EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Název projektu:

Internacionalizace, spolupráce, inovace, reflexe a evaluace v přípravě budoucích učitelů

Registrační číslo:

CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0015764

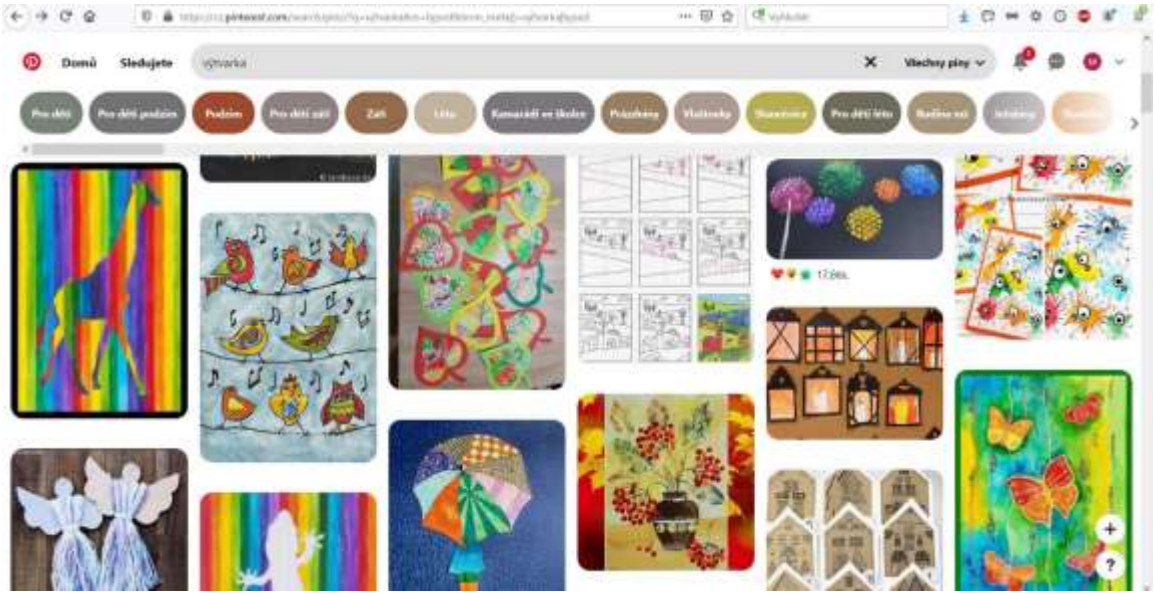
Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0 ve variantě BY-SA

Pojetí výuky a jeho reflexe v práci učitele výtvarné výchovy

Mgr. Monika Plíhalová

Učitel jako významná determinanta výuky (nejen) výtvarné výchovy

„Pojetí učitele významně ovlivňuje volbu a přípravu žákovských výtvarných úkolů pro učitelskou praxi, nebo-li frekvenci určitých vzdělávacích obsahů a cílů.“ (Uhl Skřivanová, 2011, s. 19)



Zdroj: pinterest.com

Autonomie učitelů a zodpovědnost za kvalitu výuky -> potřeba reflektovat učitelovo pojetí výuky

Pinterest, oblíbená platforma sloužící jako nápadník do hodin učitele výtvarné výchovy, obsahuje návody a vzory, které se stávají inspiračním východiskem řady současných učitelů.

Proč se někteří učitelé uchylují k práci s šablonou zatímco jiní rozvíjejí u žáků kreativní tvorbu?

	Práce dle schématu	Kreativní výtvarná práce
Rozvažování učitelky nad výtvarnou úlohou	Vzhledem k tématu aktuálního integrovaného bloku MŠ. Učitelka se řídí otázkou „Co budeme dnes dělat?“	Vzhledem k vzdělávacím záměrům. Učitelka se řídí otázkou „Co se dnes děti naučí?“
Motivace	Vnější Děti se zpravidla dozví, „co budou dnes dělat.“	Vnitřní Děti reagují na náměty osobního charakteru. Jsou s nimi seznámeny např. formou motivační hry.
Zadání výtvarné úlohy	Zadání sestává z jednoznačných pokynů. Využití akčních sloves: Vystřihnout, nalepit, vybarvit apod.	Výtvarná úloha je výzvou, problémem, který je dětem nabízen k řešení. Využití akčních sloves: pozorovat, posoudit, navrhnout, představit, vyzkoušet, zachytit, ozvláštnit, prezentovat apod.
Komunikace mezi učitelkou a dětmi a průběžná reflexe	V průběhu činností jsou učitelkou upřesňovány pokyny, organizována činnost dětí, korigovány chyby.	Učitelka klade dětem otázky. Dopomáhá dítěti nalézt vhodné výtvarné prostředky vzhledem k jeho záměru.
Závěrečná reflexe	Vyústěním výtvarné činnosti je dokončení práce.	Výtvarné činnosti jsou zakončeny reflektivním dialogem.
Prezentace výsledků	Práce jsou určeny k vystavení na nástěnce.	Práce jsou prezentovány ústně ostatním dětem, instalovány ve školce. Výtvarné úlohy neústí vždy ve zhmotněný produkt. V případě výtvarných akcí, experimentů a her je již samotný proces tvorby cílem.

Šablonovité zadání

Tvořivá výtvarná úloha

Reflexe pojetí výtvarné výchovy v MŠ – dvě protichůdné modelové situace v současných MŠ (Uhl Skřivanová & Plíhalová, 2019)

Učitelovo pojetí výuky z obecně pedagogického hlediska

„Učitelovým pojetím výuky rozumíme jeho pedagogické myšlení a jednání, tedy soubor přesvědčení, názorů, postojů i argumentů, kterými své počínání zdůvodňuje.“ (Zormanová, 2011)

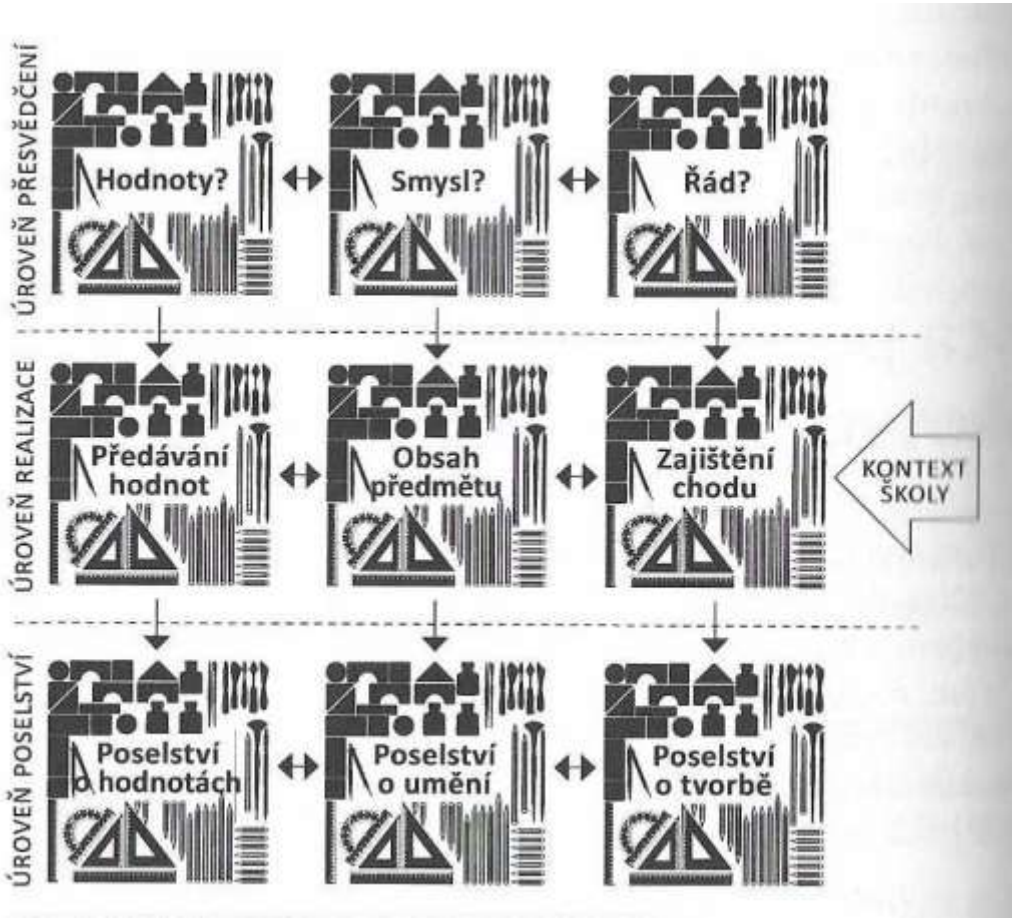
Dle Mareše (1995) je učitelovo pojetí výuky:

- implicitní a relativně neuvědomované
- subjektivní
- spontánní – váže se ke zkušenostem v profesní kariéře
- orientované – zahrnuje hodnocení
- stereotypní a relativně stabilní

Složky učitelova pojetí výuky dle Mareše (1995):
Pojetí cílů
Pojetí učiva
Pojetí organizačních forem
Pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků
Pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje
Pojetí skupiny žáků a školní třídy
Pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele
Pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů, nadřízených, rodičů ap.)

Další pojmy: pedagogické myšlení učitele, vyučovací styl učitele (individuální přístup učitele k výuce), strategie vyučování, učitelovo profesionální já,…

Pojetí výuky výtvarné výchovy dle Brücknerové (2011):



Analytický příběh a čtyři pojetí estetické výchovy (Brücknerová, 2011, s. 138)

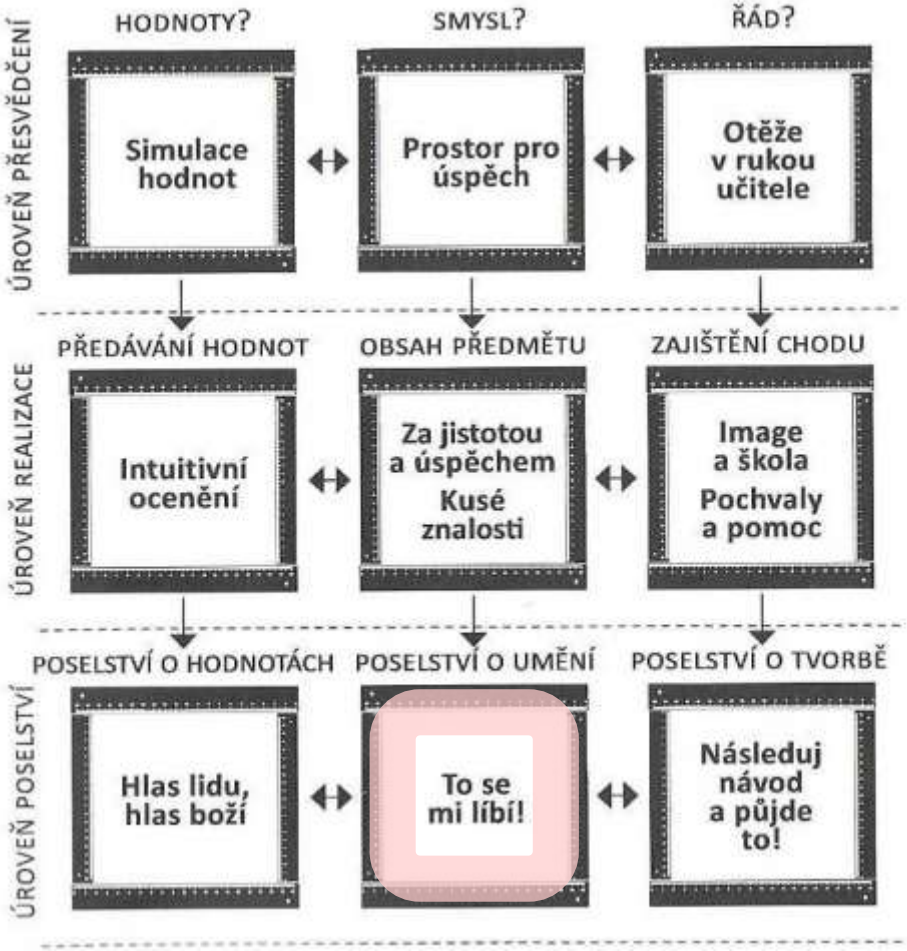
Výtvarná výchova jako manufaktura: za pečlivostí a jistotou

Výtvarná výchova jako škola: za dovednostmi a výtvarnem

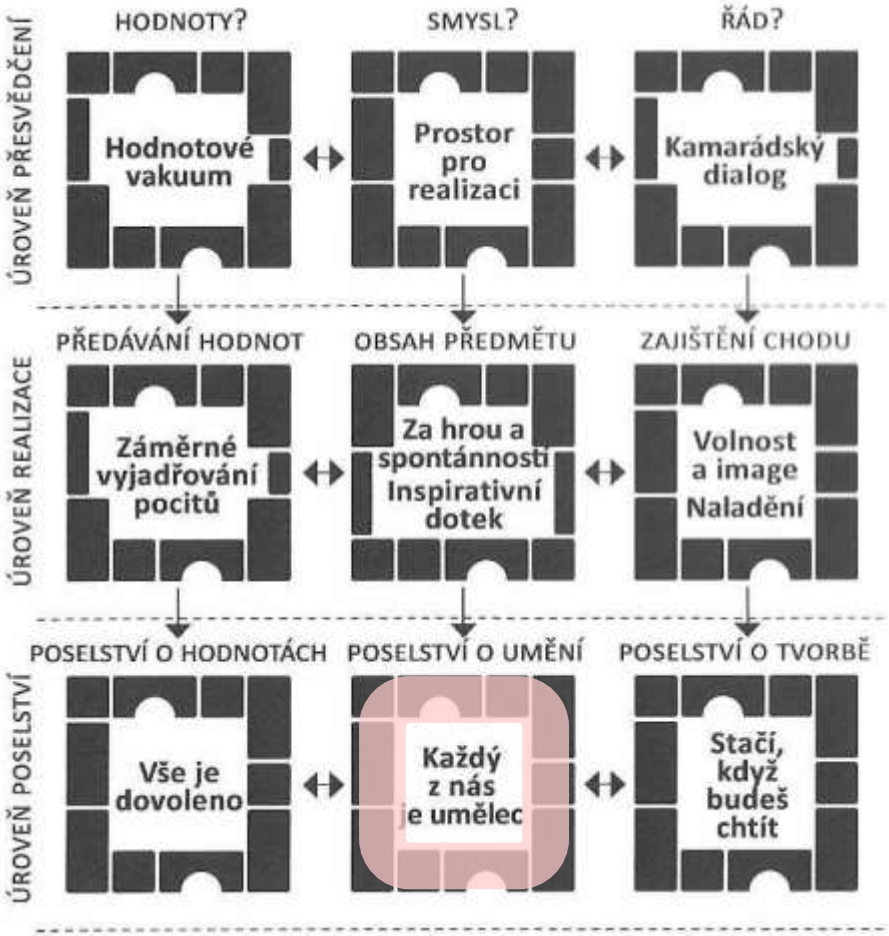
Výtvarná výchova jako hřiště: za hrou a spontánností

Výtvarná výchova jako ateliér: za výrazem a uměním

Jaké je poselství o umění? (označeno)

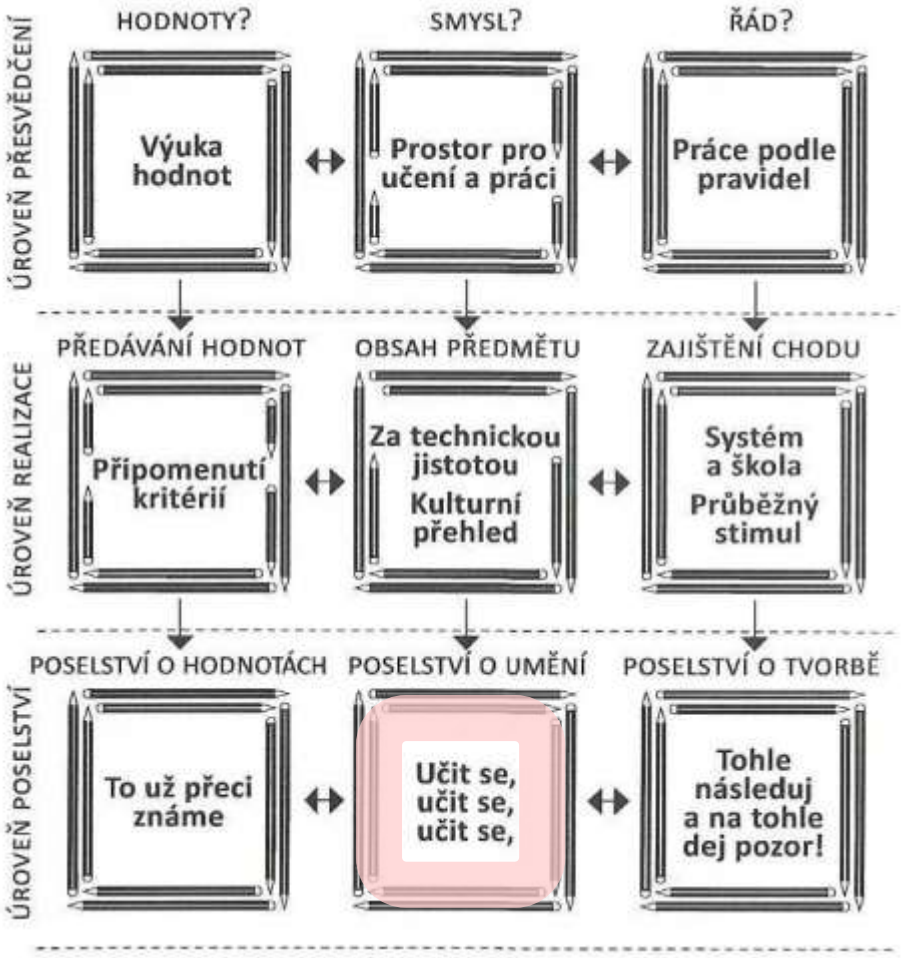


Výtvarná výchova jako manufaktura (Brücknerová, 2011, s. 139)

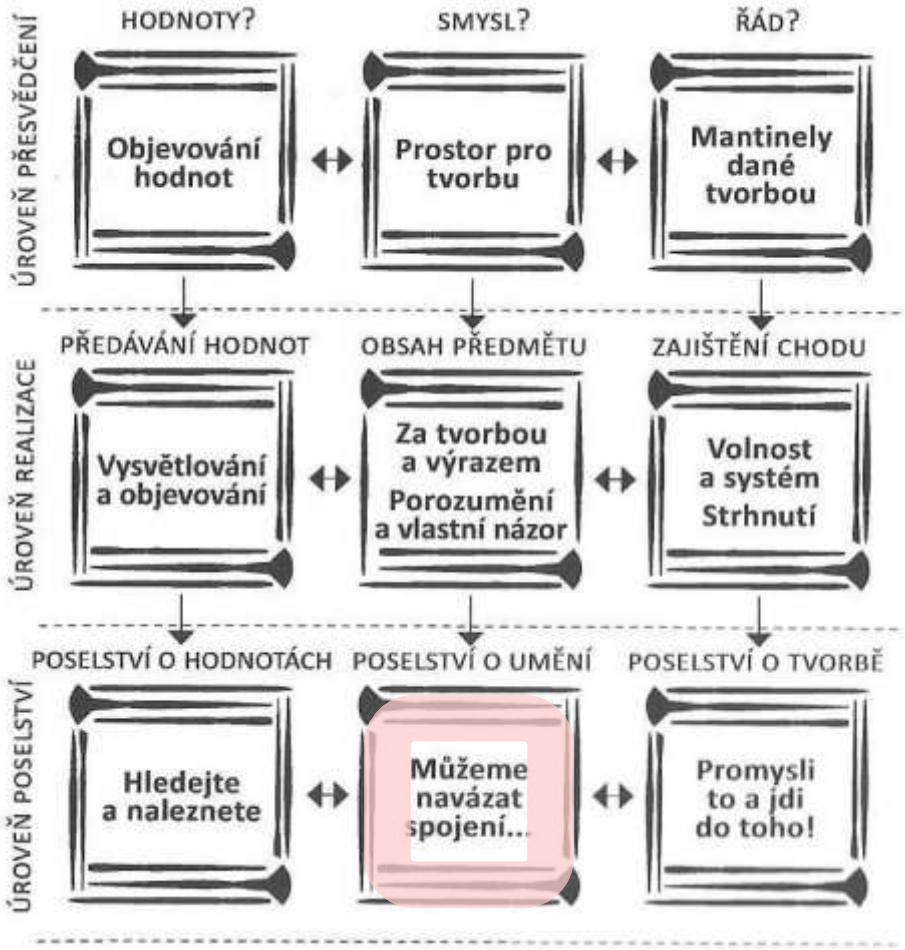


Výtvarná výchova jako hřiště (Brücknerová, 2011, s. 143)

Jaké je poselství o umění? (označeno)



Výtvarná výchova jako škola (Brücknerová, 2011, s. 141)



Výtvarná výchova jako ateliér (Brücknerová, 2011, s. 145)

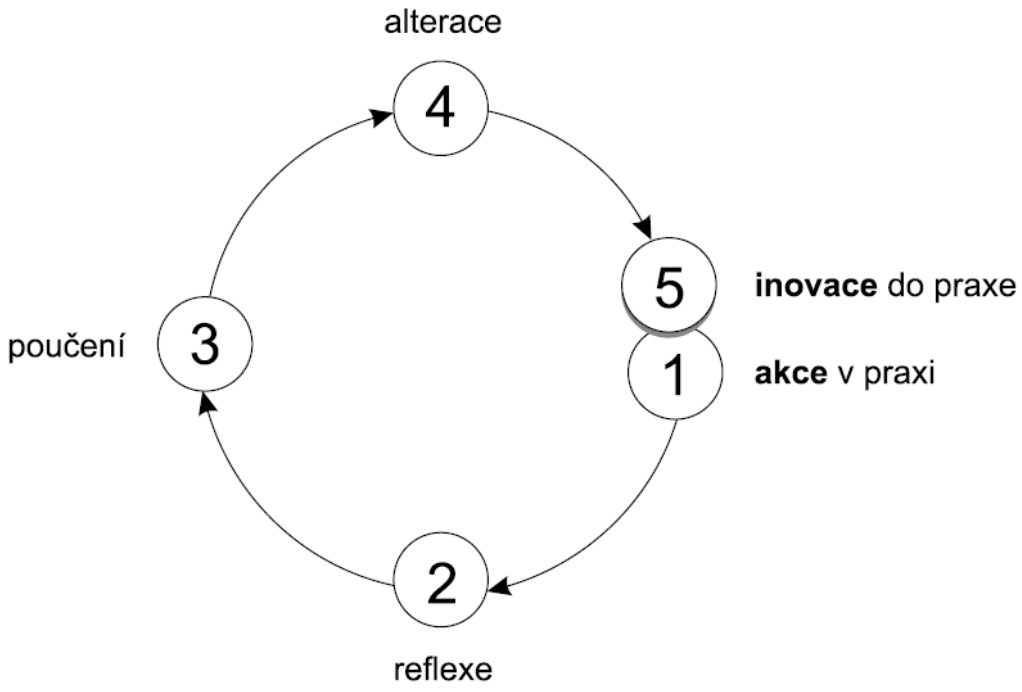
Učitel jako reflektivní praktik

Tento pojem odkazuje k požadavku, aby učitel sledoval a zpětně vyhodnocoval – tj. reflektoval – průběh a výsledky vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí porozumět, aby ji výhledově mohl **zlepšovat**. -> koncepce reflektivní praxe vychází z konceptu D. Schöna (In Janík & Slavík, 2011)

Dobrý tvar pedagogického díla (Slavík, 1995)

Možnosti prohloubení reflexe výzkumnou metodou -> mísení role pedagoga a výzkumníka (akční výzkum, a/r/tography, etnografický výzkum)

Formování pedagogického myšlení – **zásadní role reflexe ve vysokoškolské výuce a profesní přípravě učitelů** (Projekt INSPIRE ZČU v Plzni)



Obr. 2.1: Schéma modelu ALACT – proces využití reflexe k profesionálnímu učení (podle Korthagen a kol., 2001, s. 44)

(In Janík & Slavík, 2011, s. 40)

Profesní kompetence učitele (Uhl Skřivanová, 2018)

Definování profesních kompetencí učitele na základě mezinárodního srovnání (dle dokumentu *Společné obsahové požadavky na oborové vědy a didaktiky pro spolkové země* (Kultusminister Konferenz – KMK, 2008) -> Absolventi učitelství oboru výtvarné umění:

- *získávají zkušenosti v oblasti uměleckého myšlení a jednání na základě vlastní výtvarné praxe a znalosti o repertoárech mediálních i technických možností uměleckého výrazu a dovednosti užít tyto repertoáry podle obsahových kritérií;*
- *dovedou zařadit vlastní estetickou praxi z hlediska uměleckého projevu do širších kulturních kontextů;*
- *získávají základní oborově teoretické poznatky a schopnosti, znají umělecké proudy stejně jako soudobé umělecké pozice;*
- *získávají schopnosti diskutovat otázky umění na základě širokých znalostí a vhledu do problematiky;*
- *porozumí optickým médiím, která nespadají do oblasti umění, avšak podmiňují na základě výrazových možností umělecký projev;*
- *dovedou plánovat vyučovací proces zaměřený na dosahování kompetencí, využívají různorodé didaktické metody i přístupy, volí náměty s ohledem*
- *na individuální předpoklady žáků, sociokulturní i společenský kontext;*
- *připravují koncepty, realizují a vyhodnocuji výuku diferencovaně s ohledem na heterogenní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, znají základy pedagogické diagnostiky výkonu žaka a hodnocení;*
- *dovedou připravit inkluzivní výuku spolu se speciálními pedagogy.* (KMK, 2015, s. 18)

Od neuvědomovaného učitelova pojetí výtvarné výchovy k ucelené vzdělávací koncepci

Mapování koncepcí Vv, projektová výuka.

Roeselová, V. (2000). Proudy ve výtvarné výchově. Praha: Sarah.

Roeselová, V. (1997). Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah.

Reflexe učitelova pojetí výchova a koncepce artefiletiky.

Slavík, J. (1997). Od výrazu k dialogu ve výchově. Praha: Karolinum.

Slavík, J., Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese. Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. Pedagogika. (44) 4, s. 377 – 388.

K návrhům alternativních osnov výtvarné výchovy, koncepce Vv v RVP.

Hazuková, H., Šamšula, P. (2005). Diaktika výtvarné výchovy I. Praha: PedF UK.

Kitzbergerová, L. (2014). Didaktika výtvarné výchovy. Praha: PedF UK.

Kol. autorů (2004). Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova. Sympozium České sekce INSEA. Plzeň: ZČU v Plzni.

Výzkum pojetí výuky.

Brücknerová, Karla. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.

Prolnutí role učitele (umělce) a výzkumníka. Fenomenologické a interpretační přístupy. Akční výzkum.

GAJDOŠÍKOVÁ, P. (2018). Výzkumná sonda Paměť místa založená na principu A/r/t/ografie, realizovaná v Lisabonu. Výtvarná výchova (58) 3–4, s. 46–61.

Komparativní výtvarná pedagogika – pojetí výtvarné výchovy v mezinárodním srovnání.

Uhl Skřivanová, V. (2011). Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido.

Učitelovo pojetí humoru ve výuce?

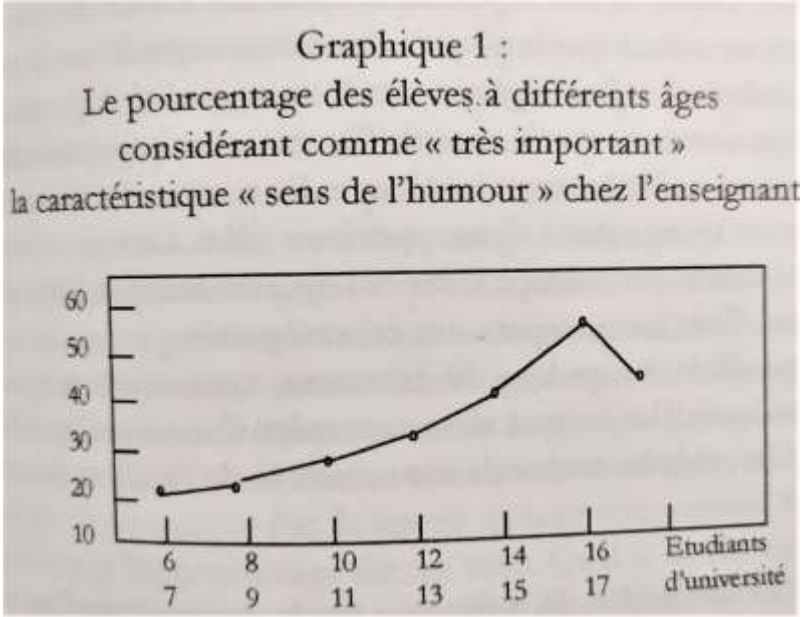
Peter Woods (2012)

„Můj dojem byl, že učitelé vyhledávají příležitosti k smíchu stejně často, jako děti.“

– sborovna jako privátní zóna, aréna smíchu;

– humor jako cesta k posilování solidarity v profesionálním společenství, sociální korekce.

Vnímání humoru při utváření profesní identity učitele – výsledky longitudinální studie ukazují, že učitelovy humorné projevy přicházejí s jeho vzrůstajícím sebevědomím, s postupným budováním atmosféry vzájemné důvěry mezi ním a jeho žáky a posilováním kvality vztahů ve třídě. (González-Calvo & Arias-Carballal, 2017)



Kteří žáci považují smysl pro humor za důležitou vlastnost učitele? Z výzkumu A. & N. Ziv (2002).

Humor ve vztahu k vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) učitele výtvarné výchovy

The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher (Evans-Palmer, 2010)

smysl pro humor může učiteli výrazně napomoci ve zvládání situací ve třídě, zvýšit jím *vnímanou osobní účinnost* (self-efficacy), a s ní i tak kvalitu výtvarného vzdělávání.

↓

„Rozčilovalo mne, že mě studenti neustále volají jménem a dožadují se pomoci a rady. Vyzvala jsem je, aby s tímto přestali a trpělivě vyčkali, až k nim jednotlivě přistoupím a pomohu jim, s čím bude třeba. Ve třídě nastalo ticho. Vzápětí se z rohu místnosti ozvalo: „911, 911!“ Místnost okamžitě zaplnil smích, atmosféra ledu se rozrušila a všichni zúčastnění se uvolnili.“

→ Posilující funkce humoru -> Nadhled ve výchově a vzdělávání

Z rozhovorů s učitelkami v MŠ (Plíhalová, 2019)

Nadhled

„No, já si myslím, že prostě ty děti musí být šťastné a tím, že jsou šťastné tak vlastně ten humor ve v tom odráží. A pozitivní funkce určitě humor má, protože si myslím, že i s těma dětma by se mělo pracovat s nadhledem, s humorem, optimisticky naladěný a aby to prostě bylo všechno v tom pozitivním duchu. A my dokonce máme takové krédo, že spokojený učitel, šťastný učitel odráží spokojené dítě nebo šťastné dítě.“

Velkorysost

„Humor jednak zpříjemňuje atmosféru ve třídě, ale také odbourává určité nepříjemné situace, které by třeba některé učitelky řešily tím, že by dítě okřikly nebo podobně. Ale naopak, když ho vyzvednete, zasmějete se tomu společně, ono se taky zamyslí nad tím, že něco udělalo. Když to podáte humornou formou, tak se tomu jen zasmějete a předejdete nepříjemným situacím.“

Svoboda

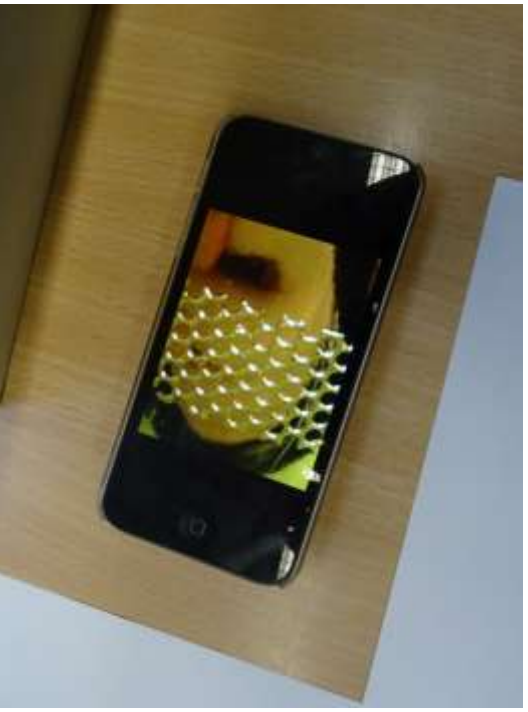
„Humor se ve výtvarných činnostech objevuje tehdy, když si třeba děti zkouší to, co si nemůžou zkusit doma, co jim maminky nedovolí.“

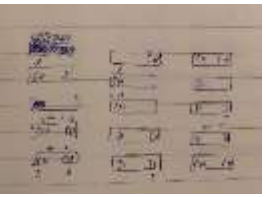
Pojetí humoru ve výuce u učitelů zapojených do výzkumného šetření

	Funkce humoru v interakci učitel – žáci dle Mareše a Křivohlavého (1995)	
Pojetí učitele	Tlumící, posilující	Posilující, rozšiřující
humor jako forma spiklenectví s žáky (učitel A)	Konvenčnost pravidel	Nabourávání konvencí
humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu (učitel B)	Stereotypnost činností	Variabilnost činností
humor jako projev pedagogické virtuozity (učitel C)	Řemeslná přiměřenost	Zážitek z virtuozity
humor sdílených okamžiků (učitel D)	Odcizenost	Zdůvěrněnost
humor v důsledku hledání originality (učitel E)	Tradiční souvislosti	Hledání neobvyklých souvislostí

V tabulce jsou rozdíly v pojetí humoru u jednotlivých vyučujících naznačeny ve vztahu k funkcím humoru dle Mareše a Křivohlavého (1995).

Pojetí výtvarné výchovy v obrazech – učitel B (Plíhalová, 2020)





III. Pojetí výuky a jeho reflexe v práci učitele výtvarné výchovy

BRÜCKNEROVÁ, Karla. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.

DENSCOMBE, M. (2008). The art of research: Art teachers' affinity with ethnography. In: R. D. Hickman, Research in art education: issues and exemplars. Bristol: Intellect. pp.25-34.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008.

EVANS-PALMER, T. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 2010, **52**(1), 69-83.

GONZÁLEZ-CALVO, G., & ARIAS-CARBALLAL, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. The Qualitative Report, 22(6), 1693-1709.

JANÍK, Tomáš a Jan SLAVÍK. (2011). Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula. In Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. s. 30-41.

KLEIN, Sh. R. (2013). Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. Art Education. 66(6). 34-39, DOI: 10.1080/00043125.2013.1159248

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, J. & V. ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.

PECINA, P. & ZORMANOVÁ, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

PELCOVÁ, Naděžda. (2004). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.

ŠEĎOVÁ, K. (2013). Humor ve škole. Brno: Masarykova univerzita.

ROESELOVÁ, V. (2000). Proudy ve výtvarné výchově. Praha: Sarah.

SLAVÍK, J. (1997). Od výrazu k dialogu ve výchově. Praha: Karolinum.

SLAVÍK, J., ČAPKOVÁ, D. (1994). Reflexe učitelské profese. Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. Pedagogika. (44) 4, s. 377 – 388.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. (2018). Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. Výtvarná výchova (58)1–2, s. 6–19.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. (2011). Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido.

UHL SKŘIVANOVÁ, V., M. PLÍHALOVÁ. (2019). Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. Speciál pro mateřské školy. 6/2019. ISSN 2571-0591. s. 18 – 22.

WOODS, P. (2012). Divided School. London: Routledge.

ZIV, A. & ZIV, N. (2002). Humour et Créativité en Education. Paris: CREXAION.

ZORMANOVÁ, Lucie. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.