

Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy

Monika Molková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Monika Molková
Osobní číslo:	H20863
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti didaktiky výtvarné výchovy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na problematiku vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a jeho didaktické transformace na 1. stupni základní školy.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovorů s učiteli na 1. stupni základní školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Pospíšil, A., Řepa, K., & Šobáňová, P. (Eds.). (2019). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA.
- Shanie, A. (2020). Art Education Phenomena in The School Environment. *International Journal of Social Learning*, 1(1), 35–41.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Stadlerová, H. (2010). *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Stadlerová, H., & Taylor, D. (2019). Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 109–124.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na analýzu vzdělávacího obsahu, v tomto případě vyučovacího předmětu výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Teoretická část nejdříve vymezuje pojetí tohoto předmětu na základní škole, zejména skrze kurikulární dokument, ve kterém je obsah tohoto předmětu ukotven. Podstatnou kapitolou je samotná didaktická transformace, kterou provádí učitel v praxi. Praktická část poté analyzuje právě to, jak učitel dokáže vzdělávací obsah převádět do praxe. Tato část je založena na kvalitativním výzkumu, kdy za pomoci pozorování a následného polostrukturovaného rozhovoru dochází k identifikaci dané problematiky.

Klíčová slova: výtvarná výchova, učitel výtvarné výchovy, transformace učiva, 1. stupeň základní školy, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The thesis focuses on the analysis of educational content, in this case the subject of Art Education at the first level of primary school. The theoretical part first defines the concept of this subject in primary school, especially through the curriculum document in which the content of this subject is anchored. The essential chapter is the actual didactic transformation carried out by the teacher in practice. The practical part then analyses how the teacher is able to put the educational content into practice. This part is based on qualitative research, where the problem is identified through observation followed by a semi-structured interview.

Keywords: art education, teacher of art, transformation of the curriculum, primary school, qualitative research

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Janě Vašíkové, Ph.D. za její cenná doporučení, která mi při zpracování této práce velmi pomohla. Dále patří velké poděkování mé rodině a přátelům, kteří mě během studia doprovázeli a pomáhali mi na této cestě.

Také chci poděkovat participantkám, které se ochotně zúčastnily a zapojily do výzkumného šetření. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout, a proto přijměte mé srdečné poděkování.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VZDĚLÁVACÍ OBSAH PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	14
1.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA.....	17
1.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA ZAKOTVENÁ V RVP ZV.....	18
1.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY V OBSAHU VÝTVARNÉ VÝCHOVY	20
2 DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY	22
2.1 DIDAKTICKÉ A MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY	23
2.1.1 Didaktické metody a principy	23
2.1.2 Organizační formy	26
2.1.3 Výtvarné techniky	27
2.1.4 Motivační prostředky	29
2.2 HODNOCENÍ A REFLEXE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ	30
2.3 KVALITA VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY	32
3 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE UČIVA VÝTVARNÉ VÝCHOVY	34
3.1 ROLE UČITELE PŘI PRÁCI SE VZDĚLÁVACÍM OBSAHEM	35
3.2 OBTÍŽE A VÝZVY PŘI TRANSFORMACI UČIVA	39
3.3 VNÍMÁNÍ A VYJADŘOVÁNÍ PŘEDSTAV VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A TECHNIKY SBĚRU DAT	46
4.3.1 Zúčastněné strukturované pozorování.....	46
4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	48
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A SBĚR DAT	48
4.5 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	52
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
5.1 PLÁTNO VÝUKY.....	54
5.2 OBRAZ OBSAHU.....	60
5.3 REŽISÉR VÝUKY	64
5.4 TVŮRČÍ PROCES OČIMA ŽÁKA	67
5.5 NENÍ VÝTVARKA ZBYTEČNÁ?.....	70
5.6 SHRNUTÍ INTERPRETACE DAT	72
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE.....	74

6.1	DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	80
6.2	LIMITY VÝZKUMU.....	81
ZÁVĚR.....		83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		85
SEZNAM OBRÁZKŮ		89
SEZNAM TABULEK.....		90
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		91
SEZNAM PŘÍLOH.....		92

ÚVOD

Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nám předkládá hned několik vzdělávacích obsahů, které patří k daným předmětům, jenž se vyučují na základní škole. Pro moji diplomovou práci jsem si zvolila vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova, neboť patří mezi ty předměty, na které je často nahlíženo jako na ty „podřadné“. Zajímá mě tedy, jak učitelé v praxi s tímto dokumentem pracují, z čeho při práci vychází a co všechno tento obsah nabízí. Jeho široká škála je ve školách mnohdy omezena a zcela nevyužita.

Výtvarná výchova na prvním stupni základní školy má za úkol mnohé. Jejím nejdůležitějším úkolem je ale rozvíjení žáka – jeho osobnosti, kreativity, estetického citění či představivosti. Dalším důležitým bodem je dbát na sebevyjádření žáka skrze výtvarné činnosti. Tento předmět má vést žáky k objevování, učení se, komunikaci a k nazírání na svět jinak než doposud. K tomu mohou pomoci i různé formy, metody a přístupy práce, které učitelé v hodinách volí a často kombinují. Ať už se jedná o rozvoj osobnosti, nebo také o rozvoj jemné motoriky, to vše má pronikat do dalších předmětů a oblastí vzdělávání, jež formují samotného žáka. Kromě kultivování žáka jako jedince je podstatné rozvíjet jeho sociální dovednosti. To lze ve výtvarné výchově prostřednictvím skupinových prací, projektů či jiných sdílených aktivit. Žáci se tak učí nejen již zmiňované komunikaci, ale také spolupráci a odpovědnosti za výsledný produkt. V dnešní době už nejde jen o tyto cíle – nově zahrnují také vizuální gramotnost a práci s ní.

Hlavním vyústěním teoretické části je kapitola, která se zabývá analýzou vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a také podkapitola, jež se věnuje právě roli učitele z pohledu toho, jak s tímto obsahem zachází a čerpá z něj. Dále se zabývám obtížemi či výzvami, které při práci s obsahem nastávají. Nakonec se podívám na kvalitu výuky výtvarné výchovy jako takové. Zde mohu vycházet zejména z odborné publikace od Pospíšila et al. (2019), kteří se kvalitou výuky zabývají napříč oborem. Skrze to se odráží vše, co se vzdělávacího obsahu týká.

V praktické části práce se budu zaměřovat na hledání odpovědí na stanovené výzkumné otázky pomocí dvou výzkumných metod, a sice zúčastněným pozorováním hodin výtvarné výchovy a následnými polostrukturovanými rozhovory, které povedu s participantkami, jež jsem v rámci první metody sledovala. Metoda pozorování mi bude sloužit k tomu, abych dokázala při rozhovoru pokládat věcné otázky. Hlavním cílem empirické části je analyzovat

vzdělávací obsah tohoto předmětu a nazírat na to, jak skrze něj učitelé didakticky transformují učivo do hodin výtvarné výchovy. Následně budu získaná data analyzovat a interpretovat tak, abych dokázala odpovědět na své položené výzkumné otázky. V poslední kapitole se tedy budu zabývat shrnutím výsledků a diskusí, kde budu hledat podobnost s jinými výzkumy a jejich výsledky. Dále se zaměřím na doporučení do praxe a také na limity výzkumu, na které je třeba brát zřetel.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVACÍ OBSAH PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Na začátku této kapitoly je vhodné nejdříve definovat a popsat, co je to vzdělávací obsah a výtvarná výchova, jakožto dva pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní.

Prvním z klíčových pojmů této práce je výtvarná výchova. Ta je jedním z vyučovacích předmětů napříč všemi ročníky na základní škole. Nynější název získala v roce 1960, do té doby byl tento předmět nazýván kreslení. V průběhu let se výtvarná výchova, tak jako jiné předměty, proměňovala ve prospěch žáka (Kitzbergerová et al., 2019). Předmět kreslení byl pojmán hlavně technicistně, což odpovídalo době, v jaké žáci žili. Až později se kreslení měnilo v pedocentrické tendence, kdy centrem dění začínal být žák – zejména jeho psychika a samotný projev (Šobánková, 2011).

V této době je tento předmět v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), kde je popsáno, čeho všeho má žák za určité období dosáhnout. Výtvarná výchova je zaměřena na rozvoj smyslového vnímání, k uvolňování obrazné představivosti a také na rozvoj komunikačního sdělení skrze výtvarné umění. Je důležité zmínit, že tento předmět není zaměřen na to, aby se z žáků stali umělci, ale aby dokázali rozvíjet své schopnosti, získávali komunikační dovednosti a uměli vyjadřovat své názory. S tím souvisí i učení se respektu k druhým a k jejich výsledkům a snahám. (Kitzbergerová et al., 2019). Také Shanie (2020) popisuje to, že by se z žáků měli vychovávat jedinci, které učitelé povedou ke kreativitě. Podávat jim výuku ve formě estetických zážitků, učit je k poskytování zpětné vazby a celkově jim poskytnout co největší možný rozvoj při tvorbě.

V současné době se výtvarná výchova zabývá vizuální gramotností a tvořivostí. Hlavní vizí je, že by měla být pojímána interdisciplinárně, čemuž lze rozumět jako propojení s vědou nebo technikou za použití různého způsobu myšlení a přístupů ve výtvarné výchově. Zároveň by měla směřovat k rozvoji kritického myšlení. Na vizuální gramotnost se nahlíží jako na schopnost rozumět vizuálnímu sdělení. Znamená to porozumění různým symbolům, barvám, plakátům a jiným vizuálním prostředkům. Tato gramotnost žáky vede k lepšímu porozumění v dnešním digitálním světě (Šobánková et al., 2016).

Druhý pojem, vzdělávací obsah, je v publikaci Slavík et al. (2020) vymezen nejdříve jako obsah, který si žáci odnáší z výuky, kterou jim učitel zprostředkovává. Je to něco, co si odnáší do svého života a co následně zužitkují ve své praxi. Bez daného obsahu by vyučování nemělo žádný smysl. Jelikož cílem je, aby se žáci něco naučili a svým způsobem patří obsah

ke vzdělávání, je popisován jako vzdělávací obsah. Pokud si žák určité znalosti a dovednosti z obsahu přenesl do svého života, znamená to znalost obsahu ve všech formách. Ať už ve formě pojmenování, vysvětlování, kdy jde o znalosti deklarativní, tak ve formě tvořivosti nebo předvedení, kdy jsou to znalosti procedurální. Součástí obsahu je také jakási neurčitost a otevřenost. Lze pod něj zařadit téměř cokoliv, co se mají žáci naučit (Slavík et al., 2020). Obsah také představuje něco, co existuje, co je považováno za specifikovatelné. Je vymezen dynamicky a otevřeně, což vede ke kreativnímu přístupu k vyučování a učení (Kohout et al., 2023).

Didaktika vede k rozlišování tří typů obsahů, a sice subjektivního, intersubjektivního a objektivního. Intersubjektivní obsah je závislý na existenci objektivního. Subjektivní obsah se projevuje v žákovské paměti a chování. Žák, který rozumí všem typům obsahů a oběma typům znalosti, je označován jako obsahově znalý. Didaktická znalost obsahu je poté přiřazena k osobnosti učitele, zejména k jeho dovednosti rozumět vzdělávacímu obsahu ve vztahu k žákům. Učitel ví, že pokud žáky namotivoval nějakým způsobem, nemusí ten stejný platit i u jiné třídy a je potřeba s obsahem znovu pracovat za pomoci jiných metod (Slavík et al., 2020).

Pod pojmem vzdělávací obsah výtvarné výchovy si lze představit mnoho didaktických kategorií. Patří zde cíle, popis předmětu, očekávané výstupy, učivo a různá jiná doporučení pro výuku. Jednoduše se jedná o to, že vzdělávací obsah zahrnuje různé dovednosti, které by měl žák za své školní období zvládnout. Tyto dovednosti rozvíjí kreativitu, manuální zručnost, ale také estetické cítění nebo schopnost vizuálního vyjadřování. V této kapitole je důležitým bodem popsat, jak je tento obsah ukotven v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tento program je kurikulárním dokumentem, na kterém stojí školství v České republice. Vychází z nejvyššího kurikulárního dokumentu, kterým je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, jinými slovy Bílá kniha. Současně je tento program ukotven ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jež je pro naši republiku zásadní (MŠMT, 2023).

Pojem kurikulární dokumenty Skalková (2007) ve své literatuře popisuje jako celek, který „zahrnuje nejen učební plány a učební osnovy, ale také učebnice, různé didaktické a metodické pomůcky pro učitele, didaktické texty pro žáky, standardy vzdělávání i evaluační standardy (testy)“ (s. 97). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nabyl své působnosti k 1. 7. 2007, ale již o dva roky dříve jej schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dříve byly tyto dokumenty nahrazeny vzdělávacími programy, které

nesly název základní škola, obecná škola nebo národní škola (Šupšáková et al., 2009). V těchto dokumentech jsou definované učební cíle, modelové programy pro jednotlivé vzdělávací oblasti nebo také nástin hodnocení výsledků, jiným slovem evaluace (Skalková, 2007). Do státní úrovně patří čtyři kategorie rámcových vzdělávacích programů. Jak již ze zmiňovaného školního zákona vyplývá, tyto úrovně se dělí na předškolní, základní, střední a ostatní. Všechny tyto kategorie na sebe navazují. Pro mé potřeby budu vycházet zejména z RVP ZV. Státní úroveň však není jedinou úrovní v kurikulárních dokumentech. Druhou úrovní je školní, v té se objevují již vypracované školní vzdělávací programy, které vyplývají z jednotlivých státních kategorií (MŠMT, 2023). Níže popíši, co školní vzdělávací program obsahuje a jaká je jeho funkce.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je postaven na nových strategiích vzdělávání, které jsou zaměřeny na rozvíjení klíčových kompetencí, jež jsou poté uplatňovány v praktickém a osobním životě žáků. Klíčovými kompetencemi se rozumí získání vědomostí a dovedností, prostřednictvím kterých se žáci učí postupně, ale zároveň také dochází k celoživotnímu učení (MŠMT, 2023). Zároveň si žáci formulují úroveň dosažených dovedností pro všechny absolventy. Jejich prací je také podpořit autonomii škol a podpořit učitele v jejich zodpovědnosti za výsledky vzdělávání svých žáků. Kromě cílů a již zmíněných kompetencí obsahuje tento dokument i charakteristiku základního vzdělávání, vzdělávací oblasti a obory, průřezová témata nebo učební plány. Zároveň jsou zde popsány okolnosti pro správné fungování školy, jako jsou materiální, personální, organizační nebo hygienické podmínky. Dále je zde popsána práce pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Je také klíčovým dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). V RVP ZV jsou vypsány zásady pro zpracování ŠVP (Šupšáková et al., 2009).

ŠVP je rámcovému vzdělávacímu programu podřadným, avšak již konkrétním dokumentem, který je napasovaný na jednotlivou školu, na možnosti výuky a prostředí dané školy. Slouží jako pomoc k realizaci vzdělávacího obsahu, kdy ukazuje, jak vhodně propojovat učivo nebo postupovat při výuce. Současně nabízí různé formy a metody výuky, ze kterých může učitel čerpat. Nezbytným prvkem je to, že ukazuje, jak pracovat s žáky, kteří potřebují individuální prostor ke svému vzdělávání. RVP ZV je tvořen plošně pro celé české školství, zatímco ŠVP si tvoří každá škola sama již dle zmíněných podmínek. RVP ZV není stálý dokument. Neustále se vyvíjí s rozvojem společnosti, upravuje se podmínkám žáků, různým časovým etapám a měnícím se potřebám jedinců. Mezi jeho hlavní principy

patří propojenost mezi předškolním a středním vzděláváním. Základní škola je mezníkem studijního života žáků, proto je důležité nejen v předškolním vzdělávání děti řádně na základní vzdělávání připravit. Stejný úkol má i základní škola v přípravě žáka na střední úroveň vzdělávání. Proto je RVP ZV nezbytný v povinném základním vzdělávání žáků, neboť specifikuje, čeho by měli žáci dosáhnout na konci jejich základního vzdělávání. Mezi hlavní tendence, které vzdělávání dle RVP ZV nabízí, patří například uplatňovaná individualizace ve výuce, která je v dnešním školství velmi důležitá. Zaměřování se na předpoklady žáků a jejich zájmů je podstatnější než pouhé memorování daného učiva. Rozvíjet žáky v jejich cílech je efektivnější a pro jejich budoucí život podstatnější (MŠMT, 2023).

1.1 Vzdělávací oblast umění a kultura

Oblast umění a kultura je jednou ze vzdělávacích oblastí, která je v RVP ZV podrobně popisována. Umění a kultura je pro dnešní žáky často vzdálené téma, ať už z důvodu pokroku lidstva či rychlého vývoje moderních technologií. Proto má žákům přinášet poznání duchovní, společenské, socializační či komunikační z jiného úhlu pohledu. Důležitým slovním spojením v této podkapitole bude „estetické cítění“. Žákům má být prostřednictvím této oblasti předáváno umělecké osvojování světa, tzn. že je u žáků podporováno rozvíjení specifického cítění, tvořivost, vnímání díla nebo také potřeb žáka k sobě samému, ale i k ostatním lidem a okolnímu světu. V dnešní době je to také akceptování kulturních odlišností ostatních lidí, jejich hodnost, a především schopnost vcítit se druhých. Dále se jedná o rozvíjení schopnosti nonverbálního vyjadřování, a to prostřednictvím tónů, různých zvuků, bodů, linií, tvarů, barevné škály nebo gestiky a mimiky (MŠMT, 2023). Umění u žáků rozvíjí zejména komunikační kompetenci, která je v jejich důležité součásti. Zároveň prostřednictvím tvořivých činností rozvíjí nonverbální komunikační schopnosti (Šupšáková et al., 2009).

Tato vzdělávací oblast je rozdělena na dva vzdělávací obory, a sice na Hudební výchovu a Výtvarnou výchovu. Rozšiřujícím oborem může být Dramatická výchova. Ta může být vyučována jako samostatný vyučovací předmět nebo může být projektem či kurzem pro žáky 1. a 2. stupně. Tyto obory jsou na prvním stupni profilovány jako seznámení se s výrazovými prostředky jak hudebního, tak výtvarného, dramatického nebo literárního umění. Žáci se je učí využívat pro sebevyjádření v závislosti na okolním světě. Učí se chápat sdělovaný obsah, kdy lépe rozpoznají kontext a mohou ho dále interpretovat.

Žáci na druhém stupni mají obohacenější nazírání na oblast umění a kultury. K jejich vyjádření již používají historické souvislosti, společenské kontexty nebo také různá díla (MŠMT, 2023).

Vzdělávací obsah dále obsahuje svou charakteristiku, vymezuje cíle, které se jejím prostřednictvím u žáků naplňují, a zejména zahrnuje vzdělávací obsahy všech zmiňovaných předmětů. Předměty jsou rozčleněny do obsahových a výkonových standardů. První z nich, obsahový standard, je popisován v rámci očekávaných výstupů, které se v RVP ZV dělí ve všech částech stejně, a sice do dvou časových období: 1. období = 1. – 3. ročník ZŠ, 2. období = 4. – 5. ročník ZŠ. Druhý, obsahový standard, představuje rozdělení učiva do několika oblastí (Vašíková, 2017).

V této podkapitole je dobré zmínit mezioborovost s jinými vzdělávacími obory. RVP ZV je nastaven na takové úrovni, kdy lze integrovat vzdělávací obsah s jinými tematickými okruhy (Stadlerová & Taylor, 2019). Jesima Banu a Shobana (2024) ve svém odborném článku udávají, že výuka umění také dokáže rozvíjet a zlepšovat jazykové dovednosti, matematické představy, vizuálně-prostorovou inteligenci a kreativitu. Stadlerová a Taylor (2019) k tomu dále připojují, že je podstatné, aby měla integrace logiku a spád. Také tato samotná oblast jde integrovat do sebe. Výtvarná výchova, jako jeden z oborů této oblasti, je často spojována s hudební výchovou. Tvorba ve spojitosti s těmito dvěma obory je hravá a experimentální. Ve výtvarné výchově si mohou žáci vytvářet hudební nástroje, které přidají netradiční zvuky a tóny. Nebo mohou za znění hudby pracovat na výtvarném zadání, které bude jejich proces i výsledek ovlivňovat.

1.2 Výtvarná výchova zakotvená v RVP ZV

Výtvarná výchova je jeden z oborů z již zmiňované vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tento obor slouží jako nástroj k poznávání a prožívání celého světa (MŠMT, 2023). Důležitým pojmem je zde tvořivost. Ta je podle Königové (2007) definována jako: „schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti“ (s. 12). Ta jako taková umožňuje žákům pomocí chápání jejich pocitů a prožitků vnímat práci a vést je k dosaženým zkušenostem. Zároveň je to činnost, pomocí které svět získává nové hodnotné práce, s nimiž lze dále pracovat (Königová, 2007). Pomocí předmětu výtvarná výchova se žáci mimo jiné učí zapojovat do komunikace a přijímat názory a odpovědi druhých. Děje se to prostřednictvím vizuálně obrazného vyjádření, kdy se vyjadřují k jistým okolnostem (Šupšáková et al., 2009).

Tento předmět je v základním vzdělávání založen na tvůrčích činnostech. Ty se skládají ze tří částí – tvorba, vnímání a interpretace. Zde dochází k naplnění celkového předmětu a to tím, že se žáci učí cítit, myslet či představovat, trénují fantazii, intuici a invenci. To žáky vede k plnění jejich prožitků, pocitů a schopnosti zapojit se do procesu tvorby (MŠMT, 2023).

Vzdělávací obsah výtvarné výchovy také žáky vede k rozvoji klíčových kompetencí. Prostřednictvím výtvarné výchovy se u žáků rozvíjí kompetence k učení se, k řešení problémů, občanské i komunikační (Šupšáková et al., 2009). Předmět je dále rozdělen do tří obsahových domén učiva, kterými se žáci v rámci výuky zabývají. První doménou je Rozvíjení smyslové citlivosti, kde si žáci rozvíjí schopnost vnímat svět pomocí jednotlivých smyslů a hledat možné prostředky pro vyjádření tohoto chápání. V konkrétním učivu jsou uvedeny prvky vizuálně obrazného vyjádření, jako jsou linie, tvary, textury nebo proměny v ploše. Dále je to uspořádání objektů do celků, reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly nebo samotné smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření (MŠMT, 2023).

Další doménou je Uplatňování subjektivity, což jsou činnosti, které mají žákům ukázat, jak uplatňovat dosažené vědomosti, dovednosti a zkušenosti v procesu tvorby, dále pak v samotném vnímání a interpretaci jejich děl. V učivu jsou zařazeny prostředky, které vyjadřují emoce, pocity, nálady, fantazii, představy nebo osobní zkušenosti. V představě jde o různé akční malby nebo kresby, ale také o manipulaci s objekty, pohyb nebo umístění v prostoru. Zde jsou rozděleny také přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením dle hlediska, a to podle vnímání a podle jejich motivace. Dle vnímání jsou to vyjádření haptické, vizuální, statické nebo dynamické. Na druhé straně dle motivace to jsou vyjádření založené na smyslovém vnímání nebo fantazii žáků (MŠMT, 2023).

V rámci výtvarné výchovy se zde nachází i poslední doména, kde dochází k Ověřování komunikačních účinků. Nabývá k tomu v rámci činností, které jsou pro žáky vytvořeny tak, aby dokázali komunikovat, hledat nové možnosti nebo obhajoby svých děl, obrazových vyjádření nebo jiných prací. Důležitý je zde osobní postoj v komunikaci, kdy se žáci učí volnému vyjadřování svých názorů a jejich zdůvodňování, chápat odlišné názory druhých a respektovat je v rámci skupiny. Tyto názory se také učí porovnávat (MŠMT, 2023).

Právě popisovaný obsah předmětu výtvarná výchova je takto ukotven v RVP ZV pro žáky prvního stupně základní školy. Je zde obsaženo také učivo, které je na graduující úrovni, a sice pro žáky druhého stupně základní školy. Učivo je opět rozděleno do tří stejných

domén, avšak navazují již na získané dovednosti a vědomosti ze stupně prvního. Učitelé prvního i druhého stupně učivo žákům předávají v takové formě, aby bylo dostupné pro všechny jedince v takovém rozměru, kterému budou rozumět a který je pro ně podstatný. Již zmíněná individualizace je i v předmětu výtvarná výchova nesmírně důležitá, neboť vnímání a později samotná interpretace děl se týká každého z nás (MŠMT, 2023).

1.3 Očekávané výstupy v obsahu výtvarné výchovy

Stejně jako jiné vzdělávací obory, tak i výtvarná výchova ve svém vzdělávacím obsahu nabízí několik očekávaných výstupů, kterých mají žáci na konci určitého období dosáhnout. RVP ZV očekávané výstupy dělí na první a druhý stupeň. Pro potřeby této diplomové práce se budu zabývat pouze stupněm prvním. Jak už bylo výše zmíněno, první období se dělí na 1. – 3. třídu, druhé poté 4. – 5. třídu.

Nyní popíši, jakých výstupů by měli žáci na konci třetího ročníku dosáhnout. První období počítá celkem pět očekávaných výstupů. Prvním výstupem se rozumí, že žáci dokáží rozpoznávat, porovnávat nebo třídit linie, tvary, objekty a samozřejmostí je poznávání barev. Rozeznávat tyto prvky se učí na základě zážitků, osobních zkušeností nebo představ. Zejména u barev je zřejmé, že žáci se naučí míchat barvy nejlépe osobní zkušeností. Pokud učitel výuku zaměří na poznávání barev nejen v kontextu pojmenovávání, žáci se naučí vlastnosti barev či jejich strukturu. Dále se mají žáci naučit využívat své zkušenosti ve prospěch tvorby, kde uplatňují již zmíněné linie, tvary a další kombinace již osvojených prvků. Důležitá je také smyslová vnímavost. Žáci se prostřednictvím nich učí vnímat události a vizuálně je vyjadřovat. Dle svých schopností se také učí interpretovat vizuálně obrazná vyjádření. Učí se je porovnávat, rozeznávat a mluvit o nich. Tyto dosažené zkušenosti a poznatky poté dokáží zapojovat do komunikace s ostatními. Výstupy, které byly výše popsány, jsou ty, které by měli zvládnout žáci, jimž nejsou přiznána žádná podpůrná opatření. Žáci, na které se tato opatření vztahují, mají vymezeny očekávané výstupy v minimální doporučené úrovni. Žáci mají za cíl zvládnout základní dovednosti, které je vedou k vlastní tvorbě, při které uplatňují své zkušenosti a své výsledky sdělují svým spolužákům. S dopomocí učitele rozpoznávají linie, barvy nebo tvary (MŠMT, 2023).

Druhé období základních očekávaných výstupů počítá o jeden výstup více, tedy šest. Žáci mají umět využívat prvky vizuálně obrazného vyjádření při vlastních tvůrčích aktivitách, při kterých uplatňují své vlastní zkušenosti. Také k nim mají nalézat prostředky, které vznikají na základě zrakového vnímání. Jejich tvorba je plošná, objemová, ale

i prostorová. K interpretaci a tvorbě využívají různé prostředky a postupy, které kombinují na základě pocitů i prožitků. K jiným dílům obrazného vyjádření přistupují s pocitem inspirace. Zároveň na základě obrazného vyjádření komunikují a zapojují do obsahu své práce, které vytvořili nebo upravili. Obdobně jsou zde popsány také minimální doporučené úrovně, které mají žáci zvládnout. Důraz je kladen na zvládnutí své tvorby v rámci základních dovedností. Naučit se mají základní rozlišení barev, tvarů nebo linií, které při své tvorbě také uplatňují. Mají vycházet ze smyslového vnímání. Posledním výstupem je, aby dokázali vyjádřit svůj názor na svou vlastní činnost, zhodnotit se a vyjádřit názor na díla ostatních (MŠMT, 2023).

V rámci očekávaných výstupů se několikrát opakuje slovo tvorba. S tímto pojmem pracuje učitel napříč celým vzdělávacím oborem. Slavík et al. (2014) ve své stejnojmenné knize tvorbu popisují jako nějaký způsob poznávání. Tomuto spojení lze rozumět jako nějaký kulturní experiment, se kterým žáci pracují a objevují. Tvorba je chápána jako odpověď na učitelovy otázky a výzvy, které žákům klade ve výuce výtvarné výchovy, ale také napříč ostatními předměty. Jakékoliv tvoření je podřízeno obsahem, tedy očekávanými výstupy a učivem, přičemž je důvodem ke komunikaci. Je dobré mít na paměti, že tvůrčí dílo má vždy nějaký obsah. Dílo bez obsahu nemá smysl. V každém díle, které žáci vytvoří, lze najít hlubší porozumění, tedy porozumění obsahu díla.

2 DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Cílem kapitoly Didaktika výtvarné výchovy je zařadit tento předmět do systému pedagogických věd a popsat, jaké má zde místo. Podstatnou částí kapitoly je také definice tohoto pojmu a zároveň odhalení specifik daného předmětu. Následně také popsat oblast lidského poznání, což je jeden z důležitých aspektů výtvarné výchovy.

Na začátek je podstatné uvést, že pojem didaktika pochází z řeckého slova didaskein, což lze volně překládat jako vyučovat či být učitel. Za prvopočátečního autora, který s tímto pojmem pracoval, je považován Jan Amos Komenský, který přišel s první didaktikou. Jeho publikace zahrnovala teorii vzdělávání ve všech stupních vyučování, její obsahy, metody a zásady. Zařazena zde byla i mravní výchova (Průcha et al., 2013).

Didaktika výtvarné výchovy, tak jako každá jiná didaktika, je zařazena do dílčích pedagogických věd, jež sousedí s oborovou a obecnou didaktikou. Sdílí společné cíle, ale zároveň má vlastní přístupy k daným oborům. Vališová & Kovaříková (2021) uvádí, že obecná didaktika „je vymezena jako teorie vzdělávání a vyučování“ (s. 18). Zabývá se vzdělávacími obsahy předmětů a také procesem, který popisuje činnosti učitele a žáků. Jako činnost učitele je myšleno například vyučování a činnost žáků kupříkladu učení. Tyto činnosti však nejsou samostatnými úlohami.

Obecná didaktika zkoumá a je zaměřena na vztahy a souvislosti těchto činností. Zahrnuje všechny komponenty, které si ke vzdělávání lze představit. Jedná se o reflektování výběru obsahu vyučovaných předmětů z hlediska poznání, učebních úloh, způsobů výuky a s tím spojenou motivací. Dále zkoumání obsahů z hlediska hodnocení, podmínek pro vyučování, postavení učitele a samotného žáka (Vališová & Kovaříková, 2021).

Didaktika oborová je takovou didaktikou, která se zaměřuje na jeden nebo více studijních oborů. Zde spadá také samotná didaktika výtvarné výchovy. Tato koncepce didaktiky je již konkrétnější, neboť Vališová a Kovaříková (2019) popisují, že „zpracovává obecně didaktické principy, koncepce, metody a formy vzdělávání a vyučování v souvislosti s konkrétním obsahem příslušného oboru, předmětu, skupiny předmětů“ (s. 19). Důležité je zmínit, že oborová didaktika je již propojena s pedagogickou praxí, neboť její teorie je aplikována přímo do výuky. (Vališová & Kovaříková, 2021). V minulosti byla oborová didaktika nahrazena pojmem metodika, což je nauka o metodě vyučování či jakýsi postup k vedení výuky. Pokud jde ale o zaměření se na pojem didaktika, jedná se o celý systém a teorii daného oboru (Šobánková, 2006).

Didaktika výtvarné výchovy s sebou nese, stejně jako ostatní oborové didaktiky, cíle tohoto předmětu. Cíle lze obecně zařadit do skupiny didaktických kategorií. Ty jsou bezprostředně závislé na vývoji společnosti. Mají charakter edukace a symbolizují představu toho, čeho se má ve výuce dosáhnout. Udávají směr, perspektivu, ale také aktivitu, prostřednictvím které dochází k naplnění těchto cílů. Cíle jsou nadřazeným pojmem pro obsah, prostředky, principy nebo metody a formy výuky. Všechny tyto podkategorie vyplývají ze stanovených cílů (Průcha, 2009, podle Šobáňová, 2015).

Problémem, se kterým se často učitelé setkávají, je, že si často kladou příliš obecné cíle. Ty jsou často zaměřeny na působení školy a nejde je naplnit v krátkém intervalu. Cíle by měly být spíše konkrétní, týkající se dané oblasti. Tyto cíle již lze naplnit v kratším časovém intervalu. Pedagogika se zabývá také pojmem pyramida cílů. Taková pyramida vyplývá z toho, že si učitelé mají stanovovat cíl vrcholový, který se odráží od cíle nejobecnějšího, až po cíl operační, který je již konkrétní a je vztažen na dané výukové činnosti (Průcha, 2009, podle Šobáňová, 2015). Pokud se jedná o základní cíle výtvarné výchovy, měly by zejména kultivovat osobnost žáků. To lze naplňovat jejich samostatností, seberealizací a rozvojem jejich kreativity. Zároveň je musí vést k osvojení si nových dovedností, prostřednictvím kterých tvoří žáci svá vlastní díla. Důležitým cílem, který je třeba si při plánování výuky tohoto předmětu klást, je, aby žáci rozuměli uměleckému dílu a rozuměli mu v kontextu jeho hodnoty. To souvisí i s tím, že mají respektovat práce ostatních a hovořit o nich. Také je důležité cílit na spolupráci, která je v tomto předmětu podstatná (Šobáňová, 2006).

2.1 Didaktické a motivační prostředky

Jestliže se učitel při přípravě na hodinu rozmyšlí nad vzdělávacími cíli a výstupy, je podstatné také hovořit o správném využití didaktických prostředků. Učitelé často v praxi své náměty a techniky volí nahodile, podle toho, zda se jim výsledná práce líbí či nikoliv. Podstatou ale je si umět zodpovědět na otázku: „Proč jsem takovýto prostředek zvolil/a?“. Je proto důležitá znalost pojmů, které lze ve výuce výtvarné výchovy využívat.

2.1.1 Didaktické metody a principy

Prvními didaktickými prostředky jsou didaktické metody a principy. Základních principů v didaktice je pět. Je to princip názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti. Těchto pět principů se řadí k didaktickým metodám. Metody jsou stále rozvíjeny a hledány. Zároveň je třeba při výběru vhodné metody respektovat právě zmíněné zásady.

Tyto principy jsou základem pro efektivní vzdělávání a učitelům pomáhají volit takové metody, které budou pro žáky odpovídající vzhledem k jejich věku a potřebám. Jejich dodržování zaručuje lepší porozumění a osvojení si učiva. Nyní v jednoduchosti popíši jednotlivé zásady podle Hazukové (2011):

- Zásada názornosti – učitel vede žáky k tomu, aby žákovské činnosti probíhaly prostřednictvím všech smyslů. Rozumí se tomu tak, že žáci by měli poznávat a objevovat učivo pomocí vizuálního, haptického nebo sluchového vnímání.
- Zásada uvědomělosti – žáci pomocí této zásady mají samostatně docházet k osvojení daného učiva a splnění cíle, který jim učitel klade na začátku zadaného úkolu.
- Zásada soustavnosti – učitel volí postup práce od nejjednoduššího po nejsložitější. Učivo má na sebe navazovat a žáci mají navazovat na své dosavadní prekoncepty.
- Zásada přiměřenosti – učivo má být pro žáky přiměřené jejich věku a psychickému i fyzickému vývoji. Učitel musí volit takové způsoby vysvětlování a zadávání práce, aby tomu žáci rozuměli a zvládli úkol vykonat.
- Zásada trvalosti – učivo, které učitel žákům zprostředkovává, by mělo nabrat trvalý ráz. Znamená to, že by žáci měli umět naučené poznatky a dovednosti použít kdykoliv během svého života (Hazuková, 2011).

Při výběru vhodné metody je podstatné, aby si učitel nejdříve ujasnil cíl hodiny a to, čeho chce u žáků dosáhnout. V patrnost musí mít také fyzické prostředí, ve kterém se žáci nacházejí, třídní náladu, a také schopnost reagovat na náhlé situace. Učitelé by si také měli dělat seznam, do kterého si zařazují metody, které se jim v dané třídě osvědčily jako účinné, a kterým by se naopak už věnovat neměli, protože byly u žáků neúčinné (Petty, 2013).

Pokud jde o obecné metody v pedagogických vědách, dělí se do tří skupin:

- Metody slovní – zde patří několik metod, které jsou voleny na základě slovního doprovodu či komunikace. Konkrétně se jedná o metodu rozhovoru, vyprávění, vysvětlování nebo objasňování.
- Metody názorné – názornost, jako jedna z didaktických zásad, je také metoda. Žáky vede k pozorování činností, vlastnímu předvádění, napodobování nebo srovnávání.

- Metody praktické činnosti – do této kategorie se řadí takové metody, které si žáci sami prakticky vyzkouší a dojdou pomocí nich k vlastnímu výsledku. Mezi ně se řadí metody her, manipulace, experimentu nebo samostatného řešení úkolu (Petty, 2013).

Vedle obecných metod, které se ve výtvarné výchově využívají, jsou metody estetické a ty, které rozvíjí tvořivost. Estetické metody Hazuková (2011) dělí na metody bezděčného vnímání, emocionálního a racionálního osvojování. První z metod, bezděčné vnímání, je charakteristická tím, že předmět, který mají žáci vnímat, je na jejich očích již déle, ale zatím s ním nijak nepracovali, tudíž ani neví, že je to něco, co vnímají. Jako příklad lze uvést sochu před školou, kolem které žáci denně chodí. Tato metoda často navazuje na metodu pozorování a vedení učitele. Druhou z metod, emocionální osvojování, využívá učitel, pokud u žáků vyžaduje emocionální rozvoj, empatii a soucit vzhledem k vnímanému dílu. Poslední metoda, racionální osvojování, je určena pro zvědavost žáků. Učitel ji využívá zejména pokud jde o zjišťování informací o tvůrcích nebo při vedení rozhovoru o díle. Tuto metodu lze kombinovat s předešlou, emocionální metodou osvojování. Vedle toho stejná autorka uvádí metody vedoucí k rozvíjení tvořivosti. Ty však nechápe jako typické označení metod, ale spíše prvků, pomocí kterých dochází k rozvoji tvořivosti. Popisuje zejména neuspořádanost struktury, což představuje směs různých předmětů či chaos. Také prvek, kdy učitel navodí téma pomocí chyby – „Sedí paní v síti / v síti“ (s. 75), vede k tomu, že žáci si mohou představit jinou situaci, než bude učitel očekávat a dojde tak k jinému, ale zajímavému ztvárnění. Za rozvoj tvořivosti je považován také rozdíl mezi vzorem a realitou. To znamená, že pokud učitel poskytne žákům nějaký vzor pro zpracování, nebo budou například kreslit zátiší, bude v práci značný rozdíl mezi vnímáním a ztvárněním, což opět vede k jejich rozvoji. Zařadit zde lze také například barvu, kterou omylem žáci vybrali nebo ukápli na výkres. Je to náhodný činitel, který dá práci opět jiný rozměr a je na žácích, aby dokázali s touto skutečností při tvorbě pracovat a využít ji v pozitivním slova smyslu (Hazuková, 2011).

Sama autorka hovoří také o speciálních metodách výtvarné výchovy. Těm rozumí tak, že ve většině vzdělávacích obsahů jiných předmětů nemají takové uplatnění jako právě v tomto předmětu. Jako jednu ze speciálních metod popisuje přímo výtvarnou tvorbu. Do její podoby zařazuje výtvarný experiment nebo výtvarnou hru, samotné řešení úkolu, což se řadí mezi vlastní výtvarné vyjádření, ale také parafrázi již vzniklého uměleckého díla. Další metodou je výtvarné vnímání, které je často v integraci s jinými metodami obecné didaktiky.

Jako zvláštní metodu popisuje sžívání se s uměleckým výtvarným dílem. Rozumí tomu jako první setkání s daným dílem, které souvisí již s popisovanou metodou bezděčného vnímání. Při hodnocení výtvarných děl se učitel setkává s metodou vyčleněného komunikovaného hodnocení. Tato forma metody závisí na reflektivním dialogu, pro který učitel ponechává dostatek času. Žáky vede k hodnocení výtvarné práce své nebo cizí a zároveň je směřuje k využívání výtvarných termínů jako je barva, odstín, štětec apod. Poslední metodou je metoda „mostu“, což je chápáno jako jakési vedení žáků k jejich výtvarnému projevu. Zejména se tato metoda využívá u žáků, kteří nemají dostatek motivace pro vlastní činnost a celkově výtvarné činnosti nevyhledávají (Hazuková, 2011).

V nejlepším možném světle dochází k tomu, že žáci si metody k práci mohou zvolit sami. Často je tomu tak v zahraničních zemích. Ukazují tak, že dokáží pracovat s různými materiály a metodami, které využívají na základě jejich dosažených zkušeností a znalostí z tohoto oboru. Učitel je zde jako pomocníkem, který žáky v případě potřeby vede (Gude, 2013).

2.1.2 Organizační formy

Do didaktických prostředků patří i organizační formy. Ve výuce výtvarné výchovy učitel musí dopředu promyslet jaká bude organizace výuky, jaké do ní zařadí činnosti, a které budou pro žáky vhodné (Hazuková, 2011).

Organizační formy se rozdělují do třech kategorií, a sice podle vztahu k osobnosti žáka, podle charakteru výukového prostředí a poslední podle délky trvání. První kategorie odkrývá čtyři typy výuky – individuální, individualizovanou, skupinovou, hromadnou či frontální. Pro předmět výtvarné výchovy je nejčastěji využívána výuka hromadná, kde je učitel v postavení vedoucího, ale také výuka skupinová, kde jsou žáci rozděleni do skupin a řeší zadanou práci. Zařadit jde ale i individualizovanou výuku, kde je v centru dění žák, kterého učitel respektuje v celé jeho šíři a poskytuje mu prostor pro osobitou tvorbu dle jeho zájmů a potřeb. Druhá kategorie, dle prostředí, uvádí výuku například v klasické nebo odborné třídě, v dílně, na školní zahradě, prostřednictvím vycházky nebo exkurze a také v domácím prostředí. Pro výtvarnou výchovu je dobré zařadit výuku ve třídě, ale i v odborné výtvarné třídě, v keramických dílnách, či mimo budovu školy. Poslední kategorie, dle časového rozhraní, dělí organizační formy na klasickou vyučovací hodinu, která má standardně 45 minut. Nebo je to jiná forma výukové jednotky, která je přiměřená vykonávané činnosti (Chocholoušková & Hajerová Müllerová, 2019).

Vzhledem k organizačním formám lze mluvit také o individuální výuce, kooperativní výuce nebo participaci. Pojem participace se objevuje napříč vzdělávacími obory, ale nyní její popis zaměřím k předmětu výtvarné výchovy. Učitel, který ve své výuce volí participační formu práce, má za cíl rozvíjet intersubjektivní vztahy mezi spolužáky nebo mezi skupinami. Základem je opět práce ve skupině, komunikace a sociální vztahy mezi žáky, jejich povaha, vznik díla a samotná tvorba. Žáci spolu s učitelem pracují v participačním seskupení také na emocích a rozvoji sociálních schopností. V rámci této formy, kterou učitel ve výuce volí, dochází k vzájemnému sbližování mezi ním a žáky. Uvolňuje přátelskou atmosféru, respektuje autonomii žáků a jeho autorita jde do pozadí. Není to však tak, že žáci učitele nerespektují. To nikoliv. Pouze učitel nedbá na to, aby byl tím, koho mají žáci vzývat, ale aby byl ten, kterého přirozeně zapojí do výtvarného dění a berou ho jakou součást skupiny (Stehlíková Babyrádová et al., 2021).

2.1.3 Výtvarné techniky

Další kategorie, která do didaktických prostředků spadá, jsou výtvarné techniky. Dříve byl předmět výtvarné výchovy pojímán jako prostor pro využívání klasických technik jako je malba, kresba nebo prostorové vyjádření. S postupem společnosti dochází ke kombinaci těchto klasických výtvarných technik s technikami inspirované uměleckými směry v současném století. Jedná se například o zařazování technik jako body art, land art, akční malba, asambláže nebo happeningu. Skrze tyto nové moderní techniky žáci získávají další, nepopsatelné zážitky, prostřednictvím kterých mohou zužitkovat své dosavadní zkušenosti a posouvat je dále. Důležitým prvkem, který žáci získají prostřednictvím tvoření novými technikami, je radost. Žáci hledají nové možnosti tvorby, formy a učí se tomu, že jejich výsledek nemusí být zřejmý hned při počátku aktivity (Bečvářová, 2015).

Níže popíši jednotlivé techniky, jež jsou inspirované uměleckými směry, kterým se učitelé mohou v rámci výtvarné výchovy věnovat a využívat ve svých hodinách výtvarné výchovy:

- Akční gestická malba – za zakladatele akční malby se považuje Jackson Pollock, který akční malbu charakterizuje jako činnost, kdy výrazovým prostředkem je skvrna, cákanec nebo různě tažená linka. Žáci mohou tímto způsobem malovat štětcem nebo špachtlí či zkusit například stříkat barvu přímo z plechovek. Taková činnost u žáků probouzí absolutní prožitek, uvolnění, svobodu a spontánnost.

- **Ambaláž** – je technika, ve které se určité předměty balí papírem nebo tkaninami. Žáci tak pracují s různými předměty, s částmi přírodního materiálu nebo jinými objekty. Za zakladatele je považován Christo Vladimirov Javacheff.
- **Asambláž** – je technika, kdy žáci skládají prvky různorodého materiálu dohromady a vzniká z toho výsledné dílo. Tato technika může být v kombinaci s malbou. Žáci popisují, proč dané předměty zvolili a čeho chtěli dosáhnout.
- **Body art** – tato činnost je zařazována do akčního umění, kdy hlavním vyjadřovacím prostředkem je lidské tělo. Žáci mohou pracovat například pomocí otisků. Učitel hodnotí průběh, nikoliv výsledek. Při této činnosti je dobré využívat digitální technologie, na které žáci zaznamenávají svůj postup a následně jej prezentují.
- **Dekalk** – tato technika je vhodná zejména pro rozvoj žákovské interpretace a reflexe. Je založena na otisku a výtvarné náhodnosti barev. Dochází k rozvoji fantazie a obrazotvornosti.
- **Dekoláž** – je technika vícevrstvé koláže, kdy se žák protrhává k prvotní vrstvě. Žáci nejdříve lepí několik papírových vrstev na sebe a po zaschnutí je strhávají do nějakého obrazce. Za zakladatele této techniky je považován Mimo Rotella.
- **Frotáž** – tuto techniku popsal Max Ernst. Jde o techniku, kdy například pomocí tření tužky, uhlem nebo rudkou vzniká na papíře zajímavá, netradiční plocha. Učitelé k práci často využívají například textilie, přes které žáci těmito pomůckami přejíždí a vyrábí zajímavé pozadí. Zkouší si tak práci s netradičním materiálem a poznávají různé vlastnosti daného materiálu, které mohou popisovat.
- **Koláž** – je opakem techniky dekoláže. Žáci touto technikou nalepují různý materiál na plochu. Mohou k tomu využívat noviny, textil, fotografie, kalendáře aj. Pracují tak s tvary, útržky různých barev nebo se strukturami zmíněného textilu.
- **Land art** – tato technika se řadí do akčního umění. Žáci si zkouší práci v přírodě, při které využívají netradiční materiály jako je hlína, písek, kamení, sláma, listí nebo voda v různých skupenstvích. Pro žáky je důležitý prožitek z celého díla.

- Sypaná batika – technika, ke které jsou potřeba barevné prášky na textil různých barev a vlhká látka. Tyto barvy žáci sypou na látku a sledují, jak se barvy rozpíjejí a spojují do sebe. Žáci mohou objevovat nové kombinace barev a opět komentují, co jim vzniklo za obrazce či tvary (Bečvářová, 2015).

2.1.4 Motivační prostředky

To, že je motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitým prvkem, není třeba připomínat. Je tedy důležité se podívat na to, jaká by měla motivace ve výtvarné výchově být. Motivace je označována za záměrný způsob toho, jak učitel dovede žáky připravit na výtvarnou činnost. Je jen na něm, jak ji dokáže podat a jaký má účinek. Motivační prostředky jsou všechny ty činnosti či aspekty, které dovedou žáky ke kvalitně odvedené práci a k tomu, aby je práce nějakým způsobem zajímala. Důležité je ale připomenout, že motivace nemusí být záměrným úkazem, ale ve vzdělávacím procesu se může postupně odkrývat. Jako příklad uvedu situaci, kdy učitel žákům odkazoval na oblast výtvarného umění v reálném světě a žáci danou situaci pochopili až s odstupem svých získaných zkušeností. Samotnou motivací by poté mělo být učivo, se kterým se žáci ve výtvarné výchově setkávají (Hazuková, 2011).

Petty (2013) vymezuje několik pravidel, které jsou pro kvalitní motivaci podstatné. Prvním pravidlem je to, aby žáci viděli, že učitel je do výtvarného oboru, ale také jiných oborů, ponořen. Jeho zájem bude ukazovat správný směr toho, co by mohlo zajímat také žáky. To, že je důležité motivaci postavit na realitě světa, je známo. Je ale nutné k tomu do výuky zařazovat jiné organizační formy, pomocí kterých žáci tuto spojitost uvidí nebo alespoň přinést reálné předměty z praxe. To vede také k obměňování činností, ze kterých se postupně vyvine vlastní tvořivost a sebevyjádření žáků. Do výuky je také vhodné zařazovat jiné motivační prvky, jako jsou obrázky, filmy nebo hádanky, které žáky uvedou do výtvarné situace. Posledním pravidlem je zařazení takových činností, které podporují aktivní zapojení žáků do výuky a vedou je k samostatnému řešení.

Jedním z prvků motivace je samotný námět ve výtvarné výchově. Hazuková (2011) ve své publikaci popisuje, že námět by měl vycházet z reálných situací, se kterými se žáci v průběhu svého vývoje setkávají. S tím souvisí jejich prožitky, zkušenosti a představy. Úkolem učitele je námět dobře promyslet. Je totiž časté, že učitelé volí námět, ale ve výsledku zjistí, že není pro žáky mladšího školního věku vhodný. Výchozím bodem pro tuto situaci je, si námět dobře rozmyslet dopředu, naplánovat jej a zároveň se pokusit si jej

zpracovat. Učitel tak zjistí, co všechno může žáky napadnout a připravit se na situace, které mohou vzniknout. Dobrý námět podpoří žáky k práci, je pro ně zajímavý, humorný či napínavý. Nazývá se motivační námět. Dalším typem námětu jsou náměty popisné, které slouží obdobným způsobem, tedy kdy učitel navozuje příjemnou atmosféru a popisuje to, co budou žáci vykonávat. Popis by měl být opět zajímavý, nezvyklý a měl by žáky vtáhnout do děje a následné práce. Dalším motivačním prvkem, který popisuje, mohou být samotné výtvarné techniky a materiály, se kterými žáci pracují nebo metoda či organizační forma ve výuce. Námětům, které vytváří široké struktury, se říká tematické okruhy. Ty se dále dělí do užších forem a vznikají jednotlivá témata.

2.2 Hodnocení a reflexe žákovských prací

Do didaktiky každého předmětu patří také hodnocení žáků, jejich prací a celého procesu. Hodnocení neboli evaluaci Petty (2013) popisuje jako měření hloubky a šířky znalostí a dovedností, kterých žák nabyl prostřednictvím vzdělávacích činností v dané organizační formě. Evaluace by žáky měla vést k motivaci a inspiraci pro další práci. Měla by jim dávat zpětnou vazbu, která ukazuje, jak si s činností poradili, a zároveň jim dává doporučení pro další tvorbu. Účelem hodnocení je získat pohled na odvedenou práci.

Nyní se budu zabývat dvěma formami hodnocení, a sice formativní a sumativní. Formativní evaluace je pro žáky zpětnou vazbou, která je jim zprostředkována již v průběhu jejich učení. Ve výtvarné výchově je tato forma využívána nejčastěji při postupu práce, kdy učitel žákům říká, co udělali správně a na co by si měli dát pozor, případně co mohou zlepšit. Tuto metodu nemusí využívat jen učitel. Je dobré, když se hodnotí navzájem také žáci nebo dochází k individuálnímu sebehodnocení žáků. K tomu, aby se žáci mohli patřičně zhodnotit, je zapotřebí, aby znali cíl výuky či činnosti, kterou vykonávají. Druhou metodou je sumativní hodnocení. Tou se rozumí hodnocení na konci vykonané činnosti. Sumativní metoda hodnocení je typická jako klasifikace známkami 1-5 (Petty, 2013). Hodnocení se nevytrácí také z předmětu výtvarná výchova, ale naopak je důležité, aby pedagog uměl správně ocenit žákovskou práci a motivovat je tak do příštích činností. Pro učitele je však stěžejní rozpoznávat, jak v těchto estetických předmětech žáky hodnotit a jakou zpětnou vazbu jim dát (Pechová & Valešová, 2020).

Ve výtvarné výchově je hodnocení nástrojem pro rozvoj. Stadlerová (2010) popisuje, že hodnocení výtvarné činnosti by mělo být primárně formativní, tedy slovní. Žáci jsou tak vedeni k jejich růstu a rozvoji při další tvorbě. Učitel tak hodnotí proces tvorby a ne

výsledek. Hodnotí se význam žakovského díla. Kvalitní zpětná vazba učitele vede žáky konstruktivisticky a podporuje je v celé šíři výuky. Je důležité si dávat pozor na vhodnou motivaci spojenou s kladným hodnocením. Demotivace, která by se projevovala negativním hodnocením, by nevedla k rozvíjení žáků při dalších tvůrčích procesech.

Zpětná vazba je pro žáky podstatnou složkou vyučování. Hodnocením se rozumí posuzování žakovských prací. Učitelé se při hodnocení potýkají s několika otázkami: Co hodnotit? Jak hodnotit? Jaká stanoviska si pro hodnocení stanovit? Proč hodnotit? Na to vše odpovídá Šobánková (2006) ve své publikaci. Také popisuje, že hodnocení může mít formu mimo jiné individuální, skupinovou nebo hromadnou. Zároveň z hlediska času může být hodnocení průběžné, ale i závěrečné. Průběžné odpovídá názvu, tedy hodnocení v průběhu procesu. Závěrečné poté v závěru vyučování, nikoliv v závěru pololetí nebo školního roku. Role učitele při hodnocení má být spíše partnerská. Učitel má být pro žáky konzultantem, rádcem a partnerem. Má hodnotit jejich snahu, aktivitu a postoj. Zároveň respektuje jejich zvláštnosti a vývojová hlediska výtvarného projevu. S tím souvisí, že hodnotí například sílu výrazu, zpracování díla, kompozici a využití prostoru, jejich vlastní originalitu a celkové zvládnutí výtvarné techniky, čemuž lze rozumět jako hodnocení výtvarného vyjadřování dle oblasti nebo dle zadaného způsobu. Celkově je hodnocení závislé i na počtu žáků ve třídě (Šobánková, 2006).

Dalším pojmem, pojící se k didaktice tohoto, ale i jiných oborů, je reflexe. Ta je přeložena z latinského slova „obrat zpět“. Žáci jsou vedeni k reflexi toho, co se událo. Při reflexi by se mělo zaměřovat na události, které se analyzují, popisují a přemýšlí se nad jiným provedením dané situace (Slavík et al., 2020). Janík et al. (2022) hovoří o metodice 3A, která slouží k reflexi a analýze výuky. Metodika 3A se skládá ze tří pojmů, které nyní krátce popíši. První z nich je anotace. Ta slouží k popsání situace ve výuce, aby byl zřejmý kontext celého případu. Dalším pojmem je analýza, která představuje důkladný didaktický rozbor celé situace ve výuce. Rozebírají se podrobně všechny klíčové prvky, které nastaly a které se odehrály. Posledním pojmem, řadící se do metodiky 3A, je alterace. Ta hodnotí a navrhuje změny, které mají vést ke zlepšení předešlých situací a kvality výuky.

Při reflexi je důležitá empatie učitele, která respektuje žakovská díla a také nahlížení na tvorbu (Stadlerová, 2010). Reflexe se tedy volí při uvažování nad činností, kterou žáci zpracovávali. Reflexe se týká žáků samostatně. S hodnocením souvisí v tom pojetí, kdy na něj navazuje a žákům poskytuje podnět k sebereflexi. Žákům odpovídá na otázky, jak je vnímají ostatní spolužáci, zda jejich výtvarnému vyjádření rozumí stejně nebo jiným

způsobem. Reflexi však neprovádějí jen žáci. Z hlediska kvality výuky, které se budu věnovat v další podkapitole, se reflexi věnuje také sám učitel. Učitel se dívá na výuku z hlediska toho, zda se mu podařilo to, co si stanovil za cíl nebo co se ve výuce událo. Srovnává přípravu s realitou, která v průběhu výuky nastala. Také se kriticky zamýšlí nad tím, co se mu nepodařilo a co jako učitel nezvládl a měl by zlepšit, aby příště proběhlo lépe. Zároveň by do své sebereflexe měl zapojovat i žáky, aby se mu otevřely obzory v tom, co si o jeho práci myslí oni sami. Jejich zpětná vazba je důležitá pro plánování další výuky. Tím učitel ukazuje, že jim je k dispozici jako partner, ne jako autorita (Štěpánková, 2006).

2.3 Kvalita výuky výtvarné výchovy

Pojem kvalita lze uchopit jako určitou deskripci, která popisuje vlastnosti, ale také jako slovo podobné ke slovnímu spojení přisouzení hodnoty nebo vyjádření dané pozice. Nástrojem pro zjišťování a popis kvality je určování významu a také hodnocení (Slavík & Lukavský, 2012). Pro kvalitu výuky je podstatné to, jak učitel dokáže učivo transformovat, tedy jakým způsobem ho předává žákům. O tom se však budu více zmiňovat v následující kapitole (Štěpánková, 2020).

V této podkapitole budu vycházet zejména z publikace od Pospíšila et al. (2019), který se spolu s jeho spoluautory zabývá kvalitou vzdělávání ve výtvarné výchově. Již několikrát je v této práci zmíněno, že výtvarná výchova je často obtížná pro přípravu tak, aby byla správně didakticky vedena. Zde se lze bavit o dobré organizaci a řízení třídy, kde jsou jasně stanovená pravidla a postupy, výuka má spád a obsahuje všechny fáze výuky, které by měla obsahovat. Dále by měla být kvalitní z hlediska cílů, obsahů a jasností. Dobrá motivace a učební úlohy, které podpoří aktivizaci u žáků, jsou jasným výsledkem pro dobré vedení výuky. Prvkem pro dobrou výuku je přátelské klima, kde se dá bez problémů pracovat.

Kvalitní vzdělávání výtvarné výchovy žákům otevírá cestu k chápání souvislostí, dovedností a k tvořivému myšlení. Žáci se učí nové výtvarné techniky, rozvíjí se jejich estetické vědomí. Také dokáží rozumět věcem kolem nich a ponořují se do chápání celého světa. Pomocí kvalitní výuky dochází u žáků k rozvoji komunikace a zapojení se do komunikace s okolním světem, zejména v roli občana. Žáci mají možnost se prostřednictvím výtvarné výchovy najít ve vyjádření sebe samotných, přičemž se rozvíjí individuálně a osobnostně. Nové tendence výuky přináší učení se prostřednictvím týmových a vlastních aktivit, aktivizace, komunikace a reflexe. Je podstatné si uvědomit, že výtvarná výchova nemůže být zaměřena na měření výkonu žáků nebo na počtu získaných vědomostí

nebo dovedností. Výchova je zaměřena na poznávání svého vlastního já a poznávání světa kolem sebe a uvědomování si svých hodnot. To souvisí s tím, že ve výtvarné výchově se nehodnotí výsledek, ale rozhodující je to, zda žáci plní učitelovy požadavky a jak s nimi nakládají. Zda při tom rozvíjí svou tvořivost nebo ji spíše odbývají (Pospíšil et al., 2019).

Stadlerová & Taylor (2019) ve svém odborném článku hovoří také o tom, že v praxi se kvalita výuky vytrácí zejména z toho pohledu, že obsah výuky není plánován dle RVP ZV. Žáci často nemají možnost svého vlastního vyjádření ani možnost zpětné reflexe díla nebo děl svých spolužáků. Kvalita hodnocení učitelů by měla být vztahována ke vzdělávacímu cíli. Sám učitel by měl být umělecky gramotný, což odráží jeho znalosti a dovednosti týkající se daného oboru.

Kvalitu je však obtížné měřit. Co se týká výchov a jejich výsledků, jsou neměřitelné z důvodu exprese. Exprese ve významu říká, že výchovy, zejména ta výtvarná výchova, jsou zaměřeny na obrazném tvořivém vyjadřování, které není z prvního pohledu měřitelné. Proto Slavík & Lukavský (2012) popisují, že východiskem pro kvalitu výuky výtvarné výchovy jsou učební úlohy. Ty dělí na ty, které podněcují žáka k aktivní činnosti ve výuce, za druhé touto činností směřují k cíli výuky a za třetí tvoří učební situaci a závisí na formě, průběhu a celé organizaci. Charakteristika učebních úloh je popsána z důvodu, že tato východiska propojují činnosti žáků a požadavky kurikula s jeho cílem a obsahem. V celkovém pojetí to znamená, že za kvalitu výuky zodpovídá sám učitel, který s tímto kurikulem pracuje a na základě toho hledá možnosti, které bude ve výuce využívat.

3 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE UČIVA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Didaktická transformace učiva je pojem, pod kterým si lze představit to, jak učitel pracuje se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů, které jsou zakotveny v RVP ZV a také v konkrétním ŠVP. Proto je důležité popsat, jak je práce učitele ve výtvarné výchově vymezena v literatuře.

Tento postup, kterým se chci zabývat, stojí na porozumění vzdělávacího obsahu pedagoga. Toto porozumění vede k transformaci učiva. Pojem transformace vzdělávacího obsahu je od pedagogů slyšen často. Učitelé si mnohdy kladou otázku, čemu vyučovat a jak tomu vyučovat. Transformace učiva znázorňuje zprostředkování či zpřístupnění učiva žákům v takové podobě, aby si žáci učivo pamatovali, ale zároveň také rozuměli a dále s učivem pracovali a využívali jej ve svém životě a později v životní profesi. Zpřístupňování učiva žákům vede k redukci velkého množství poznatků, které se na žáky valí, do takové formy, která pro ně bude přijatelná a snadno pochopitelná. V novodobém pojetí vzdělávacího systému jde zejména o to, aby učitelé žákům prezentovali učivo v takové podobě, kdy dochází k rozvíjení žákovských kompetencí a k dosažení očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích obsahů (Knecht, 2007).

Pokud je transformace obsahu učiva podmíněná nebo vedená didaktickým záměrem, je nazývána jako didaktická transformace obsahu. Samotná transformace je pro výuku žáků nezbytná. Učitel žákům přináší poznatky a informace na základě jejich věku a dosavadních znalostí. Je proto podstatné, aby na tyto faktory myslel při plánování výuky. V žácích tak vzbuzuje chuť se učit novým věcem. Zkráceně lze hovořit o tom, že učitel transformuje učivo z podoby, které žáci nerozumí, do podoby, která je pro ně čitelná a srozumitelná (Chocholoušková & Hajerová Müllerová, 2019).

Podle Janíka et al. (2009) je didaktická transformace rozdělena do třech kategorií:

- Ontodidaktická transformace – v této formě transformace obsahu se přeměňují oborové obsahy do kurikulárních dokumentů, kterými se rozumí učební plány, osnovy, vzdělávací programy nebo různé učitelské příručky. Akteřem této transformace je tvůrce kurikula.
- Psychodidaktická transformace – naopak v této formě jde o převedení kurikulárního obsahu do obsahu výuky. Lze ji chápat jako jasnou přípravu

na vyučování, která je kvalitně připravená, dle platných dokumentů. Zde je aktérem učitel.

- Kognitivní transformace – tato transformace přináší žákům již ucelené poznatky. Aktéry jsou zde samotní žáci či učící se jedinci. Jde o nejnižší rovinu transformace (Janík et al., 2009).

Pro potřeby této práce se budu více věnovat rovině psychodidaktické transformace, kde je hlavním aktérem učitel. Učitel při převádění obsahu vzdělávání do přijatelné formy žákům respektuje jejich subjektivitu, navazuje na žákovské zkušenosti a jejich vnímání světa. Pedagog tak volí takové formy a metody, které jsou pro výuku žáků nejúčinnější. Lze hovořit o příkladech ze života, vysvětlování, demonstraci, názornosti, které jsou pro žáky srozumitelné. Prostřednictvím psychodidaktické transformace dochází k žákovskému rozvíjení znalostí, dovedností, postojů nebo kompetencí. Výsledkem této transformace je zejména učitelova příprava nebo přímý záznam z výuky, který odkrývá to, jak učitel žákům učivo zprostředkovával (Janík et al., 2009). To, jak učitel dokáže obsah transformovat do požadované formy, závisí pouze na jeho schopnostech a zkušenostech, kterými disponuje (Knecht, 2007).

3.1 Role učitele při práci se vzdělávacím obsahem

K této kapitole bezprostředně patří plánování vyučovací jednotky učitelem. Zde dochází k jisté transformaci učiva z již zmíněných kurikulárních dokumentů. K tomu, aby učitel dokázal správně a efektivně naplánovat výuku, potřebuje komplexní znalosti a dovednosti, které mu tento proces usnadní a zároveň ho povedou správným směrem. Tyto znalosti získá studiem kurikula, kde je obsaženo učivo a očekávané výstupy žáka. Bez těchto znalostí nelze vzdělávací obsah naplánovat (Šobánková, 2015).

Orientace učitele v kurikulu je jedním z aspektů jeho přípravy. Dalším aspektem, který z orientace vychází, je příprava vlastních tematických plánů. Ty musí být zaručeně v souladu s požadavky kurikula. Tematické plány si většinou učitel připravuje sám pro různá časová období. Posledním aspektem je již přímá příprava na výuku ve formě získávání informací nebo volba námětu. Námět by měl být volen ve spojitosti s danou výtvarnou technikou nebo problémem, který žáky povede k získání dalších výtvarných znalostí a dovedností. Součástí je také motivace, která je pro žáky nutností. Výtvarnou výchovu žáci často vnímají jako něco, kde musí vzniknout dokonalá práce či výsledný produkt. Úkolem učitele je žáky namotivovat tak, aby se tady od tohoto prekonceptu odpoutali. Dále si učitel stanovuje

postup a celkové provedení práce. Zároveň je důležité připravit se na hodnocení. Již předem musí mít stanovena kritéria, podle kterých bude práci žáků v hodině hodnotit. S hodnocením souvisí také reflexe, kterou musí mít učitel rovněž důkladně promyšlenou (Šobánková, 2015). Příprava na vyučovací jednotku by měla být originální a učitel by měl brát ohled na své potřeby, ale také na potřeby žáků. Každé vyučování je specifické různými faktory, se kterými musí při výuce počítat. Jedná se o zdraví učitele i žáků, jejich počet, atmosféru a klima (Knecht, 2007).

Role učitele je ve většině předmětů stejná, tak jako ve výtvarné výchově. Obecně učitel zastává rolí hned několik a také mnoho autorů tento pojem popisuje z jiných hledisek a stran. Žádná z rolí není jednotlivým aspektem učitelovy práce, ale navzájem se prolínají a doplňují. Pro mé potřeby jsem si zvolila knihu od Vašutové (2004), která role učitele popisuje následovně. Učitel je ve své profesi poskytovatelem poznatků a zkušeností, se kterými žáky seznamuje a předává jim je. Zároveň je podporovatelem žákovských poznatků a zkušeností, se kterými naopak přicházejí žáci a je jim poradcem, aby je do jisté míry zvážili a vyhodnocovali. Také je projektantem a tvůrcem. Tvoří neustále celé dění ve škole, ve třídě, ale mnohdy žákům zprostředkovává zajímavé poznatky pro život mimo školu. Dalšími rolemi, které zastává, je diagnostik a kritik. Pod těmito pojmy si lze představit to, že hodnotí a konstruktivně kritizuje žákovské výsledky a produkty. Mezi to se řadí také role reflektivního hodnotitele. Zároveň je učitel třídním, ale i školním manažerem, kdy vede danou třídu, kroužek nebo skupinu. Zapojuje se do dění ve škole, ale také mimo školu. Je viděn a žáky obohacuje o jeho zkušenosti. Poslední popisovanou rolí od Vašutové je role socializačního a kultivačního vzoru. Učitel by měl být tím, kdo se chová podle norem a dobře reprezentuje svoji profesi ve společnosti.

Na učitelovu osobnost a profesi je nahlíženo jako na profesionála ve společnosti. Dytrtová a Krhutová (2009) ve své publikaci popisují učitelovy kvality podle Srovnávací studie OECD následujícími kritérii. Učitel by měl mít kvalitní znalosti v oblasti kurikula na obou úrovních, ať už na státní či školní. Měl by dokázat tyto předepsané dokumenty analyzovat a převádět do praxe, tím pádem ukázat své pedagogické dovednosti a ovládat tak výukové strategie. Férový učitel by se měl zároveň umět správně reflektovat a být schopen sebekritiky. Je potřeba si uvědomovat svou profesi a zajímat se o to, zda ji vykonává dle správných norem, které posouvají jeho žáky dopředu. Empatie, angažovanost ve vztahu k žákům, úcta a přátelský vztah, jsou další z důležitých kritérií učitelovy profese a jeho vztahu k žákům. Pokud žáky nebude vnímat empaticky a s úctou, nikdy se nevytvoří zdravý

vztah mezi žákem a učitelem. Dále je to kritérium manažerské kompetence a další řídicí kroky, které učitel vykonává.

Co se týče výtvarné výchovy a učitelovy profese, není žádnou výjimkou, že učitel ve výuce musí uplatňovat tvůrčí přístup k zavedení různorodých programů do předmětu výtvarné výchovy. To znamená, že učitel volí pro práci různé postupy, metody nebo technologie, různé formy a metody výuky, které žáky skutečně zajímají a dokážou pomocí nich aktivně pracovat na cílech a vzdělávacích záměrech vzdělávacích programů. Práce učitele je také práce s tematickými plány, kde již pracuje s konkrétními tematickými okruhy nebo náměty do výuky (Pastorová, 2004).

Pokud jeho práci shrnu přesněji, je důležité, aby znal své cíle, ale také cíle, kterých chce dosáhnout z pohledu žáků. Jeho úkolem je také rozumět vývojovému stádiu žáků a očekávat od nich charakteristický výtvarný projev. V praxi to znamená, že jim zadává úlohy přiměřené jejich věku. Důležité je také znát svoji vyučovanou skupinu, na kterou se váží předchozí zkušenosti, na které může nabalovat. Je normální, že jinou techniku práce zvolí učitel pro svou třídu, kterou zná a se kterou pravidelně pracuje, na rozdíl od skupiny, kde by vedl jen kroužek. Žáky, které vede pravidelně, může na výtvarnou činnost motivovat i v rámci jiných předmětů nebo aktivit, které se nemusí pojít bezprostředně pouze ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova, ale dochází tak k propojení mezipředmětových vazeb (Bezděková et al., 2016).

Dobrý učitel by měl k žákům přistupovat z pozice jejich osobnosti, nikoliv ze své vlastní představy. O výtvarných dílech existují často různé představy a každý si idealizuje, jak bude práce vypadat. Je ale důležité respektovat žákovská vyjádření a o díle komunikovat a hledat to, jak žáci pracovali. Není špatné, když se učitel inspiroje kolem sebe a hledá různé možnosti pro nové techniky nebo náměty ve výuce výtvarné výchovy. Je ale podstatné, aby se inspiroval spolu s přizpůsobením pro svou vlastní třídu a také usoudil, zda je za danou technikou nebo námětem schované to, co by si žáci měli z výuky opravdu odnést (Bezděková et al., 2016).

S tím souvisí také předem rozmyšlené zadání výtvarného úkolu. Učitel si musí dopředu vyzkoušet, zda technika, materiál i pomůcky fungují tak, jak on sám očekává. Musí mít na paměti, že i to, co vypadá opravdu jednoduše, se může nějakým způsobem velmi rychle pokazit. Je dobré mít i zálohu na to, jak by případně improvizoval a co by ho vedlo ke zlepšení dané práce. Co se týče provedení díla, učitel by měl dát důraz na to, aby se zajímal o sebevyjádření žáků nikoliv o výsledný produkt. To zajistí tak, že žákům dá

dostatek času pro ztvárnění zadané práce. Učí žáky rozčlenit si svou práci do několika fází, kterým se postupně věnují. V dílech se zaměřuje na různorodost. Nezapomíná na základní plošná ani prostorová vyjádření. Pod tímto si lze představit kresbu, malbu nebo modelování. Také je podstatné, aby se učitel zajímal o výtvarné umění a samotnou tvorbu, sám byl tvořivý a sám nalézal inspiraci do hodin výtvarné výchovy. Dále by měl rozumět kompetencím a očekávaným výstupům, které jsou uvedeny v RVP ZV (Bezděková et al., 2016).

Přesněji je důležité, aby pracoval se třemi obsahovými doménami, které ve vzdělávací oblasti umění a kultura, zejména ve výtvarné výchově, jsou. V první oblasti, rozvíjení smyslové citlivosti, je zapotřebí aby učitel pro žáky zprostředkoval samotnou práci se smysly. Pro žáky je důležitý zvláště dotyk, pomocí kterého si mohou osvojit několik dovedností a zkušeností. To posléze vede k tomu, že si sami uvědomují a reflektují své zájmy. Pomocí doteku mohou žáci o jevech přemýšlet a odlišovat je od sebe. Učitel musí umět pohotově reagovat a vést s žáky adekvátní dialog na dané téma nebo sledovaný jev. Také dostatek prostoru pro vyjádření se žáků je podstatnou složkou, kterou by měl učitel do výuky zařazovat. Žáci se pouhým posloucháním názorů druhých učí přemýšlet o svých pocitech, vjemech nebo prožitcích. K tomu všemu je důležitý čas. Čas, který mohou žáci využít k přemýšlení a uvědomování si předmětů a jevů kolem sebe (Pastorová, 2004). Učitel by měl využívat výtvarného jazyka, aby se žáci učili o výtvarné výchově hovořit. K tomu patří bohatá slovní zásoba, pomocí které učitel rozvíjí schopnost poznávat a hovořit o prvcích vizuálně obrazného vyjádření (Stadlerová, 2010).

V druhé doméně ověřování komunikačních účinků se učitel snaží o to, aby žáci dokázali obhájit svůj způsob vizuálně obrazného vyjádření a pojmenovat ho. Podstatné však je, aby k tomuto učitel uměl vytvořit podmínky a prostor. Prostor vytváří tak, že žáci ví, že mohou nabídnout ke komunikaci svůj vlastní způsob i vlastní interpretaci a prezentaci díla. Atmosféra by měla být vstřícná a ohleduplná. Interpretace žáků může nadchnout, ale i pobouřit, je však důležité, aby žáci měli dostatek času na to, aby své tvrzení dokázali obhájit a vysvětlit. To vše souvisí s individualizací, která je v tomto případě nezbytná. Učitel nabídne žákům svou interpretaci, nechá ale prostor k tomu, aby přemýšleli nad tou svou vlastní a případně souhlasili s učitelovou interpretací, nebo aby byla brána jako jedna z možností. Učitelova interpretace nikdy není jedinou správnou volbou. Je důležité, aby toto učitel žáky učil také. K nalézání různých možných interpretací může žákům nabídnout různé inspirační zdroje jako je internet nebo různé publikace (Pastorová, 2004). Forma výuky by

měla být aktivní. Situace pak budou aktivně probírány, reflektovány a hodnoceny (Stadlerová, 2010).

V poslední doméně obsahu tohoto předmětu jde o uplatňování subjektivity. Zde má žák ukázat svou tvůrčí činnost, ke které mu učitel musí vytvořit patřičné podmínky. Žákům musí být nabídnuta taková činnost, kdy právě dochází k pravé tvůrčí práci. Neznamená to, že žák dostane určitý nápad, který je daný, ale sám hledá způsoby, kterými by dílo ztvárnil. Je potřeba volit témata taková, kterým žáci rozumí a jejich obsah je přizpůsoben každému z nich. Učitel tak podporuje u žáků seberealizaci a rozvíjí jejich myšlení při práci (Stadlerová, 2010).

Učitel by se měl těchto tří domén v každém ročníku alespoň krátce dotknout. Je možné, že se některé z nich věnuje déle nebo více do hloubky, nemělo by se ale stávat, že některou z nich zcela vynechá (Pastorová, 2004). Také to, že ve výuce nastanou negativní postoje k výběru práce, je důležité, aby v takové chvíli učitel započal reflektivní dialog, ve kterém se situace řeší pomocí emocí, ale i argumentací žáků na základě jejich zkušeností (Stadlerová, 2010).

3.2 Obtíže a výzvy při transformaci učiva

Knecht (2007) ve svém článku popisuje, jaké obtíže mohou při transformaci učiva ze vzdělávacího obsahu nastávat. První z nich vidí jako terminologickou neujasněnost. Sám autor v článku udává několik pojmů, které pod didaktickou transformaci řadí. Jedná se například o didaktické zjednodušení, didaktickou redukci nebo didaktickou rekonstrukci. Nejednotnost v názvech může vést k tomu, že učitelé budou pojmy chápat různorodě, což povede k nejasnostem při samotné transformaci učiva (Knecht, 2007). Na druhou stranu však Slavík et al. (2020) píší, že didaktickou transformaci a didaktickou rekonstrukci vidí jako „...dvě strany téže mince“ (s. 27).

Za druhou obtíž, která s nejasnou terminologií souvisí, je historický vývoj transformace. Každá země má svůj průběh didaktické transformace a často je těžké najít správný střed, ve kterém by se autoři shodovali. Další obtíž vidí ve složitosti zprostředkování učiva. Každý učitel nemusí brát zřetel na to, zda je forma pro žáky srozumitelná, zda se žáci v učivu orientují a jestli navazuje na jejich předešlé prekoncepty. Naopak nadměrné zjednodušení je také jeden z problémů transformace učiva. Toto může vést ke ztrátě učiva, které je žákům předáváno. Ve výuce chybí jakákoliv vyšší činnost, která by rozvíjela jejich kompetence. To vede k tomu, že pro učitele je samotná transformace náročnou činností

a vyžaduje opravdu odborné znalosti a dovednosti, které k dobré transformaci jistě využije. Učitel musí učivo transformovat na danou třídu, na podmínky, se kterými se při výuce setkává a reagovat na další zákonitosti. S tím souvisí jeho sebereflexe a ohlédnutí za tím, zda se mu učivo povedlo dobře transformovat. Propojení teorie a praxe není jednoduchým elementem, ale vyžaduje to nalézání nových způsobů práce a aktivity učitele. To, že učitel nedokázal transformaci provést správným směrem, se poté odráží na reakci žáků, kteří nemusí dobře porozumět danému obsahu, který si měli osvojit. S tím se pojí také nedostatečná motivace z pohledu učitele. Zejména ve výtvarné výchově je důležité, aby učitel v osvojování si výtvarných dovedností žáky dostatečně motivoval, protože ne každý má k této výchově přirozený vztah (Knecht, 2007).

Mezi výzvy, které lze zařadit do transformace výtvarné výchovy, patří, aby učitel rozuměl individuálním projevům žáků a sledoval jejich vývoj v oblasti tvorby. Zohledňování jejich úrovně je základem pro správnou transformaci učiva. Současně to záleží na přípravě a plánování výuky. Vhodná motivace je důležitá pro udržení pozornosti, neboť žáci často k výtvarným činnostem motivovat vyžadují. S tím souvisí také to, že jaké metody a formy ve výuce zvolí, je odrazem transformace. Vhodný výběr ukazuje, že pedagog rozumí vzdělávacímu obsahu a tomu, k čemu mají žáci skrze něj dojít. Výběr metod a forem souvisí také se správným výběrem námětů a výtvarných technik. Závěrečné hodnocení musí být objektivní a konstruktivní. Učitelé jej často vidí jako obtížné. Je ale důležité nalézt ten správný směr a zvolit si vhodná kritéria pro hodnocení žákovských prací (Šobáňová, 2006).

Také to, jaké učitelé využívají vzdělávací postupy, jde označit za jistou obtíž, ale současně i výzvu. Sternberg (2012) hovoří o kreativitě a jejím rozvoji. Pokud učitel nedokáže zvolit správný postup pro žákovský rozvoj v této oblasti, je možné, že dojde k celkovému utlumení rozvoje tvořivosti. To vede k výzvě, aby učitelé dokázali s těmito pojmy pracovat opravdově a s přesahem. V lepším případě lze hovořit o rozvoji kreativity či tvořivosti v takovém měřítku, ve kterém si to daný žák neuvědomuje. Pokud se tento návyk stane běžnou situací výtvarné výchovy, žáci tohoto rozvoje dosáhnou snáz. Výzvy v oblasti rozvoje kreativity skrze didaktickou transformaci učiva jde najít také v publikaci od Beghetta a Kaufmana (2016). Ti popisují, že rozvíjet tvořivost je v dnešní době velmi obtížné. Jejich cílem je tedy najít možnosti a cesty, kdy by byl rozvoj kreativity úspěšný.

3.3 Vnímání a vyjadřování představ ve výtvarné výchově

V této podkapitole se zaměřím na specifika vnímání uměleckých děl a vyjadřování představ pomocí výtvarných činností. Je to jedna z důležitých částí, kterou by měl učitel do hodin výtvarné výchovy, skrze transformaci, zařazovat.

Žáci se prostřednictvím výtvarné výchovy učí vnímat umělecká díla a hovořit o nich. Zde mám na mysli například návštěvu muzeí, galerií nebo také komunikaci o žákovských dílech. Ještě předtím, než učitel tuto formu do výuky zařadí, je důležité si promyslet několik podstatných otázek. Učitel by měl nejdříve přemýšlet o tom, jaký objekt pro vnímání žáků zvolí. Podstatou také je, aby byli žáci na to, že nyní mají o něčem přemýšlet nebo hovořit, připraveni. Příprava je také důležitá v tom, že učitel musí dopředu a dobře zorganizovat, jak bude daná aktivita probíhat. Zda bude s žáky hovořit o dílech rovnou nebo budou napřed pozorovat a až poté budou vyjadřovat svůj názor či postoj. Je dobré promyslet i to, jakým způsobem budou žáci vyjadřovat jejich pocity a názory. V celkovém znění je významné zejména myslet na to, jaký přínos to pro žáky má. Pedagog tedy musí přemýšlet v tomto duchu a neopomíjet žádné aspekty (Bezděková et al., 2016).

Učitelé mají často sklon k tomu daná díla vidět přehnaně nebo je naopak nedocení. Je důležité se od toho odpoutat, aby žáci nebyli automaticky potlačováni k jejich názoru. Učitel se musí odprosit od toho, že v žácích vidí někoho, kdo danému dílu nemůže rozumět, protože mu nerozumí ani učitel. Naopak by měl podporovat u žáků hledání a vnímání v dílech to, co považují za vhodné. Věk žáků v tomto případě nehraje žádnou roli. Každý z nich má své vnímání na jiné úrovni a to, co někomu přijde jako jasné, zřetelné, jiným nepřijde tak automatické a v dílech hledají něco jiného (Bezděková et al., 2016).

V roli učitele si tak musí pedagog říci, že musí výběr pro vnímání uměleckých děl vybírat dle uvážení, do kterých spadá více, již zmíněných, faktorů. Také by měl dopředu znát význam díla a vidět ho očima žáků. Měl by být připraven na to, jak budou žáci reagovat, na co se mohou ptát, na co se má ptát on sám. Na otázky či různé podněty musí umět reagovat a citlivě s nimi nakládat. Důležitou věcí, na kterou ještě musí pedagog myslet, je poskytnutí dostatečného času pro možnost vzájemného dialogu nebo reflexe díla. Teprve pak dojde k rozvinutí komunikativní kompetence, o jejíž rozvinutí tak usiluje. To podporuje již zmíněnými doplňujícími otázkami, které podněcují utváření představ, rozvoje vnímání, prožívání a hodnocení díla. Aby vnímání děl nezůstalo jen jednodenní nebo dokonce

hodinovou záležitostí, je třeba přemýšlet také nad navazujícími aktivitami, které povedou k upevnění a rozvíjení těchto prožitků (Bezděková et al., 2016).

Také vyjadřování představ prostřednictvím výtvarných činností má nezastupitelné místo v hodinách výtvarné výchovy. Slouží k rozvoji estetičnosti, o což je u žáků usilováno také pomocí hudebních nebo literárně-dramatických činností, v tomto případě ale také činností výtvarných. Estetičnost a schopnost vyjadřovat vlastní představy o dílech nebo o okolním světě vede k ukázce kreativního procesu žáka před jeho finálním výsledkem (Bezděková et al., 2016).

Výše zmínění autoři dále popisují, že výtvarné aktivity mají dvojí formu. Jedna z forem je receptivní. Zde žák vnímá úžas v užitém umění, přírodě kolem nás, ale také v uměleckých dílech prostřednictvím obrazů nebo ilustrací. Druhá forma je produktivní. V této formě se již zaměřuje na vlastní tvorbu, jako například samotnou malbu, kreslení nebo tvorbu v prostoru. To, že žáci o tvorbě přemýšlí, je vede k uvažování o námětu, ale také k přemýšlení o postupu a průběhu tvorby. Skrze díla dochází k rozvoji také matematických představ, kdy prohlubují již zmíněnou prostorovou představivost, přemýšlí o celé kompozici a ujasňují si teoretické pojmy. V rámci výtvarných aktivit nedochází ale jen k rozvíjení přemýšlení, vnímání nebo představivosti. Výtvarné aktivity zaručují také rozvoj manuálních dovedností, kdy žáci pracují s různým materiálem, různými pomůckami a technikami (Bezděková et al., 2016).

V rámci této podkapitoly by bylo vhodné zařadit také vymezení představivosti a fantazie žáků ve výtvarné výchově, neboť jsou v této práci častými pojmy. Tyto pojmy budu charakterizovat podle Stadlerové (2010). Představivost je popisována „...jako schopnost vytvářet v duchu obrazy“ (s. 81). Rozumí se tomu tedy jako uchování informací, které byly získány prostřednictvím předchozích vnímání v názorné podobě. Fantazie je spjata s city, tudíž vnímání a utváření si názorných obrazů je spojeno s realitou, ve které se daný jedinec nachází. S těmito pojmy přichází do kontaktu také obrazotvornost nebo-li imaginace, což je vnímáno podobně jako fantazie. Imaginaci lze využívat mezi výtvarným vnímáním a výtvarnou tvorbou jako jakýsi mezistupeň bez výsledného produktu. Žákovská fantazie a představivost by měla být čistá a v žádném případě by neměla být omezována přesnými instrukcemi a ukázkami již vzniklých výtvarných prací. Je důležité, aby učitel žáky vedl k rozvoji tvořivosti a fantazie aktivizací a nenabízel jim již hotové poznatky. Pokud se žáci zeptají, jak mají práci zpracovávat, neměl by jim dávat přesný postup, ale spíše je například metodou rozhovoru přivést na směr, kterým by se měli vydat. Lze však využít

i jiné metody, například zařadit do výuky tematickou četbu, objevovat nebo získávat zkušenosti jiným způsobem. To znamená nezasahovat do žákovských prací, nepředkreslovat schémata nebo přesně neinstruovat (Stadlerová, 2010). V této chvíli by měli všichni žáci vytvořené to stejné. O to ale ve výtvarné výchově nejde.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Celá praktická část je ve znamení kvalitativního výzkumu, kdy se snažím zodpovědět na výzkumné otázky, které rozšíří tuto problematiku o nové výsledky. Ty mohou být dále zpracovány v dalších výzkumech. Této části předchází teoretická část práce, kde jsem se zabývala popisem vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a tématy spojenými právě k tomuto okruhu. Vzdělávací obsah výtvarné výchovy, kterým se v této práci zabývám, je jedno z velkých témat mezi učiteli na prvním stupni základní školy. Stejně tak jsou tomu i jiné vzdělávací obsahy ostatních předmětů. Pro tuto diplomovou práci jsem se rozhodla zaměřit na tento vyučovací předmět, protože výchovy na prvním stupni základní školy jsou očima učitelů rozdílnými předměty, než například předměty zabývající se jazyky nebo matematickými představami. Tyto předměty často popisují jako předměty relaxační a oddechové. Podobnými tématy se zabývalo mnoho autorů, zejména mohu vyzdvihnout publikaci od Pospíšila et al. (2019), která se zabývá kvalitou výuky výtvarné výchovy. Zde byla zdůrazněna důležitost tohoto předmětu a také ukázka toho, jak by se jeho kvalita měla měřit.

Následující podkapitoly popisují, jakými metodologickými východisky jsem se v rámci této diplomové práce zabývala. Zaměřují se na vymezení výzkumných cílů a otázek, stanovení výzkumné strategie a na popis techniky sběru dat. Dále popisují výzkumný soubor, vysvětlují průběh sběru dat a způsob jejich zpracování.

4.1 Výzkumný problém a výzkumné cíle

V metodologii je podstatné, aby byl nejdříve stanoven výzkumný problém, který se vztahuje k vymezené teoretické části. Jandourek (2012) charakterizuje výzkumný problém jako výrok či tázací větu, která přesně popisuje danou problémovou situaci. Děje se to například na základě pozorování nebo rozhovorů, kdy dochází k vymezení výzkumného námětu a formulaci problému. Pro tuto práci jsem si stanovila výzkumný problém jako analýzu vzdělávacího obsahu předmětu výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Dále je podstatné se zaměřit na to, zda jsou cíle výzkumu spjaté s výzkumným problémem a odpovídají jeho formulaci.

Níže popíši hlavní a dílčí cíle, které jsem si pro tuto práci stanovila.

Hlavní cíl práce je identifikovat vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova a skrze něj sledovat didaktickou transformaci učiva.

Dílčí cíle:

- analyzovat vzdělávací obsah vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy,
- popsat, jaké didaktické strategie využívají učitelé ve výuce výtvarné výchovy,
- zkoumat vliv didaktické transformace na kreativitu žáků.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou stanoveny na základě výzkumných cílů, které jsem vymezila v předešlé podkapitole.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova a jak skrze něj učitelé didakticky transformují učivo?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé pracují se vzdělávacím obsahem vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy?
- Jaké didaktické strategie využívají učitelé ve výuce výtvarné výchovy?
- Jaký má vliv didaktická transformace na kreativitu žáků?

4.3 Volba výzkumné strategie a techniky sběru dat

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkumný design, v rámci kterého jsem se zabývala dvěma výzkumnými metodami. Švaříček et al. (2014) popisují, že výzkumník se v kvalitativně orientovaném výzkumu nachází v takovém prostředí, kde se právě odehrává zkoumaná problematika a zaměřuje se na jevy, které má za cíl prozkoumat.

Hlavní výzkumnou metodou jsou polostrukturované rozhovory, kterým však předcházela první výzkumná metoda, a sice zúčastněné strukturované pozorování. Obě vybrané metody se spolu navzájem doplňují. Faktorem, který však tyto dvě metody rozlišuje je to, že pozorováním se vysleduje skutečnost, která se v danou chvíli odehrává, zatímco rozhovorem se získají většinou data, která si participant právě myslí (Hendl, 2023).

4.3.1 Zúčastněné strukturované pozorování

Pozorování je empirická metoda, „kdy prostřednictvím smyslového nazírání získáváme informace o zkoumaném předmětu“ (Ochrana, 2019, s. 37). Aby se tato metoda naplnila, je

důležité si vytyčit části, které se budou sledovat. Jinými slovy se tyhle určité části nazývají předměty zkoumání. Předmět zkoumání má svůj vlastní cíl, který jsem vytyčila již výše. Lze tak říci, že nejdříve je dobré si stanovit cíl a otázku zkoumání, pomocí kterých se dokáže vypořádat skrytý jev. Tento jev se následně popisuje a zároveň odkrývá, přičemž se formuluje závěr, který z této situace vyplyne. Výsledkem je výstup pozorování (Ochrana, 2019). Při pozorování jde nejenom o vizuální vjemy, ale také o zaznamenávání vjemů pomocí sluchu, pocitů, ale dochází i k zohledňování prostředí (Hendl, 2023). Zúčastněné pozorování se vysvětluje tím, že se výzkumník nachází v prostředí, ve kterém sleduje dané jevy.

K pozorování byl vytvořen jednoduchý záznamový arch, do kterého jsem si zaznamenávala informace z pozorované hodiny. Vytyčila jsem si tři oblasti, na které jsem svou pozornost zaměřila. Jednalo se o pozorování toho, jaké didaktické strategie využívají učitelé v hodinách výtvarné výchovy. Dále se jednalo o oblast učiva, kdy jsem se zaměřila na to, jak učitelé s učivem pracují neboli co bylo stěžejním učivem dané hodiny. Současně jsem se soustředila na to, na co kladou učitelé ve výtvarné výchově důraz. Pro lepší přehlednost přikládám záznamový arch (viz Obrázek 1).

OBLAST	ZÁZNAM
DIDAKTICKÉ STRATEGIE	
UČIVO	
NA CO JE KLADEN V HODINĚ DŮRAZ?	

Obrázek 1 Záznamový arch pro pozorování

(zdroj: vlastní)

Metoda pozorování mi v rámci této výzkumné části posloužila k tomu, abych dokázala navázat na druhou metodu sběru dat. Zúčastnit se výuky výtvarné výchovy mi pomohlo k tomu, abych dokázala přijít na správné formulace otázek, které budu učitelům pokládat. Také jsem mohla objevit v hodině něco, co mou pozornost zaujalo a následně jsem se na tyto jevy zaměřila při dotazování.

4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je další metodou, kterou jsem v rámci tohoto kvalitativního výzkumu použila. Jde o metodu, kdy má tazatel dopředu připravené otázky, na které se bude dotazovaného ptát. V průběhu rozhovoru se však doptává na několik dalších otázek, které z rozhovoru vyplývají a které se hodí k tématu, o němž si povídají. Díky této metodě se může tazatel tedy dozvědět o zkoumaném jevu více než kdyby měl rozhovor pevné schéma a otázky, tudíž by to byl strukturovaný rozhovor (Mišovič, 2019).

Pro rozhovor jsem si také před sběrem dat stanovila tři základní otázky, které byly v samotném dotazování stěžejními. Každého z participantů jsem se zeptala na následující otázky:

- Je podle Vás výuka výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy důležitá?
- Co bylo dnešním učivem/tématem/námětem hodiny výtvarné výchovy a proč jste ho zvolil/a?
- Na co kladete během výuky výtvarné výchovy důraz?

Další otázky, které byly tázaným položeny, byly otázky doplňující. Ty se měnily v závislosti na pozorovaných jevech.

4.4 Volba výzkumného souboru a sběr dat

Výzkumným souborem, který jsem si pro tuto práci zvolila, byli učitelé 1. stupně základní školy, kteří vyučují v rámci své profese předmět výtvarnou výchovu. Z toho vyplývá, že k získání relevantních výsledků jsem stanovila následující kritéria:

- učitelé 1. stupně základní školy,
- učitelé, kteří vyučují výtvarnou výchovu.

Dle stanovených kritérií byli participanti vybíráni metodou záměrného výběru, který je typický tím, že participantí mají své specifika v oboru, vlastnosti nebo zkušenosti, které mohou podstatně obohatit celý výsledek daného výzkumu, dané problematice rozumí a jsou experty ve zkoumané oblasti, tudíž mohou nabídnout mnoho důležitých informací (Gavora, 2010).

Pro získání participantů jsem se obrátila na vedení základních škol v okrese Vsetín a Zlín. Výběr škol byl čistě náhodný, v rámci dostupnosti v mém blízkém okolí. Bylo osloveno několik ředitelů či ředitelek elektronickou formou zprávy, tedy e-mailem. Někteří

z nich ochotně odpověděli a předali kontakt na učitele prvního stupně dle stanovených kritérií. Jednotliví učitelé byli kontaktováni také e-mailem a domluvili jsme se na schůzce, tedy na pozorování hodiny výtvarné výchovy a následném rozhovoru. Ve stanovený čas jsem se vždy dostavila na danou základní školu, a tím započal sběr dat k tomuto výzkumu. Již v e-mailu jsem účastníky krátce seznámila s výzkumem, a také s postupem sběru dat. Další detaily jsme doladili při prvotním setkání.

Ještě před sběrem dat proběhla z mé strany příprava, která se týkala studia zkoumané problematiky, ale také studia kvalitativního výzkumu, aneb je potřeba znát dané postupy. Sběr dat probíhal od listopadu roku 2024 do prosince roku 2024. V těchto měsících jsem se setkala celkem s osmi učitelkami výtvarné výchovy, které mi daly souhlas k provedení výzkumu právě v jejich hodině výtvarné výchovy a následně mi v jejich volném čase, po vyučování, poskytly rozhovor. Souhlas mi potvrdily skrze informovaný souhlas (viz příloha P I), ale také v nahrávce při rozhovoru. V rámci této práce se výzkumu zúčastnily pouze paní učitelky. Budu tedy nadále hovořit v rodě ženském. Nemá to žádnou příčinu, pouze se do výzkumu nepřihlásil žádný z učitelů.

Níže krátce charakterizuji jednotlivé participantky. Vše uvedu v souladu s anonymizací jednotlivých učitelek a škol, tedy se smyšlenými jmény.

Participantka č. 1:

Učitelka Pavla je první učitelkou, se kterou jsem prováděla rozhovor k této práci. Ve své profesi se pohybuje již 21 let. Nyní je třídní učitelkou v 5. třídě, některé předměty však vyučuje i na druhém stupni. Rozhovor byl pro obě strany ze začátku těžší, protože jsme obě byly ve své funkci – tazatel a tázaný, poprvé. I přes těžší začátek jsem dokázala získat necelých 21 minut rozhovoru.

Participantka č. 2:

Druhou učitelkou byla Eliška. Tato učitelka se svou praxí v oboru dělí na první příčce s poslední participantkou. Ve školství působí již 40 let, tudíž se její zkušenosti objevily také v odpovědích, které byly výstižné a přinesly mi mnoho poznatků z praxe. Svými bohatými zkušenostmi mě dokázala na tuto práci namotivovat a odkrýt mi zákoutí, které se v tomto povolání nachází. Učitelka Eliška je nyní třídní učitelkou žáků 2. třídy. Celkově rozhovor sčítal něco málo přes 17 minut.

Participantka č. 3:

Učitelka Natálie byla třetí participantkou, která se do výzkumu zapojila. Její praxe ve školství je také velmi rozsáhlá. S vyučováním začala před 30 lety a nyní je učitelkou ve 3. třídě. Tato paní učitelka do rozhovoru přispěla svými zkušenostmi z hodin výtvarné výchovy ze své kmenové třídy, ale při výzkumu jsme se spíše zaměřili na hodinu, kterou vedla v první třídě. Zde vyučuje právě výtvarnou výchovu po celý školní rok. I přesto, že rozhovor trval pouze 16 minut, dokázaly jsme se dostat k důležitým otázkám a odpovědím, na které paní učitelka jasně odpovídala.

Participantka č. 4:

Učitelka Ludmila je začínající paní učitelkou ve svém oboru a vyučuje prvním rokem. Rozhovor byl realizován v prosinci, tudíž se jedná o čtyři měsíce praxe. Nemyslím si, že by to bylo na škodu, neboť paní učitelka má za sebou pětileté studium na vysoké škole, které ji přineslo mnoho poznatků a zkušeností, ke kterým se mohla v rámci rozhovoru vyjádřit. I přes poměrně malou praxi dokázala na otázky odpovídat tak, aby byla data nasycená. Rozhovor s paní učitelkou trval 19 minut. Výtvarnou výchovu vyučuje ve 4. a 5. ročníku. Třídní učitelkou je ve 4. třídě na malotřídní škole.

Participantka č. 5:

Lucie, učitelka na malotřídní škole, je třídní učitelkou v 1. třídě. Ve školství se pohybuje již osmým rokem. Vzhledem k pojetí školy vyučuje výtvarnou výchovu dohromady ve třech třídách spojeně – 1., 2. a 3. ročník. K spojení těchto tříd došlo teprve nedávno, proto sama popisuje, že je to pro ni nové. Doposud měla spojeny pouze první dva ročníky. Lucie dokázala samostatně sáhodlouze hovořit, proto rozhovor trval přes 26 minut. Za tuto dobu mi popsala, jak se k výuce výtvarné výchovy staví a nebylo potřeba ji směřovat tím směrem, kterým jsem potřebovala, aby se rozhovor ubíral.

Participantka č. 6:

Učitelka Stanislava působí taktéž na malotřídní škole, kde je třídní učitelkou 1. a 2. ročníku. Paní učitelka se pohybuje ve školství pátým rokem. Rozhovor trval přes 20 minut, s tím, že bylo zpočátku těžší paní učitelku rozmluvit, neboť byla velmi nervózní. Po chvíli však trému překonala a dokázala se ohledně dané problematiky naladit. Stanislava má bohaté zkušenosti jak na klasické základní škole, tak na škole speciální, kde se s výtvarnou výchovou setkala také, avšak v jiné formě. V našem rozhovoru jsme se však zaměřily pouze na klasickou základní školu a její výuku výtvarné výchovy.

Participantka č. 7:

Učitelka Lenka je ve školství už 12. rokem. Její působení začalo ihned po státních závěrečných zkouškách na vysoké škole a nyní vede 1. třídu. Paní učitelka byla zpočátku s odpověďmi ostražitá, později však sama povídala k tématu. Zodpověděla na důležité otázky, které mi pomohou v následné analýze dat. Přesto však tento rozhovor trval pouze necelých 16 minut.

Participantka č. 8:

Daniela, poslední participantka, která přispěla svými odpověďmi do mé práce. Paní učitelka má bohatou praxi, kdy stejně jako druhá participantka, se ve školství pohybuje už 40 let. Nyní má třídnictví ve 2. ročníku. To, že se paní učitelka dokázala rozprávět o výuce výtvarné výchovy, vypovídá také o délce rozhovoru. Trval 27 minut. S paní učitelkou nebylo vůbec těžké hovořit, často bylo těžší ji udržet v tématu, neboť svými zkušenostmi zabíhala mimo danou problematiku. S paní učitelkou se mi však dobře hovořilo a její poznatky jsou pro moji samotnou praxi obohacující.

Po seznámení se s participantkami výzkumu jsem je informovala o následném dění. Součástí toho bylo udělení informovaného souhlasu s tímto výzkumem. Následně jsem nejdříve pozorovala jejich hodinu výtvarné výchovy, ze které jsem si dělala poznámky do záznamového archu a zapisovala si otázky, které mě v průběhu této hodiny napadaly, a které by mohly být podstatné pro zpracování této praktické části. Po skončení hodiny jsme se dohodly, kdy rozhovor provedeme. Až na jednu výjimku jsme rozhovory realizovaly ten den, kdy se hodina odehrávala. Pouze v jednom případě jsem se na rozhovor dostavila druhý den ráno před vyučováním, protože paní učitelka neměla předešlý den na rozhovor prostor. Tuto skutečnost jsem samozřejmě respektovala, a mohla jsem se tak lépe připravit na daný rozhovor. Před samotným rozhovorem jsem všechny participantky upozornila na to, že rozhovory budou nahrávány na diktafon v mobilním zařízení. Nikdo z nich s tím neměl problém. Pro jistotu jsem se však každé z nich na začátku rozhovoru zeptala, abych měla souhlas zaznamenaný také na nahrávce. Rozhovory trvaly 15-17 minut. Na konci rozhovoru jsme se často ještě bavily o praxi a paní učitelky mi ochotně sdělovaly několik rad do konce studia.

4.5 Metody zpracování dat

Ke zpracování byla použita všechna data, která byla sesbírána od listopadu do prosince roku 2024. Celkově jsem pracovala s výroky osmi participantek, které mi poskytly v rámci rozhovoru své zkušenosti, znalosti a cenné informace.

Po ukončení sběru dat metodou polostrukturovaného rozhovoru jsem data následně doslovně přepsala. Nahrávky jsem pro případ uchovala i nadále. Tuto práci mohu označit za počátek zpracovávání této části. Před začátkem samotného otevřeného kódování jsem transkript znovu zkontrolovala, aby vše bylo dobře zaznamenané. Transkript jsem přepisovala do programu Word, přičemž jsem brala v potaz autenticitu participantek, tudíž se v transkriptu nachází hovorové výrazy. Zároveň jsou zde zaznamenány jakékoliv pauzy nebo vyrušení, které během rozhovorů nastaly.

V další fázi jsem se začala zabývat analýzou již přepsaných rozhovorů. To proběhlo metodou otevřeného kódování. Tato metoda je popisována jako operace, pomocí níž jsou sesbíraná data rozebírána a seskupena do jednotlivých kategorií. Švaříček et al. (2014) ve své publikaci udávají postup, kterým by měla být samotná analýza prováděna. Dle stanoveného postupu jsem tedy nejdříve transkripty rozhovorů začala otevřeně kódovat. První kolo kódování se odehrávalo elektronicky prostřednictvím programu Word (viz příloha P II). Po finalizaci prvního kola jsem již viděla několik subkategorií, které se mi spojovaly s danými kódy. Proto jsem si otázky, které skrývaly odpověď pro dané téma, vyznačila barevně. Následně jsem přešla do druhého kola otevřeného kódování, kde jsem již využila metodu „tužka a papír“, kdy jsem si dané kódy tvořila přímo ve vytištěné verzi pomocí barevných pastelky v rámci stanovených subkategorií (viz příloha P III). Následně mi vzniklo několik kódů, ve kterých jsem se snažila nalézat podobnost a slučovat je do významových subkategorií. Po této fázi jsem si všechny subkategorie vypsala do programu Excel. K těmto subkategoriím jsem vypsala všechny kódy, které mi z papírové fáze vznikly (viz příloha P IV). Dále jsem se zamýšlela nad tím, které subkategorie bych mohla sloučit, aby mi vzniklo několik kategorií, které budu následně interpretovat.

5 ANALÝZA A INTERPREACE DAT

Kapitola, kterou budu následně popisovat, je nejdůležitější pasáží praktické části této diplomové práce. Zaměřím se na analýzu a interpretaci dat, jež povede k získání výsledků z provedeného výzkumu. Při analýze transkriptů z rozhovorů jsem tedy získala pět kategorií, pro které jsem vytvořila metaforické výtvarné pojmenování:

- Plátno výuky
- Obraz obsahu
- Učitel maluje
- Tvůrčí proces očima žáka
- Není výtvarka zbytečná?

Subkategorie, které jsem si stanovila, pomáhají k lepší představivosti a charakteristice jednotlivých kategoriích, jež mohou být pro neznalého čtenáře velmi širokým pojmem. V následující tabulce (Tabulka 1) jsou kategorie s jednotlivými subkategoriemi a také ukázkou kódů, pro lepší přehlednost, znázorněny.

Tabulka 1 Významové kategorie

Kategorie: Plátno výuky			
Rám obrazu	Skica	Styl výuky	Napříč výtvarkou
<i>je to málo, je dostatečná, připravují se už o přestávce, ...</i>	<i>přemýšlet o Vánocích, úklid pracovní plochy, pobavit se, najít smysl při práci, ...</i>	<i>skupinové práce, rozhovor, brainwriting, výstavy, ...</i>	<i>práce dokončuji v pracovních činnostech, VV a AJ, ČJ, M, ...</i>
Kategorie: Obraz obsahu			
Základ výuky	Vymezení směru	Nástroje pro tvůrce	Porozumění obsahu
<i>řídím se RVP ZV, pracuji s TVP, neřídím se RVP ZV, ...</i>	<i>inspirace Pinterest a Facebook, roční období, počasí, svátky a tradice, ...</i>	<i>malba, kresba, práce s tuší, anilínové barvy, ...</i>	<i>abstraktnost, dětští ilustrátoři, ...</i>

Kategorie: Režisér výuky	
Proměny stylu	Neoblíbená část výuky
<i>přípravu přizpůsobit třídě, složitější kompozice, ...</i>	<i>slovní hodnocení, známkování, je to těžké, ...</i>
Kategorie: Tvůrčí proces očima žáků	
Jiskra inspirace	Čas na zamyšlení
<i>písničky, pohádky, hádanky, ...</i>	<i>udělit si známky, nástěnky, ...</i>
Kategorie: Nemá výtvarka zbytečná?	
Podstata předmětu	Zaměření předmětu
<i>VV je důležitá, žáci se uvolní, kreslí, co vidí, učitel poznává žáky, ...</i>	<i>poznávat materiály, dokončení práce, pomáhat spolužákům, naslouchat druhým, ...</i>

(zdroj: vlastní)

Nyní se budu podrobně věnovat interpretaci a zjištění dat, které jsem v rámci tohoto výzkumu získala. Popíši každou stanovenou kategorii, ve kterých se budou objevovat autentické výroky participantek, abych situaci blíže přiblížila a dodala patřičný příklad z praxe.

Záznamové archy, které jsem vyplňovala v rámci metody zúčastněného strukturovaného pozorování (viz příloha P V), mi slouží k lepší provázanosti v této části. V rámci interpretace se tedy budu zabývat vzájemnou provázaností těchto dvou metod.

5.1 Plátno výuky

V rámci této kategorie jsem si stanovila čtyři subkategorie, které následně zpracuji spolu s příklady odpovědí participantek. Mezi tyto subkategorie patří: **Rám obrazu**, **Skica**, **Styl výuky** a **Napříč výukou**. U každé subkategorie také odůvodním výběr názvu.

Plátno výuky neboli organizace výuky s sebou nese několik důležitých podmínek, které při plánování výuky musí učitel brát na zřetel. Aby byla výuka dobře naplánovaná, přemýšlí učitelé zejména nejdříve o časové dotaci předmětu, proto jsem první kategorii pojmenovala jako **Rám obrazu**. Již v kurikulárních dokumentech je předmět výtvarné výchovy vymezen následovně. První až třetí ročník počítá jednu hodinu výtvarné výchovy týdně, zatímco čtvrtý a pátý ročník má dvě hodiny týdně. Na otázku, zda je jedna hodina týdně v druhé třídě

dostatečná, mi učitelka Eliška odpovídá: „*Ale výtvarná výchova se prolíná. Žádný předmět není jenom samostatně, že.*“ Říká, že v rámci jiných předmětů žáci také pracují s barvami nebo kroužkují. Uvádí tudíž, že jedna hodina týdně je dostatečná. Učitelka Natálie s tímto výrokem souhlasí pouze částečně. Sama vyučuje výtvarnou výchovu v rámci první a třetí třídy. Ve třetí třídě jí hodina týdně stačí. Naopak v první třídě s jedinou hodinou za týden bojuje. Popisuje, že pokud by měla více prostoru, ráda by s žáky dělala jiné techniky či je více motivovala: „*A to ještě se připravujeme třeba už o přestávce. Takže kdybych měla za tu hodinu s téma prvňákama připravit pomůcky, motivaci, činnost, vyhodnocení, tak ta hodina je málo.*“ Podobný názor má také učitelka Lucie, která se opět ztotožňuje s tím, že jedna hodina je málo. Jako problém uvádí to, že kvůli časové dotaci často nedokončí hodinu tak, jak by chtěla. Učitelky Stanislava, Lenka a Daniela však uvádí, že jedna hodina týdně je dostatečná. Učitelka Lucie dokonce říká: „*A myslím si, že kdyby měli zase vícero hodin, i přesto, že by to byla výtvarná výchova, tak že už by je to mohlo jako zatěžovat.*“ Na svůj výrok argumentuje tím, že: „*Ale oni potom jdou třeba do družiny, kde zase něco vytváří, malují, ...*“

Učitelky, které učí vyšší ročníky a mají výtvarnou výchovu dvě hodiny týdně, mají odlišné názory. Učitelka Pavla je za dvě hodiny ráda: „*V jedné hodině by se to všechno nestihlo.*“ Tomuto názoru nesdílí své sympatie učitelka Ludmila: „*Tím, že máme i dvě hodiny, tak mně zrovna tady u těch mých čtvrtáků, pátáků přijde, že je to i dost.*“ Pracuje také s myšlenkou, že by v rámci dvouhodinové časové dotace do výuky zařadila dvě práce. V první hodině by se věnovala jedné práci, v druhé hodině by pak s žáky pracovala na další práci. Chtěla by tím také eliminovat to, že zejména chlapci jsou někdy s výtvarnou činností hotoví do 10 minut, a poté je pro ni těžší přemýšlet, jak s těmito žáky pracovat dál.

K organizaci výuky neodmyslitelně patří stanovení cílů. To je v roli učitele jakýmsi návrhem toho, jakým směrem výuku povede, tudíž následující subkategorie nese název **Skica**. V rámci rozhovoru jsem se participantek dotazovala na cíle, které si stanovily k hodině, kterou jsem pozorovala, ale také na cíle, jež si stanovují v rámci výtvarné výchovy obecně. Při pozorování jsem často viděla práci s mícháním barev. To, že míchání barev bylo jedním z hlavních cílů hodiny, mi potvrdilo několik učitelek v rámci rozhovoru. Učitelka Pavla si dala za cíl: „*Aby nekreslili jen základníma barvama, aby barvy míchali.*“ Stejný cíl si v dané hodině stanovila také učitelka Stanislava. Míchat barvy pro ni znamená, aby se žáci nebáli zkoušet míchat barvy do sebe, ať už to dopadne jakkoliv. Ve výsledku hovoří, že každý si to zkusil a z jejího pohledu to zvládli velmi dobře. Později v rozhovoru zmiňuje, že

kdyby hodinu dělala znovu, lépe by míchání barev vysvětlila. Na to navazovala moje otázka, zda dokáže říct, jakou by k tomu použila metodu práce, aby si to žáci lépe osvojili. Vzhledem k časové dotaci říká, že by se míchání barev a dokončení díla nestihla věnovat dohromady v jedné hodině, ale: „*To by mohlo být před tou hodinou nějak, jakože taková jakoby průpravná část.*“ Tento výrok si dokážu představit v té podobě, že by se předešlou hodinu věnovala pouze míchání barev bez jakéhokoliv požadovaného výsledného díla. Žáci by si pouze dávali barvy k sobě, zkoušeli, improvizovali a seznamovali se s různými odstíny. V pozorované hodině bylo vidět, že zejména starší žáci s mícháním barev nemají problémy a také dokáží reagovat na otázky typu „Jak vznikne fialová barva?“. Ti mladší právě zkoušeli a hledali inspiraci od starších, kteří jim s ochotou pomáhali.

Ohledně tohoto tématu hovořila také učitelka Eliška, která mi sdělovala cíle, které si určuje k hodinám výtvarné výchovy, obecně: „*Jako třeba někde chci, aby dělali, třeba míchali barvy.*“ Stejný obecný cíl má také učitelka Natálie: „*Tak já bych chtěla, aby se nebáli barev.*“ Učitelka Lenka si stanovila jednoduchý, ale výstižný cíl: „*Cílem bylo vyzkoušet si práci s anilinkami a zapuštění barev.*“ Téma barev, jejich míchání a práce s nimi se objevují napříč většiny rozhovorů. Učitelky na tento cíl dbají zejména v nižších třídách prvního stupně základní školy. Neznamená to však, že vyšší ročníky se barvám nevěnují. Pouze učitelky nevnímají míchání barev jako prvotní cíl, jelikož očekávají, že tuto přípravu mají již za sebou.

Toto učivo není jediným stanovovaným cílem. Učitelce jsem se ptala na konkrétní cíle k pozorované hodině, ale také na cíle, které si stanovují obecně. V této interpretaci mohu tyto cíle spojit do jednoho, protože se navzájem prolínají či doplňují. U učitelky Pavly jsem v pozorované hodině viděla, a poté mi také sdělila, že kromě míchání barev jí šlo o kresbu postavy koně a také pracovat v kombinaci s různými materiály. Její výrok ohledně obecných cílů je následovný: „*Aby ty děcka měly z té své práce jak kdyby dobrý pocit, aby nebyly z výtvarky znechucené, aby si rozvíjely svou kreativitu, zkoušely nové věci, nové techniky, aby viděly, že výtvarka není vždy jenom jako nudná práce, kdy se něco musí nakreslit, ale že to může být i zábava, kdy můžou vlastně kolektivně něco tvořit.*“ To, aby žáci odcházeli z výtvarné výchovy spokojení a měli z práce dobrý pocit, se prolíná i u dalších učitelek. Učitelka Eliška přímo hovoří: „*Cílem bylo pobavit se zaprvé, zadruhé, aby sami přišli na to vlastně jaký smysl toho obrázku, že to je veselý obrázek jakoby takový trošku vtip malovaný.*“ Učitelka Ludmila měla při pozorované hodině tentýž cíl, který dle mého názoru dokázala

splnit: „Že jako se budou opravdu s tím spokojení, a to je hlavně jako asi ten můj cíl, že je to baví a že jsou spokojení s výtvořem.“

Obecným cílem učitelky Lucie je také zážitek z práce: „Já bych hlavně chtěla, aby to ty děti bavilo, to je takový můj cíl.“ S těmito výroky se také spojuje učitelka Lenka. Mezi cíle, které se váží ke konkrétním hodinám, které jsem mohla v rámci pozorování vidět a posoudit jejich splnění, patří zejména práce s daným materiálem, se kterým v hodině manipulovali. Učitelka Natálie mi své cíle sdělila následovně: „Aby si zkusili práci s textilem, protože to jsme ještě nedělali, takže obměňuju ty materiály nebo ty pomůcky. Tady taky vlastně tu jejich zručnost že, že si museli to tiskátko sami zmuchlovat a vytvořit a že měli, měli podle vlastně té struktury toho materiálu obtiskávat.“ Dále také uvádí, že ke splnění cílů došlo. S tím mohu na základě pozorování souhlasit, neboť žáci při práci opravdu pracovali s textilem a poznávali jeho strukturu. Vyzkoušet si různé techniky nebo práci s různými materiály si kladli za cíl také další učitelky. Například učitelka Ludmila chtěla, aby: „Děti zkusily tady tu techniku, kdy vlastně zapíjí tu sůl do vodových nebo anilínových barviček, aby viděly, co to vlastně dělá s tím podkladem.“ Není to tedy jen o čisté práci s daným materiálem, ale také o tom, jak materiál reaguje na různé druhy podkladů, ať už se jedná o výkresy či jiné. Učitelka Lenka dodává, že jejím cílem je: „Aby si každý vyzkoušel metodu, kterou zvolíme. I tu formu práce.“

Často kladenými cíli jsou také formulace, které se zaměřují na žákovský rozvoj. Jedním z nich je rozvoj fantazie a svého pojetí. Učitelka Lucie cílí na to, aby tam byla: „Zase jakoby fantazie, rozvoj, že si to mohli udělat podle sebe.“ S velmi podobným výrokem souhlasí také učitelka Ludmila. Naopak v rozporu může být výrok učitelky Lenky, která říká, že: „Pro děti je opravdu ukázat jim krok pro kroku.“ To se objevuje i u učitelky Elišky, která někdy chce: „Aby třeba dělali něco přesně, to taky je důležité hodně.“ Mezi další cíle mohu zařadit například úklid plochy, dokončení práce nebo už jen naučit žáky pracovat, na což se zaměřuje učitelka Daniela: „Že obecně naučit děcka pracovat, aby se soustředily na práci, aby vydržely u té práce. Aby třeba i dokázaly rozpoznat něco, co tam patří, co tam nepatří.“ Procvičení jemné motoriky nebo využívání jednoduchých tvarů se objevuje také v mnoha výpovědích. To bylo také hlavním cílem pozorované hodiny učitelky Elišky. Další cíle byly formulovány v návaznosti na námět hodiny, což je například ztvárnění nebo přemýšlení nad Vánoci či se dozvědět nějaké nové informace. Učitelka Natálie, u které byl námět ježek, k tomu říká: „Aby se ty děti taky něco dozvěděly o tom ježkovi, že je užitečný a bysme jim neměli ubližovat těm zvířátkům.“

Po stanovení cílů je důležité si říct, jaké metody a organizační formy, učitel ve výuce používá. To se odráží zejména v tom, jaký **Styl výuky** preferuje. Nejčastější metodu, zároveň často organizační formu, uvádějí učitelky skupinovou práci. To, jaký je mezi metodou a formou rozdíl, je popsáno v teoretické části. Proto se nyní budu zabývat pouze výroky, které k tomuto paní učitelky vyřkly. Učitelka Pavla ve skupinové práci vidí tu výhodu, že to může být forma motivace a zároveň zábavy pro žáky: *„Že výtvarka není vždy jenom jako nudná práce, kdy se něco musí nakreslit, ale že to může být i zábava, kdy můžou vlastně kolektivně něco tvořit. Pomáhat si.“* S tím, že žáci pracují ve skupinách, se ztotožňuje i učitelka Eliška nebo Lenka, která odpovídá na otázku „Jak reagují žáci na skupinové práce?“, *„Tak samozřejmě to je strašně baví.“* K pojmu skupinové práce se vyjádřila také učitelka Daniela, která vidí za touto formou podporu komunikačního vyjádření: *„Oni si sami i tak pomáhají navzájem. Až třeba ta řekne to tady nemůže být, si poradí.“* Zároveň ale odpovídá na základě pozorované hodiny na formu práce: *„Tady sedí sami, takže každý za sebe, že,“* kdy vlastně udává, že formou byla individuální práce. Vzhledem k ostatním pozorovaným hodinám, jsem ani v jednom případě nezjistila, že by žáci pracovali ve skupinách. Učitelka Eliška ještě dodává, že pracovat ve skupinách bylo pro žáky zejména v první třídě obtížné. Museli se to nejdříve naučit. Učitelka Lenka na to však nahlíží spíš skrze to, že je těžké žáky do skupin rozdělit: *„Nejhorší je se rozdělit do těch skupin, to je nejproblematictější, takže většinou to volím podle sebe, aby to bylo vyvážené, aby se nedohadovali, ale aby vznikla prostě nějaká opravdu nějaký výrobek, nějakou hodnotu ta hodina měla.“*

Mezi další, značně používané formy, patří vycházka. Ta se objevuje napříč rozhovory. Například učitelka Pavla říká, že chodí tvořit na louku do plenéru. Učitelka Eliška k tomu přidává školní hřiště nebo školní terasu. Výuku venku organizují také učitelky Ludmila, Lucie a Stanislava. Učitelka Lucie však tuto formu využívala spíše dříve. Nyní říká: *„Úplně si neumím představit, že bysme šli třeba v takovém počtu, když jsem tam sama na ně vlastně, nemám ani paní asistentku.“* To stejné říká o návštěvě galerií nebo muzeí. Moje otázka na paní učitelky byla, zda do organizačních forem výuky návštěvu muzeí nebo galerií zařazují. Většina z nich mi sdělila, že ne, protože tyto instituce jsou od jejich místa školy dost vzdáleny. Mnoho z nich však řeklo, že by za tu možnost byly rády. Co se ještě forem týká, mluvila například učitelka Pavla o dlouhodobých projektech: *„Tak to je baví takové jako větší projekty, ale ty se pak nedají dělat v té dvojhodinovce, to se prostě fakt jako táhne“*

i třeba dva, tři týdny.“ Učitelka Natálie pak přidává besedy, které organizuje společně s rodiči žáků, na základě kterých poté plánuje výtvarnou činnost.

Mezi metody, jež učitelky v hodinách hodně využívají, patří brainstorming, brainwriting, myšlenkové mapy či rozhovor. Rozhovor je neodmyslitelnou částí výtvarné výchovy. Komunikace, kterou se žáci učí, spočívá právě prostřednictvím hovoření o výtvarných dílech. Metody se však podle výroků učitelek musí přizpůsobovat třídě a nejdou vždy aplikovat při stejném tématu pro jinou třídu, jak říká učitelka Lucie: *„Myslela jsem si, že hodně třeba metod použiju jako jsem používala předtím, ale ne vždy se to dá aplikovat.“*

V této části budu jako poslední interpretovat subkategorii **Napříč výtvarkou**, která představuje mezipředmětové vztahy a tvorbu pomůcek do jiných předmětů. Z výpovědí učitelek vyplývá, že výtvarná výchova nikdy není jen sama o sobě. To také potvrzuje učitelka Eliška: *„Žádný předmět není jenom samostatně, že. Takže se prolíná i dalšími předměty.“* Často učitelky tento předmět prolínají s českým jazykem, matematikou nebo prvoukou. Učitelka Natálie na to tvrdí, že: *„Já si dělám třeba takové mini projektové dny, kdy se zaměřím na něco a děláme to prostě v češtině, v matematice nějaký slovní příklad a pak to děláme ve výtvarce. A hlavně to propojuju s prvoukou nebo nějakými tradicemi.“* Mezi nejčastější výroky však patří prolínání výtvarné výchovy s pracovními činnostmi. Mezi těmito dvěma předměty nevidí velký rozdíl. Učitelka Natálie často výtvarná díla dokončuje právě v tomto předmětu: *„Anebo třeba dokončím v pracovních činnostech, protože to hodně kombinuju, že stříhání, lepení třeba patří víc do pracovních činností.“* Také učitelka Daniela se připojuje: *„Ale je pravda, že já mám jeden den jako pracovní činnosti, tak já když něco nestihnu v těch pracovkách, tak si třeba 10 minut vezmu další den. A naopak, když nestihnu v tomto, tak to doděláme v tom.“* Celkově však jde o kombinaci výtvarné výchovy a pracovních činností na základě stříhání a lepení. Tyto dvě činnosti učitelky často zařazují právě do pracovních činností, ale současně s nimi pracují i ve výtvarné výchově.

Co se týká tvorby pomůcek do jiných předmětů, hovoří o tom pouze učitelka Pavla a Eliška. Výpověď učitelky Pavly zní: *„Například, když si nakreslí jablíčka nebo ovoce, tak se to využívá v angličtině, že se na tom naučí slovíčka.“* Učitelka Eliška: *„Oni si někdy udělají něco třeba i ve výtvarné výchově, že a pak se to doplňuje i do dalších předmětů.“*

5.2 Obraz obsahu

Do této kategorie jsem zařadila vše, co patří do obsahu výuky předmětu výtvarné výchovy. Vzdělávací obsah je stěžejním tématem této práce. V rámci otevřeného kódování jsem tedy vytvořila čtyři subkategorie, které nesou pojmenování **Základ výuky**, **Vymezení směru**, **Nástroje pro tvůrce** a **Porozumění obsahu**, což představuje teoretické pojmy, které se do obsahu tohoto předmětu učitelé zařazují.

Vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova je ukotven v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Je to podstatný kurikulární dokument, na kterém leží celý **Základ výuky**. Pro moje potřeby výzkumu mě zajímalo, zda učitelé s tímto dokumentem spolupracují, případně jak anebo s jakými jinými dokumenty pracují. Na otázku, zda se učitelky řídí RVP ZV, mi sedm z osmi odpovědělo, že ano. Pouze učitelka Stanislava odpovídá: „*Ale do RVP se popravdě moc nedívám v hodině výtvarné výchovy.*“ Na otázku, podle čeho teda vychází argumentuje: „*Spíš podle nějakého aktuálního dění bych řekla...*“ To souvisí s tím, jaká volí témata a jak plánuje učivo v tomto předmětu. Tomu se ale budu věnovat níže.

Když se zaměřím na zbylé učitelky, všechny z nich mi řekly, že při přípravě se řídí RVP ZV. Také jsem kladla otázku, zda je v tomto kurikulárním dokumentu vše dobře vymezeno nebo by samy viděly nějakou alternativu či návrh na jiné řešení. Učitelka Pavla říká, že dokument je nechává ve svobodě, tudíž s tím jako učitelka může pracovat podle sebe: „*...nás to vlastně nechává trošku ve svobodě, kam si chceme ten předmět sami, jak kdyby posunout... Myslím si, že je to dobře upravené, že prostě tak máme aspoň jako učitelé svobodu stále s tím jako pracovat.*“ Také učitelka Eliška reaguje na otázku ukotvení RVP ZV, případně jeho změn: „*Ne, myslím si, že v tomto případě je, stačí úplně rámcově všechny třeba.*“ Říká, že vše musí přizpůsobovat třídě, věku žáků a také jejich individuálním zvláštnostem. Učitelka Natálie říká, že při přípravě výuky s RVP ZV pracuje následovně: „*Tak mám to u sebe a vyberu si třeba nějaký okruh, ale podle toho téma už si vyberu sama.*“ Také se dívá na to, co by žáci měli v určitém období zvládnout: „*Takže my tam nemáme vyloženě témata, ale to, co jako by měly děti umět.*“

To, že ostatní učitelky pracují s RVP ZV, se v jejich výpovědích potvrdilo. Samy však hovoří i o dalších dokumentech, se kterými pracují. Učitelka Lucie například přidává: „*Mám vlastně i třídní vzdělávací plán, který s tím spolupracuje nebo já prostě vycházím tady z toho a vlastně mám různé oblasti.*“ A jak s tím pracuje? „*Mám to vlastně na každý měsíc, co bych*

měla probrat, čeho se to má vlastně ta výtvarka jako týkat. Mám to na témata a zároveň k těm tématům co tam vlastně já tak nějak jako musím probrat nebo chci probrat.“ Učitelka Lenka má zase zkušenost s osnovami: *„Máme osnovy, samozřejmě máme osnovy, takže my vlastně na začátku každého roku musíme splnit vlastně ŠVP. A z něho vychází tematické plány pro danou třídu. Toho se držíme. ... Jinak opravdu dodržujeme směrnice RVP, ŠVP.“* Zpracovávání plánu na celý rok se věnuje také učitelka Daniela: *„Tak já už mám takový plán na ten rok.“* Dále popisuje učivo, ale následně dodává: *„Já to mám v tom plánu nějak napsané, ale přestože to mám v plánu, tak vždycky ještě třeba když něco pěkného najdu, tak třeba to aj přeměním a dám si to z toho.“*

S kurikulárními dokumenty, jak jsem již naznačila, velmi souvisí stanovení námětů/témat neboli **Vymezení směru**, kterým se ve výuce žáci vydávají. Na to, jak a podle čeho témata či náměty do hodiny učitelky vybírají, jsem se právě zeptala. Při pozorování jsem mohla vidět jeden z námětů, na který jsem se později doptávala. Zajímalo mě, proč jej daná učitelka zvolila. Jelikož byl sběr dat realizován od listopadu do prosince, odpovědi nebyly velmi překvapivé. Například učitelka Pavla je tím důkazem: *„Námětem byl svatý Martin, protože zrovna to vyšlo na den svatého Martina, kdy jsme probírali v češtině svatého Martina, dělali jsme si tam takové jako různé aktivity k tomu, tak to přímo navádělo k tomu, abychom to využili jako téma ve výtvarce, aby si každý toho svatého Martina jako nakreslil tak, jak si ho představuje plus ty věci, které jsou pro něj typické, jak je kůň, sníh, plášť, někdo žebrák, ale většina těch dětí tam toho žebráka nestihla nakreslit.“* Vzhledem k aktuální situaci, v tomto případě ročnímu období, staví téma také učitelka Eliška: *„Tak začíná zima, tak jsme chtěli nějaký zimní motiv udělat.“* Námětem byl tedy sněhulák, který si seděl ve sněhu a cílem bylo, aby se žáci pobavili a zkusili méně tradičního sněhuláka. V další pozorované hodině byl tématem ježek. Když jsem se ptala, proč ježek, učitelka Natálie odpovídá: *„Zvolila jsem to proto, že teď jsem i hodně třeba slyšela, jak je těch ježků hodně, jak jsou přemnožení a jak se chystají na zimu.“*

Téma zimy, Vánoc a různých svátků bylo zmíněno napříč všemi rozhovory. Sama učitelka Ludmila odpovídala: *„Tak já většinou tady ty náměty, mě to napadne spíš asi tak vzhledem k nějakým tématům nebo třeba nějaký státní svátek, pokud tam něco je, nějaká událost. Ted'ka máme Vánoce, máme zimu, takže jsem chtěla spíš jako ztvárnit, měli jsme teda námět paní Zimu, abych to teda úplně doslov, eee takže já asi spíš jedu tak podle tohoto no. Někaké roční období, záleží i vlastně, co tam zrovna máme. Třeba nějaké vánoční tvoření, Velikonoce, jaro, podobné věci, podzim, takže těchto témat se držím.“* Velmi obdobně

odpovídají všechny učitelky. Těmto tématům, vázícím se k ročním obdobím, se často věnují delší časový úsek. Učitelka Lucie, která v pozorované výuce zařadila námět vánočních světýlek, říká: „*Takže vyloženě to téma bylo dané tématu Vánoc, což vlastně teďka máme celý ten prosinec.*“ Když jsem se učitelku zeptala, jakými tématy nebo náměty prochází dále, celý rok, odpovědi byly velmi podobné, jako když jsme se zaměřily na pozorovanou hodinu. To, jak obecně učitelky volí náměty, směřuje opět k ročnímu období. Například učitelka Pavla detailně popisuje, jakým způsobem s ročním obdobím pracuje: „*Na Velikonoce děláme typické kraslice a tak dál. Kreslíme velikonoční věci. Tak asi tak. Na Vánoce se vztahují k vánočním svátkům, teď na podzim tady máme Mikuláše že, takže ty tradice a pak počasí, vlastně v podstatě rok. Rok.*“ Obdobně odpovídaly ostatní.

Moje další otázka, která se k tomuto spojuje, je, kde se učitelky inspirují. Mezi nejčastější odpovědi patří internet a k tomu spojené internetové stránky. Učitelka Daniela své náměty volí také podle ročního období, ale přidává: „*Ted'ka aj z toho Pinterestu, tam je takových námětů.*“ S internetovou aplikací Pinterest souhlasí také ostatní učitelky. Učitelka Lenka k tomu připojuje: „*Ráda se nechám inspirovat a určitě internet. Takže Pinterest nebo Facebooková skupina – Náměty pro učitelky, výtvarnice a podobně. Takže opravdu čerpám odsud.*“ Stejně tak se nechává inspirovat učitelka Eliška, která však říká: „*No většinou je to nějaký nápad, který, kde se nechám inspirovat hodně teda tím internetem a snažím se to bud' přizpůsobit té třídě.*“ Sama dále říká, že témata by měla být konkrétnější. Zejména pro žáky mladšího školního věku jsou často abstraktní: „*Oni se v tom ztratí. Oni nakreslí dvě, tři věci a myslím si, že je to pro ně dost těžké si uvědomit všechno, co tam patří že, na ten obrázek.*“ K tomu dodává: „*Nemám třeba ráda, to bylo dřív, že já si můžu vybrat teď, ale že já třeba nevím, co jsem zažil o prázdninách nebo jaké jsem měl Vánoce,*“ že tyto formy zadání by ve své praxi nevolila, protože ví, že je to pro žáky obtížné.

Když si učitel stanoví téma hodiny, je potřeba přemýšlet o tom, jaké v hodině využije výtvarné techniky a postupy práce. Tuto subkategorii tedy mohu nazvat jako **Nástroje pro tvůrce**. Opět, jako u předešlé subkategorie, jsem v rámci metody pozorování viděla pouze některé výtvarné techniky, jimiž většinou byla malba. Zajímalo mě ale také, jaké další techniky a postupy učitelky ve výtvarné výchově používají. V rámci rozhovoru mi jich sdělila každá hned několik. Co se týče pomůcek nebo techniky, nejvíce se objevuje již zmíněná malba, ale také kresba. Žáci nejčastěji kreslí postavy, krajiny nebo zvířata. Učitelka Pavla hovoří také o méně tradičních technikách: „*Docela je baví malovat třeba, zkusit si malovat na sklo barvama, to mají rádi. Keramiku mají rádi, protože to ne každý se k tomu*

dostane. ... Dál i rádi tvoří překvapivě i z těch plastelín, kdy vlastně něco tvoří anebo z různých krabiček, kdy musí vlastně vytvořit nějaký obraz, vlastně domečky, město třeba z krabic. “ Většina učitelek zmiňovala také přírodní materiály, se kterými následně pracují pomocí různých technik. Učitelka Eliška říká: „Dovedou vytvořit z něčeho, čeho by si třeba běžně nevšimli, dovedou vytvořit krásné věci a vnímat to třeba. Já nevím z mechu, ze šišek, z větviček, že vnímají ten svět ještě jinak. “ K malbě a kresbě učitelka Natálie přidává ještě techniku frotáže. Dále ale také hovoří o netradičních technikách jako je: „Tak třeba kresba dřívkem, nebo různé ty tiskátka z houby na mytí na kuličku a různý ten přírodní materiál nebo ruky od toaletního papíru. “ U učitelky Ludmily je to navíc: „Takže jsme zkoušeli jako studený porcelán dělat, společně jsme barvili a tak. Potom jsme dělali takové dřevěné baněčky, kdy jsem jim jako donesla dřevěná kolečka a oni si je pomalovávali taky. “ Učitelka Lucie: „Muchláz, frotáž, prostě takové ty techniky, které aby prostě ten pedagog s téma dětma nedělal pořád jen ‘tak vodovky a jedem’. “

Co se týče postupu práce, taktéž Lucie hovoří o tom, že postup vždy nevede jen ona: *„Někdy párkrát, asi třikrát, jsem našla přes YouTube takový jakoby postup práce, a to jsem jim jako pustila. “* Hovoří tedy o tom, že se snaží žáky učit větší samostatnosti a tomu, aby zadání práce rozuměli také od někoho jiného. To, aby žáci věděli, co zpracovávají, rozvíjí také učitelka Stanislava. Pokud mluví o nějakém díle, žákům klade otázku a chce, aby: *„A tady jsem se třeba jich i ptala jaké použili ty techniky. Třeba i tady už tohle jako komunikace v tom, čím si mysleli, že by se to mohlo třeba udělat tady tohle. “* K postupu je také podle učitelek Lenky a Daniely důležité, aby jej přesně zadaly. Při pozorování mě překvapilo, jak učitelka Lenka s žáky tvoří krok po kroku. Proto jsem se v rámci rozhovoru zeptala, zda mi použití tohoto postupu více rozvede: *„Já si myslím, že určitě to je lepší, protože naopak mám zkušenost s tím, když jim člověk ten postup neukáže, tak oni si neví tady nebo nějaký krok přeskočí a pak ten výsledek je špatně. Takže záleží i na skupině, na složení dětí, ale mně se to takhle osvědčuje a určitě krok po kroku, počkat na všechny a určitě výsledek se povedl. “* Učitelka Daniela s tím souhlasí také. Postup práce a různé ztvárnění pomocí výtvarných technik závisí také na velikosti formátu. Učitelka Lucie k této problematice dodává: *„No nebo třeba tam kombinuju i formáty papírů, třeba A3. Protože ono pro ty děti někdy v té výtvarce, jak jsou zvyklé často pracovat s tou A4, tak najednou když jim člověk dá A3, tak je to pro ně obrovské. A oni některé ty děti mají hrozný problém vlastně využít už jenom A4. ... A najednou, když jim člověk dá tu A3, tak je taky zajímavé sledovat, jak ty děti vlastně najednou vůbec neví, jako co s takovou plochou. “*

Mezi pomůcky, které učitelky využívají napříč výtvarnou výchovou, řadí například temperové barvy, vodové barvy, anilinové barvy, voskovky, fixy, klovatinu, tuš nebo křídly. Nejčastější technikou je poté stříhání a lepení různých materiálů.

K různým tématům nebo i výtvarným technikám patří řazení teoretických pojmů do výuky a značí to jisté žákovské **Porozumění obsahu**. Učitelé na prvním stupni základní školy teoretické pojmy do hodin mnohdy nezařazují. V předešlé subkategorii však hovoří o tom, že je pro ně podstatné, aby žáci věděli, co vytváří a jaký to má smysl. Proto mě při pozorování překvapilo, když jsem u učitelky Ludmily viděla, že se s žáky o teorii baví. V její hodině měli na zpracování volné téma „Paní Zima“, proto to pro některé žáky mohlo být příliš abstraktní. Sama učitelka však před samotnou tvorbou s žáky vedla rozhovor a zajímala se, co to slovo abstrakce je a jak tomuto pojmu rozumí. Žáci dobře odpovídali, proto mě zajímalo, zda do výuky zařazuje i jiné teoretické pojmy: „*No, upřímně je moc nezařazuju. Ale když to na nějakou tu práci děláme, nějakou tu koláž nebo podobné věci, tak jim to jako vysvětluju, co to znamená.*“

Mezi teoretické pojmy mohu zařadit také informace o dětských malířích či ilustrátorech. Učitelka Pavla říká: „*No někdy si jako stručně řeknem třeba o nějakých dětských ilustrátorech, na to se zaměříme, kdo koho zná, ukážeme si, co kdo jako kreslí nebo maluje.*“ Ten stejný cíl ohledně zařazení teorie má i učitelka Natálie, která říká, že žáci: „*Seznamují se s dětskými ilustrátory.*“ A dále pokračuje, že po žácích opět chce, aby rozuměli pojmům: „*Aby věděli, co je papír, co je textil. Aby věděli, co je kresba a co je malba. Co je to kombinovaná technika, netradiční pomůcky.*“ Podobně například učitelka Daniela učí žáky míchat barvy, kdy dbá na to, aby žáci rozuměli postupu míchání barev.

5.3 Režisér výuky

Pod názvem „Režisér výuky“ si lze představit spoustu věcí. Toto metaforické pojmenování jsem vymezila pro roli učitele ve výtvarné výchově. V rámci této podkapitoly tedy budu hovořit o změnách v průběhu praxe učitele, a také o hodnocení ve výtvarné výchově. Tyto dvě subkategorie jsem pojmenovala jako **Proměny stylu** a **Neoblíbená část výuky**.

Na začátek je dobré zmínit, že každá z učitelek má jinou délku praxe. Sběr dat probíhal u učitelek, které jsou ve svém povolání na začátku, ale také u těch, u kterých je tento rok v této pozici posledním rokem, než odejdou do důchodu. Mé otázky se proto vztahovaly také k tomu, zda u učitelek došlo k nějakým změnám v průběhu jejich praxe, nebo nad čím se zpětně zamýšlí. Proto lze tuto subkategorii označit jako **Proměny stylu**.

Učitelka Ludmila, která má nejmenší počet let ve své praxi, pracovala v době sběru dat teprve čtvrtým měsícem. I tak mi byla schopná na otázky reagovat objektivně a byla velmi ochotná. Nejdelší praxi mají učitelky Eliška a Daniela. Obě se v oboru pohybují již 40 let. Přesto, že téměř každá z participantek má odlišnou dobu praxe, zajímalo mě, zda v rámci svého působení přišly na nějakou změnu, se kterou ve výtvarné výchově pracují. Jedná se o změny, které se týkají například vedení výuky, přípravy nebo jiných zjištění. Například učitelka Daniela, která ve školství působí dlouho, zmiňuje, že nyní se pouští do zapojení více technik: *„Tak dělám asi víc takových, dřív to bylo jenom ten výkres, motiv, tempera, barva. Ale teď už takových víc těch věcí jsem začala.“* Učitelka Pavla pak vidí změnu v průběhu hodiny: *„Určitě jsem ubrala z toho, že v té hodině to musí mít větší dynamiku, musí být ta práce víc zorganizovaná, perfektně. ... Takže už nelpět tak na těch detailech. Tak asi jako to. A dobře promyslet si to téma a hledat to, co jim je blízké, co by je mohlo bavit, netradiční nějaké techniky, to ony mají prostě ty děcka rády.“* Také učitelka Lenka uvažuje nad svou výukou z pohledu své dlouholeté praxe a změn, které učinila: *„No, asi je to ten postup práce. Jo, je to o té zkušenosti, že ze začátku člověk si není nebo nepřemýšlí nad tím, že by děti něco nezvládly a až postupem času vlastně dojde na to, že opravdu ne každé dítě je tak zdatné a jako třeba ten postup přizpůsobit nejmladšímu članku v té třídě. Takže asi ten postup práce.“* O tom, že výuku začala přizpůsobovat více zvláštnostem žáků, mluví také učitelka Natálie. Podle ní na třídě hodně záleží. Ve své praxi měla třídy, které zvládaly těžší techniky a postupy práce, ale také třídy, které byly méně tvořivé, proto říká: *„Musím chystat něco, co vím, že ty děcka zvládnou.“* Učitelka Stanislava ve své dlouholeté praxi dbá více na bezpečnost. Sděluje, že se zaměřuje na bezpečnost práce při manipulaci s nůžkami nebo s tavnou pistolí. Mezi bezpečnostní prvky patří rozestupy nebo opatrné zacházení s nástroji a pomůckami. Učitelka Ludmila uvažuje nad změnou v organizaci hodiny. Uvádá, že časová dotace dvou hodin výtvarné výchovy po sobě, je moc. Hodiny by tedy rozdělila: *„Že jako někdy fakt mám jako že jednu hodinu dělám jakoby jeden výrobek, jednu nějakou malbu nebo nějaký obraz a druhou hodinu děláme něco jiného.“*

Se změnou v praxi v jednom případě souvisí také hodnocení ve výtvarné výchově, což je u učitelek **Neoblíbená část výuky**. Učitelka Eliška totiž hovoří o tom, že by nejraději ve výtvarné výchově nehodnotila známkami: *„To známkování bych řekla určitě je zbytečné úplně.“* Proto jsem se zeptala, jak by práce tedy hodnotila nebo jakým způsobem by žáci získávali zpětnou vazbu: *„Slovně by se dalo, že. Tam je to spíše o té snaze, jak se komu daří nebo jestli se snaží pečlivě to udělat nebo rychle to mít z krku, a pak třeba jenom chodí a už*

třeba ostatní otravovat může, že, takže spíš jako spíše slovně hodnotit a potom ocenit tu snahu.“ Hodnocení ve výtvarné výchově je velkým tématem. Učitelky mi napříč rozhovory sdělily, že hodnotit tento předmět je velmi těžké a hodnotí jej nerady. Učitelka Pavla například říká: *„Protože za mě je to velmi subjektivní jako pohled.*“ Učitelka Eliška k tomu dodává svůj pohled: *„Hodnocení výchov je velice složité, protože to je taková jakoby záležitost citová, emocí, trošku. ... Tak já bych byla ráda, kdyby třeba na prvním stupni vůbec se nehodnotilo tímto způsobem, třeba aspoň známkama.*“ Ten stejný pocit má také učitelka Lenka: *„Já bych nejraději výtvarnou výchovu nějak nehodnotila známkama, protože nemám ve zvyku jakoby říct něco, že to je výkres na dvojku nebo podobně.*“

Většina učitelek však známkami přesto žáky hodnotí. Je to zapříčiněno koncepcí škol, kde je povinné známkovat každý předmět. Přesto ale učitelky hovoří o tom, jaké stupně známek dávají. Učitelka Lenka ke svému výroku o hodnocení dodává: *„Nikdy jsem nedala dvojku z výtvarky.*“ Učitelka Stanislava k tomu má taky svůj pohled: *„Za tu dobu, co učím jsem nedala horší známku jak dvojku. A ta dvojka už byla fakt z toho důvodu, že třeba někdo to vyloženě odbyl.*“ Hodnotit se však snaží i slovně a ráda do toho zapojuje žáky. Také se je prostřednictvím hodnocení snaží motivovat: *„Tak já se snažím vždycky najít jako něco pěkného na tom.*“ Učitelka Daniela k hodnocení ještě navíc využívá hvězdičky. Jsou to motivační symboly, které mají žáky povzbudit: *„Já třeba pěti děčkám dám ještě takovou hvězdičku k té známce, že je to taková motivační že, taková pěkná práce zrovna ten den byla.*“ Mimo to žáky hodnotí v průběhu: *„Že jako když chodím mezi nima, tak říkám: 'Máš to pěkné. Nemáš to pěkné'.*“

Do této subkategorie lze zařadit i to, zda se učitelé při hodnocení zaměřují na proces tvorby nebo až na výslednou práci. Tato otázka mě zajímala hlavně z důvodu toho, když učitelky říkají, že nerady práce hodnotí, ale současně je to jejich povinnost. Jsou učitelky, převážná většina z nich, které při rozhovoru jednoznačně tvrdí, že dbají pouze na proces sebevyjádření. Mezi ně patří například Pavla: *„Na proces sebevyjádření určitě.*“ Jsou ale také ty, které na to mají smíšený názor. Například učitelka Natálie na tuto otázku odpovídá: *„Tak jak kdy. Někdy děláme třeba práci, kterou mají všechny děcka stejnou, ale někdy dělám nebo jim dám volné téma, aby prostě tam vyniklo to jejich sebevyjádření. Takže různě.*“ Také podle typu práce se na toto zaměřuje učitelka Daniela: *„Kdyby to byla nějaká volná kresba, malba, tak bych to nechala na nich, ať vyjádří oni. Ale když třeba chci, aby to trošku tak bylo, tak jim řeknu 'Jedete potom'.*“ Nebo když děláme takové přesnější linie, tak jim povím, protože oni asi ne každý by to chytl.“

5.4 Tvůrčí proces očima žáka

Mezi hlavní aktéry výuky patří nepochytně žáci a učitel. O tom, jakou má roli ve výuce učitel, jsem psala v předešlé kategorii. V této kategorii, které jsem přiřadila název „Tvůrčí proces očima žáka“, se budu zabývat žáky a jejich rolí v procesu výuky. Do této kategorie jsem zařadila dvě subkategorie, a sice **Jiskra inspirace** a **Čas na zamyšlení**. Oba pojmy samozřejmě souvisí také s prací učitele, ale mým cílem je popsat to z hlediska žáků a jejich možností ve výuce.

To, jak budou žáci k výuce výtvarné výchovy přistupovat, závisí zejména na prvotní motivaci. Proto tato subkategorie nese název **Jiskra inspirace**. Žáci potřebují vědět a znát důvod práce, musí jim být předána zajímavou a lákavou formou. Proto se mé otázky na učitelky týkaly toho, jakou motivaci k práci žákům poskytují a jak se to odráží na jejich tvůrčím procesu. Na motivaci jsem nahlížela jak z pohledu pozorované hodiny, tak na motivaci, kterou učitelky zařazují do výuky běžně. Učitelka Stanislava k motivaci, kterou zařadila v hodině, kde byla tématem vánoční krajina, říká: *„Ta motivace byla celkem jednoduchá, že oni už jsou takoví, už teď namotivovaní k tomu, že ty Vánoce přichází...“* Jedna z forem motivace, kterou jsem mohla pozorovat v této hodině, bylo pozorování krajiny z okna. Paní učitelka žáky vyzvala, aby se podívali a komentovali, co se právě venku s krajinou děje. Stejnou motivaci chtěla využít při pozorování i učitelka Daniela, ale při rozhovoru mi sděluje, že to nešlo: *„Kdyby byl sněh, tak bysme šli k oknu a podívali bysme se z okna,“* uvedla. Jejím námětem byla také zimní krajina.

Jako možnou formu motivace učitelky Eliška a Natálie volí to, že si žáci mohou v hodině výtvarné výchovy sednout s kým chtějí. Učitelka Natálie to přesně komentuje: *„Já jim třeba dovolím, aby si sedli se svými kamarády, aby si popovídali, aby diskutovali mezi sebou.“* Učitelka Eliška dodává, že je to věc, na kterou se žáci ve výtvarné výchově vždy těší. Mezi další motivační prvky se napříč učitelkami objevují například hádanky, písničky, pohybové aktivity či pohlednice.

Učitelky hovoří také o tom, že motivovat je těžké. Učitelka Lucie sděluje svou zkušenost: *„...v té skupině jsou to teda fakt zejména ti kluci, kteří tu výtvarku jako úplně ne- e. A můj cíl je, jakoby celkově výtvarky, je jim to nějak neprotivit, naopak je motivovat, aby aspoň něco ze sebe tak vydali, protože ví, že to zvládnou.“* Učitelka Stanislava dále mluví o tom, že důležitá je také slovní motivace: *„Ale snažím se vždycky to nějak jako nabalit, opravdu jako namotivovat, snažit se o tom nějak tak mluvit, aby je to nadchlo.“*

Učitelka Daniela méně motivované žáky podporuje frázemi: „*A tak zvládneš to! Zkus to. Tak aspoň něco udělej.*“ Mezi oblíbené metody motivace patří také brainstorming, brainwriting či návodné otázky. Na ukázkové hodině návodné otázky použila také učitelka Ludmila: „*Já se je hrozně snažím navádět. ... Ale spíš se jako ptám, právě těmi návodnými otázkami, jakože co si třeba pod tím představí.*“ Dále hovoří o myšlenkových mapách: „*Přesně tady ty myšlenkové mapy, aby si to oni sami trošku srovnali v té hlavě, a tím si myslím, že jim i pomáhám zároveň aby si jako na to přišli sami.*“ Brainwriting využila také učitelka Lucie, která žákům položila otázku a jejich odpovědi zaznamenávala na tabuli: „*... kdy jsem se děti první zeptala, co pro ně Vánoce znamenají, co v nich vidí. Děti vlastně říkaly různé jakoby věci, jako překvapení, advent, lásku, rodinu a tak.*“ Z napsaných slov se žáci poté mohli inspirovat při svém tvoření vánočního řetězu, který byl námětem této hodiny.

Mimo to některé učitelky používají k motivaci i šablony či hotové práce. Učitelka Ludmila je někdy v hodinách využívá, ale také v nich vidí jistá negativa: „*Někdy jim taky ukazuju prostě různé obrázky pro inspiraci, třeba na internetu, co najdu nebo takhle, což ale se mi úplně nevyplatilo, protože většinou když jim ukážu přímo ty obrázky, tak ty jejich výtvary vypadají úplně stejně, jak ty eee ta inspirace jakoby ten obraz.*“ Podle učitelky Pavly je motivace možná také ve skupinové práci. Učitelka Ludmila k tomu přidává, že skupinová forma práce je také dobrá pro inspiraci od ostatních žáků. Pavla dále říká, že pro žáky je motivující, pokud ve výuce využívá jiné techniky práce, než je pouhá malba či kresba. Žáci potřebují něco zajímavějšího.

Po zdárné motivaci žáků následuje vytvoření výtvarného díla. Už během toho by měli učitelé přemýšlet o tom, jakou formu reflexe pro žáky připraví. To, že by mělo dojít ke zpětné vazbě, reflexi či hodnocení výtvarné činnosti na konci hodiny, je jasné. Je to jakýsi **Čas na zamyšlení**. Podstatnější však je rozvíjení komunikačních dovedností, které s výtvarnou výchovou úzce souvisí. Proto mé otázky směřovaly k tomu, aby mi učitelky prozradily, jakou formou žáci reflexi svých prací dělají. Nejčastější variantou, kdy se mohou žáci sebehodnotit, je v zadní části třídy. Učitelka Pavla k této otázce povídá: „*My si když my to nakreslíme, tak většinou si to dáváme dozadu do třídy na zem a pak si říkáme jako co se komu povedlo, co se mu na tom obrázku líbí nebo někdy, když je to takové abstraktní, tak hledáme, co v tom obrázku vidí ty děcka, protože každý tam může vidět něco trošku jiného.*“ Častá forma reflexe, kterou učitelky zmiňovaly, byla reflexe v kruhu. Učitelka Eliška to popisuje: „*Někdy si třeba stoupneme do kruhu, jak skončíme, podíváme se jeden na druhého a řekneme si, co se nám povedlo a co ne.*“ Podobnou zkušenost má i učitelka Ludmila:

„Normálně v kolečku máme a většinou se o tom bavíme, o těch svých výtvorech, jakože jak to viděli oni a proč to tam tak zvolili a ostatní se i můžou doptávat spolužáků.“ Učitelka Lucie volí sebereflexi žáků před tabulí: „Musí třeba jít před tu tabuli, obhájit si svůj výtvar,“ a také učí žáky tomu, aby si dokázali práci oznámkovat: „Tak se jich ptám, jak by se oznámkovali. Co by si dali za známku. Jestli je to pro ně jako moc hezké, nebo něco by tam změnili nebo by to příště udělali jinak a mě to teda i zajímá z pohledu jakoby jejich, jak to vidí.“ Zároveň k tomu dodává, že dříve to bylo těžší a žáci se hodnotit nedokázali. Po tréninku a častém zařazování se to však naučili a o svých pracích dokáží komunikovat.

Také jsem se ptala na další formy reflexe. Učitelka Pavla přemýšlí: „Mohli by si třeba udělat lístečky, tam si obodovat vlastně každý jako počet, který obrázek získal nejvíce bodů, třeba nebo by si mohli udělat jak kdyby výstavku... Nebo může každý si zvednout svůj obrázek a vysvětlit, co tím vlastně zamýšlel nebo ještě zajímavější zamíchat ty obrázky a říct, co on tam vidí v jiném obrázku.“ Podobně ve svých hodinách provádí reflexi také učitelka Daniela: „Jo, anebo ještě děláme to, že oni to nechají tady, já to třeba očíslovu a oni řeknou, kterému číslu dali toto. Já tam napíšu čísla, viš, aby nevěděli. Oni řeknou, kterému číslu, takže my pak jdeme po lavicích a oni mají ty čísla a vždycky třeba když se tam dvojka objeví pětkrát, tak to děcko si to zapíše na tabulku, že pětkrát ho někdo vybral.“

Tyto příklady byly zaměřeny na to, když žáci hodnotí své dílo v hodině. Ve školách jsou ale také nástěnky, které v některých případech podporují reflexi mezi žáky. Příkladem jsou toho žáci učitelky Pavly: „Kolikrát když to jako mají na nástěnce, tak u toho stojí a říkají si, co se jim tam líbí, jaké to bylo, jak to mohli udělat trošičku jinak, kdo z nich to má nejhezčí nebo kdo z nich to má hezké...“ Učitelka Eliška k tomu přidává, že reflektovat nemusí jen v rámci své třídy: „Ale jinak máme ve třídě jsou nástěnky, na chodbách jsou, takže děcka si to rády i prohlížejí, porovnávají, jeden druhému ukazují, jakože třeba v naší třídě, ale i se staršíma spolužákama, s jinýma.“

Závěrečná reflexe a její různé formy však nejsou samozřejmostí. Učitelka Stanislava na moji otázku, zda s žáky provádí ještě jinou formu reflexe, odpovídá následovně: „Většinou ne, popravdě.“ Já jsem argumentovala tím, že na konci pozorované hodiny práce ukazovala a žáci je komentovali, což nějaká forma reflexe je. Ona na to odpovídá: „Většinou si to zhodnotíme spíš tímhle stylem anebo když mi to přijdou třeba ukázat nebo mi to ukáží, tak většinou jsou takoví komunikativní, že mi sami hned řeknou nebo už v tom procesu ... Já to udělám takhle, protože se mi to líbí, a protože chci tak', takže spíš takhle v průběhu a při konci jakože to každý tak zhodnotí to své dílo.“ Celkově však říká, že práce spíše nehodnotí,

pouze takhle v průběhu, protože na to není čas. Podobně je na tom učitelka Lenka, která odpovídá podobně, kdy se žáci hodnotí spíše v průběhu výuky než na jejím samotném konci.

5.5 Není výtvarka zbytečná?

V předešlých kapitolách jsem se zabývala různými aspekty výuky, se kterými se žák i učitel potýká. Jednalo se zejména o otázky, které se týkaly organizace výuky a celého vyučovacího procesu výtvarné výchovy. Poslední, ale velmi podstatnou kategorií, kterou jsem v této práci vymezila, je kategorie, kde se zabývám samotnou rolí výtvarné výchovy ve vzdělávání a významem, který ve vzdělávacím systému tento předmět hraje. Proto jsem se učitelky ptala, zda je předmět výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy důležitý a na co ve výuce kladou důraz. Mé subkategorie jsem poté pojmenovala **Podstata předmětu** a **Zaměření předmětu**.

Na prvním stupni základní školy se lze setkat se základními předměty, které mají žáci zvládnout. Řadí se zde předměty jako jsou jazyky, matematika, přírodní a společenské vědy, ale také to jsou výchovy. To, že předměty, kde se žáci učí číst, psát a počítat, jsou důležité, je jasné. Výchovy jsou ale mnohdy brány jako podřadné předměty, proto mě v rámci tohoto výzkumu zajímalo, jak se učitelé dívají na důležitost výtvarné výchovy. Zajímala mě tedy samotná **Podstata předmětu**. Bez rozdílu mi při rozhovorech všechny učitelky odpověděly, že výtvarnou výchovu považují za velmi důležitou. Každá z nich mi dále popsala, co konkrétně za důležité považují. Podle nich je důležitá zejména v oblasti rozvoje žáků. Učitelka Stanislava přímo hovoří o: „*Určitě je tam rozvoj jemné motoriky, určitě je tam rozvoj fantazie, určitě je tam i komunikační schopnosti rozvíjení.*“ Dále popisuje rozvoj žáků skrze různé techniky: „*Tak spousta technik je i na základě je i na základě třeba nějakých geometrických představ nebo tady prostorových.*“ Učitelka Lenka vidí důležitost předmětu zejména v rozvoji estetiky: „*U dětí je potřeba rozvíjet takové to estetické cítění.*“ Ve své výpovědi dále popisuje důvod: „*Mnohdy děti v dnešní době už, protože hrají hodně na počítačích, tak už doma si nevymalovávají, nemají tu grafomotoriku vůbec dobrou, což se pak projevuje i v češtině. A takže si myslím, že opravdu ty základ, jako je pastelky, voskovky, vybarvování a klást důraz hlavně v té první třídě na tady úplné základy, tak je to důležité.*“ Učitelka Pavla potom uvádí důležitost z důvodu: „*Protože to rozvíjí kreativitu u děcka, zkouší si různě nakreslit vlastně to, co vidí.*“ Nad důležitostí tohoto předmětu se zamýšlí také učitelka Eliška, která přemýšlí o podstatě spolupráce mezi žáky skrze výtvarnou výchovu. Říká, že hodina může být rušnější než ostatní předměty, tudíž žáci mohou mezi

sebou lépe komunikovat. V rámci toho pak zmiňuje: „*A určitě je velice důležitá, protože myslím si, že mají o nějaký zážitek víc, když něco tvoří.*“

Ve výtvarné výchově je pro žáky velký prostor pro jejich vyjádření. To potvrzuje také učitelka Natálie, která podstatu však vidí i ze své pozice: „*Myslím si, že ve všech výchovách, i v té výtvarné, učitel poznává ty děti zase z jiného úhlu, jiného úhlu, protože mají větší prostor, aby se vyjádřily.*“ Učitelka Lucie nad tím zase přemýšlí jinak: „*Že je to zas rozvíjí jiným směrem a je tam víc takový jakoby posun k tomu, že to pustí ty děti do té fantazie, k takové té relaxaci, uvolnění a tak.*“ Podle učitelky Ludmily je výtvarná výchova důležitá zase z jiného pohledu: „*Já si myslím, že právě pro ty děti je to super, že to není jako vyložene teoretický předmět, kde jako musí něco umět, ale právě ti ukážou jako ze sebe, jak to prostě vnímají ten svět. ... Že ty děti vlastně mají sice jedno zadání, ale každý to může pojat vlastně úplně jinak.*“ Učitelka Daniela k tomu připojuje: „*Já si myslím, že je důležitý, protože to rozvíjí to děcko, prostě že dokáže se zhodnotit, dokáže něco jiného vytvořit.*“

S důležitostí bezesporu souvisí i to, na co kladou učitelky během výtvarné výchovy důraz. Souvisí to také s tím, jaké je jejich **Zaměření** na tento **předmět**. Tuto otázku jsem pojala z pohledu, co by se měli žáci skrze tento předmět naučit. V této části byly odpovědi opět velmi bohaté, protože jak již bylo zmíněno v předešlé subkategorii, tento předmět je považován za velmi důležitý a žáci získávají mnoho zkušeností, ale i dovedností. Učitelka Pavla klade důraz jednoznačně na: „*Hlavně nebát se vyjádřit sám sebe v nějaké výtvarné činnosti. Prostě nemít bloky, že to nezvládnou nebo že se to nebude někomu líbit. Prostě fakt být jako v tom umění svobodný, protože každému se může líbit něco jiného.*“ Podobné výroky podala také učitelka Lucie: „*Aby děti skrz tu výtvarku nějak třeba i nacházely i sebe, aby to daly do těch obrázků, aby se nebály nějak nad tím třeba přemýšlet a kdo ví co ze sebe vypouštět.*“

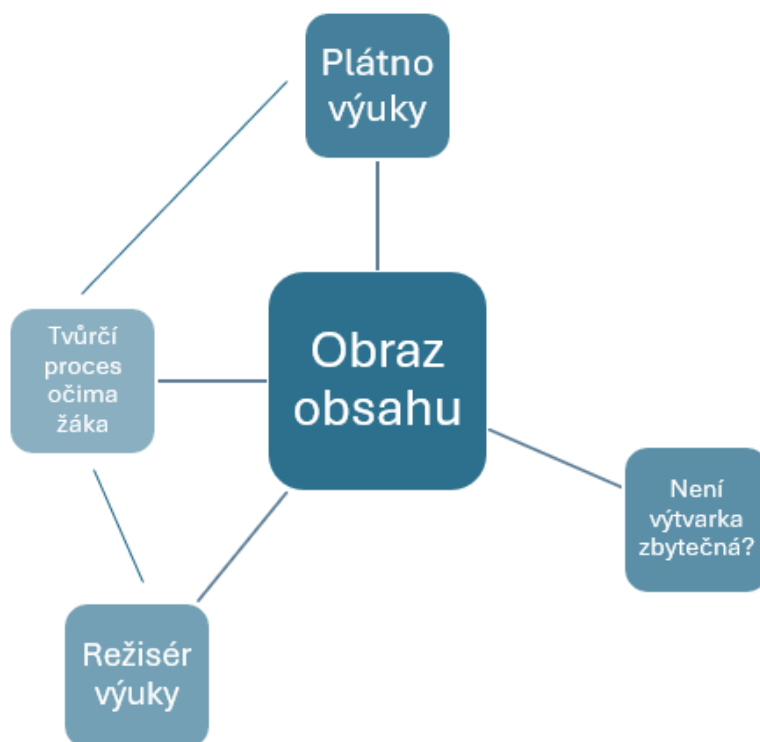
Učitelky často kladou důraz i na získávání nových zkušeností, a to třeba vzhledem k seznámení s novou technikou, to říká například učitelka Lenka: „*Tak kladu důraz na to, aby měli kladný vztah k výtvarné výchově, aby se samozřejmě i něco přiučili nového, protože z domu určitě neznají veškeré ty výtvarné pomůcky, potřeby, takže opravdu aby za ten rok si to ošahali, vyzkoušeli a aby se naučili nějaké metody nové výtvarné.*“ Učitelka Ludmila k tomu přispívá: „*Je podstatné, aby si spíš jako vyzkoušelo různé techniky, aby jako vědělo, jak s čím může pracovat, prostě různé štětce, různé já nevím jako výkresy, a hlavně ty barvy, jak k sobě jako vůbec ladí, jak se propojují, ta voda jak na to. Spíš takové jako asi ty techniky té malby.*“ K poznávání technik a materiálů se řadí také učitelka Natálie. Ta má ale také

důraz na své pojmání výuky: „*Tak na ten úvod, na tu motivaci, když to jde, zařadím třeba i tu pohybovou činnost.*“ Učitelka Eliška se při výuce věnuje také tomu, aby žáci: „*Pochopili to, že nejde o to, jestli je to tak krásné, ale spíš, co u toho zažili a že mají tam třeba nějaký zajímavý nápad.*“ Učitelka Lucie na tuto otázku odpovídá: „*Důraz asi aby každý jako nějakým způsobem, asi v míře, v jaké dokáže, tak pracoval. ... Pokud to dílo nejde, tak aby si nechalo třeba pomoci od kamaráda.*“

Ve sledované hodině jsem například mohla vidět, jak učitelka Lenka dává důraz na to, aby šli krok po kroku. Poté mi v rozhovoru sdělila: „*A opravdu bylo důležité, aby všichni dělali stejný úkol společně a dokončili společně a mohli jsme přejít k dalšímu úkolu.*“ Proč klade důraz na stejnou práci mi poté vysvětlila: „*Když jim člověk ten postup neukáže, tak oni si neví rady nebo nějaký krok přeskočí a pak ten výsledek je špatně.*“ Dále říká, že dodržovat přesný postup zaručí správnost výsledného díla. Mezi kladený důraz ale také učitelky často zařazují to, co po žácích požadují mimo svá výtvarné vyjádření. Učitelka Natálie říká: „*Měli by se naučit také hlavně každou práci dokončit, neodbývat ty práce a důležitá je od té první třídy ta sebeobsluha, aby si uměli nachystat pomůcky, uklidit si na svém místě.*“ To stejné vidí také učitelka Lucie: „*Jakože uklizená pracovní plocha, mít všechno v pořádku, jako nějaká zodpovědnost, samostatnost.*“ Učitelka Daniela k tomu přidává: „*Aby seděli u toho rovně, aby pracovali, třeba že se můžou zeptat na něco, aby si to zkusili aj když to je těžké, aby třeba z toho neměli strach.*“ Podle ní je také důležité dodržovat stanovená pravidla.

5.6 Shrnutí interpretace dat

V rámci předchozích podkapitol jsem se věnovala interpretaci výroků z polostrukturovaných rozhovorů s participantkami tohoto výzkumu. K výroků jsem však přidávala svůj pohled, který jsem získala díky pozorování jednotlivých hodin výtvarné výchovy. Mohla jsem tak porovnat, zda se jejich výroky shodují či učitelky v rozhovorech uvádí odlišné odpovědi. Nyní v krátkosti popíši, jak mezi sebou stanovené kategorie souvisí a jaké mají propojené vztahy. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila následující schéma (viz Obrázek 2).



Obrázek 2 Schéma závislosti kategorií

(zdroj: vlastní)

Ve středu tohoto tématu stojí kategorie **Obraz obsahu**. Tato kategorie představuje obsah předmětu výtvarné výchovy. Vzhledem k tématu této práce je nutné tuto část vyzdvihnout. Na ni se váží další čtyři kategorie. Obsah předmětu se spojuje společně s organizací výuky, proto zde má patřičné místo také kategorie **Plátno výuky**. K té mohu přiřadit kategorii **Tvůrčí proces očima žáka**. Zde je důležité popsat, jakou roli hraje žák v procesu výuky. Podstatnou roli při práci se vzdělávacím obsahem, a především při didaktické transformaci hraje také učitel. Kategorie **Režisér výuky** je tedy taktéž propojena napříč obsahem. Na čem to všechno závisí? V interpretaci bylo také zmíněno, zda je obsah předmětu důležitý či nikoliv, a také, na co kladou učitelky důraz. Proto zde má své místo i kategorie nesoucí název **Není výtvarka zbytečná?**. V rámci interpretace je možné vidět provázanost jednotlivých subkategorií, ale také lze poznat význam zvolených kategorií.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE

Tato kapitola se bude zabývat závěry výzkumu, kde odpovím na výzkumné otázky, které jsem si stanovila na začátku praktické části této práce. Tyto výsledky budu současně porovnávat s obdobnými výzkumy, kterými se zabývali jiní autoři. Následně výsledky mého výzkumu popíši s pohledem doporučení do další praxe. Jako poslední se zaměřím na limity, které se této práci týkají a značně ji ovlivňují.

Mojí hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit „**Jaký je vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova a jak skrze něj učitelé didakticky transformují učivo?**“ Na základě analýzy kurikulárního dokumentu, ve kterém je obsažen vzdělávací obsah tohoto předmětu, mohu říci, že výtvarná výchova, tak jako i jiné vzdělávací předměty, zahrnuje několik oblastí, které učitel při své práci zužitkovává a předává je žákům s cílem jejich rozvoje. To, jak učitelé tento obsah žákům zprostředkovávají, se děje prostřednictvím didaktické transformace.

Na základě pozorování a následných rozhovorů s učitelkami mohu vidět hned několik výsledků vztahující se k této otázce. Učitelky si ve své praxi kladou několik cílů, které souvisí právě s tímto vzdělávacím obsahem. V rámci rozhovoru jsem se učitelek ptala na konkrétní cíle k dané hodině, které jsem mohla pozorovat, ale také na cíle, které si pro tento předmět kladou v obecné rovině. Nejčastěji se v rámci interpretace výsledků objevovaly cíle k rozvoji osobnosti žáka a jeho nahlížení na svět. Mnoho z nich říká, že výtvarná výchova a formy práce, se kterými se při výuce žáci setkávají, jim nabízí možnost, jak na svět nahlížet z jiné perspektivy. Tato zjištění mohou sloužit k rozšíření výzkumu, kterému se věnovali Stará a Starý (2018). Ti se právě zabývali stanovování výukových cílů, které jsou pro výuku efektivní. Hovoří také o stanovování cílů afektivních, které jsou pro výtvarnou výchovu stěžejním bodem. Z výsledků je patrné, že afektivní cíle si stanovují také některé učitelky, které se tohoto výzkumu zúčastnily. Zejména jde o podporu tvořivosti a sebevyjádření žáka.

Na otázky, zda učitelky kladou důraz na výsledný produkt výtvarné činnosti nebo na proces sebevyjádření, jsem se setkávala s názorem, že právě proces je to, co u žáků i následně hodnotí. Současně mezi stanovené afektivní cíle mohu zařadit prožitek, na který učitelky kladou také důraz. Při vyjádření emocí a prožitku skrze výtvarnou činnost však nemohu hovořit o rozvíjení schopnosti reflektovat tyto žákovské pocity a projevy. Jak je z výsledků patrné, právě oblast reflexe není u žáků dostatečně rozvíjena.

Didaktická transformace vzdělávacího obsahu je druhou částí této výzkumné otázky. V rámci výzkumu se mi podařilo zjistit, že učitelé nejčastěji obsah připravují ve vztahu k individuálním potřebám celé třídy. Při interpretaci učitelky nejčastěji hovoří o tom, že je podstatné brát na třídu ohled, neboť to, co dělaly s předešlou třídou, není možné někdy udělat s nynější třídou. Pro každou třídu platí jiná motivace, jiná zkušenost, se kterou chodí žáci do výuky vzhledem k jejich prekonceptům. V rámci transformace učiva učitelé používají v hodinách názorné ukázky. Současně všechny učitelky vedou žáky k zodpovědnosti a schopnosti organizace své práce. Tím jim zajišťují jistou samostatnost a odpovědnost za svou práci. S tím je spojeno také práci dokončit a uklidit si své pracovní místo a použité pomůcky.

Dále jsem v rámci analýzy popsala, že vzdělávací obsah tohoto předmětu je charakteristický třemi doménami, které jsou v rámci RVP ZV vymezeny. Ty by měly být rozvíjeny u žáků jako komplex. Štěpánková (2020) se tomuto odvětví vyjadřuje také. V jejím odborném článku dochází k popisu správné transformace učiva výtvarné výchovy. Z jejích výsledků vyplývá, že i přesto, že znalost obsahu a následná transformace učiva je pro kvalitní vzdělávání velmi podstatná, důležité je znát také kurikulum. To podle ní nezahrnuje pouhé učivo, ale ukazuje učitelům aktuální potřeby společnosti, ve kterých se odráží cíle, kompetence a další potřebné informace k rozvíjení osobnosti člověka. V rámci interpretace se mi potvrdilo, že oborová znalost je velmi důležitá.

Učitelky učivo transformují často také skrze jiné předměty, kdy z interpretace vyplývá, že nejčastěji je to český jazyk, matematika nebo prvouka. To, že je již zmíněný předmět prvouka nebo přírodověda inspirací ve výuce výtvarné výchovy, popisuje ve svém výzkumu také Knoblochová (2015), která se zabývá mezioborovými vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. Ve svých výsledcích se jí právě tento předmět odráží, kdy hovoří, že vzdělávací obor Člověk a jeho svět, kam prvouka spadá, je nejčastěji užívaná oblast pro integraci do výtvarné výchovy. Hned jako druhý obor uvádí Jazyk a jazykovou komunikaci, ve které je obsažen Český jazyk. Zde mohu tedy hovořit o stejných výsledcích, které se shodují s mým výzkumem. Rozdílem, který se v těchto dvou výzkumech nachází, je to, že autorka v jejím výzkumu nenalezla spojitost s oborem Matematika a její aplikace. Naopak v mém výzkumu jsem našla v rámci výroků učitelek, že právě ony spojitost s matematikou a výtvarnou výchovou často vyhledávají a ve výuce využívají.

Dále mé výsledky ukazují a je nutné zmínit, že dochází k zaměňování předmětu výtvarné výchovy a pracovních činností. Mohla by se nabízet otázka, zda učitelky

netransformují učivo výtvarné výchovy právě do zmíněných pracovních činností. Není tomu ale tak. Učitelky v rámci rozhovorů tvrdí, že tyto předměty vnímají velmi propojeně, až téměř totožně. Pokud výtvarnou činnost nestihnou v hodině výtvarné výchovy, práci s žáky dokončí v pracovních činnostech a naopak. Také v rámci časové dotace několikrát zaznělo, že pokud mají jednu hodinu týdně předmětu výtvarná výchova, navazuje na to další hodina pracovních činností.

Tím, „**Jak učitelé pracují se vzdělávacím obsahem vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy?**“, jsem se zabývala v rámci mé první dílčí otázky. V rozhovorech jsem se zaměřila zejména na to, zda učitelé se vzdělávacím obsahem vůbec pracují. Nejdříve mě zajímalo, zda ke své práci využívají kurikulární dokumenty. Až na jednu výjimku všechny participantky potvrdily, že nahlíží do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a věnují pozornost tomu, co je jim předkládáno. Do jaké míry s tím však pracují, uvedlo pouze několik z nich.

Učitelky hovoří o tom, že RVP ZV je nechává ve svobodě a oblasti, které mají žáci znát, jsou velmi obecné. Když se do tohoto obsahu podívám, tvrzení participantek mohu považovat za správné. Učivo je ve vzdělávacím obsahu vymezeno do třech domén, z nich každá nese své podbody. Ty nabízí širokou škálu toho, jak dané učivo ve výtvarné tvorbě uchopit a jak s ním manipulovat. Je tedy v pořádku, když učitelky hovoří například o učení žáků míchat barvy. Z výpovědí je jasné, že všechny učitelky k tomu používají jiné metody a výtvarné techniky, ale všechny plní učivo, které je zaměřeno na prvky vizuálně obrazného vyjádření.

RVP ZV však není jediným platným dokumentem, kterým se učitelky řídí. Učitelky v rozhovorech mluví také o školním vzdělávacím programu nebo třídním vzdělávacím programu, které jsou pro jejich práci výchozím prvkem. V těchto dokumentech se nachází různé tematické okruhy, často jsou rozděleny na měsíce či týdny, se kterými se ve výuce s žáky zabývají. Oblastmi, které jsou zde vymezeny, se rozumí různé výtvarné techniky a materiály, které si mají žáci vyzkoušet, a se kterými se seznamují. Učitelky volí napříč výukou rozdílné materiály a techniky. Nejčastěji však z interpretace vyplývá malba a kresba, které jsou doplněné jinými technikami.

Učitelky pracují také s netradičními technikami a pomůckami. Výtvarnými technikami, zejména těmi netradičními, se zabývá autorka Bartáková (2020) ve své práci, kde je zkouší realizovat ve výuce. Jejím cílem výzkumu je ukázat žákům možnosti, kterými lze realizovat výuku výtvarné výchovy. To je ve shodě s výroky mých participantek, kdy některé z nich

hovoří o tom, že do výuky zařazují takové činnosti, které například nemají žáci možnost vykonávat doma. Z výroků je dále patrné, že pracují tím stylem, aby pro žáky byly činnosti zajímavé a inspirující do další práce. Při pozorování jsem však v žádné hodině neviděla využití netradičních technik, které jsem popsala v teoretické práci, jako je například land art nebo sypaná batika.

Skrze práci se vzdělávacím obsahem se mají učitelé zabývat také komunikací, což zahrnuje třetí doménu ověřování komunikačních účinků, která je v RVP ZV popsána. Z výsledků této práce však vyplývá, že v praxi není dostatečně rozvíjena. Učitelky mi v rámci rozhovoru povídaly, jak provádí s žáky výslednou reflexi prací či jakou formou probíhá jejich hodnocení. V pozorovaných hodinách jsem však pouze dvakrát viděla, že učitelka závěrečnou část do hodiny zařadila. Mnoho z nich argumentuje, že jim na to nezbývá dostatek prostoru a potřebovaly by více času. Dle výsledků se však ukazuje, že část z nich udává, že výtvarná výchova a její časová dotace je dostatečná. Tudíž mohu usoudit, že zde se tvrzení setkávají proti tvrzení. Zůstává tedy otázka, zda reflexi učitelky opravdu provádějí a nestihly ji pouze v hodině, kde jsem byla na pozorování, nebo to, že se jí nevěnují, je obvyklý stav. S těmito výsledky souzní také Skálová (2019), která zjišťuje podobný výsledek, jež udává, že důvodem, proč učitelé nevěnují pozornost reflexi na konci hodiny, je nedostatek času. Tento výsledek udává jako objektivní důvod. Sama se na to dívá i druhé strany, a sice subjektivního důvodu, kdy poté hovoří o neuskutečňování reflexe z důvodu povahy samotného učitele. Její účastníci výzkumu hovoří o špatných pocitech při rozhovoru o výtvarných dílech a také, že je to pro ně těžké. S tím se nemohu ztotožnit v rámci mých výsledků, neboť participantky v mém výzkumu tyto důvody neuvádějí.

V rámci rozhovorů bylo dalším velkým tématem také stanovování témat v hodinách výtvarné výchovy. Učitelky mi napříč debatou nad touto otázkou říkaly podobné odpovědi. Z pohledu výsledků tedy mohu poznamenat, že učitelky stanovují témata na základě svátků, ročního období nebo tradic. Vzhledem k oblasti, ve které jsem výzkum vykonávala, čímž je Zlínský kraj, je patrné, že tradice při stanovování námětu hrají velkou roli. Z výzkumu vyplývá, že učitelky často zaměňují témata za učivo. Podobným otázkám se věnovala také Šobánková (2013), která se setkává s obdobnými odpověďmi, kdy respondenti v jejím výzkumu odpovídali podobně, a sice že námětem je zima či konkrétně Vánoce. V mém výzkumu se objevovaly odpovědi, že oblíbeným ročním obdobím pro náměty na tvorbu je u učitelek podzim. Samy udávají, že mohou využívat přírodní materiály, které si sbírají spolu s žáky. To vše je výsledkem toho, že učitelé nemají dobře ustanovené termíny, které se týkají

vzdělávacího obsahu a zaměřují učivo výtvarné výchovy za náměty či témata, kterým se věnují.

Druhou dílčí otázkou bylo zjištění „**Jaké didaktické strategie využívají učitelé ve výuce výtvarné výchovy?**“. Volba didaktických strategií, které zahrnují řady metod, forem, postupů i cílů, se mezi jednotlivými učiteli liší. Existují učitelé, kteří se věnují pouze některým metodám a formám a stále je opakuji dokola, jsou ale i takoví, kteří skrze výuku zkouší různé možnosti a strategie tedy obměňují. Při interpretaci výsledků je patrné, že participantky rády zkouší něco nového. Zajímají se o nové postupy, ale i techniky práce.

Mezi nejčastěji užívané metody se řadí metody slovní. Do těch mohu zařadit například rozhovory, popis nebo vysvětlování, které se ve výtvarné výchově napříč pozorovanými hodinami objevovaly. Děje se tak však pouze na začátku nebo v průběhu výuky. Metody slovní jsou dobrým nástrojem pro realizaci reflektivního dialogu, který by měl být realizován na konci provedené výuky. To však učitelé často opomíjejí, proto nemohu potvrdit, že by byly používány v celé šíři.

Jako hlavní organizační formu, která z výzkumu vyplývá, mohu označit vyučovací hodinu. Další formy, které učitelky uvádějí jsou skupinové práce nebo dlouhodobé projekty. Z výroků, které mi učitelky poskytly, vyplývá, že projekty často zaměřují na provázanost všech předmětů, ale také na projekty, které jsou čistě výtvarné. Těm se však podle jejich slov nedá na prvním stupni základní školy věnovat až moc dlouhou dobu, protože žáci nemají dostatečnou motivaci vydržet u téže práce. Jako příklad je uváděn projekt v podobě nejvýše čtyř týdnů. Tato metoda však žáky vede od transmisivní práce ke konstruktivistické, což je pojetí, které je v dnešní době vyžadováno. Zároveň se to prolíná s tím, kdy učitelky hovoří o tom, že u žáků chtějí, aby u nich docházelo k plnému rozvíjení jejich osobnosti skrze tento předmět. Dále jsem se dotazovala také na návštěvu galerií či jiných výtvarných institucí. Ve výzkumu se potvrdilo, že tuto formu práce učitelky spíše nevyužívají. Dle mého názoru by u žáků podpořily již zmiňovanou komunikaci, která je v tomto předmětu stěžejní. S výtvarnými díly, které by žáci v galerii viděli, by mohly dále pracovat. Žáci by mohli komentovat, přemýšlet a hovořit o tom, co vidí jako smysl práce, jak by ji ztvárnili jinak anebo se inspirovat pro svoji další tvorbu.

Mezi didaktické strategie patří také učitelova zvolená motivace k práci. Motivací se zabývají všechny učitelky. Podle nich je důležitou součástí každé výuky. Zároveň uvádějí, že namotivovat žáky je mnohdy velmi obtížné. Jako nejčastější motivační prvky využívají

různé písničky, hádanky, pohybové aktivity, ale také právě slovní metody, které je vedou ke zpracování díla. Motivace je důležitá zejména na počátku hodiny.

V rámci této práce jsem se zaměřila také na závěrečnou část hodiny, kde je důležité závěrečné hodnocení učitelek. Hodnocení je také téma, na které jsem se během rozhovorů dotazovala. Z výsledků vyvstává, že učitelky nerady hodnotí jinou známkou než jedničkou, maximálně dvojku. S odlišnými odpověďmi se setkávají ale Pechová a Valešová (2020), které se ve své výzkumné části zabývají také hodnocením žákovských prací. Většina jejich respondentů nesouhlasí s tím, že by žáci měli dostávat jedničku. Říkají, že do hodnocení je důležité zahrnout úsilí žáků, jejich výtvarnou hodnotu a také to, zda se řídili dohodnutými pravidly. Malé procento však zastává podobný názor jako většina participantek v mém výzkumu a sice, že by měl být každý hodnocen za snahu, a ne za to, zda se mu povedl výsledek. Některé z učitelek by však práce nejraději známkami nehodnotily vůbec a věnovaly se raději slovnímu hodnocení.

Poslední, třetí dílčí výzkumnou otázkou, je hledání odpovědi na otázku „**Jaký vliv má didaktická transformace na kreativitu žáků?**“. Již v předchozích tvrzení jsem uváděla, že rozvoj žáků je u učitelek na prvním místě. S tím souvisí samozřejmě kreativita, fantazie a další oblasti, které považují za důležité. Tato vize je velmi dobrým nápadem, jak vést moderní výuku výtvarné výchovy. Je tomu ale opravdu tak?

V předešlých otázkách jsem se zabývala výsledky z oblasti práce se vzdělávacím obsahem a také didaktickými strategiemi. Obě otázky nyní mohu sloučit a hledat odpověď na to, zda opravdu učitelky dokáží správně transformovat učivo do jazyka žáků a jak se to odráží v jejich vývoji. Při otázkách směřující ke stanovování námětů a témat do hodin výtvarné výchovy, jsem se učitelek také ptala, jak s tématy či náměty dále při výuce pracují. Při interpretaci dat se mi potvrdilo, že učitelky často žákům zadávají přesnou práci. Žáci dělají mnohdy výtvarnou činnost krok po kroku, všichni společně a posouvají se k výsledkům za pomoci vedení učitele. Rozvíjí zde již zmíněnou kreativitu, což je jejich cílem? Nejde spíše o opačný efekt? Podobným výzkumným otázkám se věnuje Štěpánková (2013) ve své práci, kde se zabývá tvořivostí. Výzkum se zabývá tím, jaké faktory ve výuce brání k dokonalému rozvoji tvořivosti, v tomto případě kreativitě.

To, že jdou žáci krok po kroku a nemají volnost ve svém vlastním vyjádření, mohu uvést jako další faktor, který tuto oblast k rozvoji plně omezuje. V rámci tohoto výzkumu se ukázalo pouze v jednom případě, kdy učitelka žákům zadává téma, které si může každý představit a ztvárnit jinak. Odpověď na otázku, zda to pro žáky není příliš abstraktní, jako si

kladly během rozhovoru ostatní učitelky, zní, že tato učitelka s žáky nejen téma probrala pomocí brainstormingu, ale také si s nimi vymezila pojem abstrakce.

Také to, že učitelky dokáží správně transformovat učivo žákům vede k lepšímu rozvoji jejich tvořivosti. Výsledkem je, že učitelky se snaží u žáků omezit strach z hodnocení výtvarných činností a podporovat je ve svém vyjádření. Podstatou je, že vliv na tvořivost mají také pestré nabídky výtvarných činností, na kterých žáci v hodinách pracují. Důležitou součástí je také zapojení různých metod, které vedou žáky k uvědomění si práce a zároveň otevírají cestu, jakou mohou tvořit a objevovat svět.

Již několikrát zmíněná individualizace sebevyjádření vede také k lepšímu rozvoji tvořivosti. Jak lze vidět, v některých případech se o to učitelky snaží více, některé méně. Důležité ale je, že všechny se snaží vést žáky k tomu, aby výtvarnou výchovu vnímali jako předmět, který není jen pouhým odpočinkovým a nudným prostorem v jejich rozvrhu, ale aby se skrze něj dozvěděli nové poznatky a poznali svět skrze jiné prostředky. To, že umělecká tvorba má vliv na rozvoj tvořivosti, říkají také Jesima Banu a Shobana (2024). Ti ve svém výzkumu právě tento výsledek popisují. Současně říkají, že to, jak je kreativita rozvíjena, má vliv u žáků také na kompetenci k učení a řešení problémů.

6.1 Doporučení do praxe

V této podkapitole se budu zabývat doporučením do praxe, což mohu vidět skrze výsledky výzkumu, které jsem výše popsala. Jako hlavní bod bych uvedla, že by se měli učitelé více zaměřit na práci s třetí obsahovou doménou. Komunikace je stěžejní částí vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a ve školách se stále objevují výroky, kdy ke komunikaci spíše nedochází nebo jen v minimální míře. Jako možné doporučení vidím zařazovat do výuky takové práce, které jsou časově zvládnutelné vzhledem k tomu, aby vznikl prostor pro následnou diskuzi, rozpravu nebo přímo reflektivní dialog, který by posloužil právě k rozvoji této třetí domény. Zařazení diskuze by vedlo také k rozvoji sebehodnocení žáků, podpoře jejich kritického myšlení a náhledu na jejich tvorbu. Také by se tím rozšířila spolupráce ve třídě, kdy by žáci dokázali naslouchat ostatním, učili se přijímat jejich názor a zohledňovat jej ve své další práci. Začala bych postupnými otázkami, které bych žákům kladla, až bychom postupem času došli do takové fáze, že by žáci byli schopni hovořit o dílech bez předem kladených otázek.

Pokud se na výsledky podívám v celkovém rozmezí, doporučila bych učitelům umožnit žákům větší možnost svobody v jejich vlastní výtvarné činnosti, která souvisí s vytvářením

podnětného prostředí, které povede k tomu, aby žáci nevnímali obavy z následného hodnocení, ale aby dokázali argumentovat na otázky učitele a komentovat svou práci s plným sebevědomím. To, že budou zadávat abstraktnější témata může vést k tomu, že žáci využijí plně svou fantazii a vydají ze sebe to, co si opravdu pod daným tématem budou představovat. K tomu se ale také musí zaobírat postupně. Na vše je potřeba žáky připravit a nelze očekávat výsledky hned napoprvé.

Doporučení, které bych ale v rámci této práce vyzdvihla je, aby se učitelé více seznámili s kurikulárním dokumentem RVP ZV. Mnoho z nich říká, že je nechává ve svobodě. Ve výsledku však často zaměňují náměty za učivo a samotnému učivu se nevěnují tolik, jak by bylo potřeba. Proto bych jako možné řešení viděla důkladnou analýzu toho, co se v tomto dokumentu nachází a řídit se učivem, které je jim předkládáno. Poté mohou svobodně nahlížet na to, co s žáky v hodině skrze didaktickou transformaci tvoří a na co kladou důraz. Také v dnešní době lze najít několik materiálů, které se k tomuto metodicky vztahují, proto možnou inspiraci pro práci lze nalézt také v nich.

6.2 Limity výzkumu

Výše popsané výsledky výzkumu byly zjišťovány vzhledem k etickým aspektům kvalitativního výzkumu. Přesto se domnívám, že výsledky mohou být v minimální normě limitovány. Jedná se zejména o oblasti ze strany výzkumníka, ale také ze strany participantek.

Limity v oblasti výzkumníka:

- výzkumníkova první zkušenost s kvalitativním výzkumem v pedagogických vědách,
- výzkumníkovy individuální aspekty, které zasahují do procesu zkoumání – jedná se o jeho komunikační schopnosti, stres z prvního zkoumání nebo studijní povinnosti,
- výzkumníkovy osobní aspekty, které zasahují zvenčí.

Limity v oblasti participantek:

- stav participantek během výzkumného šetření – pracovní vytíženost, hledání smyslu ve výzkumu, naladění,
- pravdivost odpovědí a jejich zkušeností s danou problematikou.

Zároveň by tento výzkum šel realizovat také formou kvantitativního výzkumu, kdy by v rámci změny výzkumných otázek šlo skrze metodu dotazníku zjistit, jak učitelé pracují se vzdělávacím obsahem a co je pro ně stěžejní. Domnívám se, že skrze dotazník bych pro výzkumnou část získala více respondentů. Současně si myslím, že by tito respondenti odpovídali upřímněji, protože by odpovědi zaznamenávali anonymně. Tím by se patřičně omezily limity tohoto výzkumu. Jinou variantou by ale šlo také realizovat více pozorování, kde bych mohla zjistit, jak se učitelé opravdu k hodinám výtvarné výchovy staví, a více tak proniknout do jejich přirozeného prostředí.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem Vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části, a sice teoretickou a praktickou. Téma bylo zvoleno na základě rozšíření poznatků o vzdělávacím systému tohoto předmětu a nalézání odpovědí na otázky, které se k této problematice pojí.

Teoretická část byla zaměřena na vymezení a analýzu vzdělávacího obsahu předmětu výtvarná výchova, který je obsažen v RVP ZV. Tento kurikulární dokument byl tedy pro mou práci stěžejním dokumentem. Nebyl ale jediným dokumentem. Pomocí různých publikací a článků jsem se snažila nazírat na učitelskou roli při práci se vzdělávacím obsahem ve výuce. Vymezila jsem tedy didaktické a motivační prostředky, které jsou důležitými prvky ve výuce. Také jsem popsala hodnocení a reflexi žákovských prací a celkově se zabývala kvalitou výuky výtvarné výchovy. S prací učitele skrze obsah souvisí také samotná didaktická transformace učiva, proto jsem se zaměřila na obtíže, ale také na výzvy, se kterými se pedagog setkává. To, jakým způsobem učitel žákům učivo předkládá, souvisí také s vyjadřováním představ ve výtvarné výchově, neboť skrze ně dochází k rozvoji osobnosti žáka, o což tento předmět usiluje.

Praktická část poté navazuje na teoretickou tím, že se zabývá zkoumáním otázek, které se ke vzdělávacímu obsahu tohoto předmětu pojí. Hlavním cílem této práce bylo identifikovat tento obsah a zároveň sledovat, jak dochází k didaktické transformaci učiva. K tomu byly formulovány dílčí cíle, které se zaobíraly samotnou analýzou obsahu, což jsem poté provedla i skrze výzkumné metody, kdy jsem se na obsah a práci s ním dotazovala participantek. Zaměřila jsem se tedy na to, jaké didaktické strategie při výuce využívají a jak skrze to rozvíjí kreativitu žáků. Vzhledem k tomu jsem využila kvalitativní výzkum, kde mou hlavní metodou byl již zmíněný polostrukturovaný rozhovor, kterému předcházela metoda pozorování. Díky metodě pozorování jsem získala možnost ptát se na otázky při rozhovoru konkrétně a rozumět tomu, co jsem si od participantek odnesla za odpovědi. Následovala analýza a interpretace dat, díky kterým jsem získala plnohodnotné výsledky, přičemž jsem dokázala odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Na závěr je podstatné říci, že vzdělávací obsah výtvarné výchovy je při výuce na prvním stupni základní školy velmi důležitou součástí. V rámci výsledků bylo zjištěno, že ne všichni učitelé s ním pracují tak, jak by měli. Je důležité dbát na správné vymezení tématu v hodinách a také na samotnou znalost obsahu. Ve výsledcích se často objevuje spojení

praktických činností a výtvarné výchovy, což v tomto případě značí jistou neznalost obsahu právě zmiňovaných pracovních činností. To, jak je uchopován tento předmět na 1. stupni v různých základních školách, by však mohlo být dalším tématem zkoumání. Proto lze na tuto práci nahlížet jako na možný způsob, jak nad výukou přemýšlet dále.

Co ale mohu na závěr této práce říct, je to, že ať už jsou formulace všech participantek jakékoliv, všem jde o stejnou věc. A to, aby žáky posouvaly skrze výtvarnou výchovu směrem, kterým si přejí. Ať už jde o nové způsoby nahlížení na svět pomocí různých metod a forem, tak také o samotný rozvoj osobnosti žáka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bartáková, B. (2020). *Netradiční techniky ve výtvarné výchově*. [Diplomová práce, Technická univerzita Liberec]. Archiv Technické univerzity v Liberci.
<https://heze.tul.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
- [2] Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Portál.
- [3] Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2016). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- [4] Bezděková, L., Kubecová, M., Kupcová, Z., & Váňová, H. (2016). *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Raabe.
- [5] Dytrtová R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- [6] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- [7] Gude, O. (2013). New School Art Styles: The Project of Art Education. *Art Education*, 66(1), 6–15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519203>
- [8] Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (Dotisk 1. vyd.). Raabe.
- [9] Chocholoušková, Z., & Hajerová Müllerová, L. (2019). *Didaktika biologie ve vztahu mezi obecnou a oborovou didaktikou*. Západočeská univerzita v Plzni.
- [10] Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Paido.
- [11] Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Češková, T. (2022). *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Masarykova univerzita.
- [12] Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Grada.
- [13] Jesima Banu, M., & Shobana, S. (2024). The Role of Art Education in Holistic Development. *Shanlax International Journal of English*, 13(1), 51–55.
<https://doi.org/10.34293/english.v13iS1-Dec.8520>

- [14] Kitzbergerová, L., Makovský, M., Pastorová, M., Uhl Skřivanová, V., Šobánková, P., & Vančát, J. (2019). *Výtvarná výchova* [Podkladová studie]. Národní ústav pro vzdělávání. https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/vytvarna_vychova.pdf
- [15] Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.152>
- [16] Knoblochová, L. (2015). Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ. *Výtvarná výchova*, 55(3-4), 32–35. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2016/06/VV-c3-4-r2015rs.pdf>
- [17] Kohout, J., Stacke, V., Kuberská, M., Konečná, P., Masopust, P., Ferdinánová, V., Mentlík, P., & Slavík, J. (2023). Transformace obsahu ve třídě: vliv detailů výuky na žákovské porozumění struktuře vědecké znalosti. *Pedagogika*, 73(2), 117–172. <https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2861>
- [18] Königová, M. (2007). *Tvořivost: techniky a cvičení*. Grada.
- [19] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- [20] Pastorová, M. (2004). *Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.htm>
- [21] Pechová, Z., & Valešová, H. (2020). A na konci hodiny všechny pochválíme... Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy?. *Výtvarná výchova*, 60(1-2), 36–49. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2021/02/Vytvarna-vychova-c1-2-r2020.pdf>
- [22] Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd.). Portál.
- [23] Pospíšil, A., Řepa, K., & Šobánková, P. (Eds.). (2019). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA. <https://www.insea.cz/publikace-1>

- [24] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- [25] Shanie, A. (2020). Art Education Phenomena in The School Environment. *International Journal of Social Learning*, 1(1), 35–41.
- [26] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
- [27] Skálová, H. (2019). *Způsoby vedení reflexe v hodinách výtvarné výchovy*. [Rigorózní práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Archiv Univerzity Palackého v Olomouci. <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
- [28] Slavík, J., & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77-97. https://karolinum.cz/data/clanek/5048/OS_3_2012_final.77-97.pdf
- [29] Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- [30] Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Západočeská univerzita v Plzni.
- [31] Stadlerová, H. (2010). *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- [32] Stadlerová, H., & Taylor, D. (2019). Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 109–124. <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/P%C5%99%C3%ADnos-um%C4%9Bn%C3%AD-a-kultury-rozvoji-d%C3%ADt%C4%9Bte.pdf>
- [33] Stará, J., & Starý, K. (2018). Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*, 68(2), 107–129. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1033>
- [34] Stehlíková Babyrádová, H., & Drury Sojková, A. (Eds.). (2021). *Participace v umění a ve výchově*. Dokořán.
- [35] Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>

- [36] Šobáňová, P. (2006). *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. UP Olomouc.
- [37] Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*.
<https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-67>
- [38] Šobáňová, P. (2013). Co učitelé ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré?. In *Kreatívne vzdelávanie*.
<https://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/archiv/>
- [39] Šobáňová, P. (2015). *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [40] Šobáňová, P. (Eds). (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Česká sekce INSEA.
<https://www.insea.cz/publikace-1>
- [41] Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), 2336-1824. <https://www.kuv.upol.cz/>
- [42] Štěpánková, K. (2020). Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 8(1), 2336-1824.
<https://www.kuv.upol.cz/>
- [43] Šupšáková, B., Tacol, T., & Markofová, J. (2009). *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Linwe/KRAFT.
- [44] Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- [45] Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- [46] Vašíková, J. (2017). Komparativní analýza kurikula vzdělávacího oboru výtvarná výchova primárního vzdělávání v mezinárodním kontextu. *Kultura, umění a výchova*, 5(2). <https://www.kuv.upol.cz/>
- [47] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Záznamový arch pro pozorování</i>	47
Obrázek 2 <i>Schéma závislosti kategorií</i>	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Významové kategorie</i>	53
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování v programu Word

Příloha P III: Ukázka otevřeného kódování metodou „tužka a papír“

Příloha P IV: Ukázka práce s kódy v programu Excel

Příloha P V: Ukázka vyplněného záznamového archu z pozorování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Moniky Molkové, která nese název *Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy*. Cílem práce je identifikace tohoto vzdělávacího obsahu a skrze něj sledovat didaktickou transformaci učiva.
- Jsem seznámen/a se všemi podmínkami rozhovoru a jeho průběhu.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku.
- Jsem seznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, přičemž dojde k znemožnění identifikace mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno, název pracoviště ani žádné jiné údaje.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a může z ní citovat či přepisovat rozhovor, avšak transkripce rozhovoru bude plně anonymizována.

Datum a místo:

Podpis participanta:

Podpis výzkumnice:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ V PROGRAMU WORD

PA15: Krok po kroku? Aha. Eee, jo. Já si myslím, že určitě to je lepší, protože naopak mám zkušenost s tím, když jim člověk ten postup neukáže, tak oni si neví rady nebo nějaký krok přeskočí a pak ten výsledek je špatný. Takže záleží i na skupině, na složení dětí, ale mně se to takhle osvědčuje a určitě krok po kroku, počkat na všechny a určitě výsledek se povedl.

TA: Určitě, jo. A je vlastně něco, co tě inspirovalo pro výběr tady tohoto?

PA16: Ano, tak já nejsem úplně člověk výtvarně zdatný a řáda se nechám inspirovat a určitě internet. Takže Pinterest nebo Facebooková skupina - Náměty pro učitelky, výtvarnice a podobně. Takže opravdu čerpám odsud.

TA: Jo. A když jsme u toho odkud čerpáš, tak vycházíš nějak i z RVP třeba? Díváš se, co tam je?

PA17: Máme osnovy, samozřejmě máme osnovy, takže my vlastně na začátku každého roku musíme splnit vlastně ŠVP. A z něho vychází tematické plány pro danou třídu. Třetího se držíme a trochu třeba jenom měníme téma, takže třeba když se nám zrovna ten týden nehodí dělat sněhuláka, ale děláme třeba v tématu zima sněhovou vločku, když to takhle uvedu. Jinak opravdu dodržujeme směrnice RVP, ŠVP.

TA: Jo. Dokázala bys říct, co bylo cílem tady té hodiny? Tady té práce?

PA18: Cílem bylo vyzkoušet si práci s anilinkami a zapuštění barev.

TA: A máš i nebo dokázala bys říct i nějaké obecné cíle, které se vztahují k výtvarné výchově?

PA19: Obecné cíle. No (smích)

TA: Cokoliv, na co kladěš jako důraz v rámci všech hodin.

PA20: Takže určitě důraz je na dokončení nějakého výtvarného díla. Důraz je určitě, mým cílem je, aby si každý vyzkoušel metodu, kterou zvolíme. I tu formu práce. A aby děti byly spokojené, a aby je to bavilo.

TA: Jo. Tady vlastně jsme pracovali s anilinovými barvami, tak používáš i něco jiného, cokoliv?

PA21: Ano. Používám klasické barvy vodové, používáme částečně i temperové barvy, ale základem první třídy je pastelky, voskovky.

TA: Uhm. Jo. A kombinuješ nějak tady ty techniky?

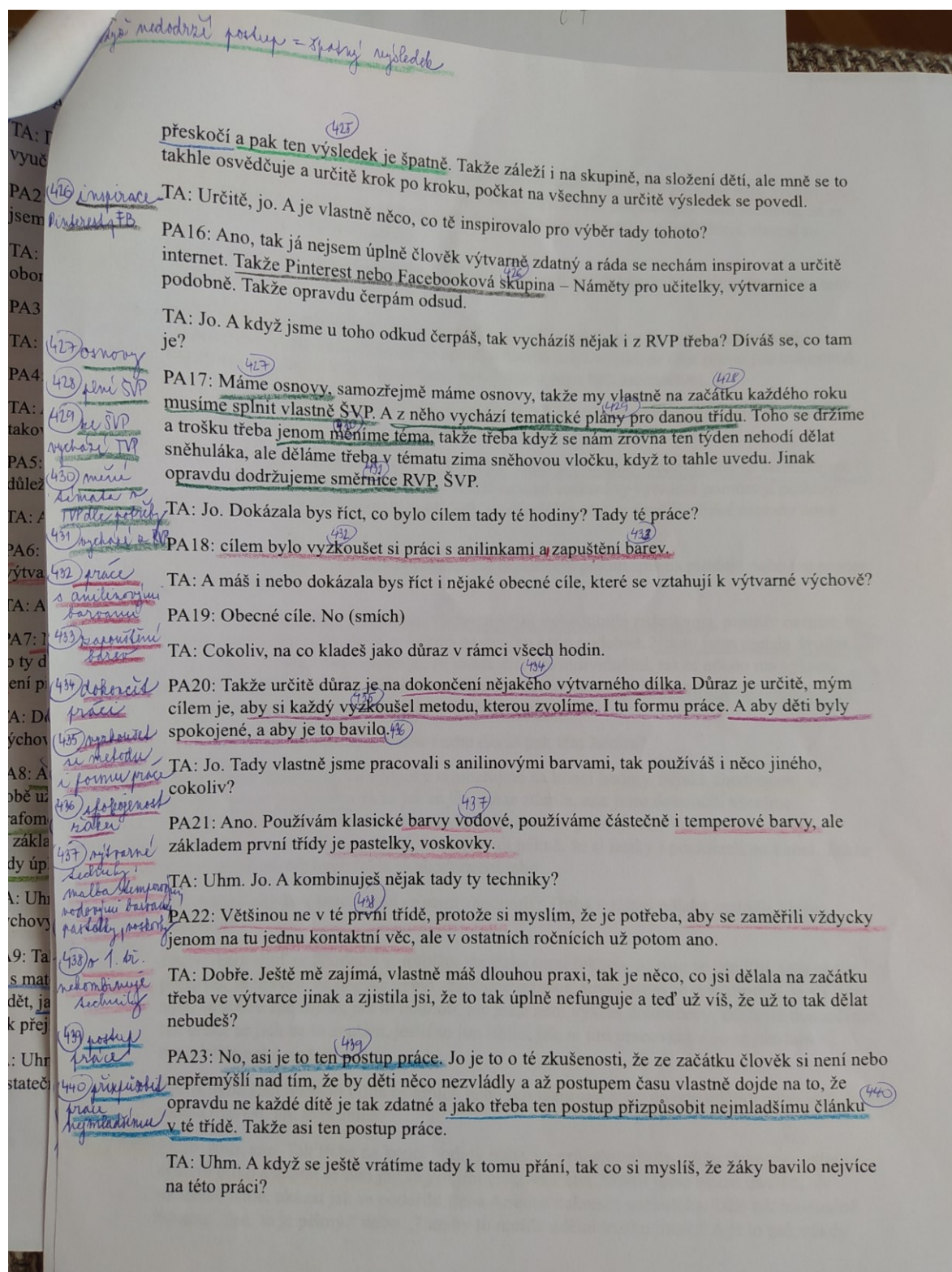
PA22: Většinou ne v té první třídě, protože si myslím, že je potřeba, aby se zaměřili vždycky jenom na tu jednu kontaktní věc, ale v ostatních ročnících už potom ano.

TA: Dobře. Ještě mě zajímá, vlastně máš dlouhou praxi, tak je něco, co jsi dělala na začátku třeba ve výtvarce jinak a zjistila jsi, že to tak úplně nefunguje a teď už víš, že už to tak dělat nebudeš?

PA23: No, asi je to ten postup práce. Jo je to o té zkušenosti, že ze začátku člověk si není nebo nepřemýšlí nad tím, že by děti něco nezvládly a až postupem času vlastně dojde na to, že opravdu ne každé dítě je tak zdatné a jako třeba ten postup přizpůsobit nejmladšímu článku v té třídě. Takže asi ten postup práce.

Monika Molková	...		
Lepší dělat krok po kroku			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Bez postupu si neví rady			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Špatný výsledek			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Záleží na skupině			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Počkat na všechny			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Výsledek se povedl			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Ráda se nechám inspirovat			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Inspirace - internet			
Odpovědět			
Monika Molková	...		
Inspirace - Pinterest			
Odpovědět			

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ METODOU „TUŽKA A PAPÍR“



PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA PRÁCE S KÓDY V PROGRAMU EXCEL

DŮLEŽITOST VV	TVORBA POMŮCEK DO JINÝCH PŘEDMĚTŮ	DŮRAZ VE VV	REFLEXE PRACÍ	MOTIVACE VE VV	ČASOVÁ DOTACE	KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	NÁMĚT/TÉMA HODINY	OBEČNÉ NÁMĚTY/TÉMATÁ
2. je důležitá	6. obrázky k učení slovíček	7. nebát se ve VV vyjádřit	11. reflexe v zadní části třídy	17. jednoduché způsoby, které je zabaví	24. 2 hodiny týdně	26. RVP je nechává ve svobodě	28. námět - sv. Martin	33. vychází z ročního období
3. rozvíjí kreativitu	91. jiné pomůcky do ostatních předmětů	8. nevděk jiným	12. žáci hledají smysl díla	18. práce s hmotou	25. v 1 hodině by se to nestihlo	27. RVP by neměnila	29. námět tvolen kvůli svátku	36. svátky, tradice, rok, počasí
4. kreslí, co vidí	168. pomůcky nevytváří	9. svoboda	60. formou nástěnky	19. skupinová práce	89. 1 hodina týdně	32. řídí se RVP	31. kresba Martina a jeho znaků	95. podle ročního období
77. je důležitá		10. každý má svůj vkus	61. hodnocení vizuální stránky	20. jiná forma práce než malba a kresba	97. dokončení práce v jiné hodině	92. dobře ukotveno v RVP	98. začíná zima = zimní motiv	96. internetové portály
78. žáci se uvolní		82. nejde o krásu díla	62. hledají smysl v díle	21. někdy žádná alternativa pro méně motivované	146. v 1. třídě 1 - hodina týdně	93. stačí rámcově	99. pohodový sněhulák	100. inspirované materiály přizpůsobuje třídě
79. pohodová hodina		83. co u práce zažili - prožitky	63. na koberci	23. lepení pro méně motivované	147. je to málo	94. přizpůsobení třídě	169. téma - ježek	102. časopisy
80. komunikace se spolužáky		84. mají tam nápad	64. bodový systém	48. povzbudit je	148. zařadila by více technik	171. řídí se RVP	229. tematicky zvolen	103. příroda
81. zážitek z tvorby		85. rozvoj jemné motoriky	65. výstava ve třídě na nástěnce	49. ukázat, dopomoci	149. připravují se už o přestávce	172. v RVP je to všeobecně	231. paní Zima	110. někdy bez předlohy
141. je důležitá, jako všechny výchovy		86. vnímat barvy	66. prezentovat ostatním	122. mohou sedět s kým chtějí	150. nestihne všechny fáze výuky	173. vyhraněné, co mají žáci umět	239. výsledný efekt	115. ztratí se v příliš volných tématech
142. učitel poznává žáky		87. vnímat svět kolem sebe	74. rozhovor - jak rozumí dílu, jaká je dobová souvislost	129. reflexí se mohou inspirovat ostatní	151. ve 3. třídě - 1 hodina týdně stačí	177. práce s RVP	247. práce do zálohy, propojeno s tématem	116. potřebují konkrétnější námět
143. mají prostor se vyjádřit		134. poradit jim při práci	75. hovoří o dílech	135. přirovnat práci k příběhu, filmu	205. 2 hodiny týdně - dvouhodinová	303. vychází z RVP	286. svátek	117. pro 2. třídu méně abstraktní témata

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA VYPLNĚNÉHO ZÁZNAMOVÉHO ARCHU Z POZOROVÁNÍ

OBLAST	ZÁZNAM
DIDAKTICKÉ STRATEGIE	METODY: ROZHOVOR, BRAINSTORMING, VYSVĚTLOVÁNÍ, POPIS ORGANIZAČNÍ FORMA: VYUČOVACÍ HODINA
UČIVO	TÉMA: VÁNOČNÍ PŘÁNÍ KRESBA, MALBA ANILINOVÝMI BARVAMI, ZAPOUŠTĚNÍ BAREV, PRÁCE S VODOU
NA CO JE KLADE V HODINĚ DŮRAZ?	SEZNÁMIT SE S MATERIÁLEM, POSTUPOVAT KROK PO KROKU, ÚKLID PLOCHY