

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VIZUÁLNÍ KULTURY

**MOŽNOSTI ROZVOJE PERSONÁLNÍCH A SOCIÁLNÍCH
KOMPETENCÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Jandová

Specializace v pedagogice, obor Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

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

Plzeň 2014

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

Plzeň, 30. června 2014

.....
vlastnoruční podpis

Mé poděkování patří PhDr. Uhl Skřivanová Věra, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za cenné rady a připomínky a především za inspiraci a motivaci. Děkuji také pedagožce výtvarné výchovy za poskytnutí rozhovoru a umožnění mého výzkumu. Současně děkuji žákům, kteří se mnou spolupracovali.

Obsah

ÚVOD	1
1 TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1 Rámcový vzdělávací program	3
1.1.1 Charakteristika RVP	3
1.1.2 Vzdělávací oblasti RVP ZV	5
1.1.3 Průřezová témata	6
1.1.4 Možnosti transformace RVP v ŠVP	7
1.2 Výtvarná výchova v RVP ZV	9
1.2.1 Vzdělávací cíle současné VV	11
1.2.2 Vývoj koncepcí VV po roce 1989	12
1.3 Osobnostní a sociální výchova	16
1.3.1 Charakteristika OSV	16
1.3.2 Metodika a didaktika OSV	17
1.3.3 Tematické okruhy a témata OSV	18
1.3.3.1 Rozvoj schopností poznávání	19
1.3.3.2 Sebepoznání a sebepojetí	20
1.3.3.3 Seberegulace a sebeorganizace	22
1.3.3.4 Psychohygiena	24
1.3.3.5 Kreativita	25
1.3.3.6 Poznávání lidí	26
1.3.3.7 Mezilidské vztahy	26
1.3.3.8 Komunikace	27
1.3.3.9 Kooperace a kompetice	28
1.3.3.10 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti	29
1.3.3.11 Hodnoty, postoje, praktická etika	31
1.3.3.12 Shrnutí	32
2 EMPIRICKÁ ČÁST	33

2.1 Výzkum a jeho cíle	33
2.2 Charakteristika výzkumného vzorku	33
2.3 Výzkumné otázky	35
2.4 Výzkumné metody	35
2.4.1 Metody sběru dat.....	35
2.4.2 Metody analýzy dat.....	37
2.5 Analýza nashromážděných dat	38
2.5.1 Deskripce a analýza ŠVP 2. ZŠ v Plzni	38
2.5.1.1 Jak je ukotveno téma OSV ve ŠVP 2. ZŠ v Plzni?.....	39
2.5.2 Analýza polostrukturovaného rozhovoru a jeho interpretace	40
2.5.2.1 Začleňuje učitel téma OSV do konkrétních výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým vzdělávacím cílům?.....	46
2.5.3 Vlastní vyučovací pokus	48
2.5.3.1 Reflektivní bilance	55
2.5.4 Jak žáci reagují na úkoly, ve kterých je začleněno téma OSV? ...	67
2.6 Souhrn výzkumného šetření	70
ZÁVĚR	73
SUMMARY	74
SEZNAM LITERATURY	75
PŘÍLOHY	I
1 ŠVP 2. ZŠ V PLZNI.....	I
2 ROZHOVOR S VÝTVARNOU PEDAGOŽKOU	VII
3 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU	XI

4 FOTODOKUMENTACE Z PRŮBĚHU VYUČOVÁNÍ.....XIII

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá soudobou problematikou didaktické transformace vzdělávacího obsahu, a to průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. V rámci teoretické části jsou objasněny pojmy osobnostní a sociální výchovy (sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktická etika). Cílem empirické části je ověřit, zda v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání definované téma Osobnostní a sociální výchova skutečně souvisí s oborem výtvarná výchova a oborové cíle i cíle průřezového tématu se překrývají.

Klíčová slova: výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Osobnostní a sociální výchova, empirický výzkum, školní vzdělávací program základního vzdělávání.

ANNOTATION

My bachelor thesis deals with current issues of educational content and its didactic transformation. The bachelor thesis focuses on didactic transformation of Cross-curricular Subject – Moral, Character and Social Education in Fine Arts, stage 2 of Elementary Education. The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. In the theoretical part terms of Moral, Character and Social Education (developing perception skills, self-awareness and self-conception, self-regulation and self-organisation, mental hygiene, Creativity, becoming acquainted with people, interpersonal relations, communication, cooperation and competition, problem-solving and decision-making skills, values, attitudes, practical ethics). The target of the empirical part is to verify if in The Framework Education Programme for Elementary Education defined theme Moral, Character and Social Education is related to the field of Fine Art and objectives of Fine Art field and objectives of Cross-curricular Subject are overlapped.

Key words: Fine Arts, Framework Education Programme for Elementary Education, Moral, Character and Social Education, empirical research, School Education Programme for Elementary Education.

ÚVOD

Ve své práci se zaměřuji na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jeho uplatňování ve výuce výtvarné výchovy.

Z jakého důvodu jsem zvolila toto téma? Z nabízených okruhů mě zajímala nejvíce ta témata, která nabízela možnost jejich využití ve vzdělávací praxi. I přesto, že jsem ještě neznala didaktiky výtvarné výchovy, tak jsem měla chuť do vzdělávací praxe nahlédnout. Myslím si, že průřezová témata mají ve vzdělávacím obsahu základního vzdělávání své opodstatnění a jsou velmi důležitá, jelikož otevírají zvláštní prostor pro uplatnění témat, která se týkají problémů, jež se kolem nás a v nás aktuálně odehrávají. Ať je to např. tlak nových médií, snaha o zlepšení životního prostředí nebo neustále narůstající propojenost světových trhů - to vše jsou témata, o která by se učitelé měli zajímat a s žáky ve výuce přirozeně probírat. Osobnostní a sociální výchovu vidím jako výchovu, která zastřešuje veškeré vzdělávací obory a je pro mě jakýmsi středem vzdělávacího procesu. Vždyť edukativní proces je proces, který vede k optimálnímu rozvoji žáka. Žák při vyučování rozšiřuje své znalosti z jednotlivých oborů, ale zároveň tím obohacuje svůj niterní a sociální svět. Také jsem si vzpomněla na dobu, kdy já sama byla žákem 9. ročníku ZŠ a na organizaci Kotec, která s cílem primární prevence docházela do naší třídy jednou ročně. Pamatuji si, že jsme hráli hry, seděli v kruhu a dovídali se informace nejen o drogách, ale i o nás samotných. Vždy mě to velice bavilo, a tak jsem došla k závěru, že by hry zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj ve výtvarné výchově mohly žáky také bavit.

Pojmy „sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktická etika“ vnímáme často jako přirozené vzdělávací cíle právě oboru výtvarná výchova. Přesto jsou tyto pojmy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání součástí zvlášť vymezeného průřezového tématu osobnostní a sociální výchova. Toto průřezové téma pak najdeme ve školních vzdělávacích programech základních škol opět se stejnou samozřejmostí začleňováno do oboru výtvarná výchova. Každému z výše uvedených pojmů by bylo možné ve vztahu k výtvarné výchově věnovat jednu bakalářskou práci. Není proto rozhodně cílem této práce do hloubky se věnovat veškerým obsahům a intencím těchto velmi širokých pojmů. Cílem je ověřit, zda v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání definované téma osobnostní a sociální výchova skutečně souvisí

s oborem výtvarná výchova a zdali se oborové cíle i cíle průřezového tématu se překrývají. Jak se jednotlivé definované obsahy osobnostní a sociální výchovy projevují v rámci výtvarných úkolů?

Jelikož je osobnostní a sociální výchova součástí Rámcového vzdělávacího programu, bylo potřeba v teoretické části práce program charakterizovat a definovat průřezová témata, ve kterých se nachází právě téma osobnostní a sociální výchova. Jelikož ve své práci zkoumám začlenění tématu osobnostní a sociální výchova ve výtvarné výchově, definovala jsem současné cíle výtvarné výchovy. K pochopení dnešních cílů mi pomohl vývoj koncepcí výtvarné výchovy po roce 1989. Dále se zabírám samotným průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Téma popisuji a zaměřuji se na jeho jednotlivé tematické okruhy a témata. Jednotlivá témata definuji z hlediska psychologie a dodávám jejich obsah, který je uveden v rámcovém vzdělávacím programu. Dále mě zajímá, zda v navržených výtvarných učebních úlohách současných pedagogů výtvarné výchovy je patrný potenciál osobnostního a sociálního rozvoje žáků.

Jelikož jsem v teoretické části své práce zjistila, že se ve výtvarných úkolech přirozeně vyskytuje cíl rozvinout žáka po osobnostní a sociální stránce, pokusila jsem se toto mé zjištění ověřit v praxi. Zkoumám, jakým způsobem je osobnostní a sociální výchova ukotvena ve školním vzdělávacím programu 2. ZŠ v Plzni. Dále na základě polostrukturovaného rozhovoru a jeho analýzy se dovídám, jak konkrétní vyučující začleňuje osobnostní a sociální výchovu do výuky, a především, zdali se v jejím pojetí výtvarné výchovy cíle osobnostní a sociální výchovy překrývají. Odpověď zjišťuji na základě její vlastní odpovědi a na základě rozboru výtvarných učebních úloh, které mi magistra představila. Další součástí empirické části mé práce je mé vlastní vyučování, jehož prostřednictvím zjišťuji, jak žáci 9. ročníku reagují na mé úkoly, ve kterých jsou témata osobnostní a sociální výchovy včleněna. Pomocí své teoretické části práce jsem se rozhodla, že se žákům pokusím zprostředkovat téma osobnostní a sociální výchovy – kompetice, které se prolíná ještě s dalšími tématy, jako jsou například kooperace nebo komunikace. Své odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky pak shrnuji v závěru mého šetření. V poslední kapitole také předkládám možnosti další návaznosti na mou práci.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Rámcový vzdělávací program

České vzdělávání stanovují dva kurikulární dokumenty, které jsou určeny státem - Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. „*Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.*“ (RVP ZV 2013, s. 5) Z těchto rámců pak vychází školní vzdělávací program. (viz 1.1.4). Všechny tyto tři dokumenty jsou veřejné. (RVP ZV 2013, s. 5) Pro mou práci bude stěžejní RVP základního vzdělávání.

1.1.1 Charakteristika RVP

Rámcové vzdělávací programy se především zabývají otázkou obsahu vzdělávání. (J. Skalková 2004, s. 146) RVP ZV definuje předpokládané učivo a výstupy. Stanovuje předpokládaný stupeň vzdělání žáků a upřesňují jejich klíčové kompetence, kterých žák bude umět ve svém životě plně užívat. RVP umožňuje pružné provedení vzdělávacího obsahu – propojováním obsahů, výběrem rozmanitých forem, postupů a metod výuky. To vše na základě aktuálních požadavků žáků. Umožňuje také úpravu vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do RVP ZV jsou začleněna tzv. průřezová témata. (viz 1.1.3) „*RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.*“ Dnešní podoba RVP není stálou záležitostí, tak jako není svět kolem nás, který se mění a my s ním.

Jelikož má každý žák své individuální potřeby a schopnosti, RVP ZV je bere v potaz. To se projevuje v organizaci výuky a ve vhodném výběru povinně volitelných předmětů, které uspokojí požadavky žáka. Další tendencí ve vzdělání je navozování pozitivního prostředí, kterého se dosahuje pomocí motivace, spolupráce a aktivizujících metod. RVP také přináší nový pohled na hodnocení žáků. Učitel má žáka hodnotit průběžně a individuálně podle jeho výkonu a měl by také využívat slovního hodnocení. Na vzdělávání žáka má vliv především jeho rodina (popř. zákonný zástupce), se kterou škola a učitel úzce kooperuje. Pro skupiny žáků je důležité, aby zůstávaly nesourodé a aby se žáci do speciálně zaměřených škol přesouvali minimálně. (RVP ZV 2013, s. 6) Vzdělávací cíle ZV

Základní vzdělávání je pro všechny v České Republice povinné a dělí se na dva stupně. Na prvním stupni ZŠ se žáci učí povinnému pravidelnému režimu vzdělávání. Učitelé prvního stupně rozvíjí možnosti každého žáka a učí ho zajímat se o svět a řešit jeho problémy. Druhý stupeň slouží k tomu, aby žáci nabyli nejen vědomostí, ale i optimálních hodnot, které jim umožní žít zodpovědně a podle práv ČR i EU. Pro vhodný rozvoj žáků je samozřejmou nutností také vhodné klima školy - školy, která žáky chrání, inspiruje a podporuje v jejich růstu a dalším studijním, pracovním i společenském životě. Cílem ZV je zajistit žákům základy všeobecného vzdělání a rozvíjet klíčové kompetence, o kterých se zmíním v další podkapitole.

RVP ZV shrnuje cíle ZV do obecných devíti bodů. Ideálem je naučit žáky:

- učit se, s čímž souvisí povinnosti učitele žáky motivovat k tomu, aby se vzdělávali celý svůj nynější a budoucí život
- kreativně a logicky přemýšlet a tak i řešit problémy
- komunikovat
- kooperovat a uznávat výsledky jak své tak i výsledky druhých
- jednat zodpovědně, svobodně a svébytně
- chovat se pozitivně a senzitivně vůči okolnímu světu - lidem a přírodě
- pečovat o svou fyzickou, duševní a sociální pohodu
- žít ve společnosti, což s sebou přináší schopnost tolerance vůči různým existencím
- tomu, že jejich rozvoj jde ruku v ruce s jejich možnostmi a tomu, aby své znalosti a schopnosti využívali při hledání směru jejich života

(RVP ZV 2013, s. 8)

Cílem jsou také dovednosti, které si žáci mají v průběhu základního vzdělávání osvojit. Jedná se o klíčové kompetence. Co se skrývá pod termínem kompetence? Kompetencí nazýváme schopnost, způsobilost nebo kvalifikaci. (Hartl; Hartlová 2000, s. 263) A právě soubor těchto způsobilostí hraje důležitou roli v osobním a společenském životě jedince. Východiskem pro stanovení klíčových kompetencí je náš spokojený život ve společnosti, kterou utváříme. Tyto klíčové kompetence ZV navazují na dovednosti žáků, které získali v předchozím vzdělávání. Logicky se tedy počítá s tím, že to nejsou kompetence, které už dále nebudou rozvíjeny, neboť se lidská existence rozvíjí nepřetržitě. Jednotlivé

kompetence se navzájem prolínají a prostupují celým vzdělávacím obsahem a vzdělávacími aktivitami. Jen tak je totiž žák je může získat. Následně bych ráda uvedla všech šest KK ZV, které vlastně uvádí cíle ZV a žák je na konci povinné školní docházky ovládá, a vytáhla z nich to, co považuji za zásadní.

Prvními jsou „kompetence k učení“. Žák ví, jakým způsobem se má učit a jak může proces učení dále zlepšovat. Umí efektivně pracovat s informacemi a využívat svých poznatků v praktickém životě. Výsledky svého učení je schopen kriticky posoudit a hovořit o nich mu nedělá problém. Žák, který získal „kompetence k řešení problémů“ je žákem vnímavým, který problém pozná a je schopen samostatně vymyslet plán pro jeho vyřešení na základě svých vědomostí. Je trpělivý, využívá logického myšlení a především je při řešení záležitosti zodpovědný. Další kompetencí je „kompetence komunikativní“. Žák dovede předávat informace vhodně, souvisle a trefně jak mluvenou tak i psanou formou. Umí naslouchat a projevovat svůj názor. Chápe všemožné sdělovací prostředky a je schopen se efektivně s lidmi domluvit. „Kompetence sociální a personální“ ovládá žák, který umí spolupracovat s lidmi kolem sebe. Spolupráce s ostatními souvisí s dodržováním pravidel dané skupiny a s utvářením pozitivního ovzduší a vztahů. Žák také dokáže komunikovat ve skupině, respektovat druhé a také rozvíjí svou vlastní osobnost – např. sebeúctu. „Kompetence občanské“ nejsou cizí žákovi, který chrání druhé, staví se proti jakémukoli násilí a zná svoje práva a své povinnosti ve společnosti, ve které vyrůstá. Dále rozumí historii a kultuře, respektuje ji a aktivně se na ní podílí. Dovede si také rozumně počínat v krizi. Zajímá se o např. ekologické problémy země. Posledními jsou „kompetence pracovní“, kdy žák v pracovním procesu dbá pravidel bezpečnosti a plní své povinnosti, které vykonává kvalitně a v zájmu ochrany sebe, druhých, přírody a kultury. Dovede se také rozhodnout, jaké další kroky ať už studijní nebo profesní podnikne. Ze ZŠ si žák odnáší i ponětí o podnikání. (RVP ZV 2013, s. 10)

1.1.2 Vzdělávací oblasti RVP ZV

Vzdělávacích oblastí je v RVP dohromady devět. Každá oblast zahrnuje jeden nebo více vzdělávacích oborů, které jsou si svým obsahem podobné.

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBOR
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Každá oblast je určena svou charakteristikou a především cílem tak, aby žák nabyl klíčových kompetencí. Vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů zahrnují „očekávané výstupy“ a „učivo“. „Očekávané výstupy“ se zakládají především na určení praktických dovedností, kterých žáci využijí v každodenní realitě, a které jsou výsledkem „učiva“ – dílčích témat. Obsahy vzdělávacích oborů si každá ZŠ zpracovává ve svém ŠVP. Pedagogové škol určí výukové předměty a osnovy tak, aby žáci docílili klíčových kompetencí. (RVP ZV 2013, s. 14) Doplňujícími vzdělávacími oblastmi, které nejsou pro ZV povinné a jejich zařazení do ŠVP je tedy volitelné, jsou: dramatická výchova, etická výchova, filmová a audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova. (RVP ZV 2013 s. 90)

1.1.3 Průřezová témata

Průřezová témata jsou témata, která jsou zařazena v RVP ZV a mohou se prolínat všemi předměty, se kterými se žáci na ZŠ setkávají a i se záležitostmi, které se dějí mimo ni. Do RVP ZV jsou zařazeny, jelikož otevírají prostor pro současné otázky dnešního světa a dávají žákům možnost zamýšlet se nad těmito záležitostmi jak individuálně, tak i v konfrontaci se spolužáky. Průřezová témata podporují formování postojů a hodnot žáků.

Každé PT je v RVP definováno a je v něm formulováno, co žákovi přináší z hlediska rozvoje jeho osobnosti. Jednotlivá PT jsou dále rozdělena do „*tematických okruhů*“, u nichž nalezneme řadu „*témat (činností, námětů)*“.

„*Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.*“ Pomocí „*průřezových témat*“ dochází k celistvosti vyučování a k formování „*klíčových kompetencí*“ žáku.

Škola je povinna uplatnit ve vzdělávání na prvním i druhém stupni všechna PT. Není ale nutné zařadit veškerá témata do každého roku studia. Je však potřeba, aby všechna PT a jejich „*tematické okruhy*“ postupovaly celým základním vzděláváním žáka. „*Tematické okruhy*“ jsou konkretizovány v ŠVP. Záleží na jednotlivých školách, jak je budou realizovat. „*Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.*“

Základní vzdělávání nabízí žákům tato PT: „*Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.* (RVP ZV 2013, s. 104)

1.1.4 Možnosti transformace RVP v ŠVP

Pro vytvoření této kapitoly jsem si otevřela dokument Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, který mě mile překvapil a přiměl mě k okamžité diskuzi. Při této podnětné diskuzi vyvstalo na povrch mnoho otázek. Chtěla bych zde zmínit pro mě tu nejpodstatnější. Proč mají učitelé problém s RVP a tvorbou ŠVP? Otázku zodpovědět bohužel nemohu, jelikož nejsem zatím učitelka a nežiju jejich každodenní praxi. Což mě mimochodem velmi mrzí, že nenavštěvuji jako studentka pedagogické fakulty různá školská zařízení. Ale to už je téma na jinou diskuzi. Mám ovšem stejný názor jako Hana Stadlerová: „*Jak ukazuje praxe, někteří učitelé jen neradi opouštějí zažitě metody a formy práce a trvají na úkolech, které již nejsou v daném okamžiku aktuální, neodpovídají společenským požadavkům na výchovu a vzdělávání.*“ (Stadlerová, 2008 s. 10) Doufám, že aktivní postoj k novým přístupům vzdělávání přichází s novou generací učitelů. Bohužel ale trochu ztrácím naději, protože na pedagogické fakultě kolem sebe potkávám převážně spolužáky, kteří učit nechtějí. Myslím, že mnohé z nich i lehce láká vidina učitelství, ale bohužel nemají motivaci.

Mile mě překvapil právě z toho důvodu, že na adresu ŠVP slýchávám jen samá negativa. Dokument srozumitelný a občas i vtipný, protože např. poukazuje na chyby, kterých se pedagogové ve své praxi dopouští, a hned na začátku upozorňuje na to, že tvorba ŠVP by pro učitele měla být hlavně příležitostí a ne jen povinností. (Manuál ŠVP 2005, s. 5)

V následujících odstavcích bych chtěla vysvětlit, co to vlastně ŠVP je a proč je pro práci pedagogů nezbytný. Ať se dokument jmenuje jakkoli, každý učitel musí mít pro děti vypracovaný nějaký program, který bude efektivní. A jaký plán může být více efektivní, než plán, na kterém pracují učitelé společnými silami a který usiluje o to, aby si žák látku jednoho předmětu ukotvil ve vztahu k předmětům dalším a dovedl si tak v tomto propojení lépe vše představit?

Povinnost vytvořit ŠVP je dána školským zákonem a je to dokument úrovně školní, jež vychází z dokumentu státní úrovně - RVP. (RVP ZV 2013, s. 5) „Podle zákona je ŠVP ZV určen každému, kdo do něj chce nahlížet, ale reálně je vytvářen především pro tři základní skupiny uživatelů – pro školu, rodiče i žáky, pro správní a kontrolní úřady či jiné instituce.“ (Manuál ŠVP 2005, s. 9) ŠVP je důležitý z toho důvodu, že za ním stojí práce konkrétních pedagogů, kteří mají možnost se vyjádřit a zlepšit vyučování na základě vlastních zkušeností, podmínek školy na které vyučují a především na základě osobností konkrétních žáků. Zlepšení mohou dosáhnout právě díky tomu, že na tvorbě ŠVP se nepodílí jen jeden učitel. Tvorbou ŠVP se někteří učitelé stávají odpovědnější a zkušenější. ŠVP má také optimálnímu vzdělávání pomoci po stránce evaluační. Pedagogové často nemají sebereflexi a ani vhodný systém hodnocení jednotlivých žáků. (Manuál ŠVP 2005, s. 8) „ŠVP ZV má být podkladem pro ucelený systém hodnocení žáků i pro sebehodnocení (autoevaluaci) činnosti školy na různých úrovních.“ Důležité je také světlo, které škola odráží do společnosti, jak je např. rodiči i veřejností vnímána a co může nabídnout. To vše zahrnuje ŠVP, které je podle mého názoru v těchto bodech velmi přesný. Věřím, že uvědomělým, poctivým a otevřeným učitelům, pro které byla tvorba ŠVP neznámá nezpůsobila žádný větší šok. (Manuál ŠVP 2005, s. 9)

Školní vzdělávací programy zahrnují tyto položky: „Identifikační údaje; Charakteristiku školy; Charakteristiku ŠVP; Učební plán; Učební osnovy; Hodnocení výsledků vzdělávání žáků“ (RVP ZV 2013, s. 134)

Průřezová témata jsou začleňována v učebních osnovách každého vyučovacího předmětu. Konkrétní osnovy zahrnují „očekávané výstupy z RVP ZV, učivo předmětu, konkretizované

tematické okruhy realizovaného průřezového tématu a další údaje, např. přesahy a vazby poznámky atp. “. (Manuál ŠVP 2005, s. 64)

1.2 Výtvarná výchova v RVP ZV

Dnešní podobu předmětu výtvarná výchova na ZŠ určuje dokument RVP ZV. Je program dostatečně obecný a dává pedagogovi prostor pro uplatnění svého vlastního pojetí VV?

Výtvarná výchova je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Umění nám např. dovoluje vyjadřovat naše názory a pocity, které jinak než uměleckou tvorbou ani vyjádřit nelze. Kultura je pak neoddělitelnou součástí našeho bytí, jelikož kultura, ve které žijeme, formuje naši osobnost. Žák, se v předmětech této oblasti učí poznávat svět po umělecké stránce, která žákům přináší jedinečný rozvoj jejich osobnosti - rozvoj tvorby a jejich smyslového vnímání k různým uměleckým vyjádřením. Během uměleckých předmětů se žák učí uměleckým směrům, různým kulturám a jejich hodnotám. Oblast Umění a kultury rozvíjí především dovednosti neverbální. Cílem oblasti je rozvíjet klíčové kompetence žáka. Žák je na konci ZV schopen uplatňovat osobitý „*jazyk umění*“. Rozumí vztahu umění a kultury, dovede čerpat z vlastních prožitků a následně využít svůj umělecký potenciál tvořivosti, ve kterém je schopen se zlepšovat. Žák se umí podílet na utváření příjemného a vhodného prostředí pro tvorbu a především toleruje ostatní současné i minulé kultury a jejich hodnoty. Studenti se jako svobodné bytosti staví k uchopení reality tvorbou pozitivně. Pomocí uměleckého vyjádření také zvyšují svou emoční inteligenci.

V RVP ZV je tato oblast zastoupena předměty: hudební výchova, výtvarná výchova a doplňující dramatická výchova. Pro mou práci je stěžejní předmět výtvarné výchovy a jeho obsah na 2. stupni ZŠ.

„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.“ (RVP ZV 2013, s. 67)

Výtvarná výchova je v RVP rozdělena stejně jako ostatní předměty do „očekávaných výstupů“ a „učiva“. Očekávané výstupy na 2. stupni ZŠ, které určují, že žák:

- zná různé „prvky vizuálně obrazných vyjádření“ a dovede je použít a kombinovat ve své individuální tvorbě, která se zakládá na jeho „vizuálních zkušenostech“ a na fantazii“
- uplatňuje moderní způsoby využívané v dnešním umění – např. „*digitální média – počítačová grafika, fotografii, video, animace*“
- zkouší nalézat a kombinovat různé prostředky, kterými je možné se vyjádřit; výsledky svého výtvarného projevu pak srovnává s „vizuálně obraznými vyjádřeními, která jsou již zaužívaná“
- zvládá rozlišit účinky „*vizuálně obrazných vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*“
- dokáže vykládat „umělecká vizuálně obrazná vyjádření“ z doby nynější i z dob minulých, při čemž využívá svoje poznatky o historii umění i „*osobních zkušeností*“; různé výklady je schopen porovnávat a zaujímat k nim své stanovisko „*s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*“
- je schopen mluvit o svých dílech i dílech jiných a umí také díla optimálně představit a ukázat světu

Učivo je rozděleno do tří tvůrčích činností:

1. **„Rozvíjení smyslové citlivosti“**, ve kterých žák poznává, jak jednotlivé smysly ovlivňují jeho pohled na svět. Na základě tohoto poznání si žák vybírá optimální prostředky, kterými se chce vyjádřit. Učivem jsou tedy: „*prvky vizuálně obrazného vyjádření; uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu; reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly; smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření*“
2. **„Uplatňování subjektivity“** přináší aktivity, jejichž prostřednictvím se žáci naučí využívat svých vlastních zážitků při vytváření vizuálních zobrazení. „*Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností; typy vizuálně obrazných vyjádření; přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením*“ představují učivo.
3. **„Ověřování komunikačních účinků“** zahrnují činnosti, které v podstatě žáka naučí o obsahu např. svého díla s lidmi mluvit. Také se učí nacházet různá další využití vzniklých vizuálních prací. Učivo tohoto okruhu je následující: osobní postoj

v komunikaci; komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření; proměny komunikačního obsahu.

(RVP 2013, s. 72)

Nepřísluší mi, abych se zde vyjadřovala za každého učitele, ale myslím si, že program je přijatelně obecný a učitelům i žákům dává dostatek prostoru pro využití vlastních podob VV. Každý učitel je ale podle plánu povinen dbát na to, aby žáci měli dostatek prostoru vyjádřit svůj názor za pomoci pro ně vhodně zvolených způsobů a aby byli vedeni ke komunikaci, např. k obhajobě své práce. Dobrý učitel žáka inspiruje, motivuje, učí ho vnímat svět kolem sebe a reagovat na něj.

1.2.1 Vzdělávací cíle současné VV

S výtvarnou výchovou se děti setkávají ještě před tím, než nastoupí do mateřské školy. Rodiče své potomky učí např. poznávat barvy. U dětí můžeme také sledovat jejich výtvarné preference, podle toho, jaká hračka se jim např. líbí. Řekla bych, že v mateřské škole děti výtvarně tvoří velmi často. A co víc, jsou svými výtvary i výtvary druhých obkloповány. Prostřednictvím různých výtvarných činností, se kterými se děti ve školce setkávají, poznávají své okolí a sami sebe. Myslím si, že přirozenou součástí člověka je např. počítání. Stejně tak se člověk potřebuje obkloповat krásnem a uměním. Výtvarná výchova vzdělává a vychovává žáky tak, aby byli vizuálně znalí a aby se z nich stali lidé, kteří jsou schopni vnímat a posuzovat umění a využívat ho ve svých životech, např. zjistí, že jim jejich vlastní tvorba přináší uvolnění napětí. *„Budou vnímat prožívání a recepci výtvarného/vizuálního/multimediálního umění jako obohacující a rozvíjející fenomén ve svém životě.“* (Lasotová; Bejvolec 2010, s. 8)

Řekla bych, že předmět výtvarná výchova je trnem v oku nejednoho rodiče. Často se ptají, k čemu dětem vlastně ta výtvarná výchova je a proč dětem často kazí známka z výtvarné výchovy vysvědčení. Také od rodičů slyším, že když na kreslení nemá jejich dítě talent tak mu to jen těžko půjde. Myslím si, že záleží samozřejmě na učiteli samotném, jaký přístup zvolí. Ale dnešní výtvarná výchova není zdaleka jen o zvládnutí technik kresby a malby atd. J. Slavík v roce 1993 popsal **cíle VV** a rozdělil je do skupin:

1. *„Výtvarné dispozice (senzibilita)*

Mezi výtvarné dispozice patří „výtvarná citlivost“, tedy to, aby žák uměl rozpoznat výtvarnou hodnotu. Dále „výtvarná představivost a fantazie“ a „výtvarné myšlení“, které žákovi umožňuje řešit problémy tvůrčího charakteru a slovně díla hodnotit.

2. Znalosti a porozumění (v pojmech a obrazech)

„Projevem znalostí je porozumění a pochopení, tj. schopnost rozpoznat nebo si vybavit a pojmenovat určitý fakt a včlenit jej do souvislostí ve vztahu k vlastní osobní zkušenosti.“

3. Tvůrčí a explorativní dovednosti

Aby žák tyto dovednosti získal, musí pracovat se svými představami a fantazií a na jejich základě vytvořit dílo nebo s ním zkoumavě zacházet.

4. Hodnotící schopnosti

Žák na základě svých poznatků o výtvarných formách spjatých s prožitky, které tyto formy vzbuzují, hodnotí výtvarnou tvorbu – vybírá a hodnotově řadí výtvarné práce nebo o jejich hodnotách dokáže hovořit.

5. Komunikativní dovednosti

Komunikativní dovednosti se odráží právě ve výkladu o výtvarných dílech a jejich hodnocení.

6. Sociálně psychické předpoklady“

„Souvisejí s komunikativními dovednostmi a jsou závislé na citlivosti k hodnotám druhých lidí.“ (Slavík 1993, str. 30)

1.2.2 Vývoj koncepcí VV po roce 1989

V této kapitole, která přibližuje historii výtvarné výchovy od roku 1989 do roku 2004, jsem čerpala především z textu J. Slavíka, *Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí*. Hlavním teoretickým východiskem se J. Slavíkovi stala polarita mezi areté a techné. Techné je ta dovednost, kterou se mohou všichni naučit. V aplikaci na výtvarnou výchovu techné představuje např. zvolení prostředků a nástrojů, kterých budeme ve výtvarné činnosti využívat. Výtvarný projev se také zakládá na tom, jakým způsobem a postupem se dopracujeme k cíli. To vše je neodmyslitelnou součástí VV. Tato dovednost, která byla cílem VV před 20. st. a i ve 20. století, začala být nedostačující pro člověka dnešní doby a tak se v 2. polovině 20. st. začaly cíle VV inovovat. Zažité normy z dob minulých se začali překračovat a prostor dostala i areté, dovednost, kterou se naučit nemůžeme a nemůžeme ji ani opakovat, jelikož ji musíme využívat s citem pro situaci právě prožívanou. Současná výtvarná výchova tedy otevírá prostor pro *„enkulturaci a socializaci v rovině techné. V rovině areté je prostředkem pro*

uchopení sociokulturní reality současného světa, který poznáváme pomocí interpretace, reflexe a dialogu.“

Ve výtvarné výchově se začala uplatňovat výuka, která probíhá v rámci dlouhodobého projektu. (Slavík 2005, s. 3). Hlavní postavou tohoto modelu je V. Roeselová, která ve svém pojetí vychází z vývoje výtvarného projevu dětí a zaměřuje se na tzv. „výtvarné řady“ a „výtvarné projekty“. Výtvarné řady se skládají s jednotlivých úkolů, které na sebe navazují a podporují rozvoj jakéhokoli námětu. (Roeselová 1997, s. 30) Výtvarné projekty jsou pak celky, které obsahují už složitější úkoly, které žáky podněcují k více než jen jednomu způsobu řešení. Výtvarné řady a projekty rozvíjí žáka jak po emoční (areté) tak i racionální (techné) stránce. (Roeselová 1997, s. 33) Dlouhodobý projekt učitelé umožňují zprostředkovat žákům systematické a hluboké výtvarné poznání daného problému.

Za další novodobý přístup ve VV, který se začal využívat zhruba od r. 1997, můžeme pokládat galerijní animaci - program, který probíhá v galerii pod vedením galerijního pedagoga. Návštěvník tohoto programu poznává umění (např. se seznamuje s autorem a jeho díly právě probíhající výstavy) na základě své vlastní činnosti a také na základě diskuze. (Horáček 1998, s. 16) Tímto programem se zlepšuje vztah žáka a pedagogů k výtvarným dílům vystavovaných v galeriích nebo muzeích a tamním odborníkům.

Jak vypadá standardní uspořádání učebních úloh ve VV? Žák nejprve musí výtvarnou úlohu pochopit, následně ji výtvarně uchopit a poté na řadu přichází porozumění. Učitel při výuce kultivuje výtvarnou tvorbu žáků, přičemž vychází z vlastních zkušeností, zkušeností žáků a také z „*percepčních a stylizačních schémat odvozených z výtvarného umění*“. (Slavík 2005, s. 11)

V polovině 90. let se do výuky VV zařadily tzv. „interakční (vztah učitel – žák) žánry“: „*Dílna*“, „*Divadlo*“ a „*Těžký život*“. „*Dílna*“ je koncepce výuky, ve které učitel žákům zprostředkovává techné. Žák získá znalosti o výtvarném umění a vizuální gramotnosti na základně svého vnímání, své tvorby a systematického vedení učitele v roli Mistra. Koncepce, která se skrývá pod názvem „*Divadlo*“, se přiklání k areté. Ve vyučovací hodině, kde je využito právě divadla se žáci a učitelé noří do fikčního světa, ve kterém prožívají estetické zážitky. Učitel v divadle nezastává funkci mistra, ale přetváří se z učitele do režiséra, scénáristy nebo do herce. „*Žánr Těžkého života poukazuje na areté v syrové podobě. Místo školní kultury se zde uplatňuje autentičnost aktuální mezilidské situace.*“ Učitel s žáky vystupují z ostatních žánrů a stávají se sami sebou. „*Žánr Života*

těžkého ruší estetickou i profesní distanci.“ Ve všech třech aranžmá jde o život, ale každé s ním pracuje jinak. V Dílně jde o mechanický model života, v Divadle o život v symbolické rovině a v Těžkém životě o život skutečný. (Slavík 2005, s. 11) Čtvrtým žánrem je *„Reflexe“*, jehož úkolem je zpětně reflektovat výtvarný zážitek. (Slavík 2001, s. 271)

Příklon k arteterapii, hlubinné a dynamické psychologii

Další složkou uspořádání učební úlohy VV je *„aktivní imaginace“*, které se využívá především v psychologii. V praxi VV ji uplatňují učitelé, kteří mají zkušenost s arteterapií nebo dramatickou výchovou. Mezi další pojetí, které čerpá z arteterapie je *„Artefiletika“*. (Slavík 2005, s. 14) Artefiletika je postavena na dvou činnostech: *„(a) exprese – výrazovém tvůrčím projevu, (b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno“*. Základními kameny artefiletického pojetí je výtvarné umění, již zmíněná arteterapie a důraz na rozvoj intelektu, který souvisí s emočním a sociálním vývojem. Za záměr artefiletiky považujeme uchopení a poznávání sebe samého a světa skrze vlastní uměleckou tvorbu a umělecký prožitek. (Slavík 2001, s. 12) *Typickým vyústěním psychodynamického trendu ve státních vzdělávacích programech je tzv. Alternativa C učebních osnov výtvarné výchovy pro 1. – 9. Ročník v koncepci Základní škola z roku 2001 autora E. Linaje. Tyto osnovy vychází z poznatku, že děti, stejně jako výtvarní umělci do svých výtvarných děl promítají svá vnitřní témata. Tyto vnitřní náměty dětí a jejich podněty k výtvarné práci jsou pro edukační proces klíčové.*

Teoretická pojetí VV jsou názorově odlišná a vznikají tak dva protichůdné póly. Jeden pól je postaven na psychodynamickém pojetí VV a druhý pól se přiklání ke strukturalistickému pojetí a sémiotice. Strukturalisté pracují s novými médii a na druhé straně příznivci psychodynamického pojetí nová média kritizují.

Výtvarné umění ve vztahu k VV

Slavík zmiňuje, že v minulosti se výtvarná výchova odklonila od vazeb na výtvarné umění. Důvodem mohli být *„(1) folklórní učitelské pojetí modernismu, podle něž se umělecký projev z principu vzpírá výkladům, (2) vlivu spontánně-tvořivého, hlavně psychologicky pojímaného pojetí výtvarné výchovy, v němž byla na podkladě důrazu na originální, ničím neovlivněnou výpověď dítěte oslabena pozornost k obecnému kulturnímu zázemí dětských výtvarných aktivit.“* V moderní historii výtvarné výchovy se o zprostředkování poznatků o

výtvarném umění skrze výtvarné úkoly postarali např. I. Zhoř, K. Cikánová nebo M. Fulková, která vytvořila učebnice VV pro 8. a 9. ročník ZŠ a pro víceletá gymnázia.

Metodologický obrat k umění

V 90. letech 20. století se na české scéně objevily alternativní osnovy J. Bláhy a J. Slavíka, jejichž cílem bylo, aby se žák skrze svou tvorbu učil výtvarnému umění a aby uměl v kolektivu reflektovat svou práci, čímž se rozvíjí jak po osobnostní a sociální stránce. V 90. letech se rozmohly již zmíněné galerijní animace, u jejichž zrodu stál I. Zhoř. Záměrem těchto změn, které přišly, bylo „*překonání dosavadní rozpolcenosti mezi psychologicky orientovanou péčí o dětský výtvarný projev a pedagogickou snahou přivádět dětské tvůrce blíž do centra aktuálního kulturního dění*“. Další osobností metodologického obratu k umění je J. Vančát, jehož pojetí se opírá o „strukturalistický přístup“ a o „obraznou vizualitu“. Na opačné straně stojí koncepce H. Babyrádové, která je založena na „genetickém pojetí“. Také artefiletika se zasadila o obrat k umění ve VV. Z metodologického obratu vychází RVP VV pro ZŠ, který sepsali J. Vančát, M. Pastorová a další. Metodické materiály pojetí, ve kterém dochází k obratu k umění, sepsali např. K. Cikánová, M. Fulková nebo P. Šamšula. V učební úloze tohoto pojetí je důležitá reflexe, ve které lze s žáky hovořit o jejich vlastní tvorbě ve vztahu k umělecké tvorbě o poznávání a zároveň prožívání, o spojení mezi areté a techné.

Reflexe a komunikace a limity změn české výtvarné výchovy

Reflexivní pojetí neboli „higher order thinking“ dává žákům prostor pro uvažování a porozumění svých metod v kontextu společenského a kulturního. V roce 2002 se na českém sympoziu INSEA s názvem VV a mody její komunikace reagovalo na příchod elektronických médií do VV, který má své zastánce i odpůrce ale také na příklon ke komunikaci a reflexi, přičemž právě komunikace se stala společným polem strukturalistů i zastánců psychodynamického pojetí VV. Podle statistických údajů z roku 1990 – 2000 se bohužel ukazuje, že reflexivního dialogu a kritického myšlení se v praxi VV využívá jen málo (cca 12 % z celkové komunikace) a využívá se spíše jednostranná komunikace učitele, bezprostřední vedení žáků a faktografický výklad. Problémem je ztráta odborné komunikace v hodinách výtvarné výchovy a podle výzkumů z devadesátých let mají učitelé také potíže s hodnocením ve VV. Podle mého názoru nesnáze s hodnocením přetrvávají a myslím si, že se vyskytují nejen ve VV, ale i v předmětech, kde jsou výkony žáků měřitelné. (Slavík 2005, s. 14)

1.3 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova se zrodila ve Velké Británii, kde je součástí vzdělávacího programu. V ČR byl tento pojem objeven v Brně na přelomu 80. a 90. let. Zasloužili se o to brněnští divadelní učitelé, kteří přeložili koncept osnovy OSV vytvořenou londýnským pedagogem Stevem Birchem. Roku 1991 to byla Eva Machková, která s OSV obeznámila veřejnost svou publikací „Drama v anglické škole“. Poslední tečkou k tomu, aby se OSV stala samostatným oborem výchovy, byla návštěva samotného Bircha. Přijel na začátku 90. let a vymezil odlišnosti mezi dramatickou a sociální výchovou.

Pojetí OSV, jak ho známe dnes, bylo vytvořeno Katedrou pedagogiky Filozofické fakulty UK v 90. letech. O rozvoj OSV se také zasloužil projekt „Dokážu to?“, který připravilo občanské sdružení AISIS, Kladno. Projekt zprostředkoval kurzy OSV pro učitele. Na základě podkladů pedagoga osobnostně sociálního rozvoje Josefa Valenty se OSV také objevuje právě v Rámcově vzdělávacích programech jako průřezové téma. (Valenta 2012, s. 4)

1.3.1 Charakteristika OSV

Osobnostní a sociální výchova je tématem velmi účelným, jelikož ho žák uplatňuje ve svém životě každý den. OSV bere v úvahu specifika a požadavky každého jedince a je příznačná tím, že se žák a situace, které běžně prožívá, stávají podkladem pro výuku. OSV mu pak přináší významné poznatky, které vedou k porozumění nejen sebe samého, ale i okolí, kterého je součástí. Bezpochyby tak přispívá k šťastnému životu žáka.

Jak již bylo řečeno, průřezová témata mohou postupovat všemi vyučovacími předměty. Mě zajímá, jak se OSV propojuje s oblastí Umění a kultura. RVP jasně vymezuje, co mají společné: „*rozvíjí smyslové vnímání žáka, kreativitu a utváření mimouměleckého estetického chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa*“.

OSV jako průřezové téma rozvíjí žakovu osobnost po stránce „*vědomostní, dovednostní a schopnostní*“:

- *„vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *napomáhá k zvládnutí vlastního chování*

- *prispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)*
- *formuje studijní dovednosti*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny“*

Dále má také vliv na hodnoty a postoje žáka:

- *„pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů*
- *prispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“ (RVP ZV 2013, s. 105)*

Možností, jak lze ve škole OSV uplatnit je spousta. Učitel svým jednáním jde žákům příkladem a v každodenní školní realitě může využívat obsahů jednotlivých témat. OSV prochází jednotlivými vzdělávacími obory nebo také může být do vzdělávacího obsahu zapracováno jako samostatný předmět nebo projekt.

1.3.2 Metodika a didaktika OSV

Učivem OSV jsou žáci, vztahy mezi žáky a každodenní situace, které žáci prožívají. Prakticky se tedy nedá žáky vyučovat metodou výkladu. Žáci se učí sami, pozorují, poznávají, berou si ponaučení z chyb apod. Učitel se ve výuce OSV stává tím, kdo jim zprostředkovává různé situace, klade otázky, kdo jim pomáhá a kdo je provází. Cílem OSV je, aby žák dovedl využít poznatky, které získá; aby nejen znal teorii, ale aby věděl, jak ji v praxi každodenního života použít. Z toho vyplývá, že výuka OSV by měla být zosobněná, provázející a především praktická.

Výuku OSV můžeme strukturovat více způsoby. Struktura vyučovacího celku může vypadat následovně: „*INSTRUKCE – AKCE – REFLEXE*“. Nejprve se žák od učitele dovídá instrukce k následující aktivitě, poté nastane učební situace - tedy akce, kterou žáci vykonávají. Na závěr se všichni uchýlí k reflexi. Aby byla výuka OSV úspěšná a především efektivní, nelze ji vykonávat bez reflexe. V reflexi učitel žáky podněcuje otázkami a vede je k tématům, nad kterými se žáci následně zamýšlí. „*Cílem konkrétní reflexe po konkrétních činnostech jsou dány cílem lekce a cílem aktivity/aktivit a také průběhu aktivity.*“ Obsahem reflexe je vyjádření k akci, která proběhla. V jejím průběhu se shrne, co se vlastně během aktivity dělo. Žáci vyjádří své vlastní zážitky, které v dané aktivitě prožívali a také okomentují snažení druhých. Aktivita se zhodnotí a každý si uvědomuje, jak by danou zkušenost, kterou získal, převedl do svého života. Žáci se v reflexi učí o jevech a procesech, které se v učební úloze vyskytly. Diskutují se nejen jevy, které vznikly záměrně, ale i jevy nezáměrné. Každý učitel by si měl uvědomit, že žáci se nejprve musí naučit své zážitky reflektovat a naučit se o nich přemýšlet.

Výuka může být také strukturována takto: „*SITUACE - INTERVENCE*“. Jde o to, že během učební úlohy nebo jakékoli situace mimo vyučování mohou nastat různé situace, jež budou podnětná k učení. Učitel na ně tedy může zareagovat, buď při vzniklé situaci, nebo až po ní. Záleží na dovednostech učitele a jeho citlivosti.

Metod a forem, kterých lze v OSV využívat je bezpočet. Metody se odvíjí od cíle, které si učitel klade, mají být motivující a praktické a je jich opravdu mnoho. Jsou to např. diskuze, hry, modelové situace, psaní, pantomima, kooperativní učební situace apod. Forma výuky může být jak individuální, tak skupinová. Pro výuku OSV je lepší, když se realizuje v delším časovém úseku a podmínkách, které jsou OSV uzpůsobeny. (Valenta 2006, s. 44)

1.3.3 Tematické okruhy a témata OSV

Tak jako ostatní PT je i OSV rozděleno do tematických okruhů, které je třeba zařazovat do výuky citlivě, na základě aktuálních požadavků žáků. Je možné se s žáky na konkrétním tématu vzájemně domluvit. Realizace témat má podobu her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí. Jak už samotné téma nese v názvu, OSV nabízí žákovi poznání sebe samého a svého okolí. Proto i jednotlivá cvičení, které s žáky vyučující provádí, s sebou přináší možnost, že žák např. cvičení odmítne. Třeba takové odmítnutí je nicméně ornou půdou pro hloubání nad vzniklou situací. (RVP ZV 2013, s. 106)

Tematické okruhy jsou rozděleny na tři části: „*osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj*“. Každá část má ještě svá konkrétní témata. „*Témata OSV jsou vlastně oblastmi lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování atd. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které všichni známe, jsou součástí nás samých a našich životů*“ (Valenta 2006, s. 15) Jednotlivá témata tematických okruhů slouží jako základní formulace cílů, ze kterých je pochopitelné, čeho se jejich realizace týká. Je ovšem nutné cíle OSV konkretizovat. Konkrétní cíle jsou uvedeny vždy v posledním odstavci u jednotlivých témat OSV.

Osobnostní rozvoj se zaměřuje na „*rozvoj schopností poznávání; sebepoznání a sebepojetí; seberegulaci a sebeorganizaci; psychohygienu a kreativitu*“.

Sociální rozvoj pak na „*poznávání lidí; mezilidské vztahy; komunikaci; kooperaci a kompetice*“.

Morální rozvoj se zaměřuje na „*řešení problémů a rozhodovací dovednosti; hodnoty, postoje a praktickou etiku*“ (RVP ZV 2013, s. 106)

Ráda bych uvedla následující podkapitoly, které se budou týkat jednotlivých témat tematických okruhů OSV. Každé téma je psychologickým pojmem, který jsem se pokusila na jednoduchých definicích osvětlit tak, aby mu bylo rozuměno. Dále jsem pod každý pojem připojila, co je vlastně učebním obsahem jednotlivých témat, realizovaných ve školní praxi. U všech pojmů také uvádím konkrétní příklad výtvarných úkolů současné praxe výtvarné výchovy, ve kterých nalézám obsah osobnostní a sociální výchovy.

1.3.3.1 Rozvoj schopností poznávání

Nakonečný uvádí, že poznávání okolního světa je primární podmínkou bytí, jehož základní fází je „*smyslové poznávání*“. (Nakonečný 1998, s. 228) Jak funguje smyslové poznávání? Při okamžitém působení podnětů na naše receptory se utváří představy, které zobrazují kompaktní obrazy objektů a jevů, jež jsou hlavním zdrojem pro myšlení a abstrahování. Protikladem smyslového poznávání je poznávání rozumové, které je nám umožněno logickým úsudkem. (Hartl; Hartlová 2000, s. 445) Poznávací schopností se tedy rozumí způsoblost jedince poznat sám sebe a svět kolem sebe. Člověk není schopen přizpůsobit se změnám, podporovat vlastní rozvoj a řešit konflikty v případě, že na něj působí např. nemoc nebo nevyhovující společenské prostředí. (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 173)

Téma rozvoje schopností poznávání je zacíleno právě na procvičování našich pěti smyslů, které nám umožňují pohybovat se ve světě, který nás obklopuje. Dále v sobě zahrnuje rozvoj schopnosti se koncentrovat a také řešit problémy. Zaměřuje se rovněž na hledání a rozvoj pro nás vhodných strategií při procesech, jimiž jsou zapamatování a učení. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Smyslové poznávání rozvíjí galerijní animace v Muzeu moderního umění ve Vídni úkolem, který probíhal následovně. Každý žák si z pytle naslepo, jen pohmatem vytahoval rukavici, která se mu zalíbila. Rukavic bylo mnoho druhů. Když si každý vybral tu svou, začal si ji zkoušet a prohlížet si jejich barevnost. Dalším úkolem, který děti dostaly, bylo, aby ve stálé expozici muzea našli umělecké dílo, které se bude k jejich rukavici nějakým způsobem (tvarem, strukturou, barevností atd.) hodit. „Také tento obraz mohli hledat podle toho, jestli by bylo příjemné a příhodné se ho rukavicí dotknout.“ Poté děti procházely s animátorem mezi jednotlivými exponáty a zastavovaly se společně před těmi, které děti se svou rukavicí spojily. U každého artefaktu měly děti verbálně či neverbálně vysvětlit, proč s ním svou rukavicí spojily. Všichni nad dílem společně diskutují a animátor se vyjadřuje o daném díle ve vztahu k ostatním dílům expozice. Žáci se na základě hmatového a zrakového poznání pokusili interpretovat dílo moderního umění, přičemž měli možnost nejen porozumět obrazu či soše, ale i sami sobě. (Horáček 1998, s. 87)

1.3.3.2 Sebepoznání a sebepojetí

Sebepoznávacími aktivitami se zabývá ve své publikaci P. Kříž, který tvrdí, že sami sebe poznáváme za předpokladu, že nově získané údaje o sobě samém záměrně zahrnujeme do našeho sebepojetí. Také upozorňuje, že sebepoznání je proces, se kterým se potýkáme celý život. (Kříž 2005, s. 10) Nové údaje o svém „já“ získáváme v procesu sebereflexe. Můžeme zkoumat a zpětně se navracet ke každodenním zážitkům, kde dochází ke střetu naší osobnosti s různými aktivitami ať už obvyklými nebo výjimečnými. Jiným, neméně důležitým zdrojem sebepoznání, mohou být informace, které přijímáme od druhých - vědomě nebo nevědomě. To, jestli jsme schopni slyšet kritiku nebo nejsme, vypovídá mnoho o naší individuální vyspělosti. (Kříž 2005, s. 7) Jak již bylo řečeno, proces sebepoznání je objevováním doposud nepoznaného, a proto se během jeho realizace setkáváme s jistým tlakem a s narušením našich vnitřních jistot. Podstupovat určité riziko, chybovat a následně vystřízlivět, to vše vede naši osobnost k zdravému sebepojetí,

sebevědomí i k sebeúctě. Vysoké sebevědomí nemá člověk, který nechce opustit stereotyp a není ochoten se otevřít novému. (Kříž 2005, s. 8)

Kříž doporučuje učitelům, kteří mají co dočinění se sebepoznávacími činnostmi ve výuce, aby rozvíjeli své sebepoznání a svůj osobní růst. (Kříž 2005, s. 9) Valenta poznamenává, že jakákoli aktivita, se kterou se žáci budou potýkat, zahrnuje sebepoznávací proces. Můžeme tedy říci, že sebepoznání prostupuje veškerými tématy OSV. Učitel by tedy měl do výuky vkládat činnosti, ve kterých žák poznává své vlastní já pomocí sám sebe. Naopak činnosti, kde se žák dovídá informace o sobě samém, na základě poznání svých spolužáků, byly začleněny do výuky až poté, co zjistí, jaké mají žáci mezi sebou vztahy. (Valenta 2003, s. 21)

Nakonečný se zabývá sebepojetím v souvislosti s funkcemi a strukturou ega. Uvádí pojetí S. Feshbacha a B. Weinerja, kde ego funguje jako objekt: „*jedinec činí sám sebe objektem posuzování a cítění, dospívá k určitému pojetí sebe sama (sebeпоjetí)*“ (Nakonečný 1998, s. 509) Právě na sebepojetí má vliv svět kolem nás – naše rodina, vrstevníci, mentoři nebo např. spolupracovníci. Díky sebepojetí se vyznáme v okolním světě a dokážeme ustálit svou činnost. Sebeпоjetí se sestává z různých rovin, např.: „*zobrazení já (já jsem především ...), hodnocení já (mám být ...), směřování (chtěl bych být ...), vyjádření moci (mohu učinit ...), vyjádření role (mám dělat ...)*.“ Pedagogický slovník také upozorňuje na možné případy, ve kterých je sebepojetí žáka sraženo učitelem nebo spolužáky. (Průcha; Walterová; Mareš 2003 s. 209) Do pojmu sebepojetí zařazujeme také: „sebehodnocení, sebedůvěru, sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a sebelásku“. (Sedláčková 2009, s. 16)

Téma sebepoznání a sebepojetí je velmi obsáhlé a nabízí celou řadu možných aktivit. Skrze tyto činnosti by se měl žák naučit sám sebe pozorovat a poznávat své hodnoty, postoje nebo například svůj temperament a následně své chování posuzovat. Také by si měl uvědomit, že jeho sebepojetí ovlivňují určitým způsobem i druzí, kteří například mohou vědět to, co on sám neví. Téma opět zahrnuje výběr optimálních postupů pro učení a také hledání budoucí profese. Řeší také otázku mezilidských vztahů, konkrétně to, jak samotný žák může tyto vztahy zlepšovat. A nakonec tou nejpodstatnější položkou je vedení žáka k zdravému a vyrovnanému sebepojetí. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Šimon Brejcha se ve svém projektu O identitě, který realizoval s žáky 9. třídy, nechal inspirovat výstavou *Interface 2000* fotografa Qiu Zhijie. S žáky výstavu navštívil a konkrétně ho tam k výtvarnému úkolu podnítily fotografie bambusových matic se znaky a jejich otisky do kůže člověka. Symbolům na destičkách sice nerozuměli, ale právě to dalo vzniknout zásadním otázkám. Z jakého důvodu si umělec cosi vytlačí do své kůže? Vnímá tak snad jeho výpověď mnohem více? Co při akci prožívá? Je to nějaká významná skutečnost, když chci, aby byla všem viditelná? Zadáním bylo, aby si žáci vybrali ze svých vlastností jednu, která je pro ně klíčová. Žáci poté měli nalezenou vlastnost vyrýt do kusu lina a následně ho obtisknout do svého čela. Základním pojetím úkolu bylo „*propojení hmatu, akce a sebevnímání*“. Žáci si nejprve měli vybrat, která vlastnost je jejich nejlepší vlastností, což se jim nedařilo. Když žáci našli a vyryli slovo do lina, začali s obtisknutím, při čemž si všichni vyndali telefon a o zábavu měli postaráno. Vyučující si myslí, že by zprávy, které žáci na mobilu psali, byli pozoruhodným uměleckým materiálem o této třídě.

V tomto cvičení měl žák určit, jak vnímá pozici své osobnosti ve společnosti. Měl možnost zjistit, co o sobě ví. Následně to konkretizovat a sdělit to ostatním tak, že to zviditelní přímo na své kůži. Rovněž se zde projevilo, zdali je žák vyrovnaný a umí říct, co si sám o sobě myslí. (Fulková 2008, s. 288)

1.3.3.3 Seberegulace a sebeorganizace

„*Vůle je komplexní vlastnost, která zajišťuje vývojově nejvyšší stupeň seberegulace, která se projevuje vědomým sebeovládáním a prosazováním toho, co je považováno za žádoucí.*“ (Nakonečný 1993 s. 196) Seberegulace také úzce souvisí se sebepoznáním. Aby člověk mohl ovládat sám sebe, musí sám sebe nejprve poznat. (Míček 1970, s. 11) Psychologický slovník uvádí pojem „*autoregulace*“ (*self-regulation*). „*U člověka probíhá na úrovni biologické, psychické i sociální*“. Prostřednictvím vědomé autoregulace je člověk schopen ovládat své „*volní jednání*“ a je také schopen záměrně vyvíjet námahu, která je potřeba k tomu, aby došel k vytyčenému cíli. Pomocí autoregulace člověk zařazuje všeobecná pravidla společnosti, v níž žije, do svého „*autoregulačního systému*“. (Hartl; Hartlová 2000, s. 66) To, co Míček nazývá seberegulací, Hartl a Hartlová označují pojmem „*sebeřízení*“ (*self-regulation*). Člověk je schopen sám sebe řídit na základně sebepozorování a následným využitím metod, kterými může zlepšit své vlastní chování. Ve slovníku také nalezneme pojem „*sebeovládání*“ (*self-control*), který je také spjat s dílčími podtématy – kontrolou a regulací. Sebekontrola je důležitou součástí „*sociální adaptace*“.

„Sebeovládání je působení rozumu, vůle, předchozí zkušenosti a mechanismů vypěstovaných sociálním učením (zábrany) na vlastní jednání, jejich usměrňování v sociálních situacích, potlačování impulzivnosti, tlumení okamžitých popudů“ (Hartl; Hartlová 2000, s. 524)

Sebeorganizace je pojem, který není definován v psychologickém, ani pedagogickém slovníku. Podle Valenty by se měl žák naučit plánovat a organizovat svůj život a zároveň se naučit dostát těmto plánům. Plánování a organizace konkrétně zahrnuje: *„organizaci vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.“* (Valenta 2006, s. 21) Když člověk plánuje, využívá určitý sled idejí a úmyslů, o kterých si myslí, že ho přivedou k vytyčenému cíli. Učitel by měl žákům plánování představit např. na praktických činnostech z běžného života, které se bez plánování neobejdou. (Fisher 2004, s. 44 - 48)

Tato dvě témata OSV, které navazují na téma předešlé, lze tedy rozdělit na podtémata: *„Kontrola a regulace; plánování a organizace“*. Žák se naučí pomocí vůle řídit svoje vlastní prožitky. Dokáže se usměrnit nebo naopak se vyburcovat k dosažení určeného cíle. Dále využívá svých volných vlastností k managementu času a dokáže si tak vhodně naplánovat cestu ke splnění svých krátkodobých i dlouhodobých cílů. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Úkolem, který je zaměřen na **kontrolu a regulaci**, jsem si prošla v předmětu Zážitkové aktivity. Nejdříve jsme si všichni připomněli příběh Malého prince, konkrétně situaci, ve které chtěl Malý princ po pilotovi, aby mu nakreslil beránka. Malý princ byl pořád nespokojený a tak se pilot ztratil trpělivost a pověděl: *„To je bedýnka. Beránek, kterého chceš je uvnitř.“* Malý princ byl převelice spokojen. Ve třídě jsme se rozdělili do dvojic a zahráli si na Malého prince a pilota. Každý z dvojice si zkusil jak roli pilota, tak roli Malého prince. Malý princ vždy vyslovil dárek, který chtěl, aby mu pilot nakreslil. Pilot se musel držet slovních požadavků a přesných představ prince a Malý princ nesměl kresebně vstupovat do snažení pilota. Kreslilo se na formát A4 pastelkami. V následné reflexi jsme řešili, v jaké roli jsme se cítili lépe a jak jsme zvládali regulovat svoje potřeby. Měli jsme chuť vstupovat pilotovi do jeho kresby? Dovedli jsme být kontrolorem a dovedli jsme být ti kontrolování?

Výtvarný úkol, ve kterém by se žák učil **sebeorganizaci**, jsem bohužel nenalezla. Ráda bych zde ale navrhla jeho možnou realizaci. Myslím si, že jakýkoliv dlouhodobý výtvarný projekt, který by si žáci měli možnost sami časově zorganizovat, přičemž by měli možnost pouze konzultací, by naplnil obsah toho tématu.

1.3.3.4 Psychohygienu

Duševní hygiena se zaměřuje na vývoj a podporu mentálního zdraví člověka. K významným způsobům, jimiž můžeme předcházet nemocem, patří: „*životospráva, zdravotní výchova, poradenství*.“ (Hartl; Hartlová 2000, s. 199) Díky zásadám, které stanovuje psychohygienu, člověk ovládá svou spokojenost, prospěšnost a duševní zdatnost. Může pak vést zdravý, řádný a poklidný život a to v každém věku. Je velmi důležitá nejen pro žáky, ale i pro učitele. (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 51)

V rámci tohoto tématu si žák osvojuje dovednosti pro to, aby dokázal žít pozitivně a vyrovnaně a také aby se vyvaroval negativním jevům, které mohou vést k psychickým zátěžím. Žák dokáže využívat schopnosti seberegulace a umí předcházet konfliktům, které mohou vyvolat např. stres. Tyto dovednosti jistě ocení při sociální interakci. Psychohygienu neslouží pouze k prevenci problémů. Když už nějaká zátěž vyvstane, žák si umí sám pomoci, popřípadě si umí vyhledat vhodnou pomoc. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Výtvarná výchova se na ZŠ považuje za předmět odpočinkový. Myslím, že všechny výchovy mají pro žáky tento charakter a také si myslím, že je to tak částečně dobře. Výtvarná výchova vytváří ideální prostor pro uvolnění. Odpočinek a rozvoj osobnosti po stránce duševní je v dnešním rychlém světě potřeba a žáci by k psychohygieně měli být vedeni. Pro uvedení příkladu z praxe jsem si vybrala arteterapeutickou techniku „Živá a mrtvá voda“ Jany Lieblové. Inspirací tomuto projektu byl obraz Jana Kubička „Negativ s vertikálou“ a „Pozitiv s vertikálou“ a také pohádka o živé a mrtvé vodě. Účastníci projektu měli k dispozici bílý a černý kruh čtvrtky a bílé a černé papíry. Technikou koláže měli do bílého kruhu zobrazit svoje radosti černými papíry a do černého kruhu svoje smutky bílými papíry. Také mohli do práce kreslit či psát. Žáci byli motivováni zmíněnou pohádkou a také rozmluvou o symbolice černé a bílé barvy. Po realizaci došlo na reflexi. Arteterapeutky zmiňují, že jednotlivé reflexe byly hluboké a otevřené a že účastníci byli otevření a hodnotili aktivitu kladně. Projekt byl zacílen na introspekci, sebeuvědomění a sebevyjádření. V závěru reflexe bylo třeba zdůraznit, proč se do mrtvé vody vpisovalo

bílou barvou a naopak. Každé zlo v sobě nese kus dobra a každé dobro kus zla. Svět musí být vyvážený a i Jiřík ke své záchraně potřeboval živou i mrtvou vodu. Výtvarná aktivita a následná reflexe přiměla žáky, aby se vypovídali, což je důležité v každém věku a v každé situaci. Lidé by měli otevřeně hovořit o svých radostech a strastech (samozřejmě v bezpečném prostoru) a jak se říká nedusit je v sobě. Otevřít se ostatním může být pro mnohé obtížné, a proto tato aktivita rozvinula i dovednost komunikace s lidmi, při níž vzniká vzájemné poznání. (Lieblová 2009, s. 245)

1.3.3.5 Kreativita

Jedinec je schopen tvořit, pokud ho provází vnitřní procesy, které vedou k originálním myšlenkám. (Hartl; Hartlová 2000, s. 631) Kreativní proces má často svá stadia: „*přípravu, dozrání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování*“. Procesu kreativity napomáhá: značná rozumovost, odvaha, podnikavost, přizpůsobivost v usuzování, touha po sebeuplatnění. Proces kreativity může být i potlačován: příkazy, stereotypy nebo směřováním ke konformitě. (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 253)

Ve vyučovacích hodinách, které jsou prostoupeny kreativitou, se dává za cíl přistupovat k problémům nevšedním a tvořivým způsobem. Důležité také je, aby žáci dokázali jejich kreativní myšlenky dopracovat do zdárného konce. Žáky rovněž směřujeme k tomu, aby tvořivost využívali i ve vztazích s lidmi. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Činnosti, se kterými se žáci v rámci výtvarné výchovy setkávají, jsou činnosti tvůrčí. Rozvíjí právě kreativní myšlení a posilují schopnost žáků přistupovat k problémům jinak – vynalézavě. Všechny učební úlohy, které u jednotlivých témat uvádím, jsou tvůrčí. Zde nabízím další úlohu s názvem „Díl pro puzzle“, která se zaměřuje na rozvoj tvořivosti a fantazie. Žáci dostanou prázdný papír, který představuje jeden dílek puzzle. Jedna strana je vždy prázdná a druhá je po okrajích pokreslena tak, aby bylo poznat, kam jednotlivý dílek do celku patří. Poté je žákům zadáno 5 slov, ze kterých složí báseň nebo třeba povídku a napíšíou jí na prázdnou stranu papíru. Na druhou stranu nakreslí obrázek a mohou přitom vycházet z kresby, která je na okrajích papíru. Společně pak všichni puzzle sestaví. J. Slavík uvádí, že lze např. aktivitu využít při seznamování kolektivu. (Slavík 2004, s 281)

1.3.3.6 Poznávání lidí

Není pochyb, že poznávání lidí je nedílnou součástí našeho bytí, jelikož žijeme v jejích společnosti. Jedinec je na společnosti závislý stejně tak, jako je společnost závislá na samotném jedinci. „*Společná aktivita ve vzájemném srozumění, moc nad druhými ale často i pomoc druhému, především dítěti – to vše přináší člověku, jehož prosociální instinkty nebyly znehodnoceny či zablokovány, hluboké uspokojení.*“ (Říčan 2013, s. 203) Abychom dovedli ostatní poznat a pochopit, je potřeba se do něj umět vcítit – být empatickým člověkem.

Poznávání druhých je pro život nezbytné a tedy i žáci, kteří se denně potkávají ve škole, by se měli vzájemně poznat. Jak již bylo zmíněno, je to proto, aby jedinec získal zpětnou vazbu a mohl tak poznat lépe sám sebe. Vzájemné poznávání žáků pomáhá ke vzájemné výpomoci, účelnému řešení problémů nebo k podnětné komunikaci, která vede k obohacení mysli. Žák se také učí vnímat rozdílnosti mezi lidmi a je schopen z nich čerpat a poučit se. (RVP ZV 2013, s. 106)

1.3.3.7 Mezilidské vztahy

Mezilidské vztahy se vyznačují vzájemným působením dvou lidí, při němž dochází k předávání rozmanitých informací. Ovlivňují náš život již od samého počátku existence a mají fatální vliv na naši psychiku. Vztahy mohou být různého druhu. Například vztahy mezi rodinnými příslušníky, které dávají pocit bezpečí. Dále neformální vztahy např. v pracovním prostředí. V dnešní době jsou to také vztahy virtuální, které prožíváme prostřednictvím médií. Vzájemné vztahy mezi lidmi mohou mít pozitivní i negativní dopad jak na jedince, tak na celou společnost. (Helus 2011, s. 195)

Významnou schopností, která podporuje dobré vztahy, je empatie. Člověk s touto vlastností se nemá problém vcítit do pocitů druhých, dokáže vnímat a porozumět emocím, záměrům a verbálním i neverbálním vyjádřením druhých. Empatie je složkou emoční inteligence, která se rozvíjí už od dětství. V průběhu života ji také můžeme dále podporovat účelným tréninkem. Úzce souvisí se sebepojetím, protože kdo chápe sám sebe, pochopí snadněji i druhé. (Hartl 2010, s. 127)

Žáci se učí vytvářet si dobré vztahy a tyto vztahy si udržovat např. tím, že se budou vyhýbat negativním činitelům, které by dobré vztahy mohli narušit. Procvičují si schopnost empatie a vzájemné podpory. Žáci se učí pracovat ve skupině, což sebou přináší

respektování práv druhých a vnímání skupinových rolí, pravidel a vzájemné komunikace. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Pro utváření dobrých mezilidských vztahů je zapotřebí komunikace mezi lidmi a vzájemného poznání. Žáci se ve společném prostoru školy vzájemně poznávají a nalézají k sobě cesty nejen o přestávkách, ale také ve výuce. Nejúčinnější a nepostradatelnou formou výuky, ve které žáci mají možnost vzájemně se poznat, je skupinová práce. Do tématu poznávání lidí a do mezilidských vztahů jsem zařadila úkol, jehož námětem se stal specifický mezilidský vztah muže a ženy. Záměrem aktivity bylo, aby žáci přemýšleli o mužství a ženství a aby si uvědomili postoje, které k nim zaujímají. Dalším cílem byla reflexe socio-kulturních potíží ve vztazích mezi ženami a muži v dnešním světě. Výtvarný úkol se nazývá Muž a žena hledáčkem kamery. V první části úkolu se žáci rozdělili na dvě skupiny – muži a ženy a na balicí papír sepsali nebo nakreslili své představy, které se jim vybaví, když se řekne žena a muž. Poté si obě skupiny sdělovaly své asociace a vzájemně se doplňovaly. Dalším úkolem bylo rozdělení do skupin cca po pěti lidech na základě podobnosti svých asociací. Tvůrčím úkolem se stalo vytvoření filmu nebo fotografií na téma muž a žena nebo právě vztahy mezi nimi (muže a ženy; ženy a ženy; muže a muže). *„Důležitým prvkem této aktivity je vzájemné sdílení a reflektivní dialogy, ve kterých jsou účastníci motivováni k popisování svých postojů, názorů a hodnot.“* V reflexi mohou účastníci narazit na různá témata jak osobního rázu tak společenského, např. na sexualitu, vztahy mezi rodinnými příslušníky, partnery, kamarády atp. vztahy mezi ženou a mužem v jiných kulturách a mnoho dalších. Žáci se vzájemně poznávají v průběhu plnění úkolu a zároveň poznávají skrze výtvarnou aktivitu a dialog svoje postoje k tématu i postoje druhých, které mohou být pro všechny obohacím. (Artefiletika 2014, online)

1.3.3.8 Komunikace

Klíčovým rysem mezilidských vztahů je právě komunikace. Je to proces, který se uskutečňuje mezi dvěma nebo více lidmi avšak komunikovat může člověk i sám se sebou. Komunikace se vyznačuje svou nestálostí, jelikož její aktéři vždy podněcují jistou změnu. Člověk lépe vnímá to, co je neobvyklé, než to, co je všední. Hovor není jen strohé předání informací, ale i předání vztahů, postojů, pocitů a nálad, což se často děje neverbálními a paralingvistickými signály. Základem pro porozumění vztahů je kontext, ve kterém komunikujeme. (Mikuláščík 2003, s. 20)

V OSV nám jde především o komunikaci sociální. Nakonečný zmiňuje slova C. Cherryho, který tvrdí, že si lidé vytvořili rozdílný systém dorozumívání, jenž umožňuje žít ve společnosti. „*Komunikace je sociální akt, který může být jednosměrný, nebo, rozvíjí-li se v rozhovor, je to druh interakce.*“ (Nakonečný 2009, s. 288)

Žáci se tímto tématem dovídají o rozmanitých způsobech komunikace, které jsou na světě známy. Učí se také naslouchat a využívat verbálních i neverbálních možností sdělování svých obsahů v rozličných situacích. Komunikace s sebou přináší umění vystupovat, což je také obsahem tohoto tématu. Žáci si osvojují pravidla monologických i dialogických forem komunikace a zvládají i různé účinné strategie komunikace (dokáží jednat asertivně, otevřeně i obranně). Poznávají také téma pravdy a lži v lidském dorozumívání. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Muzejní animace v Lehmbruckově muzeu v Duisburgu se konala při výstavě sochaře Miguela Navarra, Město Pod měsícem II. Děti měly k dispozici strojově vyráběné železné segmenty a velký podklad. Z železných kusů měly na ploše vystavět město. Jelikož na velké ploše pracovali žáci společně, byli nuceni si neustále vyměňovat součástky a domlouvat se na podobě města. „*Sochařské dílo se tak stává proměnlivým celkem, který opakovaně pobízí ke kreativnímu myšlení i jednání.*“ (Horáček 1998, s. 88) Tímto úkolem se žáci učili nejen mezi sebou komunikovat, ale také tvořivě myslet.

1.3.3.9 Kooperace a kompetice

„*Kooperace a kompetice jsou základní dimenze interpersonálních interakcí.*“ (Nakonečný 2009, s. 343)

Kooperace, jinými slovy spolupráce lidí, kteří mají stejné úmysly (Hartl 2010, s 268) je slovy Hewstona a Stroebe „*chování maximalizující výsledky či prospěch lidí*“ (Hewstone; Stroebe 2006, s. 58). Společně nabytý prospěch, je prospěch všech účastníků kooperace a proto si musí všichni důvěřovat a vhodně mezi sebou komunikovat. (Nakonečný 2009, s. 344)

Hewstone a Stroebe předkládají definici **kompetice** neboli soutěživosti: „*Chování maximalizující relativní výhody jedince nad druhými.*“ (Hewstone; Storebe 2006, s. 58) Když s někým soutěžíme, tak na něj nebereme ohledy. Avšak naše soutěživost nemusí přerůst v boj. Jde pouze o srovnávání našich výsledků s výsledky někoho jiného a nemusí

tedy vůbec docházet k nevraživosti lidí. Západní společnost v podstatě na konkurenci stojí. Kompetice ovšem může mít i negativní dopady. Např. mohou lidé málo komunikovat, lhat a chovat se ke svému rivalovi necitlivě. (Nakonečný 2009, s. 348)

Umět kooperovat se vyznačuje uměním seberegulace. Žáci se musí umět podřídit ve prospěch skupiny. Zvládají krotit své emoce, řešit vzniklé konflikty a respektovat ostatní. Osvojují si také organizační schopnosti. Pomocí tohoto tématu se žáci dovídají o vlastních chování při soutěži i po ní a zjišťují, jaká forma soutěže jim vyhovuje a naopak. Dále se naučí různým zklidňujícím metodám, které slouží pro útlum přebytečné soutěživosti a tím pádem pro vhodné chování při soutěžení. (RVP ZV 2013, s. 106)

Příklad z praxe

Žáci se učí spolupracovat v každém týmovém úkolu. Týmové úkoly přináší rozvoj komunikace, poznávání druhých, tolerance atp. Pro ukázkou jsem vybrala výtvarný úkol Jiřího Jandy s názvem „Kde vznikají Ropáci“. Inspirací se autorovi stal studentský film J. Svěráka „Ropáci“. Jeden z dílčích úkolů tohoto projektu, na kterém žáci a jejich učitel pracovali půl roku, byl zacílen na tvorbu prostředí, ve kterém Ropáci žijí. Žáci byli rozděleni do dvou skupin a měli za úkol vymyslet a vyrobit plastiku krajiny zmíněných Ropáků. Janda vidí skupinovou práci jako „*osvědčený způsob, jak průběh práce rozvrstvit do odlišných přístupů, které se obvykle v jednotlivých skupinách utvoří a pro konečné řešení využít nejzdařilejších nápadů*“. Jak je patrné, žáci poté společně vybrali různé prvky z obou vytvořených prostředí a stvořili pak jednu krajinu všichni již všichni dohromady. Tento úkol je tedy souhrou kooperace a kompetice, jelikož došlo k interakci žáků, kteří měli možnost výsledky své práce porovnat a vybrat pak ty nejvhodnější prvky. V týmové práci se žáci učí respektu k tvorbě druhých a učí se také mnohým zásadám, které jsou pro práci ve skupině klíčové. J. Janda vyjmenovává tři z nich: „*každý člen týmu má prostor pro sebevyjádření; umět se podřídit návrhu, který se ukáže jako lepší; každý ze zúčastněných pocítuje svůj podíl na práci a má jasně stanovený cíl*“. (Janda 1998, s. 11)

1.3.3.10 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Řešení problému chápeme jako „způsob zvládnutí konfliktu, při kterém je velký zájem o cíle všech a při němž je v závěru dosaženo naprosté spokojenosti všech zúčastněných osob.“ (Hewstone; Stroebe 2006, s. 638) Řešení nežádoucí situace tkví v hledání cesty k dosažení našeho ideálu. (Nakonečný 2009, s. 306). V daném tématu nám jde o morální rozvoj a při řešení problémů mohou jistě vyvstat mnohé etické otázky. Konflikty mezi

lidmi a jejich řešení mohou být různé. Když řešíme problém tak, že vybíjíme svoje emoce na druhého člověka, máme v sobě zlost, která může způsobit ještě horší problémy, a proto se v tomto případě doporučuje umírněnost. Problémy také mohou vznikat z důvodu předsudků, kterých by se tedy člověk měl vyvarovat. Konflikty se také dají řešit kompromisem, hledáním nového řešení nebo odloučením. V sociálních skupinách může vzniknout problém skupinové agrese, kde se přeorientuje agrese k vedoucímu skupiny na jiného příslušníka skupiny. (Škobrtal 2012, s. 57) Rozhodovací schopnosti se projevují právě v řešení problémů. Když hledáme, jak problém vyřešíme tak ho nejprve analyzujeme, zhodnotíme a poté se rozhodujeme, jaké řešení bude optimální pro danou problémovou situaci. (Plamínek 2008, s. 15)

Toto téma má dvě dimenze. Žáci se nejen dovídají, co je to problém a jak jej řešit, ale mají také možnost učitele požádat o radu s nějakým osobním problémem. I učitel zde má možnost objevit problémy žáka, které doposud neviděl. Téma dává žákům prostor pro nalézání problému, jeho rozebírání, vyhodnocování a rozhodování o jeho možném vyřešení. Problémy mohou být studijní, osobní i mezilidské, kde je důležité žáky poučit i o etickém chování při řešení mezilidských sporů. Tímto tématem také narážíme na řešení problémů, která vedou ke vzniku sociálně patologických jevů, proti kterým je třeba žáky chránit. (Valenta 2006, s. 36)

Příklad z praxe

J. Janda se v jednom ze svých ekologických výtvarných projektů rozhodl s žáky postavit dětské hřiště v zoologické zahradě. Projekt trval dva roky, spolupracovali na něm žáci ve věku 9 – 16 let. Projekt byl rozvržen do třech etap. V druhé etapě byl jedním dílčím úkolem brainstorming. Děti se zamýšlely nad tím, co všechno chtějí a nechtějí na hřišti mít, jak vypadá pohádková země, s čím si rády hrají atd. Tyto představy poté měly transformovat do takových forem, které bude možné realizovat. Dalším dílčím úkolem bylo vytvořit model jejich realizovatelných nápadů. Žáci tedy stáli před mnohými problémy, které před započítím práce museli vyřešit. Museli zjistit rozměry terénu, ve kterém hřiště bude stát. Dále museli vzít v úvahu ekologické hledisko a také museli rozhodnout, jakou věkovou kategorií bude hřiště využíváno. Zamýšleli se i nad bezpečností hřiště a technikou výroby. To vše musely děti zohlednit, než se pustily do realizace modelů, které vycházely z předešlých výtvorů jiných žáků v předchozí etapě. Poslední problém k vyřešení byl samotný model, a to jeho technické podklady a také to, jak bude v měřítku 1:25 vytvořen. Výroba modelu se vším všudy je problém studijního

charakteru, vázaný na obsah vyučovací předmětu. Žáci se podíleli na projektu společně a vzájemně nad problémy diskutovali. Úkol posiloval komunikaci a vzájemné poznávání kolektivu. (Janda 1998, s. 26)

1.3.3.11 Hodnoty, postoje, praktická etika

Postojem rozumíme psychologickou tendenci, která se projevuje pozitivním nebo negativním hodnocením abstraktních či konkrétních objektů. Záporné postoje vůči osobám nazýváme předsudky, vůči sobě samému pak sebehodnocení. Postoj, který zaujímáme k nekonkrétním skutečnostem, nazýváme hodnoty. (Hewstone; Stroebe 2006, s. 283) Nakonečný hovoří o smyslových hodnotách. Takovou hodnotou může být například dobré jídlo, které vzbuzuje naše smysly a vyvolává v nás pozitivní pocity. Naproti tomu staví hodnoty duchovní, což jsou osvojené postoje. (Nakonečný 1998, s. 423)

„Etika je věda, o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání“. (Hartl, Hartlová 2010 s 133) Co to jsou tedy mravy? „Je to chování, které lze posuzovat z hlediska dobra a zla.“ Za mravy můžeme považovat skutečná společenská pravidla. (Hartl, Hartlová 2010 s. 321) Praktickou etikou se rozumí použití mravních pravidel (např. spolehlivost) u člověka v každodenní realitě. V první řadě hodnotíme jednání lidí a v druhé řadě přímo lidi a společenské jednotky. Řešíme, jestli je naše nebo jednání druhých přípustné, či nikoliv. Když hodnotíme osoby např. Vojta je lenivý, tak hodnotíme Vojtu na základě jeho jednání. (Anzenbacher 2001 s. 14)

Žáci v rámci tématu posuzují své vlastní hodnoty i hodnoty ostatních. Řeší, zdali jsou schopni jednat zodpovědně, spravedlivě, ochotně a slušně s respektem k druhým. Dále také žáci mají možnost se zamýšlet nad rozhodnutími, která s sebou přináší etické problémy (např. ublížení druhým). (RVP ZV 2013, s. 107)

Příklad z praxe

Karla Cikánová ve své publikaci „Tužkou, štětcem nebo myší“ popisuje úkol, ve kterém žáci zčásti reflektují své hodnoty, postoje a mravy. Tématem úkolu je sebehodnocení a sebepoznání. Žáci měli za úkol vyobrazit jakýsi osobní graf. Nakreslili si sedm hrnečků (odměrek), které kresebně naplnili do jisté míry podle toho, jak vnímají sami sebe ve vztahu k následujícím skutečnostem. V prvním hrnku žáci reagovali na to, jak moc dychtí po novém poznání. Druhý hrneček vyjadřoval míru jejich strachu z ostatních i sebe samých. Třetí hrneček poukazoval na to, jak moc lpí na uznání od ostatních. Ve čtvrtém hrnečku měli žáci ukázat, do jaké míry jsou schopni čelit únavě nebo lenosti. Tři poslední

hrnečky nebyly zaměřeny na temperament jako ty předchozí, ale na charakter. „Charakter je soubor takových morálních vlastností, jakými se ve své různé míře sebepojetí cítíme být součástími nejen lidské společnosti, ale i přírody a vesmíru. Míru naplnění našich tří hrnečků charakteru ovlivňuje naše prostředí a učení.“ (Cikánová, 1998, s. 99) V prvním hrnečku posuzovali, jak moc jsou zodpovědní za svá jednání, jak jsou na tom s vůlí a také jak moc si věří. V druhém hrnečku se soustředili na svou schopnost spolupráce, se kterou přichází řada morálních zásad jako např. úcta k druhým, vzájemná výpomoc, nevést spory a vzájemně si nijak nekřivdit a být k druhým přející. Ve třetím hrnečku žáci vyjadřovali míru své moudrosti. Ptali se sami sebe, zda jsou pilní, nezávislí, zkušení, empatičtí a respektující zodpovědné osobnosti, které nezajímá jen moc a bohatství. U vybarvování posledních tří hrnků měli žáci možnost zamyslet se nad etikou a zhodnotit své vlastní morální vědomí. (Cikánová 1998, s. 97)

1.3.3.12 Shrnutí

V předchozích podkapitolách jsem uvedla vše potřebné proto, abychom si co nejlépe dokázali představit propojení mezi učebními úlohami VV dnešní doby a tématy OSV. Když jsem hledala vhodné výtvarné aktivity pro jednotlivá témata, nacházela jsem mnoho výtvarných učebních úloh, které rozvíjejí právě dovednosti probírané v OSV. Byly to především tyto: poznávání; sebepoznávání; mezilidské vztahy; komunikace a kooperace; hodnoty, postoje a praktická etika. To jsou zároveň i témata, která se velmi prolínají a v praxi v podstatě nemohou existovat jedno bez druhého. Téma s názvem kreativita jsem nacházela také velmi často. Vždyť přece každá výtvarná činnost rozvíjí kreativitu, krom těch, které se v praxi, doufám, vyskytují již málo, a to bezduché kopírování uměleckých děl. Samozřejmě existují i úkoly, ve kterých se kreativita tolik neprojevuje – např. kdybychom žáky učili pouze perspektivě nebo např. míchání barev. Je tedy patrné, že se VV a OSV v mnohém propojují a jejich dílčí cíle mohou být totožné. Otázkou zůstává, zdali je nutné integrovat uvedená témata OSV do VV. Potenciál vidím v následujících tématech, které nebylo snadné v propojení s výtvarnými úkoly v knihách najít: seberegulace a sebeorganizace; kompetice; schopnost řešení problémů a rozhodovací dovednosti. V empirické části své práce se pokusím vymyslet výtvarné úlohy, ve kterých se budu soustředit na některé z nich.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Výzkum a jeho cíle

Můj výzkum směřuje do jádra realizovaného edukačního obsahu. Výzkum lze tedy pojmenovat výzkumem empirickým. Typ empirického výzkumu, který ve své práci využívám, je výzkum kvalitativní. (Průcha 2003, s. 58) Kvalitativní výzkum je druh výzkumu, který se uplatňuje v rozmanitých oborech, např. v psychologii, ve zdravotnictví, kulturologii, sociologii a také v pedagogických vědách. Využíváme ho tedy především ve vědách, kde centrem zájmu je člověk. (Hendl 2005, s. 21) „Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, jež si výzkumník dělal při práci v terénu.“ (Hendl 2005, s. 50)

Výzkumná sonda, kterou jsem ve své práci provedla, je zaměřena na uplatňování průřezového tématu OSV na 2. stupni ZŠ. **Cílem je tedy popsat, jak je OSV dětem v rámci VV zprostředkováváno a jak souvisí OSV s oborovými vzdělávacími cíli.** Mé bádání je založeno na analýze ŠVP dané školy, na polostrukturovaném rozhovoru s pedagožkou VV a dále, jelikož jsem měla možnost kontaktu s dětmi, na jejich přímých i nepřímých odpovědích – tedy na rozboru reflektivní bilance mého vyučování.

2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek, tedy osoby, které zkoumám, jsem vybírala účelově. Hledala jsem tu školu, která má zařazené průřezové téma OSV ve VV. Se záměrem získat konkrétní ŠVP ZV a také možnost realizovat praktickou část své bakalářské práce, jsem v listopadu náhodně navštívila některé z plzeňských základních škol. Šla jsem vždy za zástupkyní ředitele a tázala se, zdali mají ve svém ŠVP v předmětu VV zařazené průřezové téma OSV. Většinou jsem se setkala s neochotou zástupkyň i s neochotou vyučujících VV. Z většiny škol jsem šla s nepořízenou. V ZŠ ve Schwarzově ulici jsem se setkala s velmi ochotnou vyučující VV a ČJ na druhém stupni, která mi vyšla vstříc. Dala mi k dispozici ŠVP a byla ochotna se mnou dále spolupracovat.

Entity, které zkoumám, jsou celkem tři:

- ŠVP

Školní vzdělávací program je z 2. ZŠ v Plzni (Schwarzova 20, příspěvková organizace). Zkoumám jen jeho část, a to výtvarnou výchovu na 2. stupni. Tato část ŠVP se skládá

z charakteristiky vyučovacího předmětu a z konkrétních výstupů a učiva v jednotlivých ročnících.

- POJETÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU OSV VÝTVARNOU PEDAGOŽKOU

Vyučující VV na 2. stupni 2. ZŠ je pedagožka, která je zároveň učitelkou českého jazyka a třídní učitelkou 9. A. Poskytla mi ŠVP dané školy, sebe samu jako výzkumný vzorek mé práce a umožnila mi také zrealizovat mé vlastní vyučování. Především mi ochotně odpověděla na mé otázky. Její odpovědi mi pomohly porozumět jejímu přístupu k OSV ve VV. Učitelkou se stala na Pedagogické fakultě v Plzni, kde studovala obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů - aprobace český jazyk - výtvarná výchova pro 2. a 3. stupeň v letech 1980 – 85. Studium zakončila diplomovou prací s názvem: Bertramka a výtvarné zřetele odívání. Od té doby (vyjma šesti let, kdy se věnovala mateřským radostem) pracuje ve školství. S učitelstvím VV má zkušenosti ze ZŠ, SŠ a SVČ. Na 2. ZŠ pracuje od roku 2001. Z mého pohledu bych magistru charakterizovala jako velmi usměvavou, ochotnou a nápaditou paní učitelku se zvučným hlasem a přirozenou autoritou.

- VYUČOVACÍ PROCES

Vyučovací proces, který jsem zkoumala, byl mnou navržený celek úkolů, který jsem realizovala ve dvou devadesátiminutových vyučovacích hodinách na 2. ZŠ v Plzni. Vyučování VV bylo mým prvním pokusem pedagogického působení v prostředí ZŠ. Do výuky (viz 2.5.3) jsem začlenila témata PT OSV - kompetice a spolupráce. Jelikož jsem velmi záhy zjistila, že se témata vzájemně prolínají, začleňuji také: sebepoznání a sebepojetí, seberegulace, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace a postoje. Námětem úkolů se stal design. Učivem VV se zaměřuji jak na rozvíjení smyslové citlivosti, tak na uplatňování subjektivity i na ověřování komunikačních účinků. Žáků bylo během mé výuky ve třídě celkem 17 (z toho 6 dívek a 11 chlapců) a 19 (z toho 10 dívek a 9 chlapců). Jelikož zkoumám vlastní vyučovací proces a reakce žáků na začleněné téma OSV do výuky VV, je potřeba představit i žáky. Jejich vyučující VV je rovněž pedagožkou, která mi poskytla rozhovor. Před začátkem vyučování jsem se zeptala vyučující, jestli má někdo ze žáků zdravotní komplikace. Řekla mi, že mají ve třídě jednoho autistu. Během obou vyučovacích hodin velmi dobře spolupracoval a byl naprosto bez problémů. Pak jsem se jí také ptala, zdali jsou žáci komunikativní, načež odpověděla,

že celkem ano, a upozornila mě před první dvouhodinovou výukou, že zrovna ty slečny, které jsou nejvíce komunikativní, a které by vyučování rozhodně obohatily, zrovna chybí. Další vyučování, které proběhlo za čtrnáct dnů od prvního, už byly přítomny. Vyučování VV probíhá v odpoledním vyučování jednou za 14 dnů od 14:00 do 15:30 bez přestávky. Bez přestávky proto, že to vyhovuje oběma stranám – jak žákům, tak vyučující. Většina chlapců se hlásí na technické obory, někteří na gymnázia. U děvčat jsem zaznamenala dvě potenciální kadeřnice. Jedna se hlásí na umělecký obor - design interiéru. Další děvčata budou pokračovat na gymnáziích a na dalších středoškolských oborech zakončených maturitní zkouškou. Někteří žáci byli v průběhu hodin velmi tiší, někteří naopak velmi výřeční. Výřečných byla většina. Celkově na mě působili jako dobrý, usměvavý a bezstarostný tým spolužáků.

2.3 Výzkumné otázky

Volba výzkumných otázek vychází z účelu mého výzkumu. Otázky, které mě u jednotlivých vzorků zajímaly, zní následovně:

Výzkumné otázky:

- Jak je ukotveno OSV v ŠVP 2. ZŠ v Plzni?
- Začleňuje učitel téma OSV do konkrétních výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým vzdělávacím cílům?
- Jak učitel začleňuje OSV do výuky VV?
- Jak žáci reagují na úkoly, ve kterých je začleněno téma OSV?

2.4 Výzkumné metody

2.4.1 Metody sběru dat

V **polostrukturomaném rozhovoru** jsem měla připravené otázky, které jsem vyučující kladla a nechala jsem jí volný prostor pro její odpovědi, čímž jsme se dostaly mnohdy i mimo rámec otázek. Zde uvádím jednotlivé otázky mého rozhovoru a objasňuji důvod jejich zvolení.

1. **Váš ŠVP pro VV je rozdělen do 6. – 7. ročníku a do 8. – 9. r. Je OSV realizováno v každém ročníku?**

Tato otázka slouží pouze k objasnění ŠVP. Nebylo mi zcela jasné, jestli OSV prolíná každým ročníkem nebo jen některým, jelikož škola svůj program nemá rozdělený na jednotlivé ročníky zvlášť, ale uvádí 6. – 7. ročník a 8. – 9. ročník.

2. Která témata jste dosud v rámci VV zprostředkovala?

Zajímalo mě, jaké zkušenosti s OSV vyučující má. Jaká témata si vyučující zkusila žákům zprostředkovat, zkrátka jaká témata k začleňování do VV volí. U téhle otázky jsem měla tu hypotézu, že zprostředkovala již všechny, jelikož se vzájemně dost propojují a kolikrát nelze zprostředkovat jen např. kreativitu.

3. Na základě jakých úkolů začleňujete OSV do výuky? Jaké metody a témata volíte?

Touto otázkou se dostávám k dílčí výzkumné otázce. Proto, abych zjistila, jak vyučující OSV do VV začleňuje, je potřeba si představit, jakým způsobem s tématy pracuje, jaké metody a úkoly volí.

4. Domníváte se, že je VV vhodná k začleňování témat OSV a proč?

Otázka naráží na moje vlastně nepochopení, proč se průřezové téma OSV zařazuje do VV. Abych to vysvětlila. Pro mě je přirozené, že ve VV vzniká právě prostor pro osobnostní, sociální a morální rozvoj a neumím si ani představit, že by to šlo bez toho. Zajímá mě tedy, jaký postoj k tomu vyučující zaujímá.

5. Realizujete s žáky společné závěrečné reflexe uplynulého vyučujícího celku?

Otázkou se dostávám k metodice OSV. Reflexe je neoddělitelnou součástí VV a OSV, pokud chceme, aby se žáci něco naučili. Žáci si mohou projít určitou situací, ale nemusí si z ní vzít žádné ponaučení, pokud se nad situací nezamyslí. Bez reflexe to prakticky nejde. Z mých zkušeností mohu říci, že to nejde ani např. ve výuce anglického jazyka.

6. Jaké konkrétní cíle sledujete ve výtvarných úkolech, které provází téma OSV „kreativita“?

Jelikož je téma kreativita klíčovým tématem samotné VV, tak jsem byla zvědavá, jak s tímto tématem pracuje vyučující v rámci PT OSV. Zdali si dává nějaké konkrétní cíle, a jaké jsou.

7. V rámci jakého učiva VV prolínáte téma „kreativita“ v jednotlivých ročnících? A jaké náměty volíte?

Touto otázkou se ptám na vztah obsahu osnov ŠVP a vlastní realizace vyučovacích úkolů magistry. Otázka opět konkretizuje předchozí otázku a uvádí konkrétní cíl na příkladu a doplňuje tak představu o zprostředkování OSV žákům.

8. Popište mi prosím jednu, podle vás zajímavou a podnětnou vyučovací hodinu, kde bylo právě OSV a jeho téma „kreativita“ včleněno do výuky VV.

Ročník:

Téma:

Pomůcky:

Časová organizace:

Primární cíl vyučovací hodiny VV:

Cíl integrované OSV:

Motivace:

Stručný průběh hodiny a její zásadní chvíle:

Hodnocení:

Poslední otázka rozhovoru uceluje pohled na vyučování, ve kterém je zařazena OSV - konkrétně téma kreativita, které je podle ŠVP ve VV zastoupeno. Myslím si, že na konkrétních učebních úkolech se mohou právě dozvědět, jak vyučující začleňuje OSV do výuky a zdali začleňuje OSV do výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým cílům.

Druhou metodou se stala **reflektivní bilance** – záznam mého vlastního vyučování. Navrhla jsem jednotlivé učební úlohy a ověřila je v praxi. Byla to pro mě úplně nová zkušenost, jelikož jsem nikdy před tím vlastní vyučování ve škole nerealizovala. Reflektivní bilancí jsem zpětně popsala uskutečněné hodiny, které se nesly v duchu kompetice a designu. Hned po vyučování jsem zapsala všechno, co mi utkvělo v paměti.

2.4.2 Metody analýzy dat

První z nich je **deskripce a analýza dokumentu ve vztahu k obsahům průřezového tématu OSV**, jedná se konkrétně o ŠVP 2. ZŠ v Plzni (viz příloha č. 1).

Rozhovor vyhodnocuji na základě jeho **otevřeného kódování**. (viz příloha č. 3)

Vlastní výuku jsem zaznamenala na základě reflektivní bilance, kterou jsem vyhodnotila taktéž pomocí **otevřeného kódování**.

2.5 Analýza nashromážděných dat

Nyní se zaměřím na analýzu nashromážděných dat, které jsem získala z textu ŠVP 2. ZŠ v Plzni, z polostrukturovaného rozhovoru s magistrou a ze záznamu vlastního vyučování metodami zmíněnými v předešlé podkapitole.

2.5.1 Deskripce a analýza ŠVP 2. ZŠ v Plzni

Každé učební osnovy obsahují **charakteristiku vyučovacího předmětu** a ani tato není výjimkou. VV je realizována jako samostatný vyučovací předmět. Žáci 6. a 7. ročníků jsou vyučováni v předmětu VV 2 hodiny týdně. V 8. a 9. ročníku je to už jen 1 hodina VV za týden. V osnovách jsou dále uvedena místa konání VV, kterými jsou kmenové třídy, odborné učebny a místa mimoškolní, např. galerie. Pod hlavičkou charakteristiky VV se také nachází **zaměření vzdělávacího předmětu**. Zaměření vychází z RVP - z očekávaných výstupů žáků ve VV. Je shrnuto do čtyř bodů:

- *„pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy*
- *rozvíjí tvůrčí činnosti, smyslovou citlivost a uplatňování subjektivity*
- *přistupuje k uměleckému procesu v jeho celistvosti a chápe ho jako způsob poznání a komunikace*
- *užívá různých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších informačních a komunikačních technologií“ (viz příloha č. 1)*

V bodě o charakteristice vyučovacího předmětu se dovídáme, že **průřezovým tématem, které prolíná předmětem je OSV**. Konkrétním tématem OSV, které škola zařadila je **kreativita**. Nic víc se o PT v charakteristice předmětu nedovídáme. Obsahem charakteristiky jsou také výchovné a vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí, kterých se dosahuje za pomoci všech optimálních metod a forem výuky. Ve výuce VV žák rozvíjí všech šest klíčových kompetencí, které RVP nabízí. Každý popis KK obsahuje také strategii, kterou vyučující při výuce aplikuje tak, aby bylo klíčové kompetence dosaženo.

Na řadu přichází samotný **obsah vyučovacího předmětu** v jednotlivých ročnících. Škola, kterou komentuji, má obsah VV rozdělen na obsah v 6. – 7. ročníku (1. a 2. strana

obsahu) a v 8. – 9. ročníku (3. a 4. strana obsahu). Předpokládám tedy, že první strana je obsahem 6. ročníku, druhá strana obsahem 7. ročníku atd. „*Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu představuje konkrétní podobu rozpracování vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, popřípadě tematických okruhů průřezových témat, z RVP ZV do učebních osnov vyučovacího předmětu v ŠVP ZV.*“ (Manuál ŠVP 2005, s. 62)

Mě zajímá **začlenění Osobnostní a sociální výchovy do ŠVP 2. ZŠ**. Na první a třetí straně osnov se dovídáme, že „*předmětem prolíná zejména - OSV 5*“ (viz příloha č. 1), ovšem není zde přesně uvedeno, **jakým učivem konkrétně prolíná**. Jelikož je uvedeno, že téma prolíná předmětem VV, domnívám se, že je zprostředkováno v každém učivu, i přesto, že je tento výrok v ŠVP přiřazen k prvnímu celku výstupu a učiva. Konkrétní **náměty OSV** i jiných mezipředmětových vztahů v obsahu chybí. Z mého předpokladu vyplývá, že v sedmém a devátém ročníku je kreativita žákům zprostředkována v učivu, kde žáci vytváří tematické práce, účastní se výtvarných soutěží a navštěvují muzea a galerie. Mají si tak rozvíjet estetické citění, uvědomovat si možnost výtvarné tvorby a vnímat podněty okolí. V poznámkách se nachází informace, která upřesňuje návštěvy různých institucí a také výtvarné soutěže, které budou uskutečňovány podle jejich nabídky. Na poslední straně - tedy v 9. ročníku je v **poznámkách** uvedeno sebepojetí. Poznámka je přiřazena k učivu: osobní zpracování daného tématu „*člověk – stopy a otisky*“. (viz příloha č. 1)

2.5.1.1 Jak je ukotveno téma OSV ve ŠVP 2. ZŠ v Plzni?

Nejprve bych chtěla kriticky nahlédnout na ŠVP 2. ZŠ, jelikož můj celkový pohled na ŠVP souvisí s mou odpovědí na výzkumnou otázku: **Jak je ukotveno OSV v ŠVP?** Daný ŠVP pro VV vychází z RVP, ale je bohužel velmi obecný a např. pro rodiče, kteří by se chtěli s programem seznámit, může být velmi nejasný. Musím říci, že zaměření předmětu VV nijak zvlášť neprofiluje koncept VV na této ZŠ. Klíčové kompetence už jsou popsány konkrétněji a lze si jejich uplatňování představit v praxi.

Z prvního bodu ŠVP – tedy z charakteristiky předmětu jsem zjistila, že průřezovým tématem, které prolíná předmětem je OSV – kreativita, což na úvod stačí. „*Ve vzdělávacím obsahu vyučovacího předmětu nestačí pouze uvést názvy tematických okruhů průřezových témat, ale tyto okruhy vhodně propojit s výstupy (učivem) a konkretizovat činnosti a náměty zařazených tematických okruhů průřezových témat.*“ (Manuál ŠVP 2005, s. 63) V 6. a 8. ročníku nejsou uvedeny žádné náměty ani činnosti a OSV se neprolíná s žádným

konkrétním učivem. Dovídáme se tedy jen základní informaci, kterou už víme z charakteristiky předmětu VV: Výtvarnou výchovou prolíná OSV a jeho téma kreativita. V 7. a 9. ročníku se kreativitě učí při výtvarných soutěžích, návštěvách muzea nebo galerie a tematických pracích. Žádné konkrétní náměty nebo činnosti uvedeny nejsou. Bohužel ani u poznámky v 9. ročníku, která naznačuje téma OSV – sebepojetí se nedovídáme, že by bylo téma uplatněno v rámci PT OSV. Alespoň je propojeno s učivem, u kterého vidíme i konkrétní námět „*člověk – stopy a otisky*“ (viz příloha č. 1) Ani v těchto ročnících (7. a 9.) se o začlenění OSV do ŠVP příliš informací nedovídáme a proto je podle mého názoru OSV v ŠVP ukotveno nedostatečně.

2.5.2 Analýza polostrukturovaného rozhovoru a jeho interpretace

Nejprve jsem měla připravený dotazník s otázkami, který jsem vyučující poslala k vyplnění. Následně mi vyučující nabídla, jestli bych raději nepřišla a neprovedla rozhovor. Vzniknul tedy polostrukturovaný rozhovor, s jehož otázkami byla vyučující dopředu obeznámena. Průběh rozhovoru bych ohodnotila kladně, občas jsme se dostaly k otázkám, na které pedagožka neznala odpověď, ale i taková místa se stala objektem mé interpretace. Převážně mi magistra popisovala učební úlohy, které s žáky realizuje, což bylo také velmi přínosné proto, aby si člověk představil, jaké jsou primární cíle vyučující v hodinách VV.

Přepsaný rozhovor jsem podrobila otevřenému kódování jevů a následné tvorbě kategorií (viz příloha č. 3). Níže uvádím interpretaci výsledných kategorií.

1. **Váš ŠVP pro VV je rozdělen do 6. – 7. ročníku a do 8. – 9. r. Je OSV realizováno v každém ročníku?**

Vyučující mi objasnila, že **OSV je realizováno v každém ročníku**. Z toho vyplývá, že každá strana ŠVP náleží jednomu ročníku. 6. a 8. ročníkem OSV – téma kreativita prostupuje a v 7. a 9. se žákům zprostředkovává prostřednictvím soutěží a návštěv muzeí.

2. **Která témata jste dosud v rámci VV zprostředkovala?**

U této otázky nastala právě ta situace, kdy vyučující nevěděla, jak odpovědět. Nedovedla přesně vyjmenovat konkrétní témata OSV. Začala jsem jí jednotlivá témata vyjmenovávat, až dospěla ke stejnému názoru, jako mám já. Zde se ukázalo, že se vyučující na rozhovor nepřipravovala předem, což bylo ku prospěchu věci, protože se ze spontánní reakce mohu dovědět, jak to doopravdy je. Podle vyučující jsou tedy **témata**

vzájemně provázána a vyučující uplatnila již všechna témata OSV. Jelikož je v ŠVP uvedena pouze kreativita, tak otázkou zůstává, zdali kreativita s žádným jiným tématem propojena není.

3. Na základě jakých úkolů začleňujete OSV do výuky? Jaké metody a náměty volíte?

Odpovědí na tuto otázku bylo množství učebních úkolů, na které si magistra vzpomněla. Vyučující vzpomněla například úkol s názvem Barevné střepty, jehož tématem jsou vzpomínky, představy, pocity. Tato niterná poznání poté žáci spojují s vizuální představou a vzájemně je porovnávají. Na základě vnímání prvků vizuálně obrazného vyjádření a svých představ si uvědomují jistou symbolickou hodnotu jednotlivých střeptů. Žáci si tak rozvíjí svou **smyslovou citlivost** a **uplatňují subjektivitu**. Sám žák se zde stává zdrojem informací, pozoruje se, provádí jistou sebereflexi. Úkol je cílen na téma OSV – **sebepoznání**. Vyučující zde využívá **představovou metodu a vizualizaci**. Další úkolem je tzv. Výtvarný diktát, který rozvíjí u žáků **kreativitu**. Žáci musí vyřešit, jak si poradí s určeným tématem čáry. Žák zde opět využívá svou vlastní představivost a zkušenost, která se promítne do hry s linkou. Vyučující tímto úkolem podporuje jak rozvoj **smyslové citlivosti**, tak i **uplatňování subjektivity**. Název úkolu nám napovídá samotnou metodu, kterou bych označila právě jako **výtvarný diktát nebo jako kresebná hra**. Témata této hry mohou být jakákoliv. Vyučující zmínila téma člověk. Úkol, který se nazývá Obraz mého já, rozehrává téma **sebepojetí, mezilidské vztahy** nebo **komunikaci**. Žák si po vytvoření vlastního autoportrétu autoportrét rozstříhne a dále se ho snaží propojit s autoportréty spolužáků. Zamýšlí nad sebou samým i nad ostatními. Vyučující v žácích tímto úkolem rozvíjí jejich **komunikativní dovednosti** a opět zde dochází k **rozvoji smyslové citlivosti**. Úkol také vytváří prostor pro **sebevyjádření** žáků. Metodou je opět **kresebná a kooperativní hra**, kde tématem jsou sami žáci a jejich sebepojetí i pojetí druhých. Vyučující dále zmiňuje metodu **diskuze**, kterou v průběhu učebních úkolů využívá. Žáci tam mají možnost zlepšit své **komunikační kompetence**. Z výpovědi vyplývá, že vyučující volí různá témata OSV, které propojuje s cíli VV s využitím rozličných metod výuky.

4. Domníváte se, že je VV vhodná k začleňování témat OSV a proč?

Odpověď na tuto otázku byla kladná. Vyučující tvrdí, že osobnostní a sociální rozvoj je jejím cílem v hodinách samotné VV. Vyučující tedy PT OSV zařazuje do vyučování nezávisle na jeho začlenění v ŠVP.

5. Realizujete s žáky společné závěrečné reflexe uplynulého vyučovacího celku?

Vyučující s žáky nereflektuje každou vyučovací hodinu nýbrž až po dokončení výtvarného úkolu. Jak reflexe probíhá? Díla se naskládají do řady a společně o nich všichni hovoří. Vyučující nenazývala závěrečnou reflexi reflexí, ale hodnocením, jehož kritéria nelze vymezit u všech úkolů. Vyučující na pracích hledá pozitiva a ptá se žáků na obtíže, se kterými se v průběhu práce setkali. Žáci se učí o vzniklých dílech **komunikovat** a také je **hodnotit**. Z rozhovoru mi vyplynulo, že význam slova hodnocení pedagožka chápe dvěma způsoby. **Hodnocení** prostřednictvím známek, které jí ve výtvarné výchově velmi nevyhovuje a hodnocení, ve kterém vzniká již zmíněná **reflexe**. Řekla bych, že vyučující využívá **didaktického kroku reflexe**, jelikož žákům dává prostor pro zpětnou reakci na průběh své práce. Nehodnotí jen žáci, ale i vyučující, která práce v závěru učební úlohy slovně komentuje a jak se dovídáme i z osmé otázky, hodnotí jedničkou nebo dvojkou, jelikož na vysvědčení žáků známka z VV být musí.

6. Jaké konkrétní cíle sledujete ve výtvarných úkolech, které provází téma OSV „kreativita“?

Vyučující na začátku její výpovědi tvrdí, že žádné konkrétní cíle nesleduje. Považuje tedy tvořivost za součást každého výtvarného procesu. Opět naráží na **propojenost cílů OSV a VV** jako v otázce číslo čtyři. Žáky ve výtvarné tvorbě učí pracovat s barvou, která ne vždy musí přesně odrážet viděnou realitu. Dochází zde opět k **rozvoji smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity**. Kreativita podle ní není podstatná jen pro výtvarnou tvorbu samotnou, ale je důležité, aby žáci byli kreativní i ve svém osobním životě – ve vztazích s druhými. Výtvarná tvorba je pro učení se tvořivosti jako dělaná. Podle vyučující tedy tvořivost naučená ve výtvarné tvorbě podporuje tvořivost žáků v osobním životě. Nelze tedy oddělit cíle kreativity v rámci OSV a v rámci VV, když výtvarná tvořivost má potenciál žáky rozvinout po jejich **osobnostní a sociální** stránce. Vyučující uvedla příklad konkrétního cíle kreativity ve VV. V rámci výuky VV žákům představila, jak naše kreativita může být uplatněna v mezilidských vztazích. Ukázala to žákům na osobnostech výtvarné kultury, jejichž nápadité vzájemné dialogy je ovlivňovaly v jejich konání. Z odpovědi pedagožky se tedy dovídáme, že u žáků rozvíjí kreativitu v jejich osobním

životě bezděčně v rámci jakéhokoli úkolu VV nebo cíleně. Dalo by se tedy říci, že jedním z jejích konkrétních cílů je **rozvíjení kreativity v mezilidských vztazích**, což uskutečňuje na pozadí dějin umění.

7. V rámci jakého učiva VV prolínáte téma „kreativita“ v jednotlivých ročnících? A jaké náměty volíte?

Konkrétní učivo mi vyučující nesdělila. Je tedy patrné, že ŠVP se ve své praxi neřídí a řekla bych, že je pro magistru ŠVP jen formalitou. Náměty vyučující volí podle situací, které se aktuálně dějí. Z předchozích odpovědí jsme se již dověděli, že kreativita je ve výtvarné tvorbě vždy přítomna. **Rozvoj kreativity** je tedy následujícími úkoly podporován.

Námětem prvního úkolu, který mi vyučující sdělila, byl přírodní materiál - kámen, kdy měli žáci za úkol výtvarně zobrazit příběh kamene, který si přinesli. Tento úkol by se dal zařadit do učiva: „*vztahy vnímání zrakem a ostatními smysly, výtvarná forma na základě smyslových podnětů a také výtvarné vyjádření představ.*“ (ŠVP 2. ZŠ, 6. ročník) Je zde patrný **rozvoj smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity**. Příběhy kamenů rozkrývaly další obsahy výuky, které žáky přivedly ke společné diskuzi. V diskuzi se žáci učí rozkrývat významy díla a učí se tak **účinné komunikaci**. Vyučující s žáky diskutovala nad tématem válek, což nás přivádí k dalšímu tématu OSV – k **mezilidským vztahům**.

V dalším úkolu, jehož námětem byl čas, šlo o to, aby žáci během vyučovací hodiny zachycovali stíny, které vytvářel plot z pletiva na jejich čtvrtkách. Žáci zachycovali pohyb stínu – tedy slunce – času. Myslím, že je to velmi nápaditý a originální úkol a už z toho se žáci mohou kreativě učit. Zdánlivě prostý úkol, ale když si představím, že žáci mohli zachycovat stíny jakýmkoliv způsobem a v jakémkoli časovém horizontu, tak si umím velmi dobře představit, jaké zajímavé abstrakce mohli vytvořit. Žák zde má možnost **uplatnit subjektivitu**. Úkol sám o sobě se stává pro žáky motivací, jelikož mohou být ze školy venku. Úkol má rozhodně **psychohygienické účinky**. Úkol rozvíjí také **představitost a trpělivost**. Učivem se zde stává „*linie, tvar, světlo, vztahy v ploše*“ (ŠVP 2. ZŠ, 6. ročník) nebo „*lineární kompozice*“ (ŠVP 2. ZŠ, 8. ročník). Dochází zde tedy k **seberegulaci, psychohygieně a rozvíjení smyslové citlivosti**.

V dalším úkolu si vyučující všimla Škumpy, která roste kolem školy. Námětem je zde přírodní materiál a jeho barva. Využila její barevnosti, se kterou si s žáky pohrávali a vytvářeli různé barevné přechody. Tento úkol vyučující příliš nerozvedla. Učivem se zde

stala „*barva, barevný kontrast*“ (ŠVP 2. ZŠ, 6. ročník) a „*barevné vztahy*“ (ŠVP 2. ZŠ, 8. ročník) – cílem úkolu je **rozvíjet smyslovou citlivost** dětí.

Dalším zmíněným úkolem žáci rozvíjeli kreativitu – ne však vlastní výtvarnou tvorbou, ale pouhým díváním se kolem sebe. Vyučující vyfotografovala okolí školy, s nímž se žáci běžně setkávají, ale nevšímají si ho. Žáci měli za úkol vyfotografovaná místa najít. Vyučující podnítila v žácích dělat v jejich životě něco jinak – být kreativní, odbourat zažité stereotypy, zdvihnout při chůzi hlavu a povšimnout si např. vrchních částí plzeňských domů. Jelikož se vyučující zmiňuje o rozboru vyfotografovaných objektů, mohl se zde učivem stát „*člověk a umění; architektura*“ (ŠVP 2. ZŠ, 7. ročník) nebo „*historické slohy*.“ (ŠVP 2. ZŠ, 9. ročník) Tímto cvičením vyučující podporuje **rozvoj kreativity**, jejich **pozorovací dovednosti** a rovněž prohlubuje jejich **znalosti historie umění**.

Vyučující dále zmiňuje, že žáky nechává vytvářet předměty jejich každodenního života a cvičí tak jejich **vizuální paměť**.

Z každého úkolu je vidět, že vyučující pracuje s náměty, které jsou žákům blízké. Nemyslím si, že je to vyučující, která se dvacet let drží stejných úkolů. Vychází z podnětů, které kolem sebe vnímá, což je mi velmi sympatické. Myslím si, že úkoly, které mi vyučující představila, jsou nápadité, čehož si mohou všimnout i žáci nebo také nemusí. Podle mého názoru se už z vynalézavých typů úkolů pedagožky učí žáci kreativitě, ať už si to sami uvědomují nebo ne. Z vyučující nápady přímo sršely. Kdybych ji nezastavila další otázkou, tak by mi představovala jeden nápad na učební úlohu za druhým.

8. Popište mi prosím jednu, podle vás zajímavou a podnětnou vyučovací hodinu, kde bylo právě OSV a jeho téma „kreativita“ včleněno do výuky VV.

Ročník: Úkol vyučující zrealizovala s žáky 7. ročníku.

Námět: Námětem vyučovací hodiny se staly stromy.

Pomůcky: Žáci pracovali na čtvrtku prostředkem, který si sami zvolili.

Časová organizace: Tento úkol trval 2 hodiny, což si myslím, že je pro takový úkol ideální.

Primární cíl vyučovací hodiny VV: Primárním cílem hodiny bylo nakreslit nebo namalovat strom a poznat jeho habitus. Zde můžeme vidět propojení předmětu výtvarné výchovy s přírodopisem.

Cíl integrované OSV: V tomto úkolu je přesně vidět, jak se témata OSV vzájemně ve výtvarných úkolech propojují. Zde vyučující rozvíjela nejen kreativitu, ale také sebepoznání a sebepojetí, komunikace, mezilidské vztahy a rovněž se dotkla tématu psychohygieny.

Motivace: Motivací zde bylo prostředí, ve kterém se žáci nacházeli při tvoření a vidina relaxace. Rovněž si myslím, že motivací pro ně mohla být volba vlastních pomůcek k tvorbě.

Stručný průběh hodiny a její zásadní chvíle: Na začátek hodiny vyučující zvolila metodu **diskuze**, kde měli žáci prostor se slovně k tématu vyjádřit. Ptala se žáků, jestli někdy relaxují pod stromy. Žáci odpověděli, že ano. Připomněla tak žákům relaxační - **psychohygienický rozměr** vyučovací hodiny. Dále hovořili o tom, že každý strom je jinak stavěný a z diskuze tak navázali na metodu **pozorování**. Pozorovali jak habitus stromu, tak jeho vidění z pohledu. Žáci rozvíjeli **smyslovou citlivost**, jelikož se učili perspektivě. Žáci si tak v hlavě urovnávali, jak budou strom zobrazovat. Pak přišla na řadu tvorba, při níž se vyučující s žáky zamýšlela nad tím, jakými výtvarnými styly by se dal strom vyjádřit, přičemž si připomněli, jak tvořili umělci v různých dobách. Učivem se zde taky staly právě **umělecké směry**, které jsou v obsahu ŠVP až v devátém ročníku. V sedmém by se tak dal tento dílčí úkol zařadit do učiva „*člověk a umění*“. (ŠVP 2. ZŠ, 7. ročník) Zamýšleli se tedy nad **proměnami komunikačního obsahu prací**. Poté vyučující reagovala na výsledky tvorby. Společně se s žáky nad pracemi zamýšleli – tedy **reflektovali**. Dostali se tak k různým problémům, které odhalovali nitro žáků - jejich **sebpojetí**. Žáci se mohli **kreativně** vyjádřit jak v tvorbě, tak i po ní, kdy měli za úkol vymyslet jméno a příběh jejich stromu. Společně tak narazili na svoje životní příběhy, které se do tvorby promítly – **uplatnili tak svou subjektivitu** a rovněž se v rámci společné reflexe učili **obhajovat výsledky tvorby** a hledat jejich **komunikační obsah**. Tím, že si všichni vyslechli příběhy druhých, došlo také k vzájemnému poznávání žáku, tudíž se zde uplatnilo téma **poznávání lidí**. Vyučující zmínila, že je pro žáky těžké reagovat na otázky, které se týkají jich samých. Magistru napadá, že by si mohli zkusit udělat Baumtest právě nejspíš z toho důvodu, že je pro žáky těžké jejich vnitřní záležitosti identifikovat.

Dále vyučující hovoří o překvapivém a potěšujícím důsledku tohoto úkolu, který připomíná právě podle mého názoru její primární cíl VV. Žáci si na jednom výletě, kdy jeli nad stromy lanovkou, vzpomněli na tento úkol a pozorovali a komentovali, jak stromy

vypadají svrchu. Vyučující ohodnotila pozitivní výsledek úlohy, který se promítl možná už navždy do jejich života. **Pozorování okolního světa** považuje za skvělý výsledek VV.

Hodnocení:

Vyučující hovořila o jejím přístupu k hodnocení ve VV obecně. Nejraději by hodnocení ve VV zrušila. Protože hodnotit musí, tak hodnotí, a to v rozmezí od jedničky do dvojky. Když jsem se vyučující zeptala na hodnocení, tak její výraz ve tváři byl - řekla bych přímo bezmocný.

2.5.2.1 Začleňuje učitel téma OSV do konkrétních výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým vzdělávacím cílům?

Z rozhovoru mi vyplynulo, že vyučující začleňuje téma OSV do výuky VV přirozeně, bez ohledu na to, je-li průřezové téma OSV do ŠVP zařazeno nebo není. *„Myslím si, že osobnostní a sociální rozvoj je jedním z cílů i samotné VV. Témata, která OSV nabízí, ve VV přirozeně využívám.“* (viz příloha č. 2) Vyučující mi představila několik úkolů realizovaných ve výuce VV, u kterých je patrný rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků.

UČEBNÍ ÚLOHA	CÍLE VV	CÍLE OSV
Barevné střepy	uplatňovat subjektivitu, rozvíjet smyslovou citlivost	sebepoznání
Výtvarný diktát	uplatňovat subjektivitu, rozvíjet smyslovou citlivost	kreativita
Obraz mého já	uplatňovat subjektivitu, ověřovat komunikační účinky, rozvíjet smyslovou citlivost	sebepoznání, mezilidské vztahy, komunikace, kreativita
Příběh kamene	uplatňovat subjektivitu, ověřovat komunikační účinky, rozvíjet smyslovou citlivost	kreativita, mezilidské vztahy, komunikace

Plot a jeho stíny	uplatňovat subjektivitu, rozvíjet smyslovou citlivost	psychohygiena, seberegulace, kreativita
Strom	uplatňovat subjektivitu, ověřovat komunikační účinky, rozvíjet smyslovou citlivost	kreativita, sebepojetí, sebepoznání, komunikace, psychohygiena, poznávání lidí

Z analýzy konkrétních výtvarných úkolů je znatelné, že vyučující u úkolů, „*kteřé vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření*“, rozvíjí zároveň dovednosti, které jsou cílem osobnostní a sociální výchovy – sebepoznání, sebepojetí, kreativita, mezilidské vztahy, psychohygiena, seberegulace a komunikace. (RVP s. 67) Komunikační dovednosti vyučující rozvíjí i při závěrečných reflexích nebo při diskuzích, které s žáky vede např. v rámci instrukcí, které jsou didaktickým krokem OSV i VV.

Dále jsem se zaměřila na téma kreativita, které je podle ŠVP 2. ZŠ do VV zařazeno jako jedno z témat OSV. Rozvoj kreativity je podle magistry zastoupen v každém výtvarném procesu. Kreativita zastřešuje všechny činnosti, které VV podle RVP žákům nabízí. Téma kreativita je tedy pro OSV a VV společné. Úkoly, které pedagožka ve výuce volí, jsou samy o sobě nápadité, čímž v žácích podporuje tvořivé myšlení a ukazuje jim, že lze v životě nalézat neobvyklá řešení. Úkoly jsou také velmi aktuální a reagují na situace z každodenní reality. Náměty hodiny se stávají objekty, které se kolem žáků aktuálně nachází. Žáci si prostřednictvím výtvarných úkolů těchto objektů všimnou a začnou je hlouběji poznávat. Bez výtvarného úkolu by v nich některé objekty a vnější realita nezbudily zájem. Žáci se tedy učí vidět věci jinak, než jak jsou zvyklí - nepřehlížet, ale pozorovat. To, že se žáci naučí rozhlížet v rámci výtvarné výchovy, se v ideálním případě projeví i mimo školní prostředí, což se vyučující potvrdilo. Myslím si, že naučit se rozhlížet je první fází tvořivého myšlení, které se uplatní nejen v umělecké tvorbě, ale i v dalších aspektech života. Jsem toho názoru, že proto, aby člověk dosáhl právě kreativního myšlení, musí se umět rozhlížet, kriticky nahlížet na realitu, sbírat, čerpat pozitiva a poté si utvářet své vlastní názory a nalézat tak neotřelá řešení. Slovy pedagožky: „*I kdyby jen pozorování a všímání si okolní reality měl být výsledek VV tak je to přeci skvělé.*“ (viz příloha č. 2)

Ano, vyučující začleňuje téma OSV do konkrétních výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým vzdělávacím cílům.

Jak učitelka začleňuje OSV do výuky VV?

Vyučující zprostředkovává žákům OSV v rámci VV v každém ročníku 2. stupně. Po osobnostní a sociální stránce je ve VV rozvíjí skrze všechna témata OSV, jelikož se vzájemně propojují. Není to tedy pouze jen kreativita, která je uvedena v ŠVP školy, jež je u žáků rozvíjena. V úkolech, kde vyučující zařazuje OSV, se námětem stávají sami žáci – jejich představy, vzpomínky, pojetí jejich vlastní osobnosti a také předměty z každodenního života žáků. Metody výuky OSV ve VV, jež magistra využívá, jsou například představové metody a vizualizace, kresebné hry, kooperativní hry a diskuze. Vyučující ve svých hodinách VV využívá didaktických kroků OSV: „*instrukce – akce – reflexe*“ i „*situace – intervence*“. Po ukončení úlohy, kdy s žáky reflektuje, také hodnotí. Při reflexi dává žákům prostor pro jejich vyjádření k tvůrčímu procesu. Hodnotí pouze jedničkou a dvojkou a na všech pracích se snaží najít kladné momenty. Pedagožka je toho názoru, že by se výtvarná tvorba hodnotit známkou vůbec neměla. Takový přístup může být zcela jistě pro žáky motivací.

2.5.3 Vlastní vyučovací pokus

V této kapitole představuji strukturu vyučovacích jednotek, jejíž součástí jsou mnou navržené výtvarné úkoly. V dalších podkapitolách pak předkládám reflektivní bilanci vlastního vyučování a dále zodpovězení na výzkumnou otázku: Jak žáci reagují na úkoly, ve kterých je začleněno téma OSV?

Struktura vyučovacích jednotky:

První setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

1. úkol – ledolamka

Námět: Vzájemné poznávání.

Cíl OSV:

- Rozvoj komunikativních dovedností – cvičit pozorování a empatické a aktivní naslouchání.
- Poznávání lidí – vzájemně se poznávat ve skupině.

- Sebepojetí – zjišťovat, co o sobě vím.

Důvod realizace cílů: Na začátek je potřeba rozmluvit žáky a vzájemně se s nimi poznat.

Motivace: Motivací je zde hra, ve které žáci vymýšleli své nové příjmení.

Uspořádání: Kruh bezpečí

Průběh:

1. Nejprve jsem se žákům představila.
2. Žáci dostali **lepící papír**, na který si napsali svoje jméno a přilepili ho na sebe na viditelné místo.
3. Instrukce: Vymyslete si nové příjmení, které vás bude charakterizovat, podmínkou je, aby začínalo na stejné písmeno, jako vaše jméno křestní. K tomu mi prozradte, kam se hlásíte na střední školu. **10 - 15 min**

2. úkol – soutěž s časem, která nemá vítěze

Námět: Módní design.

Cíl VV: Definovat pojem móda. Uvést příklady hlavních měst módy a módních návrhářů (českých i světových). Diskutovat důležitost módního designu. Popsat, jaké známe teplé a studené barvy.

Učivo z RVP ZŠ: „*Osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování. Prvky vizuálně obrazného vyjádření – barvy.*“

Očekávané výstupy:

- „*Žák vysvětluje své postoje k různým interpretacím vizuálně obrazného vyjádření s vědomím osobní podmíněnosti svých hodnotových soudů.*“
Žák vyjadřuje svůj názor, zda móda vypovídá o člověku.
- „*Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.*“
Žák vykládá své teoretické znalosti o módním designu.
- *Žák vybírá a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření.*“
Žák v soutěži porovnává barvy oděvů a v reflexi je pojmenovává.

Cíl OSV:

- Rozvoj kompetence spolupráce a soutěživosti – rozvíjet individuální dovednosti pro kooperaci (seberegulace); sledovat své vlastní chování při soutěži.
- Sebepoznávání - zjistit, jak se promítá mé já v mém chování.
- Postoje – uvědomovat si vlastní postoje a otevřeně o nich hovořit.
- Poznávání lidí – vzájemně se ve třídě poznávat a rozvíjet poznávání vůči odlišnostem.

Motivace: Uspořádání třídy do kruhu a společná diskuze, ve které žáci mají možnost vyjádřit svůj názor. Také soutěž s časem, která je zaměřená na pozorování a objevování.

Uspořádání: Kruh bezpečí a volný prostor.

Průběh:

1. Krátká **diskuze** na téma móda, podnícena otázkami: Co je to móda? Zajímáte se o módu? Je pro vás móda v životě důležitá? Vypovídá o nás móda něco? Posuzujete podle ní lidi? Kdo určuje módní trendy? Jaké znáte módní návrháře? Jaká jsou hlavní města módy? Popř. dnešní trendy v celkovém vzezření. **10 min**
2. Instrukce: Bez mluvení se seskupte se mezi sebou, podle barvy svršku. (20 vteřin) Seskupte se podle barvy kalhot. (20 s) Seskupte se podle celkové barevnosti do skupin. (30 s) Seskupte se do dvou skupin, podle toho komu na módě a celkovém vzezření záleží a komu spíše ne. (30) **5 min**
3. **Reflexe v kruhu:** Zjistil někdo, že se naprosto odlišuje od ostatních, že má svůj originální styl? Jste rádi odlišní? Jak byste zhodnotili vaši vzájemnou spolupráci? Měla tato soutěž s časem vítěze nebo poraženého? Proč jste vyhráli nebo prohráli? Kde se stala chyba? Barevné rozlišení (teplé studené barvy). Záleží na tom, jak se kdo obléká? Máte raději značkové oblečení nebo vám na značce nezáleží. **10 – 15 min**

3. úkol – soutěž, ve které vítězí tým

Námět: Produktový design.

Cíl VV: Pozorovat design produktů a uvědomit si existenci designu produktů. Vyzkoušet rychlokresbu a zdokonalit vizuální paměť. Využít smysl pro detail a originalitu. Diskutovat nad tématem produktový design.

Učivo z RVP ZŠ: „*Osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování. Reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při tvorbě.*“

Očekávané výstupy:

- „*Žák vysvětluje své postoje k různým interpretacím vizuálně obrazného vyjádření s vědomím osobní podmíněnosti svých hodnotových soudů.*“

Žák v reflexi vyjadřuje své postoje k designu produktů.

- „*Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenávání podnětů z představ a fantazie.*“

Žák využívá své fantazie a svých smyslů – hmatu a zraku a kreslí výrobky denní potřeby.

Cíl OSV:

- Kooperace a kompetice - zažít kreativní soutěž v týmu a rozvíjet sociální dovednosti pro kooperaci (vzájemně se podpořit).
- Smyslové poznávání – cvičit pozornost, soustředěnost a procvičovat vizuální paměť.
- Sebepoznávání – zjistit, jak se promítá mé já v mém chování.
- Poznávání druhých – vzájemně se ve skupině poznávat.
- Rozvoj kreativity – cvičit schopnost vidět věci jinak – originalita.

Motivace: Samotná soutěž funguje jako motivátor.

Uspořádání: Seskupení skupin kolem své týmové lavice.

Pomůcky: tužky, papíry, popř. pastelky

PRŮBĚH:

1. Nejprve povím, co je záměrem a jaká budou kritéria hodnocení.

2. Rozdělte se **do skupin** po ... Každý si vezme obyčejnou tužku a papír.
3. Z každého týmu půjde vždy po minutě a půl jeden na řadu. Do ruky dostane předmět a bude mít cca 30 sec na jeho prohlédnutí, osahání a zapamatování. Předmět se schová a žák bude mít jednu minutu na jeho vyobrazení.
4. Když se všichni vystřídají, přijde na řadu **hodnocení** podle kritérií: - je předmět poznatelný?; smysl pro detail; originalita. Hodnocení zrealizuje před zraky všech zúčastněných. Odměnou se stane čokoláda pro hvězdný tým. **15 – 20 min**
5. **Reflexe v kruhu:** Když jdete nakupovat jakýkoliv výrobek, dáte na jeho vizuální dojem? Jak jste se cítili oproti hře předchozí v této hře týmové? Co jste pocítovali při soutěžení? Co jste pocítovali při výhře nebo prohře? Souhlasili jste s hodnocením? Je život spravedlivý? Jak vám šlo seřazení se do skupin? Podporovali jste se v týmu? Měli jste pocit sounáležitosti? Rozčiloval vás někdo? Jak byste zhodnotili vaše výkony? Co vám soutěž dala? **25 min**

Druhé setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

1. Úkol - ledolamka (soutěž v týmech)

Námět: Kresebná pantomima.

Cíl VV: Aktivizovat žáky. Trénovat vizuální paměť.

Učivo z RVP ZŠ: „*Uspořádání objektů do celků v ploše.*“

Očekávané výstupy:

- „*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.*“

Žák kresebně – tedy pomocí čar vyjadřuje skutečnosti, které se zakládají na jeho představě o nich a zároveň i ostatní žáci skutečnost pojmenovávají.

CÍL OSV:

- Kooperace – umět navázat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky.

- Kompetice - poznávat své chování a chování druhých v týmové soutěži; rozvoj dovedností pro etické zvládnání situací soutěže.

Motivace: Sama hra je motivací, jelikož je zábavná.

Pomůcky: tužka, papír

Uspořádání: 2 lavice

Průběh:

1. Žáci se rozdělí do dvou skupin.
2. Vysvětlím jim záměr a řeknu jim, o co půjde.
3. Každá skupina si zvolí dva vyslance.
4. Nejprve si půjde první vyslanec z každé skupiny ke mně pro lístek s nějakým názvem věci, nakreslí to na tabuli. Ta skupina, která první uhodne, má bod. **10 min**
5. Diskuze na téma etika při soutěžení.

2. Úkol – soutěž pro jednotlivce

Námět: Grafický design.

Cíl VV – Definovat pojem logo. Zprostředkovat informace o grafickém designu, o návrhu loga. Vytvořit návrh loga.

Učivo z RVP ZŠ: „*Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary v ploše ve statickém vizuálně obrazném vyjádření a jejich uspořádání do celků v ploše. Typy vizuálně obrazných vyjádření – komunikační grafika. Přístupy k vizuálně obrazným vyjádření – hledisko jejich motivace (symbolická). Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – vysvětlování a obhajoba vizuálně obrazných vyjádření*“

Očekávané výstupy:

- „*Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.*“

Žák vykládá své teoretické znalosti o grafickém designu.

- „*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních*

zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.“

Žák využívá kresbu k tomu, aby vyjádřil své pojetí loga.

- *„Žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika.“*

Žák realizuje návrh loga a využívá principy tvorby loga, které se dále utváří v grafických programech.

- *„Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině symbolického účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.“*

Žák vytváří logo, u něhož bere v potaz jeho symbolický obsah a účinek.

- *„Ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.“*

Žák v závěru hodiny zkusí své logo obhájit a ohodnotit.

Cíl OSV:

- Kompetice – osobní vztah k soutěži.
- Rozvoj kreativity – cvičení pružnosti nápadů.
- Rozvoj komunikace – komunikace v situaci obhajoby.

Motivace: Soutěž sama o sobě je motivující. Předchozí hra.

Pomůcky: Papír, tužka.

Organizace: Žáci sedí na svých místech. Kruh bezpečí.

Průběh:

1. Nejprve žákům prozradím záměr.
2. Poté jim ukážu loga známých firem. Vysvětlím jim, proč se loga dělají a jak jeho výroba může probíhat, jak je nákladná atp. Popovídáme si o tom, že vizuální stránka výrobku prodává.

3. Poté se převtělím do ředitelky nějaké konkrétní firmy, která vyhlásila soutěž o logo a popíšu jim naši společnost, přičemž by si žáci měli zapamatovat nebo zapsat co nejvíce potřebných informací.
4. Vlastní návrh loga, který bude časově velmi omezen. Nepůjde nám o konečnou podobu, ale o náčrty. **40 min**
5. **Reflexe v kruhu:** V reflexi si každý dá před sebe svoje logo/logo. Jako zástupce firmy vyberu do užšího výběru cca 5 nejlepších výtvorů. Těchto pět designérů bude mít možnost představit nám jeho logo. Poté se vyhodnotí 1 výherce. Kritéria hodnocení: logo musí reprezentovat naši firmu, musí být jednoduché, přímé, výmluvné a originální (to vše zmíním na začátku). Otázky k závěrečné diskuzi: Co vám dnešní soutěž dala? Bavila vás tvorba loga? Měli jste chuť vyhrát? Proč ano, proč ne? Jsi soutěživý? Objevila ve vás kreativní soutěž něco nového – silné nebo naopak slabé stránky – jaké? Kdo všechno má zisk ze soutěže? Jaká jsou negativa soutěží? Myslíte si, že Češi jsou soutěživí? Proč ano proč ne? Co třeba Americká společnost? Jsou soutěživí? Lišili se mé hodiny od hodin, na které jste zvyklí? Čím? **35 – 40 min**

(RVP ZV 2013, s. 72)

2.5.3.1 Reflektivní bilance

Úkoly, které jsem s žáky realizovala, jsou zaměřeny na zprostředkování personálních a sociálních dovedností žákům 9. třídy. Mé vlastní úkoly byly tři a uskutečnila jsem je na 2. ZŠ ve Schwarzově ulici s žáky 9. A. Podle ŠVP mají žáci devátých tříd pouze jednu hodinu týdně. Naštěstí tomu tak není a VV výchova probíhá v dvouhodinovém celku jednou za čtrnáct dní. Mé vyučování probíhalo ve dvou devadesátiminutových vyučovacích hodinách. Jelikož mi magistra nechala volnou ruku, mohla jsem vyučovací hodiny vytvořit nezávisle na jejím programu. Hlavním **tématem** mé výuky včleněné OSV do VV byla **kompetice**. Soutěživost je nedílnou součástí dnešního světa, v němž platí, že přežije ten nejsilnější a to nejen po fyzické stránce. S žáky se pustím do tohoto tématu, které nás přivede k mnoha otázkám. Např.: Je dobré být soutěživý? Je nutné se neustále s někým srovnávat? Je dnešní svět založen spíše na kompetici nebo kooperaci? S úkoly, které vnesu do VV, přijdou i další témata OSV: kreativita, sebepoznání a sebepojetí, schopnost řešit problémy, kooperace, komunikace nebo poznávání lidí.

Byla to má první zkušenost s vyučováním ve škole ve velkém kolektivu žáků, se kterými jsme se viděli poprvé. Pociťovala jsem svou nezkušenost, jelikož jsem často ztrácela nit a nedovedla jsem se při reflexích často ptát na otázky, na které jsem chtěla. Učební úlohy bych si potřebovala znovu zkoušet, abych vyučovací hodiny lépe ucelila. Možná bych i změnila obsahy jednotlivých úkolů. Každopádně to pro mě byla výborná zkušenost a motivace do budoucna.

Ještě před tím, než jsme začali, tak jsem se vyučující zeptala, jestli jsou žáci zvyklí na diskuze v kruhu. Potvrdila, že několikrát pracovali v kruhovém uspořádání, když přišla nějaká organizace na podporu prevence u mládeže.

První setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

1. úkol: Ledolamka – kruhové uspořádání - hra se jmény – sebepojetí, vzájemné poznávání, komunikace.

První a druhý úkol bych nazvala **ledolamkami**. Šlo mi o to, aby se žáci po obědě trochu rozpohybovali a rozmluvili. Nejprve jsem jim řekla, ať uspořádají **židle do kruhu**. Ze začátku byli trochu překvapení, ale magistra jim to zopakovala a připomněla jim, že už to kdysi dělali. Žáci pak neváhali a uspořádali židle do kruhu. Jelikož kruh nevypadal jako kruh – židle nebyly vedle sebe a byl to spíše ovál, tak jsem jim pověděla, že principem kruhu je sedět tak, aby na sebe všichni viděli a dokázali se navzájem vnímat. Začali si tedy sesedat do kruhu a vyplnili prázdná místa. Když jsme se posadili do kruhu bezpečí a já se otázkou ujistila, jestli na sebe všichni vidí, tak jsem se jim představila a vysvětlila jsem, proč jsem mezi nimi. Také jsem jim sdělila, že mi mohou tykat. Vím, že je to neprofesionální, ale vždycky jsem si tuto variantu chtěla zkoušet. Zajímalo mě, zdali se tím opravdu sníží rapidně autorita učitele nebo ne. Myslím si vlastně, že ano, že z dlouhodobého hlediska by to ovoce nepřineslo. Ale ještě nejsem učitelka, tak jsem si to tady ve dvou dvouhodinových lekcích zaměřených na OSV mohla myslím dovolit. Napadlo mě také, že je to vhodný moment pro mou zkoušku, jelikož jsem doufala, že by se žáci mohli více otevřít, když náš vztah nebude formální. Když jsem to žákům navrhla, tak se dívali vyjeveně a tykat mi ani nezačali. Myslím, že na to nejsou zvyklí a je asi nevhodné vůči nim i ostatním učitelům, aby se tak dělo. Přinesla jsem jim také lepicí papír, na který si napsali svoje jméno. Během toho měli přemýšlet nad svým novým příjmením, které by je charakterizovalo a podmínkou bylo, aby začínalo na stejné písmeno, jako jejich křestní

jméno. Při představování mi ještě sdělili, na jakou školu se hlásí. To abych se o nich a o jejich zájmech dověděla něco víc a také aby i oni ve mně získali důvěru. Při představování jsem zvolila formu slovní **hry**. Mým cílem bylo, aby se mnou žáci začali **komunikovat a také aby dovedli naslouchat ostatním**. Také jsem chtěla, abychom **se vzájemně poznali**, což myslím, že se stalo, jelikož žáci na základě vlastního **sebepojetí** prozradili jejich charakterové vlastnosti. I já jsem jim samozřejmě řekla, co jsem studovala za střední školu a také jsem jim řekla své nové příjmení: Tereza Tolerantní. Příjmení vymysleli všichni, kromě jedné, kterou nic nenapadlo. Vznikala i vtipná příjmení, takže se začala utvářet pohodová atmosféra. Například Jirka si vymyslel příjmení Jantar, Petra se představila jako Paličatá a např. Terka jako Temperamentní. Napadlo mě, že kdyby tak byl mezi žáky někdo, kdo se hlásí na pedagogickou střední školu, tak bych ho využila a nechala ho dělat záznam z hodiny, protože by mě zajímalo, jak vidí průběh vyučování žák nebo žákyně 9. ročníku. Bohužel žákyně, která se hlásí na předškolní pedagogiku, chyběla a byla přítomna až na další hodině a tam jsem se bohužel zapomněla zeptat. Škoda.

2. úkol: Diskuze – kruhové uspořádání postoje. Soutěž a reflexe – kooperace a kompetice, sebepoznávání, postoje, komunikace a poznávání lidí.

Poté jsem jim řekla, že se v dnešní hodině budeme zabírat designem a budeme soutěžit. Nejprve jsme si začali povídat o módě. Otázky k **diskuzi**: Co je to móda? Michal odpověděl, že móda je o stylu oblékání. Ptala jsem se dál. V jakém kontextu ještě používáte slovo móda? Šimon řekl, že v módě může být třeba jezdit na snowboardu. Pak jsme se vrátili k módnímu designu. Zeptala jsem se jich, zdali ví, co je momentálně u nás v ČR v módě, zdali si něčeho všímají. Bylo vidět, že žáci se o módu příliš nezajímají, protože ani děvčata nevěděla, co k tomu říci. Ptala jsem si jich dál, zdali se zajímají o módu. Někdo kýval, že ano, někdo, že ne. **Žáci si uvědomovali své postoje k módě, vzájemně se poznávali**. Je pro vás móda v životě důležitá? Valná většina řekla, že není. Další mou otázkou bylo, zdali o nás móda něco vypovídá. Řekla jsem jim, ať se na mě podívají, jak jsem oblečená a jestli jsou z toho schopni posoudit, co jsem za člověka. Mlčeli a jen se usmívali. Postupně se rozmluvili a vzájemně si sdělovali, že lze leccos ze stylu vypořadovat. Lze vypořadovat např. zájmy. Adam řekl, že např. bikeři se oblékají jinak než metalisti. Došli jsme tedy k závěru, že se dá leccos vypořadovat ze zevnějšíku osoby. Posuzujete podle ní lidi? Nikdo neodpovídal hned a všichni začali přemýšlet. Bylo vidět, že je to pro ně zajímavá otázka. Zeptala jsem se Michala, jestli posuzuje, či ne. Michal řekl, že někdy ano, že jeho maminka pracovala v obchodu s oblečením a vždycky řešila,

kdo co má na sobě a tak to od ní chytil a řeší to taky. Někdo řekl, že ano, někdo, že vůbec. Vznikaly odlišné názory. Zamýšleli jsme se i nad tím, jestli třeba to, zdali je člověk upravený nebo ne, nám něco napoví o osobnosti člověka. Bohužel jsme to nerozvedli už dál na konkrétní případy. Další mé otázky vedly k jejich znalostem o módě. Kdo určuje módní trendy? Jaké znáte módní návrháře? Jaká jsou hlavní města módy? Žáci celkem měli představu. Chrlili na mě města jako je Paříž, Londýn nebo New York, tak jsem ještě doplnila Miláno. Dále jsme si řekli pár návrhářů českých i světových, o nichž někteří prý slyšeli, někteří vůbec. Zmínila jsem Coco Channel, svého oblíbeného Marca Jakobse, Naďa doplnila Kelvina Kleina, dále Ch. Diora, M, Prada apod. Zeptala jsem se, zdali znají nějaké české módní návrháře. Nikdo neodpovídal. Mezi české jsem zařadila B. Matragi, která se věnuje i užitému designu. Pro příště by bylo vhodné přinést ukázky jejich tvorby. Jelikož je to zajímavé téma, tak jsme se od návrhářů dostali k značkám oděvů. Ptala jsem se jich, jestli si potrpí na značkovém oblečení. Všichni se shodli na tom, že ne, což mě velmi překvapilo, protože znám několik dětí v jejich věku i mladších, kteří si velmi potrpí na značkovém oblečení. Povíдали jsme si o kvalitě značkového oblečení. Adam a ještě další kluci se zmínili, že na sport si kupují značkové oblečení, že více vydrží a má svoje kvality. Jinak prý to také neřeší. Ptala jsem se jich, jestli se někdy setkali s lidmi, kteří dokonce odsuzují druhé, když nemají značkové oblečení. Kývali hlavou, že ano. Jeden žák zmínil, že zná pár fotbalistů, kteří si na značkové oblečení potrpí, a že jsou pěkně arogantní. Rozhodně by to bylo další téma, které by se dalo rozvést, ale museli jsme jít na další úkoly.

Po společné diskuzi jsme si zahráli **soutěž s časem**, ve které se měli k sobě žáci řadit podle daných instrukcí. **Zajímalo mě, zdali žáci zvládnou regulovat své chování, zdali zvládnou kooperovat, jestli se navzájem budou vnímat a také jak se barevně odliší.** Rozdělení do skupin zvládli v limitu, ale ze začátku měli tendence mluvit. Vždy když někdo začal mluvit, tak jsem mu připomněla podmínky. Rozřazení podle toho, jak kdo řeší módu nebo neřeší, se do limitu nezvládlo. Adam nevěděl, kam se zařadit a zmateně rozmýšlel, kam půjde. Nakonec čas vypršel a zařadit se nestihl. V **reflexi** jsem na to hned navázala. Sedli jsme si zase do kruhu a opět jsme si začali povídat. Bezprostředně po skončení hry jsem se zeptala Adama, proč měl problém se v posledním rozřazování zařadit. Nevěděl, jestli je ten typ, kterému na zevnějšku záleží. Řekl, že to řeší, jen když má špinavé tričko a bere si nové. Pak řeší, jaké se ke kalhotám hodí víc. Tak jsme se shodli na tom, že má cit pro estetiku, a že si rád vezme, co mu sluší a co se zrovna hodí ke zbytku oblečení. Dále jsem žákům kladla otázky a žáci odpovídali, čímž si uvědomili, jak

se **při soutěži** chovali. Jak byste zhodnotili vaši vzájemnou spolupráci? Všichni kývali hlavou a hodnotili spolupráci kladně. Bylo pro vás obtížné nemluvit? Eliška se přiznala a řekla, že při soutěži ze začátku mluvila. Když jsem se zeptala Zdeňka, tak řekl, že to zvládl bez mluvení. Měla tato soutěž s časem vítěze nebo poraženého? Žáci se shodli na tom, že vyhráli všichni a nikdo neprohrál. Jak jste zvládli rozdělení podle vaší celkové barevnosti? Podle čeho jste se řídili? Vznikly nám tři skupiny. Eva řekla, že se odráželi od těch nejtmašších a nejsvětějších barev. Jedna slečna, ač byla oblečena celá ve světlé růžové, tak stála zvlášť. Nepřipadala si být součástí ani jedné skupiny, jelikož byla celá barevná. Ostatní byli spíše černí, modří a hnědí. Poté se zkoušeli zamýšlet, jak by bylo možné se rozřadit jiným způsobem do dvou skupin podle barevnosti. Nikoho nic nenapadlo, tak jsem jim řekla, že by to šlo např. podle teplých a studených barev. Žáci byli snaživí a věděli, jaké jsou teplé a jaké studené barvy.

3. Úkol: Týmová soutěž – kooperace a kompetice, kreativita, smyslové poznávání, sebezpoznávání, poznávání druhých. Reflexe – sebehodnocení, sebepojetí postoje.

Třetí hrou byla **soutěž v týmech**. Žáci se rozdělili do tří skupin po šesti a přidala se i magistra, aby byl ve všech týmech stejný počet. Nejprve jsem žákům sdělila, co budeme dělat a také jsem jim řekla kritéria hodnocení. Každý si připravil tužku a postupně jsem jim dávala předměty: zabalené mýdlo, smetanu do kávy, papírové kapesníky, kolík na prádlo, leták s nabídkou kebabů a pitíčko. Žáci vždy s napětím čekali, co jim dám za předmět a když ho dostali, tak se hlasitě vyjadřovali. Někdo říkal, že to nezvládne nakreslit, někdo zase komentoval, že je to moc těžký předmět, někdo si jen povzdechl a vyjádřil údiv. Nejprve měli půl minuty na to, aby si předmět prohlédli a osahali – tedy **poznali předmět na základě svých smyslů** a poté ho měli z paměti nakreslit za minutu a půl. Hodnotila se originalita, rozpoznatelnost předmětu a smysl pro detail. Při kresbě týmově **spolupracovali** a radili kreslícímu, co na výrobku všechno bylo a nebylo. Všichni se **soustředili** na výhru a po celou dobu úkolu neřešili nic jiného než kresbu. Většinou se soustředili na to, aby byl předmět rozpoznatelný a aby tam bylo co nejvíce detailů, **originalitu** většinou úplně vypouštěli. Žáci se při soutěžení **vzájemně poznávali a poznávali sami sebe** – poznávali, zdali se dovedou soustředit. V závěru hodiny jsme si opět sedli do kruhu a pustili jsme se do **reflexe a hodnocení**. Protože byli nedočkaví, tak jsme začali hodnocením. Snažila jsem se vždy podle kritérií obodovat jednotlivé skupiny. Nebylo to vůbec jednoduché. Většinou dostali všichni bod za rozpoznatelnost, protože všechny předměty byly rozpoznatelné.

Když jsme našli zajímavý detail, tak jsem také udělila bod, ale originální myšlenky jsem ve většině případů postrádala. Tam kde byl alespoň nějaký náznak, tak jsem dala bod. V průběhu hodnocení jsme řešili, jak by se dal předmět originálně pojmout. Eva zmínila, že by se u všeho dal vymyslet nějaký příběh, ve kterém by předmět byl začleněn. Petr zase dodal, že v tak krátkém čase se nedá nic originálního vymyslet. Někteří ale byli nápadití v samotné tvorbě a u mýdla nakreslili koupající se lidi nebo mýdlo nakreslili bez obalu. Také jsme se bavili o kompozici, protože někteří měli na A4 předmět úplně utopený. Většinou tedy u smetany do kávy, kde většina dodržela přesnou velikost. Vítězný tým s nejvíce body byl oceněn čokoládou. Protože se hodnocení celkem protáhlo, zbylo už jen málo času na reflexi. Byla to moje chyba, jelikož jsem hodnotila pomalu a chtěla jsem se ke všem vyjádřit. Nakonec jsme řešili, o čem aktivita byla. Ondra řekl, že to byla soutěž, ve které šlo o to, jaký tým si nejlépe předmět zapamatuje a nejlépe ho nakreslí. Sdělila jsem jim, že si vyzkoušeli kreativní soutěž v týmu, ve které si snažili zapamatovat vzhled produktů, se kterými se běžně setkávají a při jejich kresbě si procvičovali svou vizuální paměť a někteří také své tvořivé myšlení. Povíдали jsme si o týmových soutěžích – o tom, která soutěž je pro žáky vhodná. Někdo se přiklonil k tomu, že má raději individuální soutěž, někdo zase, že týmovou. Dále jsem se zaměřila na jejich **sebepojetí**. Zeptala jsem se jich na to, jestli si o sobě myslí, že jsou soutěživí. Ondra např. řekl, že soutěživý vůbec není. Tak jsem se ho zeptala, jestli rád soutěží třeba ve sportu, když se hraje nějaká hra. Odpověděl, že když mají sportovní olympiádu, tak se snaží, ale je mu vlastně jedno, jestli vyhraje. Zeptala jsem se ho, na matematické olympiády (je v matice dobrý) a tam taky řekl, že prostě počítá, ale že je mu to jedno, jestli ji prohraje nebo vyhraje. Eliška dodala, že je to už v povaze člověka, jestli je dravý nebo ne. Další zase namítali, že jsou soutěživí v poli, kde je to baví a zajímá. Někteří kluci vyjádřili svůj názor, že výtvarné soutěže jim nic neříkají, ale že sportovní ano a tam když prohrají, tak je to hodně štve. Dále jsem se jich zeptala, jestli se v týmu podporovali a měli pocit sounáležitosti. Všichni kývali, že ano. Soni, Jana a Michala jsem se zeptala na to, jak byste zhodnotili výkony v jejich týmu. Soňa řekla, že si myslí, že se jí to moc nepovedlo, ale ostatním ano. Honza řekl, že to bylo ucházející a Michal řekl, že byli nejlepší. Ptala jsem se všech hromadně, zdali bylo obtížné si předmět vybavit. Všichni krom Nadi, Elišky a Adama kývali hlavou, že ano. Dále jsem se jich ptala, jestli při nákupu dají na vizuální dojem výrobků. Ano, většina se shodla na tom, že dá na vizuální dojem a i na reklamy. Chtěla jsem se jich ještě zeptat na to, jak byli spokojeni s hodnocením, jestli je život spravedlivý atd. - k tomu jsme se ale nedostali.

Jelikož už bylo půl čtvrté. Poděkovala jsem jim a sdělila jim, že za čtrnáct dní budou více tvořit.

Ještě bych zde v posledním odstavci reflektivní bilance chtěla zařadit reakci na pedagožku, která byla v hodinách přítomna a zapojila se do soutěže, kdy s žáky společně kreslila z paměti produkty. Když se nezapojila, byla tichou pozorovatelkou, až na pár momentů, kdy žákům přikázala, aby se ztišili.

Druhé setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

Víkend před vyučováním, právě když jsem si znovu projížděla a upravovala obsah svých učebních úkolů, mi přišel e-mail od vyučující. V něm stálo, že do pozdního odpoledne bude na školení, že vedení mělo problémy najít někoho na suplování a jelikož nabyla dojmu, že jsem šikovná, a že to určitě zvládnu, tak se o „děti“ postarám. Vložila ve mně důvěru a nechala mě s žáky samotnou, což jsem velmi ocenila a byla za to nesmírně ráda. Konečně si zažiju opravdovou hodinu – jen já a žáci. Ne, že by mi v předešlých vyučovacích hodinách vadila přítomnost vyučující. Ba naopak jsem chtěla, aby se paní učitelka zapojila do našich aktivit. Ale přeci jen jsem věděla, že to bude úplně jiné. Měla jsem obavy, zdali mě žáci budou vnímat. V předešlé hodině nastalo pár situací, kdy občas žáky vyučující okřikla, protože asi hlučeli víc než by bylo třeba. Neměla jsem ten dojem, ale vím, že v tento moment asi žáci nevěděli, koho mají vnímat. Teď jsem šla do výuky úplně s jiným pocitem. Byla jsem instruována vyzvednout žáky v suterénu. V 13:55 tam už všichni čekali. Připomněla jsem jim, že se mají přezout a žáci se mě zeptali, co si mají vzít na hodinu. Stačila jen tužka, za což byli velmi rádi. Potom jsme šli bouřlivě až do čtvrtého patra. Ještě než si žáci sedli, tak stihla přijít paní uklízečka, která nám přísným tónem sdělila, že odpadky na zemi po skončení vyučování nebudou, že se bude konat rodičovské sdružení. Když odešla, tak přišla vyučující z vedlejšího kabinetu, aby se přeptala, co paní uklízečka chtěla a řekla mi, že tohle dělá pořádek. Celá situace mi přišla komická. Když jim paní uklízečka vysvětlovala, že všechny odpadky musí dát do koše (jakoby je chtěli žáci házet z okna) názorně jsem jim koš předvedla. Paní uklízečka se na mě podívala a brala mou názornou ukázkou zcela vážně. Žáci z výrazu mé tváře pochopili, že si ze situace dělám legraci a začali se uchichtávat. Paní uklízečku naštěstí zajímal jen pořádek. Víím, že jsem svou reakcí podkopala její autoritu, ale přišlo mi to zbytečné a docela mě to i naštvávalo,

jelikož času nebylo nazbyt. Ale vše špatné je k něčemu dobré - celá situace měla i pozitivní stránku, jelikož moje ukázka koše vnesla mezi mě a žáky mír.

Opakování – soutěž – vzájemné poznávání, kompetice, kooperace.

Viděla jsem ve třídě nějaké nové tváře, a tak jsem se znovu představila a začala nahlas říkat jména všech těch, které jsem si zapamatovala. Občas jsem se spletla, takže žáci měli důvod k radosti. Těm, kterým jsem se do jména netrefila, si nalepili opět lepicí pásku na viditelné místo. Následně jsem se začala ptát, co jsme dělali v předchozí hodině, aby si žáci připomněli, na co navazujeme a aby i ti, co chyběli, byli v obraze. Michal si to začal potichu říkat, tak jsem ho oslovila, ať to řekne nahlas, aby to slyšeli i ostatní. Z minulé hodiny si zapamatoval, že jsme se bavili o módě. Eva ho pak doplnila a vysvětlila, že jsme kreslili různé předměty, které si nejprve museli prohlédnout a zapamatovat a pak je měli nakreslit. Dodala také, že to byla soutěž v týmech a hned se začal radovat tým, který minule vyhrál. Poté jsem jim ještě připomněla, že jsme se na začátku beze slov řadili do skupin podle barev oblečení a podle toho, kdo módu řeší a kdo ne. A protože mi to přišlo příhodné a také proto, že jsem minulou hodinu v **soutěži s časem** zapomněla na rozřazení podle stylu oblečení, tak jsem jim dala 10 vteřin na to, aby to udělali. Žáci při řazení do skupin bohužel mluvili. Vzniklo nám několik skupin. Zajímavé však bylo, že Naďa zůstala stát sama. Reagovala jsem hned a zeptala jsem se jí, jestli si myslí, že má odlišný styl než ostatní a jestli je ráda, že se odlišuje. Řekla, že ano, že se ráda odlišuje a že se liší tím, že nosí více takové formální oblečení – např. sako. Ostatní přikyvovali a říkali, že Naďa má svůj styl. Žáci se zde opět **vzájemně poznávali a rozvíjeli svou pozornost vůči odlišnostem druhých** a rozvíjeli schopnost **kooperace**.

1. Úkol: Týmová soutěž Kresebná pantomima - kooperace a kompetice. Diskuze – kompetice.

Pak jsem jim sdělila, ať se rozdělí do dvou skupin. Vysvětlila jsem jim následující soutěž, která byla zvolena proto, aby si žáci, co v předchozí hodině chyběli, vyzkoušeli kreativní **soutěž v týmu** a také proto, aby se všichni trochu odvážali. Vysvětlila jsem jim, že hra je na stejném principu jako aktivity a že zůstaneme jen u toho kreslení. Každý tým si měl vybrat dva vyslance, kteří půjdou kreslit na tabuli. Měla jsem připravené lístečky, kde bylo napsáno, co mají vyobrazit. Hádat mohly vždy oba týmy. Ten, který se přihlásil první a uhodl, získal bod. Problém byl, že se žáci zapomínali hlásit a rovnou to vykřikovali, a proto někdy vznikl zmatek. Opět zde trénovali **seberegulaci**. Jednou jsem nepostřehla, kdo

to vykřikl dřív a tak dostali oba týmy po jednom bodě. Jako první šel na řadu Ondra, který si vytáhl lísteček s nápisem Adam a Eva. Byl z toho trošku zděšený, ale šel k tabuli a začal nejprve kreslit nohy Adama odspodu a pokračoval výš. List nevypadal moc jako list, spíše jako takový nepravidelný kruh. Žáci vykřikovali, že je to nahý člověk. Po tom, co dokreslil Adama, tak udělal menší pauzu, načež jsem řekla, že mu tam něco chybí. Myslela jsem samozřejmě Evu. V tom přišel na řadu obrovských smích, tak mi došlo, co jsem tedy vlastně řekla. Uvolnilo to atmosféru a nakonec někdo, už nevím kdo, uhodl, že je to Adam a Eva. Na zbylých lístečcích bylo nádrazí, nemocnice a hřib satan. Všechny pojmy žáci uhodli a zvítězil jeden tým. Žáci při soutěži v týmu **spolupracovali**, jelikož se poslouchali a inspirovali vzájemně svými odpověďmi. Když si žáci sedli zase zpátky do svých lavic, tak jsem s nimi začala opět **diskutovat** o soutěživosti. Mou otázkou bylo, zdali ti, kteří se považují za soutěživé osoby, byli schopni kvůli vítězství jít přes mrtvolu, přičemž jsem chtěla rozvést **etické zvládnání situací soutěže**. Terka odpověděla, že kdyby jí šlo o něco, co je pro ni důležité, tak že by šla. Zeptala jsem se jich, jestli by kvůli vítězství dovedli provést něco nezákonného. Na to už žádná odpověď nepřišla. Zeptala jsem se Terky, jestli by byla schopna někomu ublížit kvůli svému vítězství – ať už fyzicky nebo psychicky. Řekla, že ne. Zeptala jsem se ještě jinak. Kdyby tvůj soupeř hrál nezákonně, bojovala bys také tak? Řekla, že ano. Pověděla jsem jim, že by při soutěžení neměli zapomínat na morální pravidla, jinak by z toho mohli mít újmu na celý život. Toto téma se dalo samozřejmě ještě více rozvést a uvést do praxe – vymyslet na to nějakou aktivitu.

2. Úkol – Výklad teorie loga - individuální soutěž – kompetice, rozvoj kreativity. Reflexe - rozvoj komunikace.

Poté jsem začala hovořit o tématu dnešního hlavního úkolu, kterým bylo **logo** a opět **soutěž**, tentokrát **individuální**. Začala jsem zase otázkami, což nutilo žáky chvíli přemýšlet, a proto nehlučeli. Ví někdo, co je logo? Dokázal by nám to někdo vysvětliv v jedné větě? Šimon řekl, že je to znak nějaké společnosti. Dále jsem se jich ptala, jak se logo tvoří, jestli znají nějaké grafické programy, ve kterých by se logo dalo vytvořit. Petr zmínil Malování a Jirka dokonce Corel. Doplnila jsem další editory: Illustrator a Gimp. Upřesnili jsme si definici loga na to, že je to grafická značka organizace, firmy nebo instituce. Kladla jsem další otázky. Kde na loga můžeme narazit? Natálka odpověděla, že v časopisech, v reklamách nebo na vizitkách. Proč si společnosti loga vytváří? Druhý Šimon odpověděl, že pomáhá k tomu, aby si lidé výrobek zapamatovali, že člověk se třeba podívá na auto a hned ví, jaká značka to je a jaké má kvality. Dále jsem se ptala na to, co je

pro logo typické a jak by logo mělo vypadat, přičemž jsem jim ukázala loga různých firem (Nike, Adidas, Apple, Coca Cola a Mitsubishi). Michal řekl, že musí být zapamatovatelné. Zeptala jsem se jich, co je pro logo lepší, zda jestli je složité nebo jednoduché. Petr řekl, že to záleží na výrobku, ale že klidně může být složité. Zeptala jsem se ho, jestli si člověk snadno zapamatuje složité logo. Odpověděl, že asi ne. Ptala jsem se, kolik by ideálně mělo mít barev, jestli hodně nebo málo. Druhý Michal řekl, že asi méně barevné, když má být jednoduché. Ano, na tom jsme se shodli. A z jakého ještě dalšího důvodu by mělo logo obsahovat méně barev? Šimon zabodoval a polohlasně řekl, že je to levnější. Poté jsem jim řekla další podstatné znaky loga a vysvětlila je na konkrétních příkladech již uvedených značek. Vysvětlila jsem jim, jak vznikají loga a jaký mají význam. Překvapilo mě, že při mém výkladu nikdo nezačal povídat a všichni poslouchali, co říkám. Asi to bylo zajímavé téma. Mohlo to také být tím, že jsem změnila trochu dynamiku hlasu. Mluvila jsem jinak, než s nimi mluvím, když jsme v kruhu. Jelikož to byl v podstatě výklad a já jsem nechtěla, aby žáci okamžitě přestali vnímat. Snažila jsem se jich vždycky na všechno ptát, což dalo více práce než kdybych jen tak stála a vykládala. Pak jsem jim ukázala vývoj loga Apple, a zeptala jsem se jich, co se s tím logem v průběhu let děje. Terka odpověděla, že se zjednodušuje. Potom jsem jim chtěla zopakovat ty opravdu základní principy a to už se jim moc nelíbilo a začali si povídat. Upozornila jsem je, ať se moc nesmějí, že si za chvíli zkusí jedno logo vymyslet. To je přesvědčilo a žáci poslouchali mé opakování.

Po zopakování jsem se převtělila do ředitelky kavárny. Věrohodně jsem jim začala vyprávět, že s mými dalšími obchodními partnery budeme v centru Plzně otevírat novou kavárnu. Snažila jsem se být opravdu vážná, což v žácích vyvolalo úsměvy a soustředění. Naše kavárna se bude jmenovat Vzduch Café (napsala jsem jim to na tabuli) a jelikož ještě nemáme logo naší společnosti, tak vyhlášíme veřejnou soutěž. Naše kavárna se jmenuje vzduch z toho důvodu, že ve městě toho vzduchu člověk moc nemá a tak může přijít do naší kavárny, kde vydechne a zase se čerstvě nadechne. Kavárna je velmi prostorná a prosluněná. Naším mottem je: V jednoduchosti je krása. Máme dřevěné židle a stoly různých tvarů a velikostí, doplňky téměř žádné nemáme, vše je účelové. V prostoru se nachází mnoho knih a také kytky (pouze bylinky). Naše kavárna je prostorem pro umělce všech generací, kteří zde mají možnost vystavovat nebo se jakýmkoliv jiným způsobem realizovat. Na stěnách budou vždy viset obrazy nebo fotky různých umělců i neumělců. Nápojový lístek je bohatý. Naší prioritou je prodávat dobrou fair trade kávu i jiné nápoje. Zákusky jsou domácí výroby, z čerstvých surovin a jsou zdraví prospěšné. V budoucnu

plánujeme naši kavárnu rozšířit i o bistro. V kavárně se budou pořádat různé literární, hudební nebo jiné večery. Naší cílovou skupinou jsou všichni, kdo chtějí dotvářet prostor kavárny a kdo se jím chtějí obklopovat. Naše ideální představa loga je, aby bylo jednoduché a stručné a také kombinovatelné. Mělo by obsahovat jak název naší kavárny, tak znak (obrázek). Žákům jsem rozdala papíry a začali kreslit. Měli na to zhruba 45 minut. **Žáci si utvářeli osobní vztah k soutěži a uvědomovali si, jaký typ soutěže je pro ně vhodný a také rozvíjeli své kreativní myšlení.** Upozornila jsem je, že je to jen návrh, a že mají zobrazit každý nápad, který budou mít. Někteří byli po deseti minutách hotoví a tak jsem jim dala podněty k další práci s jejich logem. Vysvětlila jsem jim, jak dlouho na tom pracuje profesionální grafik, ať se ještě pokusí nalézat nová řešení a ať zkusí logo aplikovat na tričko, konvičku nebo vizitku. V průběhu tvorby si žáci vyměňovali názory a povídali si. Michal si chtěl povídat až moc a rušil tak ostatní. Vzpomněla jsem si na sebe na ZŠ, kde jsem seděla sama v první lavici. Posadila jsem ho mezi žákyně, které pilně pracovaly. Když jsem mu řekla, ať si jde sednout dopředu, tak odpověděl: „*Proč?*“ Pokyn jsem mu zopakovala. Sedl si, začal přemýšlet a tvořit, což mě potěšilo. Michal byl nejupovídanější článek třídy. Kdykoliv byla možnost, tak začal mluvit. Během tvoření jsem děti obcházela a chválila. Také jsem našla na polici nějaké časopisy, kde jsem objevila nějaká loga, tak jsem jim je ukázala pro inspiraci. Upozorňovala jsem je na to, že logo může být i humorné a hlavně originální, že nechceme logo, které už tu je.

Pak přišel čas na závěrečnou **reflexi**, ve které žáci měli prostor pro **obhajobu své práce**. Jako ředitelka firmy jsem musela vybrat nejlepší návrh, respektive návrh, který se naší společnosti nejvíce hodí. Před naším hodnocením a reflexí v kruhu se mě Ondra zeptal, jak dlouho ta naše reflexe bude trvat, že si potřebuje odskočit. Řekla jsem mu, ať si samozřejmě dojde, že na ni máme tak dvacet minut. Výběr loga nebyl vůbec snadný. Protože se mi jich tam líbilo více a nechtělo se mi hned tak 13 prací vyřadit, tak jsem se každého ptala, proč bych si měla vybrat právě jeho logo, co je na něm vyobrazeno a jaký nese význam. Našli se asi tři žáci, kteří nevěděli, co na to říct. Zeptala jsem se znovu, ale asi se jim nechtělo mluvit. Kdybych s nimi pracovala dál, tak bych se na ně zaměřila a pracovala bych s nimi na jejich komunikačních dovednostech, ale nejspíš zrovna tady k tomu úkolu neměli co říct. Michal mi například řekl, že neví, proč bych si to logo měla vybrat, ale že je to asi to nejlepší, co v životě nakreslil. Dobře, to беру! Eva mi zase vysvětlila, jak by její logo mohlo být umístěné kolem vchodu do kavárny, a jak by se dalo zjednodušit na trička a na hrnečky. Do užšího výběru jsem jich vybrala asi osm. Zvítězila

Nad'a, jejíž nápad se mi líbil nejvíce pro jeho lehkost a jednoduchost. Ostatních sedm vybraných jsem velmi pochválila za jejich nápady a řekla jim, že je ještě ukážu svým obchodním partnerům, a kdybychom potřebovali, tak se jim ozveme. Vzhledem k tomu, že mi téměř všichni popisovali své logo, tak nám opět nezbyl téměř žádný čas na společnou diskuzi, která je velmi důležitá. Ze záchodu se ale pořád nevracel Ondra, což už mi bylo podezřelé a tak jsem poprosila Šimona, aby se tam šel podívat. Šimon řekl razantně, že tam za ním nejde. Tak jsem se ho zeptala proč, jestli mezi s sebou mají nějaké rozepře. Odpověděl, že ne, ale že tam za ním na záchod nepůjde. Tak jsem požádala Petra a ten po tom, co odmítl Šimon, taky odmítl. Tak jsem poprosila Terku, která se mě zeptala, jestli má jít jako na klučičí záchody, tak jsem jí řekla, ať na něj zavolá z chodby, jestli je v pohodě. No a tak se začala zvedat a v tom Ondra vešel do třídy. Kluci se ho hned začali se smíchem ptát, co tam tak dlouho dělal. Tak jsem jim odpověděla, že si asi umí představit, co se na záchodě dělá. Ondra je naštěstí na jejich humor zvyklý, takže se smál. Možná jsem byla přehnaně vystrašená, ale měla jsem za ně zodpovědnost, a jelikož je neznám a tohle byla moje první zkušenost (jen já a žáci), tak jsem byla obezřetná. Když se Ondra vrátil, tak byl zklamaný, že mi nemohl popsat jeho nápad. Tak jsem mu slíbila, že po hodině to probereme. I přesto, že už jsme měli jen pět minut do konce, tak jsem se jich zeptala, o čem že ty naše dvě dvouhodinovky vlastně byli. Nastal klid. Poté Michal řekl, že o designu. Ano, a o čem ještě? A Terka dodala, že jsme soutěžili, takže o soutěživosti. Potěšilo mě, že Terka věděla. Ale napadlo by to všechny? Řekli jsme si, jaké soutěže jsme zažili. Zeptala jsem se jich znovu, jaká soutěž jim vyhovovala nejvíce. Hlásili se postupně. Nejvíce žáků bavila týmová soutěž a menšinu soutěž individuální. Zeptala jsem se jich, jestli si myslí, že jsme jako Češi soutěživí. Někteří kroutili hlavou, že nejsme, jiní začali říkat, že jsme. Tuto odpověď jsem chtěla rozvést do hloubky, ale bohužel už nebyl čas. Ještě jsem se jich zeptala, jestli si myslí, že Američané nebo Rusové jsou soutěživí. Ozvalo se hlasité jo. Bylo by skvělé bavit se s nimi o důvodech soutěživosti v těchto velkých státech. Tak jsem jim jen v rychlosti řekla, že jednou z hlavních hodnot Američanů je rovnost příležitostí, což umožňuje právě soutěž. Zeptala jsem se jich také, k čemu nám soutěž je. Petr odpověděl, že je to adrenalin, další, že když mají pocit, že mohou zvítězit, tak mají do práce větší chuť. Tedy motivace. V reflexi mi nezbyl čas na to, abych se jich zeptala, na vlastní průběh práce a na další otázky, které jsem měla připravené. Na úplný závěr jsem se jim omluvila, že jsem překročila vymezený čas, poděkovala jsem jim za spolupráci a zeptala se jich, jestli moje vyučování bylo jiné, než na které jsou zvyklí. Natálka odpověděla, že

to bylo jiné, že má pocit, že jsme něco dělali. Zeptala jsem se jich, jak probíhají vyučovací hodiny s jejich vyučující. Odpověděla mi, že si hodně povídají, ale že se nebaví o ničem podstatném. Další výrok pro diskuzi. Pak také pověděla, že když něco tvoří, tak to kolikrát vůbec nedokončí. Tak jsem jí odpověděla, že samotný průběh tvorby je zásadní. Nad'a dodala, že si myslí, že moje hodiny byly skvělé, že bavily nejen ji, ale většinu třídy, dokonce i kluky. Natálka dodala, že to bylo super. Všichni se na mě tak pěkně usmívali. To jsem nečekala. Přemýšlela jsem, co to mohlo způsobit, že je už po půl a nikdo nepospíchá ven a všichni v klidu sedí. Myslím, že to bylo tím, že jsem se s nimi vlastně bavila jako s dospělými, také proto, že jsem je v průběhu chválila. Jak po jejich odpovědích, tak při tvorbě. Také si myslím, že v průběhu vyučování vzniklo pár humorných situací, které uvolnily napětí mezi námi. Může to být také tím, že jsem mladá a mám k nim možná blíž. Byli skvělí a velmi komunikativní. Na každou otázku se snažili odpovědět a odpovídali dobře. Myslím si, že možná právě hovory s jejich vyučující při výtvarné výchově je poznamenaly více, než si myslí. Kdo ví. Popřála jsem jim hodně štěstí do života v jejich nové škole, sebrali jsme společně papírky ze země, zavřeli okna a šli do suterénu. Ondra mi cestou popsal jeho logo, já ho pochválila a také jsme se rozloučili.

2.5.4 Jak žáci reagují na úkoly, ve kterých je začleněno téma OSV?

Otázkou sleduji možnost osvojení daných vzdělávacích obsahů OSV. Sleduji pozorovatelné reakce žáků, které na tuto možnost odkazují. Dovídám se tedy, co si žáci na základě mých úkolů mohli osvojit.

První setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

Z první aktivity jsem měla dobrý pocit, jelikož žáci spolupracovali a z jejich příjmení se dalo mnoho vypožarovat o jejich osobnosti. Byl to úkol, který se zaměřoval na sebepojetí žáků. Například Terka se nebála a řekla, že je temperamentní a Jirka si ze sebe dovedl udělat legraci. Ve třídě vznikla příjemná atmosféra a všichni se usmívali, kromě Soni, která se tvářila trochu bojechtivě. Zatím jsem v ní asi důvěru nezbuzovala.

Ve společné diskuzi žáci vyjadřovali své postoje k módě. Byla jsem překvapena, že žáci i sami od sebe vyjadřovali své názory, aniž bych se musela někoho tázat. Žáci se soustředili na diskuzi a neměli tendenci si vzájemně mezi sebou povídat o něčem jiném. Odpovídali na mé otázky a bylo vidět, že se nad nimi zamýšlí. Myslím si, že to bylo

kruhovým uspořádáním židlí. Kdyby žáci seděli, jako běžně sedí v lavicích, tak by to podle mého názoru tak dobře nefungovalo. Konec konců jsem si to ověřila při druhém setkání s žáky, kdy jsem v jedné části výuky kruhové uspořádání nevyužila a musím říci, že mi to dalo mnohem víc námahy, abych pozornost udržela a mohla se soustředit na všechny žáky. Když jsem se jich zeptala, co o mně vypovídá mé oblečení, tak bylo vidět, že se jim na to odpovídat nechce, drželi si odstup, ale možná kdybych jim dala více prostoru, tak by někdo začal, jelikož jsem z většiny měla pocit, že se mluvit nebojí. Také mě překvapilo, že žáci módu nijak zvlášť neřeší. Ve skupině bylo očividné, že jsou tam introverti i extroverti. Někteří se do odpovědi neměli, ale z výrazů tváří jsem věděla, že vnímají, a že je naše společná diskuze zajímá.

Soutěž měla rychlý průběh. Žáci byli schopni spolupráce a seberegulace. Nemluvit jim ze začátku nešlo, ale v průběhu soutěže to zvládali dobře. Žáci hodnotili svou spolupráci kladně a přiznali, zda byli schopni jednat bez mluveného slova nebo nebyli. V reflexi jsme hovořili o situaci, která při rozřazování vznikla, kdy Adam nevěděl, do jaké skupiny se zařadit. Probrali jsme jeho situaci a Adam si uvědomil, kam patří. V žácích se mohlo projevit jejich kreativní myšlení, když měli přijít na to, jak by se dalo ještě jiným způsobem rozřadit do skupin podle celkové barevnosti oděvu. Jiné rozlišení je nenapadlo. Žáci dovedli reflektovat své jednání při soutěži a také si uvědomili, že v ní nikdo neprohrál.

V posledním úkolu žáci zažívali kreativní soutěž v týmu a procvičovali si svou vizuální paměť. Žáci v týmech velmi spolupracovali a vzájemně se podporovali. Žáci se nahlas projevovali k mému výběru předmětů a také právě při kresbě samotné, kdy se v týmech snažili odvést co nejlepší práci. Žáci byli opravdu snaživí a hra je bavila. Neviděla jsem nikoho, kdo by stál mimo tým a nudil se. Většina žáků se koncentrovala na detaily předmětů a téměř nikdo nebral v potaz, že se hodnotí i originalita. Avšak někteří kreativní byli a to nejen při kresbě, ale i v závěrečné reflexi, kdy se pokoušeli přijít na to, jak by se dal předmět ozvláštnit. V závěrečné reflexi odpovídali na mé otázky a uvědomovali si, jaký typ soutěže je pro ně vhodný.

Žáci si v první soutěži mohli osvojit dovednost seberegulace, ovládat své chování, když je to nutné. Tím žáci pravděpodobně poznávali sami sebe, jelikož zjistili, zdali dovedou své jednání regulovat. V rámci týmové soutěže žáci měli možnost rozvinout svou schopnost vnímat a poznávat na základě svých smyslů. Dále se mohli rozvinout po stránce osobnostní, jelikož procvičovali svou schopnost soustředit se. Také si na základě

smyslového poznávání procvičovali svou dovednost zapamatování. Žáci se prostřednictvím soutěží dovídali, jaký typ soutěže je pro ně vhodný. V průběhu diskuzí si žáci uvědomovali své postoje na danou problematiku, a tím se o sobě dovídali nové informace. Zjišťovali také, jak se v rámci týmové kreativní soutěže chovají, jakou mají schopnost kooperovat, zdali například dovedou druhé podpořit.

Druhé setkání s 9. A, které trvalo 90 min:

V první neplánované aktivitě, zaměřené na opakování minulé vyučovací jednotky, žáci bohužel nezvládli jednat bez mluvení, avšak spolupracovali a vyjadřovali se kladně k Nadě a jakoby ji chválili, že má svůj styl, což Naďa i potvrdila.

Ve hře kresebná pantomima – v týmové soutěži žáci opět efektivně spolupracovali a mohu říci, že vnímali, co hádají ostatní a snažili se na to navazovat. Jednali jako tým a bylo vidět, že když nevyhrávají bod oni, ale druhý tým, tak jsou naštvaní a skleslí, ovšem snaží se dál. Bylo vidět, že je pro ně hra zajímavá. Žák zde měl opět možnost pozorovat své chování při soutěži a objevovat, jaký typ soutěže mu sedí nebo nesedí a zdali je soutěživí, k čemuž jsme se ještě znovu v diskuzi vrátili. Ve společné diskuzi žáci přemýšleli nad tím, zdali by byli schopni při soutěži jednat neférově. Slova se ujala Terka, která se mnou vedla dialog a razantně odpovídala na mé otázky, které se týkali etiky při soutěžení. Ostatní v klidu naslouchali.

Při teoretickém výkladu loga se mnou žáci opět spolupracovali až na moment, kdy jsem jim chtěla látku zopakovat. Když pak ale zjistili, že budou logo vytvářet tak zase vnímat začali. Také se zapojili do komunikace a odpovídali na mé otázky týkající se loga. Během mého zadávání loga žáci pozorně poslouchali a místy se i smály, jelikož jsem změnila roli. Myslím, že je to výborná metoda, která žáky motivuje k poslechu. Žáci si vyzkoušeli individuální kreativní soutěž. Některé to nebavilo a zjistili, že individuální soutěžení není nic pro ně, což se pak potvrdilo i v závěrečné reflexi. Někteří byli s kresbou hotoví velmi brzy, a proto usuzuji, že je úkol příliš nenadchl. Jiní naopak přemýšleli, vedli dialogy na téma logo a kreslili celých 45 minut. Michala to nejprve také nebavilo, ale pak se stala změna a nakreslil zajímavé logo. Bohužel jsem si až po vyučování uvědomila, že jsem měla žáky inspirovat během tvorby mnohem více. Při reflexi žáci obhajovali svůj návrh, přičemž tři žáci odmítli o návrhu hovořit a ostatní vždy své logo popsali a obhájili. I žáci, kteří se do diskuzí příliš nezapojovali, uměli své logo obhájit. Myslím, že žáci mají dobré komunikační schopnosti.

V první části vyučování, které bylo zaměřeno na opakování, žáci rozvíjeli své poznávání vůči odlišnostem druhých, přičemž měli možnost se vzájemně poznávat. Během soutěží a následné reflexe opět zjišťovali informace o své osobnosti. Měli možnost se dovědět, zdali jsou soutěživí jedinci, zdali jim vyhovuje kreativní soutěž v týmech a jestli rádi soutěží sami za sebe. Žáci si mohli osvojit sociální dovednosti při soutěži, vzájemně se při soutěži poslouchat a navazovat jeden na druhého. Poznávali také, zdali jsou schopni komunikovat při obhajobě vlastní práce. Také měli možnost zamyslet se nad etikou soutěžení, představit si, jak by v určitých situacích soutěže jednali a vyjádřit svůj názor před ostatními.

2.6 Souhrn výzkumného šetření

Cílem této kapitoly je shrnout jednotlivé výsledky mého výzkumného šetření. Entity, které jsem zkoumala, byly celkem tři: ŠVP 2. ZŠ v Plzni, pojetí průřezového tématu OSV výtvarnou pedagožkou a vlastní vyučovací proces. Prostřednictvím rozličných metod sběru a analýzy dat jsem získala odpovědi na mé výzkumné otázky. Těmito otázkami jsem se snažila zjistit, jak je OSV žákům 9. A 2. ZŠ v Plzni v rámci VV zprostředkováno a jak souvisí OSV s oborovými vzdělávacími cíli.

Z ŠVP 2. ZŠ v Plzni jsem zjišťovala, jak je v něm OSV ukotveno. Ve školním vzdělávacím programu dané školy se dovídáme, že průřezovým tématem OSV prolíná téma kreativita, jako jedno z dílčích témat OSV. Bohužel je zde uvedeno jen to, že v 7. a 9. ročníku se téma kreativita propojuje s učivem: výtvarné soutěže, návštěva muzea a galerie a tematické práce. Žádné náměty ani konkrétní činnosti výuky tu prezentovány nejsou. ŠVP 2. ZŠ je podle mého názoru nepřehledný a postrádá konkrétní náplň průřezového tématu OSV. Také v něm chybí vědomá práce se vzdělávacími obsahy pojmů, které se váží k OSV.

Z pojetí průřezového tématu OSV výtvarnou pedagožkou jsem bádala, zda začleňuje téma OSV do konkrétních výtvarných úkolů ve vztahu k oborovým vzdělávacím cílům a jakým způsobem žákům OSV ve výtvarné výchově zprostředkovává. Podle názoru vyučující je osobnostní a sociální rozvoj cílem i výtvarné výchovy, a proto ho do VV přirozeně zahrnuje. Tím se potvrdila i má prvotní domněnka, která mi vyvstala na počátku našeho rozhovoru. Prostřednictvím analýzy rozhovoru – tedy analýzy učebních úkolů, které mi pedagožka představila jako ve svém vyučovacím procesu využívané, je patrné, že ve výtvarných úkolech, jejichž cílem je, aby žáci uplatňovali vlastní subjektivitu (tedy aby tvořili, vnímali a interpretovali vědomě na základě vlastních zkušeností vizuálně obrazná

vyjádření), rozvíjí vyučující i dovednosti, které jsou součástí jednotlivých tematických okruhů OSV. Je to například sebepojetí, sebepoznání, kreativita, mezilidské vztahy, psychohygienu, seberegulace a komunikace. Dovednost komunikovat vyučující žákům zprostředkovává při společných reflexích a diskuzích, které jsou společným prostředkem vyučování výtvarné výchovy i OSV. Kreativita je další téma, které je společné jak pro VV, tak pro OSV. Vyučující učí žáky kreativě v každém výtvarném úkolu, ať už je to při vlastní tvorbě žáků nebo v rovině pouhého pozorování reality. Vyučující také využívá jednu z cest OSV k žákovi, kdy jde žákům vzorem, jelikož její vlastní návrhy učebních úloh jsou podle mě kreativní. Vyučující začleňuje do výuky OSV všechna jeho témata prostřednictvím rozličných metod a námětů, které často odrážejí aktuální dění, ve kterých se žáci i magistra právě nacházejí. Z analýzy jsem se také dověděla, že vyučující využívá didaktických kroků instrukce – akce – reflexe a situace – intervence.

Následně jsem navrhla vlastní vyučovací proces a zrealizovala ho v 9. ročníku, přičemž jsem zjistila, jak žáci na jednotlivé úkoly OSV reagovali a jaké obsahy jednotlivých témat OSV si mohli osvojit. Při navrhování mého procesu vyučování mi pomohla má teoretická část bakalářské práce, ve které se zabývám jednotlivými tématy OSV a jejich uplatněním v praxi výtvarné výchovy. Jelikož nebylo snadné najít v odborných knihách zabývajících se výtvarnými učebními úlohami aktivitu, ve které by se odráželo téma kompetice, tak jsem se rozhodla ho zkusit žákům ve VV zprostředkovat. S tímto tématem se v mé praxi objevila i další témata jako např. kooperace, sebepoznání a sebepojetí, kreativita, komunikace, poznávání lidí a další. Bylo pro mě jednoduché si představit, jak mé vyučování bude skvěle fungovat, ale realita byla jiná. V průběhu vyučování jsem nešla příliš do hloubky jednotlivých témat a často jsem nedovedla rozkrývat vzdělávací obsahy pojmů, které byly nasnadě. I přesto, že jsem opomněla např. některé stěžejní otázky, které jsem žákům měla v úmyslu položit, jsem od dětí v průběhu vyučování získala zpětnou vazbu a mohu zde napsat, jak žáci na mé úkoly OSV začleněné do VV reagovali. S žáky jsme během vyučování často společně diskutovali. Myslela jsem si, že žáci deváté třídy nebudou moc sdílní a velice mě překvapilo, že vyjadřovali své postoje, hovořili jasně, srozumitelně, byli schopni sebehodnocení, otevřené diskuze a hlavně jsem měla dojem, že se opravdu chtějí vyjadřovat. Neplatilo to samozřejmě u všech, ale musím přiznat, že jsem nezvládala diskutovat se všemi stejnou měrou. Chybí mi zkušenosti a byla jsem ráda, že alespoň část komunikuje a ostatní naslouchají. Většina žáků spolupracovala jak při jednotlivých týmových soutěžích, tak při diskuzích, které jsme společně vedli. Neobjevil se tam nikdo, kdo by mé snažení sabotoval, spíše naopak. Žáci byli velmi snaživí především při mém výkladu teorie loga, ale i při jednotlivých soutěžích. Na společné reflexe v kruhu

reagovali pozitivně a tento způsob práce je nijak zvlášť nepřekvapil. Během jednotlivých soutěží žáci dovedli regulovat své chování, chovat se ohleduplně, soustředit se, jednat jako tým a vzájemně se poslouchat.

Řekla bych, že je na žácích patrný vliv jejich třídní vyučující – pedagožky výtvarné výchovy. Mám pro tento objev své důvody. Žáci se mi na konci vyučování svěřili s tím, že ve výtvarné výchově si s vyučující často povídají. Myslím si, že většina žáků má rozvinutou schopnost komunikace. Magistra přiznala, že se nedrží přesných pokynů ŠVP a raději využívá momenty, které jsou aktuální a které v ten daný moment mohou žáka po jeho osobnostní a sociální stránce rozvinout co nejlépe. A to jsem viděla i na žácích, kteří se dokázali přizpůsobit snadno všemu, co jsem po nich chtěla. Důležitým objevem pro mne bylo, že na to, aby učitel mohl žáky efektivně rozvíjet po osobnostní a sociální stránce, musí žáky nejprve trochu znát, aby věděl, co je potřeba rozvíjet. Lépe řečeno, když se s žáky učitel teprve poznává, je potřeba tomu aktivitě vhodně přizpůsobit.

ZÁVĚR

Jak teoretická tak empirická část mé bakalářské práce pro mě byla velkým přínosem, jelikož mi umožnila nahlédnout do vyučovacího procesu, kterého jsem se během bakalářského studia dotkla pouze prostřednictvím artefaktiky, zážitkových aktivit a v rámci šesti hodin náslechových praxí na SŠ. Díky bakalářské práci jsem zjistila, že bych se jednou mohla seberealizovat jako pedagožka na 2. stupni ZŠ, což jsem si do té doby nemyslela a přemýšlela jsem spíše nad středním vzděláváním. Práce mi také rozšířila obzory a poznatky ve zkoumané problematice a především mě motivovala do další práce, jelikož mi ukázala, kolik znalostí a dovedností ještě musím získat.

Téma, je aktuální a v současné době řešené. V rámci oborového diskurzu je kladen důraz na problematiku didaktické transformace vzdělávacího obsahu. Má práce otevírá téma, které řeší propojení cílů VV a průřezového tématu OSV v praxi základní školy a zkoumá, zda se jednotlivá témata OSV ve VV samotné uplatňují. Ve své teoretické části jsem se dověděla, že lze jednotlivé definované obsahy OSV ve výtvarných úlohách nalézt. V empirické části své práce jsem si tento poznatek ověřila na pojetí výuky průřezového tématu OSV výtvarné pedagožky. Zjistila jsem, že témata OSV souvisí s oborem VV a oborové cíle i cíle průřezového tématu se propojují. Na základě vlastního vyučování jsem se snažila včlenit cíle OSV do výuky VV, přičemž jsem zjistila, že znám teoreticky cíle, ale didaktická transformace obsahu mi činila problém. Jak jsem již zmínila, tato práce téma pouze otevírá a pojednává o problematice ze široka v dikci RVP ZV, ve vztahu k průřezovému tématu OSV. Během svého bádání jsem zjistila, že se obsahy jednotlivých témat OSV ve výuce intuitivně kladou, otázkou však zůstává, zdali se mohou naplňovat. Zčásti jsem přispěla svou výzkumnou sondou a zjistila, že orientace na vzdělávací obsah je nutná, aby slova nezůstala prázdnými pojmy. Bylo by nasnadě zaměřit se na konkrétní pojem OSV a problematiku zkoumat do hloubky vzdělávacích obsahů, které daný pojem představuje. Bylo by možné zaměřit se na jedno téma OSV a bádát, jak je ve VV začleňováno. Jelikož jsem v rámci svého šetření musela konstatovat nedostatečnost ŠPV, bylo by možné na větším výzkumném vzorku prozkoumat ŠVP – konkrétně začlenění OSV do VV. Při vlastním vyučování jsem zjistila, že je opravdu složité v devadesáti minutách výtvarně tvořit a ještě reflektovat, diskutovat, hodnotit a dojít k optimálnímu osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Proto je třeba hlavně zkoumat konkrétní vzdělávací obsahy VV, obsahy průřezových témat, kterak se prolínají a jak je lze metodicky začleňovat?

SUMMARY

In theoretical part of my bachelor thesis I focused on defining of Moral, Character and Social Education terms which I also found in tasks of Fine Art written by current educators of Fine Art. I discovered that contents of individual terms in Fine Art naturally appear in the tasks.

On the basis of theoretical knowledge I verified if Fine Art's objectives and Moral, Character and Social Education's objectives overlaps.

Bachelor thesis benefited me because it extended my knowledge in explored issues and it motivated me to my future work.

SEZNAM LITERATURY

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. 292 s. ISBN 80-200-0953-1.

CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, štětcem nebo myší*. 1. vyd. Praha: Aventinum, 1998. 123 s. ISBN 80-7151-031-9.

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2008. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 6. vyd. Praha: Portál, 1998. 166 s. ISBN 978-80-7367-909-5.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 302 s. ISBN 978-80-247-3037-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HEWSTONE M., STROEBE W. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-7367-092-5.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Brno: Cerm, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem: Aktivita pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.

LASOTOVÁ D. – BEJVOLEC R. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-892-9.

LIEBLOVÁ J. *Srovnávací analýza užití shodné arteterapeutické techniky u různých cílových skupin (Analýza potřeby modifikace zadání a cílů)*. In *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství Univerzity Karlovy, 1991. Kapitola 3.6, s. 245.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 361 s. ISBN 80-247-0650-4.

MÍČEK, L. *Psychohygienu II., Sebevýchova jako cesta k duševní rovnováze*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 127 s. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.

PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-6244-9.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178—772-8.

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

ŘÍČAN P. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. 300 s. ISBN 978-80-262-0532-6.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. - WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

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, Jan. *Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí*. In SLAVÍK, Jan (ed.). *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy*

ke zdraví. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2005, s. 11-49. ISBN 80-7290-225-3.

STADLEROVÁ, H. *Rozvoj psychodidaktických dovedností v přípravném vzdělávání učitelů primární školy prostřednictvím výtvarných disciplín*. Brno, 2008. 200 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Masarykovy na katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Hana Horká.

SZTABLOVÁ, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1997. 72 s. ISBN 80-7042-121-5.

ŠKOBRTAL, P. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, 112 s. ISBN 978-80-7464-199-2.

UHL SKŘIVANOVÁ V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko - pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. 246 s. ISBN 978-80-7315-228-4.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha: Agentura strom – Aisis, 2003. 95 s. ISBN 80 – 86106 – 10 – 1.

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, J. - VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. *Komplexní rozvoj osobnosti žáka*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/433>>.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. 2. Dotisk 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 104 s. [cit. 2014-04-25]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf>. ISBN 80-87000-03-X.

Artefiletika [online]. c2006 - 2012, poslední revize 2014 [cit. 2014-6-03]. Dostupné z: <<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/9-napadnik/123-muz-a-zena-hledackem-kamery>>.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G*. [online]. Katedra pedagogiky FFUK, 2012. [cit. 2014-15-01] Dostupné z WWW: <<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/>>

PŘÍLOHY

1 ŠVP 2. ZŠ V PLZNI

- Výtvarná výchova
- Charakteristika vyučovacího předmětu – 2.stupeň
 - **Obsahové, časové a organizační vymezení**

Vyučovací předmět výtvarná výchova se vyučuje jako samostatný předmět v 6. a 7. ročníku - 2 hodiny týdně, v 8. a 9. ročníku – 1 hodina týdně

Vzdělávání ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova je zaměřeno na:

- pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy
- rozvíjí tvůrčí činnosti, smyslovou citlivost a uplatňování subjektivity
- přistupuje k uměleckému procesu v jeho celistvosti a chápe ho jako způsob poznání a komunikace
- užívá různých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších informačních a komunikačních technologií

Místo realizace:

výuka probíhá v odborné učebně výtvarné výchovy (popř. v kmenových třídách, v učebně výpočetní techniky) nebo mimo budovu školy (práce v terénu, galerie apod.)

Průřezová témata:

OSV: -kreativita

- **Výchovné a vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí žáků:**

Vyučující využije všech forem a metod práce k tomu, aby žák dosáhl požadovaných kompetencí – skupinové vyučování, samostatná práce, krátkodobé projekty apod.

Kompetence:

Kompetence k učení:

- při teoreticky zaměřených hodinách si žáci vytváří takové učební materiály, aby je mohli dále využívat pro své další učení
- žáci při své tvorbě poznávají vlastní pokroky a při konečném výstupu si dokáží zpětně uvědomit problémy související s realizací
- strategie – učitel zadává jednotlivé úkoly tak, aby si každý žák mohl sám zorganizovat vlastní činnost
- učitel využívá kladného hodnocení k motivaci pro další výtvarnou činnost

Kompetence k řešení problémů:

- žákům je předkládán dostatek námětů samostatnému zpracování a řešení problémů souvisejících s výběrem výtvarné techniky, materiálů a pomůcek
- při zadání úkolu žák rozpozná výtvarný problém a hledá nejvhodnější způsob řešení
- strategie – učitel zadává úkoly způsobem, který umožňuje volbu různých postupů

Kompetence komunikativní:

- při práci ve skupině dokáže žák vyjádřit svůj názor, vhodnou formou ho obhájit a tolerovat názor druhých
- strategie – učitel klade dostatek prostoru pro střetávání a komunikaci formami (písemně, pomocí technických prostředků, výtvarnými prostředky, ...)
- učitel dohlíží na dodržování etiky komunikace (naslouchání, respektování originálních nezdařených názorů, ...)

Kompetence sociální a personální:

- učí se respektovat pravidla při práci v týmu, dodržovat je a svou pracovní činností kladně ovlivňovat kvalitu práce
- strategie – učitel dodává žákům sebedůvěru a podle potřeby žákům v činnostech pomáhá
- učitel umožňuje každému žákovi zažít úspěch
- učitel v průběhu výuky zohledňuje rozdíly v pracovním tempu jednotlivých žáků

Kompetence občanské:

- při propagaci školních akcí žáci vytváří plakáty a upoutávky, kterými prezentují školu
- žáci respektují názor druhých
- žáci prezentují výsledky své práce a účastní se výtvarných soutěží
- strategie – učitel podporuje občanské cítění žáků při vytváření propagačních materiálů

Kompetence pracovní:

- při samostatné práci jsou žáci vedeni ke koncentraci na pracovní výkon, jeho dokončení a dodržují pravidla
- žáci si vytváří pozitivní vztah k manuálním činnostem
- žáci při práci s výtvarným materiálem dodržují hygienická pravidla
- strategie – učitel vede žáky ke správným způsobům užití materiálu, nástrojů a vybavení
- učitel požaduje dodržování dohodnuté kvality postupů

6. – 7. ročník

Výstup	Učivo	Průřezová témata Mezipředmětové vztahy Projekty a kurzy	Poznámky
<p>vybírání, vytváření a pojmenování škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů</p> <p>při vyjádření vychází z vlastních zkušeností, poznatků, vjemů, představ</p> <p>variuje různé prvky a jejich vztahů užívá v.o. prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích</p> <p>užívá některé metody</p>	<p>linie, tvar, vztahy v ploše objem barva, barevný kontrast světlo symetrie a asymetrie vizuálně obrazná vyjádření ve vzájemných vztazích a jejich uspořádání do celků</p> <p>vztahy vnímání zrakem a ostatními smysly, výtvarná forma na základě smyslových podnětů</p> <p>výtvarné vyjádření pocitů, nálad, představ, fantazie akční kresba, akční malba</p> <p>lidská figura, proporce, hlava, proporce</p>	<p>Předmětem prolíná zejména – OSV 5</p>	

6. – 7. Ročník

Výstup	Učivo	Průřezová témata Mezipředmětové vztahy Projekty a kurzy	Poznámky
<p>rozdělí působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného a symbolického významu</p> <p>rozdělí je jednotlivé grafické techniky (lept, suchá jehla, linoryt, litografie)</p> <p>interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření minulosti a současnosti</p> <p>vychází z historických souvislostí a osobních prožitků a zkušeností</p> <p>uvědomuje si souvislost českého a světového umění</p> <p>rozvíjí své estetické citění</p> <p>uvědomuje si možnosti výtvarné tvorby</p> <p>vnímá podněty okolí</p>	<p>člověk a umění</p> <p>práce s uměleckým dílem</p> <p>vyjádření představ a skutečnosti</p> <p>grafické techniky</p> <p>malířství</p> <p>sochařství</p> <p>architektura</p> <p>užití umění</p> <p>současný design</p> <p>tematické práce</p> <p>výtvarné soutěže</p> <p>návštěva muzea</p>	<p>Dějepis – evropské souvislosti světové souvislosti</p> <p>OSV 5</p>	<p>podle aktuálních nabídek soutěží</p> <p>podle aktuálních nabídek muzeí a galerií</p>

8. – 9. Ročník

Výstup	Učivo	Průřezová témata Mezipředmětové vztahy Projekty a kurzy	Poznámky
<p>užívá vizuálně obrazných vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů fantazie a představ</p> <p>pojmenuje účinky výtvarně obrazných vyjádření na smyslové vnímání vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě</p> <p>vytváří si přehled uměleckých výtvarně uměleckých a technických kritérií využívá znalostí a technických způsobů zobrazování</p> <p>využívá vizuálně obrazné prostředky pro vyjádření prostoru</p> <p>rolišuje jednotlivé grafické techniky a zvládá techniku linorytu</p> <p>porovnává různé znakové systémy a výtvarná zobrazení</p> <p>porovnává různé interpretace vizuálně obrazných vyjádření, vysvětlí své postoje k nim s vědomím osobní, kulturní, společenské podmíněnosti hodnotových soudů</p>	<p>lineární kompozice zátaží, uspořádání objektů do celku světlostní vztahy barevné vztahy</p> <p>barva výtvarné a psychologické účinky barvy symbol, znak</p> <p>perspektiva iluze prostoru proměnlivost obrazu v čase(foto, film, nová média)</p> <p>grafické techniky</p> <p>písmo kaligrafie</p> <p>práce s textem vztah slova a obrazu</p>	<p>Předmětem pro líná zejména – OSV 5</p> <p>Český jazyk a literatura</p>	

8. – 9. ročník

Výstup	Učivo	Průřezová témata Mezipředmětové vztahy Projekty a kurzy	Poznámky
<p>vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro své vlastní osobité vyjádření</p> <p>ve vizuálně obrazném vyjadřování při vlastní tvorbě uplatňuje prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv na vlastní vyjádření</p> <p>v konkrétních příkladech (vlastní tvorby i tvorby jiných autorů) identifikuje charakteristické výtvarné prostředky</p> <p>uvědomuje si historické proměny uměleckých směrů</p> <p>objasní širší společenské filosofické...okolnosti vzniku uměleckých děl</p> <p>interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současného umění</p> <p>porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření</p> <p>rozvíjí své estetické citění</p> <p>uvědomuje si možnosti výtvarné tvorby</p> <p>vnímá podněty okolí</p>	<p>osobní zpracování daného tématu člověk – stopy a otisky</p> <p>analýza a obhajoba vlastní tvorby</p> <p>hledání vlastních charakteristických výtvarných prostředků</p> <p>historické slohy umělecké směry</p> <p>práce s výtvarnými tiskovinami</p> <p>výtvarné kritiky</p> <p>tematické práce výtvarné soutěže</p> <p>návštěva muzea, galerie</p>	<p>Dějepis</p> <p>OSV 5</p>	<p>sebepojetí</p> <p>podle aktuálních nabídek soutěží</p> <p>podle aktuálních nabídek muzeí a galerií</p>

2 ROZHOVOR S VÝTVARNOU PEDAGOŽKOU

1. **Váš ŠVP pro VV je rozdělen do 6. – 7. ročníku a do 8. – 9. r. Je OSV realizováno v každém ročníku?**

„Ano, je.“

2. **Která témata jste dosud v rámci VV zprostředkovala?**

„Nedovedu říct která, ale vzhledem k tomu, že se většinou prolínají, tak asi všechny.“

3. **Na základě jakých úkolů začleňujete OSV do výuky? Jaké metody a témata volíte?**

„To se nedá zobecnit. Co vjem, to záplava otázek a úkolů. Metody...tak já vám povím nějaké úkoly. Například s žáky na konci roku většinou děláme tzv. barevné střepy, kdy si žáci rozstříhají staré práce, které se např. nepovedly a poté si vybírají např. střep dnešního rána nebo střep pátečního večera a pak je vzájemně porovnávají. Dále s nimi dělám výtvarný diktát: Namaluj čáru, která vypadá jako skákající postava atd. V dalším úkolu – Obraz mého já si žáci rozstříhnou svoje výtvarné vyjádření svého já a propojují je s díly druhých. V hodinách často využívám metodu diskuze, jak v průběhu, tak před tvorbou samotnou se bavíme o daném tématu.“

4. **Domníváte se, že je VV vhodná k začleňování témat OSV a proč?**

„Ano, je vhodná. Myslím si, že osobnostní a sociální rozvoj je jedním z cílů i samotné VV. Témata, která OSV nabízí, ve VV přirozeně využívám.“

5. **Realizujete s žáky společné závěrečné reflexe uplynulého vyučujícího celku?**

„Když úkol dokončíme, tak se o něm s žáky bavíme. Není to každou hodinu, je to většinou po ukončení celého výtvarného úkolu. Práce naskládáme do řady a povídáme si o nich. Ptám se jich například: Kdo chce začít? Co pro vás bylo obtížné? Bavíme se především o kladech prací. Hodnocení bych ve VV úplně odbourala. Na každé práci se dá najít něco dobrého. I náhodná šmouha může dát práci super efekt. Vždy si řekneme kritéria hodnocení, ale to jde jen u některých úkolů – dětská fantazie je nehodnotitelná.“

6. **Jaké konkrétní cíle sledujete ve výtvarných úkolech, které provází téma OSV „kreativita“?**

„Upřímně řečeno nevím. Žádné konkrétní cíle nesleduji. Kreativita je ve výtvarných úkolech všudypřítomná. Kreativita je pro žáky důležitá nejen v jejich umělecké

tvorbě, ale i v jejich osobním životě. A to si myslím, že se právě učí v té výtvarné tvorbě, kdy se žáky snažím podpořit v tom, aby odbourali konvence a aby např. oblohu namalovali zelenou apod. Kreativita je prospěšná i v mezilidských vztazích. Učím je, že např. vzájemné rozhovory s druhými mohou být velmi obohacující, když hýří všemožnými nápady. Takové vztahy nás i druhé mohou posouvat dál. To jsem žákům popisovala na příkladu výtvarných umělců, které jsem jim představovala jako lidi z masa a kostí. Například Mirvald se Sýkorou. Vztahy mezi Goghem a Gauguinem; osobnost Váchala, Reynka, Medka, Kupky, Hundertwassera....

7. V rámci jakého učiva VV prolínáte téma „kreativita“ v jednotlivých ročnících? A jaké náměty volíte?

„Kreativita prolíná každým výtvarným úkolem. Celkově nemůžu říci, v rámci jakého učiva VV prolínám OSV. Co úkol to učivo. Neřídím se žádnými plány. Vždycky to vyplyne ze situace, která zrovna přijde. Tak například jsme pracovali s přírodním materiálem – kamenem. Žáci měli za úkol, vyjádřit příběh toho jejich kamene, který si přinesli. Hned vznikla řada otázek. Kde ten kámen ležel a co všechno zažil? Kdo po něm chodil? Zažil války? Co je to válka? Jak se nás týkají války? Máme ve třídě Nad'u, která je právě z té oblasti Ukrajiny, kde to teď zrovna nevypadá dobře. Chtěli se s maminkou vrátit, protože tam mají rodinu, ale teď už se asi nevrátí. Obsahy se rozvíjí v průběhu hodiny především spontánně. Nemám připravené přesné otázky. Vždycky vím, o čem úkol je, kam ho směřovat, ale vycházím především z aktuálních situací. Ve výběru úkolů se nechávám ovlivňovat současnou situací. Když žáci přijdou po prázdninách, přecházíme do studijního období pomalu. Kolem školy je plot z pletiva. Žáci si k němu lehli a papír položili na jedno místo a po několika minutách obkreslili stín, který se na papíru pohyboval. Bylo na žácích, jaké prostředky si pro tvorbu zvolí. Musím říci, že z toho vznikly celkem zajímavé práce. Kolem školy roste škumpa, jejíž listy se nádherně zbarvují a přechází až do tmavě červené barvy. Toho jsem s žáky využila a vytvářeli jsme různé barevné přechody. Dále jsem zhruba pět minut cesty kolem školy vyfotografovala různá místa, zákoutí, zajímavé předměty, fasády apod. a žáci měli za úkol je najít, což podpořilo to, aby se více kolem sebe dívali. U domů, aby se dívali na vršky, které jsou v Plzni nádherné. Vyfotografované objekty jsme pak společně rozebírali. Často jim třeba řeknu, ať namalují deštník nebo nůžky a oni najednou nevědí, jak to vlastně vypadá. Zkoušíme právě výtvarně poznávat předměty, které jsou běžné a nám blízké.“ Například mne zaujali vaše šněrovací boty.

S žáky bych se mohla pustit do kresby právě toho momentu zauzlování tkaniček, což vím, že bude pro žáky složité.

8. Popište mi prosím jednu, podle vás zajímavou a podnětnou vyučovací hodinu, kde bylo právě OSV a jeho téma „kreativita“ včleněno do výuky VV.

Ročník: „7.“

Téma: „*Stromy*“

Pomůcky: „*Volitelné médium a čtvrtky*“

Časová organizace: „*2 hodiny*“

Primární cíl vyučovací hodiny VV: „*Naučit se vyobrazit strom. Poznat jeho habitus. Posunout se dál ve výtvarné interpretaci stromu.*“

Cíl integrované OSV: „*Sebepoznání a sebepojetí, řešení problémů, psychohygiena*“

Motivace: „*Motivací pro ně bylo to, že nemuseli sedět ve třídě, ale sedli si pěkně pod strom a částečně i relaxovali.*“

Stručný průběh hodiny a její zásadní chvíle:

„Nejprve jsme si povídali o stromech. Ptala jsem se jich, jestli někdy jdou a lehnou si pod strom. Odpovídali, že ano. Od první třídy jsou žáci zvyklí je kreslit jako tyč a na ní koule. Mluvili jsme o tom, že každý strom má jiný habitus a podněcovala jsem je k jejich pozorování. Pozorovali jsme, jak vypadají stromy z pohledu zespoda, že kmen je široký a čím jsou větve výš, tak se postupně zužují. Pak žáci větve zaznamenávali. Povídali jsme si o tom, jak se dá obraz pojmout (impresionisticky, fauvisticky apod.) Každé si to dělal po svém, jakou technikou chtěl. Došli jsme k různým zjištěním. Některé výtvary ani nevypadaly jako strom, ale jako řečiště, což dalo vzniknout dalším otázkám – Plzní protéká mnoho řek. Jeden žák strom obtáhl a vznikl obrys madony s dítětem – další podnět, tak jako se nahoře koruny stromů potkávají tak i lidí spojují své hlavy dohromady. Další práce vypadala jako cesty a křižovatkami – Jakou cestu jste za svůj život prošli? Museli jste se někdy rozhodovat? Byli jste někdy v průšvihů, který jste museli řešit? Jaká byla vaše rozhodnutí? Apod. Žáci si také měli pro svůj strom zvolit jméno (vznikl např. ohňostrojoý strom) a popsat jeho příběh. Najednou si žáci uvědomili, že se v jejich stromě odráží nějaký příběh, možná i jejich vlastní příběh. Bylo by například zajímavé, kdyby si ještě před tím udělali Baumtest ... Všechno mají v sobě, nic ze sebe nedostanou ven. Právě tento úkol měl i takovou dohru, která mě velmi potěšila. Byli jsme s žáky na výletě v přírodě a

jeli jsme lanovkou a sami žáci začali, jak viděli stromy z nadhledu, mluvit o stromech a na tuto naši hodinu si vzpomněli. I kdyby jen pozorování a všímání si okolní reality měl být výsledek VV tak je to přeci skvělé.“

Hodnocení:

„Bohužel hodnotit musím. Většinou hodnotím jedničkou a dvojkou. Hodnotit výtvarnou tvorbu lze jen těžko.“

3 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

JAK ZAČLEŇUJE |
PROLÍNÁNÍ
TÉMAT

W / OSV

VZTAHY K CÍLOM
PROLÍNÁNÍ
TÉMAT

- Váš ŠVP pro VV je rozdělen do 6. – 7. ročníku a do 8. – 9. r. Je OSV realizováno v každém ročníku?
„Ano, je.“
- Která témata jste dosud v rámci VV zprostředkovala?
„Nedovedu říct která, ale vzhledem k tomu, že se většinou prolínají, tak asi všechny.“
- Na základě jakých úkolů začleňujete OSV do výuky? Jaké metody a témata volíte?

„To se nedá zobecnit. Co vjem, to záplava otázek a úkolů. Metody... tak já vám povim nějaké úkoly. Například s žáky na konci roku většinou děláme tzv. barevné střep, kdy si žáci rozstříhají staré práce, které se např. nepovedly a poté si (vybírají) např. střep dnešního rána nebo střep pátečního večera a pak je vzájemně (porovnávají). Dále s nimi dělám výtvarný diktát. Namaluj čáru, která vypadá jako skákající postava atd. V dalším úkolu – Obraz mého já si žáci rozstříhnou svoje výtvarné vyjádření svého já a propojují je s díly druhých. V hodinách často využívám metody diskuse, jak v příběhu, tak před tvorbou samotnou se bavíme o daném tématu.“

4. Domníváte se, že je VV vhodná k začleňování témat OSV a proč?
„Ano, je vhodná. Myslím si, že osobnostní a sociální rozvoj je jedním z cílů i samotné VV. Témata, která OSV nabízí, ve VV přirozeně využívám.“

5. Realizujete s žáky společné závěrečné reflexe uplynulého vyučujícího celku?
„Když úkol dokončíme, tak se o něm s žáky bavíme. Není to každou hodinu, je to většinou po ukončení celého výtvarného úkolu. Práce naskládáme do řady a povídáme si o nich. Ptám se jich například: Kdo chce začít? Co pro vás bylo obtížné? Bavíme se především o kladech prací. Hodnocení bych ve VV úplně odbourala. Na každé práci se dá najít něco dobrého. I náhodná šmouha může dát práci super efekt. Vždy si řekneme kritéria hodnocení, ale to jde jen u některých úkolů – dětská fantazie je neohodnotitelná.“

6. Jaké konkrétní cíle sledujete ve výtvarných úkolech, které provází téma OSV „kreativita“?
„Uprímně řečeno nevím. Žádné konkrétní cíle nesleduji. Kreativita je ve výtvarných úkolech všudypřítomná. Kreativita je pro žáky důležitá nejen v jejich umělecké tvorbě, ale v jejich osobním životě. A to si myslím, že se právě učí v té výtvarné tvorbě, kdy se žáky snažím podpořit v tom, aby odbourali konvence a aby např. oblohu namalovali zelenou apod. Kreativita je prospěšná i v mezilidských vztazích. Učím je, že např. vzájemné rozhovory s druhými mohou být velmi obohacující, když hýří všemožnými nápady. Takové vztahy nás i druhé mohou posouvat dál. To jsem žákům popisovala na příkladu výtvarných umělců, které jsem jim představovala jako lidi z masa a kostí. Například Mirvald se Sýkorou. Vztahy mezi Goghem a Gauguinem; osobnost Váchala, Reynka, Medka, Kupky, Hundertwassera...“

7. V rámci jakého učiva VV prolínáte téma „kreativita“ v jednotlivých ročnících? A jaké náměty volíte?
„Kreativita prolíná každým výtvarným úkolem. Celkově nemůžu říci, v rámci jakého učiva VV prolínám OSV. Co úkol to učivo. Neřídním se žádnými plány. Vždycky to vyplývá ze situace, která zrovna přijde. Tak například jsme pracovali s přírodním materiálem – kamenem. Žáci měli za úkol vyjádřit příběh toho jejich kamene, který si přinesli. Hned vznikla řada otázek. Kde ten kámen ležel a co všechno zažil? Kdo po něm chodil? Zažil války? Co je to válka? Jak se nás týkají války? Máme ve třídě Nađu, která je právě z té oblasti Ukrajiny, kde to teď zrovna nevypadá dobře. Chtěli se s maminkou vrátit, protože tam mají rodinu, ale teď už se asi nevrátí. Obsahy se rozvíjí v příběhu hodiny především spontánně. Nemám připravené přesné otázky. Vždycky vím, o čem úkol je, kam ho směřovat, ale vycházím především z aktuálních situací. Ve výběru úkolů se nechávám ovlivňovat současnou situací. Když žáci přijdou po prázdninách, přecházíme do studijního období pomalu. Kolem školy je plot z pletiva. Žáci si k němu lehli a papír položili na jedno místo a po minutách obkreslili stín, který se na papíru pohyboval. Žáci z toho celkem zajímavě pracovali. Kolem školy roste škumpa, jejíž listy se nádherně zbarvují a přechází až do tmavě červené barvy. Toho jsem s žáky využila a výtvarně jsme (čůzně barevné přechody). Dále jsem zhruba pět minut cesty kolem školy vyfotografovala různá místa, zákoutí, zajímavé předměty, fasády apod. a žáci měli za úkol je najít, což podpořilo to, aby se více kolem sebe dívali. Učím je, aby se dívali na vršky, které jsou v Plzni nádherné. Vyfotografované objekty jsme pak společně rozebírali. Často jim třeba řeknu, at



CÍLE
SEVER
ZÁČÍPRAČ.
S BARVOU JET-NE
JEDY TUN OBARVET
JEN REALITU.
→ ST. ČITN.
VPL. SUBS.

OSV
osobn. a sociální
rozvoj

rozvoj smysle,
citlivost

sebaregulace
trpělivost
předsudky
rozvoj
smysle,
citlivost
→ DLINÉ
TVAR

OV OUP
SUBJEKT

see. psací
přepočítání
KOOTUNIK
SEINKY

PROLÍNÁNÍ
CÍL

že se očit jako
je odpověď na H. dle
přímky propojenost
cíle VV a OSV.

→ JAK? Dějiny umění

vládní přib
KREATIVITA
KREATIVITA
SUBJEKTIVNÍ
PŘEDJUDICE
VZTAHY

VYUŽIT
DENI
MOTIVACE
PSYCHOTEREM

PODROBNĚ
líže kreativní

ROZVOJ SMYSL. CITIVOST → Barevné t, vztahy mezi barvami
hist. souvislosti / ARCHITEKT

TRENING VIZ. PAMĚTI - využití v l. předřad

namalují deštník nebo nůžky a oni najednou nevědí, jak to vlastně vypadá. Zkoušíme právě výtvarně poznávat předměty, které jsou běžné a nám blízké." Například mne zaujali vaše šněrovačí boty. S žáky bych se mohla pustit do kresby právě toho momentu zauzlování tkaniček, což vim, že bude pro žáky složitě.

8. Popište mi prosím jednu, podle vás zajímavou a podnětnou vyučovací hodinu, kde bylo právě OSV a jeho téma „kreativita“ věleno do výuky VV.

Ročník: „7.“

Téma: „Stromy“ *motivace*

Pomůcky: *Volitelně* médium a čtvrtky

Časová organizace: „2 hodiny“

načítání - vztahy - přírodopis

Primární cíl vyučovací hodiny VV: „Naučit se vyobrazit strom. Poznat jeho habitus. Posunout se dál ve výtvarné interpretaci stromu.“

Cíl integrované OSV: Sebezpoznání a sebezpejtlí, řešení problémů, psychohygienu

Motivace: „Motivací pro ně bylo to, že nemuseli sedět ve třídě, ale sedli si pěkně pod strom a částečně i relaxovali.“

Stručný průběh hodiny a její zásadní chvíle:

*JAK ZACLENUJE
ÚVODNÍ DISKUSE
Metoda pozorování
Nápětí
obraz
Cíle
vztahy
v plati*

Nejprve jsme si povídali o stromech. Ptala jsem se jich, jestli někdy jdou lehnout si pod strom. Odpovídali, že ano. Od první třídy jsou žáci zvyklí je kreslit jako tyč a na ní koule. Mluvili jsme o tom, že každý strom má jiný habitus a podněcovala jsem je k jejich pozorování. *pozorování* jsme, jak vypadají stromy z pohledu zespoda, že kmen je široký a čím jsou větve výš, tak se postupně *čuzují*. Pak žáci věrve zaznamenávali. Povídali jsme si o tom, jak se dá obraz pojímat (impresionisticky, fauvisticky apod.) Každé si to dělal po svém, jakou technikou chtěl. *Došli jsme k různým zjištěním.* Některé výtvary ani nevypadaly jako strom, ale jako řečiště, což *řalo vzniknout dalším otázkám* - Plzni protéká mnoho řek. Jeden žák strom obtáhl a vznikl obrys madony s dítětem - další podnět, tak jako se nahoře koruny stromů potkávají tak i lidé spojují své hlavy dohromady. Další práce vypadala jako cesty a křižovatkami. Jakou cestu jste za svůj život prošli? Museli jste se někdy rozhodovat? Byli jste někdy v průšvihů, který jste museli řešit? Jaká byla vaše rozhodnutí? Apod. Žáci si také měli pro svůj strom zvolit jméno (vznikl např. ohňostrojoový strom) a popsat jeho příběh. Najednou si žáci uvědomili, že se v jejich stromech *drží nějaký příběh, možná i jejich vlastní příběhy*. Bylo by například zajímavé, kdyby si ještě před tím udělali Baumtest ... Všechno mají v sobě, nic ze sebe nedostanou ven. Právě tento úkol měl i takovou dohru, která mě velmi potěšila. Byli jsme s žáky na výletě v přírodě a jeli jsme lanovkou a sami žáci začali, jak viděli stromy z nadhledu, mluvit o stromech a na tuto naši hodinu si vzpomněli. I kdyby jen pozorování a šimání si okolní reality měl být výsledek VV tak je to přeci skvělé.

PSYCHOHYGIENY

*metodický směr
připravený
konkr. obsah
práci
METODA
REFLEXE
KOBUMACE*

Hodnocení:

bezna vytyčení

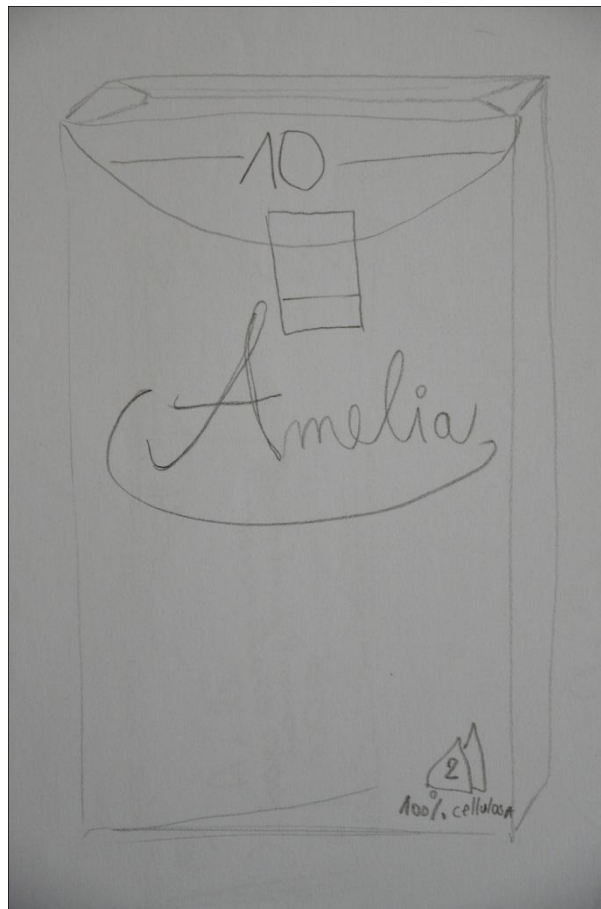
„Bohužel hodnotit musím většinou hodnotím jedničkou a dvojkou. Hodnotit výtvarnou tvorbu lze jen těžko.“

012 VV

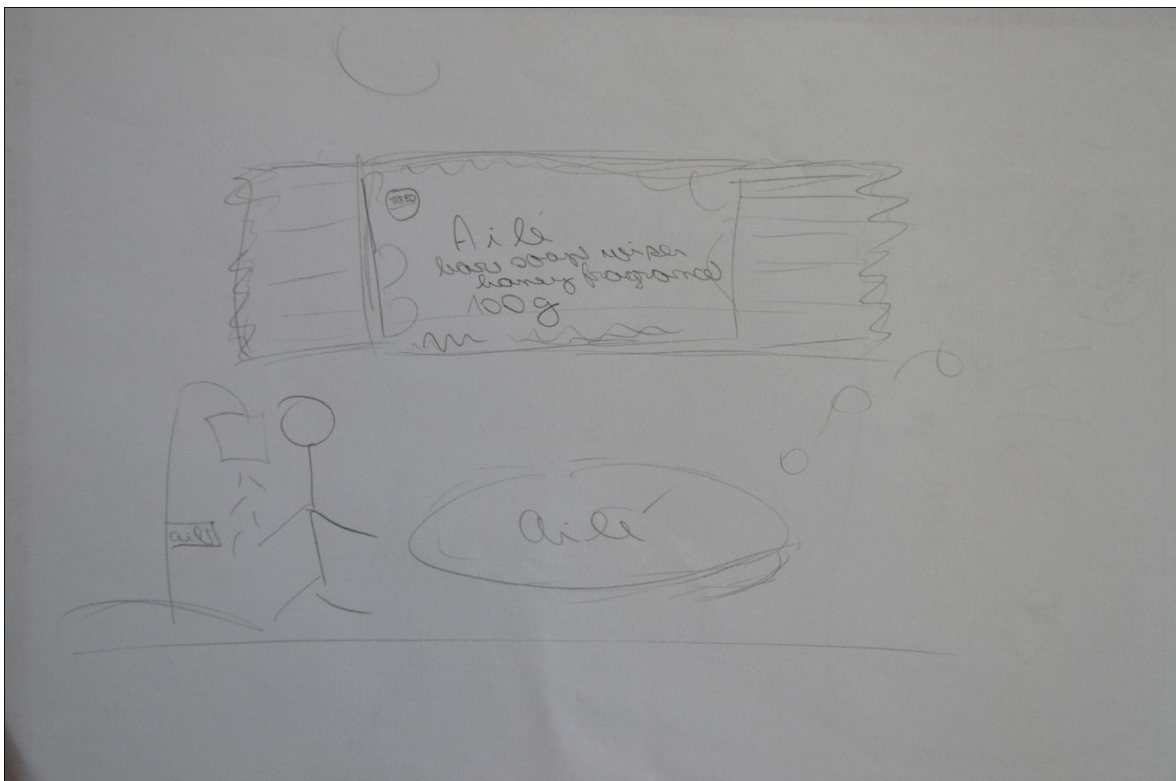
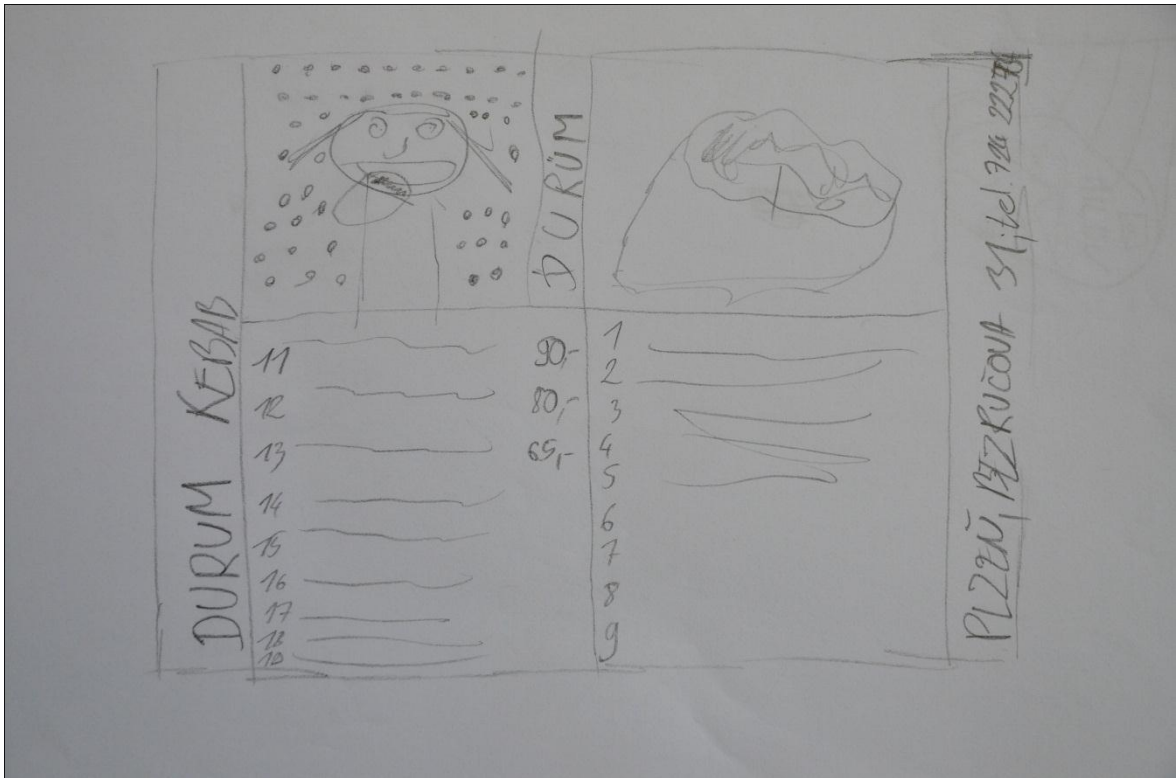
4 FOTODOKUMENTACE Z PRŮBĚHU VYUČOVÁNÍ

1. setkání:









2. setkání:



