

Projekt OP VpK

Terciární vzdělávání  
výzkum a vývoj  
Vysokoškolské vzdělávání

Dáša Lasotová  
Radim Bejlovec

**Metodika výuky  
výtvarné výchovy  
na 2. stupni základních škol  
a středních školách  
z pohledu pedagogické praxe –  
náměty  
pro začínajícího  
učitele**

Tato studijní opora je spolufinancována  
Evropským sociálním fondem  
a státním rozpočtem České republiky



**SYNERGIE**

Registrační číslo projektu CZ.1.07./2.2.00/07.0355



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# **METODIKA VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE**

—

## **NÁMĚTY PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE**

**DÁŠA LASOTOVÁ  
RADIM BEJLOVEC**

**SYNERGIE** reg.číslo: CZ.1.07/2.2.00/07.0355



**OSTRAVA 2010**

**Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.**

**Recenzenti:** Daniela Valachová

Eva Volná

**Jazyková korektura:** Lenka Bijoková

**Název:** Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

**Autor:** Dáša Lasotová, Radim Bejlovec

**Vydání:** 1. vydání, 2010

**Počet stran:** 101 stran

**Tisk:** Ostravská univerzita v Ostravě

Studijní materiál pro distanční kurz: *Přípravný seminář k profesní praxi*

© Dáša Lasotová, Radim Bejlovec

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7368-892-9

## OBSAH:

Úvod.....	6
<b>1 Před praxí.....</b>	<b>7</b>
1.1 Soudobé výtvarné vzdělávání.....	8
1.2 Profesionální kompetence .....	9
1.3 Organizační zajištění souvislé pedagogické praxe.....	10
1.4 Mapování prostředí a podmínek praxe.....	11
Shrnutí kapitoly .....	13
<b>2 Projektování výuky I.....</b>	<b>15</b>
2.1 Obsahové domény výtvarné výchovy .....	15
2.2 Typy hodin podle dominance činnosti .....	17
2.3 Mentální mapy.....	18
2.4 Interdisciplinární vztahy.....	19
Shrnutí kapitoly .....	20
<b>3 Projektování výuky II .....</b>	<b>25</b>
3.1 Schéma přípravy lekce výtvarné výchovy s komentáři.....	26
3.2 Praktické postřehy k organizaci vyučovací hodiny .....	29
Shrnutí kapitoly .....	32
<b>4 Projektování výuky III.....</b>	<b>35</b>
4.1 Hledání námětu .....	35
4.2 Zadání, podněty, úkoly.....	37
4.3 Příklady formulací úkolů z praxe .....	38
Shrnutí kapitoly .....	39
<b>5 Komunikace nejen ve výtvarné výchově .....</b>	<b>41</b>
5.1 Respektující komunikace .....	42
5.2 Autorita učitele .....	44
5.3 Asertivita učitele .....	45
5.4 Sociální inteligence učitele.....	46
Shrnutí kapitoly .....	48
<b>6 Motivace .....</b>	<b>51</b>
6.1 Aspekty motivace .....	51
6.2 Druhy motivace .....	52
6.3 Příklady motivace v hodině s dominancí produkce a v hodině zaměřené na recepci uměleckého díla.....	53
Shrnutí kapitoly .....	55
<b>7 Pojetí výuky a modality pedagogické situace .....</b>	<b>57</b>
7.1 Pojetí výuky.....	57
7.2 Pojem modalita.....	58
7.3 Druhy modalit .....	58
7.4 Příklad vlastního pojetí výuky.....	60
Shrnutí kapitoly .....	61
<b>8 Hodnocení .....</b>	<b>63</b>

8.1	Zpětná vazba, komentář .....	64
8.2	Typy hodnocení.....	65
8.3	Kritéria hodnocení.....	65
8.4	Reflektivní dialog.....	66
	Shrnutí kapitoly .....	67
<b>9</b>	<b>Reflexe .....</b>	<b>69</b>
9.1	Pojem reflexe.....	69
9.2	Reflexe žáků.....	70
9.3	Reflexe začínajícího učitele .....	71
9.4	Zpracování reflexí .....	72
	Shrnutí kapitoly .....	73
<b>10</b>	<b>Osobnost učitele ve výuce výtvarné výchovy .....</b>	<b>75</b>
10.1	Učitel výtvarné výchovy jako osoba v roli.....	75
10.2	Typologie učitele nejen z pohledu výtvarné výchovy.....	76
10.3	Tvůrčí osobnost a sebepojetí učitele výtvarné výchovy.....	78
	Shrnutí kapitoly .....	79
<b>11</b>	<b>Osobnost žáka ve výuce výtvarné výchovy .....</b>	<b>81</b>
11.1	Žák jako osoba v roli .....	81
11.2	Diagnostika žáka z pohledu oboru – výtvarné výchovy .....	82
11.3	Sebepojetí žáka.....	83
	Shrnutí kapitoly .....	85
<b>12</b>	<b>Sociálně-psychologické klima třídy a výtvarná výchova .....</b>	<b>87</b>
12.1	Pojem sociálně-psychologické klima třídy .....	87
12.2	Druhy a složky sociálně-psychologického klimatu třídy .....	88
12.3	Jak diagnostikovat sociálně-psychologické klima třídy ve výtvarné výchově?.....	89
	Shrnutí kapitoly .....	90
<b>13</b>	<b>Administrativní činnosti učitele .....</b>	<b>93</b>
13.1	Tvorba ŠVP.....	93
13.2	Povinnosti učitele výtvarné výchovy při komunikaci s rodiči žáka.....	95
	Shrnutí kapitoly .....	95

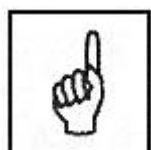
## Vysvětlivky k používaným symbolům



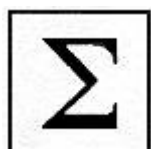
**Průvodce studiem** – vstup autora do textu, specifický způsob, kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



**Příklad** – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



**K zapamatování**



**Shrnutí** – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



**Literatura** – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



**Kontrolní otázky a úkoly** – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



**Úkoly k textu** – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



**Korespondenční úkoly** – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



**Otázky k zamyšlení**



**Část pro zájemce** – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

# Úvod

Tato studijní opora je určena studentům připravujícím se na závěrečnou pedagogickou praxi, může prospět i začínajícím učitelům. Učitelům (vedoucím praxe) studentů poskytne tento text informace o tom, v jakých intencích jsou studenti pro praxi instruováni.

Text předpokládá znalosti získané studiem předmětů kontextových disciplín. Navazuje na následkovou zkušenost a mikrovyučování z průběžných praxí. Text si klade za cíl být průvodcem, rádcem a inspirátorem v etapě přípravy, realizace a reflexe souvislé pedagogické praxe. K jeho prostudování je potřeba cca 30 hodin.

Považujeme za vhodné, abyste měli při práci k dispozici publikace: J. Slavík – Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika, Umění zážitku, zážitek umění. 1. a 2. díl, Kapitoly z výtvarné výchovy I, II; J. Vančát: Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech; RVP, alternativní osnovy a své vlastní dosavadní přípravy na vyučování. Vzhledem k tomu, že souvislá pedagogická praxe skýtá možnost realizace projektu, jenž bude součástí Vaší diplomové práce, bylo by vhodné, v rámci přípravy na souvislou praxi, tento svůj projekt písemně co nejvíce propracovat.

Naším cílem bylo připravit materiál, který by usouvztažňoval Vaše dosavadní teoretické znalosti s aplikacemi do pedagogické praxe.

Rozsah textu byl limitován, proto jsme některá témata přesunuli do přímé výuky.

## **Po prostudování textu budete znát:**

- strategii přípravy souvislé profesní praxe,
- formy přípravy, realizace, hodnocení, reflektování a dokumentování výuky,
- komunikační a sociální strategie ve výuce.

## **Získáte:**

- připravíte se na souvislou pedagogickou praxi,
- náměty pro způsoby projektování vlastní výuky a reflektování,
- základní přehled o administrativních činnostech, které souvisejí s Vaší profesí,
- základní přehled o diagnostice a utváření klimatu ve třídě.

Text pro Vás připravili a na spolupráci se těší Dáša Lasotová a Radim Bejlovec.

(V textu pod zkratkami *dl*, *rb*.)

# 1 Před praxí

(dl)

## V této kapitole se dozvíte:

- zopakujete si základní pojmy soudobých koncepcí výtvarné výchovy,
- připomenete si dimenze profesních kompetencí absolventa učitelského studia oborové výtvarné výchovy,
- jaké kroky je třeba podniknout při zařizování souvislé pedagogické praxe.

## Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit a význam výtvarného vzdělávání vedení školy a laické veřejnosti a umět argumentovat,
- zjistit si informace potřebné pro realizaci souvislé pedagogické praxe a dojednat si ji,
- připravit si autodiagnostiku úrovně svých profesních kompetencí.

**Klíčová slova kapitoly:** profesní kompetence absolventa učitelského studia oborové výtvarné výchovy, cílové kategorie výtvarné výchovy, vizuálně obrazné vyjádření.

### **Průvodce studiem**

*V této kapitole si připomenete některé relevantní poznatky o soudobém výtvarném vzdělávání a budete rozvíjet svou dovednost uplatnit je v dialogu se žáky, které budete učit, s vedením a pedagogy školy, v níž budete působit a s laickou veřejností. Připravíte se na zajištění si praxe a prozkoumání podmínek praxe v místě, které si zvolíte. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, tak se pohodlně usadíte a nenechte se nikým a ničím rušit.*





## 1.1 Soudobé výtvarné vzdělávání

Výtvarná výchova jako výchovný a vzdělávací předmět, který je zaměřen na rozvoj dispozic žáka, směřuje k vzdělání a výchově pokud možno kultivovaného a kritického příjemce umění, člověka, který bude schopen uplatnit jistou zkušenost s uměleckým dílem a užitým uměním ve svém běžném životě, možná bude schopen i využít abreaktivní a relaxační aspekty vlastní výtvarné činnosti. Bude vnímat prožívání a recepci výtvarného/vizuálního/multimediálního umění jako obohacující a rozvíjející fenomén ve svém životě. Bude vizuálně gramotný ve smyslu dovednosti kritického čtení vizuálních uměleckých i mimouměleckých informací a ve vyjadřování myšlenek, názorů, emocí atd. vizuálními znaky.

Autoři RVP vyjadřují záměry koncepce takto: „*Abychom se nestávali pouze pasivními a bezbrannými příjemci projevů vizuální kultury, je zapotřebí naučit se ovládat skrze vlastní tvorbu, vnímání i interpretaci její prostředky na všech úrovních... - jednotlivé prvky vizuálně obrazných vyjádření; jednotlivé druhy vizuálně obrazných vyjádření. Abychom mohli svoji vlastní subjektivitu a obraznost uplatnit, je třeba naučit se znát a vytvářet **prostředky**, kterými ji nejlépe můžeme vyjádřit ve vizuálně obrazných vyjádřeních. (...) Důležité je, abychom věděli, že obsah – „hodnota“ vizuálně obrazných vyjádření není objektivně, jednou provždy daná, ale že se utváří a potvrzuje teprve v **procesu komunikace**, který může probíhat opakovaně v reakci na nové podmínky interpretace a každý se může naučit, jak jej iniciovat.*“ (Vančát, Pastorová, 2006)

Koncepce výtvarného vzdělávání v České republice se po roce 1990 formovala na základech budovaných J. Slavíkem. V jím pojmenovaných cílových kategoriích předmětu se soustřeďují základní dispozice, jež mají být u žáků ve výtvarném vzdělávání rozvíjeny. Pro náhled na posuny v koncepcích si tyto kategorie připomeneme: **Výtvarné dispozice – výtvarná citlivost, výtvarná představivost a fantazie; výtvarné myšlení; Znalosti a porozumění; Tvůrčí a explorativní; Hodnotící schopnosti; Komunikativní dovednosti; Sociálně psychické předpoklady.** (Slavík 1993, s. 30)

Jan Slavík v souvislosti se svou artefiletickou koncepcí usouvztažňuje dimenze vztahu mezi žákem a učivem v artefiletice a tři okruhy činností v Rámcovém vzdělávacím programu:

<b>ARTEFILETIKA - dimenze vztahu mezi učivem a žákem</b>	<b>RVP - okruhy tvůrčí činnosti</b>
<b>VÝRAZ</b>	<b>UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY</b>
<b>KOMUNIKACE</b>	<b>OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ</b>
<b>FORMA</b>	<b>ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI</b>

Pro dotvoření rámce, z něhož vzešel i RVP, je potřeba připomenout ještě osnovy výtvarné výchovy z roku 2001 (viz níže), jejichž plné znění je dostupné na adrese [www.vuppraha.cz/soubory/osnovy\\_vv](http://www.vuppraha.cz/soubory/osnovy_vv): Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník, VP Základní škola, Alternativa A. *Autoři: Tomáš Komrska, Markéta Pastorová, Pavel Šamšula*; Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník, VP Základní škola, Alternativa C pro individuální práci s žákem. *Autor: Evžen Linaj*; Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník, VP Základní škola, Alternativa B). *Autoři: Jaroslav Vančát, Lenka Kitzbergerová, Marie Fulková*.

## 1.2 Profesionální kompetence

V průběhu praxe si ověřujete, do jaké míry máte osvojeny profesionální kompetence učitele výtvarné výchovy. K připomenutí použijeme charakteristiky vytvořené J. Slavíkem (1992) in Hazuková 1994, s. 22, 23. Slavík definuje dvě základní dimenze kompetence absolventa učitelského studia oborové výtvarné výchovy: **výtvarnou (produktivní, receptivní, teoretickovýtvarnou)** a **psychodidaktickou (psychosociální, projektovou, realizační, reflektivní)**.

V požadavcích na odbornost učitele je v *Rámcových vzdělávacích programech* kladen důraz na vyspělou **vizuální gramotnost** učitele, na jeho schopnosti a dovednosti zacházení s **novými médii** a na schopnost zprostředkovat tyto dimenze soudobého světa, světa vizuálního umění a vizuální kultury žákům a

studentům a rozvíjet u nich schopnost nezávislého výběru i interpretace vizuálních informací.

### 1.3 Organizační zajištění souvislé pedagogické praxe

Studenti učitelství výtvarné výchovy absolvují souvislou pedagogickou praxi na **základních školách**, na **základních uměleckých školách**, na **gymnáziích** a na **středních uměleckých školách**. U žáků základních uměleckých škol a středních uměleckých škol předpokládáme zájem o výtvarný obor především v jeho produktivní oblasti. Na základních školách a gymnáziích učitel oslovuje žáky nejrůznějších preferencí a oblastí zájmů. Dá se předpokládat, že se stanou především příjemci, vnímateli umění, kritickými čtenáři vizuálně obrazných vyjádření a v ideálním případě budou tvůrčí činnost aplikovat v rekreační a relaxační rovině. Určité promile žáků se může později věnovat výtvarné pedagogice, teorii umění, kurátorství a dalším oblastem souvisejícím s provozem umění. V průběhu praxe je proto potřeba hledat soulad soudobého pojetí výtvarné výchovy se specifickými potřebami příjemců na různých stupních a typech škol.



#### **Příklad:**

Střední umělecké školy nutně rozvíjejí dovednosti řemeslné a technologické, neboť tyto patří mezi profesní kompetence oblasti užitého umění. Gymnázia připravují studenty nejrůznějších zaměření, a jedním z cílů výtvarného oboru je zprostředkovat studentům svět umění jako život obohacující oblast, ukázat cestu ke kritické recepci a interpretaci uměleckých děl a veškerých projevů současné vizuality. Z uvedených institucí mají největší vliv na utváření postoje společnosti k výtvarnému umění učitelé škol základních, neboť oni spoluutvářejí vztah k výtvarnému umění u celých generací!!!

Školu nebo školy (jednooborové studium VV) k praxi si studenti vybírají sami, na základě předběžné dohody s ředitelem školy a kvalifikovaným učitelem výtvarné výchovy. Formální a legislativní zajištění praxe je zajišťováno referentem PdF. Kopii potvrzené *Žádosti o realizaci souvislé pedagogické praxe* s uvedením kontaktu na učitele praxe výtvarné výchovy předává

student didaktikovi KVV, s nímž se na souvislou praxi připravuje. S ním také dojednává podmínky pro udělení zápočtu za souvislou pedagogickou praxí. Mezi obvyklé požadavky katedry výtvarné výchovy patří:

- absolvování praxe na daných školách v požadovaném rozsahu a kvalitě,
- včasné zaslání rozvrhu hodin praxe katedře výtvarné výchovy,
- písemné hodnocení souvislé pedagogické praxe studenta učitelem praxe,
- soubor příprav realizovaných v průběhu praxe s reflexemi a dokumentací (o pořízení fotodokumentace, na níž by byly zachyceny děti nebo studenti, je potřeba jednat s učitelem praxe),
- studentovo hodnocení praxe z hlediska přínosnosti pro rozvoj profesních kompetencí.

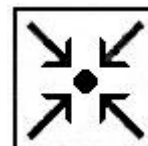
## 1.4 Mapování prostředí a podmínek praxe

Před započítím praxe je potřeba prozkoumat okolnosti, jež praxi ovlivní. Za základní považujeme:

**1. Prostředí, v němž se škola nachází s ohledem na možnosti tematizace výuky.** Při volbě školy k praxi a plánování praktikování je dobré uvědomit si nebo zjistit, jaké možnosti Vám prostředí skýtá z hlediska přírodních objektů, architektury, kulturních institucí atd., a uplatnit některé z těchto skutečností ve výuce.

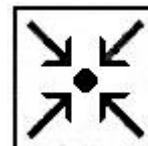
**Příklad:** sgrafito, Sorela, Ostrava Poruba – Věžičky

( [http://www.turistika.cz/foto/8387/24044/th\\_f\\_normalFile8--s4300232.jpg](http://www.turistika.cz/foto/8387/24044/th_f_normalFile8--s4300232.jpg))



**2. Podmínky pro výuku VV.** Na základě informací o podmínkách pro výuku se můžete rozhodnout, jaké technologie je možno začlenit do vyučovacích programů, jaké prostorové možnosti jsou k dispozici apod.

**Příklad:** ateliér, běžná učebna; technické vybavení – dataprojektor, možnosti práce s novými médii; keramická dílna, grafická dílna apod.; dostupné informační zdroje, učebnice pro žáky atd.



**3. Konzultace s učitelem praxe.** Předběžná konzultace s učitelem praxe Vám pomůže při projektování vlastní výuky. Kromě jiného se můžete s Vaším učitelem praxe dohodnout na termínech a způsobech konzultace jednotlivých

příprav, na rozborech realizovaných lekcí, na Vašich mimovyučovacích povinnostech ve škole. Úvodní rozhovor s učitelem praxe by měl obsahovat:

- rozhovor o koncepci výuky učitele praxe,
- ŠVP a pozice výtvarné výchovy v něm,
- informace o třídách, v nichž se bude praxe realizovat,
- dohoda o formě praxe – zapojení se do probíhajících projektů; možnost učit vlastní náměty (otázka realizací diplomového projektu či jeho části).



### Část pro zájemce

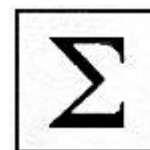
Výtvarná výchova v době vizuality není preferovaným vzdělávacím předmětem. Proč? Možná není dosud vyučována tak, aby předávala a spolukonstruovala ty znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou uplatnitelné v dospělém životě. Možná světu reklamy, telenovel apod. vyhovuje dosavadní nerozvinutá vizuální gramotnost. Možná... Můžete si přečíst níže uvedený citát (případně celý text, z něhož pochází) a uvažovat o kvalitě Vaší vizuální gramotnosti a nad tím, jak ji chcete rozvíjet u svých žáků, jak o ní budete debatovat se svými kolegy ve škole...

*„Studium vizuální kultury se stává velmi aktuálním v kontextu současné nebyvalé populární fascinace čtením obrazů (viz např. zájem o renesanci v souvislosti s knihou „Da Vinci's Code“, která přepisuje umění jako „vzrušující thriller“). Podobně je třeba analyzovat vzrůstající význam umění jako „atrakce“ – viz např. umělecké výstavy, které se stávají masovou událostí (srov. Kesner 2000). Tyto proměněné způsoby nakládání s obrazem ovšem přinášejí spíše letmé skenování vizuálních podnětů než pohroužení a kontemplaci zážitku. Podobná situace nastává i v čtení obrazů, které na nás chrlí audiovize – přestože existuje obecné vědomí o možnostech manipulace obrazem, je zde stále mizivá zkušenost s čtením, analýzou a nedůvěrou k obrazům (absentuje zde „hermeneutika podezření“). Společnost spektaklu se tedy spíše rozkládá vnitřním přetížením, zahlcením obrázky, než by byla rozkládána obecnou vědomou snahou demystikovat a naučit se pracovat s obsahy komunikovanými obrázky (problém nedostatečné mediální*

gramotnosti publika). *Vzniká tak zajímavý rozpor současné doby – na jedné straně stále více lidí konzumuje (umělecké) obrazy bez „proměny“ vnímání, kterou by jim potenciálně mohly nabízet, na straně druhé konzumují mediální obrazy „reality“ jakožto „pravdivé“, bez nedůvěry, kterou by si zasloužily. Tak se ukazuje pragmatický rozpor pozorovatele, který vlastně neví, co mu obraz nabízí, ani čím mu hrozí – tento „indiferentní spotřebitel“, který podlehl vizuálu, je primárním polem zkoumání vizuálních studií.“ (Hanáková 2006)*

### Shrnutí kapitoly

- Koncepce soudobé výtvarné výchovy/výtvarného oboru je formulována v Rámcovém vzdělávacím programu, v němž je kladen důraz na rozvoj vizuální gramotnosti, kritického čtení a interpretace vizuálně obrazných vyjádření umělecké i mimoumělecké povahy včetně produktů nových médií.
- Realizace konkrétní výuky učitelem je jeho osobitou, poučenou, tvůrčí a citlivou integrací, transformací a aplikací oborového, institucionálního a legislativního do dialogu se žáky.
- Před nastoupením profesní praxe je potřeba zmapovat podmínky, které ji budou limitovat.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Charakterizujte koncepci výtvarného vzdělávání prezentovanou v *Rámcovém vzdělávacím programu*.
2. Jaké rozdíly vidíte v zaměření výtvarného vyučování na různých stupních a typech základních a středních škol?



### Úkoly k textu

1. Najdete v cílových kategoriích VV formulovaných J. Slavíkem (1993) a v citovaném textu o koncepci RVP (Vančát, Pastorová 2006) shody, podobnosti, rozdíly? Pokuste se srovnat některý aspekt uvedených pojetí.





### Otázky k zamyšlení:

1. Jak objasníte, budete řediteli školy, význam a možnosti výtvarné výchovy – výtvarného oboru?
2. Jak přiblížíte rodičům svých žáků potřebnost výtvarné výchovy – výtvarného oboru pro dospělý život jejich dětí? (Doporučení: viz text J. Vančát – *Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jeho rozvoje*. Česká sekce INSEA Plzeň 2004, [www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/](http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/).)
3. Co mělo zásadní vliv na Vaši volbu profese výtvarného pedagoga?
4. Co Vás přivedlo do světa výtvarného umění?



### Korespondenční úkoly

1. Zpracujte písemně mapování podmínek praxe dle konkrétních skutečností týkajících se školy, kterou jste si pro svoji souvislou pedagogickou praxi zvolili.



### Citovaná a doporučená literatura

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

VANČÁT, J., PASTOROVÁ, M. *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru* [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/6/843>.

HANÁKOVÁ, P. *Vizuální kultura – vizuální studia* [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.cinepur.cz/article.php?article=939>.

PASTOROVÁ, M. *Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti umění a kultura v připravovaných kutikulárních dokumentech*. In *Výtvarná výchova 2*, 2003, s. 7–9. ISSN 1210 3691.

PASTOROVÁ, M. *Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti umění a kultura v připravovaných kutikulárních dokumentech*. 2. část. In *Výtvarná výchova 2*, 2003, s. 7–8. ISSN 1210 3691.

SLAVÍK, J. *Jak si poradit s hodnocením?* [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1993.

## 2 Projektování výuky I

(dl)

**V této kapitole se dozvíte:**

- zopakujete si základní obsahové domény výtvarné výchovy,
- zopakujete si typy lekcí ve výtvarné výchově,
- připomenete si, co jsou to mentální mapy a jak se tvoří.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit obsahové domény výtvarné výchovy a uplatnit je ve své výuce,
- objasnit pojem mentální mapování,
- vytvořit mentální/pojmovou mapu tématu lekce, struktury přípravy na výuku, mapu interdisciplinárních vazeb námětu, mezipředmětových vztahů v určité lekci apod.

**Klíčová slova kapitoly:** obsahové domény výtvarné výchovy, typy hodin výuky podle převládající činnosti, mentální mapy, interdisciplinární vztahy, mezipředmětové vztahy.

### Průvodce studiem

*V této kapitole si zopakujete soudobá pojetí výtvarné výchovy, typy lekcí VV podle dominující činnosti. Budete vytvářet mentální mapy se zaměřením na interdisciplinární a mezipředmětové vztahy.*

*Na prostudování této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, papíry na kreslení, pastelky, fixy, obrázky, lepidlo, nůžky. Budete manipulovat s pojmy i obrazy a možná se nad svými mapami i pobavíte.*



### 2.1 Obsahové domény výtvarné výchovy

Projektování výuky patří mezi základní profesní kompetence učitele. Ještě v nedávné době jsme mohli (a možná ještě můžeme) zaznamenat názor, že ve výtvarné výchově není písemná příprava nezbytná a i bez ní mnozí učitelé dokázali velmi citlivě pracovat intuitivní formou. Začínající učitel se prostřednictvím vytváření komplexních příprav pro jednotlivé lekce, tématické a metodické řady a projekty učí strukturovat a kontextovat své znalosti,



dovednosti a schopnosti rozvinuté a nabyté dosavadním studiem. Realizací připravených projektů ověřuje jejich použitelnost, nabývané zkušenosti mu napomáhají při korigování vytvořených příprav a při vytváření jeho osobitého učitelství.

**Obsahové domény – činnostně členěné učivo (RVP)** stanoví intence, v nichž lze koncipovat výukové plány a strategie výuky. V centru pozornosti stojí osobnost žáka, jeho dispozice a potřeby a učitel má k dispozici obsahy/témata a prostředky, jimiž napomáhá žákovi v jeho rozvoji a vzdělání.

**Obsahové domény** (volná citace textu M. Pastorové; celý text viz odkaz):

1. Rozvíjení smyslové citlivosti
2. Uplatňování subjektivity
3. Ověřování komunikačních účinků

*ad 1) **Rozvíjení smyslové citlivosti:** učitel by žákovi poskytl širokou nabídku různorodých vjemů vizuálních, hmatových, sluchových i kinestetických tak, aby žák dostal příležitost uvědomovat si a reflektovat své vjemy a s nimi spojené prožitky, a aby měl možnost je zachytit osobitým vizuálně obrazným vyjádřením, měl dostatek času si různost vjemů uvědomovat, přemýšlet o nich, měl možnost vědomě zapojovat smysly a porovnávat způsoby vnímání, porovnávat vlastní záznamy vjemů se záznamy ostatních, uvědomovat si shodnosti a rozdíly, zjišťovat, zda v průběhu času dochází ke změnám ve vnímání či způsobech jejich vyjádření. Aby dostal příležitost vnímat a interpretovat různorodá vizuálně obrazná vyjádření umělecká, běžně užívaná i vlastní a bylo mu umožněno sdělovat své jedinečné pocity, vjemy a prožitky, vlastní názory, postřehy i kritické soudy.*

*ad 2) **Uplatňování subjektivity:** učitel by žákovi poskytl různorodé interakce se světem tak, aby měl posléze žák možnost si sám uvědomovat, které z osobních zkušeností byly pro něj významné natolik, že je stojí za to dále rozvíjet a pro jejich vyjádření volit různé přístupy i způsoby. Důležitá je příležitost pro vyjádření vlastního originálního přístupu ke světu v provázanosti vnímání, tvorby a interpretace, možnosti osobní volby a osobního přístupu k tématu tak, aby vizuálně obrazné vyjádření v co nejširší míře vyjadřovalo žákův vlastní prožitek, myšlenky i dosavadní zkušenosti. Měl by nabídnout podmínky pro uplatňování individuálních schopností tak, aby se žák mohl rozvíjet a*

seberealizovat při projektech v rámci výtvarné výchovy či projektech mezioborových a svým osobním přispěním **ovlivňovat** jejich průběh.

ad 3) **Ověřování komunikačních účinků:** učitel by se měl při rozpracovávání učiva zaměřit na to, aby žákovi poskytl příležitost k **interpretaci, komparaci, prezentaci** vlastního vizuálně obrazného vyjádření, k jeho **prezentaci** ve veřejném prostoru a **komunikaci** o něm. Učitel by měl také žákovi nabídnout dostatek inspiračních a informačních zdrojů k **hledání kontextů**, k uvažování o vizuálně obrazných vyjádřeních. (viz Pastorová, 2004)

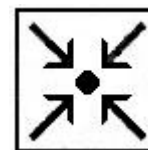
## 2.2 Typy hodin podle dominance činnosti

Klasické členění hodin podle dominance určité činnosti má svoji paralelu ve Slavíkových modalitách pedagogických situací, o nichž se píše v 7. kapitole. Můžete se na podkapitoly **Pojem modality** a **Druhy modalit** podívat v souvislosti s prací na této kapitole.

1. **Hodina s těžištěm ve výtvarné produkci** – vyjadřování se k určitému tématu vizuálně obraznými prostředky; zkoumání možností vizuálně obrazných prostředků samotných (etudy, hry, experimenty).

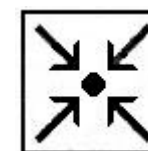
**Příklad:** (příklady se budou vztahovat k přílohovému materiálu, což je v tomto případě dialogový katalog Blažej Baláž – POSEDLOST).

Malbou temperovými barvami, olejovými pastely, latexem atd. na formáty zvolené od velikosti A4 do velikosti B1 vytvořte textové obrazy makarónského typu.



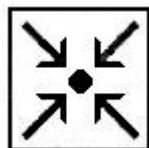
2. **Hodina s těžištěm v recepci vizuálně obrazného vyjádření a také jiné vizuálně vnímatelné skutečnosti (přírody)** – vnímání, dekódování, analýza, reflektování, interpretace verbální, nonverbální (parafráze, dramatizace...) vizuálně obrazného vyjádření.

Zadání: Napište krátkou recenzi k výstavě B. Baláže – POSEDLOST na základě prohlídky výstavy, při níž si zapíšete prvotní dojmy a asociace a následně práce s dialogovými listy k této výstavě.



3. **Hodina s těžištěm v komunikaci** – předmětem komunikace je vizuálně obrazné zobrazení (umělecké, mimoumělecké, produkt výrazové hry,

příroda), artefakt, jiná skutečnost, pojem, situace: usouvztažnění osobní zkušenosti; znaková analýza; interpretace; kontextualizace.



Zadání: Na základě informací (internet, literatura) srovnejte koncepty, tvůrčí principy autorů textových děl (obrazů, instalací, objektů apod.), např. J. Kosutha, B. Baláže, L. Weinera atd.; tyto pak uplatníte v debatě srovnávající vizuální textovou tvorbu. Forma práce – skupinová.

4. **Hodina kombinovaná** – nastolení problému, komunikace o tématu a možnostech jeho řešení, řešení tématu vizuálně obraznými prostředky, komunikace nad vzniklými artefakty, hledání kontextů ve světě umění.



Zadání: Na základě výtvarné konkretizace pojmů použitých v treptomachiích B. Baláže srovnejte své prekoncepty a uvažujte o možnostech vyjádření jednotlivin a obecnin.

*Dialogové listy k výstavě B. Baláže POSEDLOST najdete v příloze textu nebo budou ke stažení.*

Písenná komplexní příprava na vyučování má u začínajícího učitele několikový význam:

- prokazuje v ní svoji schopnost projektování,
- formuluje přesně směřování, obsahy a prostředky výuky,
- pomáhá učiteli ujasňovat si cíle, strategii, kontexty,
- zahrnuje teze výkladu, základní pojmy a obrazy....,
- je materiálem, který lze korigovat v průběhu výuky nebo po ní,
- poskytuje průběžnou časovou orientaci,
- ...

**Úkol:** V průběhu své praxe doplňujte svá poznání o tom, co Vám komplexní příprava na výuku přinesla v praxi.

## 2.3 Mentální mapy

Mentální mapa (myšlenková mapa, pojmová mapa, referenční mapa, mapa mysli, kognitivní mapa, sémantická mapa, vědomostní mapa, metaplán, strukturovaný přehled) je graficky uspořádaný text doplněný obrázky s vyznačením souvislostí. Je to **obrazovo-pojmové schéma**, které zachycuje

určitou fází procesu, v němž subjekt, který je iniciován výchozím pojmem, vyjadřuje pojmy související a zároveň pojmenovává vztahy mezi nimi. Jde o vizuální zobrazení vazeb asociací mezi pojmy. Klíčový pojem/obraz, centrum myšlenkové mapy, je spojen s mnoha dalšími, s nimiž vytváří vztahovou síť, jež představuje naši znalost a také možnosti daného problému a jeho kontextu.

Mentální mapy považujeme za vhodné a efektivní postižení výtvarného projektu, kontextu tématu, interdisciplinárních a mezipředmětových vztahů. Mentální mapa definuje ústřední téma, myšlenku, pojem, ukazuje vztahy mezi dalšími klíčovými slovy a obrazy. Tím, že je tvořena jako obraz a tvůrce v ní usouvztažňuje vyjádření verbální a obrazová ve stylu svého vlastního osobitého myšlení, vzniká originální záznam momentálního chápání a přístupu k mapovanému jevu, projektu apod. Pro výtvarné pedagogy může být tato metoda přitažlivá a mohou jí využít také se žáky ve vyučování, např. v projektové výuce, analýze obrazů, srovnávání prekonceptů apod.

**Pravidla mentálního mapování** (<http://cdesign.zive.cz/Clanky/Znate-Buzana--Mentalni-mapy-trochu-jinak/sc-3-a-20388/default.aspx>): Začít klíčovým slovem nebo výstižným obrázkem ve středu → vytvářet z něho hlavní a další úrovně větví → používat klíčová slova, jedno slovo na lince → používat velká tiskací písmena → používat barvy, obrázky, symboly a geometrické tvary → používat šipky a další prostředky pro vyjádření vzájemných vazeb. Tato pravidla můžete uplatnit při přemýšlení nad koncepty, metodami a strategiemi vlastní výuky. Lze tvořit mapy např.:

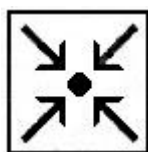
- mapa problému řešeného v lekci,
- mapa vztažnosti námětů projektu,
- mapa průběhu lekce,
- mapa mezipředmětových vztahů.

## 2.4 Interdisciplinární vztahy

**Interdisciplinární – mezioborové vztahy** přirozeně se uplatňující ve výuce výtvarné výchovy se zviditelní v mentálních mapách, a zde na nich spatříme, že obsahy výtvarné výchovy jsou neomezené. Tento fakt souvisí s těsnou

vazbou výtvarného oboru a výtvarného umění. Také díky tomu je projektování a vyučování výtvarné výchovy kreativní činností, která vyžaduje celoživotní orientaci a dovzdělávání se v nejrůznějších oborech, která rozvíjí vztažné a divergentní myšlení a přináší radost z objevování nekonvenčních vztahů a vazeb.

Za užší pojem považujeme termín **mezipředmětové vztahy**, které směřují ke konkrétním projektům v určitém školním vzdělávacím programu. Ty jsou zpravidla koncipovány ve spolupráci s kolegy jiných oborů – geografie, historie, literatura... se zaměřením na požadované výstupy všech participujících předmětů.

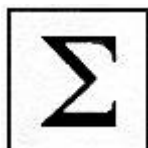


**Příklad:** viz LASOTOVÁ, D. Příprava k projektování programu zprostředkování tvorby Romana Franty, 2008.



### Část pro zájemce

1. MENTÁLNÍ MAPY: v RVP najdete termín **relační mapy** s několika příklady ze školní praxe: <http://www.eduart.cz/stranky/obrazivost/metody.aspx>.
2. Pojem mentální mapy je v odborné geografické literatuře používán pro mapy území, která si vtiskáváme do mysli. Vedle informací o poloze geografických jevů obsahují také subjektivní dojmy z míst, odhady velikostí, představy apod.: (<http://www.mandaly-k-vybarveni.cz/mentalni-mapy/>).
3. MENTÁLNÍ MAPOVÁNÍ DIGITÁLNÍ: k vytváření mentálních map je možné využívat počítač, viz např. <http://www.havlana.net/blog/freemind-xmind-a-mentalni-mapovani-usporadejte-si-sve-mysleni/>, <http://www.vltava2000.cz/mindshop//>.



### Shrnutí kapitoly

- **Rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků** jsou **obsahové domény** výtvarné výchovy formulované v Rámcovém vzdělávacím programu.
- **Mentální mapa** je vizuální zobrazení vazeb asociací mezi pojmy. Může být tvořena pojmy i obrazy. Ukazuje aktuální strukturu toho, co známe nebo si vybavujeme k danému tématu, napomáhá odhalování

nových vztahů mezi uvedenými pojmy. Je vhodným prostředkem pro hledání a zobrazení interdisciplinárních a mezipředmětových vztahů.

- **Interdisciplinární myšlení** rozvíjí chápání jevů ve vazebných celcích a kontextech.

### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte a objasněte obsahové domény výtvarné výchovy formulované v RVP.
2. Co je to mentální/pojmová... mapa?
3. K čemu lze mentální mapování využívat v běžném životě?
4. Projděte si své dosavadní přípravy na vyučování a zařaďte si je do kategorií typů hodin podle dominující činnosti.
5. K některé ze svých příprav vytvořte mentální mapu.
6. Zjistěte, jaké interdisciplinární vztahy můžete ve svých lekcích uplatnit.



### Úkoly k textu

V jednom z textů si klade M. Pastorová otázku: „A když je námět banální?“ Zřejmě má na mysli náměty typu >zážitek z prázdnin< , >vánoce< , >jaro< , >moje oblíbené zvířátko<... Dokážete s takovým námětem pracovat konstruktivně? Pokuste se vymyslet etudy, v nichž s uplatněním obsahových domén formulovaných v RVP proměníte banalitu v originalitu.



### Otázky k zamyšlení:

1. Jaký prospěch ve svém běžném životě budou mít žáci z rozvíjení schopnosti a dovednosti usouvztažňování věcí, pojmů a jevů?
2. Jakým způsobem bylo během studia rozvíjeno Vaše vztahové myšlení?



### Korespondenční úkoly

1. Vytvořte mentální/pojmovou mapu s obrazy k některé ze svých již hotových prezentací do výuky (konceptuální umění, pojmy umění apod.) nebo vytvořte mentální/pojmovou mapu interdisciplinárních vztahů k některému tématu své projektované lekce.





### Citovaná a doporučená literatura

BLAŽEJ BALÁŽ – POSEDLOST. Dialogový katalog k výstavě v Galerii Student, 2009. Koncepce Dáša Lasotová. Ostrava: Katedra výtvarné výchovy, PdF, OU, 2009.

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vys. Praha: Portál, 2004. Kapitola 5, Mentální mapování, s. 71–86.

FreeMind/XMind a mentální mapování – uspořádejte si své myšlení [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z:

<http://www.havlena.net/blog/freemind-xmind-a-mentalni-mapovani-usporadejte-si-sve-mysleni/>.

INFOGRAM Portál pro podporu informační gramotnosti [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z:

<http://www.infogram.cz/?jsessionid=8057AEC831056E9A310C01414B114F3F>.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence>.

MindMaps – mentální a myšlenkové mapy [online]. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.mindmaps.cz/>.

LASOTOVÁ, D. Příprava k projektování programu zprostředkování tvorby Romana Franty. Text + obrazová prezentace. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference „*Nová role učitele/budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji*“. Ed. Lucie Dokoupilová. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-517-1.

MLSOVÁ, N. Využití pojmových map ve výuce tvůrčího psaní [online]. [cit. 29. 8. 2009] Dostupný z: [edu.uhk.cz/tvurcipsani/files/20070201175340.ppt](http://edu.uhk.cz/tvurcipsani/files/20070201175340.ppt).

PASTOROVÁ, M. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura* [online]. 2004. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek,/410/43>.

Projekt Eduard. <http://www.eduart.cz/default.html>.

Příprava učitele na vyučování [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1320>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA [online]. [cit.

12. 8. 2009] Dostupný z:

[http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska\\_reforma/RVP/RVP\\_gymnazi\\_a.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazi_a.pdf).

Znáte Buzana? – Mentální mapy trochu jinak [online]. [cit. 12. 8. 2009]

Dostupný z: <http://cdesign.zive.cz/Clanky/Znate-Buzana---Mentalni-mapy-trochu-jinak/sc-3-a-20388/default.aspx>.





### 3 Projektování výuky II

#### V této kapitole se dozvíte:

- které komponenty je vhodné zařadit do přípravy na vyučování,
- jak lze fázovat hodinu s ohledem na dominantní činnosti.

#### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vytvořit schéma přípravy své vyučovací hodiny,
- objasnit interdisciplinární kontexty námětu dané lekce,
- definovat jednotlivé položky písemné přípravy a objasnit jejich význam,
- zohlednit při přípravě na výuku nejrůznější organizační a technická úskalí výuky.

**Klíčová slova kapitoly:** organizační aspekty, technické aspekty, teoretické aspekty, tematický celek, klíčové kompetence, fázování výuky.

#### **Průvodce studiem**

*V této lekci se budeme věnovat především komponentám, které bereme v úvahu při projektování výuky, a praktickým aspektům plánování výuky.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



RVP formuluje **klíčové kompetence** jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“. Pro základní vzdělávání to jsou: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence pracovní; pro gymnaziální vzdělávání to jsou: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence k podnikavosti. V této souvislosti je potřeba, abyste si před sebe položili ještě Cílové zaměření vzdělávací oblasti, Vzdělávací obsahy výtvarného oboru

základního a gymnaziálního vzdělávání (viz RVP [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)), a pak se věnovali přípravě na vyučování.

### 3.1 Schéma přípravy lekce výtvarné výchovy s komentáři

(dl)

Během studia jste se setkali s různými formami projektování výuky. Ve své praxi můžete pracovat s modelem, který si sami zvolíte, modifikujete nebo vytvoříte. Důležité je, aby Vaše příprava byla odborně na výši, aby byla logická, srozumitelná, zaměřená na realizování záměrů a cílů soudobé výtvarné výchovy – výtvarného oboru, směřovala k rozvoji dispozic žáků. K zopakování svých znalostí můžete využít komentářů u jednotlivých položek nabízené struktury přípravy.

V počátcích uvažování o přípravě je potřeba uvědomit si nebo zjistit, pro koho a pro jaké podmínky program koncipujeme:

**ORGANIZAČNÍ ASPEKTY** ujasňují dané vnější okolnosti a podmínky výuky. Patří k nim: **typ školy** (ZŠ, ZUŠ, GYMNÁZIUM, SUŠ); **charakteristika vyučované skupiny** (věk a počet žáků, studentů; chlapců, dívek; specifika); **forma výuky** (individuální, skupinová, hromadná); **místo výuky** (ateliér, běžná učebna, galerie atd.).

**TECHNICKÉ ASPEKTY** se týkají technického zázemí výuky, výtvarných aj. materiálů, pomůcek a technologie. Řadíme sem: „**pomůcky**“ **učitele** (obrazovopojmová prezentace, reprodukce obrazů, hudební nahrávky, texty, geografická mapa, slovníky symbolů, slovník cizích slov, pojmová mapa...); **pomůcky žáků** (podrobněji v podkapitole 4.4); **technické prostředky** (dataprojektor, magnetofon, DVD přehrávač...); **technika/žánr** (např. kresba, malba valérovanou tuší na hedvábný papír; instalace v chrámu).

**TEORETICKÉ ASPEKTY** zahrnují konceptuální a obsahové složky přípravy. **Cíle výtvarné výchovy** jsou formulovány jednak v cílových kategoriích Jana Slavíka, jednak v nyní závazném dokumentu RVP a dále

v alternativních osnovách (viz kapitola 1.1). **Dílčí cíle** konkretizují směřování, která jsou v průběhu lekce činnostmi záměrně a skutečně dotčena.

**Tematický celek** označuje název projektu, který je složen z jednotlivých námětů (např. *KONCEPTUÁLNÍ UMĚNÍ*); **námět** představuje dílčí část tematického celku (např. *TEXTOVÉ OBRAZY BLAŽEJE BALÁŽE*).

**Klíčová slova** pojmenovávají dílčí myšlenkové motivy vztahující se k námětu (např. *treptomachie, sémantika...*; jejich objasnění bude odpovídat znalostní rovině příjemců výuky). **Zadání, podnět, úkol** uvádějí koncentrované formulace problému, který bude v lekci řešen; úzce souvisí s cíli, prostředky a metodami (viz dále). Kritéria hodnocení sdělujeme žákům, aby věděli, k čemu práce směřuje, na co se mají zaměřit, o čem se bude hovořit v závěrečném hodnocení; tato kritéria úzce souvisí s vytčenými cíli.

**Interdisciplinární/mezipředmětové vztahy**, které učí vztažnému myšlení a ukazují svět v kontextech, je vhodné ukázat na práci s pojmovými mapami.

**PRŮBĚH LEKCE** má variovatelnou strategii, jež závisí na záměrech, možnostech a daných podmínkách, uplatňuje se v ní flexibilita, s níž reagujeme na vzniklé aktuální situace a potřeby žáků. **Uvedení do problému** znamená objasnění záměrů a cílů lekce, připomenutí návazností, rozhovor o problému atd. Významný moment **motivace** zprostředkovává navození stavu směřujícího k tvůrčímu vyjádření, navození situace podněcující k tvorbě. Motivující mohou být i **tvůrčí etudy**, experimenty a výtvarné hry související s poznáváním vyjadřovacích prostředků a hledáním formy vyjádření. **Vlastní tvůrčí činnost** žáků bývá zpravidla samostatná práce, v níž žák řeší daný problém nebo jeho variantu; může být doprovázena podpůrnou motivací, korekcí, doplňováním informací apod. Závěrečnému **hodnocení** bude věnována kapitola 8. **Rekapitulace**, nejlépe dialogické shrnutí pojednaného námětu, problému, může zahrnovat zopakování hlavních cílů, klíčových slov, formulování přínosů výuky, získaných zkušeností, dovedností; v hodnocení a shrnutí se objevují také prvky reflexe. **Kontrola znalostí** nebo jejich opakování může být zařazeno v té fázi hodiny, kam logicky zapadne; může být zaměřena k autodiagnostice, může mít formu hry; autotest, hra, práce se slovníky umění... **Domácí úkoly** poskytují podněty k prohlubování vhledu (např. *hledání dalších informací – filmy, časopisy, katalogy, internet...*).

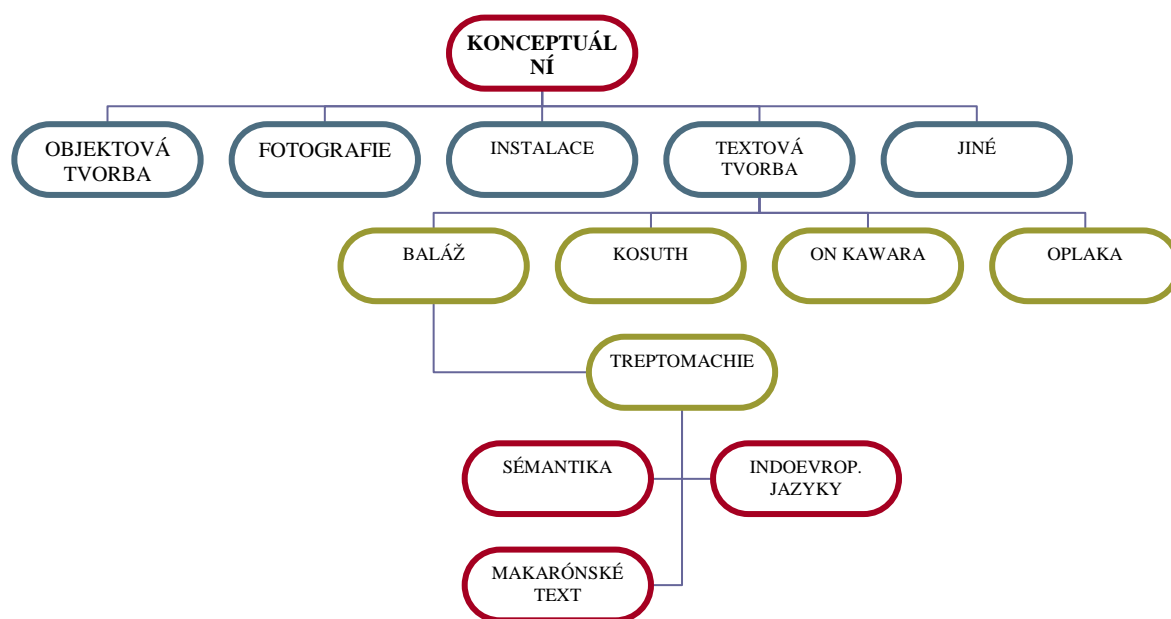
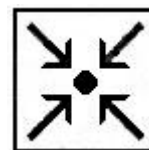
**PŘÍLOHY** k přípravě tvoří soubor materiálů, jež budou ve výuce využity, jež jsou i jakousi databází informací k námětu. Mohou být zpracovány různými formami dle technických možností dané školy. **Tematické prezentace** jsou tvořeny pojmy a obrazy zpracovanými v logické kontextové celky, které mohou být využívány ve fázi výkladové, motivační, opakovací i shrnující. Prezentace zpravidla vytváříme v programu PowerPoint. Utváříme je reprodukcemi obrazů, které by měly být označeny jménem autora, názvem, rokem vzniku, technikou a rozměry. Ačkoliv nebudeme se všemi uvedenými daty v hodině aktivně pracovat, jejich vizuální „nezáměrné“ vnímání zanechá v paměti žáků stopy. Definice pojmů a jejich vysvětlení by v prezentaci mělo být uvedeno stručně a jasně, potřebný komentář k nim pronesen ústně. Plnohodnotné znění definic odborných termínů může být zařazeno k plným zněním **textů**, jež jsou v lekci využívány (např. *Pradávný rybník. Jen skočí-li tam žába, zažbluňkne voda. Bašó, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Haiku>*), vždy s uvedením informačního zdroje. **Pojmové mapy** tvořené učitelem, tvořené společně se žáky, tvořené žáky samotnými, individuálně nebo skupinově, pomohou srovnávat prekoncepty, orientovat se v problému, uvědomit si souvislosti, a to, „co o věci vím“. Na závěr komplexní přípravy na vyučování uvedeme **seznam informačních zdrojů**, z nichž jsme čerpali informace při tvorbě přípravy. To dotváří odborný charakter práce a uchovává přehled titulů pro příště; je třeba uvádět citace dle některé kodifikované normy.

Struktury lekcí různých autorů a učitelů se liší dle rámců jejich osobitého přístupu a nejsou „zákonem“. Adept učitelství může některou upřednostnit a s přiznáním autorství ji používat, případně variovat, může ji překonat vytvořením vlastního pojetí.

Struktury se liší také v souvislosti s tím, jaké jsou záměry lekce. U artefietického pojetí ztrácejí své opodstatnění kritéria hodnocení (především estetických kategorií) a ve středu zájmu je efektivita reflektivního dialogu. V rámci kognitivně zaměřených lekcí (historie umění, estetika, teorie umění apod.) jsou na místě aktivity upevňující a ověřující předané a uvědomělé informace, vztahy, koncepce, principy apod. V lekcích s dominancí tvůrčí činnosti je důležitá úloha explorativních činností a ujasnění si vztahu

očekávaného výrazu, obsahu a formy v rámci formulovaných kritérií, která mohou být nastavena učitelem nebo ustanovena ve společném dialogu.

**Příklad:** Název **tematického celku** (KONCEPTUÁLNÍ UMĚNÍ – „ŽÁNRY“) může být základním klíčovým slovem mentální mapy. **Náměty** (OBJEKTOVÁ TVORBA, FOTOGRAFIE, INSTALACE, TEXTOVÁ TVORBA, JINÉ) jsou rozvíjeny v jednotlivých lekcích projektu. **Klíčová slova** jsou zároveň dalšími myšlenkovými motivy, které se k námětu vztahují (treptomachie, sémantika, indoevropské jazyky). Mentální mapa načrtává strukturu tematického celku a jeho částí. Do této struktury je možno dále zakreslovat vztahy, dopisovat poznámky apod. Např.: On Kawara ↔ Opalka → deníkové zápisy; konceptuální malba; mail-art...



### 3.2 Praktické postřehy k organizaci vyučovací hodiny

(rb)

Jak bylo už výše opakováno, podle dominance činností dělíme hodiny výtvarné výchovy buď na hodiny s těžištěm ve výtvarné produkci, nebo v recepci vizuálně obrazového vyjádření či v komunikaci a na hodiny kombinované

(podrobněji viz kapitola 2). Podívejme se tedy, jaká úskalí nás v organizaci jednotlivých typů hodin mohou potkat:

### a) **Hodina s těžištěm ve výtvarné produkci**

1. Úskalí z hlediska organizace. V první řadě dbejte na **bezpečnost** (zvláště při malbě hrozí uklouznutí, potřísnění očí, oděvu, pozor na oblíbené šermování štětci u menších žáků. Při vytváření koláží apod. zase hrozí poranění nástroji jako nožičky, nůžky). Je dobré v úvodu hodiny zřetelně upozornit na tato rizika. Před výukou zkontrolujte, zda je v učebně k dispozici ručník, mýdlo a hadr na podlahu (zvláště u umyvadla, které je umístěno v nevhodné výšce, žáci nakapou vodu na zem, a vzniká nebezpečí uklouznutí!). Posílejte žáky k umyvadlu maximálně ve čtyřčlenných skupinkách průběžně. Často se stává, že výuka neprobíhá v odborné učebně, ale musíme se spokojit s improvizací v běžné třídě. Abyste zamezili poškození školního zařízení, zvolte takovou výtvarnou techniku, která respektuje vybavení učebny (pozor např. na malbu barvami nebo suchými pastely v místnosti, kde jsou koberce).

2. Úskalí výtvarných technik. Velice náročná na organizaci je zejména malba. Místo palet doporučuji používat vyřazené výkresy (nebo papíry s vyšší gramáží), které se po skončení práce snadno složí do sebe a vyhodí tak, aby z nich netekla neupotřebená barva. Dbejte na čistotu pracovního místa každého žáka. Pokud to počty míst v učebně dovolí, posaďte je samostatně a dejte jim o něco větší výkresy, než jaký formát po nich požadujete (žáci jinak malují od kraje do kraje a na lavici vznikají stopy barev). Žáci si musí zvyknout, že řádný úklid patří k práci, a že jsou kontrolováni. Například při práci s tekutými lepidly se vyplatí používat pro jejich nanášení špejle, které se pak mohou vyhodit.

3. Úskalí teoretických aspektů. Zde bych upozornil na důležitost transparentních a předem definovaných jasných kritérií hodnocení. Než žáky vybídnete k produkci, konkretizujte hodnoty, na které Vy pokládáte u daného úkolu důraz (buďte opravdu konkrétní, tedy např. použijte formulaci typu: budu hodnotit, jak užíváš kontrastu teplých a studených barev (komplementárních barev atp.), místo alibistického: ocením, když to bude hezké a barevné.

**Příklad:** plánujeme hodinu akční malby (záznam hudby malbou rukama). Tento typ úkolů bývá žáky oblíben pro svou neformálnost a akčnost (jak stylem práce, tak místem – dá se provést např. na školním dvorku s přenosným přehrávačem nebo s hudbou reprodukovanou z mobilu, MP3 playeru...), ale má několik výrazných úskalí. Kromě bezpečnosti žáků je důležitá rovněž délka motivace a výkladu učiva. Často se stává, že si žáci přinášejí ze základních škol představu bezuzdné hravosti při takovémto typu výuky, a když jim řeknete, že na programu hodiny je malba rukama, mají sklon potřít si ruce barvami, vrátit se do dětství a všude nechávat otisky. Sice je to baví, ale rezignují na výuku, která má v tomto případě směřovat ke gestické abstrakci. Je třeba dát jim barvu až po motivaci a výkladu, tedy těsně před výkonem.

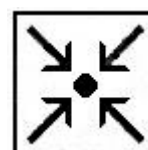
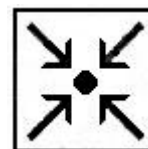
#### **b) Hodina s těžištěm v recepci:**

Úskalí bývají skryta především v organizaci. Protože typicky tyto hodiny probíhají v galerii nebo v plenéru, je na Vás, jak se vypořádáte s dopravou na místo, s navazující výukou před a po Vaší hodině. Je důležité řádně seznámit žáky s těmito údaji: místo srazu (tedy okamžik, od kterého za žáky přebíráte odpovědnost a kde Vy jako učitel máte povinnost být 15 minut předem), plán trasy přesunu s vyznačením místa konání akce a způsobem dopravy, předpokládaná doba a místo návratu. U nezletilých žáků je žádoucí opatřit tyto informace tzv. návratkou (tedy souhlasem rodičů, který Vám žáci v předstihu odevzdají). V praxi se objevují konflikty s rodiči např. ohledně způsobu dopravy, úrovně pojištění žáků apod. Tímto dokumentem předejdete velkému množství problémových situací a nedorozumění.

**Příklad:** plánujeme exkurzi do galerie (např. do Domu umění v Ostravě na výstavu Sváry zření). Do 25 žáků postačuje jako doprovod jeden pedagog. Motivaci je vhodné provést ještě v prostředí školy a v galerii pouze stručně rekapitulovat základní body (žáci bývají už roztržití a dlouhým výkladem byste rušili ostatní návštěvníky, proto stačí 3–5 minut). Je možno využít nabídku animačních programů, která se pravidelně aktualizuje. Je žádoucí zapojit se do činností v galerii spolu se žáky a jít příkladem.

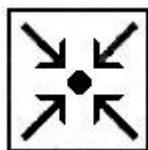
#### **c) Hodina s těžištěm v komunikaci:**

Z hlediska organizačního je dobré posadit žáky do kruhu, usnadňuje to komunikaci, předem je nutno zvážit, zda určovat pořadí diskutujících a rozvrhnout čas tak, aby měl každý žák prostor pro příspěvek.





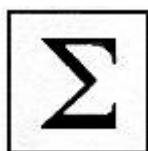
Dbejte na to, aby žáci dodržovali pravidla respektující komunikace, za nevhodné příspěvky nekompromisně odebírejte slovo. Aktivně, ale demokraticky moderujte diskuzi.



**Příklad:** nedávno jsem zadal žákům za úkol srovnat ideálního muže a ideální ženu tak, jak ji prezentují média, a tak, jak tento fenomén vnímají sami žáci. Úvodní tři fáze organizace – bezpečnost, motivace, úkol – proběhly velice rychle, každá zabrala cca 5 minut. Největší prostor jsem věnoval expozici fotografií mužů a žen z reklam v TV a reflexi – srovnání žákovských prekonceptů. V hodinách tohoto typu se mi osvědčuje neustále střídát expoziční a reflexivní fázi (tedy podle výpovědí žáků je upozorňuji na aspekty problému, kterých si nevšimli, a znovu jim posílám fotky k vnímání, odvádím je od ikonického čtení k symbolickému čtení vizuálního obrazu). Tato fáze expozičně-reflexivní trvá více než hodinu (u dvouhodinové výuky je vhodné zrušit přestávku a spojit hodiny v jeden celek. Pouze na velkou přestávku (tedy 20 minut) mají žáci nárok, a nejste jako učitelé oprávněni jim ji vzít). Pak následuje stručná rekapitulace, úkol a úklid. Je nutné, aby své názory konfrontovali všichni žáci. Pokud se spontánně nezapojují, sami jim pokládejte otázky a konfrontujte jejich výpovědi s žáky aktivními, nechte ty aktivnější reagovat na Vámi vydolované odpovědi, a tím se Vám může podařit vtáhnout všechny do debaty.

#### **d) Hodina kombinovaná:**

Tyto hodiny jsou pro výtvarnou výchovu typické a integrují v různé míře všechna výše uvedená úskalí. V interakci se žáky hraje u tohoto typu výuky podstatnou roli neustálý vizuální kontakt. Snažte se nezvyšovat hlas, přestože je v takové hodině nutná vysoká míra kooperace mezi žáky, snažte se omezit hluk na minimum.



### **Shrnutí kapitoly**

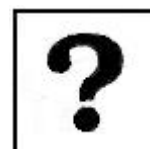
- V přípravě na vyučování učitel strukturuje koncept, téma, námět, cíle, prostředky, metody v logický a proveditelný vzdělávací, výchovný a tvůrčí projekt. Táž příprava bude fungovat různě s různými skupinami recipientů. I nejpodrobněji připravený plán bude vyžadovat improvizaci, empatické reagování na atmosféru a situaci ve výuce. Detailním projektováním výuky se učíme usouvztažňovat složky svého učitelského

vzdělávání ve výtvarném oboru, realizací si ověřujeme funkčnost projektu, reflektováním rozvíjíme a zdokonalujeme své profesní kompetence (nejen ty).

- Hodiny výtvarné výchovy podle dominance činností rozlišujeme na čtyři základní typy. Zdůrazňujeme roli bezpečnosti a organizace práce při hodinách s těžištěm v produkci, u hodin s těžištěm v recepci (zejména u exkurzí) připomínáme Vaše povinnosti v komunikaci se zákonnými zástupci žáků.

### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Ve kterých fázích hodiny se žáci/studenti dozvídají o významu výtvarné výchovy a výtvarného vzdělávání pro svůj život?
2. Ve které fázi hodiny je třeba sdělovat žákům/studentům kritéria hodnocení? Proč?
3. Jaké informace musíte sdělit rodičům při organizování exkurze?



### Otázky k zamyšlení:

1. Zamyslete se nad výrokem: „*Nástroje vnější motivace jsou současně mocenskými nástroji.*“ (Kopřiva, 2008, s. 186)
2. Nakolik zvažujete při tvorbě přípravy na výuku následující otázky: „*Bude žákům jasné, co se mají učit a proč – k čemu jim to bude? Lze zařadit nějaké propojení s reálným životem? Budou mít příležitost v hodině spolupracovat – ve dvojicích nebo ve skupinách? Dala by se nějaká činnost změnit ze samostatné na spolupráci? Co budou mít žáci na výběr? Kolikrát za hodinu si budou moci vybrat? Jak a čím získají okamžitou zpětnou vazbu ke své činnosti?*“ (Kopřiva, 2008, s. 185)



### Korespondenční úkoly

1. Vytvořte komplexní přípravu výtvarné lekce s předpokládaným fázováním a pojmovou mapou.



### Citovaná a doporučená literatura

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.



HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

*Základní vzdělávání. Gymnaziální vzdělávání. Základní umělecké vzdělávání* [online]. [cit. 9. 9. 2009]. Dostupný z: <http://www.vuppraha.cz/>.

## 4 Projektování výuky III

**V této kapitole se dozvíte:**

- jakými způsoby lze hledat náměty pro lekce VV,
- jak formulovat úkol.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- formulovat úkol výtvarné lekce,
- hledat umělecky, sociálně a společensky aktuální témata.

**Klíčová slova kapitoly:** námět popisný, námět motivační, podnět, úkol, zadání.

### **Průvodce studiem**

*V této kapitole budeme věnovat pozornost hledání konceptů, témat a námětů, které budou pro žáky podnětné. Budeme rovněž rozvíjet dovednost ve formulování úkolu, zadání, podnětu.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, nachystejte si dobrý čaj, blok na zapisování a kreslení námětů, které Vás budou průběžně napadat a dál už se nenechte nikým a ničím rušit.*



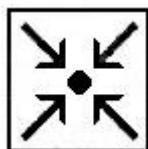
### **4.1 Hledání námětu**

(dl)

Umění se vyjadřuje ke všem jevům, situacím, fenoménům, jež je člověk schopen uvidět a zaznamenat, jež ho zaujmou natolik, že je zkoumá, vyslovuje se k nim, táže se na ně – ve výtvarném umění prostředky vizuálního obrazného vyjádření. Tématem výtvarné lekce se tedy může stát rovněž jakákoliv skutečnost, jež je dostupná našemu vnímání nebo je formována naší představivostí, fantazií, imaginací. Aby však byl námět pro žáky motivující, aby v nich probudil, vyvolal jistý neklid, jenž bude pobídkou k uvažování a zpracování tématu, je třeba, aby se nějak dotýkal jejich osobní existence. Můžeme si položit otázku, jaké životní situace žáci prožívají, jak by se jimi

mohli zabývat ve výtvarné výchově, jak o nich pojednává výtvarné umění. Při hledání vhodných námětů se nabízí více cest:

1. **Dotazování se** žáků na to, co je zajímavá, o čem by společně chtěli uvažovat apod. Je možné použít přímých otázek, ale pokud žáci nemají představu o tom, co jim může výtvarná výchova poskytnout, jestliže vycházejí ze své dosavadní zkušenosti, která obsahuje formální práci s banálními tématy, mohou se odpovědi zúžit na techniky, které je zaujaly. Pak je vhodnější nabídnout možnosti a dát prostor pro další návrhy. Je možno použít anonymních odpovědí na psané dotazy, vybrat na jejich základě témata, která budou zpracována a po čase tázání zopakovat. Tato témata uplatníme především v artefieticky pojatých lekcích, ale lze na nich ukazovat také umění.



**Příklad:** *O čem může být naše výtvarná výchova.* Např.: Co mne zajímá; O čem bych chtěl mluvit s ostatními; Když se cítím sám (Josef Bolf); Jak na to ten malíř přišel? atd. *Odpovědi na výše uvedené otázky se mohou stát tématy pro naši společnou práci.*



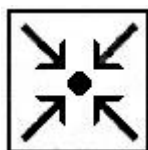
**Příklad:** *O čem může být naše výtvarná výchova: v níže uvedené nabídce můžete označit podtržením či zakroužkováním ty pojmy, které by se mohly stát tématy výtvarných lekcí.* Např. sex, láska, zloba; kýč, umění; zahrada, les; počítačové hry, rozvod...



### Úkoly k textu

- Zpracujte dotazy se svými žáky na praxi, vyhodnoťte preferenci témat.

2. **Témata, která se jeví jako aktuální z hlediska společenského, kulturního, politického, sociálního,** mohou nadchnout učitele. Je třeba také sledovat, zda a jak se tato témata objevují v umění, usouvztažňovat je s životem žáků. Je vhodné poskytnout možnost výběru z několika témat + otevřenost pro téma recipientů. To eliminuje nebezpečí, že vyučující ve svém nadšení přehlédne, že téma je atraktivní jen pro něj.



**Příklad:** Jedním ze tří témat nabídnutých studentům 4. ročníku katedry výtvarné výchovy ke zpracování do výukového projektu výtvarné výchovy byly myšlenky knihy Jean Liedloffové – *Koncept kontinua*, DharmaGaia, 2007. Studentky připravily programy s náměty *fáze objektů v různých kulturách*,

*mateřství a otcovství ve výtvarném umění. V rámci závěrečných rozhovorů jedna ze studentek sdělila (zapsáno volně): „Jsem ráda, že jsem četla zadanou knihu Koncept kontinua. Byla jsem rozhodnuta nemít děti, protože jsem si myslela, že bych už nemohla nikam jít a nic jiného kromě péče o dítě dělat. Nyní jsem změnila názor a děti chci.*

3. **Utváření témat, jež vycházejí z pozorování situace ve třídě, z projevů žáků** a jimiž je možno citlivě a empaticky reagovat na jevy, které vyvstávají v průběhu vzájemné komunikace.

4. **Volit** za témata taková vizuálně obrazná vyjádření, znakové objekty, které **jsou dostupné v lokalitě školy** (technické památky, architektura, pomníky, sochy, zahrady...) a je možný přímý kontakt s nimi.

## 4.2 Zadání, podněty, úkoly

(dl)

*Slovník spisovného jazyka českého* objasňuje význam slova **podnět** jako okolnost povzbuzující k činu, popud, impuls, stimul; pojem **úkol** – 1. co je určeno k vykonání, 2. činnost zaměřená k nějakému cíli, poslání. Slovo zadání není uvedeno, je možné chápat je jako synonymum úkolu. Významově je však více svázáno s kontexty „zadání zakázky“, „zadání stavby“ apod.

Formulování úkolu vyžaduje uvědomění si **souvztažnosti cílů, námětů, prostředků** včetně **realizačních a tvůrčích strategií** řešeného problému. V písemné přípravě na výuku je vhodné vypracovat přesnou a jasnou formulaci úkolu či zadání, v níž budou zohledněny všechny výše uvedené aspekty. Práce na této formulaci napomáhá především učitelům v uvědomění si toho, zda všechny činitele tvoří logický a smysluplný celek. Žákům pak bude úkol podán adekvátním jazykem, někdy v celé šíři najednou, jindy po etapách. Žáci a studenti by měli dostat informace o tom, CO je předmětem práce (jaký problém, námět budou řešit), JAK (s jakými prostředky mohou nakládat), PROČ (jaké dispozice budou rozvíjeny, které kompetence nabývají, jak využijí získané vědomosti a zkušenosti ve svém životě). (Úkol formulovaný jako problém a dimenze úkolu najdete u J. Slavíka.) Významné je také vztahování obsahu výuky ke světu vizuální kultury.

Pro žáky je velmi důležité, aby jim byla po zadání sdělena **kritéria hodnocení** jejich práce. Informují je o tom, na co je **kladen důraz**, co je podstatné, ukazují ke konceptu, čemu se mají věnovat více a co je možno v této chvíli ponechat v náznaku a učí je **odbornému jazyku předmětu**. Učitel sdělením kritérií vymezuje pravidla, která zavazují k jejich dodržování obě strany a eliminují možnosti laborování.

Pojem **podnět** má v uvedených souvislostech jemnější tón. Určitým způsobem se pojí s motivováním. Jeho formulování nemusí být diskurzivní, ale může to být akt rozbití zrcadla, naslouchání tlukotu vlastního srdce, příchod vybarvené kočky. Podnět může zinscenovat nebo na něj upozornit učitel i žák, podnět se může stát předmětem debaty a po ní výtvarného ztvárnění, parafrázování, komentování nebo naopak. Jistým způsobem je to moment inspirace. Nastane-li ve výuce stav, že vnášení podnětů se stane žákům přirozenou činností ve výtvarné výchově, je to vyjádření toho, že vnímavost, senzibilita a vědomí možnosti tvůrčího zpracování povšimnutých jevů se jim stává vnitřním motivem k činnosti, možná autotelické.

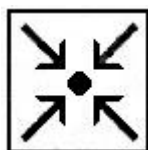
### 4.3 Příklady formulací úkolů z praxe

(rb)

Než přistoupíme k formulaci úkolu, nejprve vždy uvažujeme nad širším tematickým celkem, který dále rozpracujeme do několika námětů a úkolů.

**Námět** přináší do procesu výuky bezprostřední konkretizaci obecných konceptů, nebo chcete-li pojmů, v podobě, jak je přináší kultura obecně, případně výtvarné umění. Je formulován tak, aby zasáhl žákovo vnímání světa, aby kolidoval s jeho osobním zájmem o poznávání, s jeho individuálními prekoncepty již vytvořenými.

**Úkol** má být formulován tak, aby konkretizoval obecné cílové kategorie a obsahové domény do podoby dílčích cílů. Má obsahovat i navržení možných prostředků, jak k dílčímu cíli dojít. Protože cílové kategorie (obsahové domény) jsou formulovány v rovině dispozic, jejich kontrola Vámi jako pedagogy probíhá zprostředkovaně (tedy např. tak, že si všímáte, jakým způsobem žák postupuje při plnění úkolu).



**Příklad:** tematický celek Zvíře zahrnuje několik dílčích úkolů.

1. Výrazová studie zvířete – kresba tužkou (námět: co prožívá můj mazlíček...).
2. Abstrahování výrazu zvířete – malba rukama s důrazem na expresivní funkci barvy a stylizaci tvaru (tvarovou nadsázku), (námět: zvířecí kult).
3. Mimikry – performance v ulicích města (prostředí primárně určené člověku), zde se zkoumá, má-li zoomorfní ochranné zbarvení nějaký nový význam. Tím, že žáci vystupují s malbou na vlastním těle, dochází mimoděk k vcit'ování se do psychiky vybraného zvířete (námět zvíře ve mně).

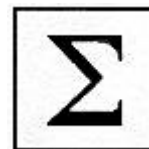
Kontrola plnění úkolů probíhá každou hodinu komparací zadání a výsledků práce žáků.

### Shrnutí kapitoly

- Náměty ve výtvarné výchově jsou analogické k tématice pojednávané ve světě vizuální kultury. Vztahují se ke všem dimenzím lidské existence. Učitel může volit témata a dílčí náměty na základě zjištění **preferencí žáků**, studentů, **nabídkou**, **odvozením** z aktuálních společných situací, **využitím** dostupných vizuálně obrazných vyjádření aj.
- Formulace úkolu, zadání usouvztažňuje **cíle**, **náměty**, **prostředky** včetně **realizačních** a **tvůrčích strategií** řešeného problému. Formulace úkolů a zadání obsahují informace, které umožňují úkol vyřešit. Je důležité, aby formulovaly problém, limitovaly nebo nabízely prostředky a metody, jakým lze řešení dosáhnout a sdělovaly také odpověď na otázku proč, k čemu práce směřuje, co řešení úkolu, zadání řešiteli ukáže, přinese, čemu ho naučí.

### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jak budete hledat náměty, které budou pro Vaše žáky, studenty zajímavé?
2. Které dimenze výtvarného vyučování se koncentrují ve formulaci úkolu?







### Úkoly k textu

1. Napište 10 takových námětů pro výuku, které souvisejí s koncepty a tématy Vaší diplomové práce.



### Korespondenční úkoly

1. Navrhněte na základě zjištění preferencí námětu tematický celek a rozpracujte ho do dílčích úkolů.



### Citovaná a doporučená literatura

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept).* Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1993.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept).* Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.

## 5 Komunikace nejen ve výtvarné výchově

(dl, rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- jaké jsou komunikační kompetence učitele výtvarné výchovy,
- co je to respektující komunikace,
- jaké druhy autority rozlišujeme,
- co je to asertivita a jak rozeznat vybrané druhy manipulativního chování,
- jak definovat sociální inteligenci.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit a začít uplatňovat pravidla respektující komunikace,
- objasnit pojmy autorita, asertivita,
- charakterizovat, jak Vám výše uvedené pojmy mohou pomoci v rozvoji Vašich komunikačních kompetencí.

**Klíčová slova kapitoly:** komunikační kompetence, funkční oborový slovník, respektující komunikace, empatie, autorita učitele (druhy autority), asertivita, manipulativní chování, sociální inteligence, emoční inteligence.

### **Průvodce studiem**

*V této kapitole si připomenete dimenze komunikační kompetence učitele výtvarné výchovy, dozvíte se něco o respektující komunikaci, autoritě učitele a o vlivu asertivity a sociální inteligence na Vaši komunikaci s žákem.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, tak se se svou kočkou pohodlně usadte a aplikujte získané informace.*



**Komunikační kompetence** učitele výtvarné výchovy má základy ve funkčním slovníku. **Funkční oborový slovník** zahrnuje jak **didaktickou terminologii**, tak **odborné výtvarné pojmosloví**. Kultivovaný odborný jazyk učitele se vyznačuje bohatou slovní zásobou, přesností vyjadřování, volbou výstižných výrazů a formulací, přiměřeností vůči úrovni recipientů. Jazykově obratný

učitel je schopen používat synonyma, metafory a v nejlepším případě i inteligentní a laskavý humor. Funkční oborový slovník se rozvíjí četbou odborné literatury, psaním odborných textů, odbornými debatami a reflektovaným vyučováním. Komunikační kompetence má i svou sociální rovinu, a té se věnují další podkapitoly.

## 5.1 Respektující komunikace

(dl)

Principy respektující komunikace popisuje a objasňuje kniha Pavla Kopřivy *Respektovat a být respektován*, 2006. Je zaměřena především na rozvoj dovedností komunikace v rodině, ale také ve škole, na pracovištích, ve vztazích apod. Vychází z premisy rovnocenného partnerství v dialogu, který je založen na vědomí sebeúcty: „*Respektovat a oceňovat druhé dokáže lépe ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty.*“ (Kopřiva 2007, s. 215). Pro respektující komunikaci je stěžejní efektivní komunikace. **Principy efektivní komunikace** (příklady aplikovány pro situace ve výtvarné výchově):

- **Držet se přítomnosti** – „zde a teď“; o věcech z minulosti má smysl hovořit tehdy, dá-li se s nimi udělat něco v přítomnosti; vyhýbat se vyčítání, připomínání minulých chyb, varování, prorokování, nálepkování. Je možno používat **popis a informace** (*Petře, vidím, že sis nedonesl temperové barvy. Bez nich není možné dnešní úkol zpracovat. Máš nějaký návrh na řešení? Namísto: Petře, zase nemáš pomůcky. Pořád zapomínáš věci, dej mi žákovskou knížku, sdělím to rodičům.*).
- **Držet se problému** – vyhnout se hodnocení osoby, vyhnout se shazování, ironii, srovnávání a vydírání. Je třeba konstatovat, v čem je problém a co je třeba udělat (*Je třeba mít na oplachování štětce čistou vodu, abys mohl ověřit, jak namíchat fialovou barvu. Nevypláchnutý štětec by zkreslil výsledky.*).
- **Zprostředkovat smysluplnost** – omezit příkazy a řečnické otázky, sdělovat **proč a jak**.
- **Dávat prostor** – pro samostatnou volbu a rozhodování, omezit příkazy a pokyny, nabízet **spoluúčast na řešení, poskytovat možnost volby**. (*Obraz, který asociuje přečtené haiku, můžete ztvárnit technikou*

*smývané tuše, interpretovaným dekalkem... Také si můžete zvolit z nabídky haiku to, které vás osloví více.)*

- **Zaměřit se na pozitiva** – používat **pozitivní popis, ocenění**; vyhýbat se zákazům, a místo nich **informovat o tom, co se za jakých podmínek smí**.
- **Vzít v úvahu emoce** – nejprve dát najevo snahu o porozumění pocitům druhých lidí; používat **empatické reakce, já-výroky**.
- **Při sdělování požadavků šetřit slovy** (vyhnout se kázáním a litaním) – používat jasné informace nebo já-výroky, vyjadřovat očekávání.
- **Hlídat si tón hlasu** – bude-li při aplikaci všech předchozích doporučení v hlase slyšet nadřazenost, ironie, despekt, druzí jej budou vnímat jako sdělení: „jsi horší než já“ nebo: „jsi hloupý, nekompetentní“. Pomáhá **oslovení jménem** (dle: KOPŘIVA, 2008, s. 264–266).

Ve výše uvedených principech se vyskytují pojmy **popis, empatická reakce a já-výrok**. Podstatou popisu, konstatování v komunikaci je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali. Lze užívat slova: *vidím, slyším, cítím* že... Popis situace dává více prostoru než otázka. Jestliže používáme otázky, jsou vhodné ty, jež vyzývají druhé ke spolupráci: *co teď navrhuješ; co s tím uděláme; co si o tom myslíš* apod. **Popis pomáhá uvidět souvislosti. Komunikace se zaměřuje na to, CO se stalo, nikoliv na toho, KDO to udělal.** Popisují se výsledky nějaké činnosti nebo chování, jednání, ne osoba. Je třeba používat přátelský nebo alespoň věcný tón (*Vidím, že sis nedonesl pomůcky. Co s tím uděláme?*).

**Empatickou reakcí** projevujeme porozumění druhému (*žák si nedonesl pomůcky: „Chápu, že někdy člověk na něco zapomene, ale co s tím teď uděláme?“*) V situaci, kdy se nám v rozčilení derou na jazyk příkrá slova, se můžeme zeptat sami sebe: *„Kdybychom byli na místě dítěte (žáka, studenta, rodiče, partnera, kolegy, toho druhého), chtěli bychom to slyšet?“* (Kopřiva, 2008, s. 56).

**Já-výrok** je komunikační dovednost, kterou sdělujeme, jak se cítíme a proč, s čím jsme počítali nebo co potřebujeme a očekáváme. **Já-výroky dáváme najevo, že jsme si vědomi svých emocí a přebíráme za ně odpovědnost,**

informujeme o svém prožívání druhé, chráníme jimi svoji sebeúctu dávající najevo, že nestrpíme, aby se k nám druzí chovali nepřijatelně.

## 5.2 Autorita učitele

(rb)

Komunikační kompetence učitele je těžko myslitelná bez autority, asertivity a sociální inteligence. Autorita učitele je legitimní moc, kterou lze uplatnit za předpokladu, že respektuje hodnoty ovládaných, tedy žákovské skupiny. Musí být aplikována přijatelnou formou a požívá jejich tichý souhlas.

### Druhy učitelské autority

**Přirozená** – vzniká tam, kde si učitele jeho žáci váží jako člověka, mají ho rádi. Takový učitel má o žáky zájem, je jim pomocníkem (paidotrop), ale nesmí být kamarádem (ve smyslu kamarádů – vrstevníků).

Tento typ učitelské autority je akceptovatelný všemi věky žáků a nevyžaduje používání trestů a zpravidla ani výraznější výchovné zásahy v průběhu výuky.

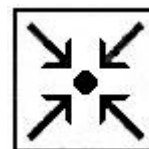
**Odborná** – vzniká tam, kde si učitele jeho žáci váží jako odborníka (znalce oboru nebo praktika v oboru, typicky u výtvarné výchovy), žáci cítí respekt (logotrop). Takový učitel dává svou odbornost najevo; pokud je pro daný kolektiv vzdělání hodnotou, je takový učitel oceňován. Tento typ učitelské autority je akceptovatelný spíše staršími žáky.

**Tradiční (legitimní)** – o ní hovoříme, když si učitele jeho žáci váží jako formálně dosazenou autoritu, která svou asertivitou řídí kolektiv. Tento typ učitelské autority je akceptovatelný všemi věky žáků a nejvíce odpovídá stereotypní představě o autoritě učitele.

**Ukázňující** – používání trestů a odměn. Touto vnější motivací učitel řídí kolektiv za předpokladu, že dobře zná hodnoty skupiny. Takový typ autority bývá účinný spíše u mladších žáků.

Obecněji závisí autorita učitele na jeho odbornosti oborové (věcná znalost předmětu – oborové kompetence), na pedagogických a organizačních dovednostech (psychodidaktické kompetence) a na přístupu ke studentům (psychosociální kompetence). Nejvíce autoritu učitele oslabuje neznalost, nečestné jednání (i nedodržení slibů!), nespravedlnost, nízké sebevědomí, nevyrovnanost.

***Příklad k druhům autorit:** podle mých zkušeností při výuce výtvarné výchovy nejsilněji působí přirozená autorita. Její nesmírnou výhodou je, že je akceptovatelná všemi věkovými skupinami studentů. Odborná autorita naráží na nízká očekávání studentů ohledně přínosu VV pro jejich budoucí profese. Právě zájem o své studenty a osobnostní charisma jsou pevné pilíře, které otevírají prostor i pro žákovský zájem o odbornější problémy umění, a pak nastupuje možnost uplatnit i odbornou autoritu. Často se při úvodních kontaktech se svými žáky setkávám s názorem, že je musí „výtvarka“ hlavně „bavit“, což doporučuji razantně uvádět na pravou míru: ve školní výuce se především plní zadané úkoly a dobře odvedená smysluplná práce člověka vždy baví! Vaše autorita nemůže být zaměněna za popularitu komika nebo estrádního moderátora!*



Psychosociální interakci pomáhá učiteli zvládnout jeho **asertivní chování**. K asertivnímu chování tíhnou sice více pedagogové používající učitelskou autoritu v tradičním pojetí, nicméně doporučujeme Vám důkladně si prostudovat následující kapitolku, zejména druhy manipulativního jednání. Ve své praxi se s ním zcela nepochybně setkáte.

### 5.3 Asertivita učitele

(rb)

Asertivita by se dala do češtiny přeložit jako sebezprosažení. Autor této metody, Američan A. Salter, ji definoval ve významu **umět něco jasně tvrdit, stát na svém slovu**. Své žáky učil spontánním reakcím, přiměřenému projevu emocí, umění dát najevo svá přání a požadavky. Věděl, že kompromis je často největším vítězstvím.

Mnoho žáků neumí jasně sdělit, co si přejí, a ani neumí vést respektující dialog. Argumentují svými právy, ale zapomínají na své povinnosti. Jsou mistry v manipulování. **Manipulativní chování je protipólem asertivity. Jedním ze základních úloh asertivity je manipulativní chování rozpoznat a zastavit**, což ovšem není vůbec jednoduché. Styl manipulace souvisí s typem osobnosti. Někdo pak volí manipulaci předstírající bezmocnost, jiný zvolí agresivní styl.

**Vybrané druhy manipulativního chování žáků:**

**Chudáček** – rád by učinil to nebo ono, ale nedostává se mu sil. Zdůrazňuje své handicap, prezentuje se jako člověk, jehož pocity méněcennosti nejsou zdaleka neoprávněné. Nepříjemné úkoly „neslyší“, „zapomene“.

**Dršňák (mafíán)** – své okolí prostě „ukřičí“. Manipuluje hrubostí s nehoráznou jistotou, že je to právě on sám, kdo má patent na rozum. Lidé mu ustoupí především proto, že je jim nepříjemné přihlížet jeho řádění. „Kdo nejde se mnou, jde proti mně. Když je ovšem někdo ukázněný a drží se mnou, není to k zahození, protože vím, že za loajalitu a závazek se platí.“

**Poslední spravedlivý** – základní formou manipulace je neustálá kontrola, kritika a vyvolávání pocitů nedostatečnosti. Ve svém okolí vyvolává pocity viny, dojem, že jsou spolužáci nebo lidé z jeho okolí špatní, málo charakterní, ledacos zanedbali atd. Sám se podobně jako „diktátor“ považuje za člověka bez chyb.



***Příklad:** musím se s Vámi podělit o situaci, která se mi sice stala poprvé, ale vůbec není výjimečná. Dostal jsem skupinu žáků tercie (asi 13–14 let). V této skupině byla žákyně, která mi už v úvodní hodině při představování řekla, že se mi představovat nebude, a že je moje chyba, že ji neznám. Byla silně dominantní a stavěla se do role jakési konkurence učitele. Používala manipulativní techniku „mafíán/dršňák“ (viz výše). Když jsem nevyhověl např. jejímu přání ohledně náplně hodiny, nastražila mi skalpel, abych se pořezal nebo „náhodou nezavřela dokonale tuš“, abych si zašpinil oděv. Systémem takovýchto pohrůžek se mě snažila přimět, abych ji přenechal řídicí funkci v kolektivu. Právě přiměřená suverenita a asertivní trvání na svém stanovisku mi umožňuje řídit takový kolektiv. Problém zatím není zcela vyřešen, momentálně žákyně uniká do nemoci, vyhýbá se interakci se mnou. Kolektiv se za ni stydí.*

## 5.4 Sociální inteligence učitele

(rb)

Sociální inteligence je vedle inteligence obecné, logické, prostorové a dalších, předpokladem ke zdokonalování Vašich profesních kompetencí, zvláště komunikační. Zahrnuje **schopnost jednat s žáky a tvořivě řešit mezilidské vztahy a konflikty**. Pojem sociální inteligence v obecné rovině definoval americký psycholog Edward Lee Thorndike (1874–1949) jako schopnost a

dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy. Sociální inteligence je vlastně schopnost pozitivně působit na svoje okolí a schopnost pohybovat se v sociálním prostředí, tj. řídit lidi, umět s lidmi jednat a pohotově reagovat na jejich podněty apod.

Co tedy patří do sociální inteligence?

- dovednost získat a přesvědčit lidi,
- rozumět tomu, co lidé říkají, resp. co vlastně chtějí říci, např. i neverbálními signály,
- schopnost předvídat jednání jiných lidí,
- schopnost rozeznat přetvářku či lež od pravdy,
- schopnost vcítit se do vnitřního stavu jedince nebo i celé skupiny,
- všímavost a paměť na události, tváře a jména lidí i jejich chování,
- znalost přirozenosti člověka (tj. mít dobrý přehled o motivech, potřebách a hodnotách člověka, jinými slovy vědět, co lidmi hýbe).

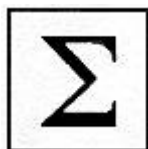
**Součástí sociální inteligence je i emoční inteligence**, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. **Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce, vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhaly intelektuálnímu růstu.**

### Část pro zájemce

Co se týče důležitosti, zdá se, že sociální inteligence je pro úspěch ve společnosti důležitější než vysoké IQ. Proč? Vysoký inteligenční kvocient vypovídá o tom, že dotyčný dokáže dobře zvládat abstrakční problémy, má představivost, je schopen dedukce a analýzy. To všechno je jistě přínosné pro řešení nějakého konkrétního pracovního úkolu. Člověk je ale mnohem častěji v kontaktu s ostatními lidmi. Názor ostatních na člověka se v první řadě tvoří z jeho chování, jednání, případně nonverbálních projevů. Umění zvládat tento kontakt se svým okolím (ať už v pracovní či soukromé sféře), je prvotní předpoklad úspěchu v jakékoliv společenské formě. Jaké je vaše SQ – sociální inteligence? Dotazník. Zdroj: [online]. 2007. [cit. 28. 8. 2009] Dostupný z: [http://kariera.ihned.cz/c4-10023710-21248670-q00000\\_d-jake-je-vase-sq-socialni-inteligence](http://kariera.ihned.cz/c4-10023710-21248670-q00000_d-jake-je-vase-sq-socialni-inteligence).







## Shrnutí kapitoly

- Principy efektivní komunikace jsou: držet se přítomnosti, problému, zprostředkovat smysluplnost, dávat prostor, vidět pozitiva, respektovat emoce.
- Druhy autority učitele jsou: přirozená, odborná, tradiční, ukázkující.
- A. Salter definoval asertivitu ve významu umět něco jasně tvrdit, stát na svém slovu. Asertivita je opakem manipulativního chování. Existuje několik typů manipulativního chování (souvisí to s typem osobnosti).
- Pojem sociální inteligence definoval americký psycholog Edward Lee Thorndike (1874–1949) jako schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy. Pod pojem sociální inteligence zahrnujeme i inteligenci emoční.



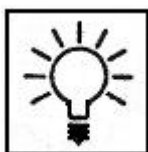
## Kontrolní otázky a úkoly:

1. Srovnajte obdobné situace, kdy jste: a) **nepoužili** principů efektivní (respektující) komunikace; b) **použili** principů efektivní (respektující) komunikace.
2. Vyjmenujte principy efektivní komunikace.
3. Jaké druhy autority rozeznáváme?
4. Definujte pojem asertivita.
5. Jaké druhy manipulativního chování jsme poznali?
6. Jak definoval americký psycholog Thorndike sociální inteligenci?



## Úkoly k textu

1. Popište pedagogickou situaci, v níž jste mohli uplatnit svou empatickou reakci.
2. Autodiagnostikou zjistěte, jaký typ autority chcete mít a zkonfrontujte tuto skutečnost s praxí...
3. Se kterým druhem manipulativního chování jste se setkali v praxi?



## Otázky k zamyšlení:

Je manipulativní chování jen výsadou žáků? Nepoužíváme běžně manipulaci i při jednání s kolegy či partnerem (partnerkou)?

### Korespondenční úkoly

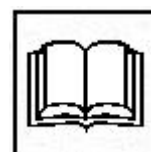
1. Zpracujte písemně autodiagnostiku sebe jako učitele z pohledu:

- a) metod respektující komunikace, které používáte,
- b) druhů autority, jichž využíváte v praxi,
- c) forem Vašeho manipulativního chování, které se ve Vaší interakci se žákem vyskytují.



### Citovaná a doporučená literatura

ASTRIDE. *Emoční inteligence* [online]. 2005–2008. [cit. 21. 8. 2009]  
Dostupný z: <http://www.astride.estranky.cz/clanky/dalsi-pedagogicko---psychologicka-temata/emocni-inteligence>.



KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika I*.  
Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-066-9.

KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika II*.  
Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-068-5.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.  
*Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1995.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

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



## 6 Motivace

(rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- jaké aspekty motivace rozlišujeme,
- zopakujete si druhy motivace,
- seznámíte se s příklady motivací.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- objasnit základní pojmy z problematiky motivace,
- charakterizovat druhy motivací,
- navrhnout motivaci pro hodinu s převahou praktických činností a pro hodinu reflexivní.

**Klíčová slova kapitoly:** diagnostický a inspirační aspekt motivace, druhy motivace, motivace vnější, automotivace.

### Průvodce studiem

*V této kapitole si připomeneme roli motivace v pedagogické interakci a rozebereme její dílčí aspekty. Na závěr Vás seznámíme s ukázkou konkrétní motivace. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### 6.1 Aspekty motivace

Na úvod si zopakujeme některé informace ohledně motivace a motivování ve výtvarné výchově. Obecně se dá říci, že každá výrazová tvorba bývá typicky motivována nerovnováhou mezi citovým účinkem zážitku a nemožností akce. Symbolicky je tento rozpor vyřešen sublimací do kulturních potřeb (expresí, tvorbou). Ta rozpor vyřeší. Pozor na náhražku exprese slovní výpovědí – ochladne chuť k tvorbě. Slovní výpověď umožněte žákům až po akci. Motivace výrazně zasahuje žákovo Já (spolu s hodnocením). Proto se vyplatí, když budeme k motivaci přistupovat co možná nejcitlivěji. Z hlediska VV má

motivace dva aspekty: **diagnostický** a **inspirační**. Diagnostickým aspektem máme na mysli odhalování důvodů chování jak Vás jako učitelů, tak žáků. Pokud neporozumíte motivaci svých žáků, neporozumíte ani jejich chování... Inspiračním aspektem motivace máme na mysli podněcování žáků k činnosti. Celou svou prací směřuje učitel k tomu, aby žák přešel ze stadia motivace k **automotivaci**, aby mu touha po dalším poznávání zvnitřněla.

Neodpovídá-li motiv činnosti jejímu cíli, nastává nesoulad motivu a cíle činnosti. Činnost uspokojuje jinou potřebu, která je vůči cíli vnější (např. žák namaluje obrázek, aby ho dal kamarádovi na památku, nikoliv proto, že by rád maloval). **Takové motivaci říkáme vnější**. Opakem je **vnitřní motivace**, kdy cíl činnosti odpovídá motivu, např. žák maluje pro radost z tvorby.

## 6.2 Druhy motivace

Určitou motivační roli hraje potřeba harmonie mezi vnitřním a vnějším prostředím. Tedy snaha o udržení pozitivní emoční bilance.

Pro praxi výtvarné výchovy však rozlišujeme konkrétněji tyto druhy motivace:

1. sociální motivaci,
2. výkonovou motivaci,
3. poznávací motivaci.

**Sociální motivace** směřuje k získávání pocitu lásky, bezpečí a vlivu. Lze ji chápat jako potřebu pozitivních vztahů s okolím. Potřeba pozitivních vztahů vyvolává vstřícné sociální chování. Je to snaha stát se hodnotou pro ty lidi, které jedinec považuje za důležité. Učitel by neměl uplatňovat ego-středný vliv (snaha užívat svého vlivu prospěchářsky), ale měl by ho užívat **prosociálně**.

**Výkonová motivace** je závislá na aspiracích a celkově na hodnotových měřítcích žáka. Cílem této motivace je zhodnocení žákovského Já, osamostatnění. Systém hodnot a nároků, které na sebe žákova osobnost klade, se rozvíjejí od dětství vlivem interakce s matkou a celkového aspiračního klimatu rodiny. Výkonová motivace zahrnuje potřebu být úspěšný a současně vyhnout se neúspěchu. Východiskem **poznávací motivace** jsou explorativní potřeby žáka. Tedy setkávání se s něčím novým, nalézání řádu v realitě, hledání odpovědí na otázku „Proč?“. Jsou dva typy poznávací motivace. Typ

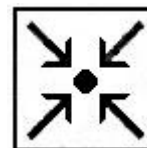
sběratelský vede žáka k získávání, třídění a pamatování si informací (typicky z dějin umění), typ řešitelský experimentuje, hledá nové cesty, je tvořivý.

### 6.3 Příklady motivace v hodině s dominancí produkce a v hodině zaměřené na recepci uměleckého díla

Při motivaci vycházím ze zásad respektující komunikace a z vědomí, že žáci přicházejí do výuky již s určitými prekoncepty, týkající se dané problematiky. Nikdy přesně nevíte, co všechno mají žáci asociováno s Vámi naplánovaným učivem a vždy počítejte s určitým vlivem momentální atmosféry a s vlivem sociálně-psychologického klimatu, který byste měli u každé skupiny mít zmapován – může Vám pomoci překonat škodlivý vliv momentální případné negativní atmosféry.

#### **Příklad motivace praktické hodiny:**

První ročník čtyřletého gymnázia (dvouhodinová výuka, tedy 2 × 45 min), tematický celek: Řád v realitě (vědecká kresba), námět: Kůň ve výtvarném umění, úkol: Ověřte si prostřednictvím vlastní studie tužkou Vaše znalosti z biologie a nakreslete koně. Objevte, jakou roli má kůň a jeho výraz ve výtvarném umění. **Motivaci** v takové hodině začínám průnikem modalit života těžkého (J. Slavík), kdy vylíčím vlastní zážitek z jízdy s bryčkou taženou temperamentním plnokrevníkem (vyprávění nesmí být delší než 5 minut, podle atmosféry a hluku v hodině zdůrazňuji nebo potlačuji akčnost příběhu). Následuje konfrontace žákovských prekonceptů (co kdy s koněm zažili, kdo již jel na koni atp., zvláště dívky se aktivně o chov koní a jezdeckví zajímají, takže bývá živá debata, kterou je třeba místy až tlumit). Tato fáze zabere podle situace 10–15 minut. Součástí této debaty je i téma koně jako hlubinně psychologického symbolu (symbolika koně ve snech, Ernst Aeppli: Psychologie snu apod.) – zde si povídáme o našich snech o koních a zvolna přecházím k Rubensově zpodobení emocí u koní (oči koní např. na obrazech bitev). Celková doba, která uplynula od začátku hodiny, by neměla přesáhnout cca 25 minut. Pak následuje výzva, abychom společně zažili setkání s živým koněm. To bývá uvítáno s nadšením. Zde přichází zvrát, a podle principu



odložené slasti obracím jejich pozornost k anatomii koně a ke kresbě s tím, že zážitek bude realizován v další lekci, kdy si vezmeme skicáky a půjdeme do místního jezdeckého oddílu fotit, případně kreslit pohybové studie koní na louce. Průběžnou motivaci a aktivizaci provádím ukázkami z výtvarného umění (J. L. David Napoleon při přechodu Alp atp.) a povídáním o příhodách, které se staly při jízdě na koních žákům.



### **Příklad motivace hodiny s dominancí reflexe díla:**

Druhý ročník čtyřletého gymnázia (dvouhodinová výuka, tedy 2 × 45 min), tematický celek: Zrod moderního umění – impresionismus, námět: Jak vnímám Monetovu Impresi (Východ slunce), principy impresionismu, úkol: Formou řízeného dialogu analyzujte obsahovou a formální rovinu Monetovy Imprese. Odvodte podstatné znaky impresionismu. **Motivace** u reflexivních hodin by měla zohlednit momentální úroveň aktivity třídy. Zvláště pokud je Vaše hodina situována do odpoledního vyučování, je nutno začít nejprve aktivizací třídy. Tato úvodní aktivizace by měla být co nejkratší (cca 5 min., ale nesmí působit formálně!). Pak zavěším na tabuli před žáky velkoformátovou reprodukcí (nebo promítnu dataprojektorem na plátno) Monetovu Impresi. Nechávám ji cca 5 minut a sleduji žáky, jejich reakce. Většinou se po chvíli začnou nudit. Neví, co si počít v situaci, kdy poznali přístav a lidi na loďkách. Jejich čtení je ikonické, a proto jsou za chvíli v koncích. Obě tyto fáze (úvodní aktivizace a první laické vnímání) by neměly zabrat více, než cca 10 minut. V této situaci začínám vést dialog. Tento řízený dialog má tři stupně:

1. líbí – nelíbí se jim obraz a proč. Tyto otázky pomáhají uvést žáky do dialogu, zbavují je ostychu z komunikace;
2. otázky k obsahu díla. Nejprve dotazy, které se týkají doslovného (ikonického) čtení – tedy co je na obraze konkrétně (sjednotí se např. podrobnosti, kterých si někteří žáci nevšimli). Nyní je důležité obrátit pozornost žáků k symbolickému čtení. Často se mi to daří podmiňovacími otázkami a přesouváním reálií z obrazu do jiného kontextu. Zjistíme společně se žáky vliv průmyslové revoluce nejen na krajinu, ale i na hodnoty společnosti, na proměnu doby;
3. u formálních znaků impresionismu vycházím ze svého sdělení žákům, že obraz byl malován v plenéru. Objeví se pojmy jako smyslový zážitek (dojem) z reálné krajiny, atmosféra. A zde se ptám, jak to mohl umělec

udělat, že stihl měnící se atmosféru zachytit? Docházíme k barevné skvrně, volnému rukopisu, užívání „čistých“ barev (komplementárních barev), k optickému míchání v oku diváka apod.

Pak provedu za pomoci žáků rekapitulaci a zápis.

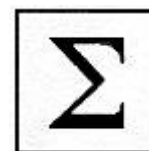
### Část pro zájemce

Doporučujeme Vám znovu se vrátit k publikaci Jana Slavíka Od výrazu k dialogu ve výchově a k diptychu Umění zážitku, zážitek umění (1. a 2. díl). Zde je nejen rozpracována problematika modalit, ale je zde pojednáno podrobněji o artefilitice. Další literatura je uvedena v citaci pramenů.



### Shrnutí kapitoly

- Motivace má aspekt diagnostický a inspirační. Cílem učitelovy práce je zvnitřnění žakových poznávacích potřeb, automotivace.
- Odlišujeme tři základní druhy motivace: sociální, výkonová a poznávací. Sociální motivace směřuje k získávání pocitu lásky, bezpečí a vlivu. Výkonová motivace je závislá na aspiracích a celkově na hodnotových měřítcích žáka. Východiskem poznávací motivace jsou explorativní potřeby žáka.
- Při motivaci vycházíme ze zásad respektující komunikace a z vědomí, že žáci přicházejí do výuky již s určitými prekoncepty, týkající se dané problematiky.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte aspekty motivace.
2. Jaké rozlišujeme druhy motivace?



### Úkoly k textu

1. Navrhněte vlastní motivační strategii pro praktickou hodinu a napište ji.



### Otázky k zamyšlení:

1. Jakou motivaci máte Vy sami k výtvarné tvorbě? Převažuje potřeba katarze (očistění) nebo máte jiný druh motivace?







### **Korespondenční úkoly**

1. Popište, jak jste motivovali Vámi vybranou praktickou hodinu a jak teoretickou – s převahou reflexe (recepce uměleckého díla).



### **Citovaná a doporučená literatura**

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.

## 7 Pojetí výuky a modality pedagogické situace

(rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- zopakujete si, jaká pojetí výuky rozlišujeme,
- co rozumíme pojmem modalita pedagogické situace,
- zrekapitulujete si druhy modalit a jejich využití v praxi.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit, co rozumíme pojmem pojetí výuky,
- vysvětlit, co rozumíme pojmem modalita,
- aplikovat druhy modalit na různé pedagogické situace.

**Klíčová slova kapitoly:** pojetí výuky, modality pedagogické situace, modalita dílny, divadla, modalita reflexe a života těžkého.

### Průvodce studiem

*V této kapitole si připomeneme základní druhy pojetí výuky a jejich charakteristiku. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*

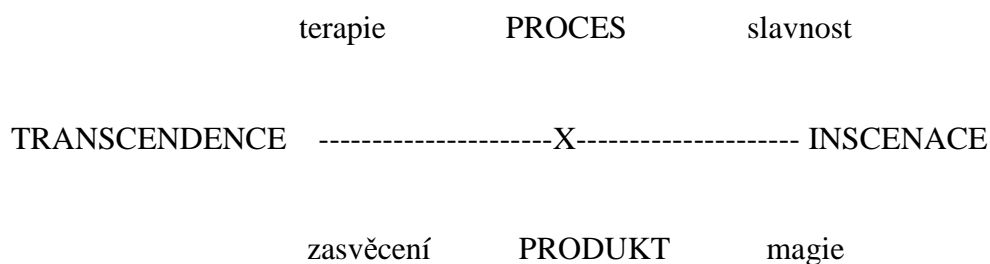


### 7.1 Pojetí výuky

Souhrn učitelových představ, co je ve výuce výtvarné výchovy hodnotné a jak toho dosáhnout se nazývá pojetí výuky. Patří sem zejména tato problematika:

- jaké obsahy bude učitel vybírat,
- jaké cíle bude sledovat a jak bude hodnotit jejich dosahování,
- jaké postupy bude volit v konkrétních situacích výuky,
- jak bude interpretovat jednání žáků a jaké postoje k nim bude zaujímat.

Připomeňme, že základem pojetí výuky výtvarné výchovy, jak je uvádí Jan Slavík, jsou dvě myšlenkové osy: 1. vertikální osa leží mezi póly proces a produkt a 2. horizontální osa leží mezi póly transcendence – inscenace:



**Cílem transcendence je porozumění, typickým znakem je distanciacie od zážitku. Typickým znakem inscenace je prožitek a identifikace s ním.**

Pojetí VV typu **slavnost** klade důraz na aktivitu, na proces prožívání aktivit ve společenství (typicky happening), pojetí typu **magie** je zaměřeno na jakousi výtvarnou dílnu, kde formou obřadu vzniká artefakt. Typ **zasvěcení** je pojetím, kdy převažuje analýza artefaktu. V direktivní (algoritmické) variantě jde o plánovitou, systematickou analýzu díla (zaručuje dokonalý výsledek), v komunikační variantě jde o zasvěcování do tajů oboru pod záminkou analýzy artefaktu. Hodnocení je spojováno s otázkou „Proč? V jakých souvislostech?“

U typu **terapie** je učitelův zájem soustředěn na specifiku výtvarného aktu u jedinečné osobnosti žáka, jde o katarzi, o výpověď o tvůrci, o poznávání sebe sama.

## 7.2 Pojem modalita

Pokud budeme nahlížet na pojetí výuky z hlediska artefiletiky, zvolíme pro různá pojetí výuky označení **modalita**. Pojem modality vychází z představy vytváření pedagogického díla z jednotlivých pedagogických situací, které mají podobný ráz, jsou podobného typu. Vždy se na nich podílí učitel i jeho žáci, ale způsob vytváření hodiny jako celku řídí učitel. **Rozlišujeme čtyři druhy modalit: modalitu dílny, modalitu divadla, modalitu reflexe a modalitu života těžkého.**

## 7.3 Druhy modalit

Modalita dílny a modalita divadla jsou tradičními modalitami, **modalita dílny** vychází z Komenského koncepce školy jako dílny lidskosti. Práce v modalitě dílny je prací se znaky, symboly, s umrtvenou realitou, s modely simulujícími

realitu. Její použití je typické pro naukové předměty. Učitel má roli Mistra, tedy autority, která předává žákům k porozumění systém, model světa. Významnou roli hraje důvěra v Mistrovu odbornost.

**Modalita divadla** je častá ve výchovných předmětech, jde o práci se symbolickými hrami a o pocitech žáka v „roli“ (role jako domluvený, očekávaný způsob chování, který není reálnou situací, ale je provázen reálnými emocemi). Citujme opět J. Slavíka: „*je to jen přelud – a přece vyvolává tentýž smích nebo pláč jako ta nejžhavější skutečnost.*“ Na rozdíl od modality dílny (kde je mistr se svým systémem, podle kterého se žáci učí vnímat, nazírat svět), zde v modalitě divadla je velký prostor pro konfrontaci individuálních prekonceptů, samovolně, přirozeně a často tato konfrontace ústí v sociokognitivní konflikt.

**Modalita reflexe** souvisí s kognitivní revolucí 60. let, převládají v ní distanční aktivity žáků. Prvotní exprese je záminkou pro konceptualizaci (myslí se vnější koncepty – pojmy, znaky), pro reflexi různých podob vztahování se ke světu. Inspirace, úkol (úvodní exprese, častěji ukázka uměleckého díla) je podrobená strukturované reflexi, znakové hře, zkoumání. Jan Slavík k této problematice uvádí: (in Od výrazu...) „*Modalita reflexe by měla směřovat k chápajícímu porozumění, které je poznáním lidské situace v její osobní zážitkové jedinečnosti provázené autentickou prožívání. Reflektivní metody jsou do školní výchovy vnášeny nejen vývojem uvnitř oboru, ale také prostřednictvím inspirací z oblasti psychoterapie.*“

**Modalita života těžkého** je specifický typ modality pedagogické situace, protože v ní žák i učitel opouštějí umrtvený systém dílny i umělost divadelní role a vstupují do bezprostředního setkání dvou osobností s opravdovými emocemi. Nutno podotknout, že tento postup zná a užívá psychoterapie, ale tam i v pedagogické situaci je vždy v pozadí přítomno vědomí rozdílnosti žákovské a učitelské role a jsou dohodnuty mantinely interakcí.

Modalita života těžkého vtahuje do interakce mimoškolní realitu, což je výhodou tehdy, je-li tato živá realita chápána jako sociokognitivní výzva (tedy příležitost k poznávání světa a k sebepoznání – z podstaty tedy musí být doplněna reflexí a distanciací).

## 7.4 Příklad vlastního pojetí výuky

Při koncipování vlastního pojetí výuky výtvarné výchovy se nechávám inspirovat artefiletikou. Proto budu používat pro popis vlastního pojetí výuky i výše uvedené artefiletické pojmy. Podle mého osobního názoru by kompetentní učitel měl ovládat všechny typy modalit a podle typu hodiny (zejména opozice výkladová x praktická hodina) volit potřebný druh modalit. Přičemž reflexivní modalita je permanentně využitelná v každé hodině. Ze zkušeností vím, že každý pedagog tíhne k určité profilaci typologicky. Např. mně je bližší typ paidotropa než logotropa – což je vzhledem k charakteru výtvarné výchovy výhodné, i když užívám i prvky autoritativního stylu řízení a je mi vzdálený liberální styl výuky. Z hlediska pojetí výtvarné výchovy používám typ slavnosti a terapie, z pohledu modalit dávám přednost modalitě života těžkého případně reflexivní modalitě, v naukových hodinách (typicky semináře z dějin umění ve třetím a čtvrtém ročníku) upřednostňuji modalitu dílny.



**Příklad:** situace 1 (praktická hodina): pro výtvarnou soutěž jsem chtěl s žáky kvarty (cca 15 let) udělat sérii abstraktních informálních medkovských (M. Medek) maleb na téma „svědomí“. Pro tak abstraktní úkoly se mi velice osvědčuje modalita života těžkého, protože zpravidla vyvolá bouři afektů a v nastalém sociokognitivním konfliktu vyvstanou inspirační momenty pro následnou tvorbu. Začal jsem tedy tím, že jsem se žákům svěřil se svým nedávným zážitkem, kdy jsem pozoroval na ulici ženu, která inhalovala toluen. Když zjistila, že ji pozorují, zlostně vybuchla a utekla. Rozvinula se komparace žákovských prekonceptů, vyústila v zobecňující reflexi fenoménu svědomí (útěk před sebou samým, před světem), prohlédli jsme si některé Medkovy malby a nastala vlastní tvorba žáků.



**Příklad:** situace 2 (výkladová hodina): při výkladových hodinách z dějin umění (zvláště v posledních ročnících, kde pracuji téměř jen s maturanty) bývá užitečná průběžná aktivizace. Tu provádím nejčastěji tak, že do modality dílny vložím malou divadelní etudu (modalita divadla) inspirovanou probíranou problematikou, případně inspirovanou převládající kolektivní emocí. Například jsme probírali umění totalitních režimů a na žácích byla v přítomné učebny patrná

únava. Přistoupil jsem tedy k pultíku, upravil si vlasy a začal jsem látku křičet jako politický projev...

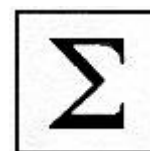
### Část pro zájemce

Doporučujeme Vám vrátit se k publikacím Jana Slavíka, které pojednávají o artefiletice. Toto pojetí výchovy (vytvořené primárně pro výtvarnou výchovu, ale použití této metody je širší) Vám umožní lépe žákům zprostředkovat zážitek ze setkání s uměním. Artefiletika klade důraz na souvztažnost exprese (prožitku) a reflexe, uvádí kognitivní procesy do vztahu s emocionálním rozvojem, což přispívá k harmonickému rozvoji žákovy osobnosti.



### Shrnutí kapitoly

- Základem pojetí, jak je uvádí Slavík, jsou dvě myšlenkové osy: 1. vertikální osa leží mezi póly proces a produkt, 2. horizontální osa leží mezi póly transcendence – inscenace.
- Existují čtyři druhy pojetí výtvarné výchovy: slavnost, magie, zasvěcení a terapie.
- V pojetí artefiletiky hovoříme v souvislosti s přístupem k výuce o modalitách. Pojem modality vychází z představy vytváření pedagogického díla z jednotlivých pedagogických situací, které mají podobný ráz, jsou podobného typu. Rozlišujeme modalitu dílny, divadla, reflexe a života těžkého.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte pojem pojetí výuky ve výtvarné výchově.
2. Jaká čtyři pojetí rozlišujeme?
3. Jaké typy modalit rozlišujeme?



### Úkoly k textu

1. Autodiagnosticky určete, jaké pojetí výuky je Vám nejbližší.
2. Jaký druh modality je Vašemu pojetí výuky nejbližší?



**Otázky k zamyšlení:**

1. Co myslíte, mohl by artefietický přístup k výuce obohatit interakci učitele a žáků i v naukových předmětech?
2. Je logická struktura těchto předmětů překážkou?

**Korespondenční úkoly**

1. Vyberte si téma, vytvořte z něj úkol pro konkrétní vyučovací jednotku a zkuste rozvrhnout, jaké pojetí výuky a jakou modalitu v jednotlivých fázích Vaší práce s žáky zvolíte.

**Citovaná a doporučená literatura**

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefietika. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

## 8 Hodnocení

(dl)

### V této kapitole se dozvíte:

- jaký význam má hodnotící a nehodnotící zpětná vazba,
- které schopnosti a dovednosti žáka se v procesu hodnocení rozvíjejí.

### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit formy a význam hodnocení ve výtvarné výchově,
- objasnit návaznost kritérií hodnocení a průběhu hodnocení,
- formulovat iniciační otázky a podněty pro hodnotící komunikaci,
- uplatňovat principy respektující komunikace v procesu hodnocení,
- charakterizovat své strategie hodnocení v odučených hodinách.

**Klíčová slova kapitoly:** kritéria hodnocení, intuitivní hodnocení, diskurzivní hodnocení, hodnocení kritériální, hodnocení normativní, sebehodnocení, reflektivní dialog, zpětná vazba.

### Průvodce studiem

*Hodnocení ve výtvarné výchově je složitý a důležitý proces. V běžném provozu na ně často nezbyvá čas, ačkoli je významným prostředkem vzdělávání.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny. Přineste si své výtvarné práce, vzpomeňte si na průběh jejich hodnocení a v průběhu četby kapitoly uvažujte o tom, který z uvedených způsobů by Vás nejvíce obohatil.*



Co se hodnotí ve výtvarné výchově? Výtvar; proces tvorby; znalosti; dovednosti; schopnost aplikace poznatků; posun v rozvíjených dovednostech a dispozicích... Významným cílem hodnocení probíhajícího nad znalostmi a pracemi žáků je rozvoj jejich **hodnotových postojů** a **schopností strukturované verbalizované autoevaluace**. Hodnocení, především sebehodnocení, je úzce spjato s reflexí (viz následující kapitola). Hodnocením ve škole se zaměřením na hodnocení expresivních disciplín se v české



pedagogice zabývá Jan Slavík, na jehož textech jsou postaveny následující podkapitoly.

## 8.1 Zpětná vazba, komentář

Je možné rozlišit dva základní způsoby práce s hodnocením – hodnotit a) hodnotivě nebo b) nehodnotivě.

<b>b) NEHODNOTÍCÍ ZPĚTNÁ VAZBA</b> - komentář nedoprovázený přímým hodnocením - <b>popisné</b> vyjádření	<b>a) HODNOTÍCÍ ZPĚTNÁ VAZBA</b> - klasifikující hodnocení - <b>posuzující</b> vyjádření
--	--

**Zpětná vazba:** Informace o kvalitě provedeného výkonu, odezva na jednání a chování v interpersonálních vztazích. „*Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná **pozitivním popisem** nebo **informací**, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, **ukazuje jak**.*“ (KOPŘIVA 2008, s. 33)

**Komentář:** Komentováním toho, co v práci žáků považujeme za důležité, je učíme: a) **zaměřovat pozornost**, b) **vybírat a rozlišovat**, c) **rozpoznávat hodnoty**, d) **vyjadřovat své vlastní hodnotové soudy**.

Posuzování a komentování výkonu souvisí s cíli, zadáním a kritérii hodnocení. J. Slavík objasňuje problematiku chyby ve výtvarné výchově. Chyby lze rozdělit do dvou kategorií – na chyby normativní a chyby relativní.

**Normativní chyby** nacházíme v odchýlení se od pravidla či normy, v neznalosti technického postupu, technologie. Je možné o nich vést racionální spor. Vyskytují se i u expresivních disciplín. Např. neznalost faktografie; neznalost kroků při vytváření počítačové grafiky apod.

**Relativní chyby** mají jen relativní platnost, která vyplývá **ze zvoleného rámce** nebo **kontextu**, v němž chyby posuzujeme. Racionální spor o nich lze vést pouze v onom kontextu.

Je velmi obtížné dospět ke zcela objektivnímu hodnocení, neboť i výběr posuzovaného kontextu je ovlivňován tzv. **egocentrickým adaptivním rozhodováním**, tj. záležitostí osobní volby ovlivněné vnitřními preferencemi.

## 8.2 Typy hodnocení

J. Slavík rozlišuje diskurzivní a intuitivní hodnocení. **Intuitivní hodnocení** je součástí prožitkové identifikace a probíhá při každém rozhodování a činnosti. **Holistické/globální hodnocení** bývá často vyjádřeno slovy: *líbí – nelíbí*. Z takového povšechného vyjádření **nejsou zřejmé důvody sděleného postoje**, hodnocení vyjadřuje osobní preference, není zdůvodněno.

**Diskurzivní hodnocení** je provázeno poznávací distancí. Je sdělitelné (komunikovatelné). **Analytické hodnocení** vyjadřuje postoj a uvádí argumenty tento postoj objasňující. Analytické hodnocení je pedagogicky hodnotnější hodnocení než hodnocení holistické, jež vyjadřuje osobní názor hodnotitele. Např. *„Tato kompozice se mi líbí.“* – *„Tato kompozice je dynamická a vystihuje téma pohybu.“*

*„Estetické nebo umělecké hodnocení v žádném případě není omezeno jenom na ten nejprostší soud „líbí – nelíbí“. Naopak, je to dost složitý duševní proces, který vyžaduje nejenom určitý talent pro „vidění“, který se dá postupně cvičit, ale také mnoho znalostí, které se žáci mohou a mají učit.“* (Slavík, 2006, 8)

## 8.3 Kritéria hodnocení

Má-li mít hodnocení význam pro hodnoceného – autora výkonu, je třeba, aby mu poskytlo informace o tom, v čem byla či nebyla naplněna kritéria hodnocení a stanovené cíle, v jaké míře se blíží daný výkon standardu, případně nakolik a jak jej překračuje. Jak jsme uvedli již dříve, kritéria hodnocení sdělujeme při zadávání úkolu.

*„Kritérium je pojem vymezující určitou vlastnost, kterou připisujeme hodnocenému objektu (např. barevnost, působivost, uspořádanost) a která může případ od případu u různých objektů nabývat různé hodnoty a různou míru přijatelnosti.“* (Slavík, 2006)

Základními kritérii hodnocení výtvarného projevu jsou:

- **účinnost – intenzita** (působivost na vnímatele),
- **uspořádanost – integrita** (také harmonie, vyváženost všech složek v díle),
- **složitost – komplexita** (rozmanitost prvků díla a jeho velká obsažnost).

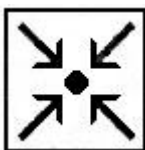
S těmito kritérii souvisí kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce: výraz, originalita, obsah, formát, kompozice, technika, barevnost, kresebnost, modelace, ornamentice, funkčnost. Další skupina kritérií souvisí s procesem tvorby: tvůrčí odvaha, nápaditost, (sebe)kritičnost, zájem, znalosti, zručnost, snaha, soustředěnost, motivovanost; k nim můžeme ještě přiřadit schopnost kooperace, schopnost elaborace apod.

Pokud nejsou jasně dána kritéria hodnocení, limity práce, může to být proto, že: je zadavatel neumí formulovat; zadavatel ještě sám přesně neví, co chce; zadavatel si záměrně nechává prostor pro manévrování. Jestliže nejsou známa/dána kritéria hodnocení, může se stát, že: dochází k laborování při hodnocení; zadavatel libovolně mění svůj názor; zadavatel neumí objasnit, v čem vidí nedostatky a uchyluje se k expresivním výrazům.

*„Z perspektivy žáka je kriteriální hodnocení daleko užitečnější než hodnocení normativní, protože žáci mají omezené možnosti ovlivňovat vztahovou normu, kdežto plnění srozumitelných kritérií je převážně pod jejich kontrolou. Všude tam, kde je to možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat, protože to činí učební procesy transparentnější a rozvíjí to dovednosti sebehodnocení.“ (Starý, 2006)*

## 8.4 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog vedený nad artefaktem vzešlým z výrazové hry nebo jinak iniciovaným vizuálním vyjádřením se odehrává v rovině **sociokognitivního konfliktu**, k němuž dochází rozdílností osobních zkušeností – prekonceptů. Reflektivní dialog je formou, jejíž využití není limitováno artefaktem lekcí, ale lze jí využít v rámci výtvarné výchovy. Ve fázích reflektivního dialogu – konfrontace, komparace, konsensu – se rozvíjí žákova schopnost verbalizovat strukturovanou autoevaluaci. Role učitele spočívá v iniciování reflektivního dialogu.



**Příklady** vstupních otázek či podnětů k dialogu nad artefakty vzniklými v rámci výrazové tvorby: *prohlížejte si práce a sdělte, co Vás zaujalo. Jaké asociace daný symbol, tvar, prvek v práci ve Vás probouzí? Hleďte shody a podobnosti v různých pracích. Hleďte barevně, dynamicky, obsahově...*

nejvíce odlišné práce. Vytvořte skupiny prací, které mají něco společného. Verbalizujte spatřené.

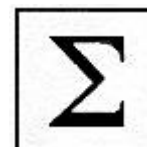
### Část pro zájemce

Doporučujeme prostudování textů na níže uvedených adresách: SLAVÍK, J. *Jak si poradit s hodnocením?* [online], 2006; STARÝ, K. *Problematika hodnocení ve škole.* [online], 2006.



### Shrnutí kapitoly

- Proces hodnocení je součástí vzdělávacího procesu. Pedagogicky hodnotnější je diskurzivní, analytické hodnocení opírající se o kritéria hodnocení. Analytickým hodnocením sdělují hodnocení spolu s argumenty, objasněním hodnotícího soudu.
- Komentováním výkonů žáků je učíme zaměřovat pozornost, vybírat a rozlišovat, rozpoznat hodnoty, vyjadřovat své vlastní hodnotové soudy.
- Jedním z cílů procesu hodnocení je rozvinout u žáků schopnost strukturované verbalizované autoevaluace.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké dispozice žáků se rozvíjejí v procesu hodnocení?
2. Jaké typy hodnocení znáte?
3. Co je to kritérium?



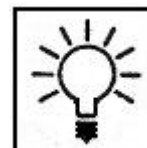
### Úkoly k textu

1. Zhodnoťte jeden soubor žákovských/studentických prací, které vznikly ve Vaší výuce a proveďte intuitivní a pak kritériální – diskurzivní hodnocení. Výsledky hodnocení srovnajte.



### Otázky k zamyšlení:

1. Uvažujte o tom, s jakými způsoby hodnocení jste se během svého studia setkali a co Vám které z nich přineslo.





### **Korespondenční úkoly**

1. Vytvořte soubor 5 žákovských prací s autoevaluačními texty autorů. Poproste je, aby první hodnocení své práce napsali ihned po dokončení, druhé po společném hodnotícím procesu, který povedete diskursivně. Vy sami každou práci také písemně ohodnoťte a pak srovnajte všechna tři hodnocení a napište závěr.



### **Citovaná a doporučená literatura**

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. Jak si poradit s hodnocením? [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1993.

SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.

STARÝ, K. Problematika hodnocení ve škole [on line]. 2006. [cit. 3. 9. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/513/993>.

## 9 Reflexe

(dl)

**V této kapitole se dozvíte:**

- co je to reflexe a reflektivní bilance,
- jaký význam má reflektování výuky,
- co přináší reflexe učiteli a co žákům.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit pojmy reflexe, reflektivní bilance,
- objasnit význam reflektování výuky,
- formulovat otázky, podněty pro reflexi žáků.

**Klíčová slova kapitoly:** reflexe, obsah reflexe, reflektivní bilance, reflektivní praktik, zpětná vazba, konceptová analýza hodiny.

### Průvodce studiem

*Kapitola je věnována reflektování výuky, jednání učitele v rovině autodiagnostiky a zpětné vazby vyučovaných.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi dvě hodiny, mějte k dispozici své žákovské knížky ze základní školy, aby Vám jejich zápisy připomněly situace, které nyní budete nahlížet jinak než před lety, pak se usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### 9.1 Pojem reflexe

Reflexe je schopnost podívat se zpětně na svou minulou činnost, popsat ji, analyzovat, vysvětlit, hodnotit, získat na ni náhled, vyvodit závěry vedoucí ke zlepšování dané činnosti, jednání v budoucnu. Reflexe je významným prostředkem objektivizace prekonceptů a subjektivních teorií výuky. Reflexe je typicky **diskurzivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces**. Skládá se z:

- **opětovné prezentace reflektovaného jevu** (vybavení z paměti),

- **popisu,**
- **vymezení klíčových prvků,**
- **hodnocení a vysvětlení** (v závislosti na cílech a kontextech jednání),
- **prognózy** (odhadu dalšího),
- **preskripce** – stanovení dalšího postupu, který má napravit případné chyby. (viz Slavík, Siňor, 1993 in Nezvalová, 2000)

Součástí reflexe jsou: **autodiagnostika**, získávání a zpracovávání **zpětnovazební informace** a **sebereflexe** – zpětná vazba o tom, co a jak učitel udělal a prožíval při komunikaci se žáky (viz Nezvalová, 2000). Tato schopnost analyzovat své myšlení a jednání, reflektovat svou aktivitu ve výuce, je považovaná za významnou složku profesní kompetence učitele. Reflektování považujeme za součást edukace. Reflektováním se učí a rozvíjejí obě zúčastněné strany edukace.

Dvěma významnými dimenzemi reflexe jsou **obsah** a **kvalita**. **Obsahem reflexe** je míněno to, co si učitelé myslí, a dotýká se čtyř elementů vyučování: 1. **výukového procesu**, 2. **výběru učiva**, 3. **etických principů vyučování**, 4. **sociálního kontextu vyučování**. **Kvalita reflexe** je určována ukazateli jako **vyhýbání se konformitě, analýza problémů a možnosti řešení, používání důkazů** k hodnocení profesionálních argumentů. (viz Nezvalová, 2000)

## 9.2 Reflexe žáků

Žák má příležitost učit se hodnotit přínos a úroveň poskytovaného vzdělávání, uvědomování si změn, které v jeho myšlení, cítění, chápání, hodnotovém systému, vědomostech atd. v průběhu nebo po vyučování nastaly. Reflektuje rovněž formu, jakou mu je vzdělávání zprostředkováváno a osobnost vyučujícího – především jeho profesionalitu a jeho přístup k sobě samému.

Reflexe vyučovaných tedy poskytuje vyučujícímu cílenou, chtěnou zpětnou vazbu, informaci o jeho působení a reakci na toto působení. Umožňuje mu korigovat chyby a opakovat či variovat úspěšné postupy a strategie. Schopnost a dovednost reflexe je třeba rozvíjet. V průběhu reflexe se rovněž prohlubují **znalosti a pochopení pojmů**, neboť je potřeba uvažovat o vztahu úkolu, kritérií hodnocení, vlastním procesu učení se/tvorby a dosažených výsledků.

Podněcování žáků k reflektování výuky se odvíjí ve dvou základních polohách:

1. **Směrem k tomu, co si oni sami odnášejí z vyučování.** Tážeme-li se žáků, co si z právě absolvované lekce odnášejí, poskytujeme jim možnost rozvíjet schopnosti a dovednosti v: a) **uvědomování si podstatného**, b) **hodnocení kvality**, c) **rozlišování obsažnosti a bezobsažnosti**, d) **formulování myšlenek, verbalizaci**, e) **vyjadřování se o svém emočním stavu**, f) **sdělování svých stanovisek a kvalitativních soudů** atd.
2. **Směrem k výkonu praktikujícího studenta.** Tážeme-li se žáků, studentů na kvality svého vyučování, poskytujeme jim možnost **podílet se na průběhu výuky** a nám se dostává **zpětné vazby**. Žáci, studenti se mohou vyjádřit k: a) vedení výuky, b) strategii vyučování, c) srozumitelnosti formy předávání poznatků/učiva, d) úrovni kooperace praktikujícího učitele se žáky/studenty, e) kvalitě jazykového projevu (odbornost, stylistika; rétorika), f) vystupování vyučujícího atd.

V praxi lze postupovat od položení otevřené nestrukturované otázky „*Co si odnášíš z dnešní lekce?*“ a „*Jak jsem objasnil novou látku?*“ ke strukturovanému tázání. **Volné dotazy** dávají žákům možnost vyjádřit se k problému, který si do značné míry vyberou sami. **Strukturované tázání**, jehož text může obsahovat klíčová slova výuky, termíny vymezující kritéria hodnocení apod., se stává součástí vzdělávání a aplikováním poznání v praktickém využití. Rozvíjením schopnosti záměrné a strukturované reflexe u vyučovaných s nimi rovněž navazujeme dialog.

### 9.3 Reflexe začínajícího učitele

Jan Slavík uvádí profesní dovednosti, jež jsou reflektováním výuky rozvíjeny:

- uvědomit si vlastní koncepci výtvarné výchovy,
- umět tuto osobní koncepci srozumitelně a strukturovaně formulovat do školního vzdělávacího programu,
- realizovat tuto koncepci v konkrétní výuce,
- dokázat posoudit kvalitu této realizace v kontextu svého programového pojetí,



- na základě svého hodnocení zdůvodněně měnit i samotnou koncepci.

Pracovník, který dokáže kriticky sledovat a zdůvodněně posuzovat svou činnost vzhledem k záměrům, které v ní sleduje, je nazýván **reflektivním praktikem**. (viz Slavík, 2005)

#### **Reflexe se může obracet:**

**Směrem k výuce:** a) celkový dojem z hodiny, b) míra dosažení sledovaných cílů, c) zhodnocení realizované přípravy a její případná korekce, d) kvalita spolupráce se žáky/studenty...

**Směrem k vyučujícímu:** a) celkový dojem z vedení lekce, b) introspektivní zkoumání profesního zvládnání náročných pedagogických situací...

Důležitou dovedností, kterou jste rozvíjel/a v průběhu průběžných profesních praxí je popis, analýza a hodnocení sledované výuky. Na základě získaných zápisů můžete zpracovat konceptovou analýzu hodiny. **Konceptová analýza hodiny** (Podlipský, 2006) vychází z hospitačního záznamu sledované výuky a na základě pozorovaného jde o identifikaci a reflexi klíčových prvků výuky, odhaluje koncepty v hodině uplatněné. Navazuje na Slavíkovu kategorizaci konceptů vyjadřujících komponenty zážitků (viz Slavík, 1997, s. 149).

## **9.4 Zpracování reflexí**

Beletristické zapsané vzpomínky na průběh proběhlého vyučování jsou nazývány **reflektivní bilancí**. Reflektivní bilance mají charakter projektivní osobní výpovědi, mohou mít formu reportáže, povídky apod. (viz Slavík, 2005) Reflexe žáků mohou být sdělovány ústní nebo písemnou formou. Písemná sdělení může praktikující učitel zpracovat přesněji. Může na nich postupně sledovat, jak se u jeho žáků rozvíjí schopnost kritického myšlení a schopnost verbalizace a jak se jemu samotnému vede ve zkvalitňování a rozvíjení svých profesních kompetencí a osobnostním vývoji.

Rozvíjením schopnosti **záměrné a strukturované reflexe** u vyučovaných navazujeme se žáky dialog o společné činnosti – průběhu výuky. Dáváme jim tím možnost aktivně se podílet na své edukaci.

Rozvinuté reflexivní myšlení učitelů umožňuje reagovat na specifické vzdělávací a emocionální potřeby žáků, měnit sebe a své výukové přístupy a strategie. Cestou k **rozvoji vlastní reflexivity** je **popisování, analýza a vyhodnocování reflexí** vlastní i hospitované výuky a **záznamy a zpracování sebereflexí**, autodiagnostických zápisů.

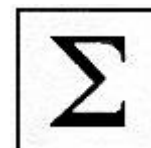
### Část pro zájemce

- **Sedm úrovní reflexivity** (Van Mahen, 1977 in Nezvalová, 2000): 1. respondent neposkytuje deskripci výukové situace, 2. výuková situace je popisována jednoduchým ne odborným jazykem, 3. výuková situace je popisována v odpovídajících pedagogických pojmech, 4. tradiční nebo osobní preference, 5. využívá standardů a pedagogických postupů, 6. vyhodnocuje kontextuální faktory, 7. zaměřuje se na etické, sociální výsledky vzdělávací praxe.



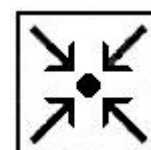
### Shrnutí kapitoly

Reflexe je schopnost podívat se zpětně na svou minulou činnost, popsat ji, analyzovat, vysvětlovat, hodnotit, získat na ni náhled, vyvodit závěry vedoucí ke zlepšování dané činnosti, jednání v budoucnu. Reflexe je významným prostředkem objektivizace prekonceptů a subjektivních teorií výuky.



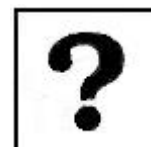
### Příklad:

V terminologii J. Slavíka jde ve výuce o tvorbu pedagogického díla. Můžete využít paralelu s artefietikou, kde se nad produktem výrazové hry vede reflektivní dialog, a obdobný dialog vést také po své výuce s učitelem praxe.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Z jakých kroků se reflexe skládá?
2. Proč je řízená reflexe žáků součástí edukačního procesu?
3. Co je to reflektivní bilance?



### Úkoly k textu

1. Vyhledejte další informace ke konceptové analýze hodiny; Kolář, Vališová – Analýza vyučování, 2009.





### Korespondenční úkoly

1. Připravte sumu otázek, které můžete položit svým žákům, studentům po Vašem vyučování.



### Citovaná a doporučená literatura

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KREJČOVÁ, V. Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky. Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů. [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3\\_seberefektivnideniik](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_seberefektivnideniik), vystaveno 23. 1. 2001.

NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

PODLIPSKÝ, R. Dekalk – konceptová analýza hodiny [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=23>.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J. Rámcový vzdělávací program a reflektivní praxe v přípravě učitelů [online]. 2005. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: [www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/slavikus.rtf](http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/slavikus.rtf).

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

## 10 Osobnost učitele ve výuce výtvarné výchovy

(rb)

### V této kapitole se dozvíte:

- zopakujete si specifiku postavení učitele v pedagogické komunikaci jako osobnosti v roli,
- zopakujete si typologii učitele podle Ch. Caselmana,
- připomenete si problematiku sebepojetí učitele výtvarné výchovy,
- uvědomíte si odlišnost role umělce a pedagoga.

### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- specifikovat pozici učitele vzhledem k žákovi,
- provést autodiagnostiku sebe jako učitele,
- charakterizovat odlišnost role učitele od role aktivního umělce.

**Klíčová slova kapitoly:** role učitele, aspekty a kompetence role učitele (a jejich operacionalizace), typologie učitele (logotrop, paidotrop), sebepojetí učitele.

### Průvodce studiem

*V této kapitole zopakujeme některé zásadní poznatky týkající se osobnosti učitele, typologie a učitelova sebepojetí. Ukážeme si na konkrétních pedagogických situacích, jak vyhraněný typ učitelovy osobnosti může negativně ovlivňovat pedagogickou interakci.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi jednu hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### 10.1 Učitel výtvarné výchovy jako osoba v roli

V interakci učitele a žáka mají oba subjekty, učitel i žák své specifické postavení. Přestože můžeme z hlediska diagnostiky osobnosti uplatňovat při popisu učitele i žáka univerzální typologii tak, jak ji uvádí Jan Slavík (viz kapitola 10.3 Sebepojetí učitele a kapitola 12. Sebepojetí žáka), u učitele je

nutno brát v úvahu jeho řídicí roli, u žáka respektujeme jeho kognitivní potřeby a zohledňujeme proces zrání jeho osobnosti, a s tím související emoční labilitu. Z toho vyplývá potřeba vysoké míry **integrity** (soulad vnějších projevů učitele s jeho vnitřním myšlením a prožíváním) a **emoční stability osobnosti učitele, pozitivního sebepojetí a přiměřeného sebevědomí**. V oblasti temperamentu se jeví jako účelné tlumení extrémů, dobrý učitel ve své interakci s žákem užívá prvky všech čtyř temperamentů, měl by umět navázat dialog se všemi studenty. I např. s těmi, jejichž temperament nebo sebepojetí je mu na hony vzdáleno. V podstatě by v pedagogově temperamentu měl být cholerik i flegmatik, melancholik i sangvinik. Je nutná velká dávka sebereflexe, empatie. **Uplatňování role učitele** ve výuce výtvarné výchovy má **aspekt psychosociální** (vytváření psychosociální atmosféry a dlouhodoběji klimatu viz kapitola 10 Sociálně-psychologické klima třídy), **didaktický** (vhodně volenými didaktickými postupy naplňuje a řídí kognitivní potřeby žáků) a v neposlední řadě aspekt **oborový** (odbornost). Zavádíme pojem operacionalizace učitelských kompetencí (Slavík) neboli co má umět dobrý učitel, aby zvládl danou pedagogickou situaci.

## 10.2 Typologie učitele nejen z pohledu výtvarné výchovy

Z hlediska pedeutologie se typologií učitele zabývali např. W. O. Döring, Ch. Caselmann a další. Švýcarský psycholog Christian Caselmann rozlišuje dva základní typy učitelů. Tyto dva typy se objevují v souvislosti s požadavky na učitelskou profesi, kterými je vzdělávání a vychovávání, a které nebývá jednoduché sloučit. **Logotrop** je učitel, který je zaměřený na svůj obor, potažmo na vědu. Snaží se vyvolat zájem o svůj obor a předat z něj žákům co nejvíce poznatků. Jeho obor a výuka je přednější než zájem o samotné žáky, což může vést ke kázeňským problémům mezi tímto typem učitele a jeho žáky, především těmi, kteří o daný předmět neprojeví zájem. **Paidotrop** je naopak učitel zaměřený na žáka. To znamená, že se snaží žákům přiblížit, porozumět jim a pokud je potřeba, tak i pomoci. To může vést až k tomu, že snižuje požadavky na žáky, zasahuje do jejich osobního života a je k nim shovívavý, čehož mohou jeho žáci zneužívat. Oba typy učitelů v extrémních formách

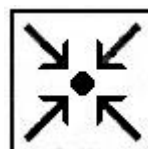
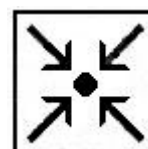
mohou vést k nežádoucím výsledkům při výchově a vzdělávání žáků. Když uvážíme, že výuka výtvarné výchovy integruje v sobě estetické vnímání, tvorbu (expresi) i komunikaci, zejména ryzí logotrop (viz pedagogická situace 3) nemusí být ve výuce našeho předmětu úspěšný. Tento typ učitele je sice filosoficky orientovaný a velmi silně ovlivňuje studenty, kteří jsou podobně psychicky založení, ale jeho hlavním cílem je vtisknout studentům svůj vlastní světový názor a nerespektuje jejich jiné postoje. Problém nastává, když žáci nejsou dostatečně zralí, aby pochopili jeho myšlenky. Pokud jsou však žáci podobně naladěni, má na ně učitel intenzivní vzdělávací vliv. Jeho výchovné působení však není silné. Své žáky vidí jen skrze svůj obor a přehlíží tedy jejich osobnostní vlastnosti a individuální rozdíly mezi nimi. Nerespektuje mezioborové vztahy a je blízký typu vědce.

Pedagog logotrop uplatňuje pravidla. Pedagog paidotrop je spíše průvodcem.

**Příklad: příliš demokratická interakce učitele – paidotropa v hodině výtvarné výchovy.** Vybavuji si lekci věnovanou abstrakci, která se konala ve druhém ročníku čtyřletého gymnázia. Probírána byla geometrická abstrakce a výuka byla naplánována až na 8. a 9. vyučovací hodinu. Při tématech z dějin umění 20. století obecně doporučuji precizně diagnostikovat úroveň pochopení a porozumění látce u žáků. Většina z nich očekává od umění duplikování reality a mají obrovskou nechuť ke změně postoje. Vybral jsem jako ukázky práce P. Mondriana (jeho stylizované jabloně a pozdější abstraktní kompozice). Nejprve se žáci správně ptali, proč měl umělec potřebu pracovat jinak, nacházet nové pojetí, ale v zápětí se debata strhla na podivínství, údajné psychické úchytky umělců a diskuse ztratila výchovně vzdělávací smysl.

Snad i díky únavě z předešlé výuky se strhla emotivní debata plná osobních interakcí mezi žáky, která neměla žádný vzdělávací význam. Protože jsem si byl vědom, že žáci mají tendenci oceňovat více mimetické umění, byl jsem přehnaně přístupný jakýmkoliv otázkám a podnětům z řad žáků. Rozvinuly se samoučelné debaty, hodina byla málem promarněna.

**Příklad: typická interakce učitele – logotropa.** Byla mi jedním kolegou popisována pedagogická situace z hodiny v prvním ročníku čtyřletého gymnázia. Výuku vedl učitel, který ve snaze rozvíjet používání ICT ve výuce



nechal žáky používat podle jejich uvážení v hodině notebook. Vedl výklad a současně požadoval, aby si žáci doplňovali jeho výklad vyhledáváním informací na internetu (ve škole byla možnost bezdrátového připojení na internet). Rezignoval na řízení výuky ve skupině jako celku a nechal se strhnout dvěma, třemi zájemci o obor k rozsáhlé diskusi překračující posláním a rámcem výuky. Ostatní žáci využili možnost bezdrátového připojení k internetu pro vyřízení soukromé pošty.

### 10.3 Tvůrčí osobnost a sebepojetí učitele výtvarné výchovy

Pozice umělce a umění jako takového není v konzumní společnosti silná, naopak, zejména o umění orientované na vzdělaného a náročného vnímatele není přílišný zájem. Velká část absolventů vysokých uměleckých škol si proto volí dráhu učitele. Což je jiný typ práce, než být nezávislým autorem – svobodným umělcem. Protože učitel přece vychovává vnímatele, konzumenta umění a nikoliv aktivního autora. Sebepojetí takových osobností (učících umělců) a jejich ztotožnění se s rolí učitele bývá problematické. Zpravidla pociťují silnou osobní distanci jak vůči žákům (vždyť je učí základy, první krůčky – i když jsou třeba už plnoletí), tak i vůči kolektivu učitelů (vždyť kolegové jsou „jen“ učitelé). Takoví pedagogové nemají zpravidla vytvořen ideální obraz učitele, ke kterému by směřovali (H. Matisse hovořil o učení jako o vyřezávání slepeckých holí, pomocí nichž se žáci dopotácí ke kousku bezcenné práce...), netouží dosáhnout pedagogického mistrovství. Taková osobnost není ideálním pedagogem a otázka sebepojetí je jednou z nejdůležitějších, kterými by se měla před nástupem do praxe zabývat. **Zralá osobnost umí roli učitele oddělit od role umělce a činí tak.**

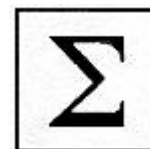


#### Část pro zájemce

V části pro zájemce nabízíme 2 odkazy na portál RVP. Jeden na článek N. Mazáčové **Inovativní přístupy v rozvíjení didaktických kompetencí u studentů učitelství** [online]. 2008. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/2663>. Druhý odkaz je na jiný článek téže autorky: **Cesta do hlubin učitelova myšlení** [online]. 2007. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/1287>.

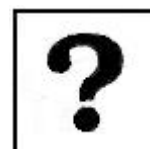
## Shrnutí kapitoly

- Učitel je osobnost v řídicí roli. Usměrnjuje žákovy kognitivní potřeby a proces zrání jeho osobnosti. Uplatňování role učitele má aspekt psychosociální, psychodidaktický a oborový.
- Pedeutologie rozlišuje dva základní typy učitele (Christian Caselmann): logotrop a paidotrop.
- Sebepojetí učitele lze nahlížet z několika zorných úhlů. Jednak jako vnímání a prožívání sebe sama v roli učitele (viz pojem role učitele výše), jednak jako na důležitý faktor při rozhodovacích procesech ve výuce a jednak ve vztahu k ztotožnění se s ideálem učitele.



## Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte roli učitele.
2. Uveďte základní typy učitelů dle Ch. Caselmanna.
3. Srovnajte roli učitele s rolí umělce.



## Úkoly k textu

Proveďte reflexi sebe jako začínajícího učitele (z hlediska typologie a z hlediska ztotožnění se s rolí).



## Otázky k zamyšlení:

Prostudujte si článek N. Mazáčové: **Cesta do hlubin učitelova myšlení** [online]. 2007. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: (<http://www.rvp.cz/clanek/1287>).

Co myslíte, jak přijímají učitelé změny v přístupu k výuce, jak pracují na seberozvoji? Má na to vliv generační aspekt?



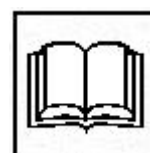
## Korespondenční úkol

1. Písemně proveďte reflexi sebe jako začínajícího učitele (z hlediska typologie a z hlediska ztotožnění se s rolí).



## Citovaná a doporučená literatura

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1995.





- KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika I.* Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-066-9.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele.* Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- MAZÁČOVÁ, N. *Pedagogické dovednosti studentů učitelství a možnosti jejich rozvíjení.* Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel.* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.* Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept).* Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1993.
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

## 11 Osobnost žáka ve výuce výtvarné výchovy

(rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- co je obsahem žákovské role,
- jak se na diagnostiku žáka nahlíží z hlediska oborové didaktiky,
- co je to sebepojetí žáka.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- specifikovat pozici žáka vzhledem k učiteli,
- provést diagnostiku žáka (z hlediska oboru),
- vysvětlit, co je sebeobraz žáka.

**Klíčová slova kapitoly:** role žáka v pedagogické interakci, diagnostika žáka, typologie tvůrčí osobnosti, sebepojetí žáka.

### Průvodce studiem

*V této kapitole zopakujeme některé zásadní poznatky týkající se osobnosti žáka, jeho diagnostiky, typologie a sebepojetí. Ukážeme si na konkrétních pedagogických situacích, jak deformovaný sebeobraz žáka může negativně ovlivňovat pedagogickou interakci.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi hodinu a půl, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### 11.1 Žák jako osoba v roli

Připomeňme si v úvodu této kapitoly alespoň vybrané aspekty žákovy role. Role je definována jako typ chování očekávaného od osoby v určitém sociálním postavení. **Obsahem role žáka je uspokojování poznávacích (kognitivních), citových (emocionálních) a mravně-volních potřeb žákovy osobnosti. Jde o potřebu soustavného a harmonického rozvoje žákovy osobnosti.**

Při interakci učitele a žáka v hodinách výtvarné výchovy se na problémových situacích podílejí zejména tyto faktory:

1. **úroveň kognitivního rozvoje** (rozumové chápání a abstraktní myšlení) a **motivovanost žáka**,
2. **emocionální stabilita nebo labilita**,
3. **morálně-volní rozvoj žákovy osobnosti (postoje a hodnoty, samostatné hodnotové soudy).**



***Příklad:** disproporce kognitivních a emocionálních potřeb žáka. Mám v primě žáka, který je (rovněž dle vyjádření pedagogicko-psychologické poradny) badatelský typ s vysoce rozvinutým abstraktním myšlením, zkrátka rozumově nadaný žák. Vyznačuje se však emocionálním chladem a nedůvěrou k projevům sympatie a antipatie. Nechápe metaforu ani nadsázku jako takovou. Ostatní s ním odmítají komunikovat a vytváří se ustavičné napětí. Je zde podezření na některou z forem autismu.*

## 11.2 Diagnostika žáka z pohledu oboru – výtvarné výchovy

### a) Diagnostika žáka podle psychických funkcí

Při uplatnění oborového pohledu na diagnostiku žáka stručně připomeňme kategorizaci v podobě, jak ji definuje Jan Slavík ve své práci Kapitoly z výtvarné výchovy II. Za východisko své kategorizace volí Jan Slavík tyto psychické funkce: intuici, emotivitu (cítění), vnímání (smysly) a myšlení. Rozlišujeme čtyři základní typy žákovské osobnosti. Připomeňme si, které to jsou: **1. intuitivní**, **2. emotivní (citový)**, **3. smyslový (senzuální)**, **4. myšlenkový (intelektuální)**. S tím, že každý typ samozřejmě užívá i ostatních psychických funkcí.

Když vezmeme v úvahu ještě extroverzi nebo introverzi, dostáváme osm základních typů osobnosti. Tuto typologii lze uplatnit na osobnost učitele stejně jako umělce a stejně tak i na žákovu osobnost.

### b) Diagnostika žáka podle preferované tvůrčí činnosti

*„Vzhledem ke složitosti lidské psychiky a jejích projevů je možné vypracovat mnoho nejrůznějších typologií, které za různým účelem a z různých hledisek*

usnadňují orientaci a rozhodování v mezilidských vztazích. Pro ilustrativní srovnání připomeneme ještě jeden možný přístup, který opírá svá rozlišovací kritéria o způsob zacházení s výtvarnými výrazovými prostředky. V rámci uvedeného přístupu rozlišíme 1. **plastický typ** – zaměřený na tvorbu s plasticky tvárnými materiály (hlína, modelovací hmoty, dřevo, kámen), 2. **konstruktivní typ** – zaměřený na tvorbu s diskrétními výtvarnými prvky (diskrétní zde Jan Slavík užívá ve smyslu oddělený, např. kostky ve stavebnici, odstřižky v koláži). Napříč uvedenými přístupy rozlišíme 3. **Malířský typ** – preferuje barvu a práci s plochou a 4. **Grafický typ** – dává přednost tvaru a práci s linií... Výhodou této typologie je její jednoduchost a nenáročnost při praktickém použití...“ (SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.).

Žádná typologie není závaznou normou, do níž lze za každou cenu vtěsnat osobnost žáka, cílem jejího užívání je lépe rozlišit různé modalities tvorby a vytvořit respekt k individuální variabilitě žáků. Cílem aplikování typologie dle výše uvedených zásad je 1. sebepoznávání, 2. flexibilita a 3. tolerance k tomu, co je pro žáka nové.

### 11.3 Sebepojetí žáka

„Já“ („Ego“) je název pro onu stránku naší psychiky, která za pomoci individuálního vědomí a vůle integruje vnější a vnitřní svět v osobitý a smysluplný celek.“ (SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II.*) Protože se sebeobraz žáka v ontogenezi (vývoj jedince) neustále vyvíjí a protože se vyvíjí především v komunikaci a v interakci s vnějším světem, má právě učitel velikou zodpovědnost za jeho formování a deformování.

#### Aspirace a sebeoceňování

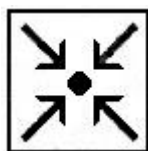
**Aspirace** je výše nároků, které daná osobnost klade na svůj výkon. Je vyjádřením snahy uplatnit se, prosadit se. Celková aspirační úroveň osobnosti je v dětství budována rodiči a jejich nároky, později, spolu s osamostatňováním dítěte, dostává autonomní charakter. V naší souvislosti se sebepojetím žáka je

podstatné, aby aspirační úroveň odpovídala možnostem a schopnostem osobnosti žáka. Jen tak lze budovat správné sebepojetí a zdravé sebevědomí. Pokud existuje velký rozdíl mezi aspirací a možnostmi, daná osobnost prožívá velký vnitřní konflikt provázený tenzemi, úzkostmi a utrpením. Vzniká špatný sebeobraz a nízké sebevědomí. Situace se dostává do bludného kruhu, který má destruktivní dopad na žákovu osobnost. Pokud se dlouhodobě nedostavuje úspěch zejména v jednání, na kterém žákovi značně záleží, vzniká **syndrom naučené bezmocnosti** (Slavík, Kapitoly...) Jedinec se zkrátka přestane snažit, ale touha uspět, motivovanost mu zůstává. Z takto dlouhodobě prožívané frustrace vzniká základ psychických komplexů (autonomní myšlenkově-emocionální psychické útvary, které žijí v psychice mimo vědomou vrstvu a vymykají se rozumové kontrole).

### **Pedagogické situace ovlivněné nesprávným sebepojetím žáka**



**Příklad: situace A.** Připravil jsem kdysi hodinu s prvky dramatizace. Jako inspiraci jsme měli postoje na třídních fotkách od první třídy po maturitu (od vzorného žáčka po ležérní předstíraný nezájem a individualismus). Výstupem z hodiny byla série fotek, na kterých tatáž skupinka žáků vypadá jednou jako špti, pak zase jako hejskové atp. Úkol byl určen pro starší žáky. Skupinu úkol bavil, spontánně vyprávěli, co kdo už zažil při focení, až na jednu dívku. Stranila se práce, a když jsme ji chtěli vřadit do skupinky pro vyfocení, vybuchla vzteky. Toho času se věnovala vrcholové cyklistice, se třídou téměř nepobývala, intenzívně v té chvíli prožívala své odcizení od kolektivu a své sehrál asi také individualismus vybuzený sportovními úspěchy. Skupina její jednání spontánně odsoudila, a to ji donutilo ke spolupráci.



**Příklad: situace B.** Zorganizovali jsme si výtvarnou akci v ulicích města, při níž jsme mimo výtvarné zkušenosti chtěli sbírat i zkušenosti sociální. Prosili jsme kolemjdoucí, aby se na chvíli zastavili, a my jsme jim křídou na chodník obkreslovali jejich stíny tak, jak je vytvářelo jarní sluníčko. Byl tam s námi i žák, který se držel stranou, nerušil, jen si neustále četl dobrodružnou literaturu. Četl cestou tam (i při přecházení silnice!!), četl cestou zpět, četl o přestávce. Zapojit se do práce zdvořile, ale vytrvale odmítal.

Udělalí jsme v naší práci tedy pauzu a poprosili jsme žáka, aby nám povyprávěl obsah toho, co čte a on pak souhlasil se zapojením do naší společné

práce. Tohoto žáka hnal ke čtení jakýsi únikový psychický mechanismus. Sociální prostředí skupiny ho neinspirovalo a nezajímalo. V úniku do obsedantní četby (četl snad jeden román denně) své sehrálo i rodinné klima. Na rozdíl od situace A, pravděpodobně není důvodem jeho jednání individualismus a přehnané sebehodnocení. Proto není třeba dožadovat se reakce celé skupiny.

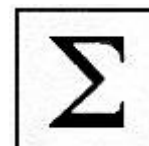
### Část pro zájemce

Prostudujte si Vymezení pojmu „Já“, vývoj sebevědomí a sebepojetí na *ASTRIDE: Vymezení pojmu „Já“, vývoj sebevědomí a sebepojetí* [online]. Interakcí s žákem učitel výrazně formuje žákovo sebepojetí.



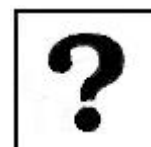
### Shrnutí kapitoly

- Obsahem role žáka je uspokojování poznávacích (kognitivních), citových (emocionálních) a mravně-volných potřeb žákovy osobnosti. Jde o potřebu soustavného a harmonického rozvoje žákovy osobnosti.
- Diagnostika žáka podle psychických funkcí (Jan Slavík) rozlišuje 4 typy tvůrčí osobnosti: 1. intuitivní, 2. emotivní (citový), 3. smyslový (senzuální), 4. myšlenkový (intelektuální).
- Diagnostika žáka podle preferované tvůrčí činnosti rozlišuje plastický – konstruktivní a malířský – grafický typ.



### Kontrolní otázky a úkoly:

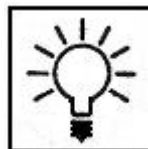
1. Co je obsahem žákovy role?
2. Které základní psychické procesy hrají roli v diagnostice žáka dle J. Slavíka?
3. Vysvětlete pojem sebeobraz a aspirace žáka.





### Úkoly k textu

1. Znázorníte schematicky typy tvůrčí osobnosti (žáka) podle preferovaných psychických procesů.



### Otázky k zamyšlení:

Často se interakce učitele a žáka zjednodušuje jen na aspekt vzdělávací a výchova je opomíjena. Co myslíte, bude to mít důsledky na formování osobnosti žáka?



### Korespondenční úkoly

1. Popište problematickou pedagogickou situaci, která se stala Vám, nebo které jste byli přítomni. Dejte přednost takové situaci, kde hrálo dominantní roli nesprávné sebepojetí žáka.



### Citovaná a doporučená literatura

ASTRIDE. *Vymezení pojmu „Já“, vývoj sebevědomí a sebepojetí* [online].

2005–2008. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z:

[http://www.astride.estranky.cz/stranka/vymazeni-pojmu-ja\\_-vyvoj-sebevedomi-a-sebepojeti](http://www.astride.estranky.cz/stranka/vymazeni-pojmu-ja_-vyvoj-sebevedomi-a-sebepojeti).

KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika I*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-066-9.

KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-068-5.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1995.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

## 12 Sociálně-psychologické klima třídy a výtvarná výchova

(rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- zopakujete si, co je to sociálně-psychologické klima třídy,
- připomenete si, které složky jej tvoří,
- zopakujete si možnosti jeho diagnostiky.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit, co to je sociálně-psychologické klima třídy,
- charakterizovat hlavní výhody správné diagnostiky klimatu,
- charakterizovat jeho tři hlavní složky.

**Klíčová slova kapitoly:** sociálně-psychologické klima třídy, složky klimatu, diagnostika klimatu.

### Průvodce studiem

*V této kapitole se budeme zabývat faktory, které ovlivňují edukační prostředí v průběhu pedagogické interakce, a které mohou zesílit nebo oslabit výsledek Vašeho pedagogického úsilí.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi jednu a půl hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### 12.1 Pojem sociálně-psychologické klima třídy

Tento termín se začal objevovat vedle alternativních pojmů (prostředí, edukační prostředí/atmosféra) s cílem zmapovat a osvětlit celý balík vlivů, které mimo samotné naše pedagogické snažení ovlivňují trvale výsledek edukačního procesu. **Nemáme na mysli momentální atmosféru v hodině, ale trvalejší sociální, psychologické a organizační poměry, které v hodinách dlouhodobě panují, a s nimiž musíme počítat.**

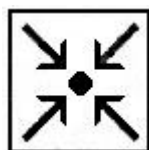


## 12.2 Druhy a složky sociálně-psychologického klimatu třídy

Rozlišujeme dva základní druhy klimatu: **makroklima a mikroklima**. Makroklima zahrnuje celkový rámec podmínek, které společnost pedagogickému procesu vytváří. Zejména jsou to výchovně vzdělávací cíle, které jsou stanoveny v zásadních dokumentech (pozn. RVP). Vliv na utváření makroklimatu mají rovněž zásadní reformy vzdělávací koncepce už ve fázi jejich ohlášení a příprav (pozn. v současné době např. příprava státních maturit apod.) a v neposlední řadě pozice umění a šíře kultury ve společnosti jako takové.

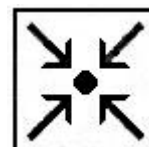
Mikroklima tvoří prostředí třídy spolu s didaktickými prostředky a účastníky výchovně vzdělávacího procesu (s jejich hodnotovým systémem a vztahem k předmětu). Velice se mi vyplatilo pozorovat klima třídy a brát na ně ohled při rozhodování ve výtvarné výchově. Pomáhá mi to mimo jiné nepřikládat momentálnímu pedagogickému neúspěchu zbytečně velký význam nebo mi znalost klimatu třídy umožňuje např. pozměnit zažitou motivační strategii takřkajíc „za pochodu“ v dané skupině žáků (protože dovedu odhadnout, kam až mohu zajít ve snaze oživit výklad). Které složky klimatu považuji v pedagogickém úsilí za nejaktivnější? Vyjděme volněji z klasifikace R. H. Moose a můžeme rozlišit tyto **složky klimatu**:

1. složku mezilidských vztahů (typicky soudržnost nebo naopak vzájemné třenice),
2. osobnostní složku (osobnostní dimenze každého jednoho účastníka interakce, typicky jedincova angažovanost – zejména emocionální, soutěživost, dominance apod.),
3. složku systémovou (charakter a vnitřní pravidla organizace, jejich kontrola, doba a místo apod.).

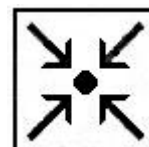


**Příklad:** 1. mezilidské vztahy: je dobré předměty související s estetickou kultivací vyučovat metodou komunitního vyučování s demokratickým, ale řízeným stylem výuky (ne příliš liberálním), avšak právě tento typ vedení umožňuje narušit klima třídy osobními antipatiemi žáků.

**Příklad:** 2. osobnostní dimenze žáka: učitel je krom pedagoga navíc i psycholog. Vyučuji na nižším gymnáziu skupinu žáků, mezi nimiž je žák s aspergerovým syndromem. Tento žák je okolím vnímán jako privilegovaný (má asistenta, kolegové jsou k němu shovívaví) a trvale to poznamenává klima ve skupině.



**Příklad:** 3. systémová složka: zahrnuje jak dodržování a všeobecný souhlas a spokojenost se školním řádem, tak atmosféru na škole (z vlastní zkušenosti vím, jak časté útoky médií na konkrétní školu ovlivní atmosféru v ní na mnoho měsíců, takže se atmosféra nepohody změní v klima) a v neposlední řadě vliv hodnot, které dává žákům rodinné a sociální zázemí.

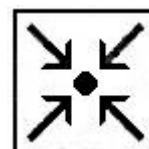


### 12.3 Jak diagnostikovat sociálně-psychologické klima třídy ve výtvarné výchově?

Doporučujeme využívat v hodinách výtvarné výchovy přímou metodu **introspekce** (vlastní pozorování v hodině) a pohovory s osobami, které klima nejvíce ovlivňují (typicky zájmové kliky, vztahové katarze apod.). Mezi nepřímé metody patří zejména nejrůznější speciální **dotazníky**.

Existují různé způsoby, jak učitelé ověřují své působení (a další složky třídního klimatu) ve třídě pomocí vlastnoručně vytvořených dotazníků. Například lze vytvořit jednoduchý test s cca 5 otázkami (kooperace, neformální autority a izolanty, neformální hodnoty skupiny). Dá se použít i sofistikovanější způsob, např. metoda dotazníku MCI, CES aj.

**Příklad:** Osvědčilo se v praxi mapovat klima introspekci při úkolu náročném na kooperaci, kde dominují praktické činnosti. Téměř pravidelně vzniká na nižším gymnáziu problém s neochotou dívek spolupracovat s chlapci. Klima bývá v poslední době skoro typicky nastaveno tak, že dívky necítí před chlapci respekt, berou je jako zátěž, jako kohosi pomalejšího a méně rozvinutého. Vymyslel jsem pro ně landartový úkol (stavba Azylů – jakýchsi dočasných improvizovaných příbytků), který byl prováděn za městem v přírodě a umožňoval žákům prožít společný zážitek, který se vymyká školnímu stereotypu. Sledoval jsem, co se s pochroumanou kooperací stane v situaci, kdy vznikne potřeba nejrůznějších činností, k nimž dívky nejsou tolik disponovány (typicky přenášení těžkých břemen). A nestačil jsem se divit. Atmosféra ve



skupině se zlepšila okamžitě! Vždy sleduji tři parametry: kooperaci, vnitřní hodnoty skupiny a neformální autority (a případně sociální izolanty).



### Část pro zájemce

Na metodickém portálu RVP Základní vzdělávání ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)) je zajímavý článek Roberta Čapka Měření třídního klimatu – viz ČAPEK, R. *Inspirace: Měření třídního klimatu 1. díl* [online]. 2009. [cit. 20. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.modernivyucovani.cz/2007-listopad/52-inspirace-mn-klimatu-1-d.html>.

Na stejných webových stránkách lze najít i dotazník pro starší žáky.



### Shrnutí kapitoly

- V této kapitole jsme pojednali o vlivu sociálně-psychologického klimatu na interakci učitele a žáka. Definovali jsme tento termín jako trvalejší sociální, psychologické a organizační poměry, které v hodinách obecněji panují, a s nimiž musíme počítat. Makroklima a mikroklima jsou základní druhy klimatu.
- Můžeme rozlišit tyto složky klimatu: 1. složku mezilidských vztahů (typicky soudržnost nebo naopak vzájemné třenice), 2. osobnostní složku (osobnostní dimenze každého jednoho účastníka interakce, typicky jedincova angažovanost – zejména emocionální, soutěživost, dominance apod.) a 3. složku systémovou (charakter a vnitřní pravidla organizace, jejich kontrola, doba a místo apod.).
- Pro diagnostiku klimatu používáme jednak přímou metodu introspekce (vlastní pozorování v hodině) a pohovory s osobami, které klima nejvíce ovlivňují (typicky zájmové kliky, vztahové katarze apod.), jednak nepřímé metody, kam patří zejména nejrůznější speciální dotazníky.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte sociálně-psychologické klima třídy.
2. Jaké máme základní druhy klimatu třídy?
3. Vyjmenujte složky klimatu třídy.

### Úkoly k textu

1. Na své pedagogické praxi zkuste diagnostikovat klíma třídy metodou introspekce, a pokud Vám to situace dovolí, zkonfrontujte Vaše pozorování s výsledkem nepřímé metody.



### Korespondenční úkoly

1. Zpracujte písemně na základě přímé metody (vlastního pozorování) diagnostiku klimatu jedné pracovní skupiny žáků, u nichž vykonáváte praxi.



### Citovaná a doporučená literatura

ASTRIDE. *Struktura a dynamika sociální skupiny, školní třída. Diagnostika vztahů ve třídě* [online]. 2005–2008. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: [http://www.astride.estranky.cz/stranka/struktura-a-dynamika-socialni-skupiny\\_-skolni-trida\\_-diagnostika-vztahu-ve-tride](http://www.astride.estranky.cz/stranka/struktura-a-dynamika-socialni-skupiny_-skolni-trida_-diagnostika-vztahu-ve-tride).

ČAPEK, R. *Inspirace: Měření třídního klimatu 1. díl* [online]. 2009. [cit. 20. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.modernivyucovani.cz/2007-listopad/52-inspirace-mn-klimatu-1-d.html>.

ČAPEK, R. *Inspirace: Měření třídního klimatu 2. díl* [online]. 2009. [cit. 20. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.modernivyucovani.cz/2007-prosinec/74-mn-klimatu.html>.

KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika I*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-066-9.

KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-068-5.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1995.



## 13 Administrativní činnosti učitele

(rb)

**V této kapitole se dozvíte:**

- zopakujete si pravidla pro tvorbu ŠVP,
- připomenete si situace, v nichž jste povinni komunikovat jménem školy s rodiči.

**Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- vysvětlit, z jakých částí sestává ŠVP,
- objasnit, v kterých situacích jménem školy komunikujete s rodiči žáka.

**Klíčová slova kapitoly:** rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program.

### **Průvodce studiem**

*Tato kapitola Vám podá praktické informace týkající se mimoučební aktivity pedagoga, zejména jeho administrativní práce.*

*Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi hodinu a půl, tak se pohodlně usad'te a nenechte se nikým a ničím rušit.*



### **13.1 Tvorba ŠVP**

V současné době je omezen vliv centrálních norem a každá škola má možnost uplatnit svůj specifický potenciál. Proto se ŠVP stává jakousi vizitkou školy a informace v ŠVP zveřejněné jsou pro školu závazné.

Na každé škole působí koordinátor, který zodpovídá za tvorbu ŠVP. Pravidelně se podobou ŠVP zabývá rovněž školní inspekce, která vydává hodnotící zprávu o stavu a nedostatcích ŠVP. V případě výtvarné výchovy je třeba ŠVP zasadit do rámce cílových kategorií, jak je vymezil Jan Slavík (viz 1. kapitola: Před praxí), a v obsahu výtvarné výchovy respektovat trojici základních aktivit žáka:

**vlastní tvorba – vnímání – interpretace.** Podrobněji k teoretickým východiskům vztahu mezi cílovými kategoriemi a RVP a ŠVP viz Projektování výuky). ŠVP má být podrobován pravidelné evaluaci (evaluační kritéria Vám sdělí koordinátor pro tvorbu ŠVP). ŠVP každé školy má svou úvodní obecnější část a pak následuje specifikace jednotlivých předmětů.

- a) **Obecnější část ŠVP obsahuje zejména:** 1. Identifikační údaje školy, 2. Charakteristiku školy, 3. Charakteristiku ŠVP, 4. Učební plán (tabulace učebního plánu: výrazné oddělení nižšího a vyššího stupně gymnázia; výčet povinných vyučovacích předmětů s jejich časovými dotacemi pro jednotlivé ročníky; uvedení časových dotací pro volitelné předměty v jednotlivých ročnících; celkové počty hodin v jednotlivých ročnících a celkové počty hodin za nižší a vyšší stupeň), 5. hodnocení žáků a autoevaluaci školy.
- b) **Specifikace učebních osnov jednotlivých předmětů obsahuje zejména:** charakteristiku vyučovacého předmětu, výchovné a vzdělávací strategie – společné postupy uplatňované na úrovni vyučovacého předmětu, jimiž učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků, vzdělávací obsah vyučovacého předmětu, výběr a rozpracování učiva z RVP GV do ročníků, případně do delších časových úseků ve vazbě na očekávané výstupy, průřezová témata – výběr tematických okruhů s konkretizací námětů a činností v ročnících. Další doporučené údaje: mezipředmětové souvislosti, případné další poznámky upřesňující realizaci vzdělávacího obsahu. Konkrétní plány budou v přílohách kurzu.

**Zápis učiva do třídní knihy.** Prosíme nezapisujte ani průřezová témata ( např. Osobnostní a sociální výchova) ani kompetence (např. komunikační kompetence) ani techniky (např. kresba, modelování apod.), ale **zapisujte konkrétní tematický celek a jeho specifikaci (např. Zrod moderního malířství – impresionismus).** Jinak se nelze orientovat v probraném učivu a není snadná kontrola Vaší práce při hospitacích.

## 13.2 Povinnosti učitele výtvarné výchovy při komunikaci s rodiči žáka

1. V případě velké absence žáka nebo dramatického zhoršení prospěchu máte povinnost oznámit situaci rodičům. V případě plnoletých žáků se píše doporučený dopis i žákovi i rodičům. Pokud žádáte o **zkoušky pro doplnění klasifikace** (nedostatek známek – zejména v seminářích, přípravě k maturitě apod.) nebo v případě neprospěchu (**opravná komisionální zkouška**), zvolíte termín konání opravné zkoušky, a toto oznámíte opět doporučeně žákovi i jeho rodičům (i v případě plnoletého žáka).
2. V případě, že organizujete ve výtvarné výchově např. exkurzi za památkami, návštěvu galerie apod., musíte toto písemně oznámit (u neplnoletých žáků rodičům, u plnoletých pak žákovi) s přesným vyznačením místa a doby srazu, cíle cesty, místa a doby ukončení akce. Takto zformulovanou zprávu si nechejte podepsat (rodiči u neplnoletých, žákem u plnoletých). Vyhlášení termínů před třídou není bráno jako řádné seznámení žáků s organizací školní akce. Sami máte povinnost být na místě srazu 15 minut před dohodnutým termínem. V případě úrazu byste za žáka už nesli zodpovědnost!
3. Naopak pokud jste ve výuce a je Vám oznámeno, že máte návštěvu z řad rodičů žáků, nejste povinni odejít z výuky a s rodiči o čemkoliv jednat. V době výuky nesmíte třídu opustit, případně Vás při opuštění třídy musí zastoupit plnoletá osoba. Zvláště ve výtvarné výchově při praktických činnostech je důležité toto mít na paměti.

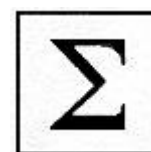
### Část pro zájemce

Prostudujte si celý dokument ŠVP gymnázia M. Koperníka v Bílovci: [online]. 2009. [cit. 20. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.gmk.cz/>.



### Shrnutí kapitoly

- ŠVP má obecnou část, kterou zpracovává školní koordinátor, a předmětovou část, kterou zpracovává metodik každého předmětu.





ŠVP obsahuje vždy cíle (kompetence), učivo (obecné tematické celky), průřezová témata a mezipředmětové vztahy. Na základě ŠVP si učitel rozpracovává podrobnější tematické plán (nejčastěji na měsíce, týdny školního roku).

- O odjezdech na školní exkurze, stejně jako o nadměrné absenci či o neprospěchu žáka, máte povinnost písemně informovat rodiče.



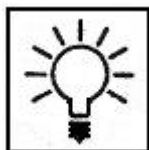
#### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte, z čeho sestává ŠVP (celek, i předmětový ŠVP).
2. Ve kterých situacích máte povinnost informovat rodiče?



#### Úkol k textu:

Napište ŠVP výtvarné výchovy pro první ročník gymnázia.



#### Otázky k zamyšlení:

Po prostudování ŠVP Gymnázia v Bílovci se zamyslete, zda byste jako rodič poznali podle tohoto dokumentu kvalitu školy.



#### Korespondenční úkol:

Napište svůj návrh maturitních témat (25 otázek).



#### Citovaná a doporučená literatura

METODICKÝ PORTÁL GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. 2005–2009. [cit. 24. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/sekce/410>.

PASTOROVÁ, M. *Tvorba učebních osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na základních školách a gymnáziích* [online]. 2005–2009. [cit. 25. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/410/1282>.

ČERNÁ, M. *Dějiny výtvarného umění*. Praha: Idea servis, 2002.

PROKOP, V. *Kapitoly z dějin výtvarného umění*. O. K. – Soft, 2003. ISBN 306-01.

PIJOAN, J. *Dějiny umění I–XII*. Praha: Euromedia – Balios, 2000. ISBN 80-7176-764-6.

ADAMEC, J., BLÁHA, J., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. *Průvodce výtvarným uměním I–V*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, s. r. o., 1994–1997.

## Citovaná a doporučená literatura

- ADAMEC, J., BLÁHA, J., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. *Průvodce výtvarným uměním I–V*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, s. r. o., 1994–1997.
- ASTRIDE. *Struktura a dynamika sociální skupiny, školní třída. Diagnostika vztahů ve třídě* [online]. .2005–2008. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: [http://www.astride.estranky.cz/stranka/struktura-a-dynamika-socialni-skupiny\\_-skolni-trida\\_-diagnostika-vztahu-ve-tride](http://www.astride.estranky.cz/stranka/struktura-a-dynamika-socialni-skupiny_-skolni-trida_-diagnostika-vztahu-ve-tride).
- ASTRIDE. *Vymezení pojmu „Já“, vývoj sebevědomí a sebepojetí* [online]. 2005–2008. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: [http://www.astride.estranky.cz/stranka/vymazeni-pojmu-ja\\_-vyvoj-sebevedomi-a-sebepojeti](http://www.astride.estranky.cz/stranka/vymazeni-pojmu-ja_-vyvoj-sebevedomi-a-sebepojeti).
- BLAŽEJ BALÁŽ – POSEDLOST. Dialogový katalog k výstavě v Galerii Student, 2009. Koncepce Dáša Lasotová. Ostrava: Katedra výtvarné výchovy, PdF, OU, 2009.
- BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
- ČAPEK, R. *Inspirace: Měření třídního klimatu 1. díl* [online]. 2009. [cit. 20. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.modernivyucovani.cz/2007-listopad/52-inspirace-mn-klimatu-1-d.html>.
- ČERNÁ, M. *Dějiny výtvarného umění*. Praha: Idea servis, 2002.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Kapitola 5, Mentální mapování, s. 71–86.
- FreeMind/XMind a mentální mapování – uspořádejte si své myšlení [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.havlena.net/blog/freemind-xmind-a-mentalni-mapovani-usporadejte-si-sve-mysleni/>.
- HANÁKOVÁ, P. *Vizuální kultura – vizuální studia* [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.cinepur.cz/article.php?article=939>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.
- INFOGRAM. Portál pro podporu informační gramotnosti [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z:  
<http://www.infogram.cz/?jsessionid=8057AEC831056E9A310C01414B114F3F>.
- KLÍČOVÉ KOMPETENCE [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z:  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence>.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika I*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-066-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ KATEDRY PEDAGOGIKY PDF OU. *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-068-5.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KREJČOVÁ, V. Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky. Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů.  
[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3\\_seberefektivnidetik](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_seberefektivnidetik), vystaveno 23. 1. 2001.
- LASOTOVÁ, D. Příprava k projektování programu zprostředkování tvorby Romana Franty. Text + obrazová prezentace. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Nová role učitele/budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji“. Ed. Lucie Dokoupilová. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-517-1.

- 
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1995.
  - MAZÁČOVÁ, N. *Pedagogické dovednosti studentů učitelství a možnosti jejich rozvíjení*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.
  - METODICKÝ PORTÁL GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. 2005–2009. [cit. 24. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/sekce/410>.
  - MindMaps – mentální a myšlenkové mapy [online]. [cit. 21. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.mindmaps.cz/>.
  - MLSOVÁ, N. Využití pojmových map ve výuce tvůrčího psaní [online]. [cit. 29. 8. 2009] Dostupný z: [edu.uhk.cz/tvurcipsani/files/20070201175340.ppt](http://edu.uhk.cz/tvurcipsani/files/20070201175340.ppt).
  - NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
  - NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
  - PASTOROVÁ, M. *Tvorba učebních osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na základních školách a gymnáziích* [online]. 2005–2009. [cit. 25. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/410/1282>.
  - PASTOROVÁ, M. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura* [online]. 2004. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/410/43>.
  - PASTOROVÁ, M. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti umění a kultura v připravovaných kutikulárních dokumentech. In *Výtvarná výchova 2*, 2003, s. 7–9. ISSN 1210 3691.
  - PIJOAN, J. *Dějiny umění I–XII*. Praha: Euromedia – Balios, 2000. ISBN 80-7176-764-6.
  - PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

- PODLIPSKÝ, R. Dekalk – konceptová analýza hodiny [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=23>.
- Projekt Eduard. <http://www.eduart.cz/default.html>.
- PROKOP, V. *Kapitoly z dějin výtvarného umění*. O. K. – Soft, 2003. ISBN 306-01.
- Příprava učitele na vyučování [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1320>.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska\\_reforma/RVP/RVP\\_gymnazia.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf).
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SLAVÍK, J. Jak si poradit s hodnocením? [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>.
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1993.
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. Rámcový vzdělávací program a reflektivní praxe v přípravě učitelů [online]. 2005. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: [www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/slavikus.rtf](http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/slavikus.rtf).

- 
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
  - SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
  - 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: Ostravská univerzita, 1997. ISBN 80-7042-121-5.
  - ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
  - ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
  - VANČÁT, J., PASTOROVÁ, M. *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru* [online]. 2006. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/6/843>
  - VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE – <http://www.vuppraha.cz/>.
  - VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, spol. s r. o., 2002. ISBN 80-86015-90-4.
  - Znáte Buzana? – Mentální mapy trochu jinak [online]. [cit. 12. 8. 2009] Dostupný z: <http://cdesign.zive.cz/Clanky/Znate-Buzana---Mentalni-mapy-trochu-jinak/sc-3-a-20388/default.aspx>.