

# Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Uplatňované kvality profesionální kompetence učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Anna Kubátová

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

*léta studia (2006 - 2012)*

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 12. 4. 2012

.....  
Anna Kubátová

Název: Uplatňované kvality profesionální kompetence učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Zadání: V teoretické části na základě odborné literatury objasnit pojmy „kompetence, profesní kompetence učitele výtvarné výchovy, výtvarná kompetence, psychodidaktická kompetence“ a vymezit jejich složky i kvality. V návaznosti na úvodní rozbor pojmů stanovit jevy, na které se studentka v průběhu hospitační činnosti ve vyučování výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ zaměří. Odvodit tak souvislosti pro přípravu a zpracování empirického výzkumu.

Výzkum bude orientován především jako kvalitativní (metody získávání dat – pozorování, rozhovor, dotazník, analýza fotografií). Studentka bude hospitovat ve vyučování výtvarné výchovy u 3-5 učitelů na 3 různých ZŠ v Plzeňském kraji. V praxi stráví minimálně 30 vyučovacích hodin. Cílem výzkumu je deskripce a charakteristika současné situace v oblasti uplatňovaných kvalit profesionální kompetence učitele výtvarné výchovy.

Mé poděkování patří všem ředitelům, paním učitelkám a žákům, kteří byli ochotni a věnovali mi svůj čas. Také bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za veškerou pomoc, cenné rady a připomínky.

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1. ZMAPOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO POLE .....</b>	<b>10</b>
1.1 Cíl diplomové práce.....	10
1.1.1 Dílčí cíle.....	10
1.2 Formulace výzkumného problému .....	10
1.3 Plán výzkumu .....	10
1.4 Metody a jejich zdůvodnění.....	10
1.5 Význam výzkumu .....	11
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
2.1 Výtvarná výchova na ZŠ.....	11
2.1.1 Cíle výtvarné výchovy .....	13
2.1.2 Typ, organizace a struktura vyučovací hodiny výtvarné výchovy .....	14
2.1.2.1 Typy vyučovací hodiny výtvarné výchovy .....	14
2.1.2.2 Organizace vyučovací jednotky .....	15
2.1.2.3 Struktura vyučovací hodiny výtvarné výchovy.....	16
2.1.3 Příprava učitele na vyučovací jednotku výtvarné výchovy .....	19
2.1.3.1 Plánování vyučovací jednotky .....	19
2.1.3.2 Metody používané ve výtvarné výchově.....	19
2.1.3.3 Zásady ve výtvarné výchově .....	20
2.1.3.4 Chyby, jichž se učitelé dopouštějí při hodině výtvarné výchovy.....	21
2.1.3.5 Osobnostní pojetí učitele výtvarné výuky.....	23
2.2 Období transformace ve školství .....	24
2.3 Vymezení pojmu „kompetence, pedagogické kompetence“ .....	29

2.3.1 Klasifikace profesních kompetencí dle jednotlivých autorů.....	30
2.3.2 Východiska a vymezení pojmu profesní kompetence učitele .....	32
2.3.3 Těžiště profesních kompetencí.....	35
2.3.4 Klíčové kompetence jako jádro profesních kompetencí .....	36
2.3.5 Možnosti členění profesních kompetencí učitele .....	40
2.3.6 Dílčí kompetence profesních kompetencí .....	42
2.3.7 Strukturální pojetí kompetence jako východisko výzkumné sondy.....	44
2.3.8 Problematika využití pojmu .....	46
2.3.8.1 Klady zavedení pojmu kompetence.....	46
2.3.8.2 Problémy s používáním pojmu .....	47
2.4 Kompetence učitele ve výtvarné výchově.....	49
2.5 Profesní standard.....	52
2.5.1 Tvorba modelu profesního standardu.....	53
2.5.2 Návrhy profesních standardů .....	56
2.5.3 Návrh profesního standardu dle Jana Slavíka - kompetence učitele ve výtvarné výchově .....	57
<b>3. VÝZKUM .....</b>	<b>59</b>
3.1 Výzkumný cíl.....	59
3.2 Výzkumná otázka .....	59
3.2.1 Dílčí výzkumné otázky .....	59
3.3 Popis zvolených metod .....	59
3.4 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	61
3.5 Etapy výzkumu .....	62
3.5.1 Hledání, oslovení vybraných učitelů výtvarné výchovy a sběr dat na klatovských školách .....	63
3.5.2 Analýza sebraných dat pomocí zvolené metodologie .....	63
3.6 Popis podmínek a průběh výzkumu.....	64
3.7 Charakteristika nasbíraného materiálu.....	65

3.8 Analýza materiálu .....	65
3.9 Výzkumné nálezy .....	65
3.10 Interpretace výzkumných nálezů .....	69
<b>4. ZÁVĚR .....</b>	<b>72</b>
4.1 Možné návaznosti a otevření dalších problémů .....	73
4.2 Osobní přínos .....	73
<b>5. SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>6. SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>76</b>
<b>7. SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>76</b>
<b>8. RESUMÉ .....</b>	<b>80</b>
<b>9. PŘÍLOHY .....</b>	<b>81</b>

## **Anotace**

Předmětem diplomové práce je objasnění a vymezení kvalit a termínů profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy a deskripce situace v oblasti využívání profesních kompetencí učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Jedná se o kvalitativní výzkumnou sondu na vzorku třech klatovských škol, jejíž výsledky mohou sloužit například jako informace pro další vzdělávání pedagogů.

## **Abstract**

The subject of this thesis is to clarify and define terms of professional qualities of art teachers and description the situation in the use of professional competence in teaching art lessons at primary school. This is a qualitative research taken in Klatovy at three schools. The results can be used as continuing education information for teachers.

## **Klíčová slova**

Kompetence, profesní kompetence učitele výtvarné výchovy, výtvarná kompetence, psycho-didaktická kompetence, hospitace, kvalitativní výzkum, profesní standard.

## **Keywords**

Competencies, professional competencies teachers of art education, art competencies, psycho-didactic competencies, observation, qualitative research, professional standard.



## Úvod

Umění a kultura nás provází po celý život. Již od narození se rodíme do kultury, která je ve vztahu určitým způsobem k umění a která má svá pravidla a svůj způsob uvažování. Toto všechno se promítá do našeho pohledu na svět. Umění v našem životě plní několik funkcí. Pomáhá nám v utváření pohledu na krásu i negativní jevy světa, vyjádřit naše pocity, představy, odpočinout si a nabrat nové síly, diagnostikovat naše duševní a fyzické stavy, ovlivňuje náš vývoj a zrání. Pomocí výtvarných prací odborníci definují poruchy vývoje, psychické problémy či jiné životní problémy. Umění využívají i zpětně jako prostředku léčby.

Mezi odborníky na dětský výtvarný projev můžeme počítat i učitele, kteří by měli znát jeho rysy a zadávat výtvarné úkoly přiměřeně ke schopnostem a věkovým možnostem dětí. Měli by mít osvejeny kompetence učitele a výtvarné kompetence. Pojem kompetence poprvé použil M. Chomský ve 20. století. Následně vstaly nové otázky. Co jsou kompetence, jak se člení, co je jejich základem? Na tyto otázky se pokusím najít odpovědi. Také se ale pokusím najít odpovědi na to, co jsou výtvarné kompetence a jaký mají vliv na realizaci výtvarné výchovy.

Získané informace z teoretické části se pokusím ověřit výzkumem. Cílem mého výzkumu bude deskripce a charakteristika současné situace v oblasti uplatňovaných kvalit profesní kompetence učitele výtvarné výchovy na konkrétním vzorku základních škol Klatovska.

# **1. Zmapování výzkumného pole**

## **1.1 Cíl diplomové práce**

Cílem mé diplomové práce je osvětlení pojmu „kompetence, profesní kompetence učitele výtvarné výchovy, psycho-didaktická kompetence“ a vymezení jejich složek a kvalit.

Ve výzkumné části pak analyzovat tyto kompetence u konkrétních učitelů výtvarné výchovy a určit míru jejich plnění a vyvodit závěry plynoucí ze zjištěných teoretických poznatků a z výzkumu.

### **1.1.1 Dílčí cíle**

Vymezení převažujících kvalit profesních kompetencí učitelů ve výtvarné výchově oproti složkám objevujícím se minimálně. Tedy zachycení inklinace pedagogů v oblasti profesních kompetencí.

## **1.2 Formulace výzkumného problému**

Které dílčí složky profesních kompetencí učitelů jsou pozorovatelné v rámci vyučovacího procesu výtvarné výchovy na 1. stupni vzorku klatovských ZŠ?

Které profesní kompetence učitelů převažují, které se naopak v rámci vyučování téměř neprokázaly?

## **1.3 Plán výzkumu**

1. Stanovení cílů
2. Určení, kde, kdy a jak bude výzkum probíhat
3. Určení délky výzkumu
4. Stanovení a objasnění metod výzkumu
5. Sběr dat
6. Analýza dat
7. Výzkumné nálezy a jejich interpretace

## **1.4 Metody a jejich zdůvodnění**

### **1. Využité výzkumné metody:**

- kvalitativní analýza obsahu (Mayring, 2007);

## 2. Metody sběru dat:

- pozorování, záznam vyučujícího procesu;
- tvorba hospitačních protokolů a tabulek;
- fotografická dokumentace;
- metody vyhodnocování dat.

## 1.5 Význam výzkumu

Sonda do kolektivu učitelů a hledání odpovědi, které profesní kompetence mají současní učitelé na základních školách v oboru výtvarná výchova. Které oborové kompetence jim naopak chybí? Výzkum přináší deskripci současné situace na určitém vzorku klatovských škol a může se stát východiskem pro uvažování nad obsahy dalšího vzdělávání učitelů i vysokoškolské přípravy budoucích učitelů pro 1. stupeň.

## 2. Teoretická část

Teoretickou část diplomové práce jsem rozdělila na tři oblasti.

V první části jsem se zaměřila na vymezení výtvarné výchovy a její funkce na prvním stupni.

Ve druhé jsem se pokusila o všeobecné objasnění a vymezení pojmů „kompetence, profesní kompetence, psycho-didaktická kompetence a výtvarná kompetence“. K objasnění pojmů jsem využila dostupnou literaturu, která se touto problematikou zabývá.

Třetí část je věnována návrhům profesních standardů, které odborníci vytvořili na základě znalostí této problematiky.

### 2.1 Výtvarná výchova na ZŠ

Vyučování výtvarné výchově může mít ve školní praxi odlišná pojetí. Tato pojetí pak záleží především na učiteli. V souvislosti s cíli vzdělávání je možné vymezovat pojetí pomocí pojmů:

1. *Terapie (vymezeno procesem a náhledem)*
2. *Slavnost (proces + prožitek)*

3. *Magie (prožitek + produkt)*

4. *Zasvěcení (produkt + náhled) (Slavík, 1994)*

*Případně na základě typu akcentovaných procesů:*

1. *U poznávacích procesů – rozvoj zrakového vnímání*

2. *V prožívání a emociálních procesech – prevence a terapie emociálních potíží*

5. *V hodnotících procesech – zaujímání postojů, sebepoznávání*

4. *V přetvářecích procesech – rozvoj dispozic pro tvořivou činnost*

5. *V oblasti sociálních procesů, zejména komunikaci – neverbální komunikace, týmová práce (Hazuková, 1994, s. 15, Sztablová, 1997, s. 6)*

Aktuálně se zabývala obdobným tématem v rámci své disertace K. Brücknerová (2010), která sestavila rovněž typologii pojetí výuky výtvarné výchovy.

Všeobecným cílem předmětu výtvarná výchova je, aby si žáci osvojili estetickovýchovné a výrazové vnímání. Díky tomu by u žáka mělo dojít k pozitivním změnám a jeho psycho-sociálnímu rozvoji. Rozvoj by měl ovlivnit jeho psychické procesy, stavy, prožívání, chtění, dispozice, vlastnosti, seberealizaci, učení, sebeuskutečňování a sebepřesahování. Všeobecně tedy výtvarná výchova projasňuje a obohacuje strukturovaný vztah mezi vnitřním a vnějším světem žáka (Sztablová 1997, s. 5) prostřednictvím podmětů viz příloha I: obr.1 a obr. 2. Dostává-li se dítěti dostatek kladných podmětů, dochází k rozvoji jeho osobnosti. Naopak, jestliže se dítěti těchto podmětů nedostává, dochází k útlumu rozvoje (Sztablová 1997, s. 7).

Podklady všeobecného cíle výtvarné výchovy vychází z národního programu – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP). RVP je závazný pro všechny školy. Garantuje stejné podmínky pro všechny žáky. Na jeho základě vznikají Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), jež poukazují na vnitřní strukturu funkce školy a její vzdělávací zaměření. Plné znění RVP pro výtvarnou výchovu viz příloha II obr. 3-7.

Odborníkem na tuto problematiku by měl být pedagog. Za pedagoga je považována kvalifikovaná osoba se znalostmi Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), výtvarného cíle a procesu řízení. Podle J. Slavíka (1994) může být učitelovo pojetí charakterizováno za pomoci těchto základních linií výtvarné výchovy:

## **A. Čtyři základní linie výtvarné výchovy 90. let 20. stol.:**

1. *Art - centrická linie – která se opírá o poznatky Igora Zhoře*
2. *Video - centrická linie – ji zastupuje autor Jaroslav Vančát*
3. *Gnozeo – centrická linie – představitelka Věra Roeselová*
4. *Animo – centrická linie – autoři Jiří David a Marta Pohnerová a Jan Slavík (Hazuková, 1994, s. 15; Sztablová, 1997, s. 6)*

**B. Postoj** - míníme smýšlení, schopnosti, možnosti a požadavky učitele, které klade na žáky a snaží se, aby si žáci osvojili daný rámec učiva.

**C. Proces řízení výuky** – vyučující tohoto procesu využívá jako nástroje pro zprostředkování informací. Proces je možno uskutečnit za těchto podmínek:

1. *Zřejmý cíl směřované práce/činnosti*
2. *Možnost volby z více variant*
3. *Informace o stavu systému (situace) a jeho vnějších podmínkách*
4. *Algoritmus pro zpracování informací optimálního rozhodnutí (Hazuková, 1994, s. 14-16)*

Učitel musí umět všechny tyto informace a znalosti uspořádat do určité struktury. Přitom se řídit znalostmi z výtvarného oboru (cíle, typ, organizace a struktura výtvarné výchovy). Musí se umět připravit na vyučování (plánování a správný výběr metod), dodržet zásady a v neposlední řadě nedopustit se chyb, jež by ovlivnily rozvoj žáka. Tyto informace popisují v následujících bodech.

### **2.1.1 Cíle výtvarné výchovy**

Cíle chápeme jako „*vytyčené kvality osobnostních vlastností žáka*“, jež by měla výtvarná výchova rozvíjet (Sztablová, 1997, s. 6, Hazuková, 1994, s. 16). Základem cílů by měla být komunikativnost, schopnost poznávání, výtvarné a estetické kvality a humanita. Cestou tvorby pak je vývoj jako sebe-utváření a sebe-prosazování. Cesta těchto dvou složek je postavena na poznávání, prožívání, chtění, učení a socializaci žáka. Díky tomu by měl žák dospět k otevřenosti ke světu provázenou moudrostí, vzdělaností a ušlechtilostí. U nás osobami zabývající se vymezením cílů ve výtvarné výchově jsou např. J. Slavík, H. Hazuková a P. Šamšula, V. Uhl Skřivanová. Autor J. Slavík (in Sztablová, 1997) vymezil následující dílčí cíle:

1. *Výtvarné dispozice (výtvarná senzibilita, představivost, myšlení)*
2. *Znalosti a porozumění (v pojmech a obrazech)*
3. *Tvůrčí a explorativní dovednosti*
4. *Hodnotící schopnosti*
5. *Komunikativní dovednost*
6. *Sociálně psychické předpoklady (Sztablová, 1997, s. 6 -7)*

H. Hazuková a P. Šamšula (1986) uvádí tyto cíle pro 1. stupni ZŠ:

1. *Podněcování a uspokojování potřeb dítěte vyjadřovat svůj vlastní postoj k lidem a věcem, integraci dětské osobnosti.*
2. *Kultivaci schopností, senzibility, fantazie, emocionálně volní aféry, vnímání, pozorování, výtvarné paměti.*
3. *Poznávání a hodnocení materiálů v oblasti výtvarné práce, jejich vlastností a výrazových možností, vztahu tvaru, materiálu a funkce předmětu, poznávání a hodnocení výrazových prostředků a tvůrčích postupů v průběhu vlastní výtvarné práce žáků i při jejich setkávání s oblastí výtvarného umění a životního slohu.*
4. *Rozvoj tvořivých schopností.*
5. *Hodnocení skutečnosti umělecké i mimoumělecké.*

Další cíle vznikají spolu s vývojem výtvarné výchovy a jejího vnímání společností. Mezi tyto nové požadavky, jenž tyto cíle rozšiřují, patří například samostatná práce žáků, vlastní experiment (Hazuková - Šamšula 1986, s. 94).

## **2.1.2 Typ, organizace a struktura vyučovací hodiny výtvarné výchovy**

Vyučující hodina je speciálně organizovaná činnost učitelem pro žáky v dané třídě. Probíhá dle stanoveného pořádku a režimu. Učitel při plánování vyučovací hodiny si musí vybrat, jak bude hodina orientována a následně dle toho vytvořit strukturu hodiny.

### **2.1.2.1 Typy vyučovací hodiny výtvarné výchovy**

Učitel si při sestavování vyučující struktury musí mimo jiné rozmyslet, na co a jak bude zaměřena hodina výtvarné výchovy. Jako základní typologie zaměření výtvarné výchovy v tomto ohledu slouží členění:

1. **Na výtvarnou aktivitu** – samostatná výtvarná činnost žáků.
2. Na oblast **výtvarného umění a životního slohu** – práce s uměleckým dílem.
3. Vyučující jednotka **smíšeného typu** – převládá buď aktivita žáků nebo složka práce s výtvarným uměním a vyučující jednotka začíná buď rozhovorem nebo výtvarnou činností žáků. Mezi složkami je nutné zachovat obsahovou spojitost. Žáci při této jednotce získávají poznatky z výtvarného umění a životního slohu.
4. **Prodloužená hodina** výtvarné výchovy – úkoly vyžadující delší čas na výtvarné činnosti, motivaci, vysvětlení.
5. **Akce konané mimo třídu, školu** – besedy, návštěvy výstavních síní.
6. **První zahajovací vyučovací jednotka** – velmi důležitá pro budoucí vztah mezi pedagogem a jeho žáky (Hazuková – Šamšula 1986, s. 23-25).

### 2.1.2.2 Organizace vyučovací jednotky

Organizace vyučující hodiny výtvarné výchovy vychází z vnitřních (dispozice k tvořivé a výtvarné činnosti, které se projevují vnitřními stavy, motivací, fyziologickou kondicí) a vnějších (vnější vliv působící na žáka) podmínek. Dále se organizace vyučující hodiny skládá ze třech částí – organizační formy, organizační činnosti a struktura jednotky.

#### A. **Organizační forma** „organizačně obsahová jednotka činnosti učitele a žáka“.

Učitel vybírá obsah a zaměření vyučující jednotky. Dělíme ji:

1. **obecnou** (obsahově organizační jednotka konající se podle rozvrhové akce pro esteticko-výchovný záměr).
2. **speciální** (výtvarná akce, tvorba v terénu, instalace, vernisáž, programy a projekty), realizace v prostředí (konající se v prostorách školy, nebo mimo ni v jiném prostředí – přírodním, umělém (prodejna, nádraží), umělecké (výsledky výtvarné tvorby – galerie, procesy výtvarné tvorby – ateliéry, filmy).
3. **dle těžiště činnosti žáků** (ujasnit obsahové zaměření – estetické, didaktické, podpurné a formativní vliv) – výtvarná tvorba žáků, výtvarné vnímání, hodnotící činnosti a komunikace, smíšené typ.

#### B. **Organizační činnost.** Učitel plánuje, jak žáci budou pracovat. Vybírá mezi individuální či skupinovou práci, určuje/povoluje rozmístění žáků po třídě během

jejich práce, uvažuje o přípravě potřebného materiálu a pomůcek a následně o finálním úklidu.

**C. Struktura vyučovací jednotky.** Aby všechny zmíněné požadavky mohly optimálně a co nejlépe pomáhat učiteli a žákům při jejich výtvarném procesu, měl by učitel vytvořit kvalitní strukturu vyučující jednotky. Obecně by měla struktura výtvarné výchovy obsahovat tyto parametry/prvky:

1. *Zahájení výtvarné výchovy*
2. *Opakování a prověření probraného učiva*
3. *Seznámení žáků s novým učivem*
4. *Upevňování a prohlubování učiva*
5. *Uložení a objasnění domácího úkolu*
6. *Závěr vyučovací jednotky (Hazuková, 1995, s. 6)*

Struktura organizační jednotky by se však měla měnit v závislosti na požadavcích učitele na žáky a volby organizační formy.

### **2.1.2.3 Struktura vyučovací hodiny výtvarné výchovy**

Všeobecnou strukturu hodiny tvoří přístup učitele a jeho schopnost kombinovat, zařazovat a sestavovat jednotlivé komponenty vyučovací hodiny. Komponenty jsou podstatnou složkou následujícího transferu dovedností a vědomostí směrem k žákům.

(Hazuková, H. - Slavík, J. - Fulková.: 1993 – doporučený vzor)

#### **Typ školy – ročník – typ třídy – časový úsek pro Vv – datum**

**1. Východisko** (skutečné jevy, přístupné smyslovému vnímání a výtvarnému zážitku jako inspirace pro výběr obsahů výtvarné činnosti a s nimi spjatých námětů a úkolů)

#### **2. Námět – název**

a) motivační (který by měl žáky získat pro řešení úkolů – poetický, humorný, tajuplný)

b) popisný (z něhož by bylo zřejmé, oč v úkolu jde)

**3. Motivace** (co dalšího motivujícího učitel dává/říká před zahájením práce)



**4. Klíčová slova** (slova nebo slovní spojení charakterizující OBSAH výuky)

**5. Úkol** – jeho formulace (jako výtvarného problému, který je předkládán žákům k řešení + kritéria hodnocení)

#### **6. Didaktická analýza úkolu**

a) jeho smysl, CÍL (nebo více cílů, které sleduje)

b) předpoklady žáků i učitele pro jeho úspěšné řešení

- dispoziční připravenost

- materiálně technická připravenost (instrumenty, techniky, materiály)

- metodicko-organizační připravenost (metody, organizační formy, organizace)

**7. Popis/scénář v časových blocích** (postup, jednotlivé kroky)

#### **8. Forma hodnocení úkolu**

**9. Možné další využití výsledků práce žáků**, zejména výtvorů

**10. Další poznámky** k realizaci jednotky výtvarné výchovy (před jejím ukončením), (Hazuková, 1994, s. 7)

Pro vytvoření této základní struktury vyučovací jednotky výtvarné výchovy, máme k dispozici ještě dalších 5 struktur vytvořených dle Hazukové (1994) a Matysové (1990). Ty se liší svým zaměřením, ale jinak jsou si dosti podobné. Hlavním cílem těchto struktur je pomoc učiteli sestavit dle daných vzorů co nejlepší, nejkvalitnější, funkční a realizovatelnou strukturu hodiny, jíž vlivem dojde k úspěšnému předání a osvojení požadovaných poznatků žákům.

#### **A. S těžištěm na výtvarnou tvorbu žáků**

Zde pomocnými záchyty pro tvorbu struktury jsou následující body:

1. Organizace práce
2. Motivace
3. Seznámení žáků s úkolem
4. Zopakování již probraného učiva

5. Vysvětlení a objasnění nového učiva
6. Samostatná práce žáků
7. Hodnocení výsledků
8. Zadání úkolu pro domácí přípravu žáků
9. Úklid

**B. S těžištěm na výtvarné vnímání**

1. Organizace
2. Motivace
3. Seznámení s úkolem jednotky výtvarné výchovy
4. Zopakování probraného učiva
5. Vysvětlení nového učiva
6. Expozice výtvarného díla
7. Hodnocení výsledků
8. Zadání domácího úkolu
9. Úklid

**C. S těžištěm ve výtvarné komunikaci a hodnocení** – podobná jako struktura výtvarné výchovy s těžištěm ve výtvarném vnímání.

**D. Smíšený typ výtvarné výchovy** – typ struktury jako u výtvarné výchovy s těžištěm na výtvarnou tvorbu a na výtvarné vnímání (Hazuková, 1995, s. 14-20).

**E. Se zaměřením na výtvarnou aktivitu žáků**

Matysová ještě udává tuto strukturu vyučovací jednotky výtvarné výchovy.

1. Příprava žáků na práci
2. Zahájení hodiny
3. Výklad učitele
4. Vlastní práce žáků
5. Odevzdání hotových prací
6. Ústní hodnocení žakovských prací
7. Shrnutí nově získaných poznatků
8. Zadání domácího úkolu
9. Úklid pomůcek, úklid třídy

10. Ukončení vyučovací jednotky (Matysová, 1990, s. 38)

### **2.1.3 Příprava učitele na vyučovací jednotku výtvarné výchovy**

Před vstupem do třídy musí mít učitel promyšlenou a vytvořenou strukturu vyučovací hodiny. Měl by mít promyšlené jednotlivé komponenty, vybrat vhodné metody, dodržet zásady a vyvarovat se chyb při jejím průběhu.

#### **2.1.3.1 Plánování vyučovací jednotky**

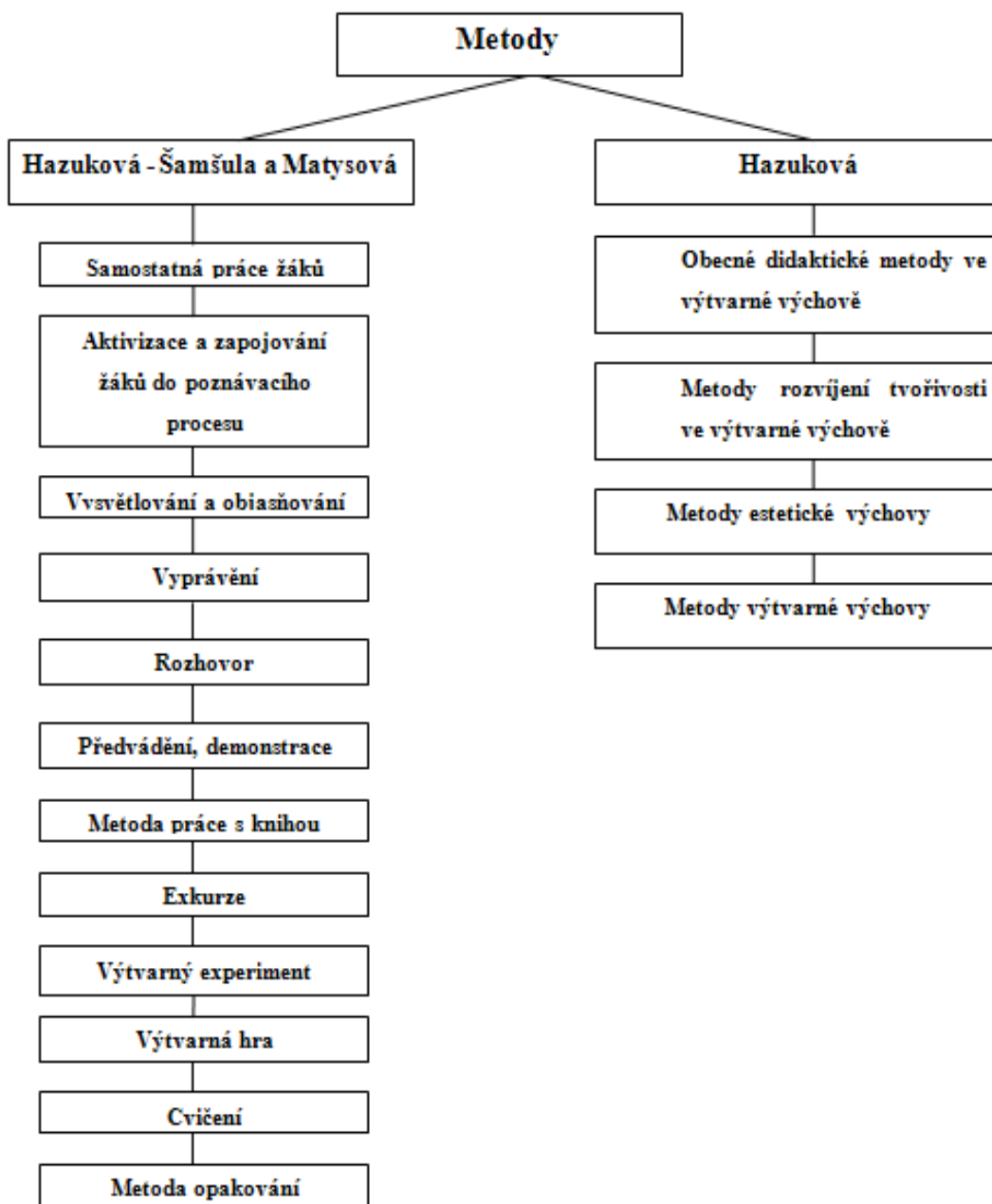
Učitel by si měl při tvoření struktury hodiny uvědomit, co chce, aby se v dané jednotce žáci naučili, jak to provede, jaké pomůcky budou potřeba, jaké všechny vědomosti si během tohoto procesu žáci osvojí.

1. Cíle
2. Výchovně vzdělávací cíl
3. Úkol
4. Námět
5. Technika
6. Materiály
7. Vazba
8. Strukturní celek
9. Mezipředmětový vztah (Matysová, 1990, s. 45-46)

#### **2.1.3.2 Metody používané ve výtvarné výchově**

Učitelé mají na výběr nespočet metod, kterých mohou použít pro jejich výuku. Já jsem je zde rozčlenila do dvou kategorií. První je dle Hazukové – Šamšuly (1986) a Matysové (1990) a druhá je tvořena dle Hazukové (1995). V první kategorii jsem sdružila metody od 3 tvůrců. Jejich pohled na metody byl podobný, jednotlivé metody se doplňují. Naproti tomu Hazuková (1995) ve své samostatné knize věnované výtvarné výchově uvádí rozdílné pojetí metod, proto jsem její práci zařadila pod samostatný bod. Jejich členění jsem vyjádřila následujícím schematickým obrázkem 8. Podrobný popis jednotlivých metod viz příloha III.

Obr. 8: Základní vymezení metod



(Hazuková, Šamšula, 1986, s. 13-16; Matysová, 1990, s. 21-23; Hazuková, 1995, s. 24-30)

### 2.1.3.3 Zásady ve výtvarné výchově

Aby hodina jako celek mohla efektivně fungovat, musí učitel dbát na doržování následujících zásad, které by měly podtrhnout úspěch dobře sestavené struktury a funkčnosti vyučující jednotky.

#### 1. Zásada názornosti vyučování

2. Zásada přístupnosti a přiměřenosti vyučování
3. Zásada soustavnosti a postoupnosti
4. Zásada uvědomělosti a aktivity žáků ve vyučování
5. Zásada trvalosti osvojených vědomostí žáka
6. Zásada vědeckosti vyučování
7. Zásada spojení teorie s praxí (Hazuková - Šamšula, 1986, s. 10; Matysová, 1990, s. 16-19)

#### **2.1.3.4 Chyby, jichž se učitelé dopouštějí při hodině výtvarné výchovy**

K vytváření chyb nebo-li formalizmů dochází z důvodu nedodržení didaktických zásad a z osobnostního přístupu k výtvarné výchově. Matysová (1990) odkazuje na R. Trojena, dle něhož dvěma hlavními důvody vzniku formalizmů je chování učitele jako „bohéma“, nebo chování učitele jako diktátora, „příliš autoritativního“ učitele. Oba modely učitele nevedou k oblibě výtvarné výchovy a často poté dochází k formalizmům. Mezi nejznámější patří:

- 1. Předkreslování hotových forem.** Učitel žákům předkládá vzory hotových prací. Ty jsou ponechány během hodiny ve třídě jako vzory, jak by měla práce vypadat. Nedochozí v tomto případě k tvorbě dle vlastní představy, ale naopak žáci obkreslují vzor a snaží se o co nejlepší/nejvěrnější kopii. Odhalení tohoto problému dojde, prohlédneme-li si všechny práce najednou. Zjistíme, že všechny práce jsou si podobné, nevyskytuje se individuální rozlišení. Dalším možností, jak může být způsoben tento formalismus je výklad o přílišných a podrobných informací. Žáci se snaží dostát zadaným kritériím na úkor vlastní fantazie. Práce jednotlivých žáků mají opět podobnou formu.
- 2. Vtiskování učitelovy představy.** Při vymýšlení tématu výtvarné činnosti učitel přemýšlí jednak o postupu a jednak o konečné podobě výtvarné činnosti. Poté při výchově se snaží žáky vést ke zdárnému konceptu. K problému dochází tehdy, pokud učitel připouští pouze jedno řešení, pouze svůj vymyšlený postup a nenechá žáky se individuálně projevit, přenést do postupu jejich osobnost.

- 3. Autoritativní hodnocení.** Autoritativní hodnocení znamená, že učitel žákovské práce hodnotí na základě jeho představy o konečné práci. Hodnocení není objektivní, učitel nehodnotí žákův postup a práci, ale hodnotí, jak moc se oddálil od jeho představy. Hodnocení není taktní, dokonce někdy dochází k zesměšnění žáka před jeho spolužáky. Tímto vlivem dochází ke ztrátě zájmu o výtvarnou výchovu a hlavně k potlačení tvořivého procesu a samotné tvořivosti.
- 4. Nadměrné zasahování.** Učitel se snaží vést své žáky, upozorňovat je na chyby, pomoc jim při jejich tvorbě. Avšak někdy má učitel tendence zasahovat do žákova projevu a tím brzdit jeho fantazii, jeho osobnostní projev. Později při hodnocení prací nastává problém při samotném hodnocení práce. Pokud učitel přemýšlí objektivně, měl by do hodnocení zahrnout i poskytnutou pomoc při práci. Zde pak nastává rozpor, zda a jak ohodnotí svoji práci a jak následně žákovský projev, který tak ovlivnil. Zda dá známku jak žákovy, tak sobě. Proto jedním z návrhů, jak pomoci žákům, ale nezasahovat do jejich projevu je použití papírů. Na papír učitel žákovi navrhne možné řešení, ukáže, vysvětlí a vezme si náčrt postupu k sobě, aby ho žák nemohl okopírovat. Tím pádem nechá další rozhodování na žákově úsudku.
- 5. Nedostatečná připravenost.** Nepřipravenost učitele na hodinu má hned několik důvodů. Důvodem může být učitelova pohodlnost, nezájem o výtvarnou výchovu, nedostatečné znalosti a dovednosti. Pokud se méně zdatný učitel připraví, jeho výkon bude profesionální a menší nedostatky budou setřeny. Ale naopak u zdatného, ale nepřipraveného učitele mohou být nedostatky vlivem nepřipravenosti velmi viditelné a hodina takto vedena nemusí mít úspěch.
- 6. Bezradnost při vedení výtvarné výchovy/žáků při výtvarné výchově.** Pramení z toho, že učitel nedokáže žákům vysvětlit postup práce.
- 7. Nepochopení úkolu.** Příčina pochází již od učitele, pokud on špatně chápe úkol, pak ho neumí ani dostatečně vysvětlit svým žákům.
- 8. Přemíra či nedostatek názornosti.** Podobné jako u předkreslování hotových forem. Přílišná názornost škodí a stejně tak nedostatek názornosti při vysvětlování nové techniky a podobně.

- 9. Špatná, nedostatečná motivace.** Učitel žáky nedokáže dostatečně motivovat. Důsledkem toho žáci ztrácejí zájem o téma, na pracování na zadaném úkolu. Jejich pozornost je roztěkaná, upínají ji jinam, výsledná práce je nedbalá, nedokončená, neodpovídá zadání.
- 10. Neujasněnost cíle a úkolu hodiny.** Neujasněnost podobně jako nedostatečná motivace vyvolává ve třídě chaos, pokles kázně. Učitel však chybu nepřizná a naopak si myslí, že v hodině improvizoval a že hodina byla úspěšná. Toto mínění je však mylné.
- 11. Jednostranný nácvik.** Znamená, že učitel používá pouze stále stejné vybrané činnosti a techniky. Žáci sice mají tyto činnosti dokonale osvojeny, ale osvojení je na úkor tvořivosti. Na druhou stranu si musíme dát pozor, abychom techniky nestřídali příliš často a nedocházelo tak k chybě, že žáci sice znají mnoho techniky, ale na úkor jejich osvojení. Opět to přináší pouze nezdar ve výchovné výchově (Matysová, 1990, s. 19-21).

#### **2.1.3.5 Osobnostní pojetí učitele výtvarné výuky**

Osobnostní pojetí učitele výtvarné výchovy je postaveno na vnímání učitele výtvarné výchovy, jeho sebepoznání a jeho profesní činnosti. Pojetí výuky se neustále mění a vyvíjí tak, jak se vyvíjí učitel sám a jak na sobě pracuje. Změny mohou být buď přínosné, nebo i negativní, vedoucí k úpadku výtvarné činnosti jak u učitele, tak i žáků, prostřednictvím jeho vlivu. Osobnostní pojetí můžeme chápat, dle Hazukové (1994) ze strany 28 jako: *„setkávání učitele a žáků při společném objevování světa, zvláště odhalování tajemství výtvarného sdělení jako formy mezilidské komunikace“*. Toto vnímání se dle Hazukové (1994) opírá o 4 základní prostředky a principy konkrétní realizace ve výchově.

- 1. Rozvoj všech potencionalů dítěte (smyslových, emocionálních, racionálních).** Respektování osobnosti individuality, podpora sebevzdělávání, zvědavosti, stimulace tvořivosti, kompenzace handicapů, rehabilitace úrazů i psychosociálních.
- 2. Atmosféra spolupráce učitele a žáka i žáků mezi sebou.** Respektování role učitele i role žáka (práva žáka na chyby, povinnost učitele pomáhat chyby odstraňovat), poskytování příležitostí k zaujímání hodnotících postojů ke světu, vytváření náhledu, výchova ke vzájemné toleranci, rozvíjení

schopnosti týmové práce, smyslu pro humor, využívat aktivit při výtvarné výchově jako prostředku komplexního poznávání a sebepoznávání dítěte i sebe.

### **3. Propojení výtvarného a verbálního sdělení (i dalších forem sdělování).**

Přesné pojmenování vnějších i vnitřních činností ve výtvarné výchově, rozvíjení funkčního slovníku učitele i žáků, demonstrace výrazového působení výtvarných vyjadřovacích prostředků, porovnávání možností výtvarných a dalších prostředků vyjádření, zajišťování výtvarných aspektů, činností ve výtvarné výchově i mimo ni.

### **4. Systematicčnost a uvědomělost výchovně vzdělávací práce ve výtvarné výchově z hlediska učitele a dle možnosti i žáků.** Důsledné objasňování pojmů (včetně odborného názvosloví), plánovanost výtvarných úkolů, vyjádření obsahových konceptů, projektů, jejich návaznost ve výtvarné výchově i v dalších vyučovacích předmětech. Podpora vyjádření, tvorba opěrných bodů, poznatků a zkušeností z výtvarné oblasti. Podpora zařazování nových poznatků, zkušeností, dovedností do již vytvořených struktur - vnitřní i vnější činnosti žáků (Hazuková, 1994, s. 28).

## **2.2 Období transformace ve školství**

Učitelé tvoří 4,5 % světové populace. Jsou nositeli a zprostředkovateli vzdělanosti z různých vědních oborů, strážci humánních a etických hodnot, v sociální komunikaci zprostředkovávají porozumění mezi kulturami, generacemi a lidmi. Během své profesní kariéry předávají poznatky, postoje a dovednosti. Jsou odborníky se zaměřením na práci s dětmi, mládeží a dospělými lidmi. Na práci by měli být připraveni a kvalifikováni. Prestiž profese a podpora práce učitelů by měla být zájmem celé společnosti, nejen záležitostí rezortní.

Mezi učitele patří pouze ti, kteří toto povolání vykonávají, pouze ti, kteří učí a ti, kteří dodržují tři základní koncepty – aktivita, profesionalita a znalost vzdělávacího programu zaměstnavatele (Průcha, 2002, s. 21; Walterová, 2001, s. 12). Vzdělávací programy jsou vymezeny ve formálních kurikulárních programech, jež vychází z Bílé knihy a Národního programu rozvoje vzdělávání vytvořené vzdělávacími institucemi v ČR (Spilková a kol. 2004, s. 17). Vzdělávací programy reagují na poptávku po



vzdělání, na potřeby a kulturu společnosti (Čerych, 1996, s. 15; Filová in Walterová, 2001, s. 96). V posledních letech se naše společnost mění a s ní i požadavky na vzdělání. V této souvislosti hovoříme o těchto změnách:

- 1. Přípravované reformy přípravného vzdělávání učitelů** (Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice). Měnícího se vzdělávacího kontextu v celoevropském měřítku. To znamená, že se mění pojetí vzdělávání, zejména hierarchie cílů vzdělávání, funkce školy. Základem se stávají 4 Delorosovy pilíře vzdělávání, jež jsou zaneseny i v Bílé knize.
- 2. Změny ve školství.** Vlivem nové vzdělávací politiky roste autonomie škol – vyšší pravomoc, odpovědnost učitelů.
- 3. Mění se charakteristika dětské populace,** u dětí se objevují poruchy jako je změněná aktivita pozornosti, citová labilita,... Tyto problémy ztěžují práci učitelům, kteří na ni musí být lépe kvalifikováni.

Shrneme-li to, došlo tedy ke změně v charakteru školní populace, modelu a životního stylu rodiny. Dochází k prudkému rozvoji vědy a techniky a působení vlivu médií v pozitivním či negativním směru. Tradiční škola zaměřená na předávání kultury a sociální zkušenosti ztrácí punc univerzální instituce a nestačí pokrýt nové požadavky společnosti. Vyvíjí se takzvaná nová škola, která je otevřenější, interakčnější a dochází v ní k interakci mezi školou a společností.

Současně s těmito změnami se mění i funkce školy. Stávající funkce se buď mění nebo nabírají jiného významu. Walterová (2001) ve sborníku z celostátní konference uvádí následující funkce školy:

- 1. Metodicko-koordinační** - žáci se učí ve škole jak se učit, uvažovat, koordinovat a organizovat své učení, aplikovat vědomosti a poznatky, k jejichž osvojení dochází jak ve škole tak i mimo ni a v neposlední řadě se učí tvořivosti.
- 2. Technologická** – osvojení učebních a pracovních technik, využití nástrojů a přístrojů, rozvíjení výrazů v umělecké, pohybové a dramatické výchově.
- 3. Sociální funkce,** ve které si žáci vytváří kompetence pro život ve společnosti, učí se komunikaci, práci v týmu, řešení konfliktů a podílí se na rozhodování.
- 4. Personalizační,** v níž je hlavním úkolem individuální rozvíjení žákových předpokladů a dodržování práv dítěte.

5. **Obranná** poukazuje na vytváření prostředí důvěry, bezpečí, pomoci, obrany proti škodlivým vlivům.
6. **Profesionalizační** - u odborných škol, seznamování se světem, profesní orientace a propedeutika (Walterová, 2001, s. 12-13).

Avšak těmito a dalšími změnami (současná orientace vzdělávací politiky, změna společnosti, pojetí školy a vzdělávání) souvisí s probíhajícími reformami u nás a i ve světě to nekončí, ba naopak to začíná. Vystává zde nová potřeba a to potřeba profesionalizace učitelské profese. Po této změně volají i sami učitelé a sami poukazují na tyto proměny:

1. **Zároveň se změnou školy, se mění i působení pedagoga ve vzdělávacím systému.** Učitel již není pouze osoba předávající již zmíněné kulturní a sociální zkušenosti, ale stává se vychovatelem, manažerem, evaluátorem, inovátorem, tvůrčím i osvětovým pracovníkem a konzultantem.
2. **Podílí se na vytváření prestiže,** vnímání popularity a vážnosti postavení učitelského povolání ve společnosti. O utváření učitelského povolání jako profese píše Kantorská-Lukašová. Naopak postavením této profese se zabývá Vašutová (2004).
3. **Přípravné vzdělávací instituce musí budoucí pedagogy na tyto nové funkce,** nové role připravit (Walterová, 2001, s. 13). V tomto pregraduálním vzdělávání by měl být kladen důraz na následující podmínky dle Helsinské deklarace:
  - vytváření personálních a sociálních dovedností (např. komunikace, adaptabilita, kreativita, sebe-pojetí, empatie), nezbytných pro třídní management, týmovou práci a spolupráci s rodiči;
  - pedagogickou praxi a poznatky o školském systému a jeho funkci;
  - zvládnutí předmětů své aprobace a schopnosti předávat poznatky z těchto předmětů žákům (oborové didaktiky);
  - reflexi hodnot pluralistické společnosti a jejich předávání mladé generaci (Průcha, 2003, s. 103).

Profesionalizace klade na učitele nové požadavky, dochází k širšímu vymezení jeho působení a činností, které bude muset vykonávat (zvyšující se odpovědnost učitele za dítě i za jeho rozvoj, kultivaci a socializaci, musí umět prezentovat, argumentovat,

vysvětlovat pojetí své práce, diskutovat, spolupracovat s kolegy, rodiči a sociálním okolím). V této souvislosti mluvíme o tzv. „*modelu široké profesionality*“. Tento model znamená proměnu učitelských rolí. Učitel by měl zvládat tyto nové role:

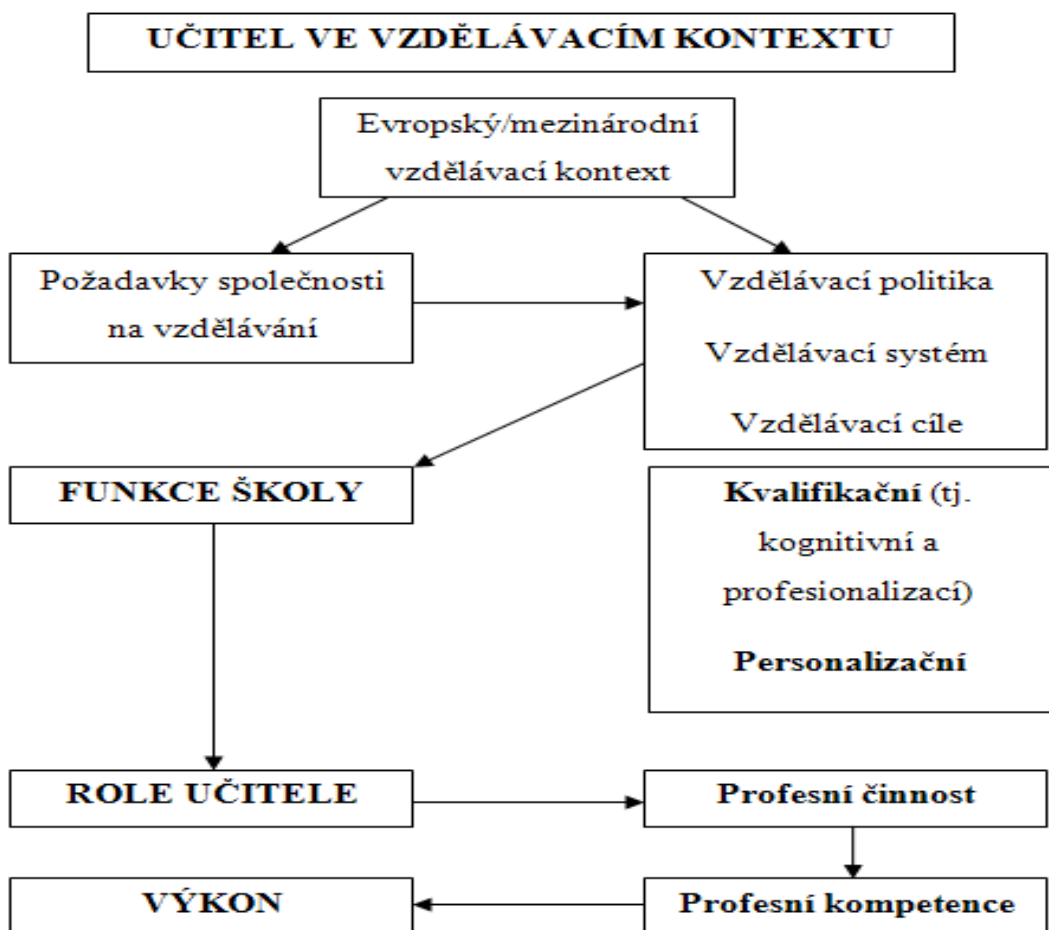
1. **Fasciliátor** vývoje a učení. Učitel v této roli vytváří vhodné podmínky pro učení a řídí tento proces.
2. **Diagnostik**, který vyhledává individuální potřeby dětí.
3. **Průvodce** na cestě poznáním. Pomáhá chápat svět, utvořit si vlastní představu, podporuje, pomáhá jim získat sebedůvěru, vytvořit si sebeúctu a vybavuje je žákovskými kompetencemi.
4. **Garant** kvality učení, stejných pravidel a řádu pro všechny žáky (Spilková in Walterová, 2001, s. 89-95).

Vašutová (2004) uvádí 7 rolí, které učitel vykonává během své činnosti.

1. **Poskytovatel poznatků a zkušeností** – transformace, implementace a zprostředkování všech poznatků do kurikula a žákům.
2. **Poradce a podporovatel** – je průvodcem, konzultantem, poradcem, fasciliátorem a supervizorem ve výuce a chování žáků.
3. **Projektant a tvůrce** – tvůrce osobitých strategií, pomůcek, materiálů a kuriklárních projektů, které inovuje a dle nich konstruuje nové aktivity pro žáky.
4. **Diagnostik a klinik** – diagnostiku vzdělávací a bio-psycho-sociální potřeby žáků, odhaluje patologické jevy v kolektivu, komunikuje s žáky a rodiči.
5. **Reflektivní hodnotitel** – hodnocení a výsledky žáků, hodnocení výuky, reflektování změn ve vzdělávacím kurikulu.
6. **Třídní a školní manažer** – řízení a organizace žáků a jejich učiva, činností a s tím souvisejících povinností (vedení agendy, užívání pravomoci, spravování majetku a pomůcek školy).
7. **Role socializačního a kultivačního modelu** – učitel jako sociální a kulturní vzor (Vašutová, 2004, s. 81).

Pro vyjádření všech probíhajících změn a měnícího se postavení učitele ve vzdělávacím kontextu jsem si vybrala schéma modelu od Vašutové (2004).

**Obr. 9: Model učitele ve vzdělávacím kontextu v ČR od Vašutové (Vašutová, 2004, s. 99-101).**



Z tohoto modelu je patrné, že profese učitele vyžaduje plnění řady profesních předpokladů. Každý učitel musí být na tyto předpoklady připraven. Situace tak vyžaduje, aby se učitel stal profesionálem, jenž je kvalifikovaný pro svou profesi. Kvalifikace profese se opírá o tzv. triádu konceptů – profesní kompetence, profesní standard a kvalita učitele. Triáda je založena na „interdisciplináře teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, na profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách“ (Vašutová, Pilots, Vašutová, 2004, s. 99-101).

Tyto změny vyzývají, aby na pregraduální vzdělávání učitelů bylo pohlíženo jako na integrovaný celek, formu permanentního vzdělávání (Nezvalová in Walterová, 2001, s. 50). V něm by si studenti/učitelé měli osvojit potřebné kompetence, které vychází z daných změn a situací. Změny, reformy a vznikající kompetence jsou zaneseny v profesních, pedagogických standardech. Stát je garantem standardu a jeho

vzdělávacího obsahu, formy, kvality a příslušných kompetencí potřebných pro výkon tohoto povolání. Stát tedy jako garant vzdělávání zajišťuje srovnatelné podmínky a kvalitu pro studium učitelství na všech školách v ČR. Ministerstvo školství, jako orgán státu, nese zodpovědnost za včasnou reakci na změny, nové informace, nedostatky ve školství a kvalitu. Můžeme tedy říci, že tento orgán obhospodařuje sféru vzdělávání, jež je potřebná pro správnou funkci a utváření našeho školství, našeho vzdělávacího systému a správné vzdělávání našich budoucích generací (Vašutová, 2004, s. 93-94).

Na zmíněné motivy vznikly debaty, navázala tvrdá práce odborníků snažících se vymezit potřebné aspekty pro lepší vzdělání a připravenost učitelů (schopnosti, dovednosti, kompetence, chování, znalosti, vlastnosti). Výsledným cílem všech těchto změn je žák a jeho všestranný rozvoj. Logicky vyplývá, že aby učitel mohl u žáků jejich vlastnosti rozvíjet, aby mohl obstát v těchto náročných rolích, musí sám být vybaven určitými kompetencemi, které ho dovedou k vytčenému cíli a vytvoří mu podporu pro jeho práci se žáky a novými rolemi v učitelské profesi. Toto by měl získat příslušným vzděláním (Spilková in Walterová, 2001, s. 89-95).

Z výzkumů a ze zkušeností učitelů z praxe však vyplývá (v ČR i v zahraničí), že přípravné vzdělávání učitelů zatím nevede k úplnému osvojení požadovaných učitelských profesních kompetencí (Průcha, 2003, s. 103).

V následujících kapitolách se budu těmito kompetencemi zabývat. Pokusím se vymezit pojem, co jsou kompetence a jak jsou utvořeny.

## **2.3 Vymezení pojmu „kompetence, pedagogické kompetence“**

Pojmy „kompetence a performace“ byly zavedeny N. Chomským ve 20. století (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103).

- 1. Všeobecně kompetencí** „rozumíme relativně obecné, hlubinné (kognitivní) struktury, přímo nepozorovatelné. Performace jsou pozorovatelné projevy, jejichž podoba je ovlivněna interakcí s realitou a podmíněna mnoha vnějšími vlivy. Vazbu mezi kompetencemi a performancemi realizují transformační procesy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103). V literatuře nalezneme vysvětlení, že pojem kompetence se neustále utváří a je zcela nejednoznačný. Jde o soubor/komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností jedince, které lze dále rozvíjet. Jsou měnitelné/variabilní a zároveň flexibilní. Při

vymezení a kvalifikaci se do tohoto pojmu promítá vnímání a myšlení jednotlivých autorů a pedagogů.

**2. Z pedagogického pohledu** je pojem kompetence též znám již přes polovinu století. Původně označoval přístup „založený na výkonu/performace-based“ či výkon „založený na kompetenci/competency-based“. Základ pro přípravu budoucích učitelů těchto výkonů měly tvořit konkrétní, pozorovatelná kritéria, neboli konkrétní kompetence, které studenti měli získat v programech pregraduálního vzdělávání učitelů. Následně na tuto teorii vznikaly výzkumy, jejichž cílem bylo zjistit chování učitelů, které souvisí s výsledky učení žáků. Novinkou výzkumů se stalo tzv. „*experti paradigma*“, jež označuje učitele jako kompetentní experty. Jejich jednání je založeno na profesionálních znalostech. Výzkumy zkoumaly kompetence jako expertizy/expertní jednání (Janík, 2005, s. 12).

### **2.3.1 Klasifikace profesních kompetencí dle jednotlivých autorů**

V dnešní době existuje nespočet definic různých autorů charakterizujících kompetenci učitele. Poukazují na výskyt kompetencí v singulárním či v plurálním čísle, na mnohoznačné označení a jejich význam (kompetentní osoba, kompetentní chování, schopnost, dovednost, oprávnění). U nás hlavními představiteli, zabývající se tímto jevem je především Siňor, Slavík, Švec, Průcha, Janík, Helus, Kantorská, Vašutová, Spilková, Hazuková a další (Nezvalová a Spilková in Walterová, 2001, s. 50, 89).

Autoři pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104) kompetenci učitele definují jako: „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být člověk vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“. Dále uvádí, že dispozice jsou geneticky dány. Dovednosti nebo-li teaching skills si studenti osvojí pomocí vzdělávání. Získávají předpoklady k výkonům, které posléze podávají při výchově, vzdělávání a výcviku osob. Využívají při tom specifickou dovednost, kterou je stanovení cíle, plánování průběhu výuky, motivace žáků k učení, vyhodnocování činnosti a výkonů žáků, vytváření příznivého edukačního klima, umu jednání s rodiči, veřejností, kolegy a žáky. Soubor je tedy kombinací či výsledkem odborné přípravy pedagoga a vrozených dispozic, jež by si měl student získat či si je osvojit během studia na středních a posléze na vysokých školách pedagogických.

Slavík a Siňor (1993, s. 156) kompetenci učitele definují jako: „*připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti*“ (Průcha, 2002, s. 106).

Janík (2004) kompetence učitele chápe s návazností na již zmíněné definice autorů jako: „*komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese*“ (Janík, 2004, s. 15).

Spilková (2004) profesní kompetenci chápe jako: „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“. Zdůrazňuje dynamické pojetí kompetencí, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametřům učitelské profese. Oproti tomu statické pojetí vyvolává představu stavu, kterého má být nebo kterého je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací (Spilková in Walterová, 2001, s. 92).

Vašutová (2004) profesní kompetence vidí jako „*kvality, způsobilosti učitele, které pokrývají celý rozsah profese a jsou rozvoje schopné*“ (Vašutová, 2001, s. 30; Švec, 2004, s. 25). Švec k tomuto vymezení dodává, že tato specifikace je „*velmi široké a pokrývá schopnosti a vlastnosti učitele, jeho pedagogické teoretické a praktické znalosti i zkušenosti, které jsou nezbytné pro výkon učitelské profese*“ a že profesní kompetence jsou východiskem pro utvoření „*profesního standardu, který by měl být normou pro vstup do učitelské profese a standart by měl být tvořen klíčovými kompetencemi*“ (Švec, 2004, s. 25).

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

Shrneme-li získané poznatky, tak můžeme profesní kompetenci učitele označit jako obecnou hodnotu vyjadřující připravenost pedagoga na jeho povolání, která též vyjadřuje jeho pedagogickou profesionalitu. Vypovídá o jeho schopnosti vyrovnat se s nároky učitelské role/profese. V neposlední řadě odkrývá pedagogovu osobnost a jeho osobnostní vlastnosti, které se podílí na míře utváření a plnění profesních kompetencí.

### **2.3.2 Východiska a vymezení pojmu profesní kompetence učitele**

Pomocí kompetencí, jejich vymezením (jaké by si měl osvojit a jaké by měl mít) by mělo dojít k zodpovězení a formulaci podstaty ideálního učitele a jeho klíčových kompetencí. Bádání však hned nepřináší jasnou odpověď, ale zprvu vznikají dlouhé seznamy, snažící se o vyjádření vlastností ideálního učitele, snažící se vytvořit „normativní model profese“. Tento model je však podrobován kritice a je odborníky odmítán, jelikož z praxe vyplývá, že ideální učitel nemůže být určen jen na základě dlouhého seznamu vlastností, které někdo u něho subjektivně hodnotí. Z tohoto důvodu je snaha vytvořit „reálné kompetence“, které by byly individualizované, vycházely ze vzdělávacích situací, byly utvářeny, zpochybňovány a opět upevňovány v každodenním procesu učitelského povolání. Do diskuze o jejich účinnosti by měli být zapojeni všichni – experti, učitelé, spolupracovníci učitelů a i rodiče.

Při utváření těchto kompetencí se setkáváme se dvěma přístupy – „behavioristický a intergrativní/holistický“. „Behavioristický“ přístup je specifikován jako prvotní. Je podroben větší kritice, jelikož má redukovat pracovní dovednosti k výkonu, rozkládá a vytrhává dovednosti z kontextu. Zjednodušuje je na pozorovatelné akty chování. Druhý přístup „holistický/integrační“ má mít větší výpovědní hodnotu o učitelské profesi a vychází z „komplexního obrazu práce učitele“. Je v něm propojen kontext a jeho jednotlivé komponenty/součásti a jeho složení ukazuje „strukturu kompetencí“, jež obsahují „soubory provázaných činností a vhodné způsoby chování“.

Nyní je „rámeček kompetencí“ konstruován na „základě učitelových rolí“ a je vyjádřen pojmem „klíčová odpovědnost“ ve vyučování. „Klíčová odpovědnost“ má 6 určených základních oblastí (Spilková in Walterová, 2001, s. 91):

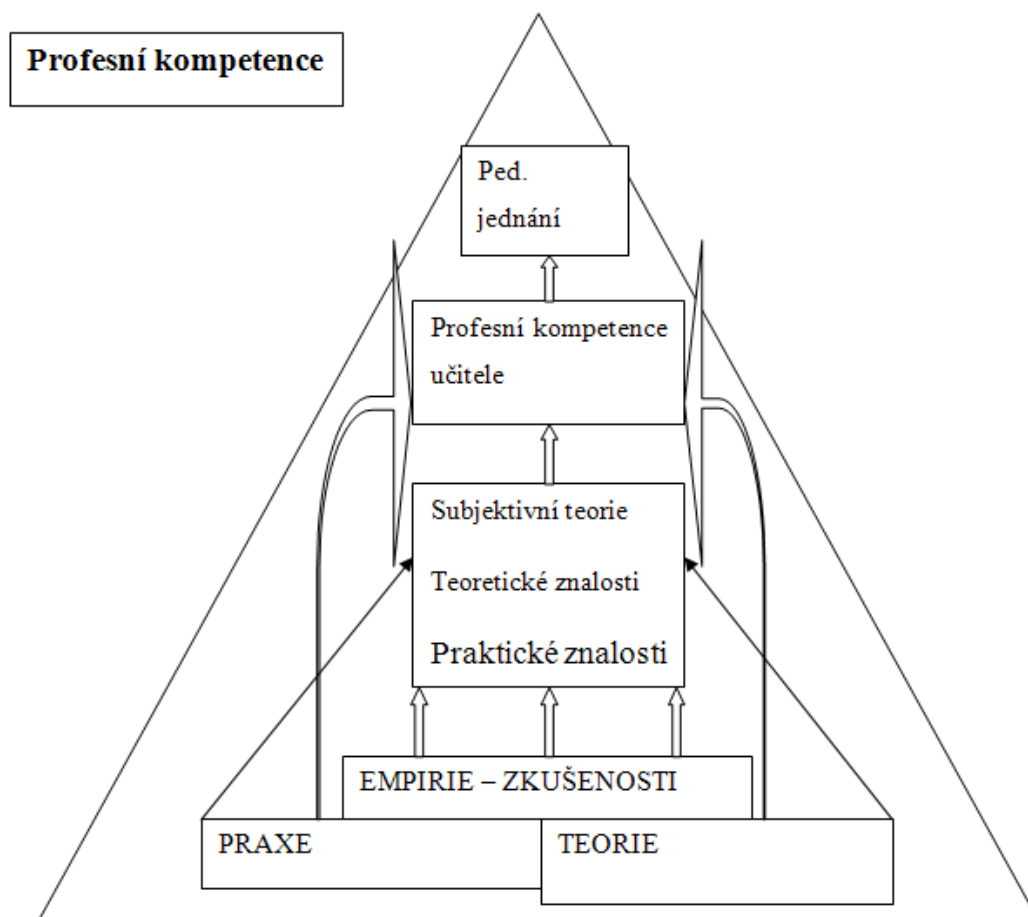
- 1. Znalosti a porozumění** (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.).



- 2. Plánování a projektování celku i dílčích činností.**
- 3. Vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva** takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky – aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen na komunikativní kompetenci.
- 4. Třídní management** (řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukačního klima ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace).
- 5. Hodnocení žákovy učební aktivity,** výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji.
- 6. Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebe-utváření** (Vonk – Giesbers – Wubbels 1992), (Spilková in Walterová, 2001, s. 89-95; Spilková, 2004, s. 26).

U nás v ČR je jedním z autorů snažící se o zachycení a vymezení co nejpřesnější podstaty kompetencí T. Janík (2004). Zabývá se konkretizací tohoto pojmu a uvádí dílčí složky, které se podílejí na jeho utváření a které spolu souvisí a jsou spolu ve vzájemných vztazích. Jsou to: *„pedagogické znalosti učitele, pedagogické jednání učitele, subjektivní teorie učitele a pedagogické zkušenostem učitele“*. Jejich hranice jsou dle autora Janíka (2004) neurčitě. Tento vztah vyjadřuje následujícím struktuálním pohledem – obr. 10.

**Obr. 10: Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele (Janík, 2005, s. 16)**



Podíváme – li se na kompetence dle strukturálního pohledu, můžeme více uvažovat o vnitřních znalostech profesních kompetencí učitele. Z praxe vyplývá, že profesní kompetence jsou implicitní. Učitelé je často nejsou schopni pojmenovat a vyjádřit jejich obsah a smysl. K jejich pozorování a vyhodnocení může dojít pouze až při učitelově projevu. Vyhodnocením získáváme poznatky o míře použití a uplatnění jednotlivých dílčích profesních kompetencí ve výuce daného učitele (Janík, 2004, s. 15-16).

Učitelovu kompetenci můžeme posuzovat v jeho procesu vyučování, dle jejího projevu. Základ této kompetence je tvořen schopností nazývanou jako „aktivní pedagogické jednání“. Samotné toto jednání se řídí subjektivními teoriemi, jinými slovy organizací pedagogických znalostí pedagoga/vyučujícího. Pedagogické znalosti jsou podstatnou složkou klíčových kategorií kompetencí učitele. Skládají se z teoretického učiva, praktických zkušeností, jež si pedagog osvojuje a rozvíjí během svého profesní působení/života. Záleží však, jak je učitel dokáže uplatnit, využít a kompletovat

s ostatními složkami profesní kompetence. Složkami myslíme motivy, cíle, nevědomé a neverbalizované kognitivní procesy, dovednosti, zkušenosti, subjektivní teorie, emociální dimenze pedagogického jednání každého učitele. Spojením všech jmenovaných složek vznikne kompetence učitele/kompetentní jednání pedagoga (Janík, 2004, s. 15-16).

### **2.3.3 Těžiště profesních kompetencí**

Těžiště profesních kompetencí se mění. Zprvu je dominantní oborová složka/kompetence, pro niž je výchozí spojení dvou slov - „co učit“ (odborné, vědecké základy daných vyučovacích předmětů). Poté, co se ujasní odpověď na toto spojení, stává se více důležitou složka/oblast pedagogicko-psychologická a psycho-didaktická, pro niž jsou typická slova „koho a jak učit“ (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emociální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.). V této druhé složce je dána důležitost i následujících komponent, které tuto oblast tvoří s již zmíněnými psycho-didaktickými a pedagogickými kompetencemi. Jsou to komunikativní dovednosti, které učitel využívá při komunikaci s žáky, rodiči, se svými spolupracovníky a sociálním okolím. Organizační a řídicí, již jejich samotný název napovídá, jaké dílčí činnosti učitel musí vykonávat. Například je to schopnost umět naplánovat a projektovat svoji činnost, navazovat a udržovat určitý řád a systém. Poté, co je schopen svoji činnost naplánovat, měl by ji také umět i diagnostikovat a intervenovat. Tedy další složkou jsou diagnostické a intervenční dovednosti. Mezi ně tedy patří již zmíněná diagnostika svých postupů, ale i diagnostika/analýza žáka, jeho myšlení, pocitů, chování/jednání.

Musíme se ptát, proč a z jaké příčiny nám žák dává najevo, že se něco děje a následně musíme hledat cesty, jak bychom mu mohli pomoci s jeho problémy. S jeho problémy souvisí práce s rodiči, kterou učitelé zahrnují do poradenské a konzultativní dovednosti.

Důležitou složkou je také schopnost/dovednost sebereflexe. V této oblasti je kladen důraz na umění posoudit, zanalyzovat své postupy, chování, jednání, svoji činnost. Výsledky sebereflexe uplatnil pro svůj další vývoj a zlepšení (Spilková in Walterová, 2001, s. 92).

### 2.3.4 Klíčové kompetence jako jádro profesních kompetencí

Jak už víme od T. Janíka (2004), pro profesní kompetence pedagoga jsou klíčové znalosti. Jaké další profesní kompetence tvoří jádrové/klíčové kompetence, jaká je podstata a důležitost těchto klíčových/ jádrových kompetencí?

Dle Heluse (in Janík, 2004) je jádrová kompetence základním smyslem a cílem učitelovy profese, jež je jednou z nejstarších služeb v lidské společnosti. Dle něj, bychom si měli odpovědět na první otázku a to: „komu je služba určena, pro koho je cílena veškerá učitelova kompetentnost, komu a jak slouží kompetentnost učitele, tak škola. Odpověď bychom měli zaznamenat do všech dokumentů, které v této souvislosti tvoříme a odpovědi by neměla být žádná jiná než, **že pro žáka**. Porozumění žákovských potřeb probíhá ve čtyřech rovinách, dle autora jde o:

1. **„Aktivní, činné porozumění učitele** pro odkázanost dítěte/dospívajícího na vzdělání/výchovu, která se vždy individuálně aktualizuje a je jedním ze základních zdrojů osobnostního růstu“.
2. **„Aktivní, činné porozumění učitele pro potenciality dítěte vzdělávat se**, bez jejichž pochopení se veškeré vzdělávací snažení stává jen vnějším děním, které nevydává patřičné osobnostně rozvojové plody“.
3. **„Aktivní, činné porozumění životním podmínkám a okolnostem dítěte/mladistvého**, které se promítá do jeho vzdělávacích předpokladů.
4. **„Aktivní, činné porozumění blokům a bariérám**, které vzdělávací potenciality paralyzují a limitují a vůči kterým je třeba rozvíjet nápomocné intervenční programy“ (Helus in Walterová, 2001, s. 48-49).

Janík (2004) se odvolává na německého Terharta (srov. Terhart 2000), jež jádro profesní kompetence učitele chápe jako problematiku organizování procesů vyučování a učení (plánování, organizování, utváření a reflexe) a učitel jako expert by měl zahrnovat kontinuální profesní učení sebe sama (Janík, 2004, s. 15).

Průcha (2003) klíčové kompetence/dovednosti anglicky „key competences“ označuje jako soubor požadavků na vzdělávání, který zahrnuje podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti, jež lze univerzálně uplatnit v běžných pracovních a životních situacích. Klíčové dovednosti nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale měli by tvořit

součástí obecného základu vzdělávání. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech (př. schopnost pracovat v týmu), (Průcha, 2003, s. 99).

Švec (2005) klíčové kompetence považuje za hlavní komponentu utvářející profesní kompetence učitele a jsou východiskem pro vytvoření profesního standardu. Dále uvádí, že klíčové kompetence jsou tvořeny nejdůležitějšími kompetencemi. Ty jsou důležité pro výkon učitelské profese. Za zdroj klíčových kompetencí považujeme funkci moderní školy a Delorsův koncept „čtyř pilířů“.

#### **A. Funkce moderní školy**

Dle mnoha autorů jsou za podstatné funkce považovány:

- 1. Funkce kvalifikační,** která zajišťuje přípravu žáků na další studium (vzdělávání a sebevzdělávání) a na jejich profesní vzdělávání, resp. uplatnění ve „světě práce“. Dělenou na kognitivní a profesionalizační funkci.
- 2. Funkce socializační,** která garantuje, že žáci si osvojí postoje, hodnotové orientace a další způsobilosti, které jsou nezbytné pro život v malých i velkých sociálních skupinách.
- 3. Funkce prospektivní/integrační,** která zabezpečuje přípravu žáků na život měnící se společnosti.
- 4. Funkce osobnostní/personalizační,** která podněcuje a podporuje individuality osobnosti každého žáka.

#### **B. Delorsův koncept „čtyř pilířů“**

Vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost. Pilíře jsou následovně pojmenovány: „učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat, učit se být“.

Vzdělávání žáků by mělo probíhat v následujících oblastí.

- 1. Učit se poznávat.** Osvojovat si teoretické a praktické znalosti (dovednosti), pomocí nichž žák poznává, resp. objevuje svět, učí se učit a řídit svoje učení“.

Pro tento cíl jsou podstatné tyto kompetence:

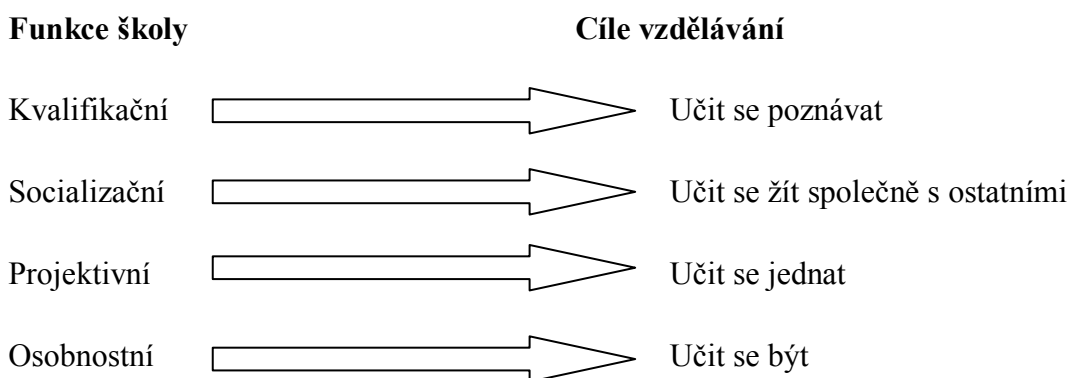
- Předmětová – znalosti a dovednosti z aprobačních oborů;
- Didaktická/psycho-didaktická – výběr, analýza, projektování, hodnocení a styl didaktického učiva z psychologického hlediska;
- Pedagogická – proces a podmínky výchovy;
- Informatická a informační – práce s informačními kanály a PC;

- Manažerská – organizování a řízení výukových aktivit;
  - Diagnostická a hodnotící – diagnostikování žákovských projevů a chování a faktorů, které ho ovlivňují.
- 2. Učit se jednat**, tj. naučit se komunikovat v různých životních situacích:
- Všeobecný rozhled/osobnostně kultivující - vysvětlení a zpřístupnění historických, společenských a kulturních tradic, zvyků a hodnot;
  - Multikulturní – integrace jedinců do společnosti;
  - Environmentální – ochrana a uchování životního prostředí;
  - Proevropské – výchova občana jako Evropana, globalizace.
- 3. Učit se žít společně s ostatními**, tj. umět spolupracovat s druhými a podílet se na společenských činnostech:
- Sociální – schopnosti a dovednosti jednat s lidmi v různě náročných situacích;
  - Prosociální – spolupráce, zodpovědnost a pomoc potřebným lidem;
  - Komunikativní – navázání, udržení a rozvíjení komunikace;
  - Intervenční – řešení výchovných situací.
- 4. Učit se být**, tj. porozumět sobě samému i druhým lidem, zdokonalovat svoji osobnost v souladu s morálními hodnotami společnosti:
- Diagnostické – rozeznávání žákovských potenciálů a volba vhodných přístupů;
  - Hodnotící – vytváření podmínek pro sebehodnocení a seberealizaci žáků;
  - Zdravý životní styl – prevence a péče o své zdraví;
  - Poradensko-konzultační – pomoc žákům v jejich životě, profesní orientaci, řešení učebních problémů.

Jednotlivé pilíře jsou předběžně doplněny kompetencemi, pomocí nichž jsou následně tyto funkce rozvíjeny a podporovány (Vašutová, 2004, s. 101-104, Švec, 2005, s. 25-27).

Švec (2005) dále uvádí, že tyto dvě oblasti spolu spolupracují a uvádí pro jejich souvztažnost následující schéma – obr. 11.

**Obr. 11: Propojení funkcí školy a vzdělávacích cílů (Švec, 2005, s. 26)**



Na základě těchto propojených východisek byly vytvořeny následující klíčové profesní kompetence pedagoga:

- 1. Kompetence oborově předmětová**
- 2. Kompetence psycho-didaktická**
- 3. Kompetence obecně pedagogická**
- 4. Kompetence diagnostická a intervenční**
- 5. Kompetence psychosociální a komunikační**
- 6. Kompetence manažerská a normativní**
- 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující**
- 8. Ostatní předpoklady (Švec, 2005, s. 25-27, Vašutová, 2004, s. 101-109)**

Shrneme-li poznatky o klíčových kompetencích, můžeme říci, že pedagogické povolání je založeno na vztahu k žákovi, jak odborně, vědecky, tak i eticky. Tímto vztahem vznikají nové vzdělávací výzvy (odpovídají učivu, osnovám vzdělávacímu systému) a úkoly, skrze které žák objevuje svět okolo něj. Pro kvalitní osvojení poznatků žák potřebuje průvodce, kterého by mu měl poskytnout učitel. Vhodným učitelem na tuto roli je pedagog, který dokáže stanovit cíle zaměřené na dítě, objektivně zhodnotit jak svoji činnost, tak i svých kolegů, je ochoten vzdělávat se a přijímat inovace ve svém oboru. Cíle by měly být učitelem postaveny reálně a vycházet z hodnot společnosti, aby studenta připravili na život v dnešním světě, v němž se student stane osobností, plnohodnotným občanem. Záleží tedy jen na pedagogovi, jak ke klíčovým kompetencím přistoupí a do jaké míry je bude naplňovat. V celém tomto procesu by učitel neměl zapomenout na hlavní cíl - výchova žáka jako lidské osobnosti. Jeho záměry tedy musí být mravní, metodický postup musí být důvěryhodný, vedoucí k předání požadovaných znalostí a hodnot žákovi. Výstup pedagoga musí působit reprezentativně - důstojně

zastupování povolání, jež je specifické a rozmanité (Helus in Walterová, 2001, s. 48-49).

### 2.3.5 Možnosti členění profesních kompetencí učitele

Členění kompetencí je velmi žádoucí zejména z analytického a vzdělávacího důvodu. Z analytického hlediska rozlišení profesních kompetencí a jejich pedagogických znalostí umožňuje „*inovovat kurikulum učitelského vzdělávání, usuzovat na úroveň učitelovy práce – kompetence jako srovnávací etalon*“ (Švec, 2005, s. 30-31). Avšak aby je pedagog mohl získat, musí se nejprve kompetence klasifikovat, rozčlenit a vymezit ty, které jsou potřebné pro jeho profesní život/karieru. Tato specifikace kompetencí je určována na základě nových požadavků vzniklých změnami funkcí ve školách a požadavky dle různých vzdělanců. V praxi jsou jednotlivé kategorie kompetencí a pedagogických znalostí velmi obtížně rozlišitelné, jelikož při jejich praktickém použití dochází k jejich integraci (Švec, 2005, s. 30-31). Účelnou specifikací se považuje klasifikace od holandských autorů Koetsiera, Wubbelse a Korthagena z roku 1996. Ti ji dělí do tří oblastí.

- 1. Spouštěcí kompetence**, zahrnující především dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku.
- 2. Růstová kompetence**, umožňující samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti opírající se o jeho sebereflexi, tj. zejména schopnost analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat.
- 3. Výzkumná kompetence**, umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogické činnosti a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval (Průcha, 2003, s. 103-104).

U nás se tříděním zabývá Spilková, Švec, Janík, Helus a Průcha.

Spilková (in Walterová, 2001) profesní kompetence z obsahového hlediska rozlišuje do dvou základních kompetencí/oblastí a to:

- 1. Oblast oborově předmětových kompetencí**
- 2. Oblast pedagogicko-psychologických a psycho-didaktických kompetencí**  
(Spilková in Walterová, 2001, s. 92)



Pedagogická fakulta UP v Olomouci navrhla kompetence pro budoucího učitele na 2. stupni, které vypracovala Nezvalová (in Walterová, 2001). Jejich východiskem jsou kompetence řídicí a sebe-řídicí, jež jsou někdy také označovány jako pedagogicko-psychologické kompetence zahrnující i jiné disciplíny a pedagogickou praxi.

**1. Kompetence řídicí**

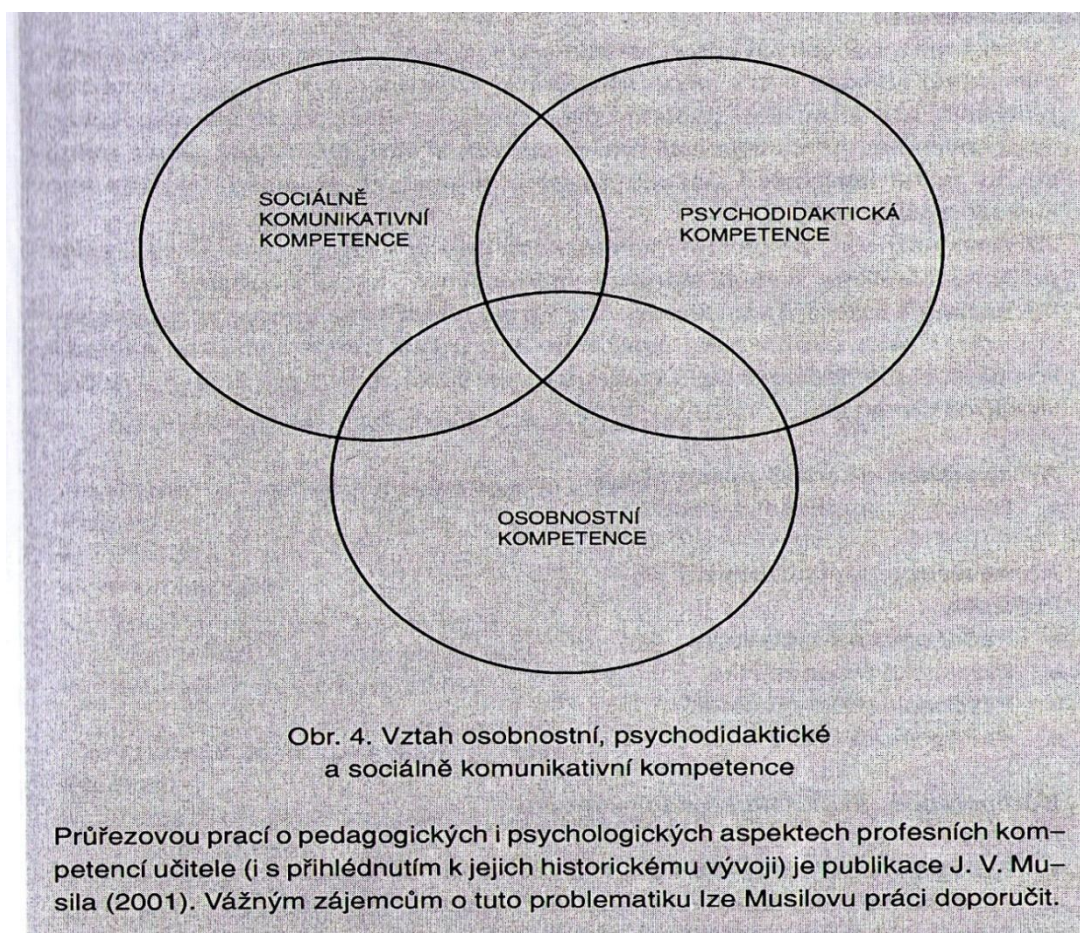
**2. Kompetence sebe-řídicí**

**3. Kompetence odborné**

Tyto rozpracované kompetence dle dané fakulty zde příkládám jako přílohu VII. Nejsou vypracovány kompetence odborné, poněvadž jejich požadavky jsou dány aprobačními předměty (Nezvalová in Walterová, 2001, s. 50).

Švec (2005) zmíněný vztah mezi jednotlivými kompetencemi - osobnostní (týká rozvoje osobnosti studenta učitelství a učitele), psycho-didaktické a sociálně komunikativní kompetence učitele vyjadřuje následujícím obrázkem.

**Obr. 12: Vztah kompetencí (Švec, 2005, s. 30-31)**



Průcha (2003) kompetence učitele dělí do dvou hlavních složek - osobnostní a profesní kompetenci.

- 1. Osobnostní kompetence** základními kameny je zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní.
- 2. Profesní kompetence** je tvořena obsahovou složkou výkonu profese, tedy znalostí předmětu a manažerskými schopnostmi učitele, tedy kompetence učitele - obsahující například komunikativní, řídicí, diagnostické kompetence. Dále Průcha (2003) dělí profesní kompetence na klíčové kompetence a kompetence žáka (Průcha, 2003, s. 103-104).

### 2.3.6 Dílčí kompetence profesních kompetencí

Průcha profesní kompetence členění (Průcha, 2003, s. 101):

- 1. Předmětová (oborová) kompetence předpokládá**, že učitel má osvojené odpovídající znalosti, umí transformovat a upravovat poznatky z jiných věd do učiva příslušného ročníku, utváří mezipředmětové vztahy, vyhledává nové informace pro svůj obor, ovládá informační a komunikační technologie, motivuje a učí žáky přemýšlet problémovým způsobem.
- 2. Didaktická a psychodidaktická kompetence znamená**, že učitel ovládá strategie ve vyučování a učení v teoretické i praktické rovině, volí vhodné metody odpovídající vývojovým a individuálním potřebám žáků a školy, má znalosti o teorii hodnocení a zná psychologické, sociální, vývojové, individuální a kauzální aspekty dopadu svého jednání. K těmto dovednostem patří i znalost RVP a vytváření ŠVP a projektů výuky.
- 3. Pedagogická kompetence.** Zde se předpokládá, že učitel zná procesy výchovy a jejich vlivů v psychologické, sociální a multikulturní rovině, má přehled o vzdělávacích trendech a programech, podporuje individualitu žáků, v neposlední řadě zná a respektuje práva dítě.
- 4. Diagnostická a intervenční kompetence.** Učitel tyto kompetence využívá k určení sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě, ke zjištění individuality žáků, odhalení specifických poruch učení a chování, šikany a jiných patologických jevů. Díky včasné a správné diagnostice je poté schopen vybrat a přizpůsobit učivo žakovým možnostem, ať už se jedná o poruchu učení či o nadané žáky,

umí si udržet kázeň, řešit výchovné situace a problémy, preventivně pracuje proti šikaně.

- 5. Sociální, psychosociální a intervenční kompetence obsahují činnosti učitele,** mezi které patří tvorba pozitivního klimatu ve třídě, ovládá prostředky socializace žáků a dovede jich využít, orientuje se v sociálním prostředí a dokáže poradit v těžké situaci a odhalit negativní postoje a chování žáků, které využívá k další prevenci neduhů, ovládá pedagogickou komunikaci ve třídě, s rodiči a spolupráci s rodiči.
- 6. Manažerská a osobnostně kultivující kompetence.** Mezi tyto kompetence počítáme následující schopnosti – základní znalost zákonů a norem vztahující se ke školství, přehled ve vzdělávací politice, jejíž inovace je schopen reflektovat do své práce, ovládá základní administrativní školské úkony (agenda žáků, výsledky žáků, výkazy), organizuje mimo-výukové aktivity, vytváří podmínky pro efektivní spolupráci a projekty jak ve třídě tak i mimo ni.
- 7. Ostatní předpoklady jsou tvořené ze zbývajících osobnostních hodnot,** mezi které by měly patřit znalosti filozofie, politiky, práva, ekonomiky. Těchto poznatků využívá při své profesi k utváření postojů a hodnot svých žáků. Dalším požadavkem je, že učitel má umět reprezentovat svoji profesi na veřejnosti, dokáže spolupracovat se svými kolegy, je schopen sebereflexe, reflektuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků. V neposlední řadě je schopen reagovat na změny vzdělávacích podmínek a umí je transformovat do svého vyučovacího stylu (Průcha, 2003, s. 101 ).

Můžeme se setkat i s odlišným rozdělením profesních kompetencí učitele.

Kompetence odborně-předmětové – vědecké základy

- 1. Kompetence psycho-didaktické** – vytváření příznivých podmínek pro učení – motivace k poznání, aktivizace myšlení, příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizace - čas, tempo, hloubky, míry pomoci, interpretace učiva, náročnost jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem a možnostem žáků.
- 2. Kompetence komunikativní** – komunikace: učitel a žák, žák - žák, učitel - rodič, nadřízený – podřízený, mezi kolegy a ostatními lidmi.

- 3. Kompetence organizační a řídicí** - plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém.
- 4. Kompetence diagnostická a intervenční** - jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci.
- 5. Kompetence poradenská a konzultativní** – spolupráce s rodiči.
- 6. Kompetence reflexe vlastní činnosti** – učitel a jeho vlastní činnost - analýza, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody (Portál).

Někteří pedagogové dávají kompetence do souvislosti s pedagogickou způsobilostí a s pedagogickým minimem. Snaží se pomocí těchto dvou struktur určit, jaké doby je potřeba, aby se nový učitel stal expertem a jaký rozsah by mělo obsahovat učivo přípravného vzdělávání, jež by ho připravilo a jež by mu pomohlo, aby se mohl stát učitelem/expertem.

- 1. Pedagogická způsobilost** - podle závazného právního předpisu jsou to vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo střední pedagogické škole. Může být dosažena buď v přípravné vzdělávání učitelů, nebo v pedagogickém doplňujícím studiu pro absolventy neučitelských oborů.
- 2. Kompetenční minimum.** Je soubor vědomostí a dovedností tvořící základní způsobilost pro výkon určité profese (Průcha, 2003, s.141).

V praxi jsou jednotlivé kategorie kompetencí a pedagogických znalostí velmi obtížně rozlišitelné, jelikož při jejich praktickém použití dochází k jejich integraci (Švec, 2005, s. 30-31).

Profesní kompetence, jejich definice a členění by měli pomáhat učitelům osvojovat si nové poznatky z uvedených oblastí při jejich cestě za sebe-vzděláváním a v cestě za lepším vzděláváním žáků (Švec, 2005, s. 30-31).

### **2.3.7 Strukturální pojetí kompetence jako východisko výzkumné sondy**

V teoretické části je také mým cílem objasnit psycho-didaktickou kompetenci učitele výtvarné výchovy. Jelikož při objasňování pojmu „kompetence“, jsme se

dozvěděli, že tato kompetence tvoří profesní část kompetence, pokusíme se ji nejprve trochu objasnit z obecného hlediska.

**Psycho-didaktická kompetence.** S touto kompetencí úzce souvisí dvě vědy – psychodidaktika a psychodiagnostika, které tvoří její základ.

- 1. Psychodidaktika** je nová interdisciplinární teorie, která především využívá poznatků z obecné didaktiky a psychologického vědění. Podstatou této vědy je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve školním prostředí) je nutno vysvětlovat i z psychologických zřetelů. K tomu byly vytvořeny četné koncepce psychodiagnostiky, jejichž autory jsou zvláště „H. Aebli, B. S. Bloom, N. F. Talyziová“. U nás se touto problematikou zabýval V. Kulič (in Průcha 2003), který tyto jevy popsal v knize „psychologické soustavy“ (Průcha 2003, s. 141).
- 2. Psychodiagnostika** je obor aplikované psychologie zabývající se zjišťováním a měřením psychologických procesů, vlastností, stavů jedince nebo skupin jedinců. Studuje též metodologické aspekty měření v psychologii. Úzce spolupracuje s psychologií osobnosti, sociální i vývojovou psychologií. Pro pedagogy je důležitá psychodiagnostika v rámci pedagogické psychologie, škol. Psychologie a poradenské psychologie => diagnostika, diagnóza osobnosti (Průcha, 2003, s.141).

Z těchto dvou základních věd, je patrný výčet již zmíněných dovedností, které psycho-didaktickou kompetenci blíže specifikují a udávají. Učitel by měl ovládat strategie ve vyučování a učení v teoretické i praktické rovině, volit vhodné metody odpovídající vývojovým a individuálním potřebám žáků a školy. Měly by mít znalosti o teorii hodnocení a znát psychologické, sociální, vývojové, individuální a kauzální aspekty dopadu svého jednání, znalost RVP, ŠVP a projektů výuky. Vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivace k poznání, aktivizace myšlení, příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení - individualizace - čas, tempo, obsažnost poznatků, míra pomoci, interpretace učiva, náročnost jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem a možnostem žáků (Průcha, 2003, s. 141). Obr. 12 (v kap. 2.3.5) vyjadřuje, vztah této a ostatních kompetencí.

### 2.3.8 Problematika využití pojmu

Tato kapitola se skládá ze dvou částí. První část je zaměřena na zavedení pojmu kompetence jako cesty, která pomůže vyvést české školství z krize. Z tohoto hlediska je pojem pozitivně hodnocen. Druhá část je zaměřena na problémy, se kterými se můžeme setkat, hovoříme-li o kompetencích jako pojmu.

#### 2.3.8.1 Klady zavedení pojmu kompetence

Helus (in Walterová, 2001) vidí kompetence učitele jako jednu z cest, která by mohla pomoc vyvést český vzdělávací systém z krize.

Zavedení hodnocení kompetencí učitelů by mělo napomoci ke zvýšení vzdělanosti celého národa, zejména dětí a mládeže, obzvláště v dnešní době, kdy se vzdělávání stává důležitým faktorem osobnostního a společenského rozvoje.

Potřeba vzniku kompetencí není pouze administrativní potřebou, která by chtěla vytvořit seznam dovedností a znalostí pedagoga. Helus (in Walterová, 2001) jako hlavní příčinu, proč je potřeba vzniku kompetencí použil obrat: „*učitelům ujždí půda pod nohama*“. Uvedl, že tento stav má tři příčiny.

- 1. Učitelé nejsou vybaveni ke konfrontaci se společností a nároků,** které na ně klade. Jako příklad autor použil státní maturity a pozdější studium na vysokých školách. V budoucnu by chtělo co nejvíce žáků studovat na vysokých školách. Avšak k tomu, aby studenti/žáci mohli být kvalitně připraveni na tato studia, musí být k těmto cílům připraveni a vybaveni i pedagogové. Znamená to, že si musí osvojit nové postupy, metody a schopnosti, které vychází z potřeb dnešní společnosti.
- 2. Helus nachází rozpor mezi tradiční přípravou,** pedagogickými kompetencemi učitelů a dnešní potřebou žáků/společnosti, je přebírání zodpovědnosti učitelů za žáky, kterou jim předurčuje jejich titul. Žáci jsou rozdílní od žáků, kteří chodili do školy dříve. Mají jiné zájmy, dříve dozrávají, jsou i ohroženi jinými vlivy a frustrací než jejich vrstevníci. Na tyto odlišnosti by měli být učitelé připraveni. Měli by se aktualizovat jejich pedagogické kompetence, které by je připravili na zvládání těchto nových situací, na které se v minulosti pohlíželo jako na neřešitelné.

- 3. Helus poukazuje**, že pedagogové neumí používat nové poznatky, impulzy, metody, přístupy a techniky ve výchovném procesu. Učitelé sice novinky znají, ale v praxi je neumí použít a využít přednosti, které jim poskytují. Nedochází k jejich osvojení a zahrnutí do tvořivého procesu výuky.

Helus (in Walterová, 2001) tedy poukazuje na to, že nestačí o kompetencích pouze diskutovat, ale je třeba nové poznatky z diskuzí přenést do praxe, kde by měli být vyzkoušeny, použity, zhodnoceny a jejich výsledky zveřejněny a znovu prodiskutovány. Při jejich vyhodnocování by měla fungovat zpětná vazba (Helus in Walterová, 2001, s. 46-47).

### 2.3.8.2 Problémy s používáním pojmu

Do vymezení kompetencí dle autorů se promítají různá jejich východiska a orientace. Jakkoliv je kompetence svébytným termínem, který obohacuje pojmovou výstavbu české pedagogiky, jeho užívání je u nás spojeno mimo jiné i s problémy.

Na problémy s používáním kompetencí poukazovali již autoři v 2. pol. 20. století, kdy kompetence vznikaly. Janík ve své knize uvádí několik autorů poukazujících na tyto problémy.

- 1. Combs et al.** (1974, s. 4) poukazuje a říká toto: *„bylo by chybné předpokládat, že metody, které používají experti, mohou nebo by měly být přímo zprostředkovávány začátečníkům“*.
- 2. F. Korthagen** (2004, s. 79) vidí vážný problém tohoto postupu v tom, že *„ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností, což ve svém důsledku vedlo k fragmentování role učitele“*.
- 3. Korthagen** poukazuje na nefunkčnost těchto dlouhých seznamů v praxi a že pouze pomocí izolovaného výčtu kompetencí nelze charakterizovat učitele.
- 4. Problémem**, na který Janík (2004) v této kapitole poukazuje je, že chování učitele můžeme porozumět pouze tehdy, jestliže naše interpretace zahrnuje originální kontext výuky. Setkáváme se zde s problémem dekontextualizace učitelova chování a jeho převádění do kompetencí.

- 5. Problém** je z humanisticky orientované kritiky „pragmatická zátěž“ pojmu kompetence. Tímto problémem se zabývá T. Hylanda (1991), který ukazuje, že dochází k zúženému chápání tohoto pojmu a to v souvislosti s jeho orientací na „byznys“. Jak uvádí J. Slavík a S. Siňor (1993, s. 156) „termín kompetence má původně širší sociálně-psychologický kontext, na který bychom neměli zapomínat“.
- 6. Promítání vlastního pohledu.** Autoři promítají do pohledu na kompetence různá myšlenková východiska a teoretické orientace (srov. Weinert 1999). V klasické práci k této problematice (Eraut 1994) je rozlišeno behavioristické, osobnostní, kognitivní a profesní pojetí kompetencí (srov. Švec 1999, s. 21-22).
- 7. Obsahová přesycenost a neostrost pojmu kompetence.** V dnešní době se nadměrně používá mnoho termínů s pojených s pojmem kompetence (učitelské kompetence, pedagogické kompetence). Není však zcela jasné, zda jsou to synonyma a co přesně vyjadřují a vymezují. Tyto úvahy o pojmu kompetence záleží pouze na autorovi, jeho chápání tohoto pojmu a jeho záměru při využití tohoto slova. Jak Janík (2004) uvádí, pojem kompetence je chápán v širším smyslu. Stále nedošlo k přesnému vymezení jeho obsahu, rozsahu a složek, které ho utvářejí. To dokládá na přiložených definicích různých autorů. Poukazuje na vymezení, v něm se většina autorů shoduje a to, že pojem kompetence označuje „znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.
- 8. Aditivní přístup výčty kompetencí.** V čem tkví podstata dobrého učitele? Kvůli tomu byl tento teoretický pojem vymezen. Byla to snaha odpovědět na tuto otázku. Snaha o pojmenování a vymezení podstaty této otázky. Kterou bychom mohli pochopit, pojmenovat a dál strukturovat. Najít podstatu dobrého učitele, která by mohla být dále modifikována a předávána ve vzdělávacích institucích budoucím učitelům. Vystává však zde otázka, zda máme mluvit o kompetenci (singulár) či o kompetencích (plurál). Plurál tedy kompetence podněcuje k vytváření dlouhých seznamů kompetencí, které jsou aditivně řazeny vedle sebe bez vzájemného strukturálního vztahu. Janík (2004) se domnívá, že tyto dlouhé seznamy nic neobjasňují a nic



nevypovídají. Ptá se, co znamená pojmenování dané kompetence. Poukazuje na to, že samotné pojmenování dané kompetence nic neříká. Každý si pod pojmenováním může představit cokoliv dle jeho zkušeností a myšlení. A proto by mělo být řečeno jaké znalosti, dovednosti a zkušenosti očekáváme/požadujeme od pedagogů. Zároveň s tímto problémem bychom měli spíše hledat jádro kompetence učitele a hledat jádrové, klíčové kompetence učitele. V odpovědích na tuto otázku bychom měli najít míru a reálné požadavky, které je možno na učitele klást. Ty by měly vycházet ze školních možností a podmínek, z praxe učitelů a ne pouze ze z hora, z teoretických poznání.

**9. Prediskriptivní versus deskriptivní přístup ke kompetencím.** Dva přístupy, které se navzájem liší svým vznikem. Zatím co prediskriptivní přístup vzniká, jak Janík (2004) použil frázi u „zeleného stolu“ a je jakousi formulací ideálního modelu kompetencí učitele a ideálního učitele. Deskriptivní přístup vnika v praxi na základě výzkumu. Z něho se na povrch vyplavují reálné kompetence učitele, které charakterizují dobrého učitele. Avšak i u tohoto přístupu nalézáme úskalí v podobě otázek, jako jsou: „Kdo je vlastně dobrým učitelem a kdo by měl tyto kompetence formulovat a vyhodnocovat?“

Přes všechny tyto výtky se Janík (2004) přiklání k používání k pojmu kompetence a to ke specifitější části této kompetence - „profesní kompetence učitele“ (Janík, 2004, s. 12-15).

## **2.4 Kompetence učitele ve výtvarné výchově**

Kompetence učitele ve výtvarné výchově vychází ze stejného základu jako již zmíněné kompetence. Jsou jen více specifické v oblasti výtvarné výchovy. Učitel výtvarné výchovy musí být, mimo jiné schopnosti, výtvarně zdatný (jeho zdatnost by se měla efektivně rozvíjet pod vedením na pedagogických fakultách). Dalšími očekávanými dispozicemi učitele mladšího školního věku je výtvarná seberealizace, citlivost, schopnost přemýšlet, teoretické i výtvarné vzdělání, humánní složka, schopnost porozumět didaktickým otázkám procesu výuky výtvarné výchovy, schopnost připravit, realizovat a zpětně hodnotit výuku. U svých žáků rozvíjet výtvarné dispozice – výtvarné vnímání, představivost, fantazii a výtvarné myšlení. Vytvářet

vhodné podmínky pro aktivní výtvarnou činnost a zážitky z ní. Citlivě volit výtvarné náměty. Také by měl být citlivý při hodnocení výtvarných forem, tak i ve vyjadřování a při hodnocení originality. Hlavně vše co vyžaduje po svých žácích, by měl být schopen provést sám (Sztablová, 1997, s. 12).

Profesní kompetenci nebo-li obecnou učitelskou způsobilost absolventa výtvarné výchovy (dále jen ASOVV) Hazuková (1994) a Sztablová (1997) chápou jako „*míru připravenosti legitimně reprezentovat svou kulturní a psychosociální roli učitele výtvarné výchovy*“. Tuto kompetenci učitele výtvarné výchovy dělíme na výtvarnou a psycho-didaktickou kompetenci. Obsah, kvalita a úspěšnost výtvarné kompetence je průběžně ověřována učitelem samotným, jeho kolegy a jeho žáky. Zatímco u psycho-didaktické kompetence dojde k určení a vymezení těchto kvalit až v hodině výtvarné výchovy, při kooperaci učitele s žáky (Hazuková, 1994, s. 8, 22-23; Sztablová, 1997, s. 11-13).

**1. Výtvarná kompetence** je tvořena dalšími třemi dílčími složkami a to složkou produktivní, receptivní a teoretickou.

**a) Produktivní složka** je tvořena motivací a připraveností k vyjádření vlastní tvorby (plošné, prostorové, akční, konceptuální a mediální). Její úroveň závisí na několika podmínkách, kterými je: motivace k výtvarné tvorbě, autenticita výrazu, citlivost pro objevování výtvarných námětů, citlivost pro intuitivní hodnocení výtvarných forem, ve variliabilitě osvojených instrumentů a techniky a v originalitě formy projevu.

**b) Receptivní** je utvářena motivací a připraveností k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarných objektů a situací. Též jako produktivní složka, tak i tato dílčí složka může existovat, pokud je podporována motivovaností k vyhledávání nebo k přípravě výtvarných zážitků, hloubce výtvarného prožitku, rozsahu a diferencování výtvarných zkušeností a znalostí, citlivosti pro poučné hodnocení a znalostí vlastních výtvarných preferencí.

**c) Teoretická** vyjadřuje motivovanost a připravenost odborně pojmenovávat výtvarně relevantní fenomény a jejich zasahování do kulturních, sociálních, psycho-didaktických, politických a dalších kontextů. Teoretická dílčí složka kompetencí je závislá na kvalitě výtvarné percepce, rozsahu a diferencovanosti, strukturovanosti a

hloubce esteticko-vědních, uměno-vědních a výtvarně relevantních psycho-didaktických/sociologických znalostí.

**2. Psycho-didaktická** složka výtvarné kompetence se skládá ze čtyř dílčích kompetencí.

**a) psychosociální (humánní)** – je utvářena psychickou stabilitou osobnosti, sociální inteligencí a vstřícností, motivovaností pomáhat druhým. Na tom, jak úspěšně bude rozvinuta tato složka, záleží, jak dojde k osvojení následujících faktorů kterými je:

- míra psychosociálního sebe-poznání;
- úroveň sebe-pojetí;
- rovnováha mezi svobodou a zodpovědností za rozhodování v sociálních vztazích.

**b) projektová (modelová)** je motivovanost a připravenost k vytvoření psycho-didaktického projektu (modelu, přípravy, plánu) jednotlivých etap výchovného procesu. Úroveň této dílčí kompetence je určována dle toho, jak učitel zvládne:

- rozsah a diferencovanost informačního prostoru pro výběr cílů, obsahů a prostředků výuky;
- vhodným výběrem cílů, obsahů a prostředků vzhledem k užšímu (stav třídy, školy) i širším (stav oboru, společnosti) kontextů výuky;
- vhodnému výběru obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky;
- kvalitě uspořádání obsahů výuky;
- znalosti vlastního pojetí výuky.

**c) Realizační složka** výtvarné kompetence znamená, že učitel je motivován a připraven k realizaci výchovného modelu (projekt, plán) a je připraven těchto cílů dosahovat i v aktuálních podmínkách dané situace. Míra osvojení závisí:

- aktuálním výběru cílů a prostředků v situačních kontextech;
- na osobním nasazení, jeho míře a nadšení;
- na kvalitě odborné a psycho-sociální kvalitě prezentace obsahu a i motivací;
- na kvalitě organizace a struktury výuky;

- realizační fluenci, flexibilitě a originalitě;
- zpětných vazeb a jejich využívání;
- vlastního pojetí výuky.

**d) Reflektivní složka** kompetence je motivovanost a připravenost k zapamatování, analýze, strukturaci, popisu a hodnocení průběhu a výsledků (vlastní) výuky. Závisí:

- na kvalitě výběru reflektování výběru situací;
- na kvalitě popisu reflektovaných jevů;
- na výběru a použití kritérií hodnocení a jejich zasazení do příslušných kontextů;
- schopnost komunikovat poznatky a poučit se z omylů vlastních i cizích (Hazuková, 1994, s. 22-23; Sztablová, 1997, s. 11-13).

## 2.5 Profesní standard

**Standard/profesní profil** je dokument, na jehož základě se stanovují, vymezují a klasifikují standardní výkony pro jednotlivé profese a pracovníky. Požadavky na kvalitu, odpovědnost, povinnosti a znalosti jsou nejčastěji formulovány v podobě kompetencí. Potřeba vzniku profesního standardu vzniká na základě poptávky a potřeby zaměstnavatelů. Tato poptávka se následně promítá do vzdělávání. Vytváří se tak profesní standard/profil absolventa. Do vzdělávacího obsahu standardu se promítají jak požadavky zaměstnavatele, tak i reformy vzdělávacího systému (Boloňská deklarace – rekonstrukce kurikula – strukturalizace studijního programu do dvou cyklů – bakalářského a magisterského).

**Standardizace pedagogické profese** je podrobena Boloňské deklaraci (uvažuje se, že bakalářský cyklus bude jako odborný a neučitelský, zatímco navazující magisterský cyklus již bude plně určen jako učitelský), nové vzdělávací politice (Bílá kniha a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy ČR) a připravovaným zákonům. Na základě této profesionalizace vzniká potřebný dokument – model standardu. Standard má být smysluplný, využitelný v praxi. Založený na celostním pojetí pedagogické profese a určit zásadní kompetence, jež jsou zásadní a integrující pro tuto profesi. Hlavní účelem je formulace komplexních kvalit pedagoga odpovídajících standardnímu profesnímu výkonu. Vznikla tak kategorizace a charakteristika učitelské profese. Tyto dvě složky jsou zjistitelné a prokazatelné

v profesním výkonu učitele. Učitelé vzdělávání dle standardu by měli být připraveni na výkon učitelské profese.

### 2.5.1 Tvorba modelu profesního standardu

Předešlá definice profesního standardu a jmenování jeho jednotlivých komponent pomáhá vytvořit model efektivního profesního standardu. Standard v modelu je chápán jako:

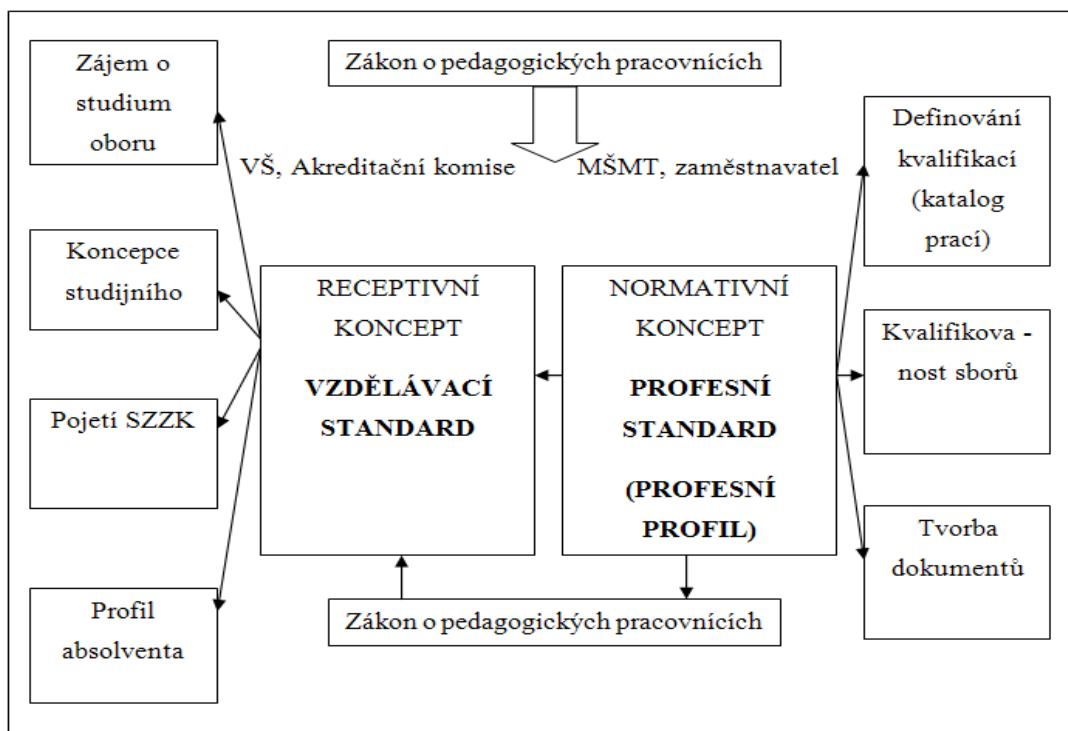
1. **„Receptivní koncept**, který determinuje přípravné vzdělávání a promítá se do jeho složek (předmětové, pedagogicko-psychologické a všeobecně vzdělávací), do poměru teorie a praxe a do strukturování studia“. Předpokládá se, že je odvozen od profesního standardu tak, aby garantoval požadovaný výstup ze studia (profil absolventa). Definovaný vzdělávací standard vstupuje zároveň do uspořádání kurikula a do pojetí státní závěrečné zkoušky (Vašutová, 2004, s. 113).
2. **„Normativní koncept**, protože se stává skutečnou normou, měřítkem kvalifikace a profesionality a měl by být kodifikován v závazné formě. Vstupuje do definování kvalifikací a postupů (katalog prací), ovlivňuje dovození kritérií pro akreditaci studijních programů učitelství. Z hlediska zaměstnavatelů má význam pro kvalifikovanost pedagogických sborů, protože stanovuje standardní požadavky kvalifikovaného výkonu profese. Na úrovni devizní sféry (MŠMT) vstupuje do závazných dokumentů jako jednoznačně formulovaná a sjednocující terminologie. Profese učitele se tak stává definovanou a je fakticky srovnatelná s jinými profesemi“ (Vašutová, 2004, s. 113).

Kvalita profesního standardu v modelu je transformována do evaluačního konceptu. Jsou v něm zahrnuta kritéria posuzování učitelů a indikátory kvality. Zkvalitňování pedagogického výkonu je jedním z výstupů profesionalizace učitelů. Proto je nezbytné vytvořit nástroje pro vyjádření profesní úrovně a kvality výkonu učitelů a pro řízení kvality. To v celkovém dopadu ovlivní kvalitativní úroveň pedagogických sborů i systém odměňování. V tomto modelu se předpokládá využití profesního standardu pro odvození kritérií a indikátorů kvality. Evaluace spadá do působnosti škol, České školní inspekce, zaměstnavatelů a profesních oborů (Vašutová, 2004, s. 114).

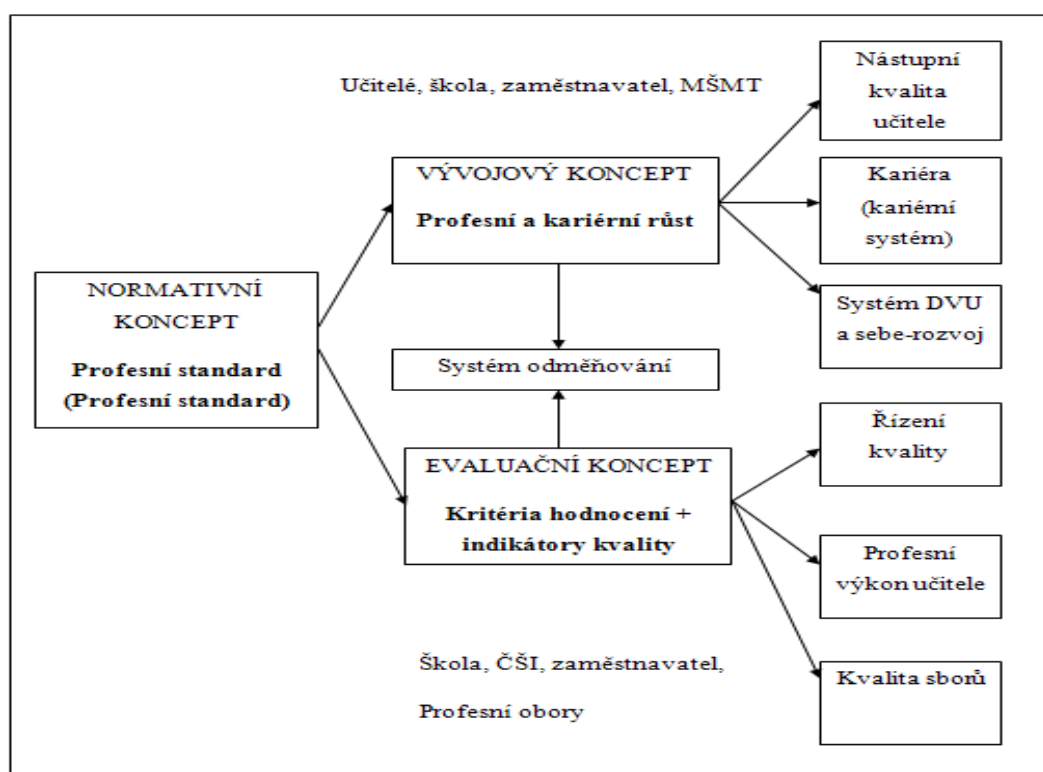
Model je složen na základě určitých pravidel, která následně pomáhají ke správnému profesnímu vzdělávání učitelů v ČR. Tvorba modelu profesního standardu je založena na čtyřech zásadách:

- 1. Kontinuita.** Tvorba probíhala dle analýzy výzkumných zpráv, vědeckých sdělení, expertních studií, odborných článků a statí ve sbornících publikovaných během 10 let v ČR a monitorování mediální reflexe této profese.
- 2. Systémový přístup.** Jeho základem jsou vzdělávací cíle a funkce škol. Rozhodujícími pro utváření systémového přístupu jsou procesy, podmínky a důsledky změn a proměn pedagogické profese a vzdělávacího systému. Díky tomu vznikl vývojový model profesionalizace učitelů, pro nějž je základem: KOMPETENCE – STANDARD – KVALITA.
- 3. Konvergence** zaznamenává, že jádro profesního standardu je shodné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků. Kategorie se d sebe odlišují pouze ve specifikách a preferencích kompetencí dle aprobačních oborů a vyučovacích předmětů a to směřuje k integrované profesi učitele (hierarchizace učitelské profese uvnitř).
- 4. Využitelnost** v praxi znamená, že profesní standard je srozumitelný všem aktérům podílejících se na vzdělávacím procesu a použitelný a uplatnitelný MŠMT v legislativě a náležitých dokumentech (Vašutová, 2004, s. 93-94, 100,104-105, 113-114).

**Obr. 13: Konceptní a vývojový model profesionalizace učitelů: příprava na profesi a vstup do profese (Vašutová, 2004, s. 114)**



**Obr. 14: Konceptní a vývojový model profesionalizace učitelů: profesní praxe (Vašutová, 2004, s. 115)**



V modelech (obr. 12, 14) jsou navržena systémová řešení profesionalizace učitelů a jejího rozvoje. Centrální pozici zaujímá profesní standard, konstrukce je postavena za čtyř základních komponent, jež jsou vzájemně propojené a determinované (Vašutová, 2004, s. 115).

V současné době je v celostátním a integrujícím přístupu k této profesi na základě standardu formulováno následujících osm základních/klíčových kompetencí. Osmá je pouze doplňujícím prvkem, který nemusí být zařazován. V podobné formulaci byly tyto kompetence již zmíněny v kap. 2.3.6.

### **Klíčové kompetence jako jádro profesních kompetencí:**

- 1. Předmětová/oborová**
- 2. Didaktická a psycho-didaktická**
- 3. Pedagogická**
- 4. Diagnostická a intervenční**
- 5. Sociální, psychosociální a intervenční**
- 6. Manažerská a normativní**
- 7. Profesně a osobnostně kultivující**
- 8. Ostatní předpoklady (Vašutová, 2004, s. 93-94, 100,104-105)**

### **2.5.2 Návrhy profesních standardů**

Návrhy profesních standardů jsou konstruovány na základě již zmíněných faktů. Do jejich znění se promítá pohled jednotlivých autorů na danou problematiku. Celkem jsem našla pět návrhů standardů pro pedagogické vzdělávání. Celé znění čtyř standardů je přiloženo viz příloha IV: Návrh profesního standardu dle Vašutové (2004), V: Návrh profesního standardu pro učitele primární školy (Opravilová a kol. in Walterová, 2001, s. 235-248), VI: Návrh kompetencí pro 2. stupeň ZŠ (Švec, 2005, s. 29), VII: Návrh kompetencí pro budoucí učitele na 2. stupni ZŠ – Pedagogická fakulta UP Olomouc (Nezvalová in Walterová, 2001, s. 53-54). Poslední pátý standard jsem zde uvedla v plném znění, protože se týká tématu mé diplomové práce.



## **2.5.3 Návrh profesního standardu dle Jana Slavíka - kompetence učitele ve výtvarné výchově**

### **1. Výtvarná kompetence**

**1.1 Tematická** (výběr námětu, koncepty obsahu)

**1.2 Posuzovací** (výtvarné hodnocení žákovských prací)

**1.3 Poznatková** (teoretické a řemeslné poznatky)

1.3.1 Estetickovýtavná (koncepty formy)

1.3.2 Technickovýtvarná (materiály a techniky)

1.3.3 Historická (osobnosti, směry, vývoj, aktuality)

**1.4 Prezenční** (výtvarný projev před žáky)

### **2. (Psycho)Didaktická kompetence**

#### **2.1 Psychosociální**

2.1.1 Stabilní (opak labilní osobnosti)

2.1.2 Autenticita (upřímnost, otevřenost)

2.1.3 Akceptace (vstřícnost, empatie)

2.1.4 Humor

#### **2.2 Didaktická**

2.2.1 Motivování

2.2.1.1 primární (prostřednictvím činností)

2.2.1.2 sekundární (prostřednictvím „lákadel“, nadšení)

#### **2.2.2 Atmosféra**

2.2.2.1 sociální

2.2.2.1.1 učitel – žáci

#### 2.2.2.1.2 žáci – žáci

#### 2.2.2.2 oborová („tajemství, dobrodružství“)

### 2.2.3 Přiměřenost (ohled k věku a dispozicím)

### 2.2.4 Vztažnost (sociokognitivní zapojení)

#### 2.2.4.1 referenční (návaznost na zkušenost)

#### 2.2.4.2 problémová (sociokognitivní konflikt, předání řízení)

#### 2.2.4.3 komunikační (důvěrné rozhovory, individualizovanou)

### 2.2.5 Obsažnost (výtvarná odbornost, komplexnost, škola vidění)

### 2.2.6 Srozumitelnost (výkladu, řízení: hodnocení, cílů, pokynů, smyslu)

### 2.2.7 Strukturovanost (logika hodiny, fázování, vnitřní vazby)

### 2.2.8 Reflexibilita (situační přizpůsobivost a zpětnovazebnou)

### 2.2.9 Originalita (osobitost obsahu i jeho podání)

### 2.2.10 Výraz (hlasová technika, gotika, proxemika, pohyb po třídě)

### 2.2.11 Organizovanost (kázeň, efektivní řízení, časový rozvrh, autorita)

### 2.12 Zázemí (technické, materiální a hygienické zabezpečení)

Škola prošla mnohými změnami. K její stabilizaci můžeme pomoci vypracováním a přijetím učitelské kvalifikace, jež by sjednotila variabilní požadavky jednotlivých škol na státní závěrečné zkoušky. Standardy, by měly poskytnout odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé vymezené kategorie (sub-profese) učitelství. Též by měly vycházet z kompetencí učitele. Podle mínění některých autorů standardy mohou pomoci v procesech růstu kvality vzdělávání dětí a mládeže. Též se shodují, že standardy nejsou módní záležitostí, ale že jsou potřebou pro zlepšení kvality učitelského povolání (Nezvalová in Walterová, 2001, s. 50-52).

## 3. Výzkum

### 3.1 Výzkumný cíl

Na základě kvalitativního výzkumu ve školní praxi výtvarné výchovy u 3-5 učitelů na 3 různých ZŠ v Plzeňském kraji provést výzkumnou sondu – analýzu konkrétních užitých profesních kompetencí učitelů a jejich dílčích kvalit.

### 3.2 Výzkumná otázka

Které konkrétní projevy a činnosti je možné zaznamenat v hodinách výtvarné výchovy u sledovaných učitelů?

#### 3.2.1 Dílčí výzkumné otázky

Které konkrétní profesní kompetence je možné ze sledovaných projevů a činností učitelů odvodit?

Které kvality profesních kompetencí učitelů převažují oproti složkám objevujícím se minimálně? Případně jaká je profesní inklinace pedagogů v oblasti profesních kompetencí?

### 3.3 Popis zvolených metod

Při rozhodování, zda použiji kvantitativní či kvalitativní výzkum, vyhovovaly záměrům mého výzkumu především metody kvalitativního výzkumu – zachytit konkrétní a aktuální situaci v oblasti uplatňovaných kvalit profesních kompetencí učitelů.

Pro vyhodnocení obsahového jádra pozorovaných činností a projevů vybraných učitelů jsem využila jako metodu vyhodnocení kvalitativní analýzu obsahu podle P. Mayringa (2007) v překladu V. Uhl Skřivanové (2010). Celý konkrétní průběh této analýzy viz bod 3.9, 3.10 a další postup jsem vložila do přílohy (příloha IX, X, XI, XII, XIII, XIV) z důvodu transparentnosti mé analytické práce.

K mému rozhodnutí, využít kvalitativní výzkum, mě vedly též následující popsané rozdíly mezi zmiňovanými přístupy:

- 1. Kvantitativní výzkum** zkoumá rozsáhlejší společenské otázky a širší okruhy informací. Řadíme ho jako vědeckou metodu do standardizovaného výzkumu.

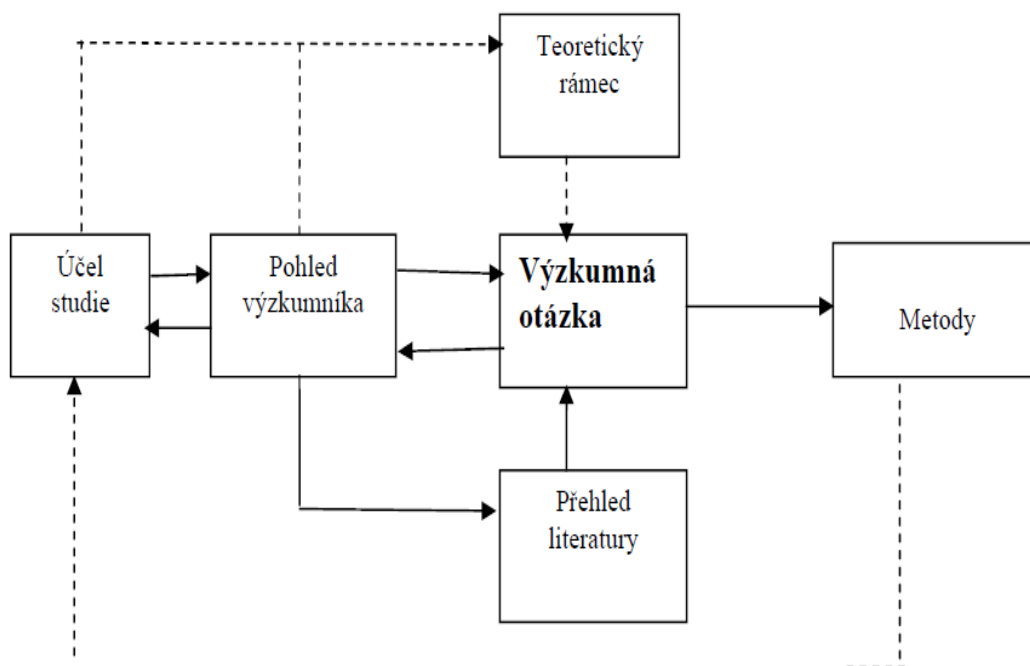
Popisujeme jím proměnné jevy, u kterých lze změřit požadované vlastnosti. Výsledky je možno doprovodit statistickými hodnotami a informacemi. Výzkum má obvykle lineární průběh na rozdíl od kvalitativního výzkumu.

- 2. Kvalitativní** výzkum volíme, chceme-li pochopit, nebo proniknout do určité podstaty vnímání světa, chování a projevů jednotlivců či skupin. Základem výzkumu jsou „přírodovědné a pozitivistické způsoby řešení výzkumných otázek, hypoteticko-deduktivní paradigma, strukturovaný sběr dat“. Nálezy posléze zkoumáme a interpretujeme. Tato skupina „předpokladů, výzkumných strategií a kritérií“ určuje validitu postupů, znalostí a vede k vytvoření holistického obrazu o zkoumaném objektu a zachycení jeho interpretací.

V průběhu let vznikl na tomto základu nový kvalitativní výzkum, který je někdy též nazýván jako „alternativně kvalitativní, naturalistický, interpretativní a postpozitivistický výzkum“ jeho záměr je stejný, jen jeho pole je působení se rozšířilo na dnešní podmínky. Pro svůj výzkum používá subjektivních teorií jedinců. Měření výzkumu probíhá pomocí tvorby obecných otázek, které se v průběhu výzkumu mění, specifikují, přizpůsobují zkoumanému jevu a samotný jev blíže specifikují (změna cílů sběru dat a plánu výzkumu). Plán výzkumu reaguje na změny, aktuální výsledky - je pružný. Vzorkování, sběr dat, analýza a interpretace jsou v cyklickém vztahu (Wikipedie; Hendl, 2005).

Shrneme-li toto, dospějeme k závěru, že rozdíl mezi kvalitativní a kvantitativní výzkumem je v interpretaci přístupu. Kvalitativní výzkum používá - strukturalistický a sémiologický přístup a nezahrnují kvantifikaci. „*Význam se odvozuje z textových vztahů, opozic a kontextu než počtu referencí*“ (Homolka, M.) a všechny jednotky obsahu nejsou rovnocenné, jako u kvantitativního výzkumu. Hendl (2005) vyjadřuje vztah mezi výzkumem a účelem následujícím schématem – obr. 15.

**Obr. 15: Vztahy mezi účelem výzkumu a výzkumnou otázkou, stav řešení problému (Hendl, 2005).**



Z pedagogického pohledu je kvantifikovaný výzkum dělen dle Popkewitze (in Hendl) do tří kategorií/paradigmatů viz příloha VIII; Paradigmata, postup a rady. Též v této příloze jsou uvedeny rady autorů, dle kterých by měl vést výzkum ke zdárnému výsledku.

### 3.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

V zadání práce bylo určeno, že výzkum bude probíhat na třech základních školách v Plzeňském kraji u 3-5 pedagogů ZŠ. Dle zadání jsem si tedy vybrala 3 Základní školy v Klatovech. S řediteli škol jsem se domluvila na průběhu a možnostech záznamu vyučovacích hodin (nahrávání videa – 1 škola, fotografie – 2 školy, záznam do hospitačních protokolů – všechny školy). Ředitelé či zástupci škol, mě poté doporučili pedagogy. Pedagogy byly pedagožky s praxí v rozmezí 10 – 25 let. Všechny měly vystudován obor na Pedagogické fakultě - Učitelství pro 1. st. ZŠ. Celkem jich bylo 5 a učily žáky od 2. ročníků až po 4. ročníky. V jejich hodinách jsem celkově strávila 32 vyučujících hodin. Během hodin jsem pořizovala fotografie (příloha XIV) a záznam o průběhu činností v hodině do hospitačních protokolů (příloha IX, obr. 17). Celkem jsem pořídila 18 hospitačních protokolů. Tyto materiály jsem dále zpracovávala.

### 3.5 Etapy výzkumu

Výzkum probíhal v několika následujících etapách.

- 1. Výběr zkoumaného jevu/problému** – hledání kompetencí učitele ve výtvarné výchově.
- 2. Zajištění hospitace** – domluva s řediteli základní škol v Klatovech.
- 3. Pozorování a záznam** při hospitačních hodinách na 3 ZŠ v Klatovech – docházení do vybraných škol na hodiny výtvarné výchovy a sběr dat z pozorování viz. hospitační protokol (příloha IX, obr. 17) a fotografie (příloha XIV).
- 4. Slovní hodnocení hodiny** – po skončení vyučovací jednotky jsem provedla slovní hodnocení, ve kterém jsem shrnula celkový průběh, můj dojem a doplňující informace z dané hodiny (příloha X).
- 5. Parafráze, generalizace a redukce** – v tomto bodě jsem provedla přepis získaných informací z hospitačního protokolu (příloha IX, obr. 17) do vytvořené tabulky - parafráze. Následně jsem dle podobnosti obsahu udělala generalizaci. Obsahově podobná tvrzení jsem redukovala a vytvořila tak kategorie (příloha XI, tab. č. 1).
- 6. Přepis redukováných kategorií a provedení sekundární redukce** – všechny vzniklé kategorie za jednu vyučující, jsem dala dohromady a provedla jsem sekundární redukci. Názvy kategorií jsem ponechala, ale změnila jsem jejich obsah na základě jejich projevujících se rysů za jednotlivé kategorie u redukováných kategorií (příloha XII, tabulka č. 2).
- 7. Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující, výsledné kategorie po celkové redukci** – vytvořila jsem tab. č. 3 (příloha XIII), do které jsem přepsala všechny kategorie jednotlivých vyučujících po sekundární redukci. Poté jsem provedla novou, celkovou redukci všech těchto kategorií a specifikovala jejich obsah projevu za všechny vyučující pro jednotlivé kategorie. Tím mně vznikly výsledné kategorie pro všechny vyučující - viz tab. č. 4, s. 66.
- 8. Analýza získaných dat** – výsledné kategorie jsem zanesla do tabulky (tabulka č. 4, s. 66). Dále jsem k daným výsledným datům hledala vhodné kompetence. Použila jsem výtvarné kompetence od J. Slavíka (1993). Přiřazovala jsem je ke kategoriím dle jejich definice, tedy dle obsahových

shod. Nakonec jsem popsala, jak se daná výtvarná kompetence projevovala u vyučujících (tab. č. 4, s. 66).

## **9. Interpretace výzkumných nálezů viz bod 3.10.**

### **3.5.1 Hledání, oslovení vybraných učitelů výtvarné výchovy a sběr dat na klatovských školách**

Na začátku jsem si určila, na kterých ZŠ v Klatovech budu provádět výzkum dle zadání. Vybrala jsem si 3 školy (ZŠ Čapkova, ZŠ Plánická a ZŠ Masarykova). Ředitelům a zástupcům škol jsem představila téma mé diplomové práce, cíl a záměr výzkumu a představu o hospitačních hodinách. Z této konverzace mi byly doporučeny pedagožky. Doporučené pedagožky jsem navštívila, představila mé téma a cíl diplomové práce a požádala je o svolení. Všechny pedagožky byly velmi vstřícné a výzkum mne umožnily. Poté jsme se domluvily na hospitačních dnech a hodinách.

Záznam z hodiny jsem prováděla do záznamového protokolu (příloha IX, obr. 17). Zapisovala jsem si téma vyučovací jednotky, jak pedagožky postupovaly během hodin a jak na jejich vedení reagovali žáci. Tyto záznamy jsem mohla na 2 školách doplnit o pořízené fotografie. Na jedné škole mi to nebylo umožněno z důvodu ochrany práv žáků. Na ostatních snímcích nemohly být zachyceny tváře žáků - ochrana žáků. Po skončení hodiny jsem se s vyučující rozloučila. Doma jsem na zadní stranu protokolu napsala slovní hodnocení za danou hodinu (příloha X) - jak hodina probíhala, co mě v dané hodině zaujalo.

### **3.5.2 Analýza sebraných dat pomocí zvolené metodologie**

Po skončení etapy sběru dat, jsem doma přepisovala informace do vytvořených tabulek. Do tabulky jsem si předem připravila výtvarné kompetence. Ty jsem si vybrala dle J. Slavíka (1993). Jednotlivou kompetenci jsem nejprve bodově ohodnotila (do jaké míry dle mého mínění byla v hodině naplněna) a poté jsem k ní přiřadila slovní hodnocení z hospitačního protokolu a ze slovního hodnocení dané hodiny. Takto jsem vyhodnotila všechny hodiny u pedagožek. Bohužel, tento pokus hodnocení jednotlivých kompetencí neposkytl prokazatelné výsledky a jejich hodnocení a srovnání bylo jen velmi složitě proveditelné.

Rozhodla jsem se proto analýzu provést znovu podle metodologie P. Mayringa (2007). Využila jsem překladu postupu této metodologie V. Uhl Skřivanovou (2010).

Vytvořila jsem nové tabulky, do kterých jsem nejprve přepsala zápis z hospitačního protokolu. Ze zápisu jsem pomocí generalizace a redukce vytvořila kategorie (příloha XI, tab. č. 1) na základě podobnosti obsahu jednotlivých parafrází. Poté jsem do nové tabulky přepsala všechny kategorie za jednotlivou vyučující a provedla jsem sekundární redukci (příloha XII, tab. č. 2).

Sekundární redukci za jednotlivé vyučující jsem použila k vyhodnocení výtvarných kompetencí celé skupiny pedagožek. Vytvořila jsem novou tabulku (příloha XIII, tab. č. 3), do ní jsem přepsala všechny kategorie po sekundární redukci za jednotlivé pedagožky. Ty jsem označila písmeny A, B, C, D, E. Na základě tohoto přepisu jsem pomocí celkové redukce přepsaných sekundárních kategorií vytvořila výsledné kategorie za celou skupinu pedagožek (tab. č. 4, s. 66). K těmto celkovým/výsledným kategoriím jsem na základě obsahové podobnosti a definice přiřadila výtvarné kompetence J. Slavíka (1993). Nakonec jsem popsala, jak se dané kompetence projevovaly v hodinách u pedagožek (tab. č. 4, s. 66). Výsledky jsem interpretovala v bodě 3.10.

### **3.6 Popis podmínek a průběh výzkumu**

V podmínkách výzkumu bylo, že provedu výzkum u 3-5 učitelů na 3 různých ZŠ v Plzeňském kraji. Minimální délka výzkumu bude 30 vyučujících hodin. Dalšími domluvenými podmínkami s vedoucí práce bylo, že během hospitací budu pořizovat záznam do vytvořeného hospitačního protokolu (příloha IX, obr. 17) a po skončení hodiny provedu slovní hodnocení za každou hodinu (příloha X). Dále budu pořizovat videozáznam a fotografický záznam, pokud to bude možné. Na jedné ZŠ mi byly umožněny všechny formy pořizování záznamů – hospitační protokol, slovní hodnocení, fotografie a i videozáznam. Na druhé ZŠ jsem měla stejné podmínky, kromě videozáznamu. V poslední škole mi bylo umožněno zaznamenávat pozorovatelné informace do hospitačního protokolu. Pedagožky mi místo toho poskytly připravené materiály (rozvíjené žákovské kompetence) k daným hodinám výtvarné výchovy. Jelikož mi z důvodu ochrany práv žáků, nebylo umožněno na všech školách využít videozáznamu, rozhodla jsem se tuto možnost nepoužít.



### **3.7 Charakteristika nasbíraného materiálu**

Při hospitačních v terénu se mně podařilo získat informace zaznamenané do hospitačních protokolů (příloha IX), slovní hodnocení (příloha X), fotografie (příloha XIV). Hospitačních protokolů jsem měla celkem 18 z 32 vyučovacích hodin. Každý vypovídal o tom, co se v dané hodině dělalo, jak výuka probíhala. Ve slovních hodnoceních jsem se snažila zachytit postřehy z daných hodin. Na fotografiích nesměly být zachyceny obličeje žáků – ochrana práv. Fotila jsem jejich postup tvorby a zachytila výsledek jejich práce. Tyto materiály jsem rozebírala, snažila jsem se na nich uplatnit domluvenou metodologii a nalézt v nich smysl. Interpretace nalezených zjištění viz bod 3.10, s. 69.

### **3.8 Analýza materiálu**

Použila jsem analýzu dle metodologie P. Mayringa. Nejprve jsem přepsala všechny potřebné informace z hospitačních protokolů (příloha IX, obr. 17) do tabulky (příloha XI, tab. č. 1). Tak jsem vytvořila parafráze, poté pomocí generalizace jsem sjednotila podobné informace a následně za pomoci redukce jsem vytvořila kategorie (K1-K10) a dle jejich zaměření jsem je pojmenovala. V tab. č. 2 (příloha XII) jsem přepsala všechny redukované kategorie a provedla sekundární redukci. To jsem udělala u všech pedagožek. Do tabulky č. 3 (příloha XIII) jsem překopírovala všechny kategorie po sekundární redukci za jednotlivé vyučující. Díky této sumarizaci jsem mohla udělat další krok a to celkovou redukci kategorií. Ta spočívala v tom, že jsem provedla redukci všech K1, K2,...,K10. Poté jsem k nim usouvztažnila výtvarné kompetence dle J. Slavíka (1993) a přidala komentář, jak se jednotlivé kompetence projevovaly v hodinách výtvarné výchovy - viz tab. č. 4, s. 66. Na závěr jsem provedla interpretaci výsledků - viz bod 3.10, s. 69.

### **3.9 Výzkumné nálezy**

Výzkumné nálezy uvádím seřazené v následující tabulce. K těmto výsledným datům analýzy jsem došla na základě vyhodnocení kategorií obsahové analýzy a jejich usouvztažněním s terminologií výtvarných kompetencí dle J. Slavíka (1993). Konkrétní postup byl následující:

1. **Sběr dat** – hospitace v hodinách výtvarné, záznam do hospitačních protokolů (příloha IX, obr. 17), slovní hodnocení (příloha X), pořizování fotografií (příloha XIV).
2. **Parafráze, generalizace a redukce** - přepis a tvorba parafrází, generalizovaných pojmů a pomocí redukce tvorba kategorií (příloha XI, tab. č. 1).
3. **Přepis redukováných kategorií a provedení sekundární redukce** – příloha XII, tab. č. 2.
4. **Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující, výsledné kategorie po celkové redukci** – přepis všech kategorií po sekundární redukci jednotlivých vyučujících do tab. č. 3 (příloha XIII) a celková redukce těchto kategorií viz tab. č. 4, s. 66.
5. **Usouvztažnění výsledných kategorií s výtvarnými kompetencemi J. Slavíka (1993) a slovní komentář k projevům výtvarných kompetencí v hodinách výtvarné výchovy** - tab. č. 4, s. 66.
6. **Intepretace** – bod 3.10, s. 69.

**Tab. 4: Výsledné kategorie po celkové redukci a výtvarné kompetence – přehled výzkumných nálezů**

Profesní kompetence učitele (Slavík) – Vyhodnocení celé skupiny
<p><b><u>K1 Motivace</u></b></p> <p><b>1.1 Tematická</b> – vhodně zvolená témata, vhodně zařazené do období, mezioborová propojení;</p> <p><b>2.2 Didaktická</b></p> <p><b>2.2.1 Motivování</b></p> <p><b>2.2.1.1 Primární</b> – vhodně zvolená témata a techniky, postupy, které děti zaujaly a motivovaly je v jejich práci/ tvoření, motivace pomocí volby uskupení při práci;</p> <p><b>2.2.1.2 Sekundární</b> – slovní motivace – rozhovor, diskuze; použití pohádek, převleků, loutek, pomůcek, pracovních listů;</p> <p><b>2.2.4 Vtaženost</b></p> <p><b>2.2.4.1 Referenční</b> – témata žákům byla blízká, techniky ve většině případů navazovaly na zkušenosti žáků nebo byly vhodně zvoleny vzhledem věku a možnostem dětí;</p>

**2.2.6 Srozumitelnost** – projevy vyučujících byly jasné, srozumitelné, vedly k jasnému pochopení;

**2.2.9 Originalita** – výtvarná témata byla zajímavá, ne však nějak objevná, originální; Originalita se projevovala v podporování žáků a jejich fantazie, snaha, aby žáci namalovali či nakreslili, ztvárnili originální představy na dané téma;

## **2.2. Didaktická**

### **2.2.2 Atmosféra**

**2.2.2.2 Oborová** (tajemství, dobrodružství) – vyučující se snažily žákům co nejlépe přiblížit zvolená témata, zanítil žáky pro danou práci. Na pomoc si volily příběhy, rozhovory, pohádky, pomůcky jako loutky, krabice, připravené šablony, snažily se najít vhodnou motivaci pro děti;

## **K2 Poznatková/techniky**

### **1.3 Poznatková**

**1.3.1 Esteticko-výtvarná** – ve všech případech se vyučující podporovaly dětskou fantazií, pouze někdy se stalo, že vyučující byly občas příliš direktivní a do práce žáků vložily jejich vizi o konečné podobě (barvy pozadí);

**1.3.2 Technicko-výtvarná** – všechny vyučující seznamovaly žáky se zvolenými technikami, postupovaly postupně a techniky vybíraly s ohledem na věk a možnosti žáků. Žádná technika nebyla pro žáky příliš náročná, aby ji nezvládli;

**1.3.3 Historická** – vyučující žáky seznamovaly s historickými událostmi, situacemi, významnými jmény;

**2.2.3 Přiměřenost** – úkoly byly přiměřené věku a možnostem žáků;

**2.2.5 Obsažnost** – žáci byli seznámeni s principy a postupy výtvarných činností, při některých projevovali výtvarné znalosti, postupný výklad, postupný postup práce, obsahově byly všechny hodiny dobře voleny;

## **K3 Porozumění**

**2.2.8 Reflexibilita** – pokládaly doplňující otázky, poskytovaly prostor pro dotazy dětí, reagovaly na jejich potřeby;

## **K4 Projev před žáky**

**1.4 Prezentační** – motivace měly vyučující vždy důkladně připraveny předem (povídání o pohádkách a pohádkových postav, převlek, tiskátka, barvy, rozhovory na daná témata, ...). Pokud si to situace vyžádaly, zapojily vyučující do vzdělávacího procesu improvizací. Ta byla vždy přiměřená a působila kladně, přirozeně. Všechny

vyučující měly před žáky klidný, plynulý, smysluplný projev a vystupování;

**2.2.10 Výraz** – práce s hlasem, doplněné o mimiku obličeje, gesty rukou, pohyby těla a pohyb po celé třídě;

## **K5 Pomoc a podpora**

### **2.2.4 Vtažnost**

**2.2.4.3 komunikační** – při výkladu ve většině případů žáci seděli v lavicích. Sezení na koberci při výkladu bylo výjimkou. Stejně tak jako práce po celé třídě u jedné pedagožky. Mimo ni zbývající pedagožky preferovaly práci v lavicích na svém místě. Komunikace probíhala formou výkladu, vedeného rozhovoru, diskuze, prací na pracovním listu. Po motivační části se frontální komunikace změnila na individuální, doplněnou o hromadná sdělení a pokyny vyučujících.

## **K6 Autorita**

### **2.1 Psychosociální**

**2.1.1 Stabilita** – všechny vyučující působily jako stabilní, osobnosti. Lišily se pouze v dominanci, což ale přikládám věku žáků v jednotlivých třídách. Vyučující u mladších žáků byly více dominantní a autoritativní, než ostatní vyučující. Při jednání s žáky byly všechny vyučující přesvědčivé, působily jako stabilní osobnosti;

**2.1.2 Autenticita** (upřímnost, otevřenost) – vyučující směrem k žákům byly upřímné, snažily se žáky podporovat, rozvíjet a obohacovat;

**2.1.3 Akceptace** – k žákům se chovaly slušně, podporovaly je, přistupovaly ke všem stejně, nikoho nezvýhodňovaly, pro všechny platila stejná pravidla;

**2.1.4 Humor** – ten jsem příliš nezaznamenala, vyskytl se pouze ojediněle;

### **2.2. Didaktická**

#### **2.2.4 Vtažnost**

**2.2.2.4.2 Problémová** (sociokognit. konflikt, předání řízení) – Pouze jedna vyučující předávala po motivační části, vysvětlení postupu a metod řízení vyučovací jednotky do rukou žáků, jinak si hodinu z větší části řídila pedagožka. Vedení bylo žákům předáno při tvorbě obrázků a při řízeném rozhovoru/diskuzi;

**2.2.11 Organizovanost** (kázeň, efektivní řízení, čas. rozvrh, autorita) – žádná z vyučujících neměla problémy s kázní, vyučující byly authority, stanovená pravidla, která platila pro všechny žáky. Po většinu času ve třídách byla klidná pracovní atmosféra, čas hodiny byl efektivně využit;

## **K7 Sociální vztahy**

## **2.2. Didaktická**

### **2.2.2 Atmosféra**

#### **2.2.2.1 Sociální**

**2.2.2.1.1 Učitel <> žáci** – stejná pravidla pro všechny, dobře zvolené úkony pro žáky, otázky směřující na děti, stejný přístup ke všem žákům. Učitelky byly ochotné, milé, styl výuky transmisivní doplněn o individuální přístup ke každému žákovi;

**2.2.2.1.2 Žáci <> žáci** – povolená tichá komunikace (tak, aby nerušili ostatní spolužáky), zřetelné kamarádské vztahy mezi žáky;

### **K8 Hodnocení**

**1.2 Posuzovací** – vyučující pozitivně hodnotily nápady žáků, rychle a vhodně reagovaly na vyžádanou pomoc či chyby a ochotně pomáhaly buď radou, nebo prakticky, průběžně během celé hodiny žáky kontrolovaly, hodnocení prováděly během hodiny, pochválení nápadů, způsobu ztvárnění a buď na konci hodiny, nebo na začátku další hodiny, většina vyučujících podporovala nápady žáků, někdy však nejspíš omylem zabránily žákovi v jeho vlastním záměru;

### **K9 Průběh hodiny**

## **2.2 Didaktická**

**2.2.7 Strukturovanost** (logika hodiny, fázování, vnitřní vazby) – většina hodin byla rozvržena do dvou vyučovacích hodin a většinou se práce stihla v daném časovém rozvržení, když se práce nestihla, dodělali ji žáci příští hodinu. Z hlediska logiky a fázování hodiny bylo vše v pořádku. Jednotlivé části hodiny na sebe plynule navazovaly;

### **K10 Zázemí**

**2.2.12 Zázemí** (technické, materiální a hygienické) – vyučující vedly žáky ke správnému používání postupů a technik; Během práce dětí byly dodrženy všechny hygienické podmínky – osvětlení, dostatek prostoru při práci, pauzy, občerstvení, klid, dostatek času, ...;

## **3.10 Interpretace výzkumných nálezů**

Tabulka č. 4 dokládá projevy profesních, výtvarných kompetencí u pedagožek. Jednotlivé kategorie jsou označeny K1-K10 a jménem dle hlavního projevu dané kategorie. Písmeno K označuje kategorii. Číslo označuje, kolik kategorií vzniklo během výzkumného nálezu. Ke kategoriím jsem přiřadila výtvarné kompetence J. Slavíka

(1993) dle jejich definice a obsahové shodě projevující se kategorií. Tento projev kategorií a kompetencí jsem v tabulce č. 4 i popsala.

Kategorie **K1 Motivace odpovídá: tematické, didaktické kompetenci, vtaženosti, srozumitelnosti a originalitě. Tematická kompetence a vtaženost** – pedagožky volily vhodná, nápaditá témata, která nebyla **originální**. Byla však blízká žákům a přiměřená jejich věku a rozvíjela u nich osobité myšlení. Byla mezioborově propojena, což mělo pozitivní efekt na celý proces vzdělávání. **Didaktická kompetence** sloužila jako podpora k tematické kompetenci a vtaženosti. V této části vyučující motivovaly žáky, jak pomocí primární (témata, postupy, techniky, volbu uskupení), tak sekundární motivace (slovní motivaci, převleky, pracovní listy, pomůcky). Celé vysvětlení bylo srozumitelné, přiměřené vzhledem k věku žáků, doplněné prostorem pro otázky a průběžnou možností obrátit se na pedagožky o radu.

Kategorie **K2 Poznatková/techniky** odpovídá kvalitám: **poznatkové** (esteticko-výtvarná, technicko-výtvarná, historická kompetence) **kompetenci, přiměřenosti a obsažnosti**. Projev těchto kompetencí byl následující: všechny vyučující dbaly na správné používání technik ve vztahu k věkovým možnostem žáků. Snažily se je obeznámit s důležitými fakty daných témat. Podporovat jejich fantazii a co nejlépe vysvětlit postup a obsah hodin.

Dále navazovala kategorie **K3 Porozumění - reflexibilní** kompetence. Tato kompetence vyjadřuje, jak jsou vyučující schopny reagovat na vzniklé situace vyžadující rychlou a flexibilní odpověď. Vytvořit prostor pro otázky a zodpovědět je za účelem pochopení úkolu. Reagovat na výrazy, gesta a mimiku u žáků po seznámení s daným tématem a po podání informací. V této souvislosti vyučující vytvořily prostor pro otázky a reagovaly na potřeby žáků. Při pomoci přistupovaly k žákům individuálně.

**K4 projev před žáky – kompetence prezentační a výrazu**. Vyučující používaly mimiku obličeje, gesta, změnu intonace v hlasu a působily přirozeně. Občas vyučující využily i výtvarný projev. Tohoto projevu využívaly málo. Málo četné výsledky nejsou prokazatelné pro stanovení výkonových dovedností dle jednotlivých vyučujících.

**K5 pomoc a podpora – vtaženost - komunikační kompetence**. Všechny vyučující se snažily žákům pomoci. Během hodiny využily hromadné komunikace –

vysvětlení tématu, komunikace o tématu. Pokud některý z žáků potřeboval pomoc, volily individuální přístup.

S komunikací souvisí i kategorie **K6 Autorita**, která se projevovala jako kvality **psychosociální** (stabilita, autenticita, akceptace, humor) a **didaktické** (vtaženost – problémovost, originalita) **kompetence**. Během plynule organizovaných a na sebe navazujících jednotlivých částí vyučovacích hodin vyučující působily jako stabilní, empatické osobnosti. Podporovaly žáky a snažily se u nich působit a rozvíjet osobnost žáků na základě různých smyslů. Během hodiny jsem zaznamenala, že žáci s vyučující měli domluvená pravidla. Pokud došlo k jejich překročení, vyučující zasáhly a žáky upozornily. U žáků nižšího stupně byly vyučující více autoritativní. Tento fakt příkládám tomu, že žáci mladšího věku potřebují větší vedení a důsledného dodržování smluvených pravidel. Starší žáci již znají hranice domluvených pravidel.

**K7 Sociální vztahy – didaktická kompetence – atmosféra** (sociální – učitel <> žáci; žáci <> žáci). Tato oblast navazuje na vyučovací styl učitelek. Domnívám se, že všechny vyučující měly pozitivní vztah k žákům a žáci k nim. Atmosféra v hodině byla dobrá.

**K8 Hodnocení – posuzovací kompetence**. Během hodin vyučující hodnotily žáky a poskytovaly jim rady. Hodnocení probíhala na konci hodin. Tato hodnocení prováděli jak žáci, tak vyučující. V jednom případě vyučující vhodně použila při hodnocení sluníčko a mráček. Žáci tak vyjádřili, jejich pocity o provedení dané práce. Toto subjektivní hodnocení bylo doplněné o vysvětlení jednotlivých žáků a o shrnutí vyučující. Při sebehodnocení se žáci skoro ve všech případech podceňovali, nevěřili si. To mě vedlo k dalším úvahám nad otázkami: Proč si žáci nevěří? Je-li to jiné než v ostatních zemích?

**K9 Průběh hodiny – didaktická kompetence** (strukturovanost) a **K10 Zázemí**. Vyučovací hodiny byly velmi dobře naplánovány. Vše na sebe navazovalo. Někdy se tvorba nestihla. V tom případě se dodělala na začátku další hodiny. Tvorba probíhala za hygienických norem – osvětlení, dostatek místa, dostatek pomůcek.

## 4. Závěr

Má diplomová práce pojednává o problematice výtvarných kompetencí učitelů na 1. stupni ZŠ.

V první části jsem se zaměřila na téma, co vlastně výtvarná výchova je, co obsahuje a proč je důležitá. Tak to jsem postupovala z důvodu, jelikož se domnívám, že pro vymezení výtvarných kompetencí je důležité nejprve problematiku výtvarné výchovy popsat a dobře zaznamenat. Domnívám se, že následně na základě těchto informací, lze lépe pochopit potřebu profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy.

Kompetencemi a výtvarnými kompetencemi učitele jsem se zabývala v další části. Snažila jsem se pojem kompetence osvětlit, definovat a vymežit. Od všeobecné definice tohoto pojmu jsem se zaměřila na objasnění výtvarné kompetence – její definici a potřebnost pro učitele výtvarné výchovy. Poté jsem ve své práci uvedla, kde tyto kompetence můžeme nalézt a v jakých dokumentech jsou zaneseny.

Získané informace jsem ověřovala výzkumem. Ten jsem provedla na 3 základních školách v Klatovech u 5 pedagožek. Sebraná data kvalitativní povahy jsem vyhodnotila metodou kvalitativní analýzy obsahu. U výsledku se mně podařilo zachytit obsahové jádro projevů pozorovaných učitelů a následně získané kategorie usouvztažnit s profesními kompetencemi vyučujících. Jako výchozí terminologie své práce jsem využila vymezení profesních kompetencí J. Slavíka (1993). Pomocí této terminologie jsem interpretovala výsledky mého výzkumu (viz bod 3.10).

Vyhodnocení (postup vyhodnocení – bod 3.9, s. 66, 3.10, s. 69 a příloha IX, X, XI, XII, XIII, XIV) jsem provedla za celou skupinu vyučujících. Z bodu 3.10, s. 69 je patrné, že vyučující jsou velmi zdatné, co se týče motivace, sestavení a plynulosti hodiny, snahou rozvíjet žáky, vhodností a přiměřeností témat a nároků na žáky.

Na druhé straně, ale také z mého výzkumu vyplývá, že žáci si nevěří, vyučující málo využívají humoru jako prostředku ve vyučování. Jejich vedení je někdy příliš autoritativní/direktivní, což vede ke snížení samostatného a svobodného rozhodování v procesu tvorby u žáků. V dalším důsledku někdy takto vedená výtvarná výchova připomíná spíše předmět pracovní činnosti. Je otázkou, proč se tomu tak děje? Domnívají se pedagožky, u kterých probíhala má výzkumná sonda, že obsahem výtvarné výuky jsou stejně jako v rámci pracovního vyučování především technické



dovednosti, ačkoliv v současném pojetí české výtvarné výchovy je kladen důraz na tvořivost, vlastní originalitu, výraz, sebevyjádření, pojetí umění jako jazyka a komunikace. Je tedy zapotřebí dalšího vzdělávání učitelů v průběhu jejich profese? Dostávají se k jednotlivým vyučujícím informace o nových pedagogických přístupech a směrech v dostatečně kvalitní a srozumitelné podobě?

Též by bylo dobré zaměřit se a najít vhodné způsoby zvyšování sebevědomí u žáků a pro pedagogy nalézt cestu zpětné vazby, která by poukázala na jejich přílišně direktivní jednání či vedení.

Závěrem mohu říci, že jsem přes uvedenou kritiku neshledala žádné závažné nedostatky u vyučujících. Na prvním místě u pedagožek byly děti.

#### **4.1 Možné návaznosti a otevření dalších problémů**

Další možné výzkumy by mohly být provedeny v oblasti znalostí učitelů výtvarných kompetencí. Co si pod nimi představují, zda si myslí, že je při práci využívají, které a do jaké míry?

Další možností je pracovat s uvedenými kompetencemi podle autorek H. Hazukové a D. Sztáblové. Dal by se postavit výzkum na hledání těchto kompetencí, či toto pojetí kompetencí kombinovat s výtvarnými kompetencemi podle J. Slavíka (1993).

#### **4.2 Osobní přínos**

Při zamyšlení nad tím, co mně tato práce přinesla a v čem mě obohatila, mohu říci, že jsem získala mnoho nových a zajímavých informací. Díky výzkumu jsem se naučila pracovat s terminologií kompetencí a porozuměla jsem taktéž soudobé terminologii RVP. Pronikla jsem také do metodologie kvalitativního výzkumu a získala představu o práci výzkumníka. Rovněž jsem na základě výzkumu pochopila, proč je důležité, aby učitelé na sobě neustále pracovali a celoživotně se vzdělávali. Myslím si, že je podstatné, aby nové poznatky a informace byly zaváděny do praxe a ověřoval se tak jejich smysl a účel. Učitelé by se těchto pokusů - inovativních směrů neměli bát. Zároveň se domnívám, že by se nemělo příliš bazírovat na poznatcích, které se v praxi ukázaly jako nepoužitelné. V takovém případě je třeba hledat novou cestu, která by pomohla vyučujícím při jejich práci.

Doufám, že až budu učit, budu zkoušet nové průzkumy/postupy jako pedagožky, u kterých jsem prováděla výzkum.

Doufám, že má práce alespoň trochu může pomoci budoucím učitelům pochopit lépe problematiku kompetencí a kompetencí učitelů výtvarné výchovy.

## 5. Seznam obrázků

Obr. 1/I Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka mladšího a středního školního věku, později pubescenta – srovnání (Sztablová, 1997, s. 6).

Obr. 2/I Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka mladšího a středního školního věku, později pubescenta – srovnání (Sztablová, 1997, s.7).

Obr. 3/II RVP, MŠMT, 2001.

Obr. 4/II RVP, MŠMT, 2001.

Obr. 5/II RVP, MŠMT, 2001.

Obr. 6/II RVP, MŠMT, 2001.

Obr. 7/II RVP, MŠMT, 2001.

Obr. 8/20 Základní vymezení metod (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 13-16; Matysová, 1990, s. 21-23; Hazuková, 1995, s. 24-30).

Obr. 9/28 Model učitele ve vzdělávacím kontextu v ČR (Vašutová, 2004, 99-101).

Obr. 10/34 Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele (Janík, 2005, s. 16).

Obr. 11/39 Propojení funkce školy a vzdělávacích cílů (Švec, 2005, s. 25-27, Vašutová, 2004, s. 101-109).

Obr. 12/41 Vztah mezi jednotlivými kompetencemi (Švec, 2005, s. 30-31).

Obr. 13/55 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů: Příprava na profesi a vstup do profese (Vašutová, 2004, s. 114).

Obr. 14/55 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů: Profesní praxe (Vašutová, 2004, s. 115).

Obr. 15/61 Vztahy mezi účelem výzkumu a výzkumnou otázkou (Hendl, 2005).

Obr. 16/VIII Typologie přístupů empirického přístupu (Hendl, 2005).

Obr. 17/IX Příklad: hospitační protokol jedné vyučovací jednotky.

## 6. Seznam tabulek

Tab. č. 1/XI Příklad: Parafráze, generalizace a redukce jedné hodiny výtvarné výchovy.

Tab. č. 2/XII Příklad: Přepisu redukováných kategorií a provedení sekundární redukce.

Tab. č. 3/XIII Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující.

Tab. č. 4/66 Výsledné kategorie po celkové redukci a výtvarné kompetence – přehled výzkumných nálezů.

## 7. Seznam literatury

Čerych, L. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-211-0215-2.

Brücknerová, K. *Skici ze současné estetické výchovy: termín, kontext, praxe a teorie: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010, s. 163-172.

Filová, H. *Standard a inovace studijního programu v přípravném vzdělávání učitelů primární školy*. In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 96-115. ISBN 80-7290-059-5.

Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Univerzita Karlova, 1994.

Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

Hazuková, H. Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 1986. ISBN 17-359-85.

Hazuková, H., Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova, 1986. ISBN 17-363-85.

Helus, Z. *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

Hendl, J. *Kvalitativní výzkum - základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005.

Janík, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

Langová, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

Matysová, V. *Didaktika výtvarné výchovy, pro učitelství 1. Stupně ZŠ*. Brno: Masarykova Univerzita, 1990. ISBN 80-210-0160-7.

Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.

Nezvalová, D. *Kompetence a standardy – módnost či vhodnost?* In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 50-54. ISBN 80-7290-059-5.

Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karlova Univerzita, Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

Opravilová a kol. *Návrh profesního standardu*. In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Průcha, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2001.

Slavík, J., Bartošová, L. *Světadíly výtvarné výchovy*. *Výtvarná výchova*, 1994, 34, 2, s. 21-22. ISSN 1210-3691.

Slavík, J., Siňor, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 1993, 42, č. 2, s. 155 – 166, ISSN 3330-3815.

Spilková, V. *Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy*. In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*.

Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

Spilková, V a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Sztablová, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*: Ostrava, 1997. ISBN 80 7042 – 121 – 5.

Szachtová, A. a kol.: *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: ZČU, 2000.

Švec, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

Uhl Skřivanová, V. *Umělecko-pedagogická interpretace textů kurikulárních dokumentů v odlišných jazykových prostředích (komparativní výzkumná práce na vzorku českých a bavorských gymnázií)*: disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 149-211.

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Walterová, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: UK-PedF 2001. ISBN 80-7290-059-5.

## **Internetové odkazy**

Kompetence učitele [online]. [cit 2008-9-10]. Dostupné na www:  
[http://www.hluchak.cz/~krhanek/files/vyukovy\\_proces\\_vystup.pdf](http://www.hluchak.cz/~krhanek/files/vyukovy_proces_vystup.pdf)

Kvalitativní výzkum v pedagogice [online]. [cit 2010-5-6]. Dostupné na www:  
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/5/5.pdf>

Noam Chomsky [online]. [cit 2010-4-4]. Dostupné na www:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](http://cs.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky)

Kvalitativní výzkum [online]. [cit 2010-5-6]. Dostupné na www:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvalitativn%C3%AD\\_v%C3%BDzkum](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvalitativn%C3%AD_v%C3%BDzkum)

Profesní příprava učitele výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ [online]. [cit 2008-10-11].  
Dostupné na www: [http://is.muni.cz/th/26587/pedf\\_d/4.pdf](http://is.muni.cz/th/26587/pedf_d/4.pdf)

Kvalitativní výzkum – NMgr. [online]. [cit 2011-23-2]. Dostupné na www:  
[web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn\\_\\_\\_v\\_\\_zkum\\_-\\_NMgr..ppt](http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn___v__zkum_-_NMgr..ppt)

Zkušený učitel (expert) [online]. [cit 2011-28-10]. Dostupné na www:  
<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=966>

**Internetové adresy, které přestaly existovat, jsou nefunkční:**

Portál o školství a vzdělávání: <http://rvp.cz/> [online]. Kompetence MŠMT, 2005 – 2006;  
[cit 2008-10-11]. Dostupné na www:  
[http://app.edu.cz/portal/page?\\_pageid=33,273881&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&instance\\_id=1276](http://app.edu.cz/portal/page?_pageid=33,273881&_dad=portal&_schema=PORTAL&instance_id=1276)

Kvantitativní analýzy. [cit 2011-11-10]. Dostupné na www: <http://fss.muni.cz/rpm-blog/index.php?/archives/115-Slovník-Kvantitativni-obsahova-analyza.html>

## 8. Resumé

In my thesis I write about competencies, professional competencies teachers of art education, art competencies, psycho-didactic competencies and about problems connected with this topic at primary education/school.

Firstly I focus on what is art education what it contains and why it is important. I did it because I think that it is very important to recognise and know something about the subject which we want to learn and write about it and about competencies.

Secondly I write about these competencies, art competencies and problems with them. I try to describe and explain why they are so important in art education and for art teachers. I have also mentioned books where we can find these competencies and we can call them standard. You can find parts of these books in supplement.

In the next step I used this information for research. I have chosen 3 primary schools in Klatovy. I have used quality content analysis and competencies from J. Slavík (1993) for the collected data. With these methods I have found core content of the competencies. This discovery I describe in 3.10 and in Czech summary. All process you can find in 3.9, 3.10 and in supplement IX, X, XI, XII, XIII, XIV.

For examples I find that children are not self confident, teachers are sometimes too strict and sometimes art education was very similar with work education. Now the question is how to improve this situation and connected problems. How to do it in better way and become more skilled? Also there is a question, is it new information for teachers to clarify, approachable and comprehensible? Is it necessary for teacher for their next education?

I hope that my thesis will help people oriented in this area and will contribute to clarify this topic.



## 9. Přílohy

I. Obr. 1: Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka 1

Obr. 2: Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka 2

II. Obr. 3: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

Obr. 4: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

Obr. 5: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

Obr. 6: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

Obr. 7: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

III. Metody dle Hazukové - Šamšuly a Matysové

IV. Návrh profesního standardu dle Vašutové (Vašutová, 2004, s. 106-109, Filová in Walterová, 2001, s. 96-97)

V. Návrh profesního standardu pro učitele primární školy (Opravilová a kol. in Walterová, 2001, s. 235-248).

VI. Návrh kompetencí pro 2. stupeň ZŠ (Švec, 2005, s. 29)

VII. Pedagogická fakulta UP v Olomouci navrhla kompetence pro budoucího učitele na 2. stupni následovně:

VIII. Paradigmata, postup a rady

IX. Obr. 17: Příklad: Hospitační protokol jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy (tento záznam byl aplikován u všech vyučujících)

X. Příklad: Slovní hodnocení jedné hodiny výtvarné výchovy

XI. Příklad: Parafráze, generalizace a redukce jedné hodiny výtvarné výchovy

XII. Příklad: Přepis redukovaných kategorií a provedení sekundární redukce

XIII. Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující

XIV. Vybrané práce žáků

# I. Obr. 1: Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka 1

VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PERSPEKTIVĚ ŽIVOTNÍ CESTY ŽÁKA MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU, POZDĚJI PUBESCENTA, ADOLESCENTA, DOSPĚLÉ-ZRALÉ OSOBNOSTI

- \* nekonečný prostor poznání \*
  - \* nekonečný prostor výtvarného poznání \*
  - \* prostor možného výtvarného prožívání \*
  - \* prostor pro sebeuvědomování ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebehodnocení ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro seberozvíjení ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebevyjadřování ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebeuskutečňování (sebenaplnění) \*
  - \* neprozkoumaný prostor poznání \*
  - \* neprozkoumaný prostor výtvarného poznání \*
  - \* prostor pro usilování \*
  - \* prostor pro sebepojímání ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebepoznávání ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebeuplatňování (pro seberealizaci) ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebezpřesahování ve (výtvarném) světě \*
- \* VNĚJŠÍ SVĚT \* VNĚJŠÍ VÝTVARNÝ SVĚT \* SVĚT KOLEM SEBE \* SVĚT „NE-JÁ“ \*
- \* PROSTOR POTENCIÁLNÍCH VNITŘNÍCH PROMĚN ŽÁKA, PROMĚN JÁ ŽÁKA \*



⌘ JÁ ŽÁKA ⌘ VNITŘNÍ SVĚT ŽÁKA ⌘ SVĚT V SOBĚ ⌘  
(v procesu duševního a duchovního vývoje)  
⌘ JÁ ŽÁKA V PROSTORU VÝTVARNÉ VÝCHOVY ⌘

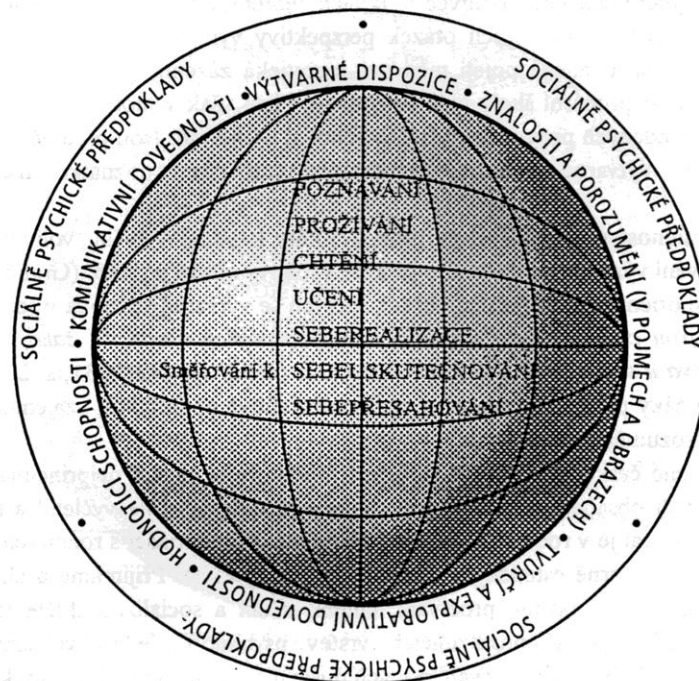
- ⌘ Já v poznaném světě ⌘
- ⌘ Já v poznaném výtvarném světě ⌘
- ⌘ Já v prožitém světě ⌘
- ⌘ SEBEUVĚDOMOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEHODNOCENÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEROZVÍJENÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEUSKUTEČŇOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ Já v prozkoumaném světě ⌘
- ⌘ Já v prozkoumaném výtvarném světě ⌘
- ⌘ Já v prožitém výtvarném světě ⌘
- ⌘ SEBEPOJÍMÁNÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEPOZNÁVÁNÍ ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEREALIZACE ve (výtvarném) světě ⌘
- ⌘ SEBEPŘESAHOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ⌘

(chápáno v celoživotním rozměru)  
(Grafické znázornění č. 1)

## I. Obr. 2: Výtvarná výchova v perspektivě životní cesty žáka 2

VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PERSPEKTIVĚ ŽIVOTNÍ CESTY ŽÁKA MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU, POZDĚJI PUBESCENTA, ADOLESCENTA, DOSPĚLÉ-ZRALÉ OSOBNOSTI

- \* nekonečný prostor poznání \*
  - \* nekonečný prostor výtvarného poznání \*
  - \* prostor možného výtvarného prožívání \*
  - \* prostor pro sebeuvědomování ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebehodnocení ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro seberozvíjení ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebevyjadřování ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebeuskutečňování (sebenaplnění) \*
  - \* neprozkoumaný prostor poznání \*
  - \* neprozkoumaný prostor výtvarného poznání \*
  - \* prostor pro usilování \*
  - \* prostor pro sebepojímání ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebepoznávání ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebeuplatňování (pro seberealizaci) ve (výtvarném) světě \*
  - \* prostor pro sebezpřesahování ve (výtvarném) světě \*
- \* VNĚJŠÍ SVĚT \* VNĚJŠÍ VÝTVARNÝ SVĚT \* SVĚT KOLEM SEBE \* SVĚT „NE-JÁ“ \*
- \* PROSTOR POTENCIÁLNÍCH VNITŘNÍCH PROMĚN ŽÁKA, PROMĚN JÁ ŽÁKA \*



☼ JÁ ŽÁKA ☼ VNITŘNÍ SVĚT ŽÁKA ☼ SVĚT V SOBĚ ☼  
(v procesu duševního a duchovního vývoje)

☼ JÁ ŽÁKA V PROSTORU VÝTVARNÉ VÝCHOVY ☼

- |  |  |
|--|--|
| ☼ Já v poznaném světě ☼                    | ☼ Já v prozkoumaném světě ☼              |
| ☼ Já v poznaném výtvarném světě ☼          | ☼ Já v prozkoumaném výtvarném světě ☼    |
| ☼ Já v prožitém světě ☼                    | ☼ Já v prožitém výtvarném světě ☼        |
| ☼ SEBEUVĚDOMOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ☼   | ☼ SEBEPOJÍMÁNÍ ve (výtvarném) světě ☼    |
| ☼ SEBEHODNOCENÍ ve (výtvarném) světě ☼     | ☼ SEBEPOZNÁVÁNÍ ve (výtvarném) světě ☼   |
| ☼ SEBEROZVÍJENÍ ve (výtvarném) světě ☼     | ☼ SEBEREALIZACE ve (výtvarném) světě ☼   |
| ☼ SEBEUSKUTEČŇOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ☼ | ☼ SEBEPŘESAHOVÁNÍ ve (výtvarném) světě ☼ |

(chápáno v celoživotním rozměru)

(Grafické znázornění č. 2)

(Sztablová, 1997, s. 5-6).

## II. Obr. 3: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

### 5.7 UMĚNÍ A KULTURA

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu, jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky

Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojení světa, tj. osvojování s estetickým

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

*Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti* jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

*Obsahem Uplatňování subjektivity* jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

*Obsahem Ověřování komunikačních účinků* jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

#### Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

## II. Obr. 4: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

Obsahem *instrumentálních činností* je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci i produkci reprodukci i produkci.

*Obsahem Hudební, pohybových činností je ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.*

Obsahem *Poslechových činností* je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.

**Výtvarná výchova** pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

*Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti* jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

*Obsahem Uplatňování subjektivity* jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

*Obsahem Ověřování komunikačních účinků* jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

### Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

## II. Obr. 5: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

### 5.7.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

#### 1. stupeň

##### Očekávané výstupy – 1. období

žák

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

##### Očekávané výstupy – 2. období

žák

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

Učivo

##### ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření
- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama

##### UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY

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

## II. Obr. 6: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – jejich rozlišení, výběr a uplatnění – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama
- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)

### OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací
- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření
- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

### 2. stupeň

#### Očekávané výstupy

Žák

- *vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*
- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace*
- *vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobitě vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*
- *rozdílí působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*
- *interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků*
- *porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*
- *ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci*

Učivo

#### ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury; vztahy a uspořádání prvků v ploše, objemu, prostoru a v časovém průběhu (podobnost, kontrast, rytmus, dynamické proměny, struktura), ve statickém i dynamickém vizuálně obrazném vyjádření
- **uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu** – vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty (lineární, světlostní, barevné, plastické a prostorové prostředky a prostředky vyjadřující časový průběh) ve statickém i dynamickém vyjádření
- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly** – vědomé vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických)

## II. Obr. 7: RVP pro výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ

- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama; výběr, kombinace a variace ve vlastní tvorbě

### **UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY**

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace
- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama, vizualizované dramatické akce, komunikační grafika; rozlišení, výběr a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry
- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, symbolická, založená na smyslovém vnímání, racionálně konstruktivní, expresivní); reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech

### **OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ**

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace
- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti



### III. Metody dle Hazukové - Šamšuly a Matysové

Tito autoři mají podobný pohled na jednotlivé metody, proto jsem si je dovolila skombinovat a uvést společně.

- 1. Samostatná práce žáků.** Měla by trvat nejméně 30 minut.
- 2. Aktivizace a zapojování žáků do poznávacího procesu.** Zapojení žáků do činnosti při práci s uměleckým dílem, ilustrací a předměty umělecké výroby. Při aktivizaci platí pravidlo, že čím máme mladší žáky, tím kratší by měl být projev/motivace žáků.
- 3. Vysvětlování a objasňování.** Těto metody učitel využívá při zavádění a seznamování žáků s novými pojmy, principy, termíny, učiva a při zdůvodňování hodnocení.
- 4. Vyprávění.** Obvykle spojeno s rozhovorem a vysvětlováním bibliografických a historických dat spojených s výtvarným uměním. Vyprávění může mít i funkci motivační.
- 5. Rozhovor.** Nejuniverzálnější, nejnáročnější metodou pro výtvarnou výchovu. Plní funkci při poznávacím procesu, výkladu, upevňování vědomostí, hodnocení a opakování. Působí jako aktivizace při společném řízeném pozorování (induktivní rozhovor) a jako motivace při shrnutí poznatků a zkušeností.
- 6. Předvádění, demonstrace.** Základem pro realizaci požadavku názorného vyučování. Tuto metodu je dobré používat u žáků 1. stupně, kdy žáky více zaujmeme a vtáhneme do daného tématu/zaktivizujeme jejich pozornost, do procesu vnímání zapojíme další smysly. Dobré výsledky tato metoda přináší při ukázce rozdílů dobré práce a špatné práce, při používání a manipulaci s předměty. Pozor ale na napodobování hotových forem, žáci mají sklony ke kopírování.
- 7. Metoda práce s knihou.** Využíváme při učení o ilustraci. Na prvním stupni ji vedeme jako individuální práci.
- 8. Exkurze** (do ateliéru, dílen, podniků uměleckého průmyslu, výstavních sálů). Při exkurzi dochází ke spojení teoretických poznatků a praxe. Důležitost je kladena na organizační promyšlenost zajišťovaných akcí.
- 9. Výtvarný experiment** – přirozená metoda získávání zkušeností při práci s výtvarnými prostředky a materiály, při pozorování jejich možností a schopností. Ve výukovém procesu ji využíváme při úvodu daného učiva. Další důležitou složkou při výtvarném experimentu je zvolit vhodně a dobře problém, který žáci budou řešit.

Zkušenosti s řešením problému se neprojeví ihned, ale projevují se, když žáci spontánně reagují.

- 10. Výtvarná hra.** Je vyšší stupeň samovolného poznávání výtvarných materiálů a prostředků pomocí hravých činností. Výtvarná hra je určena spíše pro starší žáky, kteří mají zkušenosti s výtvarnými prostředky a materiály. Hrou využívá nahodilosti, zajímavých jevů citlivého dotváření. Při hře u žáků mladšího školního věku je důležitá motivace.
- 11. Cvičení.** Základní metoda pro upevnění vědomostí a vytváření pojmů. Občas vede k vytvoření stereotypů, jež využíváme pro upevnění práce s technikami.
- 12. Metoda opakování.** Při této metodě učitel využívá metody rozhovoru. Dochází k upevnění a shrnutí poznatků o učivu, jeho zařazení do určité struktury/systemu (Hazuková, Samšula, 1986, s. 13-16; Martysková, 1990, s. 21-23).

### III. Metody dle Hazukové

Hazuková (1995) ve své knize uvádí, že je nespočet metod, které učitel může vybrat k činnosti. Hazuková je dělí na obecné i specifické metody, které pomáhají učiteli v jeho procesu a výběru vhodné metody. Výběr spočívá pouze na učiteli. Samotná aplikace metod má několik determinantů (*„typ vzdělávacího zařízení a jeho stupeň, specifčnost vyučovacího předmětu a jeho aktuálního obsahu, etapy vyučovacího procesu, věk a stupeň rozvoje žáka, dispoziční výbava žáka – dědičná, vrozená, získaná, vlivy, které žáka od narození utvářely, učitelova osobnost, materiální a technické vybavení školy“* (Hazuková, 1995, s. 24)), které určují její úspěšnost. Členění didaktických metod je stálou diskuzí a do dneška se nepodařilo jejich pevné stanovení. Hazuková je dělí do čtyř hlavních větších skupin, které dále obsahují další dílčí metody, východiska a metodiku:

#### 1. Obecné didaktické metody ve výtvarné výchově

Z pedagogického hlediska jsou didaktické metody tvořeny cílevědomými postupy, skrze které učitel spolupracuje se žákem. Dále metodické obraty, které jsou součástí vyučovacích metod, vyučujících pomůcek a hlavně technik učitele a které mají zásadní význam pro konečnou podobu metody. Dělení didaktických metod je pod taktovkou Vorlíčka (in Hazuková, 1995), který určil 5 hledisek těchto metod.

- a) počet žáků, s nimiž učitel pracuje

- b) logický postup učitele při výkladu
- c) aktivita žáků
- d) zdroj poznatků
- e) funkce ve vyučovacím procesu (Hazuková, 1995, s. 24).

## 2. Metody rozvíjení tvořivosti ve výtvarné výchově

Snaha těchto metod je, aby došlo začlenění výtvarné výchovy do běžných činností našeho života a napomohly novým a neotřelým postupům. Základ je tvořen třemi východisky – tvůrčí činnosti (tvorba), tvořivý proces (tvořivost) a strategie řešení problémů (myšlenkové operace směřující k vyšetření problémů).

- a) Východiska metod rozvíjení tvořivosti.** Tvůrčí činnosti (tvorba) je každodenní proces v lidské společnosti, při němž dochází k řešení problému a v jeho důsledku vznikají hodnoty. Samotný proces přináší jedinci uspokojení. Smyslem tvorby je originální výsledek. Originalita může být buď znakem procesu, nebo nejlépe znakem procesu a i výsledku. Řešení problému probíhá jak v tvorbě, tak i při tvořivosti. Základní operací je výběr postupů, jež jsou posloupně řazeny do jednoduchých stop vedoucích k požadovanému výsledku. Tvořivost a tvorbu nelze redukovat pouze na řešení problémů.
- b) Metodika tvůrčí činnosti, tvořivosti a řešení problémů.** Metodika tvůrčí činnosti má bohatou historii v mnoha oborech. Spojujeme ji s podstatným jménem výjimečnost a s metodami konkrétní tvorby. Pro své prosazení využívá „*psychologických zákonitostí tvůrčího myšlení, řešení problémů, představitivosti, motivace k tvorbě a jejích sociálních stimulů*“ (Hazuková, 1995, s. 25). Jediné, na co si musíme při této metodice dát pozor je, abychom nezaměnili metodiku tvorby s metodikou výchovy a stimulací k tvořivosti. Jelikož metody tvorby nejsou určeny pro rozvoj umělecké činnosti, ale hlavně jsou určeny pro rozvoj osobnosti a pro jeho smysly života.

**Zatímco metodiky tvořivosti jsou „psychologicky zdůvodněné“** a pedagogikou určené způsoby pro nejúspěšnější realizaci rozvoje žáka. Metodiky jsou zaměřeny na široké spektrum stimulací, jež nalezneme ve všech oborech lidské činnosti. Čili různé způsoby posléze vyvolávají tyto stimuly, jež jsou nástrojem pro zdokonalení tvůrčího potenciálu jako celku.

**Metodika řešení problémů nabízí různorodé metody, strategie a techniky,** jejichž postupy jsou známé, osvědčeny a do jisté míry pevně dané. Jejich základem je psychologické myšlení. Často se v těchto komplexech a kreativních programech uplatňují obecně didaktické (pozorování, rozhovor, estetické hodnocení) a speciální (invenční metody, překonávání percepčních stereotypů) metody.

**c) Psychologické metody rozvoje tvořivosti a výtvarná výchova.** Použitím psychologických metod při rozvoji tvořivosti vede k jejich zkvalitnění a realizaci obsahu výtvarné výchovy a zároveň se výtvarné činnosti stávají metodami pro rozvoj tvořivosti. Všechny psychologické metody plní u těchto metod funkci „*poznávací (percepční), orientační, hodnotící, prožitkovou (motivační smysl), kultivační, formativní, sociálně komunikativní, sociálně diferenciacně integrační, produktivně kreativní, relaxační a regenerační*“. Vliv těchto funkcí se promítá do psychických obsahů, vlastností, vztahů (mají buď „*přímý vliv na osvojené dovednosti, rozvoj schopností, formování vlastností, nebo nepřímý vliv na celý tvůrčí potenciál nebo jeho předpoklady*“), procesů (trvalý nebo dočasný vliv na průběh tvůrčích činností a duševních stavů). Ve výtvarné výchově spatřujeme jejich význam v utváření prvků metod rozvoje tvořivosti a v rozporu tvůrčích procesů, které mají následně několik forem (**skutečná forma** s uspořádanou a stupňovitou náročností úkolů, **simulace skutečné formy** reprezentovanou pokusy, cvičeními, hry, **poznání zákonitosti tvorby** v teoretické rovině a na příkladech, **vypracováním druhotných předpokladů** pro tvorbu skládající se ze zkušeností, osobnostních rysů, teoretických poučení) pro výtvarnou výchovu.

### 3. Metody estetické výchovy

Jsou speciálními metodami pojmenované většinou dle jejich tvůrce. Většina z nich je známa již od 19. století, kdy vznikaly díky zájmu o estetiku, reprezentovanou jménem J. Ruskinem. Z výtvarného hlediska jde o komplex obecných metod, postupů a činností, skrze které si jedinci mají osvojit zvláštnosti a předpoklady estetického vnímání uměleckého díla. Zdrojem pro jejich poznání je metoda přímé zkušenosti. Při jejich výběru je důležité vybrat správnou vlastnost (výrazovost, významovost a formu), její úroveň (syntaktickou, sémantickou, pragmatickou) a udržení důrazu na těchto částí

během hodiny. Z pohledu esteticko-výchovného ke struktuře výtvarného díla, se uvádí tři metody dle Uždila (in Hazuková, 1995) a to metoda bezděčného vnímání uměleckého díla (vnímatelná podoba), emocionálního osvojování (výchozí je zážitek vnímatele) a metody racionálního osvojování (předpokládané znalosti a složitější myšlenkové operace). Tyto metody se mohou uplatnit nejen při vnímání uměleckého díla, ale i v situacích jako je žákovská tvorba, umělecké formy.

**a) psychologická a empirická východiska.** Estetické vnímání je schopnost či dovednost, kterému je možno se naučit. Zkoumá se proces navození estetického vnímání a následná jeho kultivace. Pozornost je zaměřena na vnímání uměleckých děl, jeho předpoklady, fáze a zvláštnosti. Následné poznatky o uměleckém díle vychází ze dvou navzájem si odporujících si rovin. Tyto roviny jsou reprezentovány jménem Kulky (in Hazuková, 1995), dle něhož dochází:

- **Ke spontánnímu vnímání uměleckého díla** – mezi vnímatelem a umělcem musí dojít ke spojení smysly a stejnému vnímání požadovaného vjemu. Hlavní úlohu v tomto procesu hrají city. Pokud si umělec a vnímatel nepochopí, nedojde ke spojení a ani ke sdělení uměleckého zážitku.
- **K racionálnímu přístupu vnímatele k uměleckému dílu** – distance od uměleckého díla, racionální zpracování zážitku, teoretická připravenost. Dostává-li se vnímateli během racionálního procesu nových dat, dochází k rušení vnímání a v poslední fázi k ochuzení vnímatele o zážitek z vnímání uměleckého díla.

Kulka (in Hazuková, 1995) přikládá návrh možného postupu. Navrhuje, aby došlo ke spojení protikladných stanovisek do pojmu „připravená spontánnost“ a rozdělení do těchto dvou skupin – předpoklady relativně stabilní („*znalosti, vědomosti, návyky, intelektuální dovednosti, názory, postoj a životní styl vnímatele, hodnotová hierarchie, estetické zkušenosti, kulturní úroveň*“) a momentálně aktuální („*prostředí, sociální atmosféra, důvěra, estetické zaměření, naladění na komunikační kanál, psychické uvolnění, emocionální synchronizace s autorem, soustředěnost*“). Na tyto procesy se učitel může připravit, přizpůsobit a ovlivnit jejich průběh. Do těchto procesů vstupuje i estetická zkušenost. Ukazuje se, že ta při práci žáků je velmi důležitým faktorem. Jejich autentická zkušenost a přímý zážitek vedou ke zdárnému konci při

vnímání a tvoření uměleckého díla. Dokonce všechny tyto zmíněné procesy/názory od Kulky (in Hazuková, 1995) nacházejí uplatnění i při vnímání objektů mimouměleckého estetického.

- b) Metoda bezděčného vnímání.** Nelze ji přesně zařadit do systému pedagogických a didaktických metod a ani nesouvisí s přímou interakcí učitele s žáky a přímého působení na ně. Tato metoda využívá metodu nepřímého a přímého formativního působení. Hlavní roli zde mají různé škály podmětů, které vyvolávají toto vnímání. Vnímání může mít různou délku a sílu působení. Učitel může zvolit různých podmětů, aby došlo k navození a usměrnění tohoto bezděčného vnímání žáků bez jejich přímého vědomí. Neuvědomují si, že je učitel nějak ovlivňuje/podsunuje jim podmínky. Dělá-li to tedy učitel záměrně, využívá nepřímého formálního působení na žáky, jež se jeho vlivem transformuje na přímé formativní působení, jež lze využít i jako zpětné vazby. Musíme si však uvědomit, že i přestože učitel chce využít přímé formativní působení při výuce, do jeho výuky zasahují podmínky z nepřímého formativního působení, jakými jsou třeba reklamy, přátelé, domov.
- c) Metoda emocionálního osvojování.** Je komplexem didaktických metod (*„vyprávění, demonstrace, pozorování, rozhovor“*, str. 27), metodických obrátů a všech faktorů záměrně organizovaných. Během tohoto celého komplexu dějů a procesů by mělo dojít k vytvoření příznivé emocionální atmosféry podporující vznik kontextu mezi vnímatelem, uměleckým dílem a silným zážitkem. Pro vytvoření citového zážitku je důležitým prvkem estetická zaměřenost žáka. Pro estetickou interakci je podstatou estetické vnímání a jeho přímé fáze a response. Při výtvarné výchově má emocionální metoda vztah k přímé fázi interakce, jež je nazývána identifikací a ve výtvarné výchově označována jako motivační metoda. Použitím esteticko-výchovných doplňků (hudba, poezie, prostředí) docílíme lepšího vnímání motivace a i samotného vnímání. Metoda je vhodná pro žáky prvního stupně ZŠ. Podporuje jejich emocionální rozvoj a uchovává celistvý obraz uměleckého díla.
- d) Metody racionálního osvojování.** Jak již samotné pojmenování této metody napovídá, základ této metody je v logickém myšlení při procesu vnímání.

Z výtvarného hlediska se jedná o metody expoziční, fixační a diagnostické. Při estetickém vnímání se uplatňuje přímá fáze - distance. V mysli učitele při této metodě dochází k analýze a syntéze. Z genetické (vývojové aspekty) a synkretické (přirovnání, analogie) metody jsou voleny induktivní a deduktivní postupy. Z hlediska zdroje poznatků do tohoto procesu vstupuje metoda slovní (vysvětlování a řízený rozhovor) a názorná (demonstrace, řízené pozorování). Analýza uměleckých děl je postavena na množství zjištěných informacích, pojmu a odborných názvů, které jsou žákům zprostředkovány a objasněny učitelem. Na učiteli je, jaký způsob a roli na sebe vezme při objasňování požadované látky. Informativní stránka analýzy je tedy funkční a je řízena složkou formativní. Samotná analýza klade na učitele velké nároky. Učitel si musí promyslet postup, jímž bude hodina provázena (výběr problému, jeho rozsah, cíle, formulace úkolů, otázek, posloupnost jednotlivých korekčních/fází), aby nedošlo k jejímu zmaření a převažoval racionální přístup nad emocionálním zážitkem. Aby k tomuto nedošlo, může se pedagog řídit několika pedagogickými pravidly (sledovat jeden problém, nevyčerpat vše najednou), použít komparaci, historickou nebo biografickou metodu jako nástroj racionální analýzy.

- **Komparace** – srovnání dvou a více uměleckých objektů, námětů forem, obsahů. Srovnávat může jak učitel, tak žáci či společně pod vedením učitele. Musíme si jen pamatovat, že hledání rozdílů je snazší, než hledání shodných znaků.
- **Historická metoda** – vnímání společenské a historické okolnosti, vznik uměleckých děl, význam a množství děl. Využívá pragmatické úrovně přístupu k uměleckému dílu.
- **Biografická metoda** – sleduje životní osudy tvůrců, vztahy k dílům. Metodu vnímáme na základě empatie. Tato metoda má tedy jak racionální, tak emocionální stránku a motivační charakter.

Též jako u motivace, tyto metody učitel může podpořit doplňujícím materiálem, jako jsou nahrávky, fotky, ale musí si dát pozor, aby formativní vliv těchto metod nebyl potlačen vlivem jeho osobnosti, jeho výstupu v hodině a jeho aktivity (aktivní učitel – pasivní žáci).

- e) **Metody sociální pedagogiky.** Ve výtvarné výchově se též využívá poznatků ze sociologie a pedagogiky. Ze sociologie výtvarná výchova využívá poznatků z oblasti sociálních aspektů a funkcí esteticko-výchovných předmětů (metodický a didaktický přístup, hodnotící vztahy, sociální percepce, procesy komunikace) a jejich metod.
- **Metody saturační** – neustálý přísun jevů a faktů, jež jsou považovány důležitými ze strany společenské praxe.
  - **Metody profilační** – slouží k zamezení šíření negativních jevů.
  - **Metody substituční** – nahrazují nežádoucí vlivy žádoucími a neutrálními.

Tyto metody nacházejí své uplatnění při organizaci žáka a jeho prostředí, ve kterém pracuje, provádí činnost.

#### 4. Metody výtvarné výchovy

Výtvarná výchova využívá různé škály a způsoby metod různých vědních disciplín, které nám pomáhají správně pochopit a uchopit výuku výtvarné výchovy ve školách. Využívá všechny již zmíněné a k tomu několik vlastních (kopírovací, geometrickou, stigmografickou) metod. My dále zmíníme současné výtvarně-pedagogické metody, jejichž základem je přímá zkušenost žáka.

- a) **Výtvarná tvorba jako metoda přímé zkušenosti žáků.** Tato metoda staví na první místo žáka a jeho vlastní tvorbu a jeho prožitky, které se do jeho tvorby promítají a následně ovlivňují postoj žáka k samotnému uměleckému projevu, dílu a k dalším předmětům. Tvorba žáků může mít několik podob:

- Explorace s výtvarnými prostředky – experiment, etudy
- Hra
- Vlastní výtvarné vyjádření
- Výtvarná akce

Na základě těchto projevů žákovské tvorby, vznikají metody, jež žákům pomáhají v jejich tvorbě. Jsou jimi:

- **Kopie** – co nejpřesnější napodobení díla, příprava žáků na umělecká povolání, výjimečně funguje i jako všeobecné vzdělávání.



- **Parafráze** – je volné zpracování vnímaného díla, vyjádření stejného děje, myšlení jiným a neotřelým způsobem. Můžeme ji také chápat jako objasňování nové problematiky. Umožňuje žákům individuální kontakt s výtvarným dílem a novými objevy, dle jejich potřeby, a provedení zpětné syntézy (proces usměřování učitelem, jež je utvářen z prostoru pro učitele, kdy učitel vybírá vhodné metodické postupy a napomáhá k objevování vnímaného objektu na základě jeho předchozí analýzy, dále napomáhal k jednotlivému vnímání všech složek, k hlubšímu pochopení vzniku, procesů tvorby a výsledku jako nedělitelného celku) díla responsí.

Důležitá součást těchto procesů je jak slovní shrnutí učitele, tak závěry, ke kterým dospějí žáci sami za podpory učitele. Formativních výsledků ve výtvarné výchově lze dosáhnout tehdy, dojde-li ke komunikaci učitele s žáky o výtvarném produktu a jejich zážitcích při tomto procesu tvorby. Z didaktického hlediska je výtvarná tvorba metodou praktické činnosti a technická/dovednostní stránka je neustále diskutovaná, jelikož často dochází k jejímu přecenění nebo naopak podcenění.

**b) Ostatní metody výtvarné výchovy založené na přímé zkušenosti žáků. Je** několik dalších metod, které pomáhají učitelům při jeho výuce. Metody, které uvádím, byly vybrány Hazukovou (1995). Jsou inovativní a zajímavé svým nápadem.

- **metoda mostu.** Je jednou z úspěšných metod Trojana (in Hazuková, 1995). Je hlavně využívána u pubescentů, kdy u nich dochází k negativnímu projevu ve výtvarné výchově. Cílem jsou takové činnosti a postupy, pomocí nichž žák získá zpět zájem o výtvarnou činnost a bude pokračovat jeho výtvarný rozvoj. Tyto činnosti by měly být stavěny na pozitivních zkušenostech a na objevených schopnostech žáků. Další možností, kdy je možno tuto metodu použít je u dětí mladšího školního věku, kdy děti mají krizi výtvarného projevu způsobenou ne pubertou, ale nezájmem o výtvarnou výchovu kvůli nudným výtvarným činnostem, obavy z hodnocení učitelem.
- **metoda vyčleněného komunikovatelného hodnocení.** Úspěšná metoda od Slavíka (in Hazuková, 1995). Je to metoda formativního hodnocení,

kdy hodnocení je jeden z principů činnosti a umožňuje žákovi zprostředkovat jeho vlastní zkušenosti z procesu hodnocení výtvarného produktu a zacházet s hodnotícími kritérii a se sociálními zkušenostmi. Komunikativní hodnocení je spolupráce mezi učitelem a žáky a hlavně mezi žáky. Zvýrazňuje sdělovací funkci. Spolupráce vede k objevování výtvarného problému. Vyčleníme-li hodnocení, dojde k aktivitě žáka v průběhu hodiny. Hodnocení probíhá ve dvojicích a umožňuje žákovi změnit výtvarnou činnost v průběhu hodiny. Učitel žáky podněcuje a usměrňuje jejich rozhovor k efektivnímu hledání možných problémů při činnosti. Seznamuje žáky s odborným pojmenováním problematiky, kterou popsali.

- **metoda sžívání se žáků s výtvarným projevem.** Tato metoda navazuje na hodnocení výtvarného produktu. Žáci se pomocí této metody učí „*zaujímat hodnotící postoje k předmětnému prostředí*“ (Hazuková, 1995, s. 30), pomocí hodnotících kritérií, jež si žáci uvědomují. Od učitele tato metoda vyžaduje vybudování funkčního slovníku, vytváření příležitostí a možností pro žáky, zavádět a ověřovat hodnotící činnosti, jež jsou použitelné i v běžném životě a jež lze transformovat/přizpůsobit i výtvarné výchově. Hazuková v knize uvádí příklad výzkumu, který probíhal na počátku 70. let na jedné pražské škole. Žáci denně každý půlrok přicházeli do kontaktu s novým uměleckým dílem. Jejich hodnotící postoje, které zprvu byly negativní, popudivé, se během tohoto období měnily, dokonce u některých i natolik, že nechtěli výměnu výtvarného díla za jiné. Naučili se na dílo nahlížet i z jiného úhlu pohledu. Což je dle Hazukové (1995) vůdčím principem metodiky výchovy k designu. (Hazuková, 1995, s. 24-30).

**IV. Návrh profesního standardu dle Vašutové** (Vašutová, 2004, s. 106-109, Filová in Walterová, 2001, s. 96-97)

**Model tvorby profesního standardu** pro učitele zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

**(1) Kompetence předmětová/oborová**

Učitel:

Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ.

Je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů.

Dovede integrovat mezi oborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby.

Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.

Je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.

**Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Aprobační obory a jejich metodologie
- Obecné a oborové didaktiky
- Pedagogická psychologie
- Informatika

## **(2) Kompetence didaktická a psycho-didaktická**

Učitel:

Ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů.

Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.

Má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program a výuky.

Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků a požadavkům konkrétní školy.

- **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**
- Obecné a oborové didaktiky
- Vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie
- Vyučovací praxe

## **(3) Kompetence pedagogická**

Učitel:

Ovládá procesy podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojení s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů.

Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání.

Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní

Má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

## **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Obecné a srovnávací pedagogika
- Psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie
- Sociologie a sociologie výchovy
- Pedagogická praxe

### **(4) Kompetence diagnostická a intervenční**

Učitel:

Dovede používat prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě.

Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem.

Ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování.

Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje.

Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

## **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Pedagogická diagnostika
- Psychologie osobnosti, vývojová
- Biologie dětí a mládeže
- Patopsychologie
- Speciální pedagogika

### **(5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel:

Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků.

Ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky využít.

Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení.

Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a medií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy.

Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole.

Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

### **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Sociální psychologie
- Sociální pedagogika
- Sociologie výchovy
- Sociální a pedagogická komunikace
- Český jazyk a rétorika

## **(6) Kompetence manažerská a normativní**

Učitel:

Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí.

Orientuj se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci.

Ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví.

Disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimo výukové aktivity v rámci třídy a školy.

Ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě.

Je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraničí.

### **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Školská legislativa
- Vzdělávací politika
- Základy školského a třídního managementu
- Cizí jazyk
- Pedagogická praxe

### **(7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Učitel:

Ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků.

Umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, odvede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů.

Má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru.

Je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů sebe-diagnostiky a auto-evaluace a hodnocení jeho výkonů různými subjekty.

Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraničí.

### **Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami**

- Filozofie výchovy
- etika
- aprobační obory
- společensko-vědní disciplíny
- reflektivní zkušenosti (pedagogická praxe).

Pozn. Profesní standard pro vybrané kategorie učitelů byl vypracován na základě společenské objednávky v roce 2001 a v roce 2003 byl využit Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro vytvoření profilu absolventa učitelství pro mateřské školy, primární školy a všeobecně vzdělávacích předmětů jako normy. Materiál MŠMT byl předložen k diskusi fakultám připravující učitele, dalším fakultám a institucím. Řešení zůstává nadále otevřené (Vašutová, 2004, s. 106-109).



## V. Návrh profesního standartu pro učitele primární školy

Opravilová a kol. in Walterová, 2001, s. 235-248.

<b>Učitel 1. stupně základní školy – rámcová prokazatelnost</b>	
<p style="text-align: center;"><b>7. Varianta</b></p> <p>Integrované studium učitelství - obor 1. stupeň ZŠ</p> <p>Forma 4 letá</p> <p>Forma 5 letá se specializací cizí jazyk</p> <p>Diplom Mgr.</p> <p>SZZK:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-pedagogika a psychologie</li><li>-český jazyk a literatura s didaktikou</li><li>-matematika s didaktikou</li><li>-hudební, výtvarná, dramatická nebo tělesná výchova (pětileté studium – cizí jazyk)</li><li>-diplomová práce z oblasti výchovy a vzdělávání na primárním stupni</li></ul> <p>Specifické požadavky:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-průběžná pedagogická praxe (blokové, klinické dny ...) min. rozsahu 250 hodin</li><li>-závěrečná pedagogická praxe minimálně 6 týdnů</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>8. Varianta</b></p> <p>Následné magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ</p> <p>Vstupní předpoklad:</p> <p>Absolvování Bc. Studia pro učitele mateřské školy + min. rok praxe</p> <p>Následné studium v rozsahu 4-6 semestrů zahrnuje předměty a předmětové didaktiky, pedagogiku pro primární stupeň, psychologii pro primární stupeň</p> <p>SZZK a dipl. Práce v rozsahu a formě varianty A</p> <p>Dokladování</p> <p>Lékařské vysvědčení</p> <p>Výpis z trestního rejstříku</p>

<b>Profesní standard</b>	<b>Studium</b>
<b>1. Kompetence mezipředmětová</b>	
<b>Učitel</b>	
<p>Má osvojeny multi-disciplinární znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně, tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné, muzické, tělovýchovné</p> <p>Je schopen didaktické transformace vzdělávacího obsahu</p> <p>Dovede integrovat mezipředmětové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy</p>	Předmětové studium a předmětové didaktiky

<b>2. Kompetence didaktická a psychodidaktická</b>	
<b>Učitel</b>	
<p>Ovládá strategie vyučování a učení na primárním stupni ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů</p> <p>Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy</p> <p>Má přehled o vzdělávacích programech</p>	<p>Obecná a předmětové didaktiky</p> <p>Vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie</p> <p>Vyučovací praxe</p>

<p>v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky</p> <p>Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků požadavkům konkrétní školy</p> <p>Dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků</p>	
---	--

<p><b>3. Kompetence obecně pedagogická</b></p>	
<p><b>Učitel</b></p>	
<p>Ovládá procesy a podmínky výchovy na primárním stupni a to jak v rovině teoretické tak i praktické, spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů</p> <p>Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, zvláště úrovně nepřímých a primárních</p> <p>Je schopen podporovat individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní</p> <p>Má znalosti o právech dítěte a</p>	<p>Obecná a srovnávací pedagogika</p> <p>Psychologie osobnosti, vývojová, pedagogická</p> <p>Sociologie a sociologie výchovy</p> <p>Pedagogická praxe</p>

respektuje ve své pedagogické praxi	
-------------------------------------	--

## VI. Návrh kompetencí pro 2. stupeň ZŠ (Švec, 2005, s. 29)

### Příklad č. 5

*Profesní kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole (viz Vašutová, 2001, s. 112 až 118, některé formulace upraveny):*

#### **Kompetence oborově předmětová**

Učitel:

- má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru;
- je schopen transformovat tyto znalosti do obsahů odpovídajících vyučovacích předmětů;
- dovede vytvářet mezipředmětové vazby;
- umí vyhledávat a zpracovávat informace v oblasti aprobačních oborů s využitím moderních informačních technologií;
- je schopen transformovat metodologii poznávání v aprobačních oborech do myšlení žáků v odpovídajících předmětech.

#### **Kompetence psychodidaktická**

Učitel:

- ovládá strategie učení a vyučování na základní (střední) škole;
- dovede využívat didaktické instrumentarium (metody, formy, prostředky apod.) ve výuce aprobačních předmětů a je schopen jej přizpůsobit požadavkům konkrétní školy a individuálním potřebám žáků;

- má přehled o vzdělávacích programech na daném stupni školy a dovede s nimi pracovat při vytváření projektů vlastní výuky;
- má znalosti z teorie školního hodnocení a dovede jich využívat při hodnocení žáků s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti;
- dovede využívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

### ***Kompetence obecně pedagogická***

Učitel:

- rozumí procesům výchovy a dovede toto porozumění aplikovat do praktické roviny (do komunikace se žáky);
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje;
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti volní a zájmové;
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické činnosti.

### ***Kompetence diagnostická a intervenční***

Učitel:

- dovede použít metody a techniky pedagogické diagnostiky žáka (s ohledem na jeho individuální předpoklady) a třídy;
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a dovede přizpůsobit výběr učiva a volbu výukových metod jejich možnostem;
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků;
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence i nápravy;
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě;
- dovede řešit školní výchovné situace a problémy.

### ***Kompetence psychosociální a komunikativní***

Učitel:

- dovede se podílet na spoluvytváření klimatu školní třídy i klimatu školy, ovládá metody a techniky diagnostiky psychosociálního klimatu školní třídy;
- dovede podporovat socializaci žáků;
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení;
- zná možnosti i meze vlivu mimoškolního prostředí na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a umí podnítit jejich změnu (zjednat nápravu);

- dovede efektivně komunikovat nejenom se žáky, ale i s jejich rodiči (s využitím znalostí problematiky rodinné výchovy) a s kolegy.

### **Kompetence manažérská a normativní**

Učitel:

- dovede řídit třídu a organizovat práci skupin žáků i jednotlivých žáků;
- dovede vytvářet podmínky pro spolupráci žáků;
- má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu učitelské profese;
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci;
- má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy a o možnostech její evaluace;
- ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich výchovně-vzdělávacích výsledků, ovládá vedení požadovaných záznamů a výkaznictví;
- dovede organizovat i mimovýukové aktivity žáků;
- je schopen vytvářet (a spoluvytvářet) projekty na úrovni institucionální spolupráce, včetně spolupráce zahraniční.

### **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Učitel:

- má všeobecné znalosti z oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jich využívat při svém působení na žáky;
- je schopen dodržovat zásady profesní (učitelské) etiky;
- umí vystupovat ve škole i na veřejnosti jako pedagogický profesionál;
- má předpoklady pro spolupráci s kolegy;
- je schopen sebereflexe s využitím sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitelem školy, inspektorem, kolegy, žáky, rodiči);
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků;
- dovede reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek (ve škole, třídě).

**Poznámka:** uvedené vymezení profesních kompetencí učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ spolu s kompetencemi ostatních kategorií učitelů jsou výsledkem řešení projektu rezortního výzkumu MŠMT *Podpora práce učitelů* (č. projektu LS 20007), který byl ukončen v roce 2001. Na řešení projektu se podílela pražská pedagogická fakulta (garanti doc. dr. E. Walterová, CSc., doc. dr. J. Vašutová, Ph.D. a dr. J. Kohnová, Ph.D.) a brněnská pedagogická fakulta (garant prof. dr. V. Švec, CSc.).

*Výsledky řešení projektu byly předány MŠMT k praktické realizaci.*

### **Příklad č. 6**

Uvádím možnost, jak lze obsahové zaměření profesních kompetencí učitele promítnout do kurikula přípravného učitelského vzdělávání – konkrétně do návrhu předmětů, které by měli studenti učitelského studijního programu absolvovat. Podobných návrhů by bylo jistě možné zpracovat více. Nelze totiž, podle mého soudu, podat univerzální „návod“, z jakých konkrétních předmětů by mělo toto kurikulum sestávat.

Již jsme naznačili, že profesní kompetence jsou pro vzdělavatele učitelů spíše určitým směrníkem, kam se studenty směřovat, než absolutní normou.

Vycházíme z rozlišení kompetencí, které jsme uvedli výše (s oporou o vymezení podle J. Vašutové). Pouze obecně pedagogickou kompetenci jsme nahradili kompetencí metodologickou. Význam této kompetence vyplyne z návrhu odpovídajících předmětů.

#### ***Kompetence oborově předmětová***

- Předměty aprobačních oborů

#### ***Kompetence psychodidaktická***

Předměty:

- Pedagogická psychologie
- Didaktická propedeutika
- Psychodidaktiky předmětů
- Pedagogická praxe

#### ***Kompetence diagnostická a intervenční***

Předměty:

- Biologické základy vývoje žáka a studenta (dítěte, adolescenta, dospělého)
- Psychologie žáka, studenta (dítěte, adolescenta, dospělého)
- Diagnostika žáka a sociální skupiny (třídy)
- Intervence do procesu výchovy a vzdělávání (řešení pedagogických situací)
- Speciální pedagogika
- Sociální patologie
- Pedagogická praxe

### ***Kompetence psychosociální a komunikativní***

Předměty:

- Úvod do profese učitele
- Sociální a pedagogická komunikace
- Komunikace v rodném jazyce
- Komunikace ve dvou světových jazycích
- Sociální psychologie
- Sociální pedagogika a teorie výchovných procesů
- Sociologie pro učitele
- Pedagogická praxe

### ***Kompetence manažerská a normativní***

Předměty:

- Školský management
- Komplexní pedagogická praxe – řízení sociální skupiny (třídy)

### ***Kompetence profesně a osobnostně kultivující***

Předměty:

- Filozofie
- Profesní etika
- Sociální a kulturní antropologie
- Psychologie osobnosti pro učitele
- Sebevýchova a zdravý životní styl

### ***Kompetence metodologická (výzkumná)***

Předměty:

- Propedeutika metodologie pedagogického výzkumu (se zaměřením na akční výzkum učitele)
- Diplomový seminář
- Zpracovávání diplomové práce

(Švec, 2005, s. 32-33)



**VII. Pedagogická fakulta UP v Olomouci navrhla kompetence pro budoucího učitele na 2. stupni následovně** (Nezvalová in Walterová, 2001, s. 53-54):

### **Kompetence a jejich klíčové role**

Hlavní způsobilostí:

Další způsobilostí:

#### **Kompetence řídicí/vyučovací**

1. Plánovat výuku;
  - 1.1 Vymežit cíle předmětu v souladu s cíli školy;
  - 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin;
  - 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva;
  - 1.4 Volit vhodné metody výuky;
  - 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky;
  - 1.6 Identifikovat potřeby žáků;
2. Realizovat úspěšně výuku;
  - 2.1 Efektivně řídit výuku;
  - 2.2 Efektivně komunikovat se žáky;
  - 2.3 Zadávat vhodné úlohy;
  - 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima;
  - 2.5 Reagovat na potřeby žáků;
  - 2.6 Využívat moderních výukových technologií;
  - 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy;
  - 2.8 Strukturovat učební látku;

2.9 Motivovat žáky;

2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka;

3. Monitorovat a hodnotit výuku;

3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy;

3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů;

3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu a včas intervenovat;

3.4 Zajistit prostředí, podporující učení žáků, včas intervenovat;

3.5 Efektivně se dotazovat

3.6 Věnovat pozornost chybám žákům;

3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi;

3.8 Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby;

3.9 Monitorovat průběžně svoji činnost;

3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení;

3.11 Poskytovat rodičům informace;

Kompetence sebe-řídící (řídít svůj profesionální rozvoj)

4. Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce:

4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie;

4.2 Sledovat odbornou literaturu;

4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost;

4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání;

4.5 Pečovat o svůj profesionální růst;

4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení;

4.7 Reflektovat své aktivity;

5. Podílet se na týmové práci;

5.1 Podílet se na imputaci změn ve škole;

5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu;

5.3 Schopnost spolupracovat s ostatními učiteli;

5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu;

#### Kompetence odborné

1. Ovládat předměty své aprobace;

1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie;

1.2 Dovedt aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů;

1.3 Dovedt řešit problémy;

1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT;

2. Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru;

2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních;

3. Vytvořit hodnotový systém:

3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny;

3.2 Schopnost integrovat poznatky;

3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů.

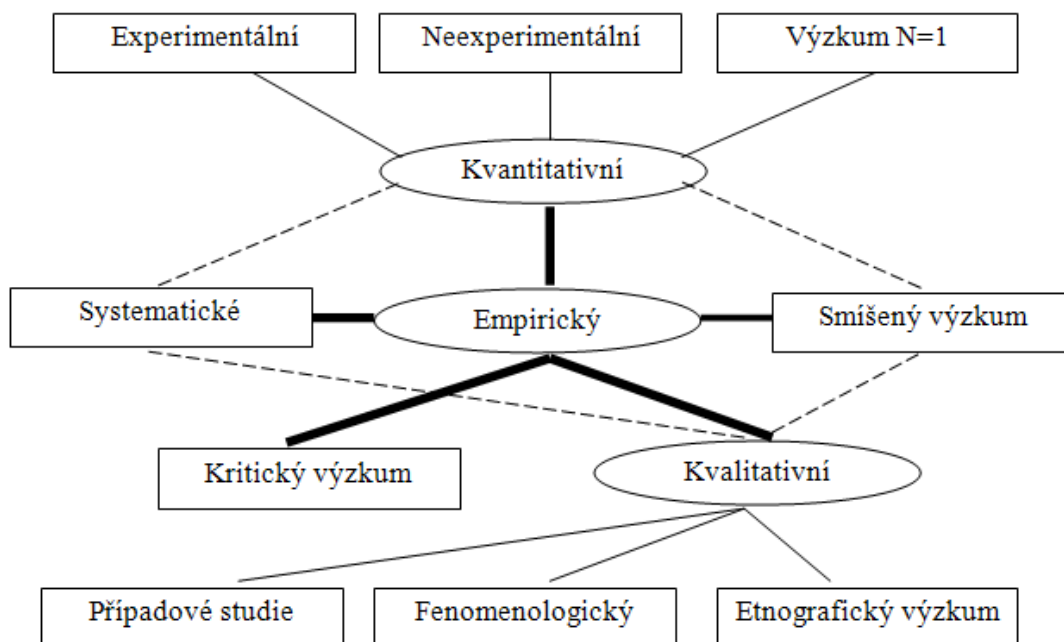
(Nezvalová in Walterová, 2001, s. 53-54)

## VIII. Paradigmata, postup a rady

Z pedagogického pohledu je kvantifikovaný výzkum dělen dle Popkewitze (in Hendl, 2005) do tří kategorií/paradigmatů

- 1. Empiricko–analytického.** Základem je přírodovědné myšlení dle Galilea. Dnes navazuje na pozitivistickou filozofii. Provedení má být objektivní a nenavazovat na zkušenosti pozorovatele. Výzkumník si musí předem stanovit počet proměnných, se kterými se posléze statisticky pracuje a zda jeho působení na objekty bude ne/záměrné, zda z jeho působení vznikne ne/experimentální výzkum. Metody empiricko–analytického paradigma patří v pedagogice k jedněm nejlépe propracovaným.
- 2. Interpretativního** – základem tohoto paradigmatu je pochopení, porozumění, získání zkušeností a pravdivostních zpráv od zkoumaného objektu/situace. Zakladatelem této teorie je F. Schleiermacher a W. Dilthey. Pánové uvedli, že skrze vnější znaky může poznat vnitřní podobu zkoumaného jevu a že při elementárním porozumění dochází k pochopení vnějších vlivů/světa i bez práce našeho vědomí. Na ně navázal Krüger, jenž rozšířil dané poznatky o vyšší porozumění, aby mohlo dojít k lepšímu a celkovému pochopení situace/světa. Vyšší myšlení má základ v hermeneutickém myšlení. Pro výzkumníka je tedy dáno, že interpretativní výzkum vychází ze stanoveného interaktivního jednání a že je strukturovaný. Nejprve tedy u výzkumníka dojde k pozorování, popisu, rozboru – základní úroveň, posléze na vyšší úrovni dochází k nalézání pravidel, norem a struktur, které lze označit jako platné pro pozorovaný objekt. Při vyšší úrovni hrají důležitou roli subjektivní zkušenosti výzkumníka/pozorovatele.

**Obr. 16: Typologie přístupů empirického přístupu (Hendl, 2005).**



**3. Kritického.** Toto paradigma se věnuje emancipaci člověka a vnučeným závislostem podmíněné sociálně a historicky a kulturou společnosti. Při výzkumu se výzkumník zaměřuje na kritiku a transformaci struktur, vztahů a životních podmínek. Při tomto procesu dochází k porozumění a změně současného stavu a následně k sebereflexi, solidaritě a kritickému uvědomění. Pedagogika například využívá akční výzkum (objekt je součástí procesu změn, vztah mezi výzkumníkem a objektem je bližší) pro své bádání.

Kvalitativní výzkum je dobré použít, pokud realizujeme jeden ze zmíněných cílů:

1. **Porozumění subjektivních zkušeností** „jedinců, skupiny, působení sociálních, kulturních a politických faktorů a interakcí mezi jedinci a prostředím“.
2. **Při „prvním seznámení s novou nebo složitou oblastí“.**
3. **„Podpořit kvantitativní výzkum** při návrhu měřících procedur nebo získat hlubší vhled do zvláštností, které odhalilo dotazníkové šetření“.

Výzkumné otázky kvalitativního výzkumu jsou pokládány k následujícím oblastem:

1. **Situaci a jednání** popisované a interpretované jedincem.

2. **Komunikace** (její používaný jazyk) a interakce v dané sociální skupině.
3. **Vytváření kvalitativních dat** za pomoci tvorby teorií na základě zkoumaných konfigurací a kontigencí.

Při vytváření plánu bychom si měli dle Lincolnové a Guby (in Hendl, 2005) následující obsah plánu:

1. **Účel a zaměření studie, vymezení jejích hranic** – cíl našeho záměru, vymezení kritérií a požadovaných informací (hranice se mohou měnit).
2. **Rozhodnout se**, zda kvalitativní výzkum bude dominantní strategií našeho výzkumu.
3. **Určit** – „kde a od koho budeme sbírat data“.
4. **„Určit fáze výzkumu** (např. fáze 1 bude explorační sběr dat, fáze 2 bude více zacílená)“.
5. **Určit další dílčí metody** pro sběr dat, prostředkem je výzkumník.
6. **Navrhnout** sběr dat a jejich organizaci.
7. **Naplánovat** analýzu, ukládání a zpracovávání dat (přihlédnout k bodu 6).
8. **Naplánovat** logistiku, časový rozpis (financování).
9. **Stanovit** bezpečnostní kroky ke vzniku kvalitního postupu.

Dalším krokem při kvalitativním výzkumu je **vzorkování neboli výběr**, který je informačně bohatý, adekvátní, vhodný a odpovídající výzkumné otázce/cíli. Výběr je záměrný a umožňuje prozkoumání významů a probíhá během výzkumu. Je - li jeho cílem doplnění informací pro tvorbu teorie, nazýváme ho teoretickým vzorkováním. Ve většině případů pracují s menším počtem jedinců, ale za to s větším počtem dat, které mají různý původ (rozhovor, terénní poznámky a dokumenty). Proces vzorkování se zastavuje, pokud již nepřináší nové poznatky a pokud již máme dostatek materiálu a dat ke zpracování.

Po tomto kroku následuje **vybrání správné metody** „*metody pro získávání dat*“. Pro metody je důležité, aby si výzkumník uvědomil, že nejobektivnější obraz o dané problematice/jevu získá, zapojí – li do výzkumu všechny tři metody kvalitativního výzkumu a před jejich použitím si uvědomí své názory a postoje. Mezi tyto metody patří rozhovor, skupinový rozhovor, diskuse a pozorování.

- 1. Rozhovory** jsou buď nestrukturované nebo semistrukturované (připraven postup rozhovoru pro získání podrobných informací) a konající se v přátelské atmosféře.
- 2. Skupinové rozhovory a diskuse** se provádí u specifické skupiny, pro kterou je charakterizující nějaký znak (věk, pohlaví, zaměstnání, apod.) s přihlédnutím k jejich kulturní a sociální zkušenosti. Při konání těchto rozhovorů se využívá „*skupinové interakce k exploraci zkoumaného tématu*“.
- 3. Participální pozorování** se nejčastěji aplikuje u studií sledujících etnografické jevy. Při jeho aplikaci dochází ke zjištění rutinních situací, interakcí v dané skupině. Účast výzkumníka při hodině je podstatná pro posouzení těchto jevů, je však časově náročná.

Po vybrání metody je důležitým krokem **analýza dat**. Jedná se o intuitivní krok, během něhož rozdělujeme informace, vybíráme podstatná data (zkoumáme jak jednotlivá slova, tak koncepty), hledáme a odhalujeme vztahy mezi těmito daty/informacemi (lingvistické i nonverbální výrazy), což je základ této metody. Důležité je v následujícím kroku získané informace dobře použít a vhodně formulovat.

Při formulaci **popisujeme, sdělujeme a prezentujeme výsledky**, ke kterým jsme během výzkumu dospěli. Tato etapa taktéž obsahuje získané zkušenosti výzkumníka (použití správné terminologie) podrobný popis postupu, sběru dat, zvolených metod, jak byla zajištěna kvalita výzkumu, jak se vyvíjel plán a jak docházelo interakci mezi sběrem dat a jejich analýzou. Výsledek výzkumu nezobecnujeme na větší počet populace, ale naopak ho uvádíme v lokálním kontextu. Obsah kontextu je jasný, srozumitelný a dostatečně podrobný. Jeho formulace by měla čtenáře přivést k pochopení zobecněné teorie a výsledků a umožnit mu, získané znalosti aplikovat dle jeho potřeb.

Při provádění výzkumu musíme dbát i na to, aby kvalitativní výzkum splňoval určitou škálu kvality. Známkou kvality je i to, že je možno daný výzkum zopakovat. Kvality docílíme, pokud budeme výzkum posuzovat dle přesně zvolených kritérií, použijeme a dodržíme přesně zvolené metody, výsledky vhodně interpretujeme a zobecníme. Při formulaci a interpretaci výsledků bychom se měli snažit co nejlépe vystihnout autenticitu a prezentaci výsledků, jelikož míra zachycení autenticity a

prezentace výsledků patří mezi hlavní kritéria kvalitativního výzkumu. Hendl (Hendl, 2005) uvádí 7 rad, které nám mohou pomoci provést kvalitní kvalitativní výzkum.

Rady dle J, Hendla (Hendl, 2005):

1. **Saturace** – ukončení sběru dat v okamžiku, kdy data již nepřispívají k rozvoji a teoriím výzkumu.
2. **Krystalizace** – uvědomění si, že naše pochopení probíhá pod určitým úhlem pohledu a pro hlubší pochopení zkoumané problematiky je dobré dívat se na jev/jedince/problematicku i z dalších úhlů.
3. **Delší doba angažovanosti ve výzkumu** – znamená, že pokud výzkumník chce získat lepší data a informace o zkoumané problematice, je dobré v terénu strávit delší čas.
4. **Revize pomocí kolegů** – kontrola práce výzkumníka, jeho jednotlivých kroků, zpráv, postupů dalšími osobami kolem něj (vedoucí diplomové/bakalářské práce, nadřízený a kolegové v práci, rodiče, kamarádi).
5. **Triangulace** – znamená, že výzkumník používá více zdrojů literatury, více zdrojů pro získání informací, dat.
6. **Dohadování s informanty** – je kontrola interpretací pomocí informantů.
7. **Úplná zpráva** – poskytnutí dostatku informací čtenáři (metodologické informace, původní data) (Wikipedie, Hendl, 2005).

Autoři uvádí, že v praxi dochází ke kombinaci a doplnění obou dvou výzkumů.



## IX. Obr. 17: Příklad: Hospitační protokol jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy (tento záznam byl aplikován u všech vyučujících)

Obr. 17: Hospitační protokol

Hospitační protokol			
Název školy: 1			
Učitel č.: 1			
Čas	Obsah/učitel	Žáci	Poznámky
8.55	1. Přivítání - protože m. po matematice → děláme sněhuláka - koule, hnec, mrkev při jaké uděláte větu? → ž. předvedl pomocí vlastního těla	ž. předvádějí koule... - předvádějí jak vypadá větu	- krátce vyadobedl třídu
	2. Věcní předání - jak dlouho trvá měsíc? - Pročpak nemáte připravené věci? - V jakém městě chodíte, Honzík, do školy? odbočují k Věcním. Na copak se těšíš Martinke? A na copak se těšíš? Když se o Věcních díváme na TV, tak dávají pohádky... A co se jí přihodilo? Tak řekli, o čem byla. - jak máš tady přečíst? Jaká postava máš mít řádky přečíst? Tak vidíte, co Vás napadlo.	- Tomášek - měsíc trvá 30 x 31 dní.  - Honzík - v únoru. - ž. má schůzku, bruslení...?  ž. o popelce, která žila u mra- chly a měla 2 nevlastní sestry. ž. Uba Růžka, Popelka, melusinka, Bělá, Černá, měsíček, měsíc	

## X. Příklad: Slovní hodnocení jedné hodiny výtvarné výchovy

Postřehy z hodiny.

Paní učitelka mne představila žákům. Vysvětlila moji hospitaci u nich ve třídě.

K navození dobré atmosféry ve třídě a k motivaci paní učitelka použila písničku na vyjmenovaná slova. Během písni se žáci uvolnili a uklidnili. Po písni si všichni kolektivně zopakovali vyjmenovaná slova po p a poté vyučující pokračovala v motivaci a ve výkladu. Žáci již podobnou práci dělali u předešlých vyjmenovaných slov, čili způsob práce jim byl blízký a přibližně věděli, co se od nich očekává.

K práci žáci použili voskové a vodové barvy, kulatý štětec, černého fixu a čtvrtky. Během práce vyučující postila pohádky Maxi psa Fíka. Děti mohly povídat, ale jen velmi potichu, aby nerušili ostatní při práci a zvukový záznam. Po celou dobu pracovali na svém místě, které opustili pouze tehdy, když šli za pedagožkou, nebo když si šli pro potřebné pomůcky k práci.

Bylo vidět, že děti paní učitelku poslouchají a paní učitelka je během hodiny plynule vedla (změna činnosti práce s barvami, uklidíte si voskovky a připravte si vodové barvy). Vyučující působila jako autorita. Do prací žáků zasahovala minimálně, pouze jen když někdo potřeboval nějakou pomoc. Vedla je, aby využili celého prostoru čtvrtky a nevytvářeli tzv. blechy, upozorňovala na proporce postav a aby nezapomněli na pozadí obrázku. Barva pozadí nebyla zadána vyučujícím, žáci si pozadí utvářeli dle vlastní úvahy.

Byl-li někdo s prací hotov, paní učitelka mu zadala další doplňující úkol – vybarvování obrázků s vyjmenovanými slovy. Když se blížil konec hodiny, tak paní učitelka oznámila, kolik času mají na dokončení prací. Zadala povel k úklidu. Zkontrolovala a svolala děti k hodnocení.

Hodnocení proběhlo před koncem hodiny. Žáci byli svoláni na konec třídy s jejich obrázky a měli si stoupnout buď pod mráček, nebo pod sluníčko dle jejich uvážení, jak se jim práce povedla. Většina dětí si stoupla pod mráček, podceňovali se. Paní učitelka se jich poté zeptala proč si tak stoupli a co si myslí o svém díle. Ke každé práci se vyučující vyjádřila a řekla, co se jí na tom líbí, či co by mohlo být lepší.

## **XI. Příklad: Parafráze, generalizace a redukce jedné hodiny výtvarné výchovy**

**Tabulka č. 1: Parafráze, generalizace a redukce**

U	H	Parafráze	Generalizace	Redukce
E	1	<p>Privítání</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- protažení po matematice</li> <li>- předvedení sněhuláka – koule, hrnec, mrkev, ...</li> </ul> <p>Př. Jak uděláš větev? (ž. předvádí tvary pomocí vlastního těla)</p> <p>Vánoční prázdniny</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jak dlouho trvá měsíc?</li> <li>- pročpak nemáš</li> </ul>	<p>Vyučující motivovala žáky pomocí vedeného rozhovoru, převleku, pokládání otázek, volbou technik, postupným výkladem.</p> <p>Vyučující vysvětlila postup práce a použití techniky.</p>	<p>K1 Motivace</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedený rozhovor/povídání o tématu</li> <li>- pokládání otázek</li> <li>- volba techniky</li> <li>- volba tématu</li> <li>- mezioborové propojení</li> <li>- převlek</li> <li>- stimulace během hodiny</li> </ul>

	<p>připravené věci?  - v jakém měsíci chodíš,  ..., do školy?  - odbočuji k Vánocům. Na  copak se těšíš, ...? A na  copak se ještě těšíte?  Když se o Vánocích  díváme na Tv, tak většinu  času dávají pohádky, ...  A co se jí přihodilo? Tak  řekni, o čem byla.  Já mám tady převlek. Jaká  postava může mít takový  oblek?  Tak vidíte, co vás  napadlo.  Dneska budeme používat  tempery, ...  Kdo by chtěl, tak si to  může vyzkoušet.  Tak a my si dneska  budeme hrát na návrháře.  Já mám tady pomeranč.  Znáte podobné ovoce?  Jaké je hořké? Představte  si, že jste tvůrci pohádky.  ...Zdeněk Muler je tvůrce  krtečka ...  ... vy možná víte, o jaké  pohádce mluvíme ...  Jak pak na něj přišel? Paní  učitelka upřesňuje žákovu  odpověď.</p>	<p>Vyučující se ujistila, že  žáci porozuměli  zadanému úkolu.   Vyučující vytvořila ve  třídě příjemnou  atmosféru.   Vyučující během  hodiny ukázala svůj  výtvarný um – ukázka  postupu práce.   Průběžnou kontrolou  vedla žáky k výraznému  projevu a podporovala  individuální nápady.   Vyučující poskytla  žákům dostatek času na  práci.   Vyučující žáky během  jejich práce  povzbuzovala,  motivovala,  podporovala tvůrčí  myšlení. Ve třídě  vytvořila příjemnou.  Žáci se mezi sebou  mohli potichu povídat.   Vyučující dohlížela na</p>	<p>K2 Poznatková/techniky  - vysvětlení postupu  - uvedení do tématu,  uvedení nejznámějšího  českého kreslíře  - poznání technik  K3 Porozumění  - pokládání doplňujících  otázek  - prostor pro otázky  K4 Projev před žáky  - použití hlasu  - použití gest a mimiky  - převlek  - vlastní výtvarný projev  K5 pomoc a podpora  - průběžná kontrola  - podpora originálních  nápadů  - pomoc/rada na  požádání žáků  K6 autorita  - kontrola žáků  - vytvoření příjemné  atmosféry  - zadávání pokynů  K7 sociální vztahy  - kladné vazby mezi uč.  a ž., mezi samotnými  žáky  - příjemná atmosféra  K8 Hodnocení  - průběžné</p>
--	---	--	---

<p>Postup práce</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do každé lavice vám dám barvu, vyberete si razítko (pomeranč, jablko, brambor)</li> <li>- uděláte obtisk, vezmete vodové barvy a na čtvrtku uděláte kaňku, tuto kaňku rozfoukáte pomocí brčka</li> </ul> <p>Motivace na tvoření různorodých postaviček – jaké znáte postavičky?</p> <p>Uděláte dva návrhy postaviček.</p> <p>No já tě za chvíli vyhodím.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prstem domalujete do obtisku oči, pusy, nos</li> </ul> <p>Pojďte je mě a já vám dám ty barvy.</p> <p>Až budete rozfoukávat, tak vám každému vyjde jiná postava. Já jsem chtěla princeznu, ale nakonec mám plamenkovou vílu, když se na to podívám.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nepovedení obtisku – obtisknou znova</li> </ul> <p>Obličej budou dva. Kdo má natištěno?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- má tělo a ruce – tempera,</li> </ul>	<p>úklid.</p> <p>Hodnocení žáků probíhalo průběžně během hodiny. Práce se nestihla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyučující k žákům</li> <li>- žáci mezi sebou</li> </ul> <p>K9 Zázemí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uklizené, vyzdobené prostředí</li> <li>- dostatečné osvětlení</li> </ul>
--	---	---

<p>vlásky – vodové barvy – rozfoukat</p> <p>Jak uděláte vlásy? Kdo ještě nemá brčko na rozfoukání vlásků?</p> <p>Paní učitelka obchází žáky a rozdává jim barvy. Radí, pomáhá – s umístěním obtisku, ...</p> <p>- očička by měly být bílé</p> <p>Musím Vás pochválit, ale ....</p> <p>Vezměte si tužku a podepište si výkresy.</p> <p>Za D.Ú. Vymysli název ke svým postavičkám a promyli, v jakém večerníčku by mohly hrát.</p> <p>Kdo ti má zaschlé, dodělá prstem pusu a oči.</p> <p>Já bych řekla, že je to čmelák.</p>		
---	--	--

## **XII. Příklad: Přepis redukováných kategorií a provedení sekundární redukce**

**Tabulka č. 2: Přepis redukováných kategorií a provedení sekundární redukce**

Pedagožka E	
Přepis redukováných kategorií	Sekundární redukce
<b>K1 Motivace</b> - vedený rozhovor/povídání o tématu	<b>K1 Motivace</b> Rozhovor, monolog/ dialog, volba tématu

<ul style="list-style-type: none"> <li>- pokládání otázek</li> <li>- volba techniky</li> <li>- volba tématu</li> <li>- mezioborové propojení</li> <li>- převlek</li> <li>- stimulace během hodiny</li> </ul> <p><b>K2 Poznatková/techniky</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vysvětlení postupu</li> <li>- uvedení do tématu, uvedení nejznámějšího českého kreslíře</li> <li>- poznání technik</li> </ul> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pokládání doplňujících otázek</li> <li>- prostor pro otázky</li> </ul> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- použití hlasu</li> <li>- použití gest a mimiky</li> <li>- převlek</li> <li>- vlastní výtvarný projev</li> </ul> <p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžná kontrola</li> <li>- podpora originálních nápadů</li> <li>- pomoc/rada na požádání žáků</li> </ul> <p><b>K6 autorita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kontrola žáků</li> <li>- vytvoření příjemné atmosféry</li> <li>- zadávání pokynů</li> </ul> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kladné vazby mezi uč. a ž., mezi samotnými žáky</li> <li>- příjemná atmosféra</li> </ul> <p><b>K8 Hodnocení</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžné</li> </ul>	<p>a technik, mezioborové propojení, převlek, průběžná motivace.</p> <p><b>K2 Poznatková/techniky</b></p> <p>Vysvětlení postupu, technik.</p> <p>Objevování a získávání dovedností prací s danými technikami.</p> <p>Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky při pomoci, vysvětlení postupu práce.</p> <p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <p>Odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace.</p> <p><b>K6 autorita</b></p> <p>Kontrola žáků, vytvoření klidné atmosféry, zadávání povelů. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Vyučující jako autorita.</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Kladné vztahy mezi vyučující a žáky a naopak.</p> <p><b>K8 Hodnocení</b></p> <p>Průběžné hodnocení během hodiny a na konci hodiny. Hodnocení prováděné vyučující.</p> <p><b>K9 Zázemí</b></p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyučující k žákům</li> <li>- žáci mezi sebou</li> </ul> <p><b>K9 Zázemí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uklizené, vyzdobené prostředí</li> <li>- dostatečné osvětlení</li> </ul>	<p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osvětlení třídy</li> <li>- přiměřená zátěž</li> <li>- dostatek prostoru</li> <li>- úklid prostoru</li> <li>- dostatek času na práci</li> </ul>
--	---

### XIII. Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující

Tab. č. 3: Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující

Přepis sekundárních kategorií				
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>K1 Motivace</b>	<b>K1 Motivace</b>	<b>K1 Motivace</b>	<b>K1 Motivace</b>	<b>K1 Motivace</b>
Rozhovor, monolog, dialog, volba materiálu a technik, uskupení, zaměření hodiny, mezioborové propojení	Rozhovor, monolog/ dialog, volba materiálu a technik, mezioborové propojení, pomůcky, volba tématu, hotové vzory požadovaných děl.	Rozhovor, monolog/ dialog, technik, mezioborové propojení, pomůcky, volba tématu.	Rozhovor, pracovní list, volba materiálu a technik, mezioborové propojení, volba tématu.	Rozhovor, monolog/ dialog, technik, mezioborové propojení, pomůcky, volba tématu.
<b>K2 Poznatková/techniky</b>	<b>K2 Poznatková/techniky</b>	<b>K2 Poznatková/techniky</b>	<b>K2 Poznatková/techniky</b>	<b>K2 Poznatková/techniky</b>
Vysvětlení postupu, technik. Objevování a získávání dovedností	Vysvětlení postupu, technik. Objevování a	Vysvětlení postupu, technik. Objevování a získávání dovedností prací s danými technikami.	Vysvětlení postupu, technik. Objevování a získávání dovedností prací s danými technikami.	Vysvětlení postupu, technik. Objevování a získávání dovedností prací s danými technikami. Správné vedení

<p>prací s danými technikami. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky formou náčrtku postupu, vysvětlení práce, připravených šablon a při pomoci žákům – dokreslení, rada.</p> <p><b>K5 pomoc a</b></p>	<p>získávání dovedností prací s danými technikami. Správné vedení k osvojení daných znalostí a technik. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky, navázání na zkušenosti žáků.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky formou náčrtku postupu, vysvětlení</p>	<p>Správné vedení k osvojení daných znalostí a technik. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky, navázání na zkušenosti žáků.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky formou pomoci, vysvětlení postupu práce.</p> <p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <p>Pokládání doplňujících</p>	<p>Správné vedení k osvojení daných znalostí a technik. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest.</p> <p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <p>Odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace k co nejlepšímu výkonu.</p> <p><b>K6 autorita</b></p>	<p>k osvojení daných znalostí a technik. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky, navázání na zkušenosti žáků.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky formou pomoci, vysvětlení postupu práce.</p> <p><b>K1 Motivace</b></p> <p>Rozhovor, volba materiálu a technik, mezioborové propojení, volba tématu.</p> <p><b>K2 Poznatková/techniky</b></p> <p>Vysvětlení</p>
---	---	--	--	--



<p><b>podpora</b></p> <p>Odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace k co nejlepšímu výkonu. Podpora originálních nápadů žáků.</p> <p><b>K6 autorita</b></p> <p>Kontrola žáků, vytvoření příjemné atmosféry, zadávání povelů - zahání hodiny, činností, úklidu, ochodu domů, řízení hodiny pod vedením učitele a i</p>	<p>práce, připravených šablon a při pomoci žákům – dokreslení, rada, vzory hotový učitelových prací.</p> <p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <p>Odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace k co nejlepšímu výkonu. Kontrola žáků, vytvoření klidné atmosféry, zadávání povelů - zahání hodiny, činností, úklidu, řízení hodiny pod vedením</p>	<p>otázek a odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace k co nejlepšímu výkonu, podpora individuálních nápadů.</p> <p><b>K6 autorita</b></p> <p>Kontrola žáků, vytvoření klidné atmosféry, zadávání povelů - zahání hodiny, činností, úklidu, řízení hodiny pod vedením učitele. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům.</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p>	<p>Kontrola žáků během hodiny, vytvoření klidné atmosféry, zadávání povelů - zahání hodiny, činností, úklidu, řízení hodiny pod vedením učitele. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Vyučující jako autorita.</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Kladné vztahy mezi vyučující a žáky a naopak.</p> <p><b>K8 Hodnocení</b></p>	<p>postupu, technik, vysvětlení technik navzájem si. Objevování a získávání dovedností prací s danými technikami. Správné vedení k osvojení daných znalostí a technik. Přiměřenost, jasnost vysvětlení.</p> <p><b>K3 Porozumění</b></p> <p>Pokládání doplňujících otázek, prostor pro otázky, navázání na zkušenosti žáků.</p> <p><b>K4 Projev před žáky</b></p> <p>Používání hlasu, mimiky a gest. Vlastní výtvarný projev před žáky při pomoci, vysvětlení postupu práce.</p>
---	---	---	--	---

<p>pouze pod vedením žáků, spoluúčast na vedení a chodu hodiny. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům i k těm, kteří nemají umělecké nadání a cit</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům i k těm, kteří nemají umělecké nadání a cit. Kladné vztahy mezi vyučující a žáky a</p>	<p>učitele. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Vyučující jako silná autorita.</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Kladné vztahy mezi vyučující a žáky a naopak.</p> <p><b>K8 Hodnocení</b></p> <p>Průběžné hodnocení během hodiny a na konci hodiny. Hodnocení prováděné žáky mezi sebou a žáky samotnými. Závěrečné shrnutí, celkové pochválení.</p> <p><b>K9 Zázemí</b></p> <p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a</p>	<p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Kladné vztahy mezi vyučující a žáky a naopak.</p> <p><b>K8 Hodnocení</b></p> <p>Průběžné hodnocení během hodiny a na konci hodiny. Hodnocení prováděné žáky mezi sebou a žáky samotnými. Závěrečné shrnutí, celkové pochválení.</p> <p><b>K9 Zázemí</b></p> <p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a</p>	<p>Průběžné hodnocení během hodiny a na konci hodiny. Hodnocení prováděné vyučující.</p> <p><b>K9 Zázemí</b></p> <p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osvětlení třídy</li> <li>- přiměřená zátěž</li> <li>- dostatek prostoru</li> <li>- úklid prostoru</li> <li>- vyvětrání</li> <li>- dostatek času na práci</li> </ul>	<p><b>K5 pomoc a podpora</b></p> <p>Odpovídání na dotazy žáků, praktická pomoc při požádání. Průběžná kontrola, motivace k co nejlepšímu výkonu.</p> <p><b>K6 autorita</b></p> <p>Kontrola žáků, vytvoření klidné atmosféry, řízení hodiny pod vedením učitele. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Vyučující jako autorita.</p> <p><b>K7 sociální vztahy</b></p> <p>Vytvoření příjemné atmosféry. Jasná pravidla pro všechny, kladný postoj k žákům. Kladné vztahy mezi vyučující a</p>
--	--	---	---	---

<p>naopak. Pomoc mezi sebou, spolupráce a pohyb žáků po celé třídě.</p> <p><b>K8</b> <b>Hodnocení</b></p> <p>Průběžné hodnocení během hodiny, nebo na začátku či na konci hodiny. Hodnocení prováděné vyučující či žáky mezi sebou či doplněného o názor vyučující.</p> <p><b>K9 průběh hodiny</b></p> <p>Vyučující měla hodiny dobře postaveny, jednotlivé části hodiny na sebe navazovaly</p>	<p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osvětlení třídy</li> <li>- přiměřená zátěž</li> <li>- dostatek prostoru</li> <li>- úklid prostoru</li> <li>- dostatek času na práci</li> <li>- klid při práci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osvětlení třídy</li> <li>- přiměřená zátěž</li> <li>- dostatek prostoru</li> <li>- úklid prostoru</li> <li>- dostatek času na práci</li> <li>- klid po práci</li> </ul>		<p>žáky a naopak.</p> <p><b>K8 Hodnocení</b></p> <p>Průběžné hodnocení během hodiny a na konci hodiny. Hodnocení prováděné vyučující či žáky mezi sebou a žáky samotnými.</p> <p><b>K9 Zázemí</b></p> <p>Vyučující během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osvětlení třídy</li> <li>- přiměřená zátěž</li> <li>- dostatek prostoru</li> <li>- úklid prostoru</li> <li>- vyvětrání</li> <li>- dostatek času na práci</li> <li>- klid při práci</li> </ul>
---	---	--	--	--

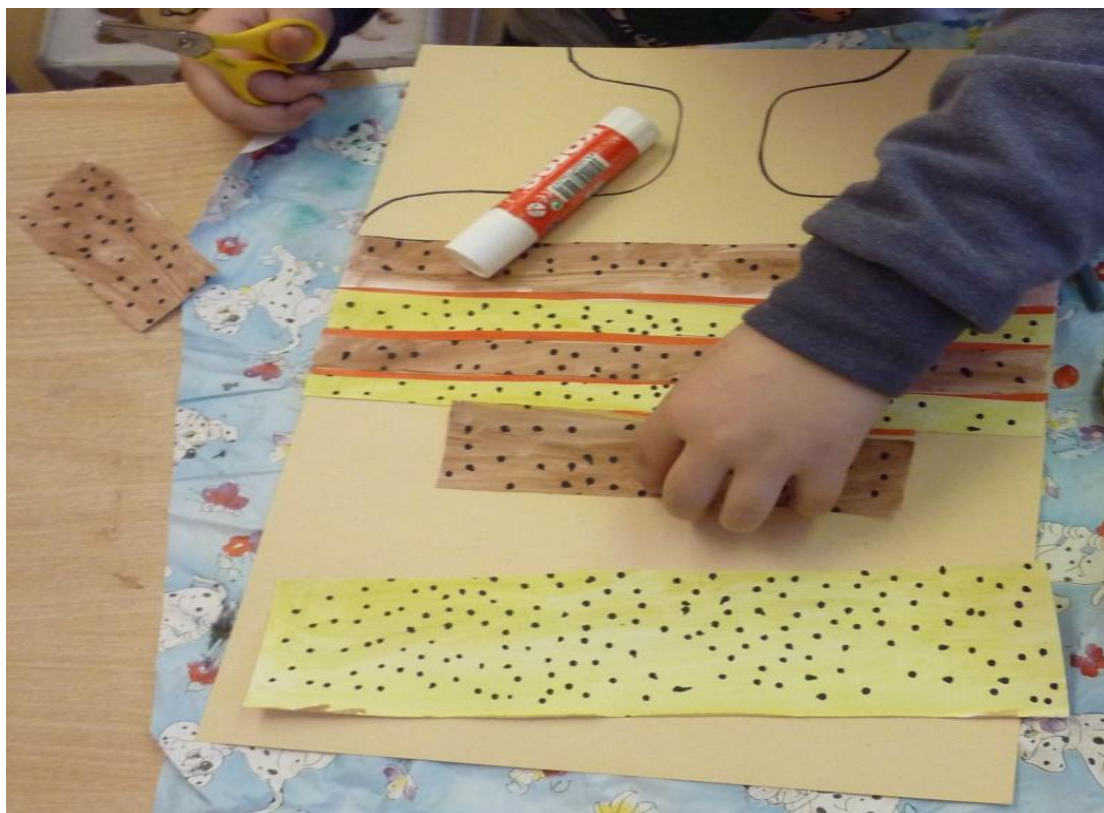
<b>K10 Zázemí</b> Vyučujíc během hodiny zajistila zázemí pro všechny žáky a to: - osvětlení třídy - přiměřená zátěž - dostatek prostoru - úklid prostoru - vyvětrání				
--	--	--	--	--

## XIV. Vybrané práce žáků

Pedagožka A



Pedagožka B



Pedagožka B



Pedagožka C





Pedagožka D



Pedagožka D

