné činnosti na základě daných podmínek.

1.2.2 Příprava na vyučování

Stěžejní schopností učitele výtvarné výchovy je strukturovat výtvarné zadání a určení všech jeho částí. Věra Roeselová (2003) je vypsala do několika bodů:

- nápad (myšlenku) a přidanou hodnotu obsaženou v tématu (např. prožitek),
- výtvarný problém,
- výtvarnou techniku.

Zpravidla by měl učitel při přípravě na vyučovací hodinu vycházet z nápadu. Nápad dále zpracovat adekvátně k věkové skupině, se kterou pracuje, zadání formulovat způsobem, kterým žáky upoutá a získá pro práci, což můžeme řadit mezi předpoklady úspěšné realizace práce. Učitel při přípravě bere v potaz opatření, která jsou vhodná k určitému úkolu zvolit. Pro smysl výtvarných hodin je vhodné jejich zařazení do kontextu, jako součást dlouhodobějšího plánu (Hazuková 1994, s. 7).

Při vytváření myšlenkového modelu postupují učitelé stejně, dle svého určitého systému. Obvykle použijí takový způsob, který jim vyhovuje a mají ho osvědčený. Helena Hazuková (1994, s. 8) uvedla stručnou podobu modelu ve formě otázek:

- Co? (nápad, myšlenka, činnost),
- Proč? (zdůvodnění výběru obsahu, metod, forem, postupů),
- Jak? (metodické, organizační a technické zajištění činnosti).

Důležitou součástí v přípravě na vyučování je i motivace, která se odrazí do výkonu žáka z hlediska větší aktivity, zaujetí, radosti z práce a v neposlední řadě i na jejím výsledku. Článek zveřejněn Věrou Gošovou na Metodickém portálu RVP (2011), popisuje motivaci „...jako duševní proces související se zvýšením, popřípadě s poklesem aktivity“.

Motivace v pedagogických situacích spočívá už v samotném chápání lidského chování. Každý člověk má vlastní pohled na situaci, kterou by vyřešil po svém. Reakce, kterou jedinec k dané situaci vyvíjí je důsledkem motivace (Mareš 2013, s. 252).

Irena Lokšová a Ivan Lokša (1999, s. 9) uvádějí, že se učitel „...*musí přizpůsobovat motivaci, cíli a obsahu vyučování a věku žáků*“. Dále se Irena Lokšová a Ivan Lokša v této kapitole zmiňují že, motivace působí na žáka nejen ve vyučování, ale i mimo prostředí školy, odráží se především i v plnění domácích úkolů a samotné přípravě do školy.

Hlavní dělení motivace je na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z vlastních potřeb poznání a zájmů jedince. Jedinec pomocí vnitřní motivace nevykonává činnost jen z důvodu odměny, pochvaly apod. Motivace vnější je podněcována vnějšími podněty, které převážně zapřičiňují jiní činitelé, události apod. (Lokšová, Lokša 1999, s. 15).

Dle Jiřího Mareše (2013, s. 252) na sebe faktory vnitřní a vnější motivace vzájemně působí a ovlivňují chování člověka. Důsledky působení těchto faktorů zapřičiňují:

- impuls pro lidské jednání,
- předpoklady (o úkolech, situacích apod.),
- přímý směr ke stanovenému cíli,
- energii pro dokončení úkolu,
- prožitek úspěchu a neúspěchu,
- sebehodnocení a podněcování k hodnocení jiných lidí.

Na motivaci se můžeme dívat ze tří pohledů, které spolu souvisejí a vzájemně se prolínají. Prvním je strukturní pohled, který zachycuje všechny prvky motivace. Druhý je pohled procesuální, který zachycuje motivaci během plnění úkolu. Poslední pohled je výsledkový, který se zaměřuje na výstupní produkty úkolu. Motivace se týká jak jednotlivců, tak i skupin lidí, může mít

různou intenzitu proměňující se v čase, dá se ovlivňovat, měnit jedincem i vnějším okolím (Mareš 2013, s. 252).

Motivace, kterou učitel zvolí, by měla být obměňována a vázána na konkrétní výtvarnou práci, kde využijeme vhodnější způsoby motivace, než které máme zažité. Můžeme využít různých prostředků např.:

- zážitků, které žáci sami zažili – školní akce, situační kontext,
- literární předlohy,
- jiného pohledu na danou problematiku,
- změnu informací – citové zbarvení (Roeselová 2003, s. 53).

1.2.3 Plánování ve výtvarné výchově?

Při plánování výtvarné výchovy je důležité řídit se očekávanými výstupy a cíli, které by měl žák v určitém věku ovládat a kterých má žák dosáhnout. Na tuto problematiku poukazuje i Jan Slavík (1993, s. 29), který říká: „...v praxi učitelé cíle často prostě přehlíží, tj. neberou při výchovné práci vědomě v úvahu kvality dispozic, které by měla výtvarná výchova u žáků rozvíjet“.

Plánováním ve výtvarné výchově se zabývá ve svém článku na Metodickém portálu RVP 2006 i Helena Hazuková., která ve svém článku tuto problematiku rozvádí, poukazuje na časté chyby a vysvětluje, proč je důležité plánovat výtvarnou výchovu. I přes to, že je článek zaměřený na problematiku výtvarné výchovy v mateřských školách, můžeme jej porovnat i s problematikou plánování výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Jeden z hlavních problémů dnešní doby je nadšení učitelů pro jednotlivé nápady a náměty na práci, které na sebe nenavazují. Činnosti tak nepůsobí celistvě a plánovaně. Na tomto základě není možné sledovat vývoj dítěte v rámci výchovné složky. Lze tedy konstatovat, že učitelům jde hlavně o líbivé práce, které nepůsobí na žáky v záměru, který výtvarná výchova má, jak již bylo výše zmíněno.

Uvedeme několik problémů, které nám ukazují rizika jednotlivých činností, které nemají právě vzájemnou souvislost. Podle článku od Heleny Hazukové (2006) jsou to:

- neumožnění kontroly nad neopomenutím některé z významných oblastí výtvarné výchovy,
- neuvědomění si důležitosti výtvarné výchovy, jako významného výchovného působení, v němž ji lze považovat v některých ohledech za nezastupitelnou,
- neumožnění (ztížení) sledování skutečného posunu rozvoje žáků dle výchovného záměru.

Každé dítě, v určitém věku má vlastní specifické předpoklady pro výtvarnou výchovu. Vzhledem k této skutečnosti dochází k různorodému výtvarnému vnímání a výtvarné tvorbě. Zde opět můžeme sledovat důležitost dlouhodobějšího a smysluplnějšího plánování činností ve výtvarné výchově, které je založeno na cílech, smyslu jednotlivých úkolů, činností, kroků a fází.

Oficiální programy pro výtvarnou výchovu nejsou uvedeny proto, že se výtvarná výchova neodvíjí od učiva, ale odvíjí se od nápadu učitele nebo žáka. Nápad by měl učitel dále zpracovávat a rozdělit ho do didaktické struktury, kterou Helena Hazuková (2006) uvádí v několika bodech:

1. hledá vhodný a motivující námět pro zpracování,
2. určí výtvarný problém,
3. uváží, zda je smysluplný pro rozvoj žáka,
4. hledá nejvhodnější prostředky pro jeho realizaci.

Již v dějinách pedagogiky můžeme vidět snahu o uspořádání výtvarné výchovy do celků, které mají určitý řád, logickou strukturu, návaznost a můžeme je propojit i do běžného života.

Výtvarné úkoly dělíme na dva způsoby uspořádání:

- metodické řady,
- tematické řady.

Jednou z možností plánování jsou také výtvarné projekty. Metodické řady, tematické řady a výtvarné projekty se uplatňují v delším úseku (týdny, měsíce, rok).

Věra Roeselové (2003, s. 24) uvádí, že výtvarné řady a projekty: *„...strukturují delší úsek učiva a dávají výuce logiku a řád. Zatímco námět, výtvarný problém a výtvarná technika strukturují každou hodinu výtvarné výchovy, řady a projekty uplatňují koncepční otázky v delším úseku – během týdnů, měsíců i roku“*.

Metodická řada na sebe navazuje jednotlivými kroky. Přechází od návrhu k realizaci, od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému.

Tematická řada řeší námět. Samotné téma může být doprovázeno řadou navazujících pohledů, nebo ho můžeme vypracovat jako řadu různých pohledů bez podrobného rozvedení (Roeselová 2003, s. 25).

Helena Hazuková (2003) se ve svém článku, publikovaném v časopise *Výtvarná výchova* v dubnovém vydání, věnuje plánování výtvarné výchovy. Popisuje zde problematiku tematických plánů ve výtvarné výchově a přístup učitelů k jejich samotné tvorbě. Článek je založen na výzkumu, který se zabývá problémy s plánováním výtvarných činností. Nástrojem výzkumu bylo dotazníkové šetření a analýza písemných dokumentů zpracovaných učiteli prvního stupně základní školy. Pomocí výzkumu však zjistila i další problém, který však nebyl hlavním cílem zkoumání a tím je celoroční plánování výtvarné výchovy.

Helena Hazuková (2003, s. 9) definuje: *„...plán má především vnést do řízení spojeném s rozhodovací činností SYSTÉM, zajistit její vědomé a účinné organizování, které umožňuje dosažení cíle, popř. co největší přiblížení se k němu“*.

Základní znaky plánu podle Heleny Hazukové (2003) jsou:

- směřování k naplnění předem stanovených cílů,

- výběr vhodných prostředků, které slouží k dosažení stanovených cílů,
- popis jednotlivých na sebe navazujících kroků, úkolů a postupů při plnění stanovených cílů.

Helena Hazuková již na tuto problematiku poukazuje v článku (2003) a říká, že hlavním problémem výtvarné výchovy na základních školách je nahodilost výtvarných činností a jejich nesystematičnost.

Helena Hazuková (2003) ve svém článku stanovila zásady tvorby dlouhodobého plánu:

- obměňování způsobů a činností výtvarné výchovy,
- zapojování momentálních zážitků, situací a zájmů žáků (využití mezipředmětových vztahů),
- připravení výtvarných řad, jejichž úkoly na sebe navazují a umožňují sledování pokroků žáků.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že více než polovina respondentů by volila jinou podobu plánování výtvarné výchovy než tematické plány. Někteří z dotazovaných by před celoročními plány upřednostnili plány měsíční, tematické řady či projekty (Hazuková 2003).

Dalším zjištěným problémem, na který Helena Hazuková (2003) ve svém článku upozorňuje, se týká učitelů, kteří i přes správně vypracované tematické plány v jiných předmětech, mají problémy při tvorbě tematických plánů v předmětu výtvarná výchova. Helena Hazuková dále uvádí problémy, se kterými se učitelé při tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově setkávají:

- nemají k dispozici učebnice, které by byly strukturované do tematických celků, které by na sebe postupně navazovaly a umožňovaly postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu,
- volnost v uchopení osnov výtvarné výchovy, jejichž důsledkem je vyhledávání učiva v dalších publikacích zabývajících se výtvarnou výchovou.

S posledním bodem souvisí i další problém, na který Helena Hazuková (2003) poukazuje, je nízká úroveň slovní zásoby učitelů ve výtvarné výchově. Způsobuje to pojetí a změny v tradičních termínech výtvarné výchovy, které autoři ve svých publikacích popisují vlastním jazykem, kterému nemusí učitel porozumět. Důsledkem tohoto problému je nedostatečné prostudování potřebných materiálů. Dochází pak k nepochopení podstaty problému.

Při tvorbě tematického plánu by měl podle Heleny Hazukové (2003) učitel nejprve prostudovat osnovy výtvarné výchovy, ze kterých vymezí celkový přehled učiva v daném ročníku. Přihlížet by měl i na předchozí a následující ročník z důvodu volby motivace, techniky, ale i tempa postupu v rámci celoroční práce. Dále by měl rozdělit látku na tematické celky, které by měly obsahovat cíle a posloupnost jednotlivých úseků, ze kterých poté vycházejí plány a přípravy jednotlivých hodin, kde jsou uvedeny užité metody, postupy, techniky a pomůcky.

1.2.4 Pojetí výtvarné výchovy

Pojetí výtvarné výchovy společně tvoří její obsahy, cíle a principy.

Do **obsahů**, které si žáci osvojují, zařazujeme veškeré výtvarné jevy lidské činnosti, kultury, přírody, které se stávají zájmem nejen učitelů, ale i žáků.

Dopad výchovně vzdělávacího působení obsahů na žáky, nám ukazují **cílové kategorie**. K realizaci tohoto působení vybírá učitel pomocí principů vhodné prostředky a způsoby. Principy rozdělujeme podle účelu působení.

Orientaci výchovně vzdělávacího působení a zároveň vybrané obsahy, určují cílové kategorie. Dle těchto kategorií určujeme principy orientující učitele a žáky na vhodné prostředky realizace zadaných úkolů. Principy lze dělit na didaktické, etické a výtvarné. Pod jejich vlivem probíhá výuka výtvarné výchovy, její zásady a pravidla, z nichž vychází rozhodování učitele.

V RVP jsou obsahy výtvarné výchovy pevně dané. Podobně jsou pak převedeny do dalších výchovně vzdělávacích programů. K zásadním změnám dochází pak při vlastní transformaci učitelem a jeho samostatném rozhodování o zpracování výtvarného úkolu. Následně dochází ke změnám při osvojování

obsahů žáky prostřednictvím těchto úkolů v samotném vyučování (Hazuková, Dvořáková 2002, s. 5).

Učitelovo pojetí výtvarné výchovy závisí na jeho myšlení, dosavadních zkušenostech, znalostech, osobních zálibách a preferencích. Právě tato problematika hraje velkou roli při rozhodování ve výtvarně výchovných situacích (Hazuková, Dvořáková 2002, s. 7).

Jan Slavík (1997, s. 160) rozděluje ve své publikaci pojetí výtvarné výchovy do čtyř programových linií. Tyto linie definují dynamiku vývoje české výtvarné výchovy nejen na základních školách:

- **art-centrické** – hlavním cílem je probuzení zájmu o umění, získání citového zážitku, osvojování informací o dějinách umění, rozvíjení vnímání hodnot umění a sdělení vlastního názoru na umění,
- **video-centrické** – má vizuální charakter, podněcuje vizuální komunikaci a určuje schopnost vidění světa, úzce souvisí s art-centrickým pojetím výtvarné výchovy,
- **gnozeo-centrické** – orientace na zkušenost žáků, má poznávací charakter, spočívá v žákově pochopení světa a jeho systému,
- **animo-centrické** – jedná se o smyslové vnímání, vede k sebepoznání žáka, základem je hluboce prožitý zážitek.

1.2.5 Cíle výtvarné výchovy

Jak jsme již zmínili na začátku této kapitoly, velkou součástí plánování tvoří stanovení cílů výtvarné výchovy. Učitel by se měl také držet očekávaných výstupů, které jsou specifikovány v RVP ZV (2017, s. 87-88).

Jan Slavík (1993, s. 28) uvádí: „...*cíle jsou určité vytyčené kvality osobních vlastností (dispozic), které by měla výtvarná výchova u svých žáků (studentů) rozvíjet a (nebo) vytvářet*“.

Podobně jako Jan Slavík definuje cíle výtvarné výchovy také Helena Hazuková (1994, s. 15): „*Cíle výtvarné výchovy v současnosti chápeme jako vybrané osobnostní kvality žáků (dispozice), na jejichž vzniku a formování se má*

výtvarná výchova podílet. Jsou vyjádřením směru a výsledku učitelovy, ale i žákovy dlouhodobé zasahovací činnosti; jejím smyslem, který ji opravňuje podílet se na výchovných snahách v současnosti společností akceptovaných.“

V jiné publikaci Helena Hazuková a Miloslava Dvořáková (2002, s. 5) popisují, že cíle výtvarné výchovy „...sledují rozvoj těch dispozic žáků, které jsou společností aktuálně pokládány za významné“.

Hlavní oblasti cílů výtvarné výchovy rozděluje Helena Hazuková a Miloslava Dvořáková (2002) do čtyř skupin:

- **poznávací procesy** – rozvoj estetického vnímání, výtvarné paměti, poznávání výtvarných vyjadřovacích prostředků, pochopení vývoje a změn v oblasti výtvarné kultury,
- **hodnotově orientační činnosti** – rozvoj estetického prožívání a hodnocení, zájmů, názorů a postojů,
- **přetvářecí aktivity** – rozvoj vyjadřování výtvarnou formou, tvořivosti v přístupech řešení výtvarných problémů,
- **sociální komunikace** – rozvoj verbální i neverbální komunikace, sebevyjádření výtvarnými prostředky.

K naplnění dlouhodobých cílů nám slouží jako prostředek výtvarné úkoly, které učitel volí tak, aby jejich výtvarné problémy, které spadají do výtvarných úkolů, na sebe postupně navazovaly a postupovaly od nejjednodušších problémů ke složitějším. Jednotlivé výtvarné problémy učitel transformuje do vyučovacích hodin tak, aby byly adekvátní k psychické úrovni a věku žáků. Žáci pak přetransformované výtvarné úkoly zpracovávají. Zda žák splnil výtvarný problém, určí učitel dle stanovených kritérií po ukončení hodiny. Zpracování jednotlivých výtvarných úkolů i problémů, závisí jen na individuálním rozhodování učitele a jeho pojetí výtvarné výchovy. Každý učitel dle vlastního úsudku přizpůsobuje pro žáky výtvarné úkoly, problémy, náměty a způsoby výtvarné techniky jinak. Je tedy jen na učiteli, jak se dokáže v této problematice správně rozhodovat, aby jeho

podání výtvarných úkolů a problémů vedlo k naplnění stanovených cílů (Hazuková, Dvořáková 2002, s. 6).

Principy výtvarně-estetické, které výtvarná výchova obsahuje a které by měl učitel ve výtvarné výchově využívat, jsou v kurikulárních dokumentech popsány více okrajově než samotné obsahy a cíle. Příčinou toho je, že didaktické principy, které jsou obsaženy v klasických pedagogických zásadách – názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti, jsou předpokladem každého učitele. Helena Hazuková ve své publikaci poukazuje na to, že v praxi učitelé nepoužívají natolik vhodné činnosti výtvarné výchovy, které by rozvíjely jejich výtvarné dispozice (Hazuková, Dvořáková 2002, s. 6-7).

Výtvarná výchova je záměrný a řízený systém, který má vliv na žáky, a právě proto je nezbytné, aby měl učitel cílové představy o výsledcích činnosti. Jestliže si učitel neuvědomuje a nestanovuje cíle, které poté nesdělí žákům a rodičům, není pak schopen hodnotit průběh a výsledky výtvarné činnosti. Díky cílům jsou k dispozici jasná kritéria hodnocení (Hazuková 1994, s. 16).

Helena Hazuková (1994) i Jan Slavík (1993) ve svých publikacích uvádějí, že díky cílům jsou k dispozici jasná kritéria hodnocení.

Dosažení cílů se projevuje tak, že žák dokáže objevovat a realizovat různé náměty a zvládne úspěšně řešit výtvarný problém. Dalším projevem je větší svoboda a zodpovědnost žáka ve vztazích ke svému okolí (Slavík 1993, s. 29).

Podle Jana Slavíka (1993, s. 30) dělíme cíle z hlediska žáka do skupin:

1. Výtvarné dispozice

- výtvarná citlivost – odhalení výtvarných hodnot,
- výtvarná představivost a fantazie,
- výtvarné myšlení – předpoklad k řešení problémů,

2. Znalosti a porozumění (v pojmech a v obrazech)

- rozpoznat, vybavit si a pojmenovat určitý fakt a správně ho zařadit do souvislostí,

3. Tvůrčí a explorativní dovednosti

- pomocí představivosti a fantazie realizovat výtvarnou představu,

4. Hodnotící schopnosti

- hodnocení výtvarných prací,

5. Komunikativní dovednosti

- prezentace a hodnocení výtvarných jevů,

6. Sociálně psychické předpoklady

- souvisejí s komunikativními dovednostmi a citlivostí k hodnotám druhých lidí.

1.3 Začínající učitel

Oproti jiným povoláním, kde se začínající pracovníci učí postupně svou náplň práce, kterou postupně rozvíjejí, jsou začínající učitelé plně postaveni do pracovního procesu a očekává se, že je jejich plnění práce stejně kvalitní, jako u zkušených učitelů. Začínající učitel nemá prostor na chyby, jelikož rodiče, žáci a spolupracovníci předpokládají, že i začínající učitel bude svou práci zvládat v plném rozsahu a je plně kompetentní k vykonávání své činnosti stejně jako zkušenější učitelé (Průcha 2009, s. 419).

Dle Jana Průchy (2009, s. 419) je považován jako začínající učitel ten, „...*který dosud nedosáhl profesní stabilizace a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele*“.

Uvádějící učitel by měl začínajícímu učiteli poskytnout pomoc s plánováním výuky, hodnocením žáků a s didaktickými dovednostmi. Měl by mu poskytnout konzultace o jeho pracovních úspěších a neúspěších. Dle situace a podmínek by měl být nápomocný při řešení náročnějších problémů (Průcha 2009 s. 420).

Vzhledem k individuálním schopnostem, dovednostem, znalostem a kompetencím každého jedince, se nedá ani u začínajících učitelů zjistit, jak dlouho budou soustavnou pomoc od uvádějícího učitele potřebovat. Zmiňuje se, že by za dobu, ve které je začínajícímu učiteli pomáháno, mohl být první školní rok, který je považován za jeden uzavřený celek. Začínající učitel během prvního školního roku získává přehled o systému školy, ustálí si náplň své pracovní

kompetence a za pomoci uvádějícího učitele si zdokonaluje didaktické dovednosti (Průcha 2009, s. 419).

Pedagogické problémy, se kterými se začínající učitel potýká, jsou zapříčiněny „nástupním šokem“. Začínající učitel má obavy, že na svou práci není ještě zcela připraven nebo zjistí, že tuto práci vykonávat nechce. U každého jedince tento problém probíhá individuálně. Nejčastější problémy, které začínající učitelé mají, patří např. práce s neprospívajícími dětmi, udržení kázně při vyučování, individuální jednání s rodiči či samotné vedení třídních schůzek. Mezi méně časté problémy řadíme např. hodnocení žáků, klasifikace žáků, spolupráce s kolegy, rozvržení vyučovací hodiny ohledně časové dotace a vysvětlení nové látky (Průcha 2009, s. 421).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Výzkum

Podle Petera Gavory (2000, s. 11) je velmi těžké definovat výzkum, i přes to ve své publikaci uvádí, že: „*Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“

S Peterem Gavorou se shoduje i Jan Hendl (2005), který popisuje výzkum jako předem připravenou činnost, která pomáhá výzkumníkovi řešit výzkumné otázky v určitém oboru.

Jan Průcha (1995, s. 7) ve své publikaci objasňuje pojem výzkum: „*V českém jazykovém povědomí je tento výraz spojen s významy určitých činností: vybádat, probádat něco, zjistit něco, objasnit něco.*“

Základem každého výzkumu je důkladná příprava a správná organizace. Na začátku každého výzkumu si musíme stanovit, v jaké oblasti budeme výzkum provádět. Podle oblasti výzkumu stanovíme problém, který chceme řešit. Dále určíme účel výzkumu, ze kterého vyvodíme výzkumnou otázku a stanovíme hypotézu (Hendl 2005, s. 40).

Výzkum má několik etap, které je potřeba dodržet. Peter Gavora (2000, s. 13) rozděluje etapy výzkumu na:

- **stanovení výzkumného problému** – přesná formulace toho, co, koho a kdy chceme zkoumat,
- **informační příprava výzkumu** – prostudování informačních zdrojů daného problému,
- **příprava výzkumných metod** – výběr vhodné výzkumné metody a výzkumného nástroje,
- **sběr a zpracování údajů** – vedení a následné zpracování údajů do tabulek či grafů,
- **interpretace údajů** – vysvětlení sesbíraných údajů a propojit je s praxí,

- **psaní výzkumné zprávy** – shrnutí celého výzkumu.

Podobně popisuje jednotlivé etapy výzkumu i Jan Hendl (2005, s. 41), který je rozdělil do čtyř kroků:

- **příprava** – určení oblasti, volba tématu a metodologie, určení problému, vymezení účelu a výzkumné otázky,
- **plán výzkumu** – nejdůležitější krok, plánování jednotlivých postupů výzkumu (kdy, kde, s kým se výzkum provede, koho se budeme dotazovat a jakou metodu zvolíme), odhadnutí hrubého času celého výzkumu,
- **provedení studie** – sbírání potřebných dat a jejich analýza,
- **zpráva o výsledcích výzkumu** – vypracování závěrečné zprávy o průběhu a výsledcích celého výzkumu.

Výzkumný plán můžeme měnit podle potřeby, ale musíme zvážit, zda výzkum změny umožňuje.

2.1.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém by si měl výzkumník stanovit na začátku výzkumu. Výzkumník by měl mít dostatečný přehled v dané problematice. Výzkumný problém by neměl být vymezován příliš široce a měl by být smysluplný (Gavora 2000, s. 24-25).

Výzkumný problém rozdělujeme podle Petera Gavory (2000, s. 26-28) na tři typy:

- **deskriptivní výzkumné problémy** – popisuje situaci nebo určitý jev a využívá metody pozorování, škálování, dotazník nebo interview,
- **relační výzkumné problémy** – určuje vztahy mezi jevy nebo činiteli,
- **kauzální výzkumné problémy** – vyhledává příčinu, která způsobila dané důsledky.

Jazyková forma by měla být v oznamovací nebo tázací formě, pak se jedná o výzkumnou otázku. Když si výzkumník zvolí tázací formu, určí si tak, že výsledek výzkumu by měla být odpověď na výzkumnou otázku.

Po stanovení výzkumného problému bychom měli definovat hlavní pojmy, které nám napomáhají v objasnění obsahové části výzkumu. Výzkumník by měl při jejich definování využít pedagogické učebnice, encyklopedie a slovníky, které se k dané problematice vztahují (Gavora 2000, s. 29).

2.1.2 Stanovení předpokladu

Aby výzkumník mohl určit, kam bude jeho výzkum směřovat, stanoví si předpoklad výzkumu. Předpoklady tedy podrobněji rozvádějí výzkumný problém. Podle shromážděných údajů, následně předpoklady vyvracujeme, nebo potvrzujeme.

Předpoklad vychází z nastudované teorie, osobních zkušeností nebo z pozorování výzkumníka (Gavora 2000, s. 50).

Předpoklad podle Petera Gavory (2000, s. 53) obsahuje tři základní vlastnosti:

- předpoklad je oznamovací věta, jejíž tvrzení musíme v závěru výzkumu potvrdit nebo vyvrátit,
- pomocí předpokladu vysvětlujeme vzájemné vazby mezi dvěma jevy,
- předpoklady zkoumáme, měříme a kategorizujeme.

Předpoklad nemusíme mít pouze jeden. Ideálně můžeme určit jeden hlavní předpoklad, ze kterého rozvineme další podskupiny předpokladů.

2.2 Kvalitativní výzkum

Peter Gavora (2000) rozděluje strategie výzkumu na kvantitativní a kvalitativní. Jan Hendl (2005) ve své publikaci zmiňuje, že se můžeme také setkat s třetím typem výzkumu, který se nazývá smíšený. Ve smíšeném výzkumu dochází ke kombinaci kvalitativní a kvantitativní strategie. Výzkumník si tak vybírá výhody a přístupy dané strategie podle vlastní potřeby.

Někteří metodologové se domnívají, že kvalitativní výzkum je jen doplněním kvantitativního výzkumu. Jiní oproti tomu tvrdí, že kvalitativní výzkum se od kvantitativního výzkumu zcela liší. Základ kvalitativního výzkumu spočívá v rozdílných přístupech. Nejedná se tedy jen o výzkum, u kterého nedokážeme zpracovat výsledky statistickými metodami (Hendl 2005, s. 49).

Peter Gavora (2000, s. 142) popisuje kvalitativní výzkum jako protiklad kvantitativního výzkumu, pomocí kterého hlouběji poznáváme analyzované prostředí. Důležitost se v kvalitativním výzkumu klade na dlouhodobou a intenzivní práci, kterou podrobně zaznamenáváme.

Kvalitativní výzkum s kvantitativním výzkumem se podle Jana Hendla (2005) navzájem doplňují. I přes to se v určitých věcech od sebe odlišují. Některé rozdíly ve své publikaci popsal Jan Hendl (2005, s. 57):

- úloha kvantitativního výzkumu je pouze přípravná, oproti tomu kvalitativní výzkum slouží jako prostředek zkoumání interpretací aktérů,
- při kvalitativním výzkumu je vztah výzkumníka k respondentovi těsný, kdežto kvantitativní výzkum si udržuje odstup,
- postoj výzkumníka k jednání se v kvantitativním výzkumu odehrává vně situace, kvalitativního výzkumu se odehrává uvnitř situace,
- vztah teorie a výzkumu se při kvantitativním výzkumu potvrzuje, u kvalitativního výzkumu teorie často vzniká,
- kvantitativní výzkum má výzkumnou strategii silně strukturovanou, oproti tomu kvalitativní výzkum má výzkumnou strategii slabě strukturovanou,
- výsledky v kvantitativním výzkumu se jeví jako zobecnění, u kvalitativního výzkumu dochází ke kontextuálnímu porozumění,
- sesbíraná data u kvantitativního výzkumu jsou tvrdá a spolehlivá a u kvalitativního výzkumu jsou bohatá a hloubková.

Roman Švaříček a Klára Šedřová (2007) ve své publikaci uvádí, že kvalitativní výzkum definujeme dle metody sběru dat, podle metody usuzování, podle typů dat a podle způsobu analýzy dat.

Kvalitativní výzkum považujeme za pružný typ výzkumu a provádí se přímo v terénu. Výzkumník může během sběru dat upřesňovat a měnit výzkumné otázky.

Při kvalitativním výzkumu můžeme použít metody pozorování, rozbor dokumentů, interview a audio nahrávky či videozáznamy. Při pozorování musíme respondenta pozorovat delší období. Pomocí rozboru dokumentů zjišťujeme jejich význam, organizaci a použití, a dochází tak k teoretickému porozumění výzkumného šetření. Metoda interview má výhodu porozumění zkušeností a je relativně nestrukturované. Pomocí užití metody audio nahrávky či videozáznamu přepisujeme doslovné odpovědi, a můžeme tak snáz porozumět průběhu interakce (Hendl 2005, s. 49-50).

Kvalitativní výzkum se podle Jana Hendla (2005) rozděluje do čtyř přístupů:

- případová studie,
- etnografický přístup,
- zakotvená teorie,
- fenomenologický výzkum.

2.2.1 Výběr respondentů

Při kvalitativním výzkumu nepoužíváme náhodný výběr, ale výběr záměrný, abychom sami určili respondenty, kteří se v dané problematice orientují a mají potřebné vědomosti a zkušenosti. Počet dotazovaných se oproti kvantitativnímu výzkumu neurčuje, ale končí tehdy, když se odpovědi opakují (Gavora 2000, s. 144).

2.2.2 Vstup do terénu

Jedná se o velmi důležitou situaci, neboť vstup do terénu a seznámení s respondenty by měl navodit klidnou a příjemnou atmosféru, ve které bude naše dotazování probíhat.

Můžeme rozdělit vstupy do terénu na dva způsoby. Prvním způsobem je úloha vrátného. Vrátný je prostředník, který výzkumníka do terénu uvede a s respondenty ho seznámí. Druhým způsobem je vstup do terénu v utajení, kdy se výzkumník stává členem skupiny. Respondenti tak nevědí, že jsou součástí výzkumu. Vstup v utajení je mnohem náročnější než využití úlohy vrátného, neboť je těžké zapadat do skupiny a zároveň si zaznamenávat potřebné momenty pro výzkum.

Významnou úlohou je i samotný vzhled výzkumníka. Pro dotazování dospělých by měl výzkumník volit konzervativnější oblečení, oproti tomu u interview s žáky mimo školu, jsou lepší volbou džíny (Gavora 2000, s. 145).

2.2.3 Validita a reliabilita

Peter Gavora (2000, s. 71) popisuje validitu jako „...*schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má*“. Tuto definici uvádí ve své publikaci i Roman Švaříček a Klára Šedřová (2007).

Hlavní problém validity spočívá v její míře, která určuje, zda je nástroj zkoumání více či méně validní. Validita má několik druhů:

- obsahovou,
- konstruktovou,
- kriteriální.

Obsahová validita zjišťuje, zda obsah vytvořených otázek plně souvisí s daným tématem. Zda si nejsme dle vlastního úsudku jisti, dáme překontrolovat výzkumný nástroj kolegovi a pak porovnáme vlastní úsudek s jeho úsudkem.

Konstruktová validita se ptá, zda je zkoumán konstrukt, který nás zajímá. Jako konstrukt uvedeme např. dovednosti, schopnosti, vědomosti atd. Zjišťuje se tak, že výzkumník porovnává výsledky získané vybraným výzkumným nástrojem s jiným nástrojem, který je konstruktivně validní a byl aplikován na stejné osobě (Gavora 2000, s. 71-72).

Peter Gavora (2000, s. 73) popisuje, že míra validity je: „...*míra shody mezi výsledky výzkumného nástroje a výsledky jiného měření (hodnocení) udělaného podle známého a ověřeného kritéria*“.

Určujeme dvě míry kritériální validity:

- souběžnou,
- predikční.

Validitu také dělíme na externí a interní. Interní validita se zabývá postupy a zpracování dat výzkumu. Externí validita se zabývá podmínkami a prostředím výzkumu.

Podle Petera Gavory (2000, s. 73): „*Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje.*“ Stanovení reliability rozdělujeme podle Petera Gavory (2000) na čtyři způsoby:

- **opakování měření** – čím jsou menší odchylky mezi výsledky měření, je reliabilita výzkumného nástroje vyšší – výzkumník použije dva stejné testy, lépe testy schopnosti než testy vědomostní, u stejných respondentů v určitém časovém úseku a určíme jejich vzájemné rozdíly, poté dáme stejným žákům jiný test, opět dvakrát v určitém časovém úseku a opět určíme jejich vzájemné rozdíly, poté porovnáme rozdíly prvního testu s rozdíly druhého testu, který test měl menší rozdíly, ten má vyšší reliabilitu,
- **ekvivalentní formy výzkumného nástroje** – použijeme dvakrát stejný nástroj u stejné skupiny, jejichž obsah je stejný, ale forma otázky je jiná, poté porovnáme rozdíly výsledků a čím jsou rozdíly menší tím je nástroj reliabilnější,
- **vnitřní konzistence** – zjišťuje míru homogenity otázek, s jejímž růstem se zároveň zvyšuje spolehlivost nástroje,
- **shoda mezi posuzovateli** – výzkumný nástroj použijeme na dvou respondentech, kteří by měli posuzovat danou situaci za stejných podmínek a ve stejném časovém úseku, shodují-li se jejich odpovědi, pak je výzkumný nástroj reliabilní.

Peter Gavora (2000, s. 75) ve své publikaci popsal jednotlivé body ohledně připravenosti výzkumného nástroje, na které by si měl výzkumník před vstupem do terénu odpovědět. Měl by se ptát, zda má přesně určené metody získávání údajů, zda udělal předvýzkum, zda je výzkumný nástroj dostatečně validní a reliabilní, zda jsou vhodně zvolené postupy a zda jsou připravené pracovní pomůcky.

Předvýzkumem si ověřujeme, jak je výzkumný nástroj funkční. Určíme si, zda je náš nástroj správný a zda pomocí něj získáváme potřebné informace k výzkumu. Upřesníme si čas, který je pro námi zvolený výzkumný nástroj potřebný. Dle Petera Gavory (2000, s. 67) si předvýzkumem zodpovíme tyto otázky:

- Jsou pokyny a otázky srozumitelné?
- Dosáhli jsme potřebných odpovědí k našemu výzkumu?
- Jsou námi vybraní respondenti vhodní pro náš výzkum?
- Můžeme získané odpovědi zpracovat a analyzovat?

Pomocí získaných zkušeností předvýzkumu, můžeme pak upravit výzkumný nástroj, postupy výzkumu, či předem stanovené hypotézy. Předvýzkum je formou zkoumání, zda je náš výzkumný nástroj reliabilní (Gavora 2000, s. 70).

2.3 Interview

Metodu, kterou jsme pro náš výzkum zvolili, je interview. Peter Gavora (2000, s. 110) říká, že: „*Slovo interview je anglického původu a skládá se ze dvou částí. Inter znamená ‚mezi‘ a view znamená ‚názor‘ nebo ‚pohled‘. Název naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji se jedná o osobní kontakt tváří v tvář, i když někdy se používá i telefonické interview.*“

Někdy se však zaměňuje název interview za slovo rozhovor, který má však širší význam než interview.

Díky této výzkumné metodě můžeme podrobněji pozorovat také chování respondenta a podle toho přeformulovat kladené otázky nebo se doptat na

nejasnosti k odpovědi respondenta. Vzhledem k volnosti, kterou nám interview oproti dotazníku umožňuje, se přednostně užívají otázky otevřené. Jelikož základem interview je osobní setkání, tak je důležité navázat přátelský vztah s dotazovaným, a vytvořit tak klidnou a otevřenou atmosféru. Tomuto úspěšnému navázání se říká raport (Gavora 2000, s. 110).

Interview Peter Gavora (2000, s. 111) rozděluje do tří bodů:

- **strukturované** – jsou pevně dané otázky,
- **nestrukturované** – je stanovené jen téma, otázky se odvíjí od odpovědí,
- **polostrukturované** – jsou stanoveny základní otázky a další otázky vznikají v průběhu interview.

V našem výzkumu volíme strukturovaný rozhovor, kde jsou otázky přesně stanoveny. Jestliže nebudou některé otázky respondentům jasné, samozřejmě je pro přesnější odpověď vysvětlíme.

Peter Gavora ve své publikaci uvádí, že tvoření otázek pro interview má stejná pravidla jako tvoření otázek pro tvoření dotazníku.

2.3.1 Tvoření otázek

Základní pravidla pro tvoření otázek dle Petera Gavory (2000, s. 102):

- formulování jasných otázek – i přes to někdy nemusí respondent výzkumníkovi rozumět a je potřeba otázku vysvětlit,
- vyvarování se otázkám, které mohou mít dlouhé a široké odpovědi,
- používání výrazů – někdy, obvykle, několik – jen zřídka,
- vyhýbání se dvojitým otázkám – jedna otázka by se měla týkat jen jednoho problému,
- tvoření smysluplných otázek,
- tvoření jednoduchých otázek – při delší otázce by nemusel respondent porozumět,
- vyvarování se záporným výrazům – často se přehlízejí a respondent pak odpovídá na kladné výrazy,

- vyvarovat se předpojatým otázkám – otázky, které by mohly být ovlivněny osobním vztahem k osobě či instituci.

Otázky bychom měli nejprve vyzkoušet v předvýzkumu. Měli bychom sledovat, zda některá z vytvořených otázek nedělá respondentovi problémy, zda respondent otázce rozumí a zda jsme otázkou docílili jasné odpovědi.

Typy otázek rozděluje Peter Gavora (2000, s. 102-104) na uzavřené, polouzavřené a otevřené.

Uzavřené otázky nabízejí respondentovi alternativní odpovědi ano/ne/nevím. Neumožňuje tak respondentovi vyjádřit svůj názor k dané problematice.

Otevřená otázka poskytuje respondentovi volnost odpovědi. Je však obtížnější v tom, že respondent musí správně formulovat své odpovědi. Výzkumník má pak větší práci ve zpracování odpovědí.

Polouzavřené otázky nejprve stejně jako uzavřené otázky vyžadují alternativní odpověď, a poté žádají její povysvětlení.

2.3.2 Popis interview

Dle Petera Gavory (2000, s. 111) je vhodné dělat interview s respondentem o samotě. Nejlépe v izolované místnosti, kde nebude průběh interview narušován. V úvodu bychom se měli pár minut bavit s naším respondentem o všeobecných věcech, tak by se nám mělo podařit respondenta uklidnit. Měli bychom také vysvětlit, proč interview realizujeme.

K plynulému průběhu interview má podle Petera Gavory (2000, s. 113) výzkumník k dispozici několik prostředků:

- krátké výrazy při pochopení odpovědi respondenta,
- krátké vyčkávací pauzy,
- žádat o dodatečné informace k odpovědi se zájmem,
- užívat „Echo“ – opakování respondentových slov,
- shrnutí respondentových odpovědí.

Odpovědi může výzkumník zapisovat nebo si je nahrát na magnetofon či jiné nahrávací zařízení. Při nahrávání interview je nutné zeptat se respondenta, zda s nahráváním souhlasí. Výzkumník musí také počítat s tím, že právě nahrávání interview může značně ovlivnit odpovědi respondenta. Vhodné je umístit nahrávací zařízení mimo zorný úhel, aby neodvádělo respondentovu pozornost.

Při zapisování si může výzkumník zapisovat odpovědi pomocí zkratk při odpovídání respondenta. Dále si může zapisovat odpovědi až po jejich doznění, nebo může odpovědi zapisovat pomocník výzkumníka.

Důležité je zapsat si datum, kdy bylo interview realizováno. Při vyhodnocování odpovědí přiřazuje výzkumník jednotlivým odpovědím kódy, kdy každý kód představuje jeden typ odpovědi (Gavora 2000, s. 114).

2.3.3 Zpracování dat

Data, která jsme během výzkumu sesbírali, bychom měli shrnout a uspořádat do tabulek či grafů, které slouží k přehledné prezentaci výsledků. V tabulkách uvedeme výsledky, které se vztahují k cíli výzkumu. Není uvedeno, jaké je vhodné množství tabulek, které by měl výzkumník ve své práci uvést. Tabulky by měly mít určitou hierarchii a návaznost. Můžeme je rozdělit podle dvou kritérií:

- jako první by měl výzkumník ve své práci uvést celkový přehled výsledků, tedy hlavní tabulku, se souhrnnými informacemi výzkumu, poté rozvádíme hlavní tabulku pomocí podrobnějších tabulek či grafů,
- další možností je, že výzkumník řadí tabulky či grafy podle tématu (Gavora 2000, s. 134).

Do této kapitoly zařadíme i interpretaci zjištění. Jelikož nestačí, abychom získaná data analyzovali jen čísla, která slovně pojmenujeme. Výzkumník by měl hledat určité vazby a souvislosti mezi získanými údaji. Dále by měl analyzovat, zda údaje někam směřují a zda jsou v souladu s údaji již jím vypracovanými výzkumy a naopak. Výzkumník by měl porovnávat a komentovat získané údaje s předem stanovenými hypotézami, které poté dále rozvíjí (Gavora 2000, s. 136).

2.4 Vlastní šetření

Z důvodu dané problematiky jsme volili interview před dotazníkem proto, že jsme chtěli docílit pravdivých a dostatečných odpovědí. Vzhledem k tématu jsme předpokládali, že by se nám nevrátilo dostatečné množství dotazníků.

Podle Petera Gavory (2000, s. 111) „*Interview je velmi dobrým explorativním nástrojem – nástrojem na zmapování problematiky, se kterou výzkumník dosud neměl zkušenosti anebo která není zpracována ani v literatuře.*“

I tento fakt patří k důvodům, proč jsme volili právě interview. K samotné tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově jsme literaturu našli jen zřídka. Jak jsme zmínili již v kapitole o plánování výtvarné výchovy, myslíme si, že tato problematika je ve výtvarné výchově aktuální i přes to, že na některých školách není tvorba tematických plánů již povinná. Proto chceme od zkušených učitelů získat poznatky, jak tvoří tematický plán a čemu se mají začínající učitelé vyvarovat při tvorbě tematického plánu. Při interview by měl být respondent otevřenější a měl by brát interview s větší vážností než dotazník.

2.4.1 Výzkumný problém

Jako první krok výzkumu si výzkumník určí téma a problematiku výzkumu. Zvolili jsme téma: *Problematika vytváření tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ*, jehož problematikou budou problémy, které mohou mít začínající učitelé při tvorbě tematického plánu. Dále jsme si stanovili výzkumný problém. Zvolili jsme tázací formu, tedy naším výzkumným problémem je výzkumná otázka:

- **O1: Jak přistupují učitelé k tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově z hlediska plánování výtvarných činností?**

2.4.2 Stanovení předpokladu

Předpoklady nám vycházejí ze stanoveného tématu, jeho problematiky a jeho výzkumného problému. Dle Petera Gavory námi stanovené předpoklady

splňují potřebná kritéria. Jedná se tedy o oznamovací větu, kterou naším šetřením můžeme vyvrátit, nebo potvrdit.

Pro diplomovou práci jsme si stanovili tyto předpoklady:

- **P1: Učitel věnuje tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově více než jednu hodinu.**
- **P2: V dnešní době učitelé nejčastěji vyhledávají inspiraci na internetu.**
- **P3: Učitelé využívají tematické plány z předešlých let.**

2.4.3 Reliabilita a Validita

Z důvodu tvoření otázek na námi určené téma, můžeme konstatovat, že z obsahové stránky je nástroj validní. Postupovali jsme tak, že jsme si stanovili na začátku šetření výzkumnou otázku, podle které jsme stanovili předpoklady a z určených předpokladů jsme vyvodili otázky, které tvoří interview.

Zda je námi zvolený výzkumný nástroj reliabilní, jsme zjišťovali pomocí předvýzkumu. Realizovali jsme dva předvýzkumy, pomocí kterých jsme si ověřili, že pokyny jsou srozumitelné a vytvořené otázky nám získávají potřebné odpovědi. Okruh – učitelé primárního vzdělávání, ze kterého respondenty vybíráme, je správný a respondenti mají určitý přehled o problematice. Získané odpovědi dokážeme dále zpracovat a analyzovat.

2.4.4 Tvoření otázek

Pro interview jsme tvořili otázky dle hypotéz a stanoveného cíle výzkumu. Použili jsme otázky uzavřené i otevřené. Otázky jsme strukturovali tak, abychom začali jednodušší otázkou, a postupně se dostali k otázkám náročnějším. Na úvod interview jsme stanovili dvě otázky. První otázka je o časové dotaci, kterou učitelé tvorbě tematického plánu věnují. Druhá otázka se týká inspirace. Očekáváme na tuto otázku individuální odpovědi a předpokládáme, že se těmito otázkami učitelé odpoutají od naučených pravidel tvorby tematického plánu a budou odpovídat i na zbytek otázek dle svých zkušeností. Na závěr našeho interview jsme zvolili takovou otázku, které je potřeba věnovat více času a je potřeba, aby se k této otázce během interview respondenti aklimatizovali. Myslíme si, že učitelé

ochotně poskytnou rady pro začínající kolegy, a tak bychom ukončili interview v přátelské atmosféře, jako jsme interview začali.

2.4.5 Příprava na interview

Pro dosažení maximální úspěšnosti výsledků interview je nutná příprava, kterou jsme nepodcenili. Předem připravené otázky jsme si vytiskli s mezerami, abychom do nich mohli vpisovat případné poznámky. Vyzkoušeli jsme funkčnost nahrávacího zařízení a jednotlivé otázky jsme si několikrát nahlas přečetli.

2.4.6 Výběr respondenta

Výzkum jsme realizovali na dvou na sobě nezávislých základních školách. První škola byla vybrána z kraje Libereckého a druhá ze Středočeského. Tento výběr byl zvolen na základě vlastního předpokladu vstřícnosti a již dřívější spolupráce s danou školou. Z obou škol byly vybrány respondentky ženy, i přes to, že na základní škole ze Středočeského kraje působí jeden učitel primárního vzdělávání, který ale byl v době mého absolvování praxe na dlouhodobé nemocenské dovolené. Škola ze Středočeského kraje byla vybrána z důvodu absolvování školní praxe na vybrané škole a znala jsem osobně všechny, námi zvolené, respondentky. Věděla jsem, že na prvním stupni učí paní učitelka s bohatými dlouholetými zkušenostmi, která dříve vedla výtvarnou výchovu na druhém stupni. Toto bylo důvodem, proč jsem chtěla využít jejich znalostí a zkušeností, jelikož předpokládám, že bude mít v této problematice největší přehled ze všech dotazovaných. Dále jsem volila respondentky, a to pedagožky z prvního stupně s několikaletou praxí, které byly vybrány náhodně a s jejichž učební praxí jsem neměla tu možnost se osobně setkat.

Pro první dvě interview jsem vybrala jednu základní školu na Liberecku. Využila jsem toho, že mě místní učitelé neznají, vyvarovala jsem se tak nervozity před známými učiteli a mohla jsem se lépe soustředit na provedení interview. Dle Petera Gavory (2000) je důležitý vzhled výzkumníka, jelikož jsem interview prováděla na základní škole s učiteli, na tomto základě jsem volila konzervativní oblečení.

Byla jsem představena studentkou naší školy, která plnila na základní škole praxi a obě dotazované učitelky zná velmi dobře. Byla využita jako „vrátný“ o jehož funkci je zmínka v kapitole Vstup do terénu, zabývající se vstupem do terénu. Pomohla mi navodit přátelskou atmosféru, která je pro interview velice důležitá. Představila jsem se, seznámila je s mou prací, zároveň jsem upozornila, že interview bude anonymní. Při seznamování jsem jim předem poděkovala za ochotu a předala jim malou pozornost. Samotná interview probíhala o velké přestávce, jelikož respondentky mají třídy na jedné chodbě, nebyl problém, aby si třídy vzájemně pohlídaly a interview tak mohlo proběhnout v kabinetu, kde jsem byla s respondentkou o samotě. Vždy po rozloučení s respondentkou, jsem si dopsala na podklad s otázkami datum a místo interview a krátkou poznámku, abych věděla, o jakou respondentku se jedná.

R1

R1 je paní učitelka, která učí na tamní škole žáky druhé třídy. Bylo na první pohled zjevné, že byla velmi nervózní i přes to, že jsem jí sdělila, že interview je anonymní. Nervozita byla zřejmě zapříčiněna tím, že se domnívala, že se jedná o interview, které bude zkoumat její vědomosti. Stále se mě ptala, zda bude znát všechny odpovědi na otázky. Znovu jsem jí vysvětlila, že se nejedná o interview, které je zaměřené na vědomosti, ale o interview, které je zaměřené na její zkušenosti. Sdělila jsem jí, že pro mne budou cenné pravdivé odpovědi, o jejich reálných zkušenostech než odpovědi, u kterých se domnívá, že jsou správné – takové odpovědi si mohu najít v odborných publikacích. I přes to z ní nervozita opadla jen z části, a proto si myslím, že odpovědi, u kterých neměla vyjmenovat několik zdrojů, situací či doporučení, jsou zkreslené.

Respondentka souhlasila s nahrávacím zařízením, a tak jsem mohla celé interview nahrávat na mobilní telefon, který jsem umístila na druhou stranu stolu, aby respondentku nerozptyloval. Je možné, že nahrávání interview jí na nervozitě přidalo. I přes nahrávání jsem si k předem připraveným otázkám psala poznámky (viz Příloha 1). Myslím, že respondentku uklidňovalo, když jsem si psala poznámky a chvíli jsem se na ni nedívala. Respondentka vždy na moje psaní

zareagovala, zpomalila a ochotně počkala, než si poznámku k příslušné otázce dopíšu a sama od sebe odpověď i zopakovala. Odpověděla skoro na všechny otázky bez problémů. Jediný problém nastal u třetí otázky, u níž jsem si nebyla jistá, zda byla správně pochopena, proto jsem ji byla nucena doplnit. Jednalo se o otázku, zda vyhledává spíše motivaci pro úkol, nebo konečnou podobu. Nastala chvíle ticha, a tak jsem dodala, zda hledá konečnou podobu, ke které si motivaci poté domýšlí. Na můj dodatek k otázce hned zareagovala a na otázku odpověděla. Samotný rozhovor trval asi tři minuty. Podle mého názoru odpovídala respondentka tak, jak si myslela, že je odpověď správná, nikoli podle pravdivosti.

Přepis odpovědí R1 dle pořadí struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu většinou celý den.
- Inspiraci pro tvorbu tematického plánu hledá na Pinterestu či jiných webových stránkách.
- Vyhledává spíše konečnou podobu než motivaci pro úkol.
- Na tvorbě tematického plánu nespolupracuje s ostatními kolegy.
- Nevyužívá tematický plán z předešlých let.
- U otázky, zda je nutné držet se tematického plánu, znejistila. Musela jsem otázku doplnit, zda mohou nastat změny v tematickém plánu. Respondentka mění tematický plán dle aktuálních nápadů. Když si myslí, že našla lepší nápad, tak ho do tematického plánu zařadí.
- Jako situace, které vedou ke změnám tematického plánu, uvedla aktuální a lepší nápad, výtvarnou soutěž z knihovny.
- Začínajícím kolegům radí, aby se radili se staršími a zkušenějšími kolegy, aby pro začátek zařazovaly jednodušší věci a postupovali tak od nejjednoduššího k nejsložitějšímu.

R2

Jako R2 jsem oslovila paní učitelku, která učí ve třetí třídě na stejné škole jako R1. Interview probíhalo ve stejném kabinetu. Po skončení prvního interview jsem vypnula nahrávací zařízení a uložila jej do tašky, vyšla jsem s respondentkou

na chodbu a vybídla druhou respondentku k interview. Tím, že jsem uložila nahrávací zařízení, jsem chtěla druhé respondentce připravit stejné podmínky jako té předchozí. Chtěla jsem, aby se sama rozhodla, zda chce interview nahrávat či nikoliv nezávazně na tom, zda její kolegyně s nahráváním souhlasila.

Respondentka byla z počátku nervózní a také se ptala, zda bude vědět všechny odpovědi na otázky. Opět jsem ji sdělila, stejně jako u předchozí respondentky, že se nejedná o vědomostní interview, ale že mě zajímají jejich zkušenosti ohledně této problematiky a že její pravdivé odpovědi pro mě budou větším přínosem než klamné odpovědi. Postup jsem měla stejný jako u předchozího interview. Na začátku jsem se zeptala, zda by nevadilo, kdybych si interview nahrávala a ani tato respondentka neměla s nahráváním problém, umístila jsem tedy nahrávací zařízení na stejné místo jako u předchozího interview. Po první otázce se respondentka dokázala uvolnit a rozhovor proběhl bez problémů. Podle mého názoru její odpovědi byly upřímné a pravdivé. Stejně jako u první respondentky jsem si k předpřipraveným otázkám dopisovala poznámky (viz Příloha 2). Opět jsem měla pocit, že tato činnost respondentku uklidňuje. Vždy ochotně počkala, než si odpověď poznamenám a sama od sebe odpověď i zopakovala. Respondentka odpověděla na všechny otázky. Vzhledem ke zkušenosti z prvního rozhovoru jsem chtěla otázku ihned upřesnit, aby byla správně pochopena. To nebylo nutné, protože respondentka neměla s otázkou problém a odpověděla velmi rychle. Celkový rozhovor trval stejně dlouhou dobu jako u první respondentky.

Přepis odpovědí R2 dle struktury interview:

- Respondentka uvedla, že mají tematický plán daný a ten s kolegyněmi upravují. Tudíž tvorbě tematického plánu věnuje asi půl hodinu.
- Inspiraci hledá nejčastěji na Pinterestu, sociálních sítích ve skupinách s výtvarnými nápady nebo na Googlu v obrázcích.
- Respondentka uvedla, že vyhledává spíše motivaci než konečnou podobu. Poté však uvedla, že kouká na obrázek a ve finální verzi z něj vznikne něco zcela jiného než prvotní výrobek.

- Respondentka uvedla už u první otázky, že s kolegyněmi doplňují tematický plán, jelikož má každá jiné nápady, tak se navzájem obohacují.
- Tematický plán z předešlých let s kolegyněmi upravují.
- Respondentka si nemyslí, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které vedou ke změně tematického plánu, uvedla sportovní a kulturní akce, akce školy a dlouhodobé onemocnění, jelikož si doplující učitel vymyslí vlastní hodinu.
- Začínajícím kolegům by doporučila začínat v klidu po jednotlivých krocích, nechtít vše stihnout na jednou, postupovat od jednoho výrobku k druhému. Čerpat z vlastních zkušeností a rad kolegů.

Pro výběr dalších respondentek jsem volila školu Středočeského kraje, protože jsem zde absolvovala šestitýdenní praxi. Nevolila jsem tedy ani jeden z výše zmíněných způsobů vstupu do terénu. Školu jsem znala velmi dobře, jelikož jsem jí absolvovala i jako žákyně.

Během praxe jsem si domluvila osobně rozhovory s dalšími kolegyněmi z prvního stupně. Oslovila jsem je s prosbou, zda by jim nevadilo odpovědět mi na několik otázek na téma tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově a popsala celkově výzkum a jeho cíl. Všichni ochotně souhlasili a domluvili jsme se na konkrétním termínu interview.

R3

R3 byla velmi milá a ochotná. Učí žáky první třídy. Jednalo se o respondentku, u které jsem absolvovala praxi a také mě učila jako žákyni. Měla jsem tedy zkušenosti s jejími didaktickými postupy. S respondentkou jsem si domluvila interview před začátkem vyučování ve třídě. Jednalo se o třídu, kde paní učitelka vede třídnictví, tudíž učí jen v této třídě už od doby, kdy i já jsem k ní chodila do první třídy. Na základě toho jsem věděla, že bude rozhovor probíhat v klidné atmosféře, protože respondentka byla ve „svém“ prostředí. Při interview nás nikdo nerušil. Respondentka nervózní nebyla a dle mého názoru její

odpovědi byly pravdivé a upřímné. Byla mi nápomocná celou mojí praxí, takže jsem od ní nepravdivé odpovědi nečekala. Na interview jsem se připravovala stejně jako na dvě předchozí. Doma jsem vyzkoušela nahrávací zařízení a vytiskla si podklad s otázkami, které jsem si znovu nahlas přečetla. I přes to, že jsem si na interview připravila konzervativní oblečení, na oslovené učitelky nemělo vliv, protože na praxi chodím pouze v konzervativním oblečení. Zeptala jsem se respondentky, zda souhlasí s nahráváním interview, souhlasila, a tak jsem se snažila nahrávací zařízení zapnout. Bohužel, se mi to nepodařilo, a tak interview nahráváno nebylo z důvodu selhání techniky. Psala jsem si podrobné poznámky k předem připraveným otázkám (viz Příloha 3) a respondentka vždy ochotně odpověď zopakovala a počkala, než si ji poznamenám. Respondentka neměla s otázkami problém. Odpovídala stručně a jasně. U druhé otázky jsem chtěla doplnit, jaké webové stránky používá nejvíce, držela jsem se ale struktury interview, neboť se nejednalo o upřesnění otázky, ale o rozšíření, které bychom mohli považovat za další otázku. Celé interview trvalo tři minuty.

Přepis odpovědí R3 dle struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu přibližně jednu hodinu.
- Inspiraci při tvorbě tematického plánu hledá na internetu.
- Na tvorbě tematického plánu spolupracuje s ostatními kolegyněmi.
- Respondentka využívá tematický plán z předešlých let.
- Respondentka si myslí, že není nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán, uvedla akce třídy a školy nebo mezipředmětové vztahy.
- Začínajícím kolegyním by při tvorbě tematického plánu poradila, aby si práci zkusila sama udělat, protože žáci prvních tříd vyhledávají předlohu a zároveň si vyzkouší, kolik času bude práce trvat. Musí si uvědomit, že žákům bude práce trvat déle. Dále by začínajícím kolegyním poradila, zeptat se starších kolegyň na to, co by měli žáci určitého věku zvládat.

R4

R4 učí také žáky první třídy a má několikaletou praxi. Sdělila mi, že první třídy učí ve své praxi jen posledních pár let, převážně učila čtvrté a páté ročníky. Respondentka je velmi milá a přátelská. Jedná se také o respondentku, která mi byla paní učitelkou. Respondentka sama zvolila čas a místo interview. Nechtěla jsem naléhat, a tak interview proběhlo o velké přestávce na chodbě, kde pobíhali žáci. I přes to, že interview neproběhlo v klidném prostředí, jeho atmosféra byla přátelská, a klidná a proběhlo bez problémů. Respondentka se ze začátku ptala, zda bude odpovědi na otázky vědět. Znovu jsem ji připomněla, že je interview anonymní a že se nejedná o vědomostní interview, ale o interview, kde jsou pro mě přínosné pravdivé odpovědi dle jejích osobních zkušeností. Respondentka neměla s otázkami problém, nebylo potřeba otázky upřesňovat. Odpovídala stručně a srozumitelně a podle mého názoru byly odpovědi upřímné a pravdivé. Interview nebylo nahrávané, protože bylo realizováno ve stejný den, jako předchozí interview. Podrobné poznámky (viz Příloha 4) jsem si tedy psala k předem připraveným otázkám. Respondentka vždy ochotně počkala, než si odpovědi poznamenám. Celý rozhovor trval čtyři minuty.

Přepis odpovědí R4 dle struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu pět minut.
- Inspiraci při tvorbě tematického plánu vyhledává na Pinterestu.
- Na tvorbě tematického plánu spolupracuje s ostatními kolegy.
- Respondentka využívá tematického plánu z předešlých let.
- Respondentka si nemyslí, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán, uvedla, že mění plán i během chvilky, když navazuje na mezipředmětové vztahy. Sdělila, že zrovna četli ve slabikáři o běláskovi, což se žákům moc líbilo a o výtvarné výchově si běláška nakreslili.
- Začínajícím kolegyním by při tvorbě tematického plánu poradila, aby se obrátily na starší kolegyně a aby vybíraly činnosti, které jsou přiměřené věku žáků.

R5

R5 měla v dané problematice nejvíce potřebných vědomostí. Učila výtvarnou výchovu na druhém stupni, nyní však učí jako třídní učitelka v páté třídě, kde zároveň učí i výtvarnou výchovu. Starala se také o výzdobu školy. Byla velmi ochotná a přátelská. Působila na mě klidně. Interview probíhalo odpoledne po vyučování v jejím kabinetu, kde byla ještě jedna kolegyně. Respondentka neměla s otázkami problém, nemusela jsem tedy otázky během interview vysvětlovat. Interview nahráváno nebylo, ze stejného důvodu jako u respondentek R3 a R4. Pozorně jsem si psala poznámky (viz Příloha 5) a respondentka neměla problém své odpovědi pro přesnější zapsání zopakovat. Celý rozhovor trval tři minuty.

Přepis odpovědí R5 dle struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu tři hodiny.
- Inspiraci při tvorbě tematického plánu vyhledává na internetu, v knihách, encyklopediích, v mezipředmětových vztazích jako je vlastivěda, přírodověda aj. Dodala, že tematický plán používá, když nemá momentální nápad.
- Při výběru, zda vyhledává spíše motivaci nebo konečný výsledek, odpověděla jak kdy.
- Respondentka spolupracuje na tvorbě tematického plánu s ostatními kolegy.
- Z tematického plánu z předešlých let používá základ, který si upravuje.
- Nemyslí si, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán, uvedla společenské události např. zatmění měsíce nebo zážitek, např. žáci viděli vylétnout ptáčka z hnízda na procházce, tak si ho nakreslili.
- Začínajícím kolegyním by poradila, aby přiměřeně volily techniky k věku dítěte, jelikož mají většinou dobrou motivaci i námět, ale zvolí nevhodnou techniku, nebránit žákům v různém zpracování námětu.

Další interview byla opět realizována, jako první dvě interview, na stejné základní škole v Libereckém kraji, kde byla uskutečněna i první dvě interview našeho šetření. Učitelé 1. stupně této základní školy mají mezi sebou velmi dobré vztahy a po realizaci prvních dvou interview se dotazované respondentky ptaly mé spolužačky, zda mi jejich odpovědi byly přínosem, zda mi dostatečně pomohly a jak daleko jsem ve výzkumu postoupila. Při této příležitosti se zeptali i ostatní učitelé, o co konkrétně jde a i oni sami od sebe ochotně nabídli poskytnutí interview, kdyby bylo potřeba. Využila jsem této příležitosti a ochoty tamních učitelů. Termíny s respondentkami byly předem domluvené za pomoci mé spolužačky, která školu velmi dobře zná. Volbu data, kdy se interview měla uskutečnit, nechali dotazovaní učitelé čistě v mé režii. Čas, ve kterém mělo interview proběhnout, si zvolila každá respondentka sama. V jeden den bylo realizováno pět interview. Pro vstup do terénu a osobní představení jsem stejně jako při prvních dvou interview využila spolužačku, která dle Petera Gavory plnila funkci „vrátného“. Při prvním osobním kontaktu s jednotlivými respondentkami jsem vždy pozdravila, podala ruku, představila se a objasnila jim obsah interview a cíl našeho výzkumu. Po skončení interview jsem dotazovaným učitelkám jako poděkování za jejich ochotu a věnovaný čas předala malou pozornost, podala ruku a rozloučila se. Většinou mi popřáli hodně úspěchu u státních závěrečných zkoušek a pevné nervy v mém budoucím povolání. Poslední respondentka zřejmě pospíchala nebo nebyla v ten den dobře naladěna. Byla jsem překvapena, že po skončení interview neřekla ani „nashledanou“ a rychle odešla z kabinetu, kde bylo interview realizováno, i přes to, že interview celkově proběhlo v klidné a přátelské atmosféře.

Na interview jsem se připravila stejně jako na ta předchozí. Vytiskla jsem si podklad s otázkami, abych si mohla psát poznámky, vyzkoušela nahrávací zařízení, připravila si konzervativní oblečení a malou pozornost pro dotazované učitelky.

R6

R6 je paní učitelka, která učí na tamní škole třídu čtvrtého ročníku. Působila na mě klidně a přátelsky. Nervozitu jsem dle jejího chování nezaznamenala. Stejně jako ostatní respondentky se mě zeptala, zda se jedná o interview vědomostní. Sdělila jsem, že není, že jsou pro mě důležité její vlastní zkušenosti. Pozvala mě do kabinetu, kde jsme zpočátku byly samy. Zeptala jsem se, zda by ji nevadilo, kdybych si interview nahrávala, z důvodu doslovného přepisu odpovědí a znovu zopakovala, že interview je anonymní. Respondentka s nahráváním souhlasila. Umístila jsem nahrávací zařízení tak, aby ji neznervózňovalo. Během třetí otázky nás vyrušila kolegyně a respondentka mi pokynem naznačila, abych nahrávací zařízení pozastavila. Po odchodu kolegyně jsem směla nahrávání opět zapnout a dále jsme v interview pokračovaly. U sedmé otázky vstoupila do kabinetu další kolegyně, která ale interview nenarušila, protože o něm byla předem informována. Byla také jednou z respondentek. Odpovědi jsem si zapisovala do připraveného podkladu (viz Příloha 6). Dotazovaná respondentka vždy ochotně počkala, než si odpověď poznamenám. Celkově i s přerušením interview trvalo necelých devět minut.

Přepis odpovědí R6 dle pořadí struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu půl hodiny.
- Inspiraci vyhledává na internetu, konkrétně na Pinterestu, sociálních sítích, nebo na obrázcích jednotlivých prohlížečů.
- Upřednostňuje motivaci před konečnou podobou.
- Na tvorbě tematického plánu spolupracuje s ostatními kolegy.
- Využívá tematické plány z předešlých let.
- Myslí si, že je dobré držet se alespoň okrajově tematického plánu. Konkrétně uvedla držet se alespoň předem vybrané techniky pro dané období.
- Jako situace, které vedou učitelé ke změně tematického plánu, uvedla projekt, divadelní představení, školní výlet, soutěže, aktuální dění.

- Začínajícím kolegům poradila, aby si vytvořili tematický plán, který bude sloužit jako rozšířený přehled a uvedli např. podzim – kombinovaná technika nebo koláž, lepení.

R7

R7 – paní učitelka, která sama na začátku setkání zmínila, že jí zbývají dva roky do důchodu. Působila na mě velmi energicky. Učí třídu v pátém ročníku a zároveň je i výchovnou poradkyní, z tohoto důvodu má svůj vlastní kabinet, ve kterém interview proběhlo. Nikdo nás během interview nevyrušil. Zeptala jsem se, zda bych si mohla průběh interview nahrávat na nahrávací zařízení a dodala jsem, že interview bude dále zpracováváno jako anonymní. Respondentka s nahráváním nesouhlasila a uvedla, že počká a dá mi dostatek času na zapsání jejich odpovědí. Její odpovědi jsem si podrobně zapisovala (viz Příloha 7). Během odpovídání na otázky sama respondentka uvedla, že zřejmě odpovídá velmi stručně, ale po poslední otázce naše konverzace pokračovala. V rámci konverzování mi sdělila její názor na danou problematiku. Nepřišlo mi vhodné psát si poznámky, a tak jsem pozorně poslouchala a po rozloučení si části odpovědi zapsala na druhou stranu papíru s otázkami. V přepisu do souboru je zakomponovala do odpovědí získaných prostřednictvím interview. Celkový čas strávený s respondentkou byl šest minut.

Přepis odpovědí R7 dle pořadí struktury interview:

- Respondentka věnuje tvorbě tematického plánu dvě hodiny.
- Nejčastěji vyhledává inspiraci v encyklopediích, časopisech, internetu a u svých kolegyně či kolegů z jiných škol.
- Při výběru, zda vyhledává spíše motivaci nebo konečný výsledek, odpověděla, obě možnosti.
- Dle potřeb spolupracuje s ostatními kolegyněmi při tvorbě tematického plánu.
- Tematický plán z předešlých let moc nevyužívá.
- Nemyslí si, že je nutné držet se tematického plánu.

- Jako situace, které mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán, uvedla výtvarné soutěže, změny v rozvrhu, prázdniny, nemocnost žáků, finance apod.
- Začínajícím kolegů by poradila, aby se při tvorbě tematického plánu radili se svými kolegy, kteří mají lepší praxi, aby nespolehali na pomůcky, které by si měli žáci sami opatřit, ale jen na ty které jim škola poskytuje. Začínající učitelé by si měli dát pozor na to, aby jim souhlasila třídnice se stanoveným ročním plánem.

R8

R8 je paní učitelka, která učí ve druhém ročníku příslušné základní školy. Podle mého názoru byla nervózní, protože si myslela, že je interview zaměřeno na vědomostní otázky. Uklidnila jsem jí slovy, že se jedná o interview zaměřené na její dosavadní zkušenosti. Jako u ostatních dotazovaných respondentek na této základní škole mě představila spolužačka, kterou respondentka dobře znala a přizvala jí k našemu interview. Využila jsem tedy dalšího posluchače a po souhlasu s nahráváním jsem ji poprosila, zda by mi nespustila a po interview nevypnula nahrávací zařízení. Působilo to mnohem lépe, než když jsem si spouštěla nahrávání sama. Interview probíhalo v kabinetu a v průběhu nás nikdo nerušil. Než jsme se všechny stihly posadit, brala mi respondentka z ruky otázku k interview a ptala se, zda se může podívat, co jí čeká. Nebránila jsem jí v tom a zeptala se, zda pro ni bude lepší si je při interview číst. Odpověděla, jestli by mi to nevadilo, že by se do nich ráda během interview dívala. Vyndala jsem si tedy ještě jeden papír s otázkami, do kterého jsem si odpovědi poznamenávala (viz Příloha 8). Pátou otázku si sama nahlas přečetla a rovnou na ni začala odpovídat. Neměla jsem tedy šanci se zapojit. Následující otázky jsem opět pokládala já. Interview proběhlo bez problémů, respondentka odpověděla na všechny položené otázky. Byla velmi vstřícná a ochotná, a i přes nahrávání vždy počkala, než si odpovědi poznamenám. Malou pozornost nepřijala, odůvodnila to slovy, že je to samozřejmost - pomoci budoucím kolegyním. Popřála nám hodně štěstí u státnic,

klidnou budoucí třídu a spolupracující rodiče. Celkově interview trvalo pět a půl minuty.

Přepis odpovědí osmé R8 dle pořadí struktury interview:

- Respondentka uvedla, že tvořili na dané škole tematický plán celé dva měsíce. Vypracovali tedy tematický plán pro celou školu, pro každý ročník.
- Inspiraci při tvorbě tematického plánu vyhledává na internetu a od kolegyně z jiných škol.
- Respondentka vyhledává spíše motivaci než konečnou podobu.
- Spolupracuje na tvorbě tematického plánu s ostatními kolegy, konkrétně v paralelním ročníku.
- Tematický plán z předešlých let využívá jen částečně.
- Nemyslí si, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které vedou k tomu, aby učitel změnil tematický plán, uvedla společenské události, akce školy, svátky.
- Začínajícím učitelům by poradila, aby se radili se zkušenějšími kolegyněmi.

R9

R9 – paní učitelka, která má dlouholetou praxi, ale na námi vybrané škole působí pouze dva roky. Respondentka nervózně nepůsobila, ale také se zeptala, zda se jedná o vědomostní či zkušenostní interview. Odpověděla jsem stejně jako u ostatních respondentek. Na otázku zda by nevadilo, kdybych si interview nahrávala, sama dotazovaná respondentka zkonstatovala, že by stejně nebylo nic slyšet, jelikož má dozor na chodbě a žáci jsou hluční. Nabídla jsem jí, že můžeme interview udělat, až nebude mít dozor, v klidu v kabinetu. Odpověděla, že jí to nevádí a interview tedy proběhlo během jejího dozoru. Z tohoto důvodu nebylo interview nahrávané. Po celou dobu mého dotazování působila mile a usmívala se. Všechny otázky jí byly jasné, u žádné se nepozastavila a nepotřebovala

vysvětlení. Její odpovědi byly stručné a jasné (viz Příloha 9). Vždy počkala, než si dopíše poznámky k příslušné otázce. Celkový čas interview byl čtyři minuty.

Přepis odpovědí R9 dle pořadí struktury interview:

- Časová dotace, kterou věnuje tvorbě tematického plánu, je jedna hodina.
- Inspiraci vyhledává na internetu a na nástěnkách kolegyň.
- Vyhledává spíše motivaci než konečnou podobu.
- Na tvorbě tematického plánu nespolupracuje s ostatními učiteli.
- Využívá tematický plán z předešlých let.
- Nemyslí si, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situaci, které vedou učitelé ke změně tematického plánu, uvedla významnou událost.
- Začínajícím kolegům by poradila, aby si vytvářeli tematické plány podle sebe.

R10

R10 – paní učitelka, která učí třídu ve druhém ročníku na vybrané škole a zároveň působí jako učitelka výtvarné výchovy na druhém stupni. Očekáváme tedy, že bude mít stejně jako pátá respondentka více nasbíraných zkušeností v námi vybrané problematice. Interview probíhalo o hlavní přestávce v kabinetě, kde průběh interview nebyl narušován. Respondentka si nepřála, aby byl průběh interview nahráván. Dodala, že nemá ráda svůj nahraný hlas a nechce tedy, aby ho poslouchal i někdo jiný. Na nahrávání jsem tedy nenaléhala, protože dotazovaná respondentka dala dostatečně najevo, že si nahrávání nepřeje. Její odpovědi jsem si zapisovala do připraveného podkladu (viz Příloha 10), stejně jako u předchozích respondentek. Dotazovaná respondentka na mě působila odměřeně a roztržitě. Po odpovědi na poslední otázku rychle vstala a odmítla malou pozornost. Nestihla jsem ji ani podat ruku a říct „nashledanou“. Celková doba interview je čtyři minuty.

Přepis odpovědí R10 dle pořadí struktury interview:

- Tvorbě tematického plánu věnuje v přípravném týdnu jedno odpoledne.
- Inspiraci při tvorbě tematického plánu vyhledává v literatuře, v metodických příručkách od Šamšuly, přihlíží také k mezipředmětovým vztahům a k ročním obdobím a tématům, které jednotlivé období obsahují.
- Vyhledává spíše konečnou podobu úkolu.
- S ostatními kolegyněmi spolupracuje jen zřídka na tvorbě tematického plánu.
- Respondentka využívá tematické plány z předešlých let.
- Nemyslí si, že je nutné držet se tematického plánu.
- Jako situace, které mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán, uvedla výročí, akce školy, významné události, akce třídy.
- Začínajícím učitelům by poradila, aby si vypůjčili více tematických plánů od zkušenějších kolegů a z nich si podle sebe jeden vytvořili.

2.5 Zpracování dat

Po realizaci jednotlivých interview jsme měli k dispozici nahrávky, které byly pojmenovány čísly, která jsme dotazovaným respondentkám přiřadili. Dalším důležitým podkladem byly poznámky s otázkami a odpověďmi respondentek, které byly pro lepší orientaci pojmenovány stejně jako nahrávky. Pomocí nahrávek a poznámek jsme přepsali doslovné odpovědi respondentek do připraveného souboru s otázkami.

Jak jsme již zmínili v kapitole o Zpracování dat, dle Petera Gavory, kódovali jsme odpovědi do zkratk, které nám umožňují lepší přehlednost v tabulce. Nejprve jsme museli rozebrat jednotlivé odpovědi, které byly převážně formulovány ve větách, do několika slov. Poté jsme pro jednotlivá slova vybrali vhodné kódy. Kódy, které jsme použili, jsou ve formě velkých písmen převážně počátečních písmen slov užitých v odpovědích. Vzhledem k tomu, že jsme se u první otázky zabývali časem, který respondentky věnují tvorbě tematického

plánu, odpovědi jsme u první otázky nekódovali. U některých otázek použily respondentky odpovědi ano/ne, ani tyto odpovědi nejsou přetransformovány do kódů.

KÓDY	VÝZNAM KÓDŮ
I	internet (Pinterest, sociální sítě, obrázky na jednotlivých prohlížečích)
MV	mezipředmětové vztahy
VP	výtvarné publikace (metodiky výtvarné výchovy, encyklopedie)
K	kolegyně
M	motivace
KP	konečná podoba
AŠ	akce školy (projekty, přednášky)
F	nedostatek financí
S	suplování
JN	jiný nápad
SU	společenské události (týkající se veřejného života např. Olympiáda, zatmění měsíce, Velikonoce, Vánoce apod.)
VZ	věk žáků
RZK	rada od zkušenějších učitelů (spolupráce a pomoc při samotném tvoření, vypůjčení jejich tematických plánů)
VUV	vyzkoušet si úkol sama vypracovat
PNS	postupovat od nejjednodušších úkolů po složitě
NSV	nechtít stihnout vše
ON	obměna dle námětu
RT	různá technika
AT	akce třídy (divadlo, knihovna, narozeniny, vycházky, exkurze apod.)
JA	jiné akce (soutěže vyhlášené jinou institucí než školou)
VRP	vytvořit tematický plán jako rozšířený přehled
P	pomůcky (mít předem zajištěné)
TTRP	totožná třídní kniha s ročním plánem
TPS	tvorba tematického plánu podle sebe
K	kabinet
CH	chodba
T	třída
R	rušení
OT1 – OT8	otázka 1-8
R1 – R10	respondent 1-10

Tab. 1: Kódy a jejich významy

Komentář k Tab. 1: První řádek tvoří záhlaví, ve kterém jsou uvedeny názvy příslušných sloupců. V prvním sloupci jsou vypsány námi vybrané kódy a ve druhém sloupci jsou slova, která určují jejich jednotlivý význam a zároveň z nich byly kódy odvozeny.

Dle Petera Gavory, jak jsme již zmínili v kapitole o zpracování dat, jsme uspořádali následující tabulky, které ukazují četnost odpovědí respondentek postupně, aby na sebe navazovaly tak, jako otázky v interview. Začneme hlavní tabulkou, která ukazuje všechny otázky, respondenty a jejich k nim patřící odpovědi. Pro lepší porozumění zde uvedeme i jednotlivé otázky interview.

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?
2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?
3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečnou podobu úkolu?
4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?
5. Využíváte tematický plán z předešlých let?
6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?
7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?
8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

	1OT	2OT	3OT	4OT	5OT	6OT	7OT	8OT
R1	celý den	I	KP	ne	ne	Ne	JN	VZ, RZK, PNS
R2	½ h	I	M	ano	ano	Ne	AS, S, JA	NSV, PNS
R3	1 h	I	KP	ano	ano	Ne	AŠ, MV	VZ, RZK, VUV
R4	5 min	I	KP	ano	ano	Ne	MV	RZK, VZ, PNS
R5	3 h	I, VP, MV	ON	ano	ano	Ne	AŠ, SU, AT	VZ, RT
R6	½ h	I	M	ano	ano	Ano	AŠ, AT, SU, JA	VRP
R7	2 h	VP, I, K	ON	ano	ano	Ne	JA, AŠ	RZK, P, TTRP
R8	2 měsíce	I, K	M	ano	ano	Ne	AŠ, SU	RZK
R9	1 h	I, K	M	ne	ano	Ne	SU	TPS
R10	jedno odpoledne	VP, MV, SU	KP	ano	ano	Ne	AT, SU, AŠ	RZK

Tab. 2: Tabulka s přehledem všech otázek, respondentů a odpovědí

Komentář k Tab. 2: V prvním řádku je záhlaví tabulky, které znázorňuje číslo otázky. Respondentky s námi určeným pořadovým číslem jsou uvedeny v prvním sloupci. Obsah tabulky tvoří odpovědi respondentek na dané otázky. Z důvodu přehlednosti jsme barevně odlišili záhlaví a první sloupec od odpovědi a zvolila jsem pruhované řádky pro lepší celkovou orientaci v odpovědích.

Následující tabulky, které určují četnost odpovědí na jednotlivé otázky, jsme pro lepší přehlednost vytvořili ve stejném stylu. V záhlaví tabulky jsou uvedeny respondentky se svými čísly. V prvním sloupci jsou uvedeny konkrétní odpovědi a v posledním sloupci je znázorněn celkový počet četnosti odpovědí. Záhlaví, první a poslední sloupec jsme pro přehlednost vyznačili jinou barvou než samotný obsah tabulky. Symbol pro danou odpověď respondentky je ✓. Zelenou barvou jsme zvýraznili řádek s nejčetnějšími odpověďmi.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
5 min				✓							1
½ h		✓				✓					2
1 h			✓						✓		2
2 h							✓				1
3 h					✓						1
jedno od- poledne										✓	1
celý den	✓										1
2 měsíce								✓			1

Tab. 3: Četnost odpovědi na první otázku - Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

Komentář k Tab. 3: V tabulce jsou uvedeny odpovědi jednotlivých respondentek na otázku: *Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?* Nejvyšší četnost se vyskytuje u dvou odpovědí. V každé z nejčetnějších odpovědí se shodují pouze dvě respondentky.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
I	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9
MV					✓					✓	2
VP					✓		✓			✓	3
SU										✓	1
K							✓	✓	✓		3

Tab. 4: Četnost odpovědí na druhou otázku - Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

Komentář k Tab. 4: Ve druhé tabulce jsou vypsány odpovědi a jejich četnost u respondentek na otázku: *Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?* Nejčetnější vyskytovaná odpověď je internet, kterou uvedlo devět respondentek z deseti dotazovaných.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
M		✓				✓		✓	✓		4
KP	✓		✓	✓						✓	4
ON					✓		✓				2

Tab. 5: Četnost odpovědí na otázku - Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečnou podobu úkolu?

Komentář k Tab. 5: Pátá tabulka obsahuje odpovědi a jejich nejčastější výskyt na otázku: *Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečnou podobu úkolu?* Motivace i konečná podoba úkolu mají stejnou četnost odpovědí. Pouze dvě respondentky uvedly, že vyhledávání obměňují.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
ANO		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	8
NE	✓								✓		1

Tab. 6: Četnost odpovědí na čtvrtou otázku - Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

Komentář k Tab. 6: V tabulce jsou uvedeny odpovědi na otázku: *Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?* Respondentky odpovídaly ano/ne. Nejvíce odpovědí bylo ano, takto odpovědělo osm z dotazovaných učitelek.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
ANO		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
NE	✓										1

Tab. 7: Četnost odpovědí na pátou otázku - Využíváte tematický plán z předešlých let?

Komentář k Tab. 7: V tabulce jsou obsaženy odpovědi na otázku: *Využíváte tematický plán z předešlých let?* Respondentky se, až na jednu, shodly v odpovědi, že plány z předešlých let používají.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
ANO						✓					1
NE	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	9

Tab. 8: Četnost odpovědí na šestou otázku - Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

Komentář k Tab. 8: V tabulce jsme uvedli odpovědi na otázku: *Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?* Na tuto otázku odpovídaly respondentky ano/ne. V tabulce je zvýrazněná odpověď ne, protože jí uvedlo devět z deseti dotazovaných respondentek.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
AŠ		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	7
MV			✓	✓							2
JN	✓										1
S		✓									1
SU					✓	✓		✓	✓	✓	5
AT					✓	✓				✓	3
JA		✓				✓	✓				3
F							✓				1

Tab. 9: Četnost odpovědí na sedmou otázku - Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

Komentář k Tab. 9: Respondentky na otázku: *Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?*, uvedly spoustu odpovědí, které se ve většině shodují (viz Tabulka 9). Nejčetnější odpověď jsou akce školy, kterou uvedlo sedm z dotazovaných učitelek. Druhou z nejvíce zmíněných odpovědí jsou společenské události, kterou zmínilo pět respondentek.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
RZK	✓		✓	✓			✓	✓		✓	6
VŽ	✓		✓	✓	✓						4
PNS	✓	✓		✓							3
VUV			✓								1
RT					✓						1
NUV		✓									1
VRP						✓					1
P							✓				1
TTRP							✓				1
TPS									✓		1

Tab. 10: Četnost odpovědí na osmou otázku - Co byste poradila začínajícím kolegům při tvorbě tematického plánu?

Komentář k Tab. 10: V tabulce jsou uvedeny odpovědi na otázku: *Co byste poradila začínajícím kolegům při tvorbě tematického plánu?* Nejčastější odpověď je, aby se začínající učitelé radili se zkušenějšími kolegy. Tuto odpověď uvedlo šest respondentek.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	CELKEM
K	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	7
CH				✓					✓		2
T			✓								1
R				✓		✓			✓		3

Tab. 11: Místo a narušení interview

Komentář k Tab. 11: Pomocí tabulky jsme vytvořili přehled míst a narušení, kde se interview realizovalo. Převážně interview proběhla v kabinetu (viz Tab. 11), který mají respondentky k dispozici. U dvou interview bylo očekáváno, že budou narušována, protože probíhala na chodbě o přestávce, kde jsme byli rušeni žáky. U interview s R6 narušila průběh kolegyně.

2.6 Diskuze

Úkolem první otázky bylo zjištění, kolik času učitelé věnují tvorbě tematického plánu do hodin výtvarné výchovy. Při tvorbě a zařazení této otázky se zaměřením na oblast časové dotace na tvorbu tematického plánu, bylo nutno předpokládat, že délka tvorby tematického plánu vychází z individuality osobnosti každého učitele v návaznosti na zkušenosti, které získal v průběhu své praxe, i přes to jsme předpokládali, že učitelé věnují tvorbě tematického plánu více než hodinu.

Z odpovědí respondentek získaných výzkumným šetřením, vyvstala časová škála v rozmezí pěti minut až dvou měsíců. Z důvodu, že škála začíná časovou dotací pěti minut, se námi stanovený předpoklad, **P1: Učitel věnuje tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově více než jednu hodinu**, vyvrátil. Z postojů jednotlivých respondentek bylo možné vysledovat, že délka tvorby tematického plánu se odvíjí zejména od délky jejich praxe a také očekávaného zásobníku možností, které lze s dětmi uskutečnit.

Přes všechna tato očekávání je nutno upozornit, že nabízená škála pohybující se na časové ose mezi pěti minutami a dvěma měsíci, který je tvorbě plánu věnován, je ve značném nepoměru. Domníváme se, že na základě odpovědi, R4 uvedených pěti minut lze usuzovat, že učitel, který věnuje tvorbě tematického plánu tak málo času, pravděpodobně netvoří nový tematický plán, ale čerpá, případně využívá tematické plány z předešlých let. Mezi takové plány lze zařadit její vlastní autorské, které vytvořila respondentka sama, případně jiné, které využívala v předchozích letech některá z jejích kolegyň. Další otázku, kterou si můžeme položit na základě této odpovědi a kterou by bylo vhodné se dále zabývat, je to, jaké náležitosti by měl tematický plán mít.

Oproti takto malému množství času, které bylo uvedeno, R1 konstatovala, že jí tvorba plánu zabere jeden celý den. V tomto případě musíme konstatovat, že respondentka byla při uvedení odpovědi velmi nervózní. Vzhledem k chování, které bylo možné u respondentky vysledovat, lze předpokládat, že neodpovídala skutečný čas její tvorby tematického plánu, ale vycházela z domněnky, že to je

odpověď, která je správná k této otázce. Dle názoru, který se opírá o nastudovanou teorii ohledně tvorby tematického plánu, je příčinou tohoto problému nedostatečná úroveň výtvarné výchovy v porovnání s ostatními vyučovanými předměty.

R8 uvedla, že tvorbě tematického plánu věnovali dva měsíce, protože jej podrobně vypracovali pro každý ročník. Podle ŠVP školy, kde je oblast výtvarné výchovy podrobně propracovaná a jsou zde uvedeny cíle, očekávané výstupy i jednotlivé techniky, lze konstatovat, že respondentka postupuje dle ŠVP.

Druhá otázka směřuje na druhý stanovený předpoklad **P2: V dnešní době učitelé nejčastěji vyhledávají inspiraci na internetu**. V této odpovědi došlo ke shodě u devíti z deseti dotazovaných respondentek a předpoklad P2 se tímto potvrdil. Většina respondentek vyhledává inspiraci při tvorbě tematického plánu na internetu. Některé z nich uvedly i konkrétní internetové zdroje, jakými byly např. Pinterest, obrázky pod zadaným heslem v prohlížeči Google. Nechyběly ani zmínky o sociálních sítích, které jsou v dnešní době velmi populární. Zde se respondentky nechávají inspirovat zejména takovými, které mají ve svém obsahu zaměření na výtvarné činnosti a náměty do hodin. Tři respondentky také uvedly, že jako zdroj inspirace mimo internet, využívají odborné publikace, zabývající se výtvarnou výchovou a uměním, metodiky výtvarné výchovy od Šamšuly, encyklopedie, časopisy a v mezipředmětových vztazích. Zde jako příklad jedna respondentka nastínila témata z hodin vlastivědy, kdy vybere téma, které žáky baví (např. panovníci českých zemí) a na základě této skutečnosti zvolí příslušný námět i do hodin výtvarné výchovy. Na tomto místě je dobré zmínit, že dvě ze tří respondentek (R5, R10), uvádějící i jiné zdroje, než jsou ty internetové, vedly na svých školách dlouhou dobu výtvarnou výchovu na druhém stupni základní školy. Třetí respondentka (R7) uvedla, že jí zbývají dva roky do důchodu. Vzhledem k těmto skutečnostem bylo očekáváno, že jejich přístup k výtvarné výchově se bude díky zkušenostem a většímu přehledu v dané problematice, lišit od ostatních respondentek, které se věnují výtvarné výchově výhradně na prvním stupni základní školy.

Další otázka směřovala k tomu, zda při tvorbě tematického plánu a rozhodování o umístění položek do jednotlivých měsíců a týdnů, uvažují respondenty spíše o motivaci, která se bude k danému dílu vázat, nebo vyhledávají pouze konečnou podobu úkolu. V této otázce volí stejný počet respondentek motivaci, jako počet respondentek, které volí konečnou podobu úkolu. Otázkou však je, zda vyhledávají formy motivace, např. pohádky, hádanky, situace nebo zda byla otázka pochopena tak, že ony samy se motivují různými vyhotovenými úkoly, které jsou na internetu zdokumentovány. Konkrétnější odpověď byla upřesněna od dvou respondentek. V pořadí druhá respondentka (R2) uvedla, že vyhledává konečnou podobu práce, nechává se jí inspirovat, motivovat a dále ji upravuje dle svých potřeb a specifikace skupiny se kterou pracuje.

U respondentek, které uvedly konečnou podobu úkolu, lze konstatovat, i s přihlédnutím na předchozí otázku, že učitelé vyhledávají na internetu, případně v jiných zdrojích, zejména konečnou podobu děl a motivace je k nim pouze domyšlena a nastavena dle aktuální situace. Otázkou zůstává, zda je možné z konečné podoby výtvarného díla zachytit podstatu výtvarné činnosti, tedy získání dovedností apod., kterými má tvorba žáky rozvíjet, nebo zda dochází k dalšímu a konkrétnějšímu zpracování dle potřeb zaměřených na zmíněné získání dovedností a rozvoj v určité oblasti.

Pátá respondentka upozornila, že záleží výhradně na námětu, vzhledem k tomu, že si během své praxe vyselektovala úkoly, které žáky baví a následně k nim vyhledává motivaci. Vychází tedy zejména z vlastního zásobníku činností, které získala během praxe ve školním prostředí. Dále uvedla, že jsou i činnosti, ke kterým si vymyslí dobrý námět nebo motivaci, kterou využije v rámci mezipředmětových vztahů. Následně vyhledává možnosti, jak námět nejlépe zpracovat, z čehož vyplývá, že její systém v jistých případech otočený. K motivaci a námětu hledá možnosti, jak dílo vytvořit a zpracovat. Obdobnou odpověď uvedla i respondentka sedmá (R7).

Čtvrtá otázka měla za cíl zjištění, zda spolupracují učitelé na tvorbě tematického plánu se svými ostatními kolegy. Většina z dotazovaných

respondentek se shodla na odpovědi, že se svými kolegyněmi rozhodně spolupracují. První z odpovídajících (R1) uvedla, že s ostatními kolegy při tvorbě tematického plánu nespolupracuje a tvoří si jej výhradně sama. Jedná se o respondentku, která byla při rozhovoru velmi nervózní a lze tedy očekávat, že ani tato odpověď se nezakládala na pravdě a opět neodpovídala podle svých vlastních zkušeností, ale pod vlivem pocitu, že odpověď samostatné práce na tematickém plánu je očekávána. Další respondentka (R9), která uvedla, že na tvorbě tematického plánu nespolupracuje s ostatními kolegy, pracuje na vybrané základní škole pouze dva roky. Z důvodu její dlouholeté praxe můžeme konstatovat, že nespolupracuje s ostatními kolegy proto, že využívá tematické plány z předešlých let.

Následující, pátá, otázka, směřovala k faktu, zda učitelé využívají pro tvorbu nového tematického plánu vypracované plány z předešlých let. Zde došlo ke shodě, kdy většina respondentek uvedla, že skutečně tematické plány z dřívějších let, při tvorbě nového využívají a námi stanovený předpoklad **P3: Učitelé využívají tematické plány z předešlých let**, se tímto potvrdil. Pátá respondentka uvedla, že si za dobu své praxe vypracovala několik tematických plánů pro každý ročník prvního stupně a uvedla, že do nového tematického plánu využije základ ze stávajícího, případně z dřívějších let a upravuje jej pro každou třídu. Při úpravě přihlíží na schopnosti a dovednosti žáků, stejně jako na jejich zájmy. Druhá respondentka také odpověděla, že plány z předešlých let upravuje ve spolupráci s ostatními kolegyněmi. Jedna z dotazovaných respondentek (R1) uvedla, že tematické plány z předešlých let nevyužívá. Jedná se o respondentku, která byla v porovnání s ostatními respondentkami velmi nervózní, podle našeho názoru i u této otázky neodpovídala dle svých zkušeností, ale dle svého mínění, že odpoví správně.

Šestá otázka byla zaměřena na vlastní názor respondentek ohledně nutnosti dodržování vypracovaného tematického plánu. Většina uvedla, že dle jejich názoru není nutné, držet se striktně daného tematického plánu. Zde z odpovědí vyplynulo, že respondentky jsou schopny reagovat na změny, které se mohou stát během školního roku a přizpůsobit výuku výtvarné výchovy tak, aby byla co

nejvíce přístupná a přínosná pro žáky a jejich aktuální situaci. Jedna z respondentek (R6) uvedla, že se drží alespoň předem určených výtvarných technik. Tato otázka měla za cíl navázat na otázku následující.

Ta se týkala skutečností, které vedou učitele ke změnám tematického plánu během školního roku, respektive k zapojení tématu, které v něm není uvedeno. Respondentky zmínily, že takové situace nastanou, když probíhají školní akce, výtvarné soutěže (školní, státní apod.), společenské události, momentální zážitky, akce třídy, nedostatek financí, uplatnění mezipředmětových vztahů a při nalezení lepší výtvarné činnosti, než je uvedena v plánu.

Do školních akcí spadají záležitosti, které ovlivňují celou školu. Jsou to projekty školy či přednášky např. návštěva policistů, hasičů. Respondentka (R3) uvedla konkrétně projekt Den Země, kde se jednalo o projekt, do kterého byla zapojena celá škola. Žáci plnili různé úkoly ve skupinách, kde jedním z úkolů byla kresba školní aktovky pro děti chudých zemí. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky první třídy, zavládlo ve třídě dle slov paní učitelky, velké nadšení. Každý si chtěl nakreslit tu svou aktovku, což jim samozřejmě paní učitelka umožnila v následující hodině. Další respondentky uvedly výtvarné soutěže, které převážně vyhlašuje městská knihovna. Paní učitelka v rámci vyučovací hodiny umožní žákům se do soutěže zapojit a vytvořit dílo, které je následně do soutěže zařazeno.

Mezi společenské akce uvedla respondentka (R5) také zatmění Měsíce, zpracovala dále tuto motivaci pro žáky do úkolu, který si žáci zhotovili. Další respondentky zde uvedly i Olympiádu.

Odpovědi, které jsme zařadili do akcí třídy, respondentky uvedly návštěvu divadla, knihovny, exkurze nebo vycházky. V momentových situacích jsou zařazeny momenty, které se naskytou, když třída dohromady prožije nějaký zážitek, ze kterého jsou všichni nadšení. Paní učitelka tak využije námět ihned do výtvarné výchovy. Jako příklad zde byla uvedena situace, kdy byla třída i s paní učitelkou na procházce, kde viděli vylétnout malého ptáčka z hnízda. Žáci, kteří byli plni dojmů, celou situaci výtvarně ztvárnili, protože paní učitelka jim dala tu možnost ve výtvarné výchově.

Do mezipředmětových vztahů byla jednou respondentkou (R4) uvedena situace, která se stala přesně v den, kdy probíhalo interview. Žáci si v hodině českého jazyka četli příběh o běláskovi. Příběhem byli natolik zaujati, že celý den chodili za paní učitelkou a prosili, aby si takového běláška mohli nakreslit v hodině výtvarné výchovy.

Jedna z respondentek (R7) uvedla, že ke změně tematického plánu mohou vést i finance školy, kdy může chybět některá z potřebných pomůcek a škola nemá finance na její doplnění. Může nastat i situace opačná, kdy ředitel koupí nové pomůcky a učitelé se je budou snažit určitým způsobem zapojit.

Další z respondentek (R1) do situací, které vedou ke změně tematického plánu, zařadila její snahu o vyhledávání lepšího námětu během školního roku. Tato situace nastává zejména proto, jak bylo zmíněno v úvodu, že dnešní moderní doba internetu a sociálních sítí, nabízí denně stovky nápadů a námětů na výtvarná díla a samozřejmě nejvíce v období svátků jara nebo Vánoc, případně začátku podzimu a podobných situací, které se opakují každý rok. Dle znalostí v rámci prostudované literatury, je právě toto jednou z příčin problémů v oblasti plánování výtvarné výchovy. Učitelé si i přes vytvořený tematický plán volí do hodin výtvarné výchovy momentální nápady, které jsou dle jejich názorů líbivé. V takovém případě vznikají práce, které vypadají dobře, ale jen zřídka je promyšlen i fakt, zda daná výtvarná činnost, ač krásně vypadající, žáky rozvíjí. Zaleží i na tom, jak často kvůli tomuto problému učitelé mění tematický plán. Mohla by to být otázka pro další šetření, jelikož při častých změnách by mohly být výtvarné činnosti nahodilé a nesystematické a jak jsme již zmínili, nevedlo by to k dalšímu rozvoji žáků.

Poslední otázka byla zařazena zejména z důvodu následného vytvoření doporučení pro začínající učitele. Nejčastější odpovědí byla rada, aby si začínající učitelé nechali poradit od starších a zkušenějších kolegů, kteří díky své praxi vědí, co by měli žáci v daném ročníku zvládnout. R10 radí, aby si začínající učitelé vypůjčili zásobníky tematických plánů od kolegyň a podle nich si sestavili vlastní tematický plán. Oproti tomu R9 doporučuje, aby si začínající učitel vytvořil tematický plán podle sebe.

Druhá nejčastější odpověď respondentek je přihlídnutí k věku žáků. Respondentky volí takové činnosti, které jsou přiměřené věku žáků, u kterých výtvarná výchova probíhá. Následnou radou se stala důležitost postupu od jednoduchého ke složitému.

Mezi další doporučení byla zahrnuta také skutečnost, že by si učitel, nejen začínající, měl vyzkoušet doma před hodinou výtvarné výchovy danou činnost sám. Zjistí tak, kolik samotná práce zabere času dospělému člověku, a tím dostane přesnější čas, který budou k činnosti potřebovat žáci. V neposlední řadě si také, dle slov respondentky (R3), vytvoří předlohu, kterou žákům ukáže, vzhledem k tomu, že tyto předlohy především žáci v první třídě velmi vyhledávají. Je nutné si ujasnit, že na dané práci budou žáci pracovat mnohem delší čas, než tomu bylo u učitele, který si práci zkoušel.

Další doporučení, na které respondentky upozorňovaly, byl fakt, nechat žákům dostatečný prostor pro dokončení práce, i přes to, že nebude práce dokončena v příslušné vyučovací hodině. Učitelé by neměli začínat novou práci, pokud tu předchozí nemá většina žáků dokončenou. Jedna z respondentek (R5) také uvedla, že začínající učitel, by si měl dát pozor na volbu techniky, aby byla pro žáky vhodná a dokázali s ní pracovat. Dle jejích slov se stává, že práce i motivace je vymyšlena dobře, ale technika, která je pro danou činnost zvolena, je špatná a žákům nevyhovuje.

Jedna z respondentek (R6) doporučuje začínajícím učitelům, aby si vytvořili tematický plán, ve kterém nebudou konkretizovat činnosti a jednotlivé dny. Jako příklad sdělila: „Třetí den v září si nakreslíme jablíčko“. Měli by si vypracovat takový tematický plán, který by měl mít podobu širšího přehledu.

Další respondentka (R7) jako doporučení uvedla upozornění na shodu třídnice s ročním plánem. Změny, které by začínající učitelé realizovali, by měli být uvedeny stejně v třídní knize i v ročním plánu.

V neposlední řadě by neměl začínající učitel, dle slov většiny respondentek, trvat na svých představách o výsledku dané činnosti. Měl by ve své praxi přihlížet k individualitě každého žáka a ocenit různorodost pohledu na dané problémy.

Můžeme konstatovat, že jednotlivé časy interview se odvíjejí od obsáhlosti odpovědí dotazovaných respondentek. Myslíme si, že i přes to, že dvě interview proběhla na chodbě, respondentky své odpovědi nezkracovaly a věnovaly nám plnou pozornost. Problém nastal jen tehdy, když bylo interview narušeno jiným vnějším činitelem. Následně jsme s respondentkou vždy bez problémů navázaly na předchozí otázku a interview dokončily.

V závěru diskuze shrneme stanovené předpoklady. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že na základě odpovědí dotazovaných respondentek můžeme vyvrátit předpoklad **P1: Učitel věnuje tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově více než jednu hodinu.** Oproti tomu se předpoklady **P2: V dnešní době učitelé nejčastěji vyhledávají inspiraci na internetu** a **P3: Učitelé využívají tematické plány z předešlých let** potvrdily.

2.7 Doporučení a rady pro začínající učitele

Výstup výzkumného šetření vyplývá z poslední otázky interview, kde dotazované učitelky měly uvést rady a doporučení pro začínající kolegy. V práci dále popíšeme rady a doporučení z celkových odpovědí. Uvedeme, čemu se mají začínající učitelé vyvarovat, na co musí brát ohledy, ale také kde mohou hledat při tvorbě tematického plánu inspiraci.

Pro lepší přehlednost jsou tato doporučení seřazena od nejčastěji vyskytovaných k těm, která byla uvedena jen jednou. Začínající učitelé by se dle dotazovaných, zkušenějších kolegů, měli řídit následujícím seznamem doporučení.

Desatero doporučení + 1 rada ZDARMA:

1. Inspirovat se při tvorbě tematického plánu nejen z internetu, ale nahlédnout i do výtvarných publikací a brát ohled na mezipředmětové vztahy.
2. Dbát na rady od zkušenějších kolegů, popř. přihlídnout k jejich tematickým plánům, které mají vytvořené z předešlých let.
3. Přihlížet na věk, schopnosti a dovednosti žáků.

4. Postupovat od nejjednodušších úkolů po ty složitě.
5. Vyzkoušet si úkol vypracovat sám a odhadnout tím čas, který budou žáci pro vypracování potřebovat.
6. Volit vhodnou techniku k vybranému tématu a dbát na její přiměřenost k věku žáků.
7. Nekonkretizovat jednotlivé dny v tematickém plánu. Vytvořit si širší přehled s obdobími a technikami.
8. Zakomponovat takové úkoly, ke kterým nabízí pomůcky škola. Nespoléhat se na pomůcky od žáků.
9. Nechtít stihnout vše, co je předem naplánované. Dbát na dokončení jednotlivých úkolů, které mají žáci rozpracované.
10. Vytvořit si tematický plán, který bude dle vlastních představ a toho, co chtějí s žáky sami dělat.
11. Průběžně přihlížet do tematického plánu a kontrolovat, zda se shoduje s třídní knihou.

Závěr

V diplomové práci jsme nahlédli do problematiky, která se týká tvorby tematického plánu na 1. stupni ZŠ. Prostudovali jsme potřebnou literaturu, kde jsme zjistili, že učitelé v dnešní době užívají v hodinách výtvarné výchovy spíše jednotlivé činnosti, které na sebe nenavazují a jsou tak nahodilé a nesystematické.

Zajímalo nás, jak přistupují učitelé k tvorbě tematického plánu ve výtvarné výchově z hlediska plánování výtvarných činností. Výzkumný nástroj jsme zvolili interview, především z důvodu osobního kontaktu s respondenty. Naše očekávání osobnějšiho a vstřícnějšího přístupu se potvrdilo. Dotazovaní respondenti vždy byli ochotni poskytnout interview, kterému plně věnovali svůj čas. Převážně interview probíhala v soukromí, v kabinetech.

Stanovili jsme si tři předpoklady. Během našeho šetření se dva předpoklady potvrdily a jeden se vyvrátil. Předpokládali jsme, že učitel věnuje tvorbě tematického plánu více času než jednu hodinu. Tento předpoklad se nám nepotvrdil, protože někteří dotazovaní respondenti volí kratší časovou dotaci než jednu hodinu. Z toho vyplývá, že každý učitel potřebuje na tvorbu tematického plánu individuální čas. Druhý a třetí předpoklad se nám potvrdil. Učitelé vyhledávají inspiraci převážně na internetu a využívají tematické plány z předešlých let.

Výstupem diplomové práce bylo pomocí výzkumného šetření získat rady a doporučení pro začínající učitelé. Záměrně jsme zvolili pro interview otázku, která vybízí respondenty k tomu, aby nám své rady a doporučení sdělili. Při závěrečném souhrnu jsme převážně využili těchto odpovědí, ale využili jsme i celého interview a sestavili jsme jedenáct bodů, ke kterým by měl začínající učitel při tvorbě tematického plánu přihlížet.

Závěrem můžeme konstatovat, že diplomová práce pro nás byla přínosem. Zabývali jsme se problematikou, kterou si projde každý začínající učitel a jak uvedla jedna z dotazovaných respondentek, tak právě s tvorbou tematických plánů má problém většina začínajících učitelů.

Seznam literatury a použitých zdrojů

Monografie

- 1) GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- 2) HAZUKOVÁ, H., 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- 3) HAZUKOVÁ, H., 2003. *O (ne)plánování výtvarné výchovy v Čechách aneb tematické plány? „vyrobenny“, odevzdány, v ředitelnách uschovány!* Výtvarná výchova, roč. 43, č. 4, s. 9-13.
- 4) HAZUKOVÁ, H., DVOŘÁKOVÁ, M., 2002. *Situace ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-661-X.
- 5) HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P., 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.
- 6) HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- 7) KOHOUT, K., 2007. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-38-9.
- 8) LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, I., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- 9) MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174.
- 10) PRŮCHA, J., (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- 11) PRŮCHA, J., 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

- 12) ROESELVÁ, V., 2003. *Didaktika výtvarné výchovy, texty pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-121-4.
- 13) SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces: učivo a jeho výběr: metody: organizační formy*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 14) SLAVÍK, J., 1993. *Kapitoly z výtvarné výchovy (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze.
- 15) SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- 16) ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 17) ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Časopis

- 18) HAZUKOVÁ, H., 2003. *O (ne)plánování výtvarné výchovy v Čechách aneb tematické plány? „vyrobenny“, odevzdány, v ředitelnách uschovány!* Výtvarná výchova, roč. 43, č. 4, s. 9-13.

Internet

- 19) GOŠOVÁ, V., 2011. Motivace. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 17. 10. 2011 [vid. 10. 10. 2017]. Dostupné z:
http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Motivace#Motivace_c5.be.c3.a1k.c5.af_k_u.c4.8den.c3.ad.
- 20) HAZUKOVÁ, H., 2006. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 7. 7. 2006 [vid. 21. 3. 2017]. Dostupné z:

z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

- 21) POHOŘELÝ, S., 2017. Dokument ke stažení: RVP ZV 2017.pdf.
In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 5. 4. 2017
[vid. 23. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 – R1	I
Příloha 2 – R2	II
Příloha 3 – R3	III
Příloha 4 – R4	IV
Příloha 5 – R5	V
Příloha 6 – R6	VI
Příloha 7 – R7	VII
Příloha 8 – R8	VIII
Příloha 9 – R9	IX
Příloha 10 – R10	X

Příloha 1 – R1

R1. 10.3.
→ 4. třída (milo, ochotna, nervózní) malovalno
KABINET

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

nikdy ani cel' den

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

Pinterest, webové stránky

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

KV

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

NE

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

NE

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE → změny podle akt. nápadů (lepších n.)

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

jiný, lepší nápad, rychlá změna souvisí od tématy

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- rada starší učitelky
- začít od něčeho, co je blízké
- od nejjednoduššího po složitější

Příloha 2 – R2

R2 (3. třída → mladá, ochotná) makrálková
LABINET
10.3.

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

- málokdy svůj vypracovaný a jen poupravený asi 1/2 hod, poradila se s kolegyněmi

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

Pinterest, FB → rychlé nápady, google → fotky

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

AN → koukání na obrázky → stejný → rychlejší

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

ANO, poradila se dotazy

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

Ano, předěláváme je, upravujeme

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

suplorka - kolegyně si udělaly svoje školní akce (sport, kultura)

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- vybrat si toho tolik
hod jednoho vyrobělo to dětem

Příloha 3 – R3

R3 → 1. třída
→ I. roční třídy

195

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

1 hod

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

inspired

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

KV

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

Ano

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

Ano

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

- Mezitím vstaly, a kdo třídy (odůvodněný projekt → akce)

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- zkusit si předtím sami (1. ročník → předložka
→ čas → rychlostí ji)

- rada starších kolegyní → co by měli
dělat v 1, 2, 3. třídě (včetně)

Příloha 4 – R4

R4 → chodba → nástupka

19.5

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

5 min

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

multimédia

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

KV → motivaci si pak udělám

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

ANO

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

~~ANO~~ ANO

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

→ multimédia, vidění obrázky → motivace na Hest. V.
jed. CV → slabší, možná křehké

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- obrátit se na starší kolegyně
- pozorovat si své děti
- řad. uč. dělají chyby v tom, že vybírají
takové témata, která nejsou příliš blízká dětem
Walker

Příloha 5 – R5

R5 (kabinul) ⇒ vypracuje na 2 stupni 30' 195
⇒ sedel 5. Ařida ⇒ Ařidmetri

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

3 hod

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

- web, knihy, encyklopedie, musej. v. ⇒ M., přík. ...
- TP učitelů, když budu u nové káždě

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

- jak kdy, záhod' na motivaci, Ařida

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

ANO

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

Základ ANO, ale upravuji si

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

- Společenské události (zakulku), co se rozma dře
- Základ (vyknuji' gřada 7 smřada ⇒ KRESBA)

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- přidělivost techniky vřka dřida
- s nřstma mají' dobrou met, ab' už' ne dřida
Ařidmetri
- gřarodm' nřstma řizma Ařidmetri
(gřada dřka nřstma, dřka' gřada) ⇒ nřbratit v
řm

Příloha 6 – R6

1. 24.3. kabinet 2x měsíčně → muselo jít
maximálně etapově

R6

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

už mělo 1/2 h dvakrát 2 hodiny

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

internet, sociální sítě, google, pinterest

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

motivaci, záleží na dětech
rytrobok je jiný!

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

ANO, v paralelních tř.

5. Využíváte tematický plán z předchozích let?

ANO

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

můž by být plán, občas se techniky
TP dobře rozhodlo - suploratm!

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

projekt, obsah, tématická, aktuální situace,
rozhodně

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- najít si rozdělení, ne každému věk
- tema → techniky → volba

Příloha 7 – R7

② 24.3. ⇒ nemakraticálně (dvačky do diářů) -KABINET
ZF

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

2h

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

encyklopedie, časopisy, net, blogy

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

Ki LV

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

Ano, občas

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

možná ne, situace se mění

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

navštívení, změna rozvrhu, praktičtější, aktuálnost, příroda, počasí

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- komunikace s kolegyněmi pro získání info. → nejlepší práce

Příloha 8 – R8

3.

- práce v obřady, - kabinet 12.3

R8

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?

- 2 minuty, dokud už je hotový pro celou tředu

2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?

internet, kolegyně jiné školy
+ PINTEREST

3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?

motivaci

4. Spolupracujete s ostatními kolegyněmi na tvorbě tematického plánu?

ANO paralelně vedoucí

5. Využíváte tematický plán z předešlých let?

občas

6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?

NE, ode. výstupem

7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?

aktuální situace, Olympiáda
traka školy, maturitky, mátky

8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?

- rada kolegyně ⇒ techniky

Příloha 9– R9

malování → chodba (dvačky na 20^{ty}) / 24.3.
uděla na jiné škole

291

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?
1h
2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?
internet, náčrtky bot.
3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?
motivace
4. Spolupracujete s ostatními kolegy na tvorbě tematického plánu?
NE
5. Využíváte tematický plán z předešlých let?
ANO
6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?
NE
7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?
vyčerpání učiva
8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?
- počítat s tím, aby neopisovaly

Příloha 10 – R10

5. - kabukus 2 min 24.3.
uči' i W ma 2 skupin'

R10

Otázky pro interview na téma Tvorba tematického plánu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ

1. Kolik času věnujete tvorbě tematického plánu?
v přípravě na výuku 1 odpovídá
2. Kde hledáte při tvorbě tematického plánu inspiraci?
literatura, metodické příručky, časopisy, M.V.
přehledy k rodinné odložit
3. Vyhledáváte spíše motivaci nebo konečný výsledek?
K.V. => motivaci si odde
4. Spolupracujete s ostatními kolegy na tvorbě tematického plánu?
málo
5. Využíváte tematický plán z předešlých let?
ANO
6. Myslíte si, že je nutné držet se tematického plánu?
NE
7. Jaké situace mohou nastat, aby učitel změnil tematický plán?
vyhodit, akce školy, olympiáda, vyhlášení
událost, dovolená atd.
8. Co byste poradila začínajícím kolegyním při tvorbě tematického plánu?
- půjčit si TP od zkušenějších a
vybrat si z několika