

Tvorba učebních úloh založených na kreativních postupech s akcentem na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace na 1. stupni základní školy

Jana Vašíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 19. 1. 2023 / upravená verze obdržena 28. 2. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2024

Abstrakt: Předkládaná stať reaguje na aktuální pojetí výtvarné výchovy v prostředí základní školy a na základě teoretické opory stanovuje kritéria pro tvorbu učebních úloh, které směřují k rozvíjení kulturní kompetence, studentkami oboru Učitelství prvního stupně základní školy. Cílem této výzkumné studie je objasnit proces tvorby učebních úloh založených na kreativních postupech studentkami Učitelství pro první stupeň ZŠ. Zaměřujeme se na přípravu a realizaci výuky založené na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně prostřednictvím jedné didaktické disciplíny (výtvarné výchovy) do neuměleckých předmětů. Ve výzkumu je uplatněn kvalitativní design. Studie je rozdělena na část teoretickou, kde je popsán normativní metodický rámec práce, a část empirickou. Výzkumná data měla podobu příprav ($n = 33$) studentek na výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a byla shromážděna v rámci výuky Didaktiky výtvarné výchovy na vysoké škole. Následně byly vedeny nestrukturované rozhovory se studentkami oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy také v počtu 33. Z výsledků šetření vyplývá, že i přes *neviditelnou náročnost* přípravy a realizace expresivních úloh studentky vytvářely učební úlohy, které směřovaly ke skutečnému obsahu výtvarné výchovy. Klíčovou teoretickou oporou při zpracování tématu byla didaktická znalost obsahu. Následně také teoretické konstrukty (symetrická korelace, kognitivní integrace, expresivní experimentace) a jejich aplikace do praktické roviny. Po aplikaci kognitivní integrace, expresivní experimentace a za využití reflektivního dialogu se učební úlohy posouvají v pomyslném evaluačním poli směrem k inovaci. Poznatky z výzkumu jsou využitelné pro koncipování kurikula v didaktické přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova: didaktika výtvarné výchovy, pregraduální příprava učitele, učební úloha, exprese, expresivní experimentace, kognitivní integrace, reflektivní dialog

Tvorba učebních úloh založených na kreativních postupech uplatňujících hledisko interdisciplinarit může přinést nový rozměr realizace výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Přínos vidíme právě ve

zkušenostním učení, které je realizováno na základě expresivní experimentace a její následné reflexe. Skrze tyto procesy dochází u žáků k porozumění řešenému tématu a případně ke změnám v poznání. Právě expresivní experimentace zajišťuje naplnění jedné z osmi klíčových kompetencí Evropského referenčního rámce (*Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Evropské unie*, 2018) nazvané *kulturní povědomí a vyjadřování* (*Cultural Awareness and Expression*) v pedagogické praxi (Slavík et al., 2022).

V centru našeho zájmu stojí vzdělávací obor výtvarná výchova, jakožto reprezentant esteticko-výchovných oborů, zaměřujících se na metaforický způsob sdílení obsahu (Slavík et al., 2022). Naším záměrem je vést studentky k tomu, aby se pokusily vytvářet vysoce rozvíjející učební úlohy. Dle Slavíka a Lukavského (2012) jde o výtvarné úlohy, které vedou žáky k tzv. konceptové integraci. Zároveň chceme poukázat na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace v běžné základní škole, který se může naplňovat skrze učební úlohy založené na expresivní experimentaci s akcentem na konceptuální integraci, která dle Slavíka a kol. (2022) rozhoduje o její reálné edukační hodnotě. Důraz je kladen na kreativní povahu těchto učebních úloh ve vztahu k rozvoji poznávacích procesů žáků. Kvalitu expresivních úloh můžeme hodnotit skrze klíčový pojem exprese.

V obecné rovině spadá zkoumaná problematika do oblasti transdisciplinární didaktiky. V oborové rovině se vřazuje do didaktiky výtvarné výchovy a navazuje na práce Lukavského a Slavíka (2013), Slavíka a Lukavského (2012) zabývající se kvalitou tvořivých expresivních úloh. Konceptové analýze tvořivých úloh jako nástroji učitelské reflexe se věnuje práce Slavíka et al. (2010a). Dále navazujeme na studii Slavíka a kol. (2022) analyzující klíčovou kompetenci *kulturní povědomí a vyjadřování*. Ale také na práci Rodové a Slavíka (2018) zkoumající využití dramatizační metody ve výuce dějepisu. Uvedení autoři zde analyzují a rozšiřují teoretický konstrukt exprese. Učitele výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula mapuje Šobáňová (2011). Navazujeme také na práci Štěpánkové (2013) zabývající se vnějšími faktory ovlivňujícími tvořivost ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Výsledky výzkumu o integraci výtvarné výchovy do neumeleckých předmětů z pohledu učitele popisuje Pechová (2015). Studie Pechové a Valešové (2020) odhaluje stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy. Dále vycházíme z práce Valachové (2015) adaptující modely integrace výtvarné

výchovy a Russell-Bowie (2009) vymezující modely integrace výtvarné výchovy. Přínosy integrace výtvarné výchovy a matematiky v primárním vzdělávání identifikujeme ve statích Brezovník (2015), Begovic (2023).

Cílem této studie je objasnit proces tvorby učebních úloh studentkami Učitelství pro první stupeň základní školy. Jde o úlohy založené na kreativních postupech s akcentem na interdisciplinární potenciál vzdělávacího oboru výtvarná výchova. Tento typ výzkumu realizujeme v rámci zkvalitnění výuky na vysoké škole.

1 Konceptuální východiska pro řešení problému

Teoretickou oporu nacházíme v analytickém vysvětlení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování* (*Cultural Awareness and Expression*) skrze základní pojem exprese (Slavík et al. 2022). Toto analytické vysvětlení se stává klíčovým pro naše reálné tvůrčí procesy uplatněné v edukačním procesu na prvním stupni základní školy.

Výše zmiňovaná klíčová kompetence pro nás představuje normativní rámec kurikula, který je vymezen v nejvyšší obecnosti, a je velmi obtížné transformovat ji do reálné praxe (např. formou tvorby učebních úloh). K tomu nám napomáhá analytické vysvětlení Slavíka a kol. (2022), kteří stanovují pojem exprese jako operacionalizační jádro této klíčové kompetence. Exprese je společně s tvorbou specifíkem učebních úloh pro výtvarnou výchovu. Učební úlohy jsou klíčovou komponentou a hlavní kompoziční součástí výuky pro všechny obory. Výjimkou není ani výtvarná výchova. Bez učebních úloh by neměla obsah a následně ani cíle (Lukavský & Slavík, 2013).

V obecné rovině se učební úloha vyznačuje svou intencionální povahou, tedy směřuje úmyslně k nějakému cíli. Učební úlohy jsou součástí každodenního života. V oboru učitelství jsou to záměrně formulované úkoly, které žáci řeší, aby se něčemu naučili (Slavík et al., 2017). Cílem je, aby skrze úlohu žák porozuměl obsahu, který si má osvojit, uložil si ho do paměti a následně ho měl k dispozici pro tvořivé řešení dalších úloh shodného nebo podobného typu (Slavík et al., 2017). Učební úlohy jsou ve výtvarné výchově specifické expresí a tvorbou. Tvořivé expresivní úlohy jsou složité, je to tzv. *neviditelná náročnost* (Lukavský & Slavík, 2013, s. 15). Tato náročnost spočívá v uvědomělé analýze pojmu exprese.

Expresi (výraz, vyjádření) chápeme jako „specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka“ (Slavík et al., 2013, s. 223). Jedná se o vyjádření a sdělení myšlenek autora díla tvůrčím způsobem. Expresi chápeme jako jeden ze tří druhů symbolizace (exprese, exemplifikace, denotace) nebo také jako metaforickou exemplifikaci – obrazné vyjádření (Slavík et al., 2022, s. 18). Uplatněním exprese vznikají metafora, které jsou výsledkem utvoření si představy žáka a jejich zformování vyjádření do nových myšlenkových struktur (Lukavský & Slavík, 2013). Příklad uplatnění exprese v mezioborových souvislostech a její význam při objasňování zkoumané edukační reality uvádějí Rodová a Slavík (2018).

V základech metaforické tvorby stojí proces zvaný *konceptová integrace*. Tento termín je vymezen jako „princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení nebo smíšení konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce“ (Slavík & Lukavský, 2012, s. 85; Slavík et al., 2013, s. 190). Naším záměrem bylo vést studentky k tomu, aby vytvářely vysoce rozvíjející úlohy. Jde o výtvarné úlohy, které vedou žáky k tzv. konceptové integraci, ke schopnosti dítěte dávat svému konání význam, tvořit metafora a symbolická vyjádření, propojovat kontexty. Zásadní roli zde hraje také utváření metafor, jakožto integrace mezi různými oblastmi, což vede k porozumění (více o metaforách viz Slavík et al., 2013, s. 201). Právě metaforický způsob sdílení obsahu je příznačný pro esteticko-výchovné disciplíny, kam patří také výtvarná výchova.

Pro výuku s expresivní tvorbou je charakteristický proces expresivní experimentace. Slavík a kol. (2022, s. 20) ji vysvětlují jako: „proces zkoumavého porovnávání různých verzí (alterací či variací) expresivní tvorby, během něž je vyhledávána relativně nejvhodnější verze, zpravidla s oporou v reflektivním dialogu.“ Ten vzniká na základě zpětné analýzy a usměrnění procesu artikulace s ohledem na kognitivní integraci.

Potenciál esteticko-výchovných předmětů spočívá právě v expresivní experimentaci, která je součástí učebních úloh založených na kreativních postupech. Uplatnění expresivní experimentace ve výuce napomáhá komplexnímu rozvíjení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování*.

Významnou otázkou, která se v kontextu našeho tématu nabízí, je otázka po kvalitě expresivní úlohy. Touto otázkou se zabývali Lukavský a Slavík (2013),

kterí vymezili evaluační pole pro expresivní tvořivé úlohy. Toto evaluační pole tvoří napětí mezi *inovací* a *hodnotou*. Ve středu evaluačního pole stojí kognitivní integrace. Vertikální osa evaluačního pole je tvořena doménově specifickým statusem stylu (v praxi se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů) a oproti tomu doménově nespecifických edukačních cílů (vychází se ze znalosti třídy a žakovských předpokladů pro tvorbu). Horizontální osu evaluačního pole kvality expresivních úloh tvoří vztah mezi reprodukcí a inovací. Více o evaluaci expresivních úloh uvádí Lukavský a Slavík (2013, s. 18).

Celý proces tvorby expresivních učebních úloh spadá do rámce tzv. *vstřícného pojetí kurikula*, které staví na žákově zkušenosti a zážitku z žákovy tvorby. Cíle nejsou formulovány předem, ale vznikají v průběhu výuky nebo až na konci během reflektivního dialogu. Vychází se z toho, že každá pedagogická situace má dva póly: žáka a uspořádané didaktické prostředí. Mezi těmito póly se odehrává nepřetržitá interakce. Míra osvojení si obsahu učiva žákem je individuální a výstupy tedy nejsou předem známy (Harbo, 1991). Při tvorbě a aplikaci tvořivých úloh studentkami se však dostáváme do určitého napětí mezi *vstřícným* a *zprostředkujícím* modelem kurikula. V pregraduální přípravě jsou totiž studentky vedeny k tomu, aby si formulovaly edukační cíle v konkrétní podobě, a následně rozhodují o prostředcích k jejich dosažení. Vyplňují předem připravený protokol, který je vybízí popsat jednotlivé kroky při plánování edukačního procesu.

1.1 Možnosti integrace výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na prvním stupni základní školy

V duchu pedagogického konstruktivismu je vzdělávání a získávání poznatků založeno na žákově vlastní aktivitě. Jednotlivé poznatky mu nejsou překládány izolovaně a v hotové podobě, nýbrž žák svým vlastním bádáním přichází na nová řešení a konstruuje si tak nové poznatky. Interdisciplinarita, mezioborovost a integrace jednotlivých vzdělávacích obsahů a předmětů přináší žákovi možnost získat ucelené poznatky. S tématem interdisciplinárního přístupu ve výuce se pojí také výzva pro pregraduální přípravu budoucích učitelů a to ve smyslu změny didaktického uvažování.

Na pojem integrace můžeme nahlížet z vícera hledisek. Pro naše účely vycházíme z termínu integrovaná výuka, která je definována následovně: „Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností

s praktickými v následujících formách: 1. integrované předměty nebo kurzy, 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů, 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi, 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.“ (Průcha et al., 2003, s. 87)

Integrovaná výuka poskytuje žákům holistické a smysluplné poznání, které následně mohou aplikovat do běžných životních situací. U nás se problematice integrace složek výtvarné výchovy ve své práci věnovala Pechová (2015). Ta uvádí, že z výpovědí učitelů jsou zřetelné překážky, které brání integraci prvků výtvarné výchovy do jiných předmětů, a to zejména nepřipravenost prostředí (pomůcky, finance, metodika), nedostatečná pregraduální příprava a také osobní limity ve výtvarných znalostech učitelů. Mnohdy totiž může jít o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu (kreslení, střihání) a nedochází tak k zachování vzdělávacího obsahu obou učebních předmětů (Pechová, 2015). Zjištění této autorky zohledňujeme v přípravné fázi realizace výuky.

Pro námi realizovaný výzkum využíváme modely integrace založené na vkladu výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na prvním stupni základní školy od australské autorky Russell-Bowie (2009). Tyto modely integrace výtvarné výchovy adaptovala Valachová (2015), která vytváří návrh na koncept zohledňující specifika vzdělávacího systému na Slovensku.

Prvním modelem možnosti integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů je tzv. *mezipředmětovost* (*service connection*). V tomto modelu je při propojení předmětů jeden předmět nadřazený druhému. Výuka jednoho předmětu je doplněna o pomůcky nebo zdroje z jiného předmětu, aniž by docházelo k dosažení očekávaných výstupů druhého předmětu. Jsou podporovány výsledky jednoho „prioritního“ předmětu na úkor druhého. Jedná se o učební úlohy, kde jde o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu. Například využití výtvarné výchovy ve vyučovacím předmětu přírodověda, kde mají děti do sešitu (po teoretickém výkladu) nakreslit vlastní představu svého obydlí (Valachová, 2015).

Druhým modelem je tzv. *symetrická korelace* (*symmetric correlations*). Vzájemný vztah mezi dvěma (popřípadě více) předměty je vyvážený, předměty navzájem těží ze svých obsahů, je podporováno zkušenostní učení. To znamená, že učitel by měl znát obsah obou (případně více) předmětů a následně ho didakticky transformovat. Jde o situace, kde jsou společně sdíleny materiály, zdroje a nápady k dosažení výsledků (Valachová, 2015). Prostřednictvím

těchto vzájemných vztahů, které jsou mezi jednotlivými předměty vyvážené, mohou učitelé „bourat“ pomyslné hranice mezi předměty. Díky smyslnosti a ucelenosti poznatků může docházet k hlubšímu učení (Russel-Bowie, 2009; Begovic, 2023).

Na příkladu integrace českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy (Begovic, 2023, s. 37) můžeme exemplifikovat princip uplatnění modelu symetrické korelace následovně: báseň může sloužit jako prostředek k pozorování rýmu, smyslu pro rytmus nebo pravidelnosti ve verších. Stejný rytmus můžeme znázornit barvami i tvary. Tak jako jazyk má svá gramatická pravidla (tedy hlásky, písmena nebo slova bez gramatiky nemají konkrétní význam) i výtvarný jazyk má svou gramatiku (rytmus, kontrast, proporce, rovnováha, symetrie). Linie a barvy bez kompozičních pravidel nemají smysl.

Pro uplatnění tohoto modelu v pedagogické praxi je nezbytná *didaktická znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge*) a schopnost didaktické transformace obsahu. Na základě didaktické transformace obsahu následně učitel plánuje svou výuku. V procesu přípravy vyučovací jednotky můžeme vycházet z cyklu pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana z r. 1987 (v češtině Janík, 2009), který má tyto fáze: porozumění (pedagog do hloubky rozumí předávanému obsahu), transformace (příprava, reprezentace – volba námětu, hledání analogií, výběr didaktických strategií, přizpůsobení obsahu cílové skupině), vlastní vyučování, hodnocení, reflexe, nové porozumění (více pro výtvarnou výchovu viz Šobáňová, 2015, s. 38).

Posledním modelem možnosti integrace umění je tzv. *synte-grace* (*syntegration*), vycházíme z pojmu synergie, jakožto spolupráce, společné působení vícera složek, v našem případě předmětů. Jedná se o plánování rozsáhlých témat, které zahrnují vícero předmětů, dochází ke smysluplnému prozkoumání daných témat skrze jednotlivé předměty a je zachována jejich integrita. Za benefity využití tohoto modelu lze považovat dosažení výsledků, které přesahují výstupy z jednotlivých předmětů (Valachová, 2015). Rozvíjí se kritické myšlení, děti jsou vybízeny k aplikaci, srovnávání, analýze, syntéze, hodnocení. Důraz je kladen na týmovou práci, schopnosti řešit problémy, komunikaci. Předměty nejsou separované a děti se učí na základě vlastní zkušenosti.

Tento model je nejvyšší úrovní učení se. Valachová (2015) upozorňuje na možnost reálné aplikace do vzdělávací soustavy na Slovensku. V případě českého prostředí je tento model hojně využíván v rámci projektového vyučování. Podmínkám současného kurikula (rámcových vzdělávacích

programů), které mezioborovost a propojování poznatků podporují, může vyhovovat druhý model, tzv. symetrická korelace. Tento model bude předmětem našeho zájmu. Naší prioritou bude, aby byly vytvořeny učební úlohy založené na kreativních postupech a uplatňující hledisko interdisciplinarity.

2 Výzkumné šetření

Hlavním záměrem empirického šetření je objasnit proces tvorby učebních úloh založených na kreativních postupech studentkami oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ. Jedná se o přípravu a realizaci učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně přes rámec jedné didaktické disciplíny (výtvarné výchovy) do neuměleckých předmětů. Vycházíme při tom z pojetí Slavíka et al. (2010b, s. 69), kteří výtvarnou výchovu chápou: „jako reprezentanta vzdělávacích oborů příznačných činnostním učením založeným na osobní zkušenosti (*experiential learning*) a kreativitě žáků i učitelů.“

Výzkumnou otázku formulujeme následovně: Jaký je proces tvorby učebních úloh studentkami učitelství založených na kreativních postupech ve výtvarné edukaci na prvním stupni ZŠ?

Výzkumný vzorek tvoří studentky čtvrtého ročníku oboru Učitelství pro první stupeň základní školy v prezenční formě studia. Praxi, kromě průběžných pedagogických praxí v rámci studia, neměly žádnou. Studentky v rámci studia absolvovaly předměty týkající se obecné didaktiky a oborových didaktik (konkrétně didaktiky matematiky, přírodovědného vzdělávání, didaktiky jazyka a komunikace, společenskovedních vzdělávání), jejichž součástí byla také povinná pedagogická praxe. Měly tedy zkušenosti s přípravami na vyučovací hodiny různých předmětů (matematika, český jazyk, vlastivěda, přírodověda, ...).

Studentky prošly pregraduální přípravou didaktiky výtvarné výchovy, kde se zaměřily na integraci výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů a také ji prakticky zrealizovaly. Pracovaly převážně s druhým modelem integrace výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů nazvaným symetrická korelace (*symmetric correlations*). Volba a počet integrace předmětů byly libovolné, základem byla vždy výtvarná výchova. Součástí teoretické přípravy bylo také vysvětlení pojmů exprese, expresivní experimentace, kognitivní integrace. Stavíme také na tom, že zapojené studentky mají znalosti potřebné k plánování edukačního procesu.

Studentky se snažily vytvořit takové učební úlohy, které vedly k tzv. konceptové integraci podle Slavíka a Lukavského (2012). Důraz byl kladen především na zachování vzdělávacího obsahu integrovaných předmětů, tzn., aby výtvarná výchova pouze neilustrovala učivo jiného předmětu (navazujeme na výsledky výzkumu Pechové, 2015). Studentky byly informovány a souhlasily se zapojením se do výzkumu. Analýzu dat jsme realizovali skrze otevřené kódování, dle doporučení Švaříčka et al. (2014, s. 211).

S oporou o teoretické vymezení prezentované výše jsme stanovili kritéria pro tvorbu učebních úloh následovně:

- Učební úlohy budou vytvořeny na základě modelu symetrické korelace (*symetric correlation*).
- Volba integrace předmětů je libovolná, základem je vždy výtvarná výchova a minimálně jeden neumelecký předmět. Počet je libovolný, vychází z povahy tématu i vzdělávacího záměru vyučujícího.
- Časový interval je individuální, vychází z povahy učební úlohy.
- Snaha o vytvoření vysoce rozvíjejících učebních úloh, které vedou žáky k tzv. *konceptové integraci = významotvornému mísení (blending)*, tj. „ke schopnosti dítěte dávat svému konání význam, tvořit metafory, symbolická vyjádření, propojovat kontexty“ (Šobáňová, 2019, s. 27). Kvalitní expresivní úloha by měla žáka tvorbou přivádět k nové zkušenosti a poznání.
- Součástí výstupu je reflektivní dialog s žáky prvního stupně základní školy.

Byl uplatněn kvalitativní výzkumný design. Zvolenou výzkumnou metodou byla obsahová analýza produktů/textových dokumentů (Gavora, 2007). Analýze byly podrobeny přípravy studentek na výuku, jejich reflexe. Popis přípravy na výuku studentky zaznamenávaly do jednotného protokolu, který obsahoval základní didaktické kategorie, podrobný popis průběhu realizace výuky a reflexi realizovaného výstupu. Součástí výzkumu byly také nestrukturované rozhovory realizované v průběhu výuky didaktiky výtvarné výchovy, dovysvětlující profesní jednání studentek. Tyto rozhovory probíhaly ve skupině a byly zdrojem učení se studentek, jelikož zde byly objasňovány jednotlivé aspekty výuky. Počet textových produktů byl 33, se stejným počtem studentek byly vedeny nestrukturované rozhovory.

3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Na základě popisu zkušeností studentek v dalším textu objasňujeme proces tvorby učebních úloh a dokládáme ho exemplifikacemi z pedagogické praxe. Výpovědi studentek jsou získány z reflexí realizace výstupu a také z nestrukturovaných rozhovorů v průběhu výuky didaktiky výtvarné výchovy. Výsledky analýzy příprav na výuku jsou využity k exemplifikacím v přípravné fázi výuky (vzdělávací obsah, volba tématu, cíle, vyučovací metody, ...).

V rámci analýzy dat jsme identifikovali sedm kategorií rozčleněných do dvou oblastí, na něž se výzkum zaměřoval (přípravná fáze výuky, realizační fáze výuky).

Tabulka 1

Výsledky výzkumu členěné do jednotlivých kategorií

<i>Oblast výzkumu</i>	Identifikované kategorie
<i>Přípravná fáze</i>	Dobré téma jako základ
	Potíže s didaktikou
	Předchozí zkušenost výhodou
<i>Realizační fáze</i>	Přístup proti stereotypu
	Nezbytnost! Učitelova profesní výbava!
	Náročné pro učitele, efektivní pro žáky
	Za zásluhy potrestán

Výsledky výzkumu jsou dále v textu prezentovány ve dvou myšlenkových liniích. V první je metodický rámec (kritéria) pro tvorbu učebních úloh založených na kreativních postupech doplněný o exemplifikace (s cílem vysvětlit teoretické konstrukty operacionalizací do praktické roviny) a v druhé linii je analýza procesu přípravy a realizace učební úlohy studentkami. V obou fázích je cílem vysvětlit proces tvorby takto pojatých učebních úloh.

3.1 Přípravná fáze

Tato oblast výzkumu zahrnuje přípravnou fázi výuky založené na integraci výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů. Dochází zde k plánování edukačního procesu. Cílem je, aby studentky pečlivě promyslely všechny činitele výuky a popsaly své edukační záměry. Studentky svoji přípravu na vyučování vyplňovaly do předem zadaného protokolu. Tento protokol obsahuje téma, obsah/učivo, obsahový rámec z RVP ZV, cíle, kompetence, organizační

formy, vyučovací metody, použité prostředky a pomůcky, průběh činnosti a reflexi. V přípravné fázi výuky se hledají cesty, jak žákům zprostředkovat učivo ve vzájemných souvislostech. Staví se na tom, že studentky zapojené do výzkumu již mají znalosti vzdělávacích obsahů (znalost kurikulárních dokumentů) všech vyučovaných oborů.

Nyní k jednotlivým kategoriím.

3.1.1 Dobré téma jako základ

První kategorie zastupuje první fázi pedagogického uvažování – porozumění – a pojednává o správném výběru tématu, které studentkám poskytne prostor pro rozpracování učiva dle výše zmíněných kritérií. Kategorii *Dobré téma jako základ* reprezentují kódy jako např. volba tématu jako problém, redukce učiva, několik variant tématu, rovnoměrné zastoupení předmětu. Výsledky této kategorie můžeme strukturovat do několika oblastí.

První z nich se týká potřeby určitého nadhledu, kdy studentky prokazují schopnost rozumět předávanému tématu. To dokazuje následující výrok: „Nad volbou tématu jsem přemýšlela dlouho, propojit vzdělávací obsahy a vytvořit učební úlohy už nebylo tak náročné“ (S3). S touto myšlenkou souvisí také schopnost plánování a didaktické transformace obsahu. „Obtížné bylo najít témata a předměty, které by byly rovnoměrně zastoupeny, aby VV jen neilustrovala učivo druhého předmětu, když se nám to podařilo, už to bylo jednoduché“ (S4). Zde se projevuje záměr studentky vytvořit učební úlohu na základě modelu symetrické korelace.

Z analyzovaných dat můžeme vysledovat příklad uplatnění modelu symetrické korelace v pedagogické praxi na tématu *Ekokodex naší třídy*, realizovaném ve 2. ročníku ZŠ. Záměrem je integrace výtvarné výchovy a prvouky. Učivem v případě výtvarné výchovy je *ověřování komunikačních účinků – osobní postoje v komunikaci* (odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření, samostatně vytvořených a přejatých v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací) a v případě prvouky *ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody* – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů (RVP ZV, 2023).

Volba tématu byla pro některé studentky náročná, zdroj jejich inspirace byl různý, ať už internet, dřívější zkušenost, učebnice či literární text, se kterým již dříve pracovaly. Mnohé z nich si uvědomily, že dobré téma je základem

pro další práci, což dokazuje fakt, že vytvářely několik variant návrhů. Každé téma by mělo s sebou nést různé možnosti zpracování. V případě, že je možnost řešení tématu předepsaná, žák nemá příležitost hledat způsoby jeho vyjádření, tedy rozvíjet tvořivost. Důležité je ale zmínit, že hodnotu tématu můžeme chápat neutrálně, protože až aplikace didaktické znalosti obsahu v rámci učebního prostředí, zadání učební úlohy a realizace reflektivního dialogu určuje kvalitu výuky. To znamená, že i zdánlivě stereotypní téma v sobě může nést tvůrčí a vzdělávací potenciál.

Příkladem může být na první pohled „tradiční“ téma *Vesmír* (ukázka z výzkumných dat). V pojetí tvorby učebních úloh dle výše zmíněných kritérií se jedná o integraci vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* s učivem *Vesmír a Země* a vzdělávacího oboru *Výtvarná výchova* s učivem *Rozvíjení smyslové citlivosti* (prvky vizuálně obrazného vyjádření, uspořádání objektů do celků, smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření). Po rozpracování tématu do jednotlivých výtvarných námětů studentka s dětmi zrealizovala námět *Vesmír zblízka*. Jako vyučovací metodu zvolila výtvarnou hru (explorační činnost). Didaktickým prostředkem bylo video o vesmíru (jak je vesmír velký, co se nachází v prostoru mezi hvězdami apod.) Žáci si vytvořili vizuálně obraznou představu, kterou pak na základě výtvarné hry mohli subjektivně vyjádřit. Příklady dalších námětů mohou být např. *Tajemství vesmíru, Jak se rodí hvězdy?*

Z dalších výpovědí studentek je patrné, že obtíže mohou nastávat v projektování učiva, ale chybí i určitý nadhled a praktická zkušenost s každodenní realizací výuky. To dokazuje následující tvrzení jedné z nich: „Samotná tvorba přípravy nebyla problémem. Jasně jsme věděly, s jakým neuměleckým předmětem budeme VV integrovat a jak to uděláme. Náročné pro nás bylo asi jen popsat to množství myšlenek, plánů a aktivit do jednoho protokolu“ (S12). Zmiňovaná náročnost spočívá v didaktické transformaci obsahu do konkrétních učebních úloh, která nastává tehdy, kdy učitel ví, co má žáky naučit. Učitel neuvažuje jen o obsahu (učivu), ale také o žácích samotných (věk, specifické zvláštnosti, ...). Další kategorií jsou cíle, o kterých učitel přemýšlí tak, aby naplnily vzdělávací obsah.

Pozitivem je, že studentky nemají problém uvažovat o tématech interdisciplinárně. Z jedné výpovědi je zřetelné, že je vhodné opřít se od tradice, od plánování výuky v rámci jednoho předmětu izolovaně, bez dalších souvislostí: „zpočátku to bylo těžké, jakmile jsme se zamyslely a oprostily od toho, začaly nás hned napadat různé varianty“ (S25).

3.1.2 *Potíže s didaktikou*

Schopnost didaktické transformace obsahu se pojí i s volbou jednotlivých didaktických strategií. Určitá nejistota se ukázala při tvorbě výukových cílů. Součástí jednotlivých hodin didaktiky výtvarné výchovy byly konzultace nad jejich volbou tak, aby byly zohledněny všechny požadavky na tvorbu výukových cílů. To dokazují následující výroky: „Největším problémem bylo sepsání cílů neboli volit správná slovesa. Ale tento zádrhel nastává při každém protokolu“ (S2). Jak uvedla další respondentka v rámci stejného tématu: „Připravit průběh hodiny nebylo náročné. U metod a cílů to bylo horší, protože jsem nad nimi nepřemýšlela a nevěděla jsem, které se k VV hodí“ (S10). Jako efektivní se ukázalo zkušenostní učení při vytváření přípravy. „Příprava byla náročná, bylo to pro nás něco nového (vytvořit takovou učební úlohu) a pořádně jsme nevěděly, jak úkol chytit za pačesy, postupně jsme se zorientovaly“ (S13). Ostatní didaktické strategie a jejich volbu studentky předkládaly jako návrh k diskusi. Na základě analýzy můžeme identifikovat „problémy“, které se při tvorbě výukových cílů vyskytovaly. Komplikované bylo pro studentky formulovat cíle, vztahující se k výtvarné výchově, tak aby byl naplněn vzdělávací obsah VV. Dalším identifikovaným problémem u studentek bylo vytvářet cíle konkrétní a měřitelné, které by učiteli umožnily analyzovat a reflektovat dosažené výsledky po skončení vyučovací jednotky, ale zároveň by žákovi umožňovaly učit se na základě vlastní zkušenosti. Například cíl rozvíjet u žáků tvořivost je příliš obecný. Můžeme předpokládat, že záměrem učitele v každé učební úloze bude implicitně rozvíjet kreativitu a kreativní myšlení. Další potíže se projevovaly v provázanosti jednotlivých didaktických kategorií mezi sebou (cíle, vyučovací metody, didaktické prostředky). Nutné je však zmínit, že toto „didaktické tápání“ je přirozenou součástí profesního vývoje učitele a to zejména v jeho počátečních fázích.

3.1.3 *Předchozí zkušenost výhodou*

Studentky přicházely a realizovaly činnosti s mezioborovými přesahy, s vizí zpracování tématu do dlouhodobějšího projektu. Příkladem z výzkumných dat může být téma kareta obrovská, zpracované do podoby komiksu. Následně také zpracování „vyprázdňených témat“ tvořivým a originálním způsobem (např. téma Vánoce). Studentkám se zde podařilo smysluplně integrovat až tři vzdělávací obory.

Ukázkou z analyzovaných dat může být téma *Soutok řek*. V této učební úloze se jedná o propojení tří vzdělávacích oborů: výtvarné výchovy (obsahová doména *Rozvíjení smyslové citlivosti* – prvky vizuálně obrazného vyjádření, jejich jednoduché vztahy, jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru), oblasti člověk a jeho svět (*Místo, kde žijeme* – okolní krajina, zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině) a informatiky (*Data, informace a modelování* – data, informace: sběr, záznam dat s využitím textu, čísla, barvy tvarů), (RVP ZV, 2023). V rámci této učební úlohy si žáci mají ve skupině vyhledat informace o soutoku řek, využijí k tomu mapy, digitální technologie. Na základě zjištěných informací modelují koryto řeky v místě soutoku (musí respektovat zjištěné údaje, např. šířka řeky před soutokem atd.). Připraví si dva až tři odlišné odstíny barev a simulují soutok řeky v přírodě (v průběhu experimentování zaznamenávají údaje o spádu řeky, barvě řeky po soutoku, tvaru koryta řeky, změně materiálů v průběhu experimentu, na závěr prezentují zjištěné informace).

V tomto případě šlo většinou o studentky s dřívější zkušeností s interdisciplinárním přístupem k výuce a osobní angažovaností v této problematice i ve studiu oboru. Z následujícího výroku je patrný určitý nadhled a smysl pro integraci vzdělávacích obsahů. „Bylo to jiné, ale neřekla bych náročné. Nebylo to poprvé, co jsme propojovaly více předmětů. Myslím, že bychom se měly na všechny předměty dívat jednotně a propojovat je. V životě tomu taky tak je“ (S7).

Společné rozhovory nad tématy pomohly pochopit systém projektování učiva studentkám, které si tuto praktickou dovednost ještě neukotvily. Cenná byla také zjištění, kde a v jakém kroku se stala chyba a proč byl následně celý proces neúspěšný. „Naše příprava neodpovídala tomu, co jsme měly splnit. Po konzultaci ve třídě jsme pochopily, že by se s naším nápadem dalo více pracovat“ (S16).

3.2 Realizační fáze

Aplikace připravených učebních úloh do vyučovacího procesu byla dalším a významným krokem. Realizace proběhla na běžných základních školách. Výzkumník nebyl přítomen na praktické realizaci v prostředí základní školy, výzkumná data vyhodnocujeme z rozhovorů a reflexí realizovaných výstupů, jejichž součástí je posouzení uplatnění takto pojatých učebních úloh.

V této části textu se snažíme objasnit projevy konceptové integrace a expresivní experimentace s oporou v reflektivním dialogu. Z analyzovaných dat je zřejmé, že studentky uvažují nad výhodami a nevýhodami učebních úloh založených na kreativních postupech s interdisciplinárním potenciálem. Zamýšlejí se nad jejich využitím při dalším profesním jednání. Významnou roli zde hrají také reakce učitelů z pedagogické praxe. Reflektivní dialog nebyl součástí všech výstupů, důvodem byl především nedostatek času.

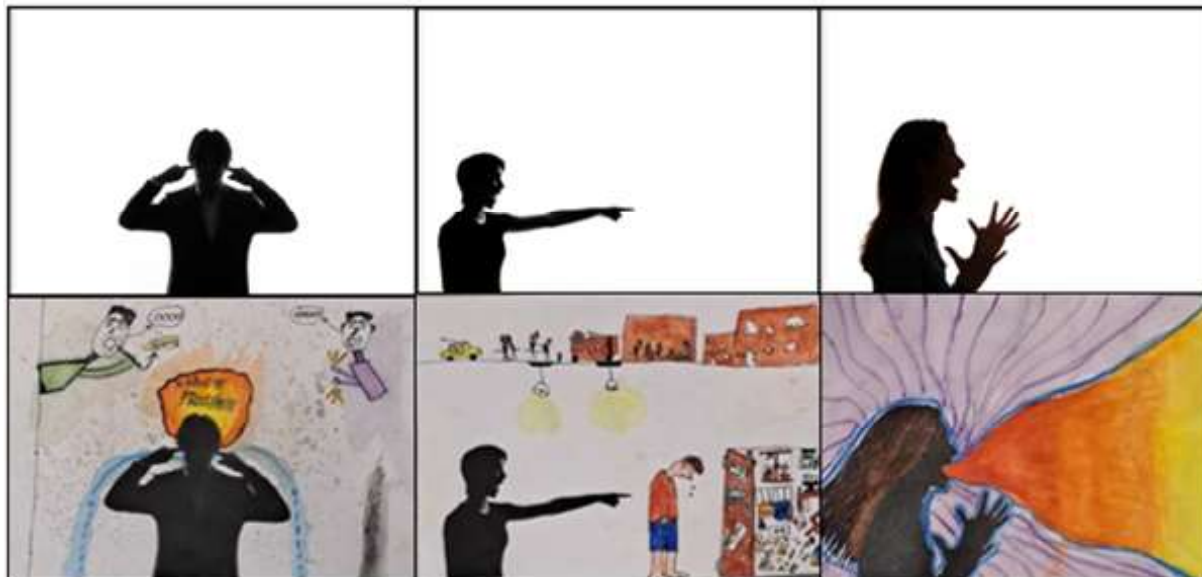
3.2.1 Přístup proti stereotypu

Z analyzovaných příprav a jejich reflexí je zřetelná určitá „jinakost“ v pojetí výuky výtvarné výchovy. Po dodržení výše zmíněných kritérií pro tvorbu učebních úloh se v učebních úlohách objevuje obrat ke skutečnému obsahu výtvarné výchovy.

Příkladem (z analyzovaných dat) může být učební úloha s názvem *Příběh osoby*, kde můžeme identifikovat projevy expresivní experimentace. Jedná se o integraci výtvarné výchovy (ověřování komunikačních účinků/osobní postoj v komunikaci, uplatňování subjektivity) a oblasti Člověk a jeho svět (Lidé kolem nás). Studentka začala hodinu rozhovorem o emocích, následně použila obrázek silulety křičícího muže a doplnila ho příběhem, který se za ním skrývá (nešťastná láska). Následně poskytla dětem silulety postav, které vyjadřují různé emoce. Učební úloha byla formulovaná následovně: „Zamysli se nad osobou, kterou vidíš na obrázku, a představ si, co by mohla zrovna prožívat. Svě představy vyjádři pomocí kresby.“ Na této učební úloze můžeme demonstrovat proces *symbolizace* (Goodman, 2007), který se skládá z *expresy* (vyjádření) – v naší učební úloze ve fázi výtvarného vyjádření obrazné představy za pomoci kresby, *denotace* (označení) – pojmenování dané emoce z obrazové předlohy (např. smutek, radost) a *exemplifikace* (předvedení) – obrazné předvádění. V rámci *konceptové integrace* můžeme propojovat obsahy s uměleckým polem (např. interpretace díla Edvarda Muncha *Výkřik*), tvořit metafory a nalézat další obsahové souvislosti. Projevy *expresivní experimentace* identifikujeme v reflektivním dialogu při analýze různých verzí expresivní tvorby (subjektivní vyjádření emocí na základě kresby, případně ztvárnění výrazu pantomimou), kdy se vyhledává nejvhodnější verze vyjádření obsahu. Žák si uvědomuje kontexty a situace daných událostí.

Obrázek 1

Příklad zpracování expresivní učební úlohy Příběh osoby¹



V průběhu výuky se objevovaly jak klasické a aktivizující vyučovací metody, tak metody specifické pro výtvarnou výchovu jako výtvarná hra, výtvarný experiment (explorační činnosti), kde cílem je na základě vlastní aktivity přijít k poznání.

Napříč výpověďmi zastupujícími zvolenou kategorii se prolínal studentský optimismus a je zřetelná motivace pro budoucí učitelské povolání u většiny studentek. Ze získaných dat je zřejmé, že se studentky nebrání přemýšlet komplexně a v souvislostech. Za hlavní přínos uplatnění vysoce rozvíjejících učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů studentky považují atraktivitu a efektivitu realizované výuky. Optimismus se prolíná také skrze přípravu pomůcek a didaktických materiálů. „Materiální vybavení je určitě náročnější, ale můžeme zapojit žáky, můžeme si různé pomůcky a materiály připravit společně“ (S8). Dále se objevují kódy jako zpestření stereotypu, oproštění se od tradice. „Žáci díky tomuto přístupu mohou mít ozvláštněnou hodinu, nemusí mít jen stereotypní hodinu. Motivuje to jak žáka, tak učitele“ (S15). Jiná respondentka uvádí: „Učitel, který bude takto vyučovat, bude také lépe kontextuálně přemýšlet jak z hlediska vědních disciplín či didaktických strategií, a možná ho to vytrhne ze stereotypu“ (S28).

¹ Rodiče souhlasili se zapojením dítěte do výzkumu v oblasti didaktiky výtvarné výchovy a se zveřejněním kresby dítěte.

3.2.2 *Nezbytnost! Učitelova profesní výbava*

Tato významová kategorie zahrnuje kódy týkající se pedagogických znalostí jako součásti profesní výbavy učitele. Mnohé studentky zde ve svých výpovědích kladou apel na rozvinutí kompetencí učitele, ale také na aktivitu učitele, na jeho odborné znalosti a chuť se dále vzdělávat, případně zkoušet nové přístupy. To dokládá následující výrok: „Záleží však na profesní výbavě učitele, zda o takové možnosti učit ví a zda by se nebál tento přístup uplatnit“ (S20).

Značnou roli hraje také odvaha dělat věci „jinak“, s čímž souvisí již zmiňovaná kategorie spjatá s přístupem proti stereotypu. U začínajícího učitele může docházet k nejistotě v aplikaci nových přístupů, které jsou na začátku jejich profesní kariéry náročné. „Na své budoucí praxi bych ráda tento přístup využila. Bude to chtít ale nejprve čas, abych si osahala reálnou praxi“ (S15).

V průběhu realizace výstupů bylo pro studentky náročné aplikovat některé teoretické konstrukty do pedagogické praxe (kognitivní integrace, expresivní experimentace a realizace reflektivního dialogu) a také vytvářet žákům takové učební prostředí, které vede ke konceptové integraci. Ne vždy se to povedlo, důležitá byla následná pedagogická reflexe a zhodnocení klíčových aspektů výuky.

3.2.3 *Náročné pro učitele, efektivní pro žáky*

Kategorii charakterizující výroky, které popisují náročnost přípravy učitele na hodinu, jak z hlediska časového a organizačního, tak mnohdy i materiálního, jsme nazvali *Náročné pro učitele, efektivní pro žáky*.

Tato kategorie popisuje efektivitu uplatněného přístupu pro žákovo učení. Nejvýstižněji ji charakterizuje kód: „Námaha, úsilí, které se vyplatí“ a konkrétně tyto výroky: „Posunuji své hranice a učím se lepším věcem, u kterých vím, že pro mé žáky budou přínosné ve všech věcech“ (S23). Jiná respondentka uvádí: „Tento přístup je přínosný, protože žáci mohou poté vidět souvislosti v předmětech a nerozdělovat je. Učení je smysluplné“ (S7).

Uvedené můžeme doložit na projevech *kognitivní integrace* na příkladu z výzkumných dat již zmiňovaného tématu *Vesmír*. Jednalo se o zdánlivě jednoduchou výtvarnou hru, jejímž cílem bylo na základě vlastní zkušenosti poznat vlastnosti daných předmětů, experimentovat s nimi a pracovat

s jistým kompozičním úmyslem. Žáci měli vyjádřit svou představu o vesmíru (znázorňovali: hvězdný prach, černou díru, galaxie, hvězdy, planetu Zemi aj.) Následně až v reflexi subjektivní zkušenosti, za pomoci dialogu, dojde k zasazení výtvarné aktivity do kulturního kontextu. Záměrem je propojovat kontexty, tvořit metafory a symbolická vyjádření. Žákovu aktivitu můžeme dát do kontextu s uměleckým polem, tedy využít například umělecké dílo Vincenta van Gogha *Hvězdná noc*, využít můžeme i jiných souvislostí, např. s životem. Následně žáci mohou tyto kontexty hledat sami, v tomto případě propojením s geometrií, nebo vyjádřit symboliku kruhu apod. V okamžiku, kdy žáci začnou rozvíjet kontext úlohy v mezioborových souvislostech, pracují s asociací, imaginací a vytváří metafory. Učební úloha se na pomyslném evaluačním poli (viz teorie výše) blíží k inovaci.

Tento přístup vyžaduje zpočátku od učitele značné úsilí zejména v přípravné fázi výuky, na což narážely také studentky ve svých přípravách, učební úloha má ale následně mnohem vyšší kvalitu. „Myslím, že tento přístup je pro učitele na přípravu náročnější, ale vše se dá naučit“ (S7). Jak uvedla další respondentka v rámci stejného tématu: „Příprava je náročná, ale myslím si, že pak učitel sklídí ovoce své námahy“ (S26). Následně jsme zaznamenali výpověď: „Pro učitele je tento styl přípravy těžší na vymýšlení, ale je to jakési osvěžení pro jeho běžnou rutinu. Může se tak i sám učitel realizovat“ (S6).

Z výpovědí studentek vyplynulo, že učitel musí vystoupit ze své „komfortní zóny“, přemýšlet v širších souvislostech a také respektovat individuality žáků. Studentky na základě své zkušenosti považují za limity uplatnění takto pojatých učebních úloh především časovou i myšlenkovou náročnost přípravy. Realizace reflektivního dialogu není ve výuce výtvarné výchovy mnohdy uplatňována a tato zkušenost byla pro většinu studentek nová.

Pro příklad uvádíme zkrácený reflektivní dialog z praxe (opět téma *Vesmír*) mezi žákem (Ž) a studentkou (v pozici učitelky – U), ale i mezi žáky navzájem. Uvedený rozhovor je přepisem studentčina vyprávění (v rámci reflexe na hodině didaktiky výtvarné výchovy) na základě jejích poznámek z pedagogické praxe. Záměrem studentky bylo doložit projevy kognitivní integrace a expresivní experimentace na konkrétní učební úloze.

U: Co jsi zobrazil na svém obrázku?

Ž1: Černé a bílé tečky jako hvězdy. Černou díru.

U: Co to je černá díra?

Ž1: Že tam něco spadne a už se to nevrátí.

Ž2: Je strašidelná, proto je tmavá a rozmazaná. [Učitel žákům pojem vysvětlí, popřípadě pustí video]

U: Myslíte si, že vesmír ukrývá ještě další tajemství?

Ž1: Ano, je tam UFO, mám ho na obrázku.

Ž2: Ale UFO k nám nemůže přijít, protože naše Země je tak malá, že nás přehlédnou. Dále tam mám prachovou bublinu, když praskne, bude to lítat.

Ž3: Já tam mám galaxii. To jsou takové ostrovy hvězd (informace z videa).

[Učitel klade další otázky, jako: Slyšeli jste nějaké informace, zda UFO opravdu existuje? Myslíte si, že galaxie je vidět pouhým okem, nebo potřebujeme speciální techniku? Žáci odpovídají.]

U: Myslíte si, že je vesmír barevný?

Ž1: Ano, viděl jsem to na tom videu, tak je.

Ž2: Taky tam říkali, že je vesmír továrna na komety...

U: Jaké symboly se ve vašich obrazech nacházejí?

Ž2: Je tam kruh, tečky, skvrny. Tato skvrna je planeta Země, protože je tam zelená, to jsou stromy a keře, modrá moře a žlutá nevím co.

[Dále učitel ukáže dílo Vincenta van Gogha, představí ho a zeptá se, jestli v něm vidí nějaké podobnosti s jejich prací. Následně se ptá na jiné souvislosti s kulturním kontextem (tajemství, tajemství života...) Jak na žáka působí díla ostatních?]

Na ukázce krátkého reflektivního dialogu můžeme sledovat žákovské pre-koncepty či miskoncepty o daném tématu, následně ale také informace, které žák zahrnul do svého myšlenkového schématu a využívá je k interpretaci svého díla v širších souvislostech.

Za pozitiva realizace tvořivých expresivních učebních úloh považují studentky: větší aktivitu žáků a hlubší poznání, vlastní zkušenost jako zdroj poznatku, tvorbu jako způsob poznávání, myšlení v souvislostech, vlastní aktivitu žáka a motivaci pro další učení se. „Žáci si sami mohou vyzkoušet určité činnosti, a tak si lépe osvojit dané poznatky, možnost projevit se i v předmětech, ve kterých nevynikají“ (S31). Přínos vidí studentky také pro integrované žáky: „Výborné i pro žáka s odlišným mateřským jazykem, lepší pochopení tématu, viz klíčové vizuály“ (S17).

3.2.4 *Za zásluhy potrestán*

Studentky se na své pedagogické praxi setkaly i s negativním postojem a kritikou ze strany některých provázejících učitelů, kteří jejich snahu nehodnotili pozitivně. Tomu odpovídá kategorie: *Za zásluhy potrestán*. Studentky zmiňují, že za negativa tohoto přístupu považují učitelé několik aspektů: „čas na

přípravu, čas na realizaci, spojením předmětů vzniká chaos, pomůcky jsou problém, děti nejsou zvyklé na takový způsob práce“. To blíže definují následující výroky: „Reakce učitelky byla taková, že žáky nemusí oslovit propojení více předmětů a můžou být i zmatení z toho, jaký předmět právě mají“ (S14). Jiná respondentka uvádí: „Myslím si, že jsem se v praxi s tímto přístupem nesetkala. Řekla bych, že o to učitelé ani nestojí, možná se do toho nechtějí pouštět přes nedostatečnou připravenost až neznalost“ (S13). Sporadicky se studentky setkaly se situací, kdy učitelka zasahovala do jejich výstupu s cílem sjednocení práce všech žáků bez možnosti tvořivého přístupu. Reflektivní dialog nebyl příliš podporován, a to především z časových důvodů. Tyto potřeby poukazují na překážky, s nimiž je zavádění námi zkoumaného přístupu do praxe spojeno.

4 Shrnutí, diskuse a závěry

Cílem této studie bylo objasnit proces tvorby učebních úloh studentkami Učitelství pro první stupeň ZŠ. Jednalo se o přípravu a realizaci výuky založené na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně přes rámec jedné didaktické disciplíny – výtvarné výchovy, do neuměleckých předmětů. Při stanovení kritérií pro tvorbu takto pojatých učebních úloh se opíráme o analytické vysvětlení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování*. Inspirující je pro nás model možností integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů (Russell-Bowie, 2009). Kritéria pro tvorbu učebních úloh jsou ve výsledcích výzkumu doložena exemplifikacemi z pedagogické praxe.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v přípravné fázi vyučovací jednotky hrál pro studentky velkou roli výběr tématu. Objevila se tzv. „vyprázdněná“ témata. Tato témata identifikuje ve školní praxi také Štěpánková (2013, s. 3): „vyprázdněná témata nabízející obecně přijatou normu ztvárnění (jaro, léto, podzim, zima a s nimi spojená tematika)“. V tomto případě pak záleželo na originalitě a zpracování těchto témat tak, aby se studentky pokusily vytvářet učební úlohy založené na konceptové integraci, která určuje reálnou edukační hodnotu výuky (Slavík et al., 2022). Tato témata se ve výtvarné edukaci na prvním stupni základní školy hojně využívají, řešením může být právě plánování učebních úloh založených na kreativních postupech přesahující rámec integrace. Proto jsme se opírali o symetrickou korelaci.

Model symetrické korelace byl závazným kritériem pro tvorbu učebních úloh. Výsledky výzkumu ukázaly, že pro studentky bylo obtížné navrhnout

učební úlohy tak, aby vzájemný vztah mezi vzdělávacími obory byl vyvážený. Důležité je ale říci, že důraz byl kladen na skutečný obsah výtvarné výchovy. Pro studentky byla nezbytná znalost obsahu učiva tohoto vyučovacího předmětu. Ukazuje se také, že i zdánlivě stereotypní téma může mít potenciál „kvalitní expresivní úlohy“ (viz evaluační pole, Lukavský & Slavík, 2013). Klíčovým aspektem při zpracování tématu je tedy didaktická znalost obsahu a jeho aplikace do praktické roviny (učební prostředí, zadání učební úlohy, realizace reflektivního dialogu).

Nahlédnuto v širších souvislostech můžeme říci, že se zde dostáváme do napětí mezi vstřícným a zprostředkujícím pojetím kurikula. Studentky i učitelé v pedagogické praxi jsou vedeni k tomu, aby si předem zvolili konkrétní vyučovací cíle a krok za krokem je plnili. V pojetí tvořivých expresivních úloh ale těžíme z průběhu realizace učebních úloh, volíme si tedy cíle obecné či rámcové, které jsou specifikovány až v průběhu reflektivního dialogu. Tvorba je tedy způsobem poznání a porozumění jednotlivým souvislostem a odpovídá koncepci vstřícného kurikula. Vstřícné kurikulum je častěji využíváno v expresivních oborech, své uplatnění zde může mít i badatelsky orientovaná výuka. Naproti tomu zprostředkující kurikulum je časté pro exaktní obory. V přípravě a realizaci učebních úloh s integrovaným obsahem je toto napětí evidentní právě při formulaci výukových cílů a jejich následné reflexi.

V přípravě učebních úloh se u studentek objevily jisté „potíže s didaktikou“, které byly diskutovány ve výuce didaktiky výtvarné výchovy. Tyto potíže se vyskytovaly zejména v oblasti plánování a organizace výuky, formulace výukových cílů a provázanosti jednotlivých didaktických kategorií navzájem. Jako efektivní se ukázalo zkušenostní učení studentek. Studentky na praktických příkladech reflektovaly zvolené didaktické strategie s respektováním oborových specifik. Za novou zkušenost považují plánování reflektivního dialogu jako součást výuky výtvarné výchovy.

Ačkoliv studentky prokazovaly určitou nejistotu v didaktické rovině, svými praktickými výstupy některé následně přesahovaly rámce integrace. Většinou šlo o studentky s předchozí zkušeností s tvorbou učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů. Zde se u studentek prokázala chuť a potenciál uplatňovat do budoucna v edukaci interdisciplinární přístup. Objevily se i studentky, které se potýkaly s obtížemi a ne vždy byly úspěšné. V těchto případech hrála velkou roli reflexe jejich výstupů v rámci

výuky didaktiky výtvarné výchovy. Závěry z těchto reflexí posouvaly studentky dále a vedly k porozumění jednotlivým kroků v procesu plánování a projektování učiva.

Při srovnání našich zjištění s výsledky výzkumu Pechové (2015) se jako překážka u učitelů kromě jiného objevuje časová náročnost na přípravu spojená s nedostatkem pomůcek a metodických materiálů. Ačkoliv se dotazovaní učitelé v tomto výzkumu shodují s našimi výsledky, a to zejména v oblasti zvýšení aktivity žáků a jejich zájmu o probírané učivo, z výpovědí učitelů jsou zřetelné překážky, které brání integraci prvků výtvarné výchovy do jiných předmětů. Jde zejména o nepřipravenost prostředí (pomůcky, finance, metodika), nedostatečnou pregraduální přípravu učitelů a také osobní limity ve výtvarných znalostech učitelů. Tyto limity vedou k tomu, že může jít o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu, a nedochází tak k zachování vzdělávacího obsahu obou vyučovacích předmětů (Pechová, 2015).

V případě našeho výzkumu evidujeme u studentů optimismus v rámci materiálního zabezpečení výuky a chuť pro zajištění vhodných pomůcek a prostředků pro výuku (zapojení žáků a rodičů). Výše uvedená zjištění výzkumu Pechové (2015) se prolínají s našimi výzkumnými daty. Většina studentek přiznává, že už měla zkušenost s tvorbou učebních úloh s mezioborovým přesahem, některé z nich uvádí, že je mnohdy realizovaly nevědomě. Projevy expresivní experimentace nikdy cíleně neanalyzovaly. Z jejich vyjádření vyplývá, že většina studentek by v tomto stylu výuky pokračovala, jelikož ho vidí jako velmi efektivní pro žáky i učitele a také brání stereotypu ve výuce. Zároveň přiznávají, že příprava je náročnější na čas, ale výuka má mnohem větší efekt. Reflektivní dialog není běžnou součástí výtvarné edukace, problém je spatřován v nedostatku času. Hledat a cíleně vést aktivitu k projevům konceptové integrace a expresivní experimentace bylo pro studentky obtížné. Schopnost aplikace teoretických konstruktů (kognitivní integrace, expresivní experimentace) do pedagogické praxe byla ukazatelem toho, jak studentky rozumí dané problematice. Z výsledků vyplývá, že tento typ učebních úloh je určitým přístupem proti stereotypu jak u žáků, tak u učitelů. Po aplikaci kognitivní integrace a expresivní experimentace a za využití reflektivního dialogu se učební úlohy posouvají v pomyslném evaluačním poli směrem k inovaci.

Za překážky pro uplatnění učebních úloh založených na kreativních postupech uplatňující hledisko interdisciplinaritu v reálném prostředí základní

školy můžeme na základě realizovaného výzkumu považovat zejména „zajeté koleje“ a stereotyp, ve kterém učitel i celý učitelský sbor funguje už několik let. To také ve svém výzkumu zaměřeném na stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy ukázaly Pechová a Valešová (2020). Překážkou může být i učitelova nedostatečná profesní výbava a z toho plynoucí obava „dělat něco jinak“, následně také čas spojený s přípravou na výuku. Tato naše zjištění jsou v souladu s nálezy Šobáňové (2011), která zjistila, že za učivo výtvarné výchovy učitelé považují výtvarné postupy a techniky, praktické výtvarné činnosti a jejich náměty. Zcela zde absentuje obsahová doména *ověřování komunikačních účinků*.

Za limity výzkumu považujeme, že výzkumník byl součástí diskusí se studentkami ve fázi přípravné, což mohlo ovlivnit tvorbu učebních úloh jak pozitivně, tak negativně ve smyslu jednostranného pojetí zkoumaného problému. Dalším limitem bylo to, že se výzkumník nezúčastnil praktických realizací jednotlivých učebních úloh. Toto téma nabízí potenciál k dalšímu výzkumu, a to za využití didaktických kazuistik, které by umožnily analyzovat projevy kognitivní integrace a následně expresivní experimentace v takto pojatých učebních úlohách, jelikož principy metaforického utváření významů nám umožňují hodnotit kvalitu expresivních úloh v edukačním procesu.

Literatura

- Begovic, E. (2023). Structural correlation between mathematics and art in the classroom education. *Research in Education and Rehabilitation*, 6(1), 35–45. <https://rer.ba/index.php/rer/article/view/123>
- Brezovnik, A. (2015). The benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 11–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128967>
- Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Evropské unie. *Úřední věstník Evropské unie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Academia.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40(3), 247–256.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Lukavský, J., & Slavík, J. (2013). Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 53(1), 14–20.
- Pechová, Z. (2015). Přístup učitelů k integraci složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na 1. stupni ZŠ. *Výtvarná výchova*, 55(3–4), 23–26.

- Pechová, Z., & Valešová, H. (2020). A na konci hodiny všechny pochválíme... Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy? *Výtvarná výchova*, (1–2), 36–47.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023). MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(3), 9–47.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28), 2–22. <http://www.ijea.org/v10n28/>
- Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010a). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 27–46.
- Slavík, J., Dytrtová, K., Hník, O., Jakubcová, L., Nohavová, A., Rodová, V., Skřivanová, & Uhl, V. (2022). Klíčová kompetence (nejen) pro umělecké obory v evropském kurikulu: analytické vysvětlení. *Studia paedagogica*, 27(3), 11–32.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Navar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77–97.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2010b). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentu učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(4), 69–91.
- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327). Masarykova univerzita.
- Šobáňová, P. (2015). *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Univerzita Palackého. <https://kvv.upol.cz/images/upload/files/Metodick%C3%BD%20material%20Sobanova.pdf>
- Šobáňová, P. (2019). Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav řešení problematiky. In A. Pospíšil, K. Řepa, & P. Šobáňová, *Kvalita ve výtvarné výchově*. (s. 14–43). Česká sekce INSEA.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), 1–12. http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni_cislo&casopis=3&clanek=21
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Valachová, D. (2015). *Možnosti integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove. CREA-AE* (s. 177–184). <https://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2017/09/CREA2015.pdf>

Autorka

Mgr. Jana Vašíková, PhD., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií,
Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: jvasikova@utb.cz

Creation of Educational Tasks Based on Creative Approaches with an Emphasis on the Interdisciplinary Potential of Art Education in Primary School (Grades 1-5)

Abstract: The presented paper responds to the current approach to art education in the primary school environment and, based on theoretical support, sets criteria for the creation of educational tasks aimed at developing cultural competence by students of the Primary Education teaching program. The aim of this research study is to clarify the process of creating educational tasks based on creative approaches by students of the Primary Education teaching program. We focus on the preparation and implementation of teaching that connects educational content, specifically through one didactic discipline (art education), into non-art subjects. The research employs a qualitative design. The study is divided into a theoretical part, which describes the normative methodological framework of the work, and an empirical part. The research data consisted of lesson plans ($n = 33$) by students preparing to teach art education in primary schools, collected as part of the Didactics of Art Education course at the university. Subsequently, unstructured interviews were conducted with 33 students from the Primary Education teaching program. The findings suggest that despite the often unseen difficulty of preparing and implementing expressive tasks, the students created educational tasks that aligned with the true content of art education. A key theoretical support in processing the topic was didactic knowledge of the content. This was followed by theoretical constructs (symmetrical correlation, cognitive integration, expressive experimentation) and their application in practice. After the application of cognitive integration, expressive experimentation, and the use of reflective dialogue, the educational tasks moved within the evaluative field toward innovation. The findings from this research are useful for designing curricula in the didactic preparation of future teachers.

Keywords: didactics of art education, pre-service teacher education, teaching task, expression, expressive experimentation, cognitive integration, reflective dialogue