

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta Pedagogická

Diplomová práce

**MOŽNOSTI A LIMITY INTEGRACE
PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ
VÝCHOVA DO HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

Jméno studenta: Dagmar Pelesná

Obor: Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a ZUŠ

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková

Prohlášení

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů a na základě konzultací s vedoucí diplomové práce.

V Plzni dne 28.6.2012

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Martině Komzákové, vedoucí mé diplomové práce za trpělivost, ochotu, cenné rady a připomínky k mé práci a také za lidský a přátelský přístup. Dále bych chtěla poděkovat mé přítelkyni a skvělé kantorce Kristýně Repkové za realizaci projektu a poskytnutí možnosti účastnit se, natáčet a sbírat informace z jejích hodin výtvarné výchovy.

Anotace:

V mé diplomové práci se věnuji integraci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova do hodin výtvarné výchovy. Zjišťuji, jak se na základě této integrace proměňuje tradiční hodina výtvarné výchovy a dále, jaké jsou možnosti a limity této integrace. Stěžejním místem této práce je výzkum (empirická část), kterým jsem prakticky začínala. Výzkum je zaměřen na kvalitativní analýzu výukové reality, kde bylo do desetihodinového výtvarného projektu integrována OSV. Pozorováním a analyzováním projektu jsem hledala odpovědi na výzkumné otázky. K tomu mi dopomáhala teoretická část, která částečně navazuje na mou bakalářskou práci. V teoretické části popisuji společné pole OSV a výtvarné výchovy. Stěžejní jsou společné cíle a metody, přičemž v cílech kladu důraz na pojmy personalizace, socializace, enkulturace a klíčové kompetence, v metodách potom na výrazovou hru a reflexi. Kromě společného pole se věnuji pojmům, jež jsou stěžejní pro pochopení empirické části. Jsou to pojmy, které jsem dopisovala paralelně s analýzou výzkumu a slouží čtenáři jako předporozumění pro některá má tvrzení a odpovědi na výzkumné otázky.

Klíčová slova: Výtvarná výchova, Osobnostní a sociální výchova, artefietika, Rámcový vzdělávací program, výchovně-vzdělávací proces, metoda, obsah, cíl, socializace, personalizace, enkulturace, klíčové kompetence, výrazová hra, reflexe, bezpečné prostředí, výtvarný projekt, formální a skryté kurikulum

Annotation:

I deal with integration of cross-cutting theme called Personality and social development to the education of art. I try to find which changes can be brought to education of art because of this integration. Next I try to find and name possibilities and limits of this integration. I started my work with empirical research which is the most important part of this thesis and it is focused on qualitative analysis of the educational reality. There I watched ten lessons of art (art project) where Personality and social development was integrated. I was finding answers for my research by this

watching and studying of project. Theoretical part helped me with finding answers. It follows my bachelor work, especially in part about some methods and targets which are united for art education and Personality and social development. The most important are these united concepts: socialization, personalization, enculturation, practical life skills, key competencies, expressive play, self-reflection. Next I describe concepts related with my empirical research. These concepts can help readers to understand my idea and especially answers for research questions.

Key words: art education, Personality and social development, artefiletics, educational framework, educational process, method, content, target, socialization, personalization, enculturation, practic, key competencies, expressive play, self-reflection, safe climate, art project, formal curriculum, hidden curriculum

Obsah

1. Úvod **Chyba! Záložka není definována.**
2. Teoretická část **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.1. Východiska pro integraci OSV do výtvarné výchovy **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.2. Společné pole OSV a výtvarné výchovy **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.2.1. Společné cíle **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.2.2. Společné metody **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.3. Způsoby integrace OSV do výuky **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.4. Vzdělávání učitelů v OSV **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.5. Bezpečné prostředí- podmínka realizace OSV **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.6. Projekt- vhodný „tvar“ pro integraci OSV do výtvarné výchovy. **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.7. Formální a skryté kurikulum **Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.8. Závěrem..... **Chyba! Záložka není definována.**
3. Empirická část- integrace OSV do výuky..... **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.1. Úvod **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.2. Metoda a postup práce **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.3. Představení projektu **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.4. Přiřazení cílů projektu ke klíčovým kompetencím **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.5. Materiály k výzkumu **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.6. Má očekávání od projektu **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.7. Klíčové momenty projektu, důležité pro integraci..... **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.7.1. Shrnutí a zobecnění klíčových momentů **Chyba! Záložka není definována.**
 - 3.8. Zhodnocení výzkumu **Chyba! Záložka není definována.**
4. Závěr **Chyba! Záložka není definována.**
 - 4.1. Průběh práce **Chyba! Záložka není definována.**
 - 4.2. Zodpovězení výzkumných otázek..... **Chyba! Záložka není definována.**

4.3. Zhodnocení mé role ve výzkumu a přínos práce pro mou osobu.....**Chyba!**

Záložka není definována.

1. Úvod

V mé diplomové práci se zaměřuji na prozkoumání možností a limitů integrace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) do hodin výtvarné výchovy. OSV může být do výtvarné výchovy vnášena legitimně, jak ukazuje a doporučuje Rámcový vzdělávací program. Ovšem, za jakých možností může integrace proběhnout a jaké limity obsahuje, to je pole vyžadující důkladnější prozkoumání.

Téma vyplynulo z mé bakalářské práce, kde jsem zkoumala možnosti a limity arteterapie ve výtvarné výchově. Zabývala jsem se zde společným polem arteterapie a výtvarné výchovy, přičemž artefiletické pojetí a OSV se ukázaly jako nejschůdnější cesty, přes které lze arteterapeutické metody do výtvarné výchovy vnášet. Všechny čtyři zmíněné oblasti také projevily množství společných cílů, metod i obsahů, díky nimž jsem našla velkou podobnost a propojenost mezi jednotlivými oblastmi. Byla jsem překvapená, jak moc mají společného OSV a výtvarná výchova a zajímalo mne, jakou mírou a jakým způsobem se mohou tyto dva obory propojit tak, aby docházelo k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků a zároveň byla zachována legitimita oboru Výtvarná výchova. Proto jsem se rozhodla v diplomové práci daný terén prozkoumat a z uvedené myšlenky formulovat výzkumné otázky: **Jak se proměňuje tradiční hodina výtvarné výchovy díky integraci OSV? Jaké jsou možnosti a limity této integrace?**

Hlavním cílem práce není ověřovat již danou teorii v praxi, nýbrž na základě praxe teorii zmíněné integrace vyzískat a popsat. Cílem je tedy na základě pozorované praxe zjistit, jak integrace OSV do výuky výtvarné výuky funguje a jaké možnosti a limity s sebou přináší. Proto je stěžejním místem této práce **empirická část**, kde pomocí kombinace případové studie a akčního výzkumu provádím kvalitativní analýzu reálné výuky a na základě přímého pozorování hledám odpovědi na výzkumné otázky. Kvalitativní výzkum jsem prováděla na desetihodinovém projektu výtvarné výchovy, do kterého byla integrována OSV. Vhodným a hlavně ochotným realizátorem projektu ve své třídě se stala má kamarádka, kantorka prvního stupně, která mi umožnila třídu po

celou dobu trvání projektu natáčet, fotit a poskytla mi také odpovědi na dotazníky, vztahující se k realizaci projektu. Všechny nasbírané materiály, včetně podstatných mnou sepsaných reflektivních bilancí z jednotlivých hodin jsem musela podrobně rozkódovat a následně z těchto detailních informací vytáhnout klíčové momenty a na základě nich vytvořit zobecňující informace vypovídající o integraci OSV v realizovaném projektu výtvarné výchovy.

Teoretická část má ovšem také podstatnou úlohu v této práci. Poskytuje pevný základ jak pro obecné téma, kterým je zde možnost integrace OSV do výtvarné výchovy, tak pro konkrétní projekt aplikovaný na konkrétní skupině žáků daného věku. Popisuji zde, k čemu a proč je vůbec dobré integrovat OSV do výtvarné výchovy. Dále navazuji na mou bakalářskou práci, kde upravuji a rozšiřuji společné pole těchto dvou oborů. Tím pádem i nalézám větší oporu integrace v Rámcovém vzdělávacím programu, a to především skrze klíčové kompetence, oborové kompetence a pojmy socializace, personalizace a enkulturace. Dále na základě odborné literatury popisuji termíny a pojmy, které jsou podstatné pro realizovaný a pozorovaný projekt, poskytují mu výkladový rámec a slouží čtenáři k jeho pochopení.

Na základě dostatečné opory v popsané teoretické části a hlavně díky důkladnému kvalitativnímu výzkumu se mi podařilo, alespoň podle mého názoru, nalézt dostačující odpovědi na výzkumné otázky, které jsou formou zobecňujících tezí popsány v závěru mé práce.

2. Teoretická část

2.1. Východiska pro integraci OSV do výtvarné výchovy

Proč se tímto tématem ve své práci zabývám? Proč je dobré integrovat OSV do výtvarné výchovy? Co daná integrace přináší a v čem by měla žáky obohatit? To jsou otázky, na které se pokusím v této kapitole odpovědět. Ráda bych ještě upozornila na to, že v mé práci detailně nepopisuji charakteristiku a náplň průřezového tématu OSV ani oboru Výtvarná výchova, jelikož to bylo náplní mé bakalářské práce. Zde už se zabývám určitým způsobem zacházení s těmito oblastmi, konkrétně tedy jejich společnou integrací. Informace, které pro popis a charakteristiku těchto dvou oblastí používám, jsou tedy podstatné právě pro téma mé diplomové práce.

Současný výchovně- vzdělávací proces je na základě Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) zaměřen na všestranný rozvoj osobnosti žáka, který své nabitě zkušenosti dokáže uplatnit ve svém budoucím životě. Osobnosti žáka a jeho zapojení do společnosti je tedy v současném školství přikládán velký důraz, který vyvolává potřebu integrovat do školních předmětů taková témata a aktivity, které rozvoj osobnosti ještě více podpoří.

Aktivity rozvíjející osobnost žáka zmiňuje např. i Helus, který prosazuje ve školství i rodinném prostředí tzv. osobnostní pojetí, což je „...*takové chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientují na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje.*“ (Helus, 2004, s. 10)

Na základě tohoto východiska a díky těmto názorům mi přijde zajímavé zkoumat, jak se do mého aprobačního předmětu výtvarná výchova dá integrovat OSV, která má právě rozvoji osobnostnímu i sociálnímu napomáhat.

„*Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.*“ (MŠMT, 2005, s. 82)

Podle tohoto citovaného dokumentu RVP pro ZV je také OSV ojedinelá tím, že se zde stává učivem samotný žák nebo skupina žáků v kontaktu s každodenními životními situacemi. Z toho vyplývá, že je zapotřebí takových činností, kde bude žák se svou subjektivitou pracovat, uvědomovat si ji, reflektovat ji a porovnávat ji se subjektivitami ostatních žáků, případně takových činností, kde si žák bude uvědomovat své místo v žakovské skupině souběžně s utvářením a formováním mezilidských vztahů.

K takovým činnostem, kde se zachází se subjektivitou, vybízí právě výtvarná výchova, která prací se subjektem, jeho prožíváním a zkušeností vede skrze práci s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nedílnou součástí každodenního života.

„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.“ (MŠMT, 2005, s. 57)

Žák je s vizuálně obraznými znakovými systémy tedy dennodenně v kontaktu, což odpovídá myšlence OSV, která vyzdvihuje důležitost kontaktu žáka s každodenními životními situacemi.

Bavíme-li se potom o skupině a formování mezilidských vztahů, které probíhá v procesu komunikace, musíme vyzdvihnout fakt, že proces komunikace je pro výtvarnou výchovu taktéž podstatný. Podle zmiňovaného dokumentu RVP pro ZV slouží vizuálně obrazná vyjádření právě jako prostředek zapojující (v našem případě) žáky do procesu komunikace. V něm tedy dochází k mezilidské interakci a formování mezilidských vztahů.

Jak lze na základě předešlého textu vidět, OSV i výtvarná výchova mají mnoho společného, na základě čehož je možné kvalitní, funkční a pro žáky přínosnou integraci provádět. Tyto dva obory mají ale mnohem hlubší společné pole, skrze něž lze integraci uplatňovat. Hledání tohoto společného pole bylo jednou z náplní mé bakalářské práce. V následující kapitole bych se ráda k tomuto společnému poli vrátila

a upravila jej na základě aktuálního tématu- integrace OSV do hodiny výtvarné výchovy.

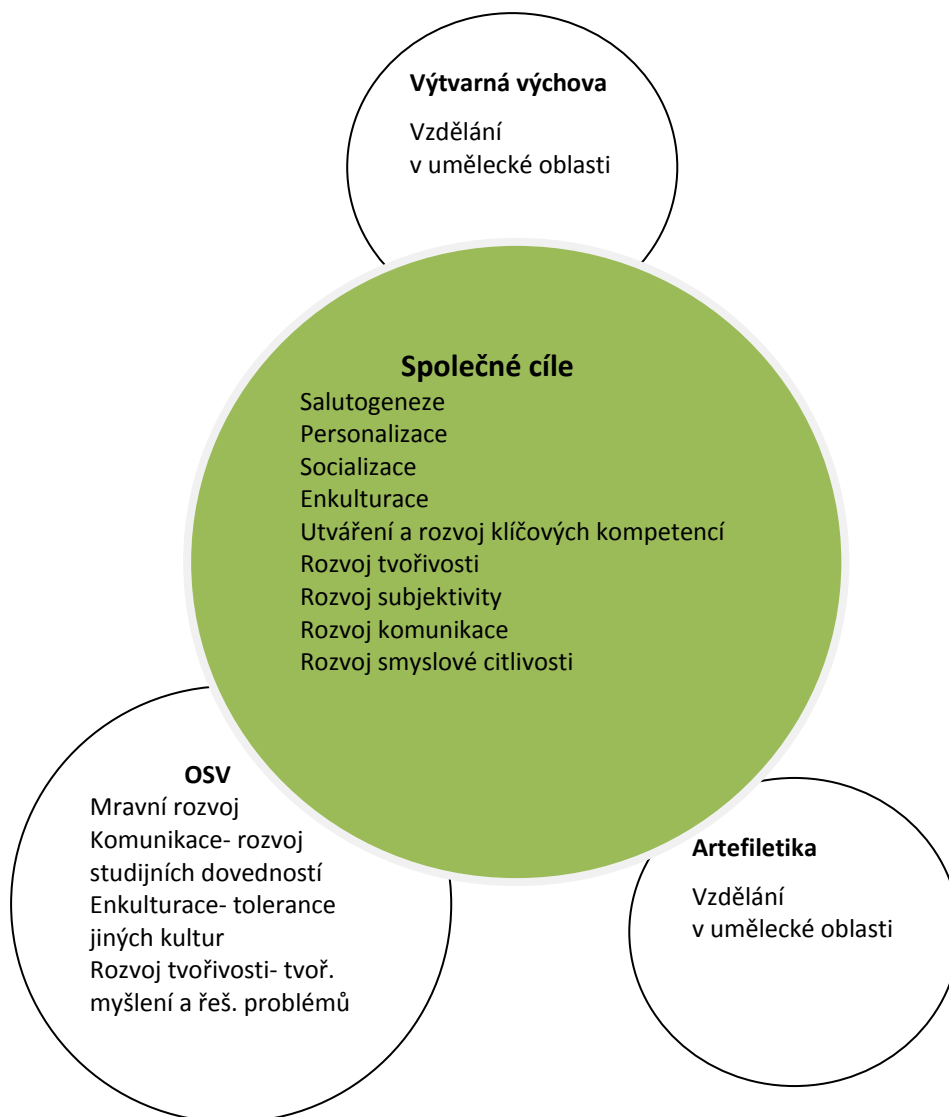
2.2. Společné pole OSV a výtvarné výchovy

Jak jsem již zmínila, tato kapitola vychází z mé bakalářské práce, která se orientovala na možnosti využití arteterapie ve výtvarné výchově. Možnosti využití jsem nalézala skrze společná pole těchto oborů, kterými byli společné cíle, obsahy a metody.

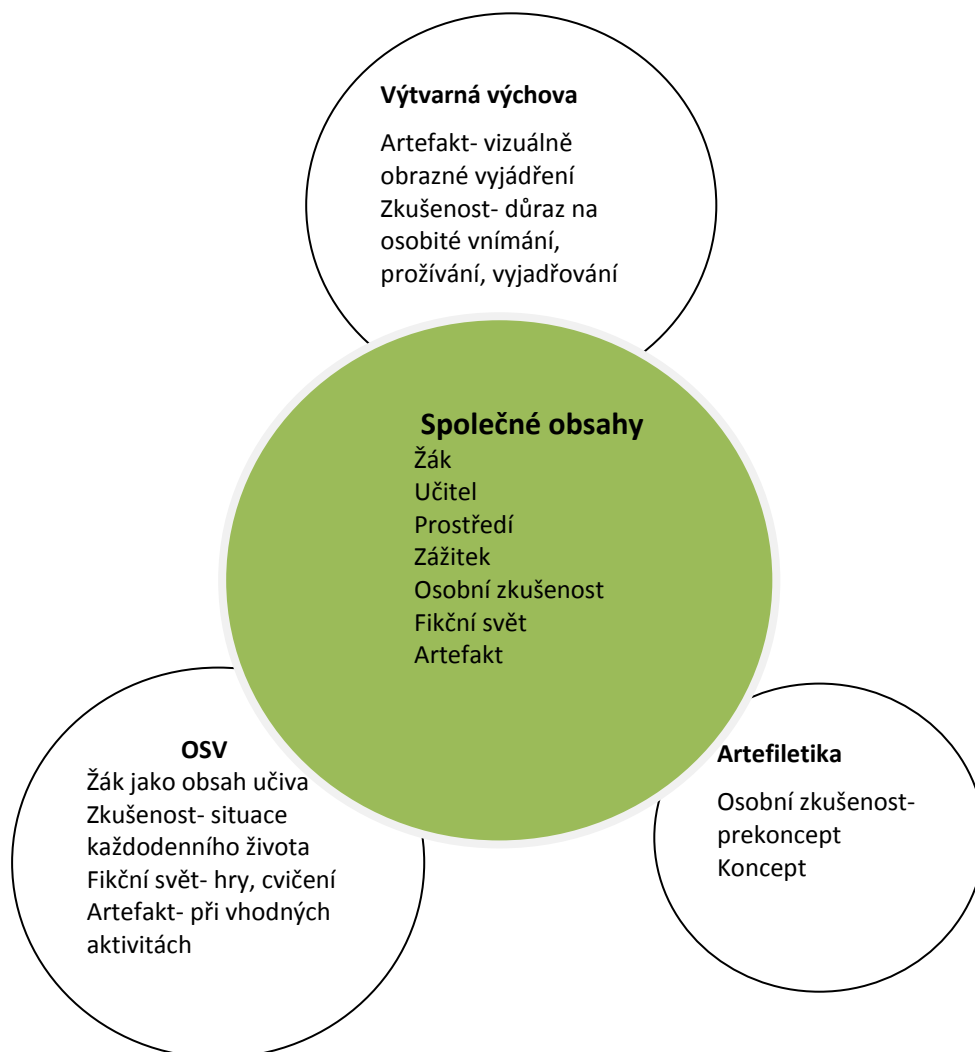
„Hledání těch možností a limitů, které by byly alternativou aplikace arteterapie ve výuce výtvarné výchovy, mě nasměrovalo na dvě cesty. První cestou je artefiletika... moderní přístup k výtvarné výchově. Ta je arteterapií inspirována v mnoha bodech, a proto zde lze beze sporu najít nemalé pole společných principů. Cestou druhou je potom OSV, průřezové téma v RVP, které se často do výtvarné výchovy integruje. Lépe řečeno integrují se spíše témata OSV do témat výtvarných, do výtvarných projektů a do různých druhů výtvarného zpracování. U OSV jsem opět našla některé obsahy, cíle a metody, které má společné s arteterapií, potom tedy i s výtvarnou výchovou a artefiletikou.“ (Pelesná, 2010, s. 18)

Na základě předešlé citace lze vidět, že právě zkoumání způsobu aplikace arteterapie ve výtvarné výchově mě navedlo k zajímavé problematice integrace OSV do výtvarné výchovy. Nyní bych ráda uvedla konkrétní společné cíle, obsahy a metody těchto dvou oblastí jako konstrukty výchovně vzdělávacího procesu. Z nich lze pozorovat, přes co lze integraci legitimně provádět. Pro lepší orientaci uvádím grafy-myšlenkové mapy, použité v mé bakalářské práci a zde mírně poupravené, kde je zřetelné, v čem se oblasti shodují a v čem se naopak liší. Jednotlivé pojmy týkající se cílů, obsahů a metod již více nerozepisuji, opět to bylo náplní mé bakalářské práce. Musím ještě upozornit na to, že se v grafu objevuje i kolonka artefiletika, která zde má ve spojitosti s tímto tématem opodstatněné místo. Jak se níže ukáže, artefiletika jako tvůrčí přístup k výtvarné výchově je jedna z cest, kterou lze OSV do výtvarné výchovy integrovat.

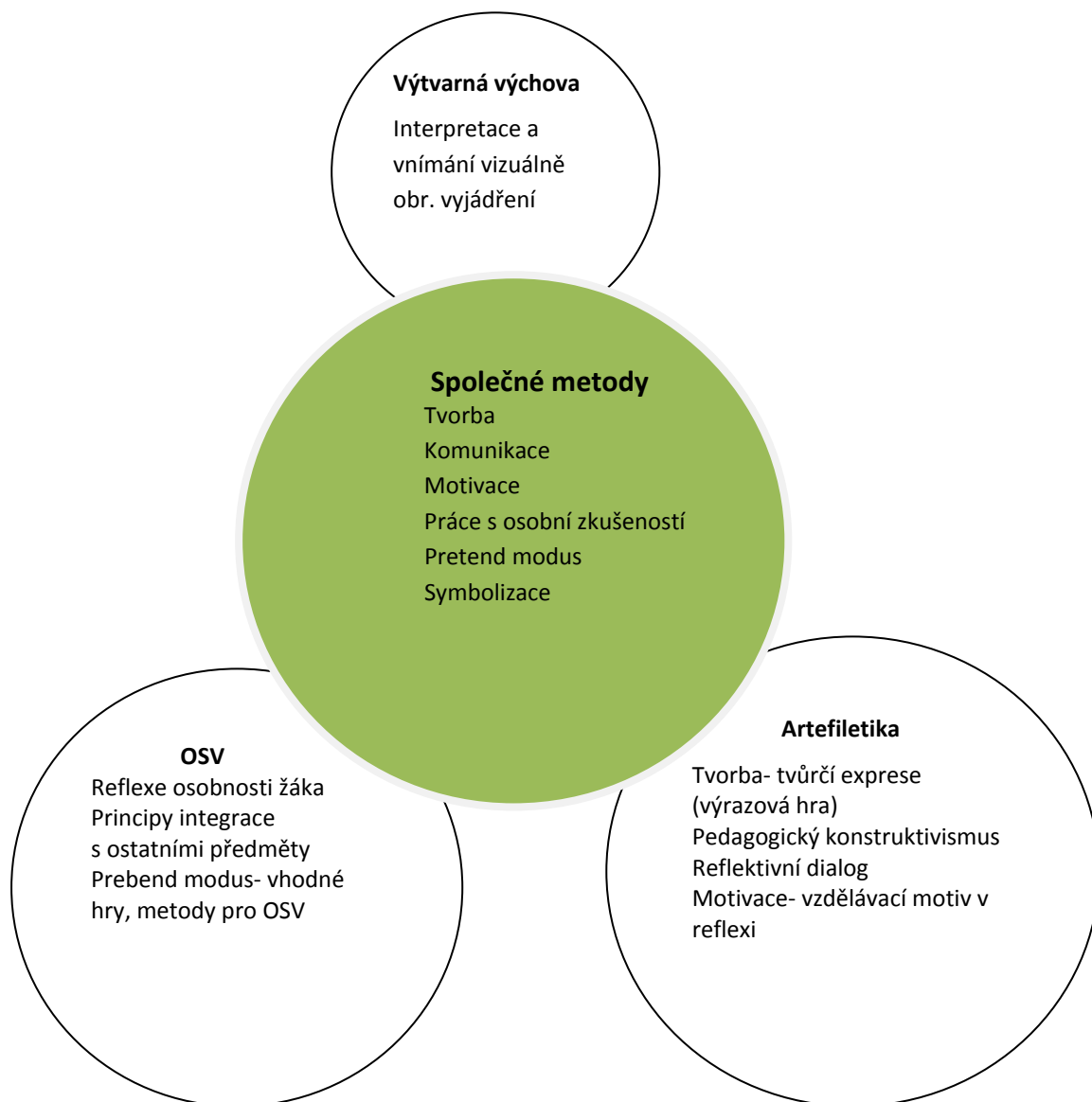
Graf č. 1: Myšlenková mapa společných cílů



Graf č. 2: Myšlenková mapa společných obsahů



Graf č. 3: Myšlenková mapa společných metod



Na myšlenkových mapách lze vidět, v čem se zmíněné oblasti shodují, jinak řečeno, skrze co je možné provádět integraci a co je výraznými specifikami pro jednotlivé oblasti. Nyní se budu věnovat těm společným cílům a metodám, které jsou pro integraci OSV do výtvarné výchovy nejvýznamnější a které tvoří část teoretického základu pro empirickou část mé práce. Tudíž prostudování níže uvedených kapitol je podstatné pro pochopení empirické části.

2.2.1. Společné cíle

Největší společnou charakteristikou OSV a výtvarné výchovy je to, že (na rozdíl od arteterapie) jsou tyto dva obory povinnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, a ten má stanovené nejjobecnější cíle vzdělávání, jejichž naplňování je závazné. To, co zmíněné dvě oblasti tedy primárně nejvíce spojuje, jsou cíle vzdělávání, které jsou definovány ve dvou dokumentech stanovující rámec vzdělávání. Prvním dokumentem je tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání, který za cíle vzdělávání považuje personalizaci, socializaci a enkulturaci. Druhým dokumentem je RVP, který má jako primární cíl utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků. Nyní bych ráda tyto cíle vzdělávání popsala a doplnila je o fakta, která ukazují, jak se k těmto pojmům vymezují výtvarná výchova a OSV.

2.2.1.1. Personalizace, socializace, enkulturace

Personalizace je chápána jako rozvoj jedince v rámci své vlastní osoby a individuality. Jedinec se stává samostatnou osobou, schopnou „převzít svůj další život do vlastních rukou.“ (VÚP, 2001, s. 13)

Že OSV na rozvoj jedince dbá, není pochyb. Už jen samotný název průřezového tématu napovídá, že se jedná o rozvoj osobnostní a sociální. Jak popisuje Srb a kol. (2007), OSV má stanovené cíle na základě tematických okruhů, skrze něž si žáci prakticky procvičují a rozvíjejí životní dovednosti. Okruhy jsou tři a označují se jako osobnostní, sociální a morální rozvoj. Cíli personalizace odpovídá **oblast osobnostního rozvoje**, která obsahuje témata, povinně zařaditelná do výchovně-vzdělávacího procesu. Témata opět dle Srba a kol. (2007) jsou:

1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Sebepoznání a sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygienu
5. Kreativita

Tato témata jsou dále v RVP pro ZV rozepsána a konkretizována. Jak lze potom v empirické části mé práce vidět, je možné dle těchto požadavků formulovat konkrétní cíle hodiny. To platí i pro ostatní témata OSV, které uvádím níže.

Personalizace (jako následně i socializace a enkulturace) je ve výtvarné výchově vedena skrze tvůrčí činnosti, kterými dle RVP pro ZV jsou: **(1) Rozvíjení smyslové citlivosti, (2) Uplatňování subjektivity, (3) Ověřování komunikačních účinků**, v nichž k rozvoji osobnosti dochází především skrze vnímání, tvorbu a interpretaci.

„Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.“ (MŠMT, 2005, s. 57)

Druhým cílem vzdělávání dle Bílé knihy je **socializace**, která je chápána jako rozvoj jedince v rámci společnosti, kdy se jedná konkrétně o utváření mezilidských vztahů a kdy jedinec *„přijímá různé profesní, společenské a občanské role a s nimi i vlastní tvůrčí podíl na životě společnosti a osudu naší planety.“ (VÚP, 2001, s. 13)*

Socializace odpovídá v OSV nejvíce **oblasti sociálního rozvoje**, který je dle Srba a kol. (2007) členěn do čtyř okruhů. Jsou jimi:

1. Poznávání lidí
2. Mezilidské vztahy
3. Komunikace
4. Kooperace a kompetice

Proces socializace jedince a formování mezilidských vztahů probíhá především skrze komunikaci, na kterou je ve výtvarné výchově také kladen velký důraz. Význam vizuálně obrazných vyjádření zde vzniká totiž až v průběhu jejich interpretace a komunikace. Skrze komunikaci a diskurs nad dílem se tak ve třídě rozvíjejí sociální vztahy. Dokazuje to i jeden z očekávaných výstupů pro 2. období prvního stupně ZV, což je věková kategorie žáků, na níž provádím svůj výzkum v empirické části:

„Žák nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“ (MŠMT, 2005, s. 61)

Enkultura je chápána jako „proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 58)

Do této oblasti patří mimo jiné i poznávání a tolerance kultur jiných, odlišných, dále schopnost vnímat hodnoty kulturní a umělecké povahy, utvářet si na ně vlastní názor, tolerovat názor jiných atd.

Enkultura je nejblíže OSV v oblasti nazvané **morální rozvoj**, kde je jeden tematický okruh zaměřen dle Srba a kol. (2007) na hodnoty, postoje a praktickou etiku. Do tohoto okruhu můžeme zařadit i výše zmíněné vnímání a hodnot kulturní povahy, které dotváří náš hodnotový systém, dále toleranci hodnot jiných lidí, jiných kultur, národů atp.

Pro výtvarnou výchovu je enkultura primárním cílem, jelikož je pro ni podstatné vzdělávání v umělecké oblasti, které je v dnešních RVP rozšířeno na práci s tzv. vizuálně obraznými znakovými systémy. Ty se žák učí rozeznávat a využívat prostřednictvím jejich vnímání, tvorby a interpretace. Tím si žák osvojuje kulturu dané společnosti a učí se „číst“ znaky, které jsou pro danou kulturu a historická období i moderní dobu typické, což je požadavkem enkultura.

2.2.1.2. Klíčové kompetence

Jak lze z následujícího textu vyčíst, právě klíčové kompetence se ukázaly být další pomocnou cestou, která umožňuje legitimní integraci OSV do výtvarné výchovy. Důvodem je kroskurikulární zaměření jednotlivých kompetencí, které jdou tedy napříč všemi předměty ve výchovně- vzdělávacím procesu a navíc, vybavenost klíčovými kompetencemi je pro všechny žáky závazná. Na základě klíčových kompetencí můžeme najít souvislost mezi tvůrčími činnostmi ve výtvarné výchově a tematickými oblastmi v OSV (viz níže). Nyní bych ráda ve stručnosti popsala, co jsou klíčové kompetence a k čemu ve výchovně- vzdělávacím procesu slouží.

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (MŠMT, 2005, s. 6)

Jak se také dále v tomto dokumentu píše: *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (MŠMT, 2005, s. 6)*

Jedná se o kompetence, jež vycházejí z hodnot obecně přijímaných společností a jež pomáhají žákovi budovat cestu k plnohodnotnému a úspěšnému životu a jeho zapojení do společnosti. Jelikož naplnění těchto kompetencí je cíl, kterého je možné dosáhnout až po ukončení určitého stupně výchovně- vzdělávacího procesu a také cíl, jež prochází napříč všemi vzdělávacími oblastmi, **je nutné zapojit rozvoj klíčových kompetencí do každé činnosti a aktivity, která ve výchovně- vzdělávacím procesu probíhá.** Proto také, jak je popisováno VÚP (2007), lze jednotlivé kompetence rozebrat na detailní popis konkrétních činností, které by mohl žák na konci jednotlivých ročníků ovládat.

Dle RVP pro ZV je nutné vybavit žáky těmito klíčovými kompetencemi:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

V **kompetenci k učení** se OSV s výtvarnou výchovou potkává především při učení se novým technikám a pracovním postupům, kde ve výtvarné výchově můžeme mluvit o oblasti *Rozvíjení smyslové citlivosti* a v OSV o oblasti *Rozvoj schopnosti poznávání*, kde žák stejně jako ve výtvarné výchově cvičí smyslového vnímání. Dále je tato oblast OSV rozšířena o (pro rozvoj smyslové citlivosti přínosné) cvičení pozornosti a soustředění a cvičení dovedností zapamatování.

Kompetence k řešení problémů jsou pro OSV velmi důležité, jelikož se jimi OSV zabývá v několika tematických oblastech. Nejpodstatnější je asi oblast *Řešení problémů*

a rozhodovací dovednosti, kde se u žáka rozvíjejí především dovednosti pro řešení problémů (nejvíce v mezilidských vztazích), problémy v seberegulaci atd. Pracujeme-li ve výtvarné výchově se skupinou, musíme tuto problematiku brát jistojistě v potaz. Ve skupině žáků řešící výtvarné zadání se vždy musí počítat s výskytem problémů a jejich řešením, ať už jsou to situace vzniklé náhodně nebo situace zátěžové, záměrně vytvořené za účelem řešení výtvarného problému. Nejlépe bych tuto problematiku vztáhla k oblasti *Uplatňování subjektivity*, kdy problémy a jejich řešení vznikají v kontextu snahy uplatnění sebe sama ať už při vnímání, tvorbě nebo interpretaci.

Kompetence komunikativní umožňují spojitost mezi OSV a výtvarnou výchovou právě díky důležitosti komunikace pro oba obory. Oblast *Komunikace*, která je součástí OSV, vyzdvihuje podstatnou úlohu např. cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální, dialogu, komunikace v různých situacích. Schopnost ovládat tyto dovednosti je důležitá i pro výtvarnou výchovu především proto, že v procesu komunikace se utváří význam vizuálně obrazných vyjádření. A je to právě oblast výtvarné výchovy nazvaná *Ověřování komunikačních účinků*, která umožňuje žákovi především utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace.

Pod **kompetence osobnostní a sociální** lze zahrnout všechny oblasti OSV, jelikož ta se přímo osobnostním a sociálním rozvojem zabývá. Výtvarná výchova zachází s osobností žáka jako s osobností vnímatele, tvůrce či interpreta, který uplatňuje vlastní zkušenost, uvědomuje si vlastní účast na procesu tvorby a vyjadřuje skrze vlastní tvorbu své prožitky, zážitky a postoje, čímž dochází k formování vlastní osobnosti. Ke všem těmto činnostem dochází v sociálním prostředí třídy, kde se skrze komunikaci a utváření mezilidských vztahů pomocí učitelského vedení dostáváme k sociálnímu rozvoji.

Kompetence občanské mají velmi blízko k výtvarné výchově především díky zaměření na kulturní oblast. Jedna z kompetencí občanských je totiž ta, že žák *„respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění...“* (MŠMT, 2005, s. 8)

Jak lze z dokumentu RVP pro ZV dále vyčíst, tato kompetence odpovídá jednomu z cílů vzdělávací oblasti Umění a kultura, tudíž je i cílem výtvarné výchovy. OSV pak

navazuje na kompetenci občanskou spíše v místech respektu druhých lidí, jejich názorů, postojů a hodnot, čehož se konkrétně týkají především oblasti OSV *Mezilidské vztahy a Hodnoty, postoje, praktická etika*. Rozebereme-li ovšem do hloubky toto téma, zjistíme, že tradice a kulturní i historické dědictví jsou vždy hodnoty určitého společenství lidí a jejich respekt je tak součástí cílů jak OSV, tak výtvarné výchovy.

Kompetence pracovní souvisí ve výtvarné výchově opět s oblastí *Rozvíjení smyslové citlivosti*, kde se dbá na správný pracovní postup při volbě a používání prostředků v tvorbě vizuálně obrazných vyjádření. Je také potřeba přistupovat k výsledkům tvorby z hlediska ochrany kulturních hodnot, umět tedy díla adjustovat, prezentovat, chovat se k nim jako k výsledkům umělecké činnosti. Toto tvrzení je potom nejbližší oblasti *Ověřování komunikačních účinků*, kdy žák mimo jiné hledá nové možnosti pro uplatnění výsledků své tvorby. Ke všem výše uvedeným požadavkům je nutná určitá míra tvořivosti a právě tvořivý přístup k vizuálně obrazným vyjádřením je jednou z náplní výtvarné výchovy. OSV představuje tvořivost, lépe řečeno *kreativitu* jako jednu ze svých tematických oblastí. Jedná se v ní především o rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, ...) a dále potom o tvořivost v mezilidských vztazích. Rozvoj kreativity ať už v myšlení nebo tvorbě je jedním z podstatných cílů spojujících výtvarnou výchovu a OSV.

Jak lze vidět na základě této kapitoly, cíle vzdělávání a v nich nalezené oblasti spojující OSV a výtvarnou výchovu poskytují společné pole, které představuje mnoho společných témat a cílů umožňujících integraci OSV do výtvarné výchovy.

2.2.2. Společné metody

Za hlavní společné metody, které jsou podstatné jak pro OSV tak pro výtvarnou výchovu, považují především (1) tvorbu a (2) komunikaci. Jsou to metody, kterými se v těchto dvou oblastech nejčastěji postupuje k požadovanému cíli výukové jednotky nebo delšího výukového bloku. Nyní bych ráda popsala, co pro každý obor (OSV a výtvarnou výchovu) tyto metody znamenají a v čem obory spojují.

Pro výtvarnou výchovu tyto metody nejlépe popisuje artefiletika, zážitkové pojetí expresivních výchov, zejména výchovy výtvarné. Podle Slavíka (2001) je artefiletika metodicky založena na využití dvou navzájem spjatých aktivit: exprese – výrazového tvůrčího projevu a reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno. Přesně tedy odpovídá mnou zmiňovaným podstatným metodám- tvorbě a komunikaci.

„Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání, citů,...“ (Slavík, 2001, s. 12)

V artefiletice je reflexe nazývána **reflektivním dialogem**. *„Reflexe v artefiletice obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky: (1) zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své aktivity, postoje a záměry, (2) porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Kde se shodujeme, v čem se naopak lišíme – to jsou dvě ústřední otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání.“ (Slavík, 2001, s. 13)*

Aby mohlo dojít k naplnění stanovených cílů, je potřeba tyto dvě složky účinně spojit. Spojený funkční celek se potom nazývá **výrazová hra**. Jde o tvůrčí aktivitu, kdy se žáci pohybují v tzv. fiktivním světě, světě hry, jejíž pravidla přijímají a plně si je uvědomují. Podle Slavíka (2001) je **fiktivní svět** dějištěm, kde se utváří duševní obraz nebo výraz, který pro danou chvíli nahrazuje aktuální skutečnost skutečností jinou. Zároveň je však doprovázen vědomím rozdílu mezi fiktivní a reálnou rovinou zážitku.

Důležitým pojmem, který je také potřeba zmínit z pohledu teoretického základu pro empirickou část, a který je podstatný pro tvorbu fiktivního světa, je **prop**. *„Propy jsou objekty, které lidem slouží jako opory pro tvorbu fiktivních světů. Poetičtěji bychom mohli říci, že propy jsou pozvánkami nebo vstupenkami do fikčních světů.“ (Slavík, 2001, s. 125)*

Jako prop lze použít to, co můžeme smyslově vnímat, ve výtvarné výchově potom nejčastěji to, co můžeme vidět nebo nahmatat- kresba, grafika, malba, nebo jiné výtvarné dílo.

OSV zachází s pojmy tvorba a komunikace prakticky podobně jako artefietické pojetí. Tvorbou můžeme mít na mysli různá **cvičení a vhodné hry**, skrze které dochází k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Tyto cvičení a hry mohou být zprostředkovány prostřednictvím metod, které jsou podrobně charakterizovány v *Zásobníku metod používaných v OSV*. Jak Dubec (2007) v této publikaci uvádí, metod je několik. Patří mezi ně např. hraní rolí, brainstorming, myšlenková mapa, úkolové situace atd. Pro mé téma je ovšem nejpodstatnější hlavní metoda OSV, kterou je **reflexe**. Ta je také výrazným spojovatelem OSV s výtvarnou výchovou především tedy skrze zmíněnou artefietiku. *„Díky reflexi si žáci z prožitých aktivit odnášejí obohacenou (vědomě zpracovanou) zkušenost uplatnitelnou v dalším učení a životě. Reflexe urychluje a prohlubuje sociální učení, a proto je základní metodou osobnostní a sociální výchovy.“* (Dubec, 2007, s. 9)

Vidíme, že OSV pojímá klíčové metody tvorbu a komunikaci podobně jako výtvarná výchova především skrze artefietické pojetí. To se tak stává jednou z možností, jak a proč lze OSV do výtvarné výchovy integrovat.

Obecně společné cíle a metody ukázaly, přes co je integrace OSV do výtvarné výchovy možná a legitimní. Čili ukázaly, jak integraci vést tak, abychom zachovali legitimitu oboru výtvarná výchova.

Mluvíme-li zde neustále o integraci OSV, je také potřeba zmínit, že i tato integrace má svá určitá pravidla, lépe řečeno formy, způsoby, jakými lze vůbec toto průřezové téma do výchovně- vzdělávacího procesu integrovat. Jelikož i projekt, který jsem v empirické části zkoumala, musel být logicky zařazen do výuky určitým způsobem integrace, je potřeba způsoby integrace OSV do výuky popsat. Ráda bych tedy následující kapitolu věnovala tomuto tématu.

2.3. Způsoby integrace OSV do výuky

Způsobům integrace OSV do výuky se věnuje Srb a kol. (2007), jenž upravil a rozšířil Valentovy cesty OSV k žákům z roku 2006, které mimo jiné uvádím ve své bakalářské práci, přes které učitel vkládá OSV do výuky.

„V praxi se nám nabízejí čtyři základní cesty, jak můžeme zprostředkovat témata OSV svým žákům. Každá z nich si vyžaduje specifické znalosti, dovednosti, případně i vzdělání učitele.“ (Srb a kol., 2007, s. 13)

Zde jsou zmíněné čtyři cesty OSV k žákům dle Srba a kol. (2007):

1. Způsob, jakým se žáky běžně komunikujeme a jednáme

„ Za základní podmínku OSV považujeme vztahově symetrickou (respektující, vstřícnou) komunikaci mezi učitelem a žákem. Jedná se o přístup, profesionální postoj, kterému není snadné se naučit, protože v naší společnosti není zažitý jako běžná norma. Inklinujeme ke vztahové asymetrii, chceme mít obvykle jasno, kdo má větší moc, pravomoc, titul – a zaujímáme (asymetrické) postavení nadřazenosti, nebo podřízenosti.“ (Srb a kol., 2007, s. 13)

Symetrie má spočívat především v možnosti žáka svobodně se rozhodnout tam, kde je to možné, podílet se na rozhodování ve skupině. Učitel by měl vytvářet prostor pro otevřenou komunikaci a dohlížet na to, aby všichni měli stejnou možnost se vyjádřit. Asymetrie rolí potom nastává tehdy, potřebuje-li učitel dát najevo roli své autority, to znamená, potřebuje-li vést, korigovat výchovně- vzdělávací proces, hodnotit žáky, udělovat sankce atp.

2. Způsob, jakým využíváme spontánní neplánované situace k OSV

Jak zmiňuje Srb a kol. (2007), i v běžných situacích, odehrávajících se v hodinách lze žáky posunout v osobnostním či sociálním rozvoji a učení. Jsou to situace, které se často opomíjejí, a učitel si s nimi často neví rady, a proto je řeší nevhodným způsobem anebo je neřeší vůbec. *„Může to být porušování dohodnutých pravidel ze strany žáků, „vyrušování v hodině“, konflikt žáků, kterého jsme svědky, ale třeba i únava a nepozornost žáků. Mnohé situace se nepravdělně opakují a řešíme je „tisíckrát“. Když*

se nám podaří vhodně je uchopit, máme šanci, že svým žákům darujeme „lekci“ OSV.“
(Srb a kol., 2007, s. 14)

3. Začlenění témat OSV do předmětu, který vyučujeme

Zde se nabízejí dva způsoby, jak OSV do předmětu začlenit. Dle Srba a kol. (2007) to mohou být: a) vyučovací metody (v případě výtvarné výchovy např. reflexe, skupinová práce) anebo b) realizace konkrétních témat OSV, zadaných v RVP.

Tento způsob integrace je klíčový pro celý můj výzkum, jelikož projekt, na němž byl výzkum prováděn, byl záměrně provázen tématy OSV a i cíle projektu byly vybrány na základě tematických okruhů OSV z RVP.

4. Práce s tématy OSV v samostatných časových blocích

Jak zde uvádí Srb a kol. (2007), integrace OSV do jiných předmětů má spoustu limitů, především časovou dotaci a náplň hodin, které musí být v první řadě vždy věnovány tématu z daného předmětu. Z toho důvodu se zavádějí speciální časové bloky, které jsou věnovány výhradně tématům OSV. Jsou to různé kurzy, projekty, semináře, kroužky atp.

Ze stávajícího textu lze vyvodit, že učitele výtvarné výchovy se týkají první tři způsoby. V prvním případě učitel může na základě efektivní otevřené komunikace posouvat žáky v osobnostním a sociálním rozvoji i v předmětu výtvarná výchova. V druhém případě může učitel řešit kázeňské problémy a konfliktní situace skrze uchopení problému či situace tak, že žáky poučí a někam posune. Třetí způsob je, jak jsem již výše uvedla, nejbližší mé diplomové práci, jelikož je na něm vystavěna celá empirická část. Je to způsob, kde učitel cíleně zachází s tématy OSV, která vhodným způsobem zasazuje do výuky výtvarné výchovy. Poslední způsob se výtvarné výchovy netýká, jde v něm o samostatné celky přímo zaměřené na OSV. Může zde ovšem docházet k využívání výtvarného vyjádření jako způsobu komunikace nebo způsobu, který se stává prostředkem k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

Jak už ovšem celá kapitola napovídá, není pro učitele vůbec jednoduché ani jeden ze způsobů integrace zvládnout. I ten nejjednodušší způsob vedení k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, jako je například vytvoření prostoru pro

otevřenou komunikaci ve skupině, vyžaduje odbornější přístup, respektive přístup, který vychází z odborného zaškolení učitelů, jak vést OSV. Jak se v empirické části ukáže, odborný přístup ve vedení OSV je jedním ze základních požadavků (zároveň tedy i limitů) pro integraci OSV do výtvarné výchovy. Proto tomuto tématu věnuji následující kapitolu.

2.4. Vzdělávání učitelů v OSV

Aby učitel mohl realizovat OSV ve výuce, je potřeba nejen znát témata zadaná v RVP nebo ŠVP, ale také zakusit si zkušenost, kde sám učitel přijde do kontaktu s OSV a s metodami její práce. K tomu slouží jednak odborné rady pro formy a způsoby práce s OSV a jednak kurzy pro učitele (vše publikované a pořádané Občanským sdružením Projektu Odyssea). Srb a kol. (2007), který je právě autorem příručky *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*, popisuje:

1. Co je potřeba znát a umět pro realizaci OSV ve výuce:

- Znalost témat OSV, očekávaných výstupů a metod práce s těmito tématy
- Autoevaluace učitele, které pomáhá zjistit, zda a jak OSV v praxi uskutečnil a také zda se mu podařilo dosáhnout požadovaných cílů.
- Znalost a využívání indikátorů OSV popisujících jednání učitele a žáků umožňují zjistit, zda a jak ve výuce probíhá OSV. Jsou to desítky konkrétních dílčích dovedností učitele pro schopnost realizovat OSV ve výuce.

2. Jaké způsoby školení učitelů se nabízejí:

- Didaktická DVD s příklady dobré praxe
- Didaktické příručky od o. s. Projekt Odyssea
- Základní kurzy týkající se především úvodu do OSV a základy OSV
- Návazné kurzy zahrnující metody OSV, vybraná témata OSV atp.
- Výcviky pro koordinátory a lektory OSV
- Supervize individuální, skupinová a možnost videorozboru
- Kurzy na objednávku přizpůsobené konkrétní škole

Způsoby školení se liší nejen v tématech ale také ve stupních obecnosti a délce školení. Začíná se na čtyřech hodinách u základního kurzu Úvodu do OSV a končí se na osm seti hodinách u lektorského výcviku. Učitelův způsob práce a schopnost efektivní realizace OSV se tedy odvíjí od typu školení a sebevzdělávání. Zmíněná schopnost má vliv především na jednu věc, která je (jak se v empirické části ukáže) primární podmínkou pro integraci OSV do výtvarné výchovy- a to sice na rozpoznání a zajištění bezpečného prostředí ve skupině, ve které se OSV realizuje. Tomuto tématu bych proto nyní ráda věnovala další kapitolu.

2.5. Bezpečné prostředí- podmínka realizace OSV

„V osobnostní a sociální výchově se zabýváme tématy, ke kterým mají žáci i učitelé blízký emoční vztah. Tato témata se nás doslova osobně dotýkají. Pokud svým žákům nechceme ublížit, musíme důsledně dodržovat základní pravidla psychické bezpečnosti.“ (Srb a kol., 2007, s. 33)

V OSV jsou tedy stanovena daná pravidla, která dbají na to, aby se všichni ve skupině cítili bezpečně a aby nikomu nebylo psychicky ublíženo. Nejlépe učitel dospěje k osvojení pravidel tak, že si je zažije během daného zkušenostního školení, kurzu, výcviku.

Bude-li se učitel pravidel držet a bude-li k dodržování pravidel směřovat i žáky, mělo by podle Srba a kol. (2007) dojít k vytvoření **bezpečného prostředí** pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a rozhodování žáků.

Při realizaci artefietiky je taktéž nutná podmínka vytvoření bezpečného prostoru. Je to obsah spojující OSV a výtvarnou výchovou. Bezpečný prostor pro uskutečňování artefietického (v našem případě výtvarného) díla je zde nazýván **kruhem bezpečí**.

Podle Slavíkové, Slavíka a Hazukové (2003), je vnímán kruh bezpečí jako vytvoření atmosféry takového charakteru, kde se členové skupiny cítí být chráněni a neohrožováni a mají důvěru v ostatní členy včetně učitele, který je chápán jako součást skupiny.

Integrace OSV do výtvarné výchovy vyžaduje tedy takové prostředí, kde může v nejvyšší míře docházet k realizaci témat OSV při žákovské tvorbě a reflexi, aniž by nějakému žákovi bylo ublíženo a aniž by se někdo v tomto prostředí cítil být ohrožen nebo mu bylo nepříjemně.

Atmosféra, které ve třídě panuje, není ovšem záležitostí jen učitelem zajištěným bezpečným prostředím. Je ovlivněna také interpersonálními vztahy ve třídě, konflikty a problémy, které se ve skupině vyskytují atd. Tato celková atmosféra je potom nazývána **třídním klimatem**. Klima třídy představuje „...*dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Dlouhodobá systematická a vytrvalá práce učitele na bezpečném prostředí a vlastně obecně práce s efektivní realizací OSV by měla pomoci k vytvoření co nejpříjemnějšího a nejstřícnějšího třídního klimatu, kde budou mezi členy skupiny panovat přátelské nekonfliktní vztahy a kde bude docházet k otevřené komunikaci.

Existuje jedna metoda výuky, ve které lze realizovat OSV dlouhodoběji a mnohem efektivněji než v metodách ostatních, a ve které tak učitel může lépe zacházet s formováním třídního klimatu i se systematickým osobnostním a sociálním rozvojem žáků. A co víc, tato metoda je velmi efektivní i při práci ve výtvarné výchově. Mám na mysli projektovou metodu, která se stala objektem zkoumání mého výzkumu a jejíž tématice věnuji další kapitolu.

2.6. Projekt- vhodný „tvar“ pro integraci OSV do výtvarné výchovy

Projekt se ukazuje být vhodným tvarem pro integraci OSV do výtvarné výchovy především proto, že se delší dobu věnuje tématu, který má hlubší význam pro styk žáků s reálným světem. Věnuje se tématům, která žáky mohou obklopotvat v každodenním životě a tématům, která se týkají žáků samotných. Problematice projektů ve výtvarné výchově se hlouběji věnuje Roeselová (1997), která píše, že projektová výuka ve výtvarné výchově se snaží o rozvoj aktivity žáků, tvořivé myšlení a svobodný projev, vážení stanoviska a samostatné vyvozování eticky motivovaných

postojů, dále o vztah k ostatním lidem, k přírodě, k životu,... Přímá návaznost na osobnost žáků je blízká principům OSV, proto je vhodné při integraci využít projektovou výuku.

A co je přesně míněno výtvarnými projekty? Jedná se o „*útvary se složitou klenbou úloh a často závažným myšlenkovým obsahem.*“ (Roeselová, 1997, s. 33)

Sledují několik cest při ztvárnění problému a široce vyčerpávají zvolenou problematiku. Vzniká tak několik proudů výtvarných aktivit, které rozvíjí základní myšlenku. Klíčová je příprava projektu, která trvá poměrně dlouhou dobu. Je potřeba mít základní téma a jeho jednotlivé motivy spojit v myšlenkovou linii. Pro výtvarný projekt je dále důležité dodržet pestrost formátů a vhodně volenou skladbu výtvarných technik, aby výsledek nebyl jednolitý.

Ráda bych zde zmínila, jak bude podrobně popsáno v empirické části, že jsem se stala spoluautorem projektu realizovaného v rámci mého výzkumu. Při tvorbě projektu jsme s realizátorkou projektu vycházely právě z výše uvedených zásad. Chtěly jsme integrovat témata OSV takovým způsobem, aby byla přímou součástí výtvarné tvorby a prožívání žáků. Integrujeme-li totiž (v našem případě) témata OSV do výtvarného projektu, je vždy potřeba nezapomínat na svébytnost oboru a přetransformovat témata do prožitkových aktivit, do jazyka umění.

Nejtěžší ovšem bylo vymyslet základní téma, tu myšlenku, která by sjednocovala jednotlivé aktivity projektu. Inspirací nám byly výše uvedené snahy výtvarného projektu, ze kterého nám byly nejbližší vztahy k ostatním lidem a k vlastnímu životu. Nutno podotknout, že zde bylo ještě jedno východisko, které nám napomohlo k výběru tématu. A sice fakt, že žáci pátého ročníku, na kterých byl projekt realizován, byli ve věku deseti až jedenácti let, což je věk, kdy se děti ocitají ve stádiu tzv. **krize dětského výtvarného projevu**. Toto období se vyznačuje pocitem neúspěchu a poklesem výtvarných aktivit. Proto bylo potřeba žáky zaujmout tématem. Nejvíce v tomto věku žáky zajímá to, co se týká jejich vlastní osoby a jejich kamarádů. Porovnávají se mezi sebou- v čem jsou stejní a v čem rozdílní. Proto jsme s realizátorkou přišly na téma *Každý má svůj příběh*, které především odráží vztah k sobě samému a vztahy ve skupině. Co se ukázalo být potěšujícím pro výběr tématu a především formy projektu

bylo to, jak sama Roeselová (1997) zmiňuje, že forma výtvarného projektu pomáhá překonat krizi dětského výtvarného projevu kolem desátého roku dítěte.

2.7. Formální a skryté kurikulum

Poslední problematikou, kterou je třeba zmínit pro úplný funkční teoretický a pojmový základ empirické části, je vymezení formálního a skrytého kurikula. Tato problematika je podstatná pro orientaci cílů OSV a výtvarné výchovy a využití cílů v obou oborech.

Formální (neboli také zjevné, explicitní) **kurikulum** je „...komplexní projekt cílů, obsahů, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 65)

Je to zamýšlený a plánovaný obsah výchovně- vzdělávacího procesu, včetně cílů předmětů, časového rozvržení atp. ... tedy vše, co vyplývá z kurikulárních dokumentů a osnov výchovy a vzdělávání.

Oproti tomu stojící **skryté** (implicitní) **kurikulum** „...zahrnuje zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu: klima třídy a klima školy, hodnoty, postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků, apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 214)

Skryté kurikulum je tedy souhrn zkušeností, dovedností a znalostí žáků, získaných a naučených mimo rámec formálního kurikula.

V souvislosti s mou prací se jedná především o to, že cíle OSV nejsou většinou využívány sami o sobě ve výtvarné výchově jako formální kurikulum. Cíle posouvající žáky po stránce osobnostní a sociální zde vnímáme spíše jako kurikulum skryté, tedy jako cíle pomocné, jež napomáhají dosáhnout cílů oborových. Socializace a personalizace jsou tedy cesty k dosažení hlavního cíle- enkulturaci. A naopak, máme-li samostatný projekt či kurz OSV, můžeme prostřednictvím výtvarné aktivity (díky níž se tak enkulturace může stát v OSV skrytým kurikulem) dojít k cílům osobnostní a sociální úrovně. Zde se personalizace a socializace jeví jako plánované, formální kurikulum.

2.8. Závěrem

Kapitoly a teze v teoretické části ukazují, jak lze integraci OSV do výtvarné výchovy realizovat. Cílem bylo popsat, skrze které konkrétní prvky (především cíle a metody) lze integraci provádět tak, aby byla legitimní a v souladu s normativními požadavky RVP. Dále jsem chtěla upozornit, na co je potřeba dbát při realizaci OSV a konkrétně při její integraci do výtvarné výchovy. Ukázalo se, že tyto dva obory spojuje více, než jsem očekávala a proto byl, podle mého, vytvořen dobrý teoretický základ pro empirickou část, kde možnosti a limity této integrace zkoumám na základě zúčastněného pozorování. Znalost pojmů a tezí vysvětlených v teoretické části jsou podmínkou pro pochopení textu části empirické, především potom interpretací výsledků výzkumu a odpovědí na výzkumné otázky.

3. Empirická část- integrace OSV do výuky výtvarné výchovy

3.1. Úvod

V praktické části mé diplomové práce provádím kvalitativní analýzu výuky výtvarné výchovy, do které je integrována OSV. Analýza umožňuje více uchopit a pojmenovat možnosti a limity integrace průřezového tématu OSV do hodin výtvarné výchovy. Pomáhá tedy nalézt odpovědi na mé výzkumné otázky, kdy je cílem zjistit, jaké jsou možnosti a limity této integrace a také, jak se proměňuje tradiční hodina výtvarné výchovy díky integraci OSV.

K dobrému zmapování tohoto, pro mne zatím nepošlapaného terénu, jsem chtěla využít co největšího množství času, tedy nedělat závěry na základě jedné pozorované hodiny. Proto jsem od začátku měla vizi projektu, propojeného společným tématem souvisejícím s OSV. Pro realizaci takového výzkumu bylo potřeba najít vhodnou školu a učitele, který bude kompetentní pro tuto integraci a hlavně učitele, který bude ochotný spolupracovat, bude ochotný vystavět a zrealizovat odpovídající projekt, a jehož hodin se budu moci jako pozorovatel účastnit a zaznamenávat jejich průběh. Všechna tato kritéria jsem nakonec našla u mé kamarádky, učitelky nižšího stupně Kristýny Repkové a u školy, na které vyučuje. Zde uvádím medailonky učitelky, školy, třídy, ve které se projekt realizoval a dále medailonek o mne a mé funkci v tomto projektu. Medailonky slouží k seznámení se s projektem a s prostředím, ve kterém projekt vznikl a ve kterém byl realizován, s účastníky, jimž byl projekt na míru vystavěn, dále s učitelkou, která celý projekt vedla a s mou rolí a náplní práce v celém výzkumu. U školy, třídy a učitelky také uvádím míru orientace na OSV, která je podstatná pro uskutečnění, průběh a výsledek celé akce.

Medailonek školy

Základní škola Rudolfa Koblíce je v Kadani, kde se nachází, známá pro svůj přístup orientovaný na žáka, pro vedení výchovně- vzdělávacího procesu v rámci

nových Rámcových vzdělávacích programů, tudíž i pro integraci průřezových témat do tohoto procesu. Škola tento přístup sama deklaruje ve svém Školním vzdělávacím programu. Integrace OSV probíhá vkládáním do jednotlivých předmětů nebo formou projektů. Škola tedy nevede OSV jako samostatný předmět. Učitelé jsou vzděláváni na výuku a integraci OSV v rámci různých kurzů a školení.

S principy této školy je také spjatá autorizace fotografií a prací dětí. Z mého pohledu je to otázka badatelské etiky. Měla bych, jak popisuje Hendl (2005), od všech zákonných zástupců získat poučený (informovaný) souhlas, kde by potvrdili souhlas se zapojením jejich dětí do výzkumu a s použitím jejich prací, fotografií, videí i výpovědí coby výzkumného materiálu. Na této škole se ovšem k autorizaci zavazuje každý zákonný zástupce dítěte, vstupujícího na tuto školu. Škola totiž často pořádá výstavy v městské galerii, účastní se nejrůznějších soutěží atp. Takže mi bylo realizátorkou sděleno, že nepotřebuji povolení zákonných zástupců k autorizaci videí, fotografií, výtvorů ani výpovědí žáků.

Medailonek učitelky

Kristýna Repková (nar. 1988, dále uváděna jako realizátorka, příp. učitelka) učí na ZŠ Rudolfa Koblíce třetím rokem. Vyučuje většinu možných předmětů na nižším stupni, převážně páté ročníky. Nemá zatím ukončené pedagogické vzdělání, dálkově studuje čtvrtým rokem na pedagogické fakultě náležící pod Technickou univerzitu v Liberci, obor První stupeň ZŠ. S OSV pracuje jak na vysoké škole, kde se jej učí, tak na tomto pracovišti, ve kterém je, jak jsem již zmínila, na nové přístupy Rámcových vzdělávacích programů kladen velký důraz. Sama mi sdělila, že se snaží klást důraz na OSV ve všech svých hodinách a ve všech možných situacích, ve kterých je osobnostní a sociální rozvoj žáka možný.

Obor Výtvarná výchova je jí velice blízký, proto si jej vybrala i jako zaměření své diplomové práce.

Ve třídě, ve které jsem výzkum prováděla, vyučuje výtvarnou výchovu necelé dva roky. Se třídou má dobré vztahy, ráda s ní pracuje a ráda zde vede výuku v rámci projektů, jelikož třída je schopná spolupracovat.

Medailonek třídy

Třída 5. A je skupinou, která spolu pracuje od první třídy. Žáci jsou tedy na sebe zvyklí, panuje zde víceméně přátelská atmosféra a funguje skupinová koheze. Žáci nemají problém s komunikací ani skupinovou prací, natož s projektovou výukou, která je na této škole běžná, stejně tak s integrací OSV do výuky. Tento přístup je zde totiž vyžadován od každého učitele. Rozložení děvčat a chlapců ve třídě je téměř rovnoměrné, genderově tedy nepřevládá žádná skupina. Třída má nyní, ke konci školního roku, větší tendenci ke stmelování. Velká část žáků totiž odchází příští školní rok na gymnázium a žáci toto odloučení vnímají vcelku negativně. Nepanují zde ani žádné problémy sociálního původu. Nejdříve jsem počítala se situací, kdy měla být ve třídě jedna žačka ze sociálně slabého prostředí a měly zde panovat vzájemné problémy mezi ní a třídou, a proto mohlo být velice zajímavé sledovat tento faktor v průběhu projektu. Žačka ovšem díky dlouhodobým problémům přestoupila na jinou školu ještě před začátkem projektu.



Obrázek 1: Realizátorka se žačkami 5. A



Obrázek 2: Realizátorka se žáky 5. A

Medailonek o mé roli v celém projektu

Má role v tomto projektu a celém výzkumu má dva póly. První je pól pozorovatele, který pomocí sběru dat získává informace o daném tématu a provádí tak kvalitativní analýzu tohoto tématu. Chtěla jsem mít k dispozici velké množství informací, abych měla co nejvíce zdrojů na uvádění konkrétních příkladů z projektu, a proto jsem se domluvila s realizátorkou, že třídu budu v průběhu celého projektu natáčet. Mimo to jsem psala reflektivní bilance po každé hodině a realizátorce jsem

dávala dotazníky také po každé hodině. Dále mám vyplněný její závěrečný dotazník a závěrečné reflexe žáků.

Druhý pól mé role v projektu je jeho částečné spoluautorství, kdy jsem realizátorce pomáhala vymýšlet jednotlivé aktivity (více kapitola 3.3.). Proto jsem také fanouškem celého projektu.

3.2. Metoda a postup práce

V této kapitole popisuji, jaký typ výzkumu jsem pro své zkoumání zvolila, jakým způsobem výzkum probíhal a jaké metody jsem v jeho průběhu používala.

Jelikož mým úkolem v diplomové práci je získat detailní informace o možnostech a limitech OSV ve výtvarné výchově, založené na přímém pozorování a vyžadující formulování nové hypotézy, bylo jednoznačně potřeba zvolit **kvalitativní výzkum** a jeho metody. Kvalitativní výzkum ovšem obsahuje mnoho přístupů, typů, tzv. designů, jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007). V mé práci nebylo zcela jednoduché určit, o který typ se jedná, proto jsem se přiklonila ke kombinaci dvou typů.

Prvním z nich je **akční výzkum**. Zvolila jsem ho z důvodu mé participativní pozice v projektu, který byl ohniskem zkoumání výzkumu. Byla jsem nejen pozorovatelem, ale také spoluúčastníkem i částečným spoluautorem projektu. Jak ovšem zmiňuje Hendl (2005), zkoumání jsou si v akčním výzkumu rovni s výzkumníkem a podílí se na vyhodnocování i interpretaci výsledků výzkumu. Akční výzkum si totiž zakládá na aktivním podílení se všech účastníků, kterých se výzkum týká, v tomto případě učitelky a žáků. Jelikož ale zpracování dat, vyhodnocování a interpretace výsledků byla čistě jen má práce, nemohu jednoznačně říci, že se jedná o akční výzkum.

Druhým designem, o který se můj výzkum opírá, je **případová studie**. Ta detailně zkoumá jeden nebo několik málo případů a jde v ní o sběr velkého množství dat většinou od jednoho nebo pár jedinců na základě zúčastněného pozorování.

„Badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Využívá veškeré dostupné metody sběru dat (pozorování, rozhovor, analýza dokumentů,...)... Provádět případovou

studii znamená být tam, kde dochází k přímé akci, být v centru dění, získávat data a svědectví z první ruky.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 98- 99)

Jak dále uvádějí tito autoři, případová studie má své fáze, kterými řídí postup výzkumu. Ráda bych tedy jednotlivé fáze popsala tak, jak jsem dle nich postupovala ve svém výzkumu já, a jaké metody jsem v té které části používala:

1. Určení tématu a definování výzkumných otázek- Téma, kterým jsem navázala na svou bakalářskou práci, je vlastně pojmenovaný výzkumný problém, jež jsem se rozhodla hlouběji poznat a rozebrat. S pomocí mé vedoucí práce jsem si vytvořila konceptuální rámec, ve kterém jsem si stanovila způsob práce, jež spočíval v kvalitativním rozboru příslušného terénu, tedy hodin výtvarné výchovy s integrovanou OSV s oporou o teoretický základ. Dále jsem si definovala výzkumné otázky (Jak se proměňuje tradiční hodina výtvarné výchovy díky integraci osobnostní a sociální výchovy? Jaké jsou možnosti a limity této integrace?), které jsou jádrem celého projektu. Ráda bych ještě poznamenala, že tvorba teoretické části šla ruku v ruce s tvorbou výzkumu, tedy, doplňovala se v průběhu celé práce. Postupně jsem nacházela místa, která bylo potřeba teoreticky usadit jak pro mé pochopení, tak pro pochopení čtenáře.

2. Výběr zkoumaného případu- Pro kvalitativní analýzu jsem zvolila třídu mé kamarádky učitelky, která byla ochotná vystavět projekt, jenž s danou integrací bude pracovat a dále byla ochotná mě do své výuky pustit a nechat se s celou třídou monitorovat pomocí videozáznamu. Případová studie se vyznačuje velkým množstvím metod sběru dat, což se v mé práci jednoznačně potvrdilo. Základem celé práce bylo zúčastněné pozorování otevřené, kde jsem byla jako pozorovatel představena účastníkům výzkumu hned na začátku. Ze zadání jsem měla stanovené psaní reflektivních bilancí z každé hodiny, a pokud to bude možné, i pořízení zmíněného videozáznamu. Jelikož jsem ale potřebovala zjistit také záměry a cíle realizátorky, přidala jsem ještě dotazník s otevřenými otázkami. V kvalitativním výzkumu se jedná spíše o hloubkový rozhovor, který realizátorka vyplňovala před začátkem projektu a po každé jeho odučené hodině. Ještě jsem jako zpětnou vazbu žáků vymyslela psanou

závěrečnou reflexi, vztahující se k projektu a jeho přínosu pro jejich osobnostní a sociální rozvoj. Metody sběru dat a nasbírané materiály detailně popisují v kapitole 3.5.

3. Analýza a interpretace dat- Data jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování. Vzala jsem vždy jednotlivé hodiny a jejich jednotlivé momenty jsem přiřazovala k určeným cílům, které byly stanoveny vždy pro danou hodinu. Momenty jsem dokládala citováním z nasbíraných zdrojů. Vznikla tak bilance projektu, která byla ale velice rozsáhlá a plná zmíněných momentů. Proto jsem text postupně stále zobecňovala na teze a vztahovala je blíže a blíže k výzkumným otázkám, až vznikla kapitola 3.7., ve které interpretuji klíčová data a výsledky výzkumu.

4. Vytvoření výzkumné zprávy- Výzkumnou zprávou je zde závěr celé práce, ve kterém si odpovídám na zadané výzkumné otázky. Odpovědi jsem našla ve výsledcích výzkumu, které jsem následně vztáhla k širšímu a obecnějšímu teoretickému rámci- výukové realitě.

3.3. Představení projektu

Tato kapitola je věnována výstavbě projektu, tedy tomu, jak projekt vznikal a jaká byla jeho finální verze. Představuji zde jednotlivé hodiny a jejich cíle.

Projekt, kde byla značná integrace OSV ve výuce výtvarné výchovy si realizátorka určila na pět týdnů, tedy na pět dvouhodinových bloků. Ví, že já se svou aprobační zaměřuji konkrétně na výtvarnou výchovu, a protože chtěla, aby projekt byl co nejvydařenější, požádala mě, zda bych jí pomohla s jednotlivými náměty hodin. Tak jsme s realizátorkou společnými silami vymyslely aktivity, které by byly zajímavé z hlediska výtvarné výchovy a sloužily zároveň jako nástroj k rozvoji osobnostnímu a sociálnímu. Důležité bylo, aby hodiny spojoval nějaký jednotný prvek, aby byly něčím propojené. Tím „něčím“ se stal fakt, že každý je nějaký, **každý má svůj příběh**, a právě to se stalo tématem celého projektu. Téma osobního příběhu jsme zvolily proto, že umožňuje žákům nahlédnout pod „slupku“ jedince, který je součástí masy lidí, lidské

společnosti jako celku. Aktivity, ve kterých žáci poznávali různorodost rysů, povah, hodnot a priorit svých spolužáků, vedly k uvědomění si originality vlastní (osobnostní rozvoj) i každého jedince na Zemi (sociální rozvoj).

Pak už bylo jen na realizátorce, aby si určila konkrétní cíle hodin, korespondující s jejich tématy, aby zasadila aktivity do kontextů hodiny, vymyslela motivaci a otázky k reflexi a aby si provedla podrobné odborné přípravy (viz příloha č. 2).

Zde bych ráda představila výsledný obsah jednotlivých hodin, a cíle těchto hodin, které jsou uvedeny v tabulce vždy pod představením jednotlivých hodin. Popisují zde jednotlivé hodiny z hlediska jejich obsahu, píše tedy to, co se v jednotlivých hodinách odehrává. Konkrétní podrobné přípravy jsou uvedeny v příloze č. 2.

1. hodina: **Poznej toho druhého**- Hodina je založena na poznávání charakteristických rysů obličeje člověka. Je záměrně vybrána jako první v pořadí, tedy jako hodina zahajující, jelikož vzhled člověka je vrchní slupkou struktury jedince. Je tedy tím prvním znakem originality, který můžeme bezprostředně určit ihned po poznání jedince.

Na začátku hodiny probíhá ledolamka, kde se třída rozdělí na dvě poloviny. Polovina žáků si zaváže oči a stoupne si do řady. Žáci z druhé poloviny se libovolně po jednom rozmístí k žákům se zavřenými očima, ti je na základě hmatu, budou muset poznat. Následně se role otočí a aktivita probíhá znova. Následuje hlavní aktivita, kde se polovina žáků posadí a zaváže si oči, učitel naproti každému z těchto žáků posadí žáka jiného. Žák se zavázanými očima bude mít za úkol ve vymezeném čase poznávat pomocí hmatu obličej druhého žáka - proporce jednotlivých částí obličeje, typ kůže, vlasů,...Dalším úkolem bude si tyto rysy zapamatovat a uchovat v mysli. Poté se zavážou oči druhé skupince žáků, rozmístí se jinak, protože by nebylo účinné poznávat pomocí hmatu někoho, koho nyní pozorovali, a teď ten samý úkol provádí druhá skupina. Poté učitel žáky odvede ke svým lavicím, rozevážou si oči a jejich posledním úkolem bude vyobrazit osobu, kterou oni si představili na základě hmatového poznávání.

Na konci proběhne reflexe- otázky pro reflexi: Koho jste kreslili? Podle čeho jste tak usoudili? Myslíte, že jste rysy kresebně vystihli? Jak vám šlo zpětné vybavení si rysů? Jaké pro Vás bylo mít zavřené oči? Jaké pro Vás bylo, když na Vás někdo hmatal?

Zde (stejně jako u představení dalších hodin projektu) uvádím výřez z realizátorčiny přípravy pro jasnou představu o cílech hodiny.

Název hodiny	Cíle hodiny
Poznej toho druhého	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kresba portrétu tužkou- rozvoj smysl. citlivosti 2. Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání (konkr. hmatu), pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování 3. Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem 4. Uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla+ komunikační dovednosti

2. hodina: **Společný prostor**- Tato hodina se zaměřuje na příběh žáků na základě zobrazení toho, co je pro každého charakteristické, co ho vystihuje. Spojuje se dále v příběh celé skupiny, tedy hledání společného prostoru.

Na začátku hodiny proběhne diskuse nad tím, co je pro nás pro každého důležité, co má každý rád, dále potom, jak komunikujeme s lidmi v blízkém okolí, jak je důležité umět spolu vycházet, domluvit se. Následuje samotná aktivita spočívající v tom, že se žáci rozdělí do skupin zhruba po pěti lidech a každá skupinka si nalezne svůj prostor, kam se sesedne kolem velkého balicího papíru. Na velkou plochu budou malovat jejich společný prostor. Malovat se bude na zemi, beze slov, prstem (přímý a bezprostřední kontakt s barvou). Každý začne na své části papíru, kam zobrazí bez ohraničování svého prostoru kus sebe, to co ho vystihuje. Následně se žáci pokusí spojit jednotlivé výtvary v jeden společný. Důležité je, aby se společnými silami dokázali vyrovnat s prostorem, až se jejich plochy začnou protínat. Cílem bude vytvořit takový prostor, kde by celé skupince bylo příjemně.

Na konci proběhne reflexe- otázky pro reflexi: Jaké pro Vás bylo malovat prstem na rozdíl od štětce? Jak vám bylo, když jste si malovali na své části a jak vám potom bylo, když jste řešili společný prostor? Byly zde nějaké konflikty? Jaké a proč nastaly (co se dělo)? Jak jste problém řešili?

Název hodiny	Cíle hodiny
Společný prostor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uvědomit si vlastní priority, věci, které mám rád, vystihují mne, jsou pro mne podstatné. Vymezení své vlastní osoby 2. Umět tyto věci výtvarně zpracovat. Uvědomit si autenticitu malby prsty-bezprostřední kontakt s barvou 3. Schopnost rozdělit si s ostatními společný prostor, vymezit si na něm ten vlastní- schopnost řešení problémů 4. Schopnost komunikace a kooperace ve skupině, řešení problémů 5. Seberegulace – sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání 6. Komunikace – cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální; komunikace v různých situacích (především řešení konfliktů, reflexe) 7. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby

3. hodina: **Příběh rukou**- Příběh rukou je založen na kreativním zpracování sousoší vzniklého vždy z odlišností rukou dvou žáků. Zároveň poukazuje na rozdílnost lidské identity založené na rozdílnosti rukou každého žáka.

Žáci se rozdělí do dvojic. Navzájem si postupně pomocí sádrovacího obvazu „odlijí“ ruku v určité poloze, kterou si vyberou. Poté sádro sundají, z rukou vytvoří jeden objekt (sousoší) a vymyslí si vlastní příběh rukou- Jak se „sousoší“ jmenuje, co zde ruce představují, co ty ruce právě dělají, proč jsou v takové poloze, v jakém jsou vztahu, ...

Na konci proběhne reflexe a interpretace objektu a příběhu. Otázky pro reflexi: Jaké pro vás bylo, když vám druhý hmatl a odlíval ruku? Jak vám bylo v opačné roli? Jak se vám ve dvojicích pracovalo? Nastaly zde nějaké konflikty, popř. proč? Jak jste je vyřešili?

Název hodiny	Cíle hodiny
Příběh rukou	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poznání nové (také) výtvarné techniky- sádrové obvazy (rozvíjení smyslové citlivosti) 2. Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání (hmat), pozornosti a soustředění 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka 4. Schopnost spolupráce ve dvojici- komunikace, řešení problémů, kooperace 5. Kreativita – rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality,

	<p>schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality)</p> <p>6. Komunikace – cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální; komunikace v různých situacích (především řešení konfliktů, reflexe)</p> <p>7. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby</p>
--	---

4. hodina: **Známý neznámý**- V této hodině se poukazuje na odlišnost každého žáka skrze rozlišné vnímání a myšlení každého z nich.

Na začátku hodiny proběhne diskuse, kde učitel žákům pokládá motivační otázky: Byly jste někdy na výstavě obrazů? Umělec, když tvoří, vkládá do svého díla své pocity, kus sebe. Naopak- Jak my vnímáme obrazy? Každý jinak (důraz na individualitu). Žákům bude následně představena část (výřez) obrazu Výkřik od Edvarda Muncha. Jejich úkolem bude dodělat celý obraz na základě odhaleného detailu na základě intuice. Jak by asi mohl celý obraz vypadat. Rozlišnost zkušeností, myšlení, tedy i výtvorů.

Na konci proběhne reflexe a interpretace děl. Otázky k reflexi: Na základě čeho jsem odvodil podobu obrazu? Z čeho jsem vycházel?

Po reflexi učitel odhalí a představí žákům celý obraz a jeho autora.

Název hodiny	Cíle hodiny
Známý neznámý	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osobitost svého vnímání žák uplatňuje v přístupu k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření. 2. Sebepoznání- já jako zdroj informací o sobě. Co já vidím v tom obraze? Proč ten výňatek tak dotvším? 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka- každý má jinou fantazii a různý stupeň tvořivosti- každý dodělává výňatek nějak jinak. 4. Kreativita- rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality) 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby.

5. hodina: **Jádro jablka**- Jádro jablka jako vizuální metafora jádra (nitra) jedince je principem této hodiny. Cílem je zaměřením se na své vlastní nitro, především na hodnoty a pomocí reflexe potom uvědomění si rozdílnosti nitra každého jedince.

Motivační diskuse: Člověk je jako jablko. Setkáme-li se s ním poprvé, vidíme jen povrch, slupku. Jádro, které je hluboko uvnitř může být ovšem úplně jiné (na venek krásné jablko může mít jádro prolezlé červy, naopak jablko zvenčí ošklivé může mít jádro krásné, čisté). Jak je to s vaším jádrem, nitrem?

Žáci nejprve nakreslí klasické celé jablko, podle předlohy (živé jablko, které si samy přinesou, nebo které bude promítnuto na interaktivní tabuli). Zde bude kladen důraz na technickou zručnost. Na druhou půlku čtvrtky nakreslí rozříznuté jablko napůl, uvnitř ovšem nebude jádro jablka, ale jádro, které je v nich samých. To jádro, které nevidí hned všichni na první pohled, ale je velice důležité- lidská duše. Důležité je pořádně se nad tím zamyslet.

Na konci proběhne reflexe- Co mi dělalo problémy nebo mi naopak šlo při kresbě celého jablka podle modelu? Co je nitrem mého jádra a proč? Popiš.

V této hodině také proběhne na závěr písemná reflexe shrnující celý projekt. Otázky pro závěrečnou reflexi jsou uvedeny v kapitole 3.5.

Název hodiny	Cíle hodiny
Jádro jablka	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvoj smyslové citlivosti- kresba jablka na základě předlohy, stínování 2. Sebepoznání- já jako zdroj informací o sobě. Co je v mém nitru, jaký/á jsem, co je pro mě nejdůležitější 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka- každý je jiný, má jiné priority a hodnoty 4. Respektování druhých- při odhalování jednotlivých jader jablka (osobnosti) 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a tvorby

Důležité je přiřadit cíle projektu ke klíčovým kompetencím. Důvod, smysl a následné přiřazení uvádím v následující kapitole.

3.4. Přiřazení cílů projektu ke klíčovým kompetencím

Klíčové kompetence, jejichž učení je stěžejní smysl a cíl vzdělávání, musí být součástí každé aktivity, která ve výchovně- vzdělávacím procesu probíhá. Tedy každá aktivita, která je žáky v tomto procesu vykonávána by u nich měla nějakou klíčovou kompetenci rozvíjet. Jednotlivé cíle, které si učitel klade pro danou hodinu, musí tedy vždy korespondovat s nějakou klíčovou kompetencí, popř. s více kompetencemi. Cíl musí být takový, abychom jej byli schopni zařadit pod nějakou kompetenci, tedy pod nějakou oblast, která u žáků rozvíjí určitý typ vědomostí, dovedností, schopností, návyků a postojů. Nevíme- li si proto rady, zda se tohoto procesu daná aktivita dotýká, zkusme cíli této aktivity přiřadit některou z klíčových kompetencí.

Jak z předešlého odstavce vyplývá, i já jsem zkoušela jednotlivé cíle projektu přiřazovat ke klíčovým kompetencím. Ověřovala jsem tak návaznost na cíle vzdělávání a tudíž částečnou legitimnost projektu, v němž k integraci OSV do výtvarné výchovy docházelo. Většinou se jednoho cíle dotýkalo více kompetencí, a proto je zde v této kapitole systematizuji pro snadnější pochopení. Vždy je uveden název kompetence a k ní jsou přiřazeny jednotlivé cíle projektu (zvýrazněné tučně), které se dané kompetence týkaly. Jelikož se cíle v jednotlivých hodinách mnohdy opakovaly (netýkaly se tedy pouze jedné hodiny), za každým cílem uvádím v závorce čísla hodin (1-5), pro které byly dané cíle vytyčeny. Četnost cílů a klíčových kompetencí v jednotlivých hodinách lze také přehledně vidět v tabulce (viz příloha č. 7).

U kompetence k učení je důležité umět operovat s pojmy, znaky a symboly z vyučovaných oblastí. Ve výtvarné výchově to znamená, aby se žák učil vizuální gramotnosti. Té můžeme u žáků dosáhnout, budeme-li je učit jednotlivé kánony vizuálně obrazných vyjádření. Cíl **Rozvíjení smyslové citlivosti** (1, 3, 5) bych tedy přiřadila k této kompetenci.

Učení ve smyslu neobvyklého poznávání světa se objevuje v cíli **Cvičení smyslového vnímání** (1, 3), kdy žáci poznávali druhé na základě hmatu. Také **Cvičení pozornosti a soustředění** (1, 3) je kompetence k učení, kde žáci tyto stavy musí trénovat, učit se je.

Kompetence k řešení problémů se v projektu projevovala vždy, měli-li žáci zadanou skupinovou práci. Museli se pomocí řešení problému kooperativně domluvit, pomáhat si, dojít ke společnému cíli. Patří sem tedy **Schopnost rozdělit si s ostatními společný prostor, vymezit si na něm ten vlastní** (2), dále **Schopnost komunikace a kooperace ve skupině a řešení problémů** (2, 3), **Schopnost spolupráce ve dvojici** (3), **Cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání** (2, 3) a **Schopnost komunikace v různých situacích** (1, 2, 3). Schopnost vyřešit problém originálním a neočekávaným způsobem se týká cíle z oblasti kreativity, a to konkrétně cíle **Schopnost vidět věci jinak a umět dotahovat nápady do konce** (3, 4). K této kompetenci bych také přiřadila první hodinu, konkrétně cíl **Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě**. Realizátorka sice jako primární cíl řešení problémů nestanovila, ale z této hodiny přirozeně vyplynul. Žáci se totiž při vzájemném hmatovém poznávání ve dvojicích pohybovali v intimní zóně a byli proto vystaveni riziku vznikutí problémů a jeho případnému řešení.

Kompetence komunikativní znamená zejména to, že jedinec je schopen formulovat a vyjádřit své myšlenky a názory. Jednoznačně se tato kompetence týká tedy **Schopnosti reflexe a interpretace svého díla** (1, 2, 3, 4, 5). Je dále důležité umět komunikovat v rámci skupiny, domluvit se a asertivně dojít ke společnému řešení. To zaštiťuje cíl **Schopnost komunikace a kooperace ve skupině a řešení problémů** (2, 3). Důležité není jen umět se vyjadřovat. Jedinec musí být schopen dát také prostor druhým, prostor vyjádřit se a obhájit své názory a vyslechnout je, proto pod tuto kompetenci spadá i cíl **Cvičení pozorování, empatického a aktivního naslouchání** (2, 3).

Mluvíme-li o kompetenci osobnostní a sociální, je vždy důležitým tématem skupina, poznávání se v rámci skupiny, práce v rámci skupiny, řešení problémů v rámci skupiny atd., proto je důležitým cílem patřícím pod tuto kompetenci **Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě** (1), dále potom **Schopnost komunikace a kooperace ve skupině, řešení problémů** (2, 3). Sociální kompetencí se také rozumí to, že jedinec je schopen brát v úvahu originalitu každého člověka, proto do této oblasti spadají i cíle **Rozvoj pozornosti vůči odlišnostem** (1) a **Uvědomění si jedinečnosti a originality**

každého jedince, respektování druhých (1, 3, 4, 5). Druhou polovinu tvoří rozvoj osobnostní, kdy by jedinec měl poznávat sám sebe a tvořit si o sobě pozitivní představu, proto sem můžeme zařadit cíle **Sebepoznání- já jako zdroj informací o sobě (4, 5), Uvědomění si vlastních priorit, věcí, které mám rád, vystihují mne, jsou pro mne podstatné (2, 5), a také Schopnost seberegulace, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání (2).** Po uvědomění si vlastní jedinečnosti je také důležité umět svou osobitost využít a uplatnit, proto je pod tuto kompetenci také zahrnut cíl **Osobitost svého vnímání žák uplatňuje v přístupu k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření (4).**

Kompetence občanské jsou zaměřeny především na respektování druhých lidí, jejich názorů a hodnot. Cíl **Uvědomění si jedinečnosti každého člověka (1, 3, 4, 5)** proto tuto kompetenci zahrnuje.

Kompetence pracovní zahrnují schopnost používat nejrůznější materiály, techniky a pracovat s nimi. Toto kritérium splňují cíle, kde se u žáků šlo po smyslové citlivosti, schopnosti kreslit či používat novou techniku. Konkrétně to byly cíle: **Rozvoj smyslové citlivosti (1, 3, 5); Výtvarné zpracování věcí, které mám rád, které mě vystihují (2); Poznání nové výtvarné techniky- sádrové obvazy (3); Kresba jablka na základě předlohy, stínování (5).** V pracovním procesu je také podstatné zapojovat vlastní tvořivost pro dosažení lepších, neočekávaných výsledků, proto pod tuto kompetenci spadají i cíle z oblasti kreativity- **Pružnost nápadů, originality, schopnost vidět věci jinak, citlivost, schopnost "dotahovat" nápady do reality (3, 4).**

3.5. Materiály k výzkumu

Tato kapitola je věnována materiálům, které jsem během výzkumu pořídila a způsobům, jakými jsem dané materiály nasbírala.

Zdrojů a materiálů, kterých jsem v průběhu výzkumu nasbírala, nebylo málo, měla jsem proto problém s tím, jak mám všechny informace primárně utříbit a

systematizovat. Nakonec jsem za množství zdrojů informací byla vděčná, jelikož ověřování hypotéz se daleko lépe uskutečňuje pomocí více zdrojů.

Pro jasnější přehled zde vyjmenuji všechny mou shromážděné materiály, dále popíši způsob, jakým byly nasbírány a k čemu mi ve výzkumu sloužili.

1. Videozáznam z jednotlivých hodin- všechny hodiny projektu jsem natáčela a následně je použila jako zdroj pro mou reflektivní bilanci, jelikož jsem na videích objevovala momenty, které jsem vlastními smysly v hodině nezaznamenala. Dále videozáznamy sloužily jako zdroj pro kódování celého projektu a jednotlivých klíčových momentů, které se během projektu odehrávaly a byly stěžejní pro naplnění cílů projektu, tedy integraci OSV do výtvarné výchovy. Sestříhaná videa s klíčovými momenty jsou umístěna na DVD v příloze.
2. Reflektivní bilance z jednotlivých hodin- po každé hodině jsem klíčové body zaznamenala formou reflektivní bilance. Bilance sloužili opět jako zdroj pro rozklíčování stěžejních momentů projektu, zaznamenávajících zkoumanou mezioborovou integraci. Reflektivní bilance jsou umístěny v příloze č. 1.
3. Dotazník pro realizátorku- tento dotazník jsem sepsala pro realizátorku a ta jej vyplňovala po každé hodině. Dotazník je zaměřen na zpětnou vazbu realizátorky k jednotlivým odučeným hodinám projektu. Její odpovědi mi byly dalším zdrojem pro kódování celého výzkumu. Pro lepší pochopení záměru použití tohoto sběrného materiálu je dotazník umístěn níže. Odpovědi na něj z jednotlivých hodin jsou potom umístěny v příloze č. 3.
4. Závěrečný dotazník pro realizátorku- závěrečný dotazník vyplňovala realizátorka po skončení celého projektu. Je zaměřen na naplnění jejích očekávání a cílů projektu. Informace z odpovědí tohoto dotazníku opět sloužily pro kódování klíčových informací výzkumu. Podoba dotazníku je opět umístěna v této kapitole níže, aby čtenáři bylo jasné, čím jsem chtěla dotazníkem dosáhnout, a také jak zde zpětně používám realizátorčina očekávání. Celý dotazník včetně odpovědí je potom umístěn v příloze č. 4.
5. Realizátorčina očekávání od projektu- realizátorku jsem před začátkem projektu požádala o sepsání jejích očekávání od projektu a hlavních (obecných) cílů, kterých by chtěla pomocí projektu u žáků dosáhnout, abych věděla, jak k projektu

přistupuje, co si od něj, kromě cílů sepsaných v přípravách, slibuje. Na naplnění očekávání a splnění cílů jsem se jí potom tázala po skončení projektu v již zmíněném závěrečném dotazníku. Plné znění realizátorčiných očekávání od projektu i o naplnění cílů je zmíněno v závěrečném dotazníku, tzn. níže a samostatně je potom uvedeno v příloze č. 5.

6. Přípravy hodin- před začátkem projektu jsem od realizátorky mimo jiné dostala podrobné přípravy jednotlivých hodin, z nichž mi byli nejužitečnější cíle jednotlivých hodin, se kterými jsem stále pracovala v kódování projektu a při zjišťování naplnění cílů projektu. Zjišťování naplnění cílů, jelikož byly převážně z oblasti OSV, mi pomáhalo k určení míry možností integrace OSV do výtvarné výchovy v tomto výzkumu. V mé práci několikrát pracuji s výřezy příprav. Vybrala jsem vždy části, které jsou pro danou kapitolu důležité a ty jsem v té kapitole pro ilustraci uvedla (viz např. schéma cílů jednotlivých hodin v kapitole 3.3.). Celé podrobné přípravy jsou uvedeny v příloze č. 2.
7. Závěrečné reflexe žáků- v poslední hodině žáci dostali několik otázek, které shrnovaly celý projekt a na ně měli odpovědět. Otázky k písemné reflexi jsem vymýšlela taktéž já a měly sloužit k ověření toho, zda žáci cílů dosáhli a zda je projekt posunul v daném rozvoji. Níže uvádím otázky k reflexi, kde také u každé otázky popisuji, proč je právě tahle otázka v reflexi důležitá. Ukázky vypovídajících závěrečných reflexí jsou uvedeny v příloze č. 6.

Nyní bych tedy ráda představila dotazník, který jsem připravila realizátorce a na který mi odpovídala po každé odučené hodině projektu. Je zaměřen na dojem z hodiny, případný vliv subjektivního dojmu na změnu průběhu a postupu projektu, vypíchnutí neklíčovějších momentů a také na interakci se žáky. Dotazník jsem použila z toho důvodu, že subjektivní výpovědi jsou vždy nejvěrohodnějším materiálem, co se týče subjektivního pocitu z průběhu akce. Mám tím na mysli to, že nemusím z videí věstit, jaký měla realizátorka pocit z dané hodiny, jak podle ní hodina probíhala atp. Její výpovědi mnohdy potvrzují nebo naopak vyvracejí mou hypotézu a objevují se zde také výpovědi, které jsou cestami k odpovědím na mé výzkumné otázky.

- Dotazník pro realizátorku zaměřující se na průběh hodin:

1. Tak jaký máš celkově pocit z hodiny? Vydařila/ nevydařila,...?
2. Co bylo nejdůležitější, nejklíčovější pro vývoj hodiny? Nějaký moment/y, který byl klíčový vůči cílům/očekáváním hodiny?
3. Jak se ti podařilo splnit cíle, dosáhnout jich?
4. Myslíš, že projekt začal správně? Půjde správně tímto směrem? Nebo jej budeš muset poupravit z důvodu lepšího dosažení cílů?
5. Jakým způsobem probíhala interakce mezi žáky? Mezi tebou a žáky?

Následující dotazník, který byl určen taktéž realizátorce, je závěrečný. Dotazník je zaměřen na naplnění realizátorčiných očekávání od projektu a na naplnění obecných cílů, proto jsou zde její očekávání citovány. Dotazník zjišťuje, jak sama realizátorka celý projekt hodnotí, jak se projekt v jejích očích vydařil.

- Závěrečný dotazník pro realizátorku:

1. **Jaký je tvůj celkový dojem z celého projektu? Z jeho průběhu, návaznosti, interakce mezi žáky, mezi žáky a tebou a z výsledků prací?**
2. **Jak se naplnila tvá očekávání?** (Cituji realizátorčina očekávání od projektu):
 - a) *Žáci si upevní vztahy ve třídě a při skupinových pracích si uvědomí, jak jsou jejich kamarádi důležití v jejich blízkosti*
 - b) *Někteří budou blíže k nalezení sama sebe a ujasní si, co je pro ně důležité.*
 - c) *Projekt bude žáky bavit a budou pracovat poctivě.*
3. **Jak se naplnily tvé základní obecné cíle?** (Cituji realizátorčina očekávání od projektu):
 - a) *Cíle OSV : Žáci vnímají svět a lidi kolem sebe. Jsou schopni komunikace a spolupráce s ostatními. Vcítí se do druhých a uvědomují si, že každý z nich má city a je zranitelným.*
 - b) *Cíle Vv: Žáci zvládají dle zadaných pokynů tvořit výtvarné práce na dané téma. Používají jakékoli výtvarné techniky.*
4. **Byly nějaké důležité momenty z hlediska integrace OSV do procesu Vv, které bys ráda vyzdvihla?**
5. **Jak myslíš, že se ti integrace OSV do Vv povedla? Proč tak usuzuješ?**

6. Je něco, co bys, kdybys měla tu možnost, změnila nebo udělala jinak?

Zde uvádím dotazník, který sloužil jako závěrečná shrnující reflexe žáků. Ta byla žáky samostatně vyplňována v poslední hodině, na závěr projektu. Cílem bylo zjistit, jestli bylo u žáků naplněno cílů a zda projekt žáky obohatil v rámci OSV tak, jak měl. Ke každé otázce je uveden komentář, který popisuje, co jsem danou otázkou chtěla vyzkoumat.

- Závěrečný dotazník pro žáky (shrnující reflexe):

1. Co myslíš, že jste se tím projektem měli naučit? Vymysli krátkou větu, kterou bys charakterizoval celý projekt.
Touto otázkou je sledováno to, zda žáci pochopili smysl celého projektu, proč byl realizován a jaký má pro ně význam.
2. Která aktivita pro tebe byla nejzáživnější, nezajímavější a proč? (Zopakovat žákům všechny aktivity)
Otázka poukazuje na preferenci každého žáka, na význam aktivity pro jeho osobu.
3. Pracovalo se ti lépe ve skupině nebo samostatně a proč?
Otázkou je zjišťováno, kdo preferuje individuální a kdo skupinovou práci (míra schopnosti kooperace, řešení problémů)
4. Vyjmenuj nejméně tři věci, které ses o sobě dozvěděl a které tě překvapily.
Tento bod je zaměřen na „osobní příběh“, míru osobnostního rozvoje, osobního přínosu a uvědomění si sebe sama v rámci tohoto projektu.
5. Vyjmenuj nejméně tři věci, které ses dozvěděl a) o vaší třídě b) o spolužácích c) které tě překvapily. (U každého minimálně jednu)
Tento bod poukazuje na míru sociálního rozvoje, schopnosti vnímat rozdíly jedinců a přitom umět zhodnotit třídu jako celek.
6. Je něco takového, na co jsem se nezeptala a přesto bys to chtěl/a zmínit jako důležité? Něco z toho, co jste se naučili, dozvěděli nebo co Vás překvapilo?
Otázka umožňuje žákům prostor pro osobní vyjádření se k projektu

3.6. Má očekávání od projektu

Před začátkem samotné realizace projektu je důležité nejen očekávání vyučujícího, který projekt povede, ale také pozorovatele, který má určité vize toho, kam se bude celá práce ubírat, jakým směrem povede a jak by mohla případně dopadnout. Tato očekávání jsem sepsala před začátkem výzkumu a v závěru empirické části se na ně pokusím odpovědět.

Jelikož já jsem se ocitla v situaci, kdy nejsem jen pouhý výzkumník a pozorovatel, ale také spoluautorka projektu a realizátorka dobrá přítelkyně, mé subjektivní očekávání bude nejspíš v mých očích ovlivňovat i a) samotný průběh, tzn., že se budu značně zaměřovat na to, co je pro mne osobně podstatné (jak se projektu daří) a b) hodnocení, kde se budu snažit jako fanoušek projektu vidět co největší úspěšnost celé akce. Je zde tedy důležité i následné odpovědění si na naplnění očekávání, kde by mělo dojít k mému uvědomění si míry subjektivity a objektivity hodnocení v důsledku mé zainteresovanosti.

Nicméně jsou zde dvě hlediska mého nahlížení na úspěšnost projektu. I přesto, že výzkum je veden formou jakéhosi experimentu, kde byl záměrně vymyšlen projekt s integrací OSV do výtvarné výchovy a daná integrace by zde měla být jasně vypovídající, jako přímý pozorovatel a výzkumník jsem doufala, že projekt bude dostatečně informativní a vypovídající pro mé téma, že zde naleznu množství informací pro možné způsoby integrace OSV do výtvarné výchovy. Taktéž jsem doufala, že se nevyskytnou problémy, co se týče techniky (kamera, zvukové problémy,...), a že realizátorka bude mít dostatek sil a bude alespoň částečně ochotná splnit to, oč jí žádám. Věděla jsem totiž, že po takto náročných hodinách není lehké se ještě soustředit na odpovídání otázek, týkajících se zhodnocení projektu.

Mým druhým hlediskem nahlížení je spoluautorství projektu. Realizátorka jsem z jejích časových důvodů vypomohla s přípravou projektu, daly jsme dohromady cíle i samotné aktivity. Proto jsem doufala, že se projekt vydaří, cíle se (alespoň) částečně naplní a děti budou bez větších problémů spolupracovat. Třídou jsem ovšem neznala, jen jsem se dozvěděla, že je to velice šikovná skupina s ochotou a chutí pracovat. Měly se zde ovšem původně vyskytovat sociální problémy, které se při tomto projektu mělo třeba hlouběji řešit, jelikož se jednalo o poznávání sama sebe i druhých.

3.7. Klíčové momenty projektu, důležité pro integraci

OSV do výtvarné výchovy

Tato kapitola je stěžejní pro celý výzkum. Jde zde totiž o vyhledání a vyzdvižení klíčových momentů projektu, tedy těch momentů, které se výhradně týkají integrace OSV do výtvarné výchovy, a které tuto integraci mají potvrdit. Ne všechny momenty v projektu ovšem posouvaly žáky po stránce osobnostní a sociální, i když třeba měly. Popisují zde tedy opravdu jen ty nejsilnější a nejslabší místa každé hodiny projektu, ta místa, kde výrazně docházelo nebo naopak nedocházelo k naplňování cílů projektu.

Cesta k dobrání se až těmto nejjobecnějším, neklíčovějším tezím byla poměrně dlouhá. Postupovala jsem od nejdetailnějšího popisu celého projektu (viz příloha č. 7), přes postupné zobecňování, až k těm nejjobecnějším tezím, které se nalézají právě v této kapitole. Je nutné podotknout, že při postupném kódování nasbíraných informací mi také přirozeně vznikly návrhy vylepšující jednotlivé kroky projektu- jeho části. Tyto metodické návrhy jsem umístila do samostatné kapitoly (viz příloha č. 8).

Následující text je systematicky strukturován podle jednotlivých hodin (částí) projektu. Nejprve vždy popisují, co se v dané hodině dělo. Dále jmenuji jednotlivé momenty, posouvající výuku v rámci integrace OSV. Také je důležité poukázat na to, že přesto, že se v projektu jednalo o osobnostní a sociální rozvoj žáků, stále jsme se pohybovali v oboru výtvarná výchova, jejíž výuka zde byla legitimně vedena. Legitimitu dokazují přiřazením výtvarných činností a děl z jednotlivých hodin ke kulturním kontextům (práce jiného umělce, uměleckého směru, atp.).

1. Poznej toho druhého

Na úvod celého projektu si třída sedla do kroužku, kde jim učitelka představila celý projekt a také mne jako pozorovatele celé akce, a kde se mi žáci jednotlivě představili. Tato hodina byla úvodní a šlo v ní především o vzájemné poznávání ve třídě. Nešlo o ledajaké poznávání, žáci se poznávali podle hmatu se zavřenýma očima. Dobře tímto způsobem započala aktivitu ledolamka, kde k polovině žáků, kteří stáli v řadě, byla přiřazena druhá polovina a ti své spolužáky museli poslepu rychle poznat na základě hmatu. Poté se role otočily. Samotná aktivita probíhala na stejný princip, s tím rozdílem, že žáci měli na haptické poznávání více času a následně své žáky

portrétovali na základě vlastních vjemů. Poté svoje práce reflektovali. Nejprve probíhalo hodnocení ze strany spolužáků, kdy hodnotili, jak se danému autorovi podařilo svého spolužáka vyportrétovat. Dále říkali, jak se jim pracovalo a poznávalo se zavřenýma očima, a jak se jim pak následně dařilo své spolužáky nakreslit.



Obrázek 3, 4: Ukázky prací z aktivity „Poznej toho druhého“

Nyní bych ráda popsala momenty hodiny, které jsou klíčové pro integraci OSV do výtvarné výchovy.

Jedním z hlavních cílů této hodiny byl Rozvoj schopností poznávání, konkrétně **cvičení smyslového vnímání- hmatu**. V projektu, kde šlo mimo jiné o poznávání druhých lidí, konkrétně svých spolužáků, byla tato aktivita pro toto konkrétní téma, stěžejní.

Hmat jako jeden ze základních lidských smyslů nám dává možnost poznat nejen tvar a povrch, ale také drobné detaily povrchu a struktury, tvrdost materiálu atp. Žáci si jej zde procvičili na základě hledání charakteristických rysů, podle kterých by spolužáka poznali.

Při zadávání samotné úlohy byl dobře vypíchnut cíl smyslového (zde konkrétně hmatového) poznávání osoby. Učitelka pravila: „Samožřejmě, že se znáte, ale zkuste poznávat jeden druhého tentokrát hmatem.“ Žáci se opravdu po pár vteřinách ohmatávání poznali, když ale věděli, že budou muset detaily zachytit v obrázku, snažili

se, a skutečně (někteří i velice citlivě) hmatali celkem dlouhou dobu. Podle mého pozorování se nikdo necítil nepříjemně ani v jedné z rolí. (Reflektivní bilance 16.5.)

Integrace oborů je zde tedy znatelná především skrze toto téma. OSV, u níž je cvičení smyslového vnímání jedna z cílových oblastí osobnostního rozvoje, je zde docíleno skrze výtvarnou aktivitu, konkrétně kresbu portrétu.

Podmínkou pro splnění výše uvedeného cíle a celého úkolu bylo cítit se příjemně se zavřenýma očima i v pozici, kdy mi ten druhý sahá na obličej. To se vyvedlo se i podle učitelčiny následující výpovědi.

Pro vývoj hodiny bylo nejdůležitějším okamžikem to, že jsme neměli ve třídě problém s tím, že by bylo někomu nepříjemné se dotýkat obličeje druhého. (Dotazník 16.5.)

Z tohoto faktu mi přirozeně vyplívá podmínka pro plnění všech úkolů integrujících OSV do výtvarné výchovy a tou je **zajištění bezpečného prostředí** ve třídě.

Nečekaným místem, které se ukázalo být **spojnicí mezi OSV a výtvarnou výchovou**, se stala **karikatura**. Žáci měli kreslit portréty svých spolužáků s ohledem na charakteristické rysy, které nahmatali při haptickém poznávání. Vzhledem k tomu, že žáci nemají zatím průpravu kreslení proporcí lidského obličeje, vznikla zde situace, kde jeden žák nakreslil svou spolužačku karikaturním způsobem. Učitelka daný moment komentovala v dotazníku takto:

Interakce probíhala tím způsobem, že byli k sobě tolerantní a nesnažili se jeden druhému ublížit tím, že by ho chtěli před třídou ztrapnit. Jeden náznak tam byl, když Zdenka udělal z Adélky Yettiho, ale nadále v tom nepokračoval a vše se vyřešilo...
(Dotazník 16.5.)

On vlastně ve skutečnosti nechtěl Zdenka Adélku ztrapnit, jen to pro něj byla jednoduše nejpřirozenější cesta, jak daný úkol splnit, jak tedy vystihnout charakteristické rysy Adélčina obličeje. A s tím vlastně karikatura cíleně pracuje - vyzdvihuje komickým způsobem a s nadsázkou charakteristické rysy člověka.

Karikatura jako populární fenomén stojící na pomezí umění a formy zesměšňování člověka se v tomto úkolu projevila jako **širší kulturní kontext** celé aktivity. Díky ní byl tedy v hodině zachován primárně obor Výtvarná výchova. Škoda

jen, že učitelku tato spojnice nenapadla už v průběhu hodiny a neupozornila na ni v rámci zmíněné situace, aby žáci věděli, proč Zdenda k takovému výsledku došel, a že to vlastně byla legální cesta.

2. Náš společný prostor

V této aktivitě šlo především o domluvení se na společném prostoru, tedy o kooperaci a práci ve skupině. Na úvod ve třídě probíhala diskuse na téma: Co má každý rád, v čem jsou žáci stejní, v čem odlišní, co na každého působí, co je ovlivňuje,.... Podstatné bylo si uvědomit, že jsme každý jiný ale důležité je se společně domluvit. Následovala aktivita, kde se žáci rozdělili do skupin, a každá skupina měla před sebou velký balicí papír. Na ten si měl každý nejprve sám za sebe vymežit svůj vlastní prostor (bez čar a hranic) a na ten prostor pomocí obtiskávání rukou a malby prsty vyjádřit kus sebe. Po určité době se žáci měli verbální domluvou spojit ve společný prostor a dodělat tak celý výtvar, pomalovat celou plochu. Poté následovala prezentace jednotlivých skupinek, které popisovali, co na svých výtvorech zobrazili, jak došli ke společnému prostoru a jak jsou s prací spokojeni. Také je hodnotili ostatní spolužáci, kteří i navrhovali jiná řešení společného prostoru.



Obrázek 5, 6: Tvorba „společného prostoru“

Následující text je věnován momentům, které jsou podstatné pro hodinu z hlediska integrace OSV do výtvarné výchovy.

Uvědomění si jedinečnosti každého člověka, byl, dá se říct, nejčtenější cíl objevující se v jednotlivých hodinách projektu. Logika četnosti vyplývá taktéž z názvu

projektu *Každý má svůj příběh*, tedy, každý je něčím jedinečný. Uvědomění si individuální jedinečnosti a následné chování (k okolí a společnosti vůbec) odpovídající tomuto uvědomění, je jedním z hlavních cílů OSV a vzdělání obecně, vezmeme-li v úvahu socializaci jako jeden z hlavních cílů vzdělávání.

Tento cíl byl zde zprostředkován otiskem lidské ruky jako znaku jedinečnosti a autenticity daného jedince. V původním zadání (příprava realizátorky) byla zadána pouze malba prsty, která také přidává na autentičnosti, do hry se totiž dostává bezprostřední kontakt těla s barvou. V hodině ovšem, nevím, zda záměrně, realizátorka zadání poupravila na obtiskávání rukou. Tím, že ale vysvětlila žákům důvod tohoto typu tvorby, dostala tak tato část aktivity hlubší smysl, než jen bezmyšlenkovité obtiskávání rukou.

Místo štětce měli žáci na tento úkol použít jen prst či ruku. Většina z nich použila obtisk svého prstu, části nebo celé ruky pro obsah svého výtvoru. Vedly k tomu dva aspekty: 1. Myslím, že děti v tomto věku nejsou ještě tak sžiti s nekonkrétním a tak volným zadáním, aby něco jiného, než-li ruku, považovaly za to, co je pro ně nejvíc autentické a charakteristické. Obtisk ruky jako symbol jedinečnosti člověka je dětem blízký už od útlého věku. 2. Po rozebírání hodiny pomocí videa jsem si všimla, že učitelka sama s dětmi vedla diskusi o tom, jak má každý rozdílné ruce, ať se na to zaměří a dokonce jim i řekla, ať ty své ruce obtiskávají na papír. Myslím, že jen v rámci diskuse chtěla sdělit to, jak je ruka důležitá pro autentičnost člověka, pro její uvědomění a tím, že budou svou rukou v přímém kontaktu s papírem, bude jejich dílo více autentické a osobité. (Reflektivní bilance 23.5.)

Schopnost rozdělit si s ostatními společný prostor, vymezit si na něm ten vlastní- schopnost řešení problémů pomocí komunikace- tento cíl byl stěžejní pro druhou část aktivity, kde žáci se pomocí domluvy měli výtvarně spojit ve společný prostor. Byly zde patrné rozdíly v komunikaci mezi skupinami. A právě schopnost komunikace a kooperace ve skupině se potom projevila na závěrečné formě díla. Nej kvalitnější dílo bylo totiž dílo skupiny chlapců, která se dokázala nejlépe domluvit.

Výslednou formu měla nejlepší ta skupina, která spolu i nejlépe spolupracovala. Opravdu se zde tedy objevila důležitost zmiňované spolupráce. Kluci stále komunikovali

nad tím, jakou formou spojí díla ve společný prostor. Dílo tímto nabylo i výtvarných kvalit, všem, včetně mě a učitelky, se líbilo nejvíce. (Reflektivní bilance 23.5.)

Chlapci hlavně díky skupinové komunikaci vymysleli celkový koncept díla, které nakonec vypadalo jako podmořský svět. „...*O to šlo, abyste se domluvili a postupně to propojili.*“, vyzdvihuje učitelka. (Video 23. 5. 21:06)



Obrázek 7: Skupinka chlapců a jejich „společný prostor“

Naopak zde byla jedna skupinka, u které aktivita tak hladký průběh neměla. Skupinka byla odsunuta za zadní lavice (oproti tomu ostatní dvě skupiny byly umístěny ve volném prostoru před třídou) a chovala se proto méně ukázněně. Učitelka o nich neměla takový přehled, a proto tito žáci nepřikládali takový důraz tvorbě, např. si (i přes jasné zadání) zpočátku ohraničili svůj prostor barevnou linií. Na druhou stranu ale tato skupina projevila největší možnou spontánní míru seberegulace (taktéž jeden z cílů hodiny) a následnou míru komunikace, neboť úkol splnila. Jednotlivci se nakonec ve společný prostor spojili a úkol splnili i přesto, že díky zmíněným problémům nebyl výsledek tak propracovaný jako u ostatních skupin.



Obrázek 8: „ Nezlobivější“ skupinka a jejich „společný prostor“

I tuto aktivitu je třeba stáhnout k nějakému expertnímu obsahu, aby byla v úkolu zachována legitimita oboru výtvarná výchova.

Technika **otiskávání rukou jako potvrzení lidské identity** je značně typická pro slavné osobnosti vstupující do pomyslné „síně slávy“. Přesto, že tento jev známe především z anglicky mluvících zemí, jedna z takovýchto síní je od loňského roku i u nás v Čechách. Je jí muzeum umístěné v Terezíně. *„Muzeum Křišťálový dotek... je zcela unikátní sbírkou světových exponátů – otisků dlaní významných českých i světových osobností v křišťálovém skle, které se zapsaly do dějin.“*¹

Další aktivitou je **spojení se členů skupiny ve společný prostor**. S touto myšlenkou si pohrává ve své tvorbě česká umělkyně Eva Koťátková, která se často opírá o tematiku dětství, školy a skupinového chování. Zachází se situacemi, kde se aktéři dostávají do společného pole, prostoru a zde vznikají unikátní situace- umělecká díla. *„Umělkyně bývá často pouze jakousi režisérkou improvizčního divadla, která nastaví pravidla a čeká, jakým způsobem samotní herci dotvoří postavené základy.“*² Stejně tak zde učitelka zadala úlohu, ale bylo na samotných žácích, aby se na společném prostoru domluvili a vytvořili jej společnými silami.

¹ Zdroj: O nás: Křišťálový dotek- Muzeum Terezín. *O nás: Křišťálový dotek- Muzeum Terezín* [online]. [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: <http://www.hunat.eu/cs/home/>

² Zdroj: Eva Koťátková-Artist-databáze současného umění. *Artist- databáze současného umění* [online]. Centrum pro současné umění Praha, 2006, 2011 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: <http://artlist.cz/?id=2410>

3. Příběh rukou

Hodina nazvaná Příběh rukou měla žáky opět vést především ke komunikaci (tentokrát ve dvojicích) a k trénování schopnosti řešit problémy. Dále měla žáky posunout v tom, aby se uměli přizpůsobit druhému člověku a respektovali ho, uvědomili si jeho jedinečnost, a to vše mělo doprovázet kreativní myšlení.

Motivace ani ledolamka aktivitě nepředcházela, jelikož aktivita byla časově náročná a navíc, motivací zde byla samotná technika, která žákům byla zatím doposud neznámá, a proto byly natěšení, co je čeká. Se sádrovými obvazy učitelka nikdy nepracovala, a tak jsem žákům vysvětlovala postup já sama. Obě jsme potom žákům pomáhali nastříhat obvazy na plátky, ze kterých si potom ve dvojicích vzájemně odlévali ruce. Každý si vymyslel nějakou polohu ruky, kterou chtěl mít odlitou a druhý mu pokládal na ruku navlhčené plátky sádrového obvazu. Mezitím si promýšleli příběh jejich rukou. Na konci totiž měli za úkol sestavit obě ruce do sousoší a vymyslet k nim příběh- co tyto ruce představují a následně příběh odprezentovat. Vznikla tak velice zajímavá a různorodá díla.



Obrázek 9, 10: Ukázky prací z aktivity „Příběh rukou“

Následující text je věnován momentům, které jsou podstatné pro hodinu z hlediska integrace OSV do výtvarné výchovy.

Uvědomování si jedinečnosti každého člověka probíhalo v této hodině stejně jako v hodině předešlé- skrze identitu lidské ruky. Biologická originalita jedince na základě odlišnosti lidské ruky byla totiž vložena do hry díky technice- odlévání ruky do sádrových obvazů. Žáci odlévali ruce svým spolužákům, a tudíž přišli hapticky do

kontaktem s cizí rukou a mohli vidět rozdíly mezi rukou vlastní a rukou svého spolužáka. Rozdíly byly znatelné i při skládání odlitků do sousoší- někdo má ruku drobnou, někdo větší, někdo má delší prsty,... Opět tak došlo k naplnění cíle OSV (i jednoho z obecných cílů vzdělávání- socializace) skrze výtvarnou aktivitu.

V hodině byl také stanoven cíl **Rozvoj kreativity**, který bezprostředně spojuje obory OSV a výtvarnou výchovu. Pružnost nápadů a originalita, jako rysy kreativity, byly naplňovány skrze vytváření „sousoší“ z odlitků rukou příslušných dvojic a následného vymyšlení příběhu a názvu tohoto sousoší. Zajímavým sousoším bylo např. Pozdrav z Comebacku, Láska a život, Ruce hrdiny, PC hra, Kobra jako predátor a její kořist (viz reflektivní bilance 30. 5. v příloze č. 1)

Kobra jako predátor a kořist- toto dílo vzniklo náhodně, ale hoši ho, na základě konzultace se mnou, posunuli na vyšší úroveň. Nepovedl se jim první odlitek, kde nebyly rozpoznatelné prsty a vznikla tak jakási jedna „lopatka“ nebo naběračka. Kluci nevěděli, co za příběh vymyslet, jak tomu přizpůsobit druhou ruku, tak jsem jim řekla, že mi to připomíná kobru a oni to dotáhli do takového konce, kdy kobra měla ulovit svou kořist, ale potom se skamarádili- přátelství stejně jako u chlapců tvůrců. (Reflektivní bilance 30.5.)



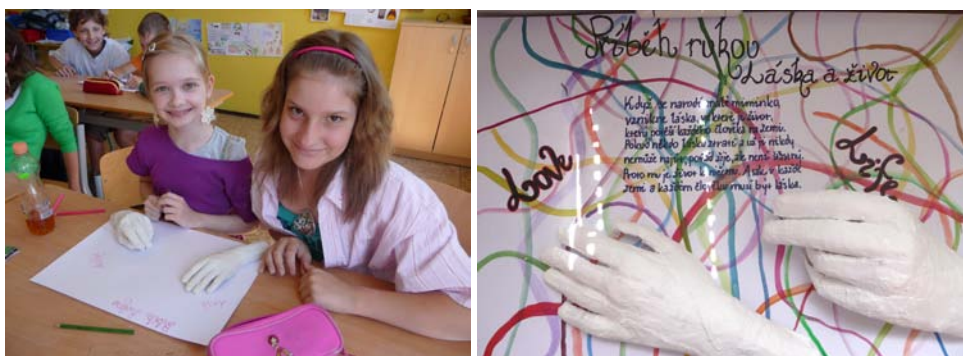
Obrázek 11: Chlapci se svým dílem „Kobra a predátor“

Problematickým místem této hodiny se stala reflexe, která kvůli časové tísní proběhla tím způsobem, že žáci ve dvojicích svá sousoší a příběhy k nim jen popsali, a

to někdy velice stručně. Sádrování bylo pro žáky novou technikou, která v nich musela zanechat spoustu dojmů a zážitků, které bylo potřeba skrze reflexi sdílet a ukotvit.

Bohužel z časových důvodů neměli žáci na smýšlení příběhu moc času, i přesto však někteří nad svými díly zapřemýšleli. Například Laura s Nadou, kterým se povedly velice kvalitní odlitky, nazvaly své ruce láska a mír a mluvily o tom, jakou myšlenku jejich příběh má.

„Dělalo se nám to dobře, jakoby i jsme se u toho nasmáli, byla to legrace... tak jakoby já jsem udělala ruku prostě jako normální a tu jsme pojmenovaly love jako láska a potom Naďa dělala ruku, která má jakoby (a ukázali gesto ruky, klasické pro mír, nebo vítězství)...a jakoby tohle znamená nějak mír. Takže tomu jsme daly název Life jako život a budeme mít jakoby ten příběh o tom, že když se narodí malý miminko, tak vznikne vlastně láska a v tý lásce je život, takže pak každé jakoby na tý zemi má z toho radost...“ (Video 30. 5. 10:42)



Obrázek 12, 13: Dvojice dívek a jejich dílo „Love and Life“

Opět je zde potřeba přiřadit aktivitu k širšímu kulturnímu kontextu, aby bylo zřetelné, že enkulturační složka byla v hodině zachována.

Techniku **sádrování** a výslednou podobu děl lze přirovnat k technice tzv. lifecastingu (také nazývané bodycasting). Jedná se o věrnou kopii především lidského těla a jeho částí, na základě nichž se vytvoří forma, která se následně vylije nějakým tvrdnoucím materiálem. Lifecasting je často používán právě pro uměleckou tvorbu.

4. Známý neznámý

V této hodině byly cíle zaměřeny především na osobité vnímání a uchopení tématu, na zapojení kreativního myšlení do vlastní tvorby a následné zamyšlení se nad originalitou každého jedince při prezentaci různých výtvorů. Tato hodina se od přípravy ovšem celkem odchýlila. Hodina začala diskusí o tom, jestli už žáci někdy byly v galerii. Učitelka také mluvila o záměrech umělce při tvorbě díla, o vkládání sebe sama do své tvorby a také o tom, že jedině autor díla ví, co dílo skutečně zobrazuje. Poté byl žákům na interaktivní tabuli zobrazen výřez z obrazu Výkřik od E. Muncha a žáci měli za úkol bez jakýchkoliv informací o díle udělat z výřezu celý obraz, dodělat jej. Ještě před samotnou aktivitou učitelka žáky pobízela, aby jí říkali, co jim daný výřez připomíná a proběhla krátká asociační diskuse, kde žáci uváděli příklady figur a situací, které jim daný výřez připomíná (př. smějící se člověk, mrtvan, ...). Po tvorbě přišla řada na reflexi, která ovšem nebyla zcela vydařená z časových důvodů. Učitelka se žáků ptala pouze na to, zda je aktivita bavila a jak se jim tvořilo. Součástí nebyla interpretace děl, kde měli žáci představit svůj obraz a říct, jak a proč výřez dodělali. Někteří své práce ani nestihli dodělat, tak učitelka obětovala jednu ze svých hodin z jiného předmětu, kde žáci práce dodělávali, sepisovali k nim krátké příběhy a učitelka jim představila autora i dílo. Bohužel jsem se této hodiny nemohla účastnit, takže nemohu jednoznačně říct, jak završení této aktivity dopadlo. Naplňování cílů zde neprobíhalo zcela podle plánu, a proto uvádím jednotlivé cíle s důvody, proč jich bylo nebo nebylo v této hodině dosaženo.



Obrázek 14: Edvard Munch: Výkřik



Obrázek 15: Výřez, který žáci domalovávali



Obrázek 16: Ukázka žákovské práce

Tuto hodinu bych označila za nejméně vydařenou z celého projektu. Silný potenciál tématu a možnost integrace OSV byly potlačeny hned několikrát. Zde uvádím nejsilnější momenty, ve kterých k tomu tak došlo.

Hlavním cílem bylo to, aby žáci využili **osobitost svého vnímání k přístupu k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření**. Osobité vnímání jako uvědomění si vlastní jedinečnosti a jedinečnosti ostatních je výborným integrujícím tématem pro OSV. Osobitý přístup se ovšem několikrát z hodiny vytratil, zde jsou důvody:

Než začali žáci pracovat, ptala se jich učitelka, co všechno může daný výřez připomínat. Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních cílů bylo uvědomovat si osobité vnímání, které má každé individuum odlišné, já bych tuto otázku nepokládala. Někteří totiž už možná měli utvořenou představu o tom, jak by jejich celé dílo mohlo vypadat a tím, že zde žáci mluvili o různých věcech a výjevech, které jim to připomíná, někoho to mohlo ovlivnit nebo nápad mohl převzít. Např. několik děvčat namalovalo mimozemšťana obklopeného planetkami. (Reflektivní bilance 6.6.)

...když někteří žáci uviděli výřez z obrazu Výkřik od E. Muncha, ihned obraz poznali a zřejmě se v jejich věku ještě nedokážou odpoutat od celého obsahu, který znají a tak se pár výtvorů podobou přibližovalo známému obrazu. Další příčinou této shody děl žáků a obrazu bylo to, že jeden žák se omylem dotknul místa na interaktivní tabuli, které slouží pro posouvání v prezentaci a tak přepnul na slide, na kterém byl celý obraz. Tento slide byl určen až pro konec hodiny, kdy učitelka měla žákům odhalit a představit obraz, ze kterého daný výřez vybrala. Většina žáků slide viděla a i přesto, že jim učitelka řekla, ať si toho nevíšimají a snaží se dodělat svou rozpracovanou práci na základě vlastní fantazie, odkrytí slidu je podle mého zhlédnutí výsledných prací dost ovlivnila. Pozadí některých prací se z figurálního změnila na abstraktní a barvy odpovídaly vzorovému obrazu. (Reflektivní bilance 6.6.)



Obrázek 17: Výsledky prací z aktivity „Známý neznámý“

V hodině mělo docházet taktéž k **Sebepoznání žáků** skrze otázky: **Co já vidím v tom obraze? Proč ten výňatek tak dotvářím?** Tady měla najít své uplatnění především kvalitní reflexe, při které si žáci měli odpovědět na tyto otázky a tím si uvědomit své vlastní osobité vnímání a zároveň poznávat sebe samu. Měli se bavit o tom, jak a proč obraz dotvořili, co v něm viděli a jak a v čem se jejich obrazy shodují nebo naopak liší- forma, barevnost, téma,... Reflexe ovšem byla velmi stručná a interpretace děl, kde žáci jejich osobité vnímání měli předvést zbytku třídy a porovnat je s ostatními v rámci představování děl a záměrů, se nekonala.

Jak jsem ovšem výše zmínila, nemohu soudit, jaký byl závěr, jelikož se odehrával v jiné hodině, ve které jsem nebyla. Ale alespoň tedy proběhl a žáci nějakým způsobem svá díla komentovali a učitelka jim představila obraz, autora i jeho záměr malby tohoto obrazu.

Nad kulturním kontextem této aktivity nebylo nutno přemýšlet. Úkol je založen na poznání expresionistické tvorby Edvarda Muncha, konkrétně **obrazu Výkřik**, z něhož žáci vycházejí a sami ho domalovávají.

5. Jádro jablka

Hlavním cílem poslední hodiny bylo především uchopení toho, co je v nitru každého žáka a uvědomění si této rozdílnosti a originality každého jedince. Hodina byla znatelně zaměřena i na smyslovou citlivost, kde učitelka kladla důraz na technicky správnou kresbu jablka, která byla druhým pólem cílů (rozvoj smyslové citlivosti). Na začátku chyběla motivace, začínalo se opět rovnou zadáním toho, co mají žáci dělat. Učitelka upozorňovala žáky na to, že nejdůležitější je vystihnout kresbou jádro jablka, kde jádřinec bude představovat jádro jich samotných, tedy to, co je pro ně nejdůležitější, co je vystihuje. Poté žáci tedy začali kreslit nejprve celé jablko, kde se brala v potaz technická stránka výkresu, a na druhou půlku čtvrtky kreslili žáci řez jablkem, kam místo jádra jablka umístili jádro vlastní. Žáci dosti chodili za učitelkou a konzultovali celý výkres, především vzhled a přesnost jablka. Učitelka (místy i já) jim radila, jak jablko vystínovat, jak je barevně tónovat atp. Na konci probíhala reflexe, kde žáci mluvili o tom, co a proč do jádra nakreslili a jak a proč je tato práce bavila. Po celé aktivitě probíhala ještě písemná reflexe, která shrnovala celý projekt. Žáci měli na interaktivní tabuli zobrazené otázky, kde jsme ověřili účinnost a smysl celého projektu.



Obrázek 18, 19: Ukázky prací z aktivity „Jádro jablka“

Následující text je věnován momentům, které jsou podstatné pro hodinu z hlediska integrace OSV do výtvarné výchovy.

Stěžejním cílem této hodiny bylo **sebepoznávání** ve smyslu **uvědomění si toho, co je v mém nitru, jaký/á jsem, co je pro mě nejdůležitější**.

Důležitým zdrojem informací pro sebe samu je uvědomění si vlastních priorit. Žáci kus sebe a to, co je pro ně důležité ztvárňovali ve formě jadřince uvnitř jablka. Většinou kreslili věci, které jim jsou blízké, nejvíce povedené bylo ovšem zmínění rodiny, jako nejdůležitější věci, která je součástí nás. Nečekala jsem totiž, že si uvědomí takto podstatnou věc už žáci v páté třídě- že pro ně už v tomto věku bude důležitější rodinný kruh více než materiální věci nebo jejich zájmy.

Spousta dětí do jadřince nakreslila své zájmy, kroužky, budoucí vysněné povolání (hokejista, hasič, policista,...), sny. Tedy to, čím by chtěli jednou být, ne tím, čím jsou teď. Děvčata, která mluvila mezi prvními, zmínila, že nakreslili rodinu, že je pro ně na prvním místě, všichni poté začali opakovat důležitost rodiny. Padaly potom věty typu: „Nakreslil jsem tohle a tohle, to mám rád, ale nejdůležitější je samozřejmě rodina.“ Uvědomit si v páté třídě, že na prvním místě je především rodina, je velice důležité a беру to jako cenné uvědomění, otázkou ovšem je, zda to žáci říkali proto, aby nezůstali jako jediní, kdo to nepověděl, nebo zda si to opravdu vnitřně uvědomili.
(Reflektivní bilance 13.6.)



Obrázek 20, 21: Ukázky prací z aktivity „Jádro jablka“

Dalším cílem hodiny bylo **uvědomění si jedinečnosti každého člověka**, uvědomění si toho, že **každý je jiný, má jiné priority a hodnoty**. Žáci si jedinečnost každého z nich uvědomovali při závěrečné reflexi, při které každý popisoval, co a proč nakreslil do svého jádra. Tím se také učili dalšímu z cílů hodiny, a to sice **respektování druhých**. Oba cíle jsou podstatné nejen jako cíle OSV, ale také jako součást socializace, jednoho z cílů vzdělávání.

Jako všechny předešlé hodiny, i tuto je potřeba přiřadit k nějakému kulturnímu kontextu, abychom si byli jisti, že se stále pohybujeme v oboru výtvarná výchova. K této aktivitě nalézám odkaz v **symbolismu** jako uměleckém směru, který pomocí výtvarného výrazu odkazuje na kolikrát těžce uchopitelné a vyřčené jevy (především) duševní reality a pomocí symbolu je pojmenovává. Žáci zde své nitro popisovali/ zobrazovali taktéž skrze symbol, kterým byl jádřinec jablka, do kterého ale místo pecek kreslili to, co je pro ně nejdůležitější, co je jim prioritou.

Důležitou částí této hodiny byla **závěrečná reflexe**, shrnující celý projekt. Žákům byl na interaktivní tabuli promítnut dotazník s otázkami, na které měli písemně odpovědět. Otázky byly zaměřeny na přínos projektu pro jejich osobu a uvědomění si toho, proč žáci projekt absolvovali. Jelikož ale nebyla kvůli časové tísní realizátorkou žákům poskytnutá emoční i kognitivní distance od celého projektu, žáci nejvíce směřovali své odpovědi ve prospěch této poslední aktivity (Jádro jablka). Tím, že si třída dále nedostatečně zopakovala smysl a cíle jednotlivých aktivit, nedošlo jaksi k ukotvení celého projektu jako celku ani k plnohodnotnému uvědomění si přínosu projektu pro jejich osobu. (Výběr žákovských reflexí viz příloha č. 6)

3.7.1. Shrnutí a zobecnění klíčových momentů

Po vyhledání a vyzdvihnutí všech klíčových momentů projektu důležitých pro integraci OSV do výtvarné výchovy je důležité vyvození tezí, které výzkumem nalezené a zpracované informace zobecňují. Následující text je tedy věnován zobecňujícím tezím, které pomalu formulují odpovědi na výzkumné otázky. Ty budou ale uvedené až v závěru diplomové práce. Jednotlivé teze jsem vždy pojmenovala shrnujícím názvem (vyznačen tučně), který dopředu podá čtenáři informaci o obsahu teze a systematizuje text.

- **Smyslové vnímání/poznávání- spojnice mezi výtvarnou výchovou a OSV**

Díky smyslovému vnímání byl první úkol dobrou ukázkou pro možnou integraci OSV do výtvarné výchovy. Pro výtvarnou výchovu je nejcharakterističtější smyslem oko,

vizuálně vnímané je tedy nejčastějším zdrojem pro tvorbu. Zde šlo ovšem o poznávání charakteristických rysů obličeje člověka pomocí hmatu a jejich následné výtvarné zobrazení. To umožnilo žákům zakusit místo tradičnějšího schématu „kreslím, co vidím“ (nebo jsem někdy viděl), schéma „kreslím, co hapticky vnímám“. Dochází tak k rozvoji smyslového vnímání, konkrétně tedy hmatu, což je jedním z cílů OSV, v propojení s výtvarným zaznamenáváním. Tento cíl je pro OSV v dokumentu RVP pro ZV (2005) ukotven jako jedna ze zaměřujících se cílových tematických oblastí, a to konkrétně Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání a je zde uveden také jako společné pole OSV a výtvarné výchovy: „*Vazba na vzdělávací oblast Umění a kultura se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání,...*“ (MŠMT, 2005, str. 83)

- **Karikatura jako místo setkávání se OSV a výtvarné výchovy**

Karikatura se stala náhlým a nečekaným tématem v první hodině. Žáci měli za úkol nakreslit portrét svých spolužáků na základě hmatového poznávání. Pokud někoho poznáváme, ať už vizuálně nebo podle hmatu, vždy si nejprve všimneme charakteristických rysů daného jedince. A právě karikatura je stavěna na charakteristických, výrazných rysech člověka, které autor převede do extrému a zvýrazní je. Vzniklá díla jsou proto většinou komického rázu a jsou brány s nadsázkou. Situace, kdy došlo k nečekané kresbě karikatury, se přihodila právě tuto hodinu. Zdenka nakreslil Adélky portrét, který ale jednoznačně připomínal Yettiho. Vznikla tak komická situace, při které ale Zdenka vlastně nedělal nic jiného, než že zvýrazňoval nalezené charakteristické Adělčiny rysy. A jelikož cílem OSV bylo v této hodině mimo jiné vzájemné poznávání ve třídě a uvědomění si pozornosti vůči odlišnostem, Zdenka vlastně tento cíl splnil. Škoda jen, že situaci neuchopila realizátorka tak, že by na spojitost mezi karikaturou a daným cílem hodiny před třídou upozornila, nebo jej se žáky rozebrala v závěrečné reflexi, aby žáci věděli, proč Zdenka karikaturu nakreslil a že to vlastně byl legitimní postup a ne výsměch vůči Adélce.

- **Autenticita lidské ruky jako známka jedinečnosti člověka**

Otisk lidské ruky (nebo její části) je přímou cestou k zanechání stopy člověka. Otiskem ruky daného člověka identifikujeme, určujeme jeho totožnost, tudíž (většinou

neuvědoměle/ intuitivně) pracujeme s jeho jedinečností. Uvědomění si jedinečnosti každého jedince bylo jedním z hlavních cílů projektu, a proto bylo vhodné použít právě zacházení s lidskou rukou jako jednu z cest k tomuto cíli.

Zacházení s rukou jedince jako projevem jeho identity se v projektu vyskytlo hned dvakrát. Prvně, když žáci měli použít prst místo štětce jako nástroj k malbě a pomocí otisků své ruky autenticky zaplnit vlastní prostor a podruhé v úkolu, kde si navzájem ve dvojici odlívali ruku do sádrového obvazu. V obou případech docházelo k uvědomění si jedinečnosti každého jedince a to prostřednictvím učitelčina ukotvení tématu. Kdyby žáci úkol provedli, ale nedostalo by se jim souvislostí, proč daný úkol dělali, k naplnění požadovaného cíle by jistě nedošlo. Bylo zde tedy ze strany učitelky důležité spojit tvorbu s danými informacemi o lidské jedinečnosti.

Opět se zde ověřuje možnost integrace OSV do výtvarné výchovy, konkrétně skrze žáka samotného. Je ovšem důležité, aby učitel s daným tématem uměl zacházet. Jinými slovy, nenechat jen žáky samotné napospas vlastní tvorbě, ale umět jejich tvorbu vztáhnout k osobním obsahům nebo k obsahům vztahujícím se k širším kulturním souvislostem.

- **Vliv schopnosti komunikace ve skupině na závěrečnou formu díla**

To, že schopnost a míra komunikace ovlivňuje při skupinové práci průběh a hlavně závěr díla, dokazuje druhá hodina, kde žáci tvořili společný prostor. Pomocí verbální komunikace se měli dohodnout na formě jednotného společného prostoru. Míra a schopnost komunikace se projevila na výsledcích prací jednotlivých skupin. Skupina, která se skládala z party kamarádů, kde chlapci neměli sebemenší problém se domluvit, dospěla k nejlepšímu výsledku. Jejich prostor byl jednotný a kompaktní a hodnotila jej tak celá třída včetně učitelky. Skupina, u které zezáčátku převládala nekázeň a u které si někteří její členové navzdory zadání ohraničovali svá území, nakonec pomocí skupinové komunikace též došla k závěru, ale jejich dílo nebylo už tolik kompaktní. Skupina neprojevila tak velkou míru kooperace jako skupiny ostatní.

Znovu je zde stěžejní integrace OSV do výtvarné výchovy, kdy schopnost komunikace ve skupině (jeden z cílů OSV) ovlivňuje kvalitu výsledku výtvarné (skupinové) práce.

- **Časová tíseň ovlivňující efektivnost reflexe**

Realizátorka se nejednou dostávala ke konci hodiny do časové tísně, díky níž byla reflexe na konci hodiny neúplná. Jako příklad bych uvedla hodinu třetí, kde si žáci vzájemně ve dvojicích odlévali ruce do sádrových obvazů a následně z odlitků tvořili sousoší a k nim vymýšleli příběh. Na konci hodiny ale nezbyl čas na dostatečnou interpretaci a reflexi všech žáků, tudíž nedošlo k úplnému vyjádření dojmů, porovnání děl a ukotvení tak zážitku z akce, což je cílem reflexe. Je tedy nutné rozvrhnout si čas tak, aby reflexe byla úplná a neošidila žáky o jejich vyjádření se.

Pomocí reflexe se v žácích usazují také informace a postoje, kterých chceme v cílech hodiny dosáhnout. V hodině, kde si žáci měli uvědomit jedinečnost každého člověka skrze odlišnost myšlení při domalovávání výřezu známého obrazu, nebyl cíl zcela naplněn, jelikož učitelka žákům neumožnila svá díla plnohodnotně porovnat a uvědomit si tak jedinečnost každého z nich. Důvodem se stala taktéž časová tíseň.

Kdybych měla obecně shrnout hlavní problém všech jednotlivých reflexí projektů, vypíchl bych fakt, že při nich docházelo především jen k popisu toho, co se dělo a co z toho vzešlo (popis/ interpretace díla). Chyběla tedy hlubší analýza procesu i produktu a především důležitá otázka PROČ?. Žáci neměli prostor sdílet klíčová a problematická místa, řešit je a hlavně, nedocházelo k ukotvení cílů a informací, proč žáci daný úkol dělali.

- **Výtvarný výraz jako cesta k uvědomění si hodnot**

Uvědomění si vlastních hodnot a jejich porovnání s hodnotami ostatních je jedním z cílů OSV. Výtvarné vyjádření se zde projevilo jako ideální prostředek k tomu, jak své hodnoty vyjádřit. V hodině, kde žáci kreslili jablko, které představovalo je samotné, zobrazovali do jadřince, tedy do svého jádra, své priority a hodnoty. Došlo tak k ukotvení hodnot skrze výtvarné vyjádření, což se stalo dalším důkazem integrace OSV do výtvarné výchovy.

- **Závěrečná reflexe jako místo pro ukotvení celého projektu**

Na konci celého projektu následovala závěrečná písemná reflexe žáků, kde měli ukázat, jak a kam je projekt posunul a zda u nich bylo dosaženo požadovaných cílů. Načasování této reflexe se ovšem ukázalo jako dosti kritické. Reflexi, která byla žákům

podána formou dotazníku, realizátorka vměstnala do poslední hodiny nazvané Jádru jablka a žáci proto neměli možnost emoční ani kognitivní distance od posledního úkolu. Třída si jen zopakovala názvy všech pěti aktivit a poté začala dotazník vyplňovat. Žáci neměli možnost ukotvit si projekt jako celek, zopakovat si, o co v jednotlivých aktivitách šlo, co bylo hlavním smyslem a cílem. Došlo tak k tomu, že se žáci v dotazníku zaměřovali převážně na poslední hodinu (Jádru jablka) a opomínali tak přínos ostatních úkolů pro jejich osobu.

Vezmu-li v úvahu i jednotlivé dílčí reflexe, probíhající na konci každé hodiny, které (jak už jsem zmínila výše) byly též nedostatečně hodnotící a shrnující, největším problémem celého projektu se stalo nedostatečné zreflektování celého projektu a jeho dílčích aktivit. Nastala proto situace, že žáci neměli aktivity dostatečně ukotvené, tudíž pro ně neměli takový přínos, jaký se od cílů očekával, a já jsem z výzkumu nevytěžila takové množství informací, jakého bych dosáhla při dostatečné reflexi.

- **Socializační a personalizační složka umění jako obsah skrytého kurikula ve výtvarné výchově**

Tím, že bylo možné jednotlivé výtvarné aktivity, které byly prostředkem k rozvoji osobnostnímu a sociálnímu, vztáhnout k nějakým kulturním souvislostem a expertním obsahům, dokázalo se, že nějaké přístupy v umění (hlavně umění moderním a postmoderním) v sobě nesou personalizační a socializační prvek. Z toho vyplývá, že integrace OSV do výuky výtvarné výchovy je možná především skrze aktivity, které v sobě tyto prvky obsahují a pracuje se s nimi ve výtvarné výchově tudíž jako se skrytým kurikulem.

Všechny aktivity pozorovaného projektu podmínku kontextu k expertnímu obsahu splňovaly. Jako příklad typický pro uměleckou formu, která v sobě nese personalizační a socializační prvky, bych uvedla hodinu nazvanou Příběh rukou, kde si žáci odlévali vzájemně ve dvojicích ruce a následně z nich vytvářeli sousoší. Tuto aktivitu lze vztáhnout k technice „lifecastingu“ využívané v současném umění. Odlitek umocňuje a podtrhuje jedinečnou identitu člověka a na základě možnosti porovnání s odlitky té samé části těla ostatních lidí poskytuje uvědomění si individuální jedinečnosti. Také zde dochází k vytvoření „nesmrtelné“ podoby lidského jedince v daný moment (čas, věk,...), která na rozdíl od lidského těla zachová podobu aktuálního vzhledu lidského těla.

V průběhu vyvozování zobecňujících informací z klíčových momentů projektu mi přirozeně vplynuly ještě dvě teze, které jsou podstatné především pro mou roli ve výzkumu. Tyto teze zmiňuji z toho důvodu, že se jedná se uvědomění si určitých stanovisek, která odůvodňují můj způsob hodnocení projektu.

- **Vliv aprobace na vedení výuky**

Z mého výzkumu vzešel jeden problémový bod, o kterém jsem dopředu nepřemýšlela a který se objevil až během průběhu výzkumu. Daným problémem se stala rozdílnost aprobace mé (učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a ZUŠ) a aprobace realizátorky (učitelství nižšího stupně ZŠ). Rozdílnost aprobací se projevila především ve vedení žáků ve smyslu korigování a hodnocení žákovských prací. Tato teze se potvrzuje některými tvrzeními v kapitole Bilance projektu (viz příloha č. 7), konkrétně například v momentě, kdy realizátorka hodnotila dílo žáka jako „odfláknuté“ a nechala jej předělat, kdežto mě zpracování přišlo autorsky expresivní. Dochází tu tedy k otázce, jak moc by se odlišoval celý projekt a na něm stavěný výzkum, kdyby jej vedl člověk s mou aprobací. Mou hypotézou je, a při rozhovoru s realizátorkou o dané problematice se tato hypotéza i potvrdila, že v našem oboru jsme vzdělávání výhradně pro učitelství výtvarná výchovy, kdežto na nižším stupni je výtvarná výchova jedním z několika předmětů. Učitel mého zaměření tedy (a to především díky znalosti dějin umění) dokáže mnohem lépe tvorbu žáka vztáhnout k nějakému expertnímu obsahu, tedy přirovnat žákovo dílo k dílu již vytvořenému, a tak dokázat legitimní způsob žákovi tvorby. A na základě tohoto tvrzení bych stavěla já osobně i celý projekt. Mé smýšlení vychází samozřejmě i z požadavků RVP pro gymnázia, kde je znatelný apel na vztahování žákovské tvorby k širším kulturním souvislostem a učení se principům tvorby významných autorů či směrů v historii umění.

- **Míchání mých rolí pozorovatele, účastníka projektu a spoluautora projektu**

Dalším problémem, který jsem před začátkem výzkumu neočekávala, a který se stal kamenem úrazu především při hodnocení výzkumu, je počet a vzájemné ovlivňování mých rolí ve výzkumu. Míra zaujatosti vůči projektu totiž zkresluje jeho objektivní popis i hodnocení a vytváří tak momenty, kdy si člověk není jist nebo někdy ani dokonce vědom toho, z pohledu jaké role daný jev hodnotí. Zda je to z pohledu nezaujatého

pozorovatele nebo z pohledu zainteresovaného fanouška celé akce. Je tak nezbytně nutné dalšího, nezaujatého jedince, který bude celý proces průběžně kontrolovat s objektivním náhledem.

3.8. Zhodnocení výzkumu

V předcházející kapitole hodnotím projekt obecným pohledem pozorovatele a výzkumníka z hlediska hledání odpovědí na výzkumné otázky. V této kapitole se oproti tomu věnuji osobnímu hodnocení celého výzkumu, odpovídám si na to, (1.) jak byla naplněna má očekávání a (2.) jak se mi podařilo splnit nároky na všechny mé role ve výzkumu. Myslím, že osobní hodnocení výzkumníka, jako zpětný pohled na jeho práci je podstatné pro uvědomění si povedených míst, chyb i zlepšujících alterací, čili toho, jak by dané situace mohly příště dopadnout lépe. Píši jej také jako pomůcku a souhrn preventivních rad pro budoucí výzkumníky, které se ocitnout ve stejné situaci a mohou se tak vyvarovat určitým problémům nebo nečekaným zjištěním.

1. Jak se naplnila má očekávání

Ráda bych v této části popsala, jak se naplnila má očekávání a jak jsem s celým projektem i jeho jednotlivými částmi byla spokojená. Cituji zde svá očekávání sepsaná před začátkem výzkumu (označená kurzívou) a následně popisují jejich naplnění.

Jako přímý pozorovatel a výzkumník doufám, že projekt bude dostatečně informativní a vypovídající pro mé téma, že zde naleznou množství informací pro možné způsoby integrace OSV do Vv. Taktéž doufám, že se nevyskytnou problémy, co se týče techniky (kamera, zvukové problémy,...), a že realizátorka bude mít dostatek sil a bude alespoň částečně ochotná splnit to, oč jí žádám. Věřím totiž, že po takto náročných hodinách není lehké se ještě soustředit na odpovídání otázek, týkajících se zhodnocení projektu.

Musím říct, že moje obavy o množství informací byly opravdu zbytečné. Díky tomu, že jsem mohla třídu natáčet, fotit a ještě do toho psát vlastní evaluace a ptát se

realizátorky pomocí dotazníků, nasbírala jsem informací opravdu mnoho. Dané množství se odrazilo i na čase věnovaném kódování informací. Bylo důležité si množství informací roztřídit a správně systematizovat tak, aby bylo jasné, kde a jak bylo konkrétních cílů OSV dosahováno.

Problémy spojené s technikou bohužel nastaly. Kamera na mém fotoaparátu sice zaznamenávala kvalitně, ale za to videa byla velká a jejich kvalita nešla příliš snížit, proto se mi několikrát na konci video useklo a některé části chybí. Také jsem naneštěstí přišla o video z první hodiny, ale zde jsem měla napsanou výstižnou evaluaci, tudíž jsem čerpala alespoň z ní.

Za realizátorčinu ochotu jsem velice vděčná. Při spoustě práce před koncem školního roku a zároveň dálkovém studiu si našla čas mi pomoci a projekt ve své třídě zrealizovala. Chtěla jsem se ještě doptávat na odpovědi z dotazníků, které mi poskytla, nebyly totiž vždy zcela jednoznačné. Z časových důvodů musela ale odmítnout.

Mým druhým hlediskem nahlížení je spoluautorství projektu. Realizátorce jsem z jejich časových důvodů vypomohla s přípravou projektu, dali jsme dohromady cíle i samotné aktivity. Proto doufám, že se projekt vydaří, cíle se (alespoň) částečně naplní a děti budou bez větších problémů spolupracovat. Třidu ovšem neznám, jen jsem se dozvěděla, že je to velice šikovná skupina s ochotou a chutí pracovat...

Myslím, že jednotlivé aktivity projektu byly dobře nastaveny tak, aby se cíle mohli u žáků naplňovat. Pak už bylo jen na realizátorce a žácích, jak se s projektem vyrovnají. Byla jsem ráda, že jsem se mohla stát součástí celého procesu. Byla jsem hned na začátku pobídnuta k tomu, abych neseďla jen v rohu u kamery, ale třídu si obcházela, se žáky komunikovala, ptala se, fotila a podobně. Při hodině nazvané Příběh rukou jsem žákům dokonce vysvětlovala techniku sádrování, jelikož realizátorka ji sama neznala a já jí pomáhala některé aktivity vymýšlet. Bylo to dáno tím, že ona má přeci jen aprobaci na nižší stupeň, kde je učitel připravován na učitelství všech předmětů, kdežto já se orientuji konkrétně na výtvarnou výchovu. Že je ovšem celá škola orientována k novým Rámcovým vzdělávacím programům, tedy i k průřezovým tématům, zde konkrétně tedy k osobnostní a sociální výchově, se v projektu potvrdilo. Realizátorka cílů dosahovala nejen danými cíli projektu, ale také intuitivním vedením dětí k tomuto rozvoji. O tom, že bylo OSV do výuky vkládáno nejen stanovenými cíli

daných hodin, svědčí i to, že v mé bilanci je spousta bodů, které nejsou v tabulce přirovnány ke konkrétním cílům. Bylo to dáno tím, že cíl nebyl plánován na danou hodinu, přesto byl ale naplňován (momenty viz příloha č. 7).

Že některé hodiny byly více vydařené, některé méně, a že v některých bylo cílů dosahováno lépe, v některých hůře, ukázala kapitola předešlá.

2. Jak se mi podařilo splnit nároky na mé role v projektu

Ačkoliv jsem si to nejprve neuvědomovala, v tomto projektu jsem zastávala v podstatě tři role. Byla jsem spoluautorem projektu z hlediska jednotlivých námětů hodin, dále účastníkem, který se mohl pohybovat po třídě, komunikovat se žáky a v jednom případě dokonce i zadávat úkol. Třetí rolí byl pozorovatel, kdy jsem po skončení jednotlivých hodin sepisovala evaluace, rozebírala videa a nakonec celý projekt kódovala.

Jako na **spoluautora** na mne byly nepřímo kladené požadavky, a to takové, aby se jednotlivé aktivity, které se v hodinách povedou, daly vztáhnout k cílům OSV. Realizátorka si pak už sama dělala jednotlivé přípravy, spojovala a upravovala aktivity tak, aby se k nim cíle OSV daly přiřadit. Myslím, že jednotlivé aktivity byly dobře nastavené na to, aby se pomocí nich dalo cílů dosahovat a aby zaujaly žáky svým obsahem. Ne vždy tomu tak ovšem bylo. Mohla za to většinou časová tíseň, do které se učitelka se třídou dostala a místo toho, aby projekt upravila či ho posunula ku prospěchu žáků, zkrátila většinou čas na tvorbu, dobu reflexe a interpretace, čímž se potom aktivita stala v některých momentech neefektivní. Další příčinou se staly neočekávané situace v hodině jako např. odkrytí slidu. Z hlediska této role (spoluautora) je ovšem možná velká míra zkreslení kódování i hodnocení projektu, jelikož mi dokazuje velkou míru zainteresovanosti vůči projektu.

Role **účastníka** byla mnou neplánovaná a velice příjemná. Nečekala jsem, že budu moci třídu procházet, komunikovat se žáky, anebo dokonce zadávat úkol. Žáci mou komunikaci opětovali, radili se se mnou o svých výtvorech a při mém vysvětlování techniky sádrování byli dosti pozorní. Z hlediska této role je ale opět možné riziko zkreslení náhledu na celý projekt, jelikož jsem byla jeho součástí.

Poslední a nejnáročnější rolí byla role **pozorovatele**. Takového pozorovatele, který by měl mít vůči celému projektu zcela objektivní názor a který by měl celý proces

korektně zhodnotit na základě reflektivních bilancí, analýzy videí, dotazníků a jednotlivých reflexí žáků. Tato role byla opravdu náročná, jelikož jsem jako spoluautor projektu, jeho realizaci a výsledku velice fandila, i když jsem se snažila od účasti celého projektu odpoutat, oprostít se také od znalosti jednotlivých žáků a samotné realizátorky jako mé kamarádky. Druhou možností, která se mi mohla přihodit, je přílišná kritičnost vůči projektu. Člověk se natolik snaží dát najevo nezainteresovanost vůči nějaké věci, až kritizuje více prvků, než by kritizováno být mělo. Proto doufám, že se mi alespoň zčásti podařilo projekt objektivně rozkódovat a zhodnotit.

4. Závěr

Závěrečnou kapitolu bych ráda věnovala (1.) zhodnocení průběhu práce, kde popíši, jak se mi pracovalo, jak a proč pro mě některé části práce byly náročné. Dále se budu zabývat nejdůležitější částí závěru a tou je (2.) zodpovězení si na výzkumné otázky a nakonec bych ráda přešla k (3.) zhodnocení mé role ve výzkumu a přínosu práce pro mou osobu.

4.1. Průběh práce

Tato práce pro mě byla neobvyklá tím, že se výzkum nekonal až v závislosti na vytvoření teoretické části. Byl zde prvním krokem, na jehož základě jsem potom dodala potřebné teoretické zázemí. Respektive, vytvářela jsem ho paralelně ruku v ruce s výzkumem- co bylo potřebné objasnit z hlediska teorie nebo pojmového aparátu pro pochopení výzkumu, dodala jsem do teoretické části. Proto si myslím, že vzniknul celkem kvalitní teoretický základ, který vychází z potřeb mého výzkumu a jeho pochopení. Teoretická část nebyla nikterak náročná už z toho důvodu, že částečně vycházela z teorie mé bakalářské práce, kterou jsem na základě důkladnějšího zkoumání vztahů mezi výtvarnou výchovou a OSV mírně upravila. Konkrétně zde mám na mysli společné pole těchto oborů, kde jsem našla ještě pevnější základ v cílech vzdělávání a v metodách, které ukazují, že artefietika se zdá být vhodným pojetím k integraci některých prvků OSV do výtvarné výchovy. Dále jsem definovala jednotlivé pojmy osvětlující potřebné situace a jevy nalezené ve výzkumu. Slouží tedy čtenáři k předporozumění před vstupem do empirické části.

Kvalitativní výzkum, kde jsem pomocí kombinace metody případové studie a akčního výzkumu pozorovala a následně analyzovala reálnou výuku výtvarné výchovy s integrovanou OSV, byl poněkud náročnější, než jsem čekala. Náročnost spočívala především v rozkódování spoustě klíčových momentů, které byly zahrnuty v mnoha zdrojích, jež jsem během výzkumu nasbírala. Díky tomu mi vzniklo velké množství informací, které jsem musela stále systematicky oklešťovat a zobecňovat až do finální podoby. Nakonec jsem ráda, že jsem si tím dlouhým procesem kódování a zobecňování prošla, i když se mi místy zdálo, že (na úkor abnormálního množství popsaných stránek)

tento proces nikdy neskončí. Mám díky tomu větší náhled na celý výzkum, jelikož zobecněné teze vždy vychází z množství i těch nejdetailejších a pro někoho zanedbatelných vyzorovaných jevů, na nichž ovšem kvalitativní výzkum staví své základy.

4.2. Zodpovězení výzkumných otázek

Cílem diplomové práce je hledání odpovědí na výzkumné otázky. Ty jsem našla především prostřednictvím výzkumu a nyní bych je ráda představila.

1. Jak se proměňuje tradiční hodina výtvarné výchovy díky integraci

osobnostní a sociální výchovy? Hodina „tradiční“ výtvarné výchovy je zde myšlena jako hodina probíhající čistě na základě samostatnosti oboru, jako hodina oproštěná od integrace průřezových témat nebo mezipředmětových vazeb. **Díky integraci OSV se mění především funkce a smysl výtvarné tvorby**, která z primární funkce enkulturační, jež je typická pro výtvarnou výchovu, přechází do funkce personalizační a socializační, klíčových pro OSV. Učitel tedy nastavuje výtvarnou aktivitu tak, aby se tvorba stala prostředkem k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Výtvarný výraz zůstává podstatný, jeho primárním účelem ovšem není osvojení si tvůrčích činností a jejich rozvoj, nýbrž vedení žáků k rozvoji osobnostnímu a sociálnímu. Z toho důvodu je častokrát na úkor integrace potlačována výtvarná (řemeslná) stránka vytvoření žáků. Pro jasnější představu bych ráda uvedla příklad z projektu z mého výzkumu. Aktivita nazvaná Poznej toho druhého spočívala v tom, že žáci se vzájemně ve dvojici (aniž by věděli, s kým ve dvojici jsou), poznávali poslepu na základě hmatu. Měli detailně a důkladně smyslově zaznamenat a následně nakreslit obličej spolužáka se všemi jeho charakteristickými prvky. Nešlo tedy o technicky správnou kresbu portrétu ale o množství zaznamenaných a následně nakreslených charakteristických prvků obličeje svého spolužáka. Tím docházelo (1.) k rozvoji smyslového poznávání jiného než vizuálního, a (2.) k uvědomování si jedinečnosti každého člověka především skrze následnou reflexi, kde žáci poznávali, o jakou osobu na obrázku se jedná. Toho dosahovali právě prostřednictvím poznávání charakteristických prvků obličeje daného jedince.

Další proměnou oproti tradiční hodině výtvarné výchovy je **čtenější výskyt skupinových prací, a to za účelem schopnosti komunikace ve skupině, kooperace a řešení problémů**. Tyto oblasti OSV se dají totiž v rámci skupinové práce výborně nasadit na míru výtvarné výchově, kde prostřednictvím skupinového řešení výtvarného problému dochází k uskutečňování a posilování výše zmíněných schopností. Příkladem je hodina s názvem Společný prostor, kde žáci měli za úkol pomocí kresby prsty a otisků vlastních rukou domluvit se na společném prostoru, který bude vyhovovat všem členům skupiny a kde se všichni budou cítit příjemně.

Poslední výrazná proměna se týká prostředí, ve kterém se žáci při výtvarné výchově s integrovanou OSV nacházejí. Nemám na mysli prostředí ve smyslu prostoru místnosti, nýbrž prostředí tvořené kolektivem třídy a učitelem, lépe řečeno třídním klimatem. **Pro integraci témat tak blízkých člověku a jeho osobnosti jako nabízí právě OSV, musí bezpodmínečně dojít k zajištění bezpečného prostředí ve třídě ze strany učitele**. Nebyla by tato podmínka splněna, mohlo by dojít k psychickému poranění některých žáků. Jelikož se tento fakt stává podmínkou limitující integraci OSV do výtvarné výchovy, je mu více věnováno v odpovědi na další výzkumnou otázku (viz níže).

Samozřejmě, výše uvedené proměny nejsou bezesporu jediné, ke kterým díky zmíněné integraci může docházet. Vždy záleží na konkrétním výběru témat OSV, která se do výtvarné výchovy budou integrovat, a tím bude muset být výuka výtvarné výchovy přizpůsobena těmto tématům. Já jsem se pokusila vyjmenovat ty proměny, které jsou evidentní z mého výzkumu a které se dají zobecnit na jakýkoliv projev a způsob integrace OSV do výtvarné výchovy.

2. Jaké jsou možnosti a limity této integrace? Z empirického výzkumu ve spojení s teoretickým základem mi vyplynulo několik možností a limitů, které se týkají integrace OSV do výtvarné výchovy. Možnosti zde vnímám jako možné způsoby, kterými lze OSV do výtvarné výchovy integrovat a obohacovat tak „tradiční“ hodinu výtvarné výchovy. Limity jsou potom pomyslné hranice, které nesmí integrovaná OSV ve výtvarné výchově překročit a podmínky výtvarné výchovy, které zde integrovaná OSV musí „respektovat“ a za kterých je možné integraci realizovat.

Pro systematický přehled jsem tyto možnosti a limity shrnula do tezí, které mají vždy shrnující název, aby bylo hned po jeho přečtení jasné, čeho se daná teze týká.

Možnosti integrace:

- **Artefiletika jako zprostředkovatel integrace OSV do výtvarné výchovy**

Artefiletika se v mém výzkumu ověřila jako legitimní zprostředkovatel pro integraci OSV do výtvarné výchovy. A to především díky výrazové hře, kde žák pracuje s osobními obsahy, zážitky a zkušenostmi a dále díky reflexi, kde dochází k ukotvení zážitku z výrazové hry. Reflexe je navíc hlavní metodou spojující artefiletiku s OSV.

Například v hodině nazvané „Jádro jablka“ se jablko žákům stalo tzv. propem, skrze něž došlo k vyjádření a uvědomění si svých hodnot. Jelikož hra s propy- hra na jako, je typická pro artefiletiku, zjevuje se zde artefiletika jako cesta, přes niž se dá OSV do výtvarné výchovy integrovat.

- **Cíle vzdělávání jako primární společné pole umožňující integraci OSV do výtvarné výchovy**

Obecné cíle vzdělávání- personalizace, socializace a enkulturace, společně s klíčovými kompetencemi, jejichž utváření a rozvíjení je taktéž cílem vzdělávání, se ukázaly být takovým společným polem, které primárně umožňuje integraci OSV do výtvarné výchovy. Je pochopitelné, že veškeré činnosti ve výchovně- vzdělávacím procesu musí pomáhat k naplňování cílům vzdělávání. Tyto obory mají k sobě mnohem blíže právě skrze cíle vzdělávání (viz kapitola 2.2.1.).

Integraci těchto dvou oborů je možné v jedné aktivitě (řadě či projektu) obsáhnout mnohem více dílčích cílů směřujících právě k cílům vzdělávání. Projekt, který byl objektem mého výzkumu, je toho zdárným příkladem. Jednotlivé aktivity směřovaly vždy k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a zároveň umožňovaly tvůrčí výtvarný projev, který měl vztah k nalezeným expertním obsahům výtvarného oboru.

U klíčových kompetencí bylo důležité to, aby se všechny dílčí cíle projektu daly k nějaké z kompetencí přiřadit, což bylo splněno. Zajímavé bylo, že pomocí zmíněné integrace bylo rozvíjeno více dílčích kompetencí, než kdyby byl vyučován jen jeden z předmětů samotný. Jednotlivé cíle proto obsáhly všechny klíčové kompetence.

Některé cíle dokonce umožňovaly opakované působení na danou kompetenci (viz kapitola 3.4.)

- **Výtvarný projekt umožňující dlouhodobější působení na osobnostní a sociální rozvoj žáků**

Výtvarné projekty, jako útvary zabývající se hlubšími tématy, které mají bezprostřední spojitost s každodenními situacemi, jež žáci zažívají, se ukazují jako vhodné pro integraci OSV do výtvarné výchovy. A co víc, daná integrace umožňuje ještě větší blízkost aktivit k životu žáků. Vnáší do projektu témata, která se týkají přímo jejich osobností a interpersonálních vztahů ve třídě. Snaží se o uvědomění si jedinečnosti své i svých spolužáků a o utváření pozitivního vztahu k sobě i k druhým. Skrze tvůrčí projev a vzdělávání v umělecké oblasti zde tedy působí OSV na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Toto vše je velkým přínosem a výhodou. Učitel v této situaci ovšem nesmí zapomínat, že se stále pohybuje v oblasti výtvarné výchovy, a proto musí nakládat s integrací tak, aby s integrovaným tématem bylo zacházeno v souladu a v návaznosti na expertní obsah výtvarného oboru. To už se ale dostávám k limitům, které popisují níže.

Ráda bych ještě uvedla fakt, který vyplynul ze zkoumaného projektu. Aby k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji v požadované oblasti pomocí výtvarného projektu došlo, je nutné na konci se žáky všechny dílčí aktivity kvalitně shrnout, probrat jejich cíle a smysl a položit žákům otázky zaměřené na uvědomění si přínosu projektu pro jejich vlastní osobu. Toto shrnutí by nejlépe mělo proběhnout s odstupem času od poslední aktivity, aby došlo k dostatečné emoční a kognitivní distanci od této aktivity a žáci tak měli stejný náhled na všechny aktivity.

Limity integrace:

- **Bezpečné prostředí jako primární podmínka pro efektivní integraci OSV do výuky**

Integrace OSV do výtvarné výchovy přináší spoustu možností jak skrze výtvarný projev žáka zacházet s jeho osobními obsahy a přispívat tak k jeho rozvoji osobnostnímu a sociálnímu. Tím, že se do hry dostávají člověku blízká osobní témata a učitel zde pracuje s psychickou stránkou žáka v otevřeném kurikulu, je důležité zajistit,

aby nedošlo k poškození psychiky žáka nebo aby citlivost tématu nějakému žákovi psychicky neublížila. Proto je bezpodmínečnou nutností ošetření bezpečného prostředí u skupiny, do níž je integrace aplikována. Čili, učitel musí třídu znát, musí vědět, jaké je klima třídy, jaké jsou zde vztahy a zda někdo nemá osobní problémy, které by se mohly díky aplikovaným aktivitám naopak zhoršit. Došlo by tak nešťastně k psychické dekompenzaci jedince vyžadující jinou než pedagogovu péči, která by problém ošetřila. Z čehož mi vyplývá další téma- požadavek na výcvik osobnostního a sociálního rozvoje u daného učitele (viz další bod).

Podmínka bezpečného prostředí byla důležitá tedy i pro projekt, na kterém jsem výzkum prováděla. Žáci se totiž ocitali v situacích, kde museli důvěřovat druhému člověku. Například v první hodině, ve které se zavřenýma očima poznávali podle hmatu obličej člověka, aniž by věděli, kdo to je a naopak žáci v druhé roli museli věřit svým spoluhráčům, že budou opatrní a neublíží jim. Dalším příkladem je hodina, kde žáci opět museli důvěřovat svým spolužákům při vzájemném odlévání si ruky do sádrových ob vazů, kdy nesmělo dojít k zasádrování ruky po celém jejím obvodu, což bylo díky prvnímu setkání se s touto technikou někdy náročné.

- **Absolvování kurzu či výcviku orientovaného na OSV jako podmínka její integrace**

Aby učitel mohl vůbec OSV ve výuce realizovat, je zapotřebí absolvování určitého „sebezkušenostního“ výcviku v této oblasti (možnost školení, kurzů a výcviků viz kapitola 2.4.). Nejen, že učitel musí daná témata OSV znát, musí s nimi také umět metodicky zacházet a vnášet je do výuky. Dalším důvodem absolvování daného výcviku je schopnost uvědomění si a zajištění bezpečného prostředí, ve kterém může být OSV realizována. Ve výtvarné výchově tato podmínka platí dvojnásobně, jelikož zacházíme-li s osobními obsahy ve výtvarném procesu, můžeme jednoduše sklouznout do oblasti arteterapie. Tak vznikají ve výuce nečekané situace, vyžadující jiné řešení, než to, které je v kompetenci běžného učitele výtvarné výchovy. Proto je nezbytně nutné zmíněný kurz či výcvik absolvovat, aby učitel integrující OSV věděl, jak se v nečekaně vzniklých problematických situacích zachovat, jak je alespoň primárně ošetřit, ale především, jak jim předcházet. Mimo tyto kurzy a výcviky je také důležitá praxe učitele, jak s oborem umožňujícím integraci (v našem případě výtvarná výchova) tak s oborem integrovaným

(OSV). Realizátorka projektu, který jsem zkoumala, sice absolvovala kurz vzdělávání v oblasti OSV, neúčastnila se ovšem „sebezkušenostního“ výcviku, kde by zakusila přímo aplikované aktivity s následnou reflexí. Navíc, jak se v průběhu výzkumu ukázalo, problém činí i rozdílnost našich smýšlení o oboru Výtvarná výchova na základě rozdílnosti aprobace. Realizátorka je kantorka nižšího stupně, tudíž není zaměřena pouze na výtvarnou výchovu, nemá tedy takové oborové znalosti jako učitel s přímou aprobací orientovanou na výtvarnou výchovu.

- **Zneužití výtvarné výchovy ve prospěch OSV aneb zneužití oboru pro jiný obor**

Zde se dostáváme k nejzásadnějšímu limitu zmiňované integrace, jelikož musíme brát v potaz samostatnost oboru Výtvarná výchova. Ten má stejně jako každý jiný obor vlastní kritéria a kurikulární pravidla, která se v předmětu musí dodržet. Jedná se o plány vytvořené na základě RVP a ŠVP a spojené s časovou dotací daného předmětu. Začneme-li do předmětu integrovat předmět jiný, vždy začne původní předmět něco obětovat, ztrácet ve prospěch předmětu integrovaného. V tomto projektu se konkrétně většina cílů týkala výhradně OSV, několikrát byla potlačována výtvarná stránka žákovských prací ve prospěch potenciálu působícího na osobnostní či sociální rozvoj žáků. Také se vytrácelo hodnocení výtvarných prací na úkor zmíněného psychického rozvoje žáků, který se prověřoval především v reflexích. Je zde ovšem nutné uvést, že v každé aktivitě byl nalezen kontext mezi integrovaným tématem a expertním obsahem výtvarného oboru a proto měla integrace smysl a byla legitimní. Obecně tedy pro integraci průřezového tématu platí, že musíme téma integrovaného oboru důsledně prezentovat v kontextu expertního obsahu oboru, do kterého průřezové téma integrujeme.

4.3. Zhodnocení mé role ve výzkumu a přínos práce pro mou osobu

Ačkoliv jsem myslela, že má role ve výzkumu bude čistě badatelská, nečekaně jsem se ocitla v trojroli, která s sebou nesla jistá úskalí. Byla jsem **výzkumníkem**, který se za účelem hledání informací účastní výchovně- vzdělávací reality a pozoruje celý proces, který potom analyzuje. Zároveň jsem se ovšem byla přímým **účastníkem** projektu,

jelikož jsem se částečně stala součástí kolektivu a komunikovala se třídou, jak mi bylo realizátorkou pobídnuto. Mou poslední rolí bylo **spoluautorství projektu**, na kterém jsem se podílela ve smyslu vymýšlení aktivit vhodných pro integraci OSV do výtvarné výchovy. Nevědomě jsem se kombinací těchto tří rolí dostala do vlastní pasti, jelikož se mi nedostávalo potřebného množství distance od celé akce, a tak mé názory a závěry byly často neobjektivní, ovlivňované mým fanděním celému projektu (viz kapitola 3.8.). Proto bylo potřeba další osoby, méně zainteresované do celé akce, která by mě vedla správným směrem tak, aby má hodnocení a závěry byly objektivní. Tou osobou mi po celou dobu výzkumu byla má ochotná, vstřícná a trpělivá vedoucí diplomové práce PhDr. Martina Komzáková.

Ačkoliv to byla cesta dlouhá a náročná, především díky prvnímu styku s tak složitým kvalitativním výzkumem a vypořádáním se s kombinací rolí, dala mi spoustu zkušeností a rad do možných dalších výzkumů i do pedagogické praxe. Jako výzkumník jsem zjistila, jak je náročné a zdlouhavé dělat výzkum tak, aby byl kvalitní, informující, objektivní a obohatil mne i čtenáře. Jako budoucí učitel výtvarné výchovy mám vytvořený dobrý základ pro zacházení s případnou integrací OSV do výtvarné výchovy, která je, jak vyplynulo z celé práce, legitimní a velice pro žáky i učitele přínosná. Jen se musí vědět, jak s ní zacházet.

Summary:

As I wrote in the annotation my thesis consisting of two parts. At first I did more important empirical part which is based on qualitative research. This research was really hard and difficult because it took me a lot of time and I wrote many pages. But I found answers to research questions because of this thorough work. Now I would like to present answers.

Which changes can be brought to education of art because of Personality and social development integration? Firstly it's function and meaning of art creation which is different in each of these two subjects. Next change is frequent occurrence of group work and ability to communicate within the group, cooperation and problem solving. The last big change is the safe climate, which have to be secure in the classroom by the teacher.

Which possibilities and limits this integration have?

Possibilities: Personality and social development can be integrated to the art education through the artefietics; Personality and social development can be integrated to the art education because of educational goals and practical life skills; Art project have long-term effects on Personal and social development of pupils

Limits: creating a safe climate for integration; teacher must take courses or training oriented on Personality and social development; misuse of art education in favor of Personal and social development- it means misuse subject for another subject.

I would like to mention one more thing which was unexpected and challenging for me. I played three roles during the research- it was researcher, co-author of the project and project participant. The combination of these roles was difficult for make objective evaluation. But I thing I made it good.

Seznam použitých zdrojů

Knižní literatura:

DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.

ISBN 978-80-87145- 02-9

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0

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

ISBN 80-7367-040-2

PELESNÁ, Dagmar. *Možnosti aplikace modifikovaných arteterapeutických metod a technik ve výtvarné výchově*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni- Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Martina Komzáková.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-103-3

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-016-1

SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.
ISBN 978-80-87145-00-5

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

Internetové zdroje:

Eva Koťátková-Artist-databáze současného umění. *Artist- databáze současného umění* [online]. Centrum pro současné umění Praha, 2006, 2011 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: <http://artlist.cz/?id=2410>

O nás: Křišťálový dotek- Muzeum Terezín. *O nás: Křišťálový dotek- Muzeum Terezín* [online]. [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: <http://www.hunat.eu/cs/home/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2012-06-27]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/SP_kkzv.pdf

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

Přílohová část

Seznam příloh:

1. Reflektivní bilance z jednotlivých hodin **Chyba! Záložka není definována.**
2. Přípravy z jednotlivých hodin..... **Chyba! Záložka není definována.**
3. Dotazník pro realizátorku **Chyba! Záložka není definována.**
4. Závěrečný dotazník pro realizátorku **Chyba! Záložka není definována.**
5. Realizátorčina očekávání od projektu..... **Chyba! Záložka není definována.**
6. Závěrečná reflexe..... **Chyba! Záložka není definována.**
7. Bilance projektu **Chyba! Záložka není definována.**
8. Vzniklá metodika- návrhy řešení **Chyba! Záložka není definována.**

1. Reflektivní bilance z jednotlivých hodin

16.5. Poznej toho druhého

Podněty posouvající výuku a klíčové momenty- důležité situace a momenty, odehrávající se v procesu hodiny, mající vliv na úspěšnost a proces hodiny, projektu, naplnění cílů

1. Jelikož jsem přišla jako žáky dlouho-očekávaný nový člen skupiny, každý se snažil ukázat svou individualitu, předvést se, a proto byl ve třídě poněkud větší hluk než obvykle. Učitelka je má i na hodiny Čj, a proto těm, kteří i přes napomenutí rušili, zadala zvláštní domácí úkol z Čj a při hromadném šumu a ruchu pohrozila diktátem na další den. Své sliby v tomto ohledu dodržuje, takže žáci na to opravdu reagují změnou chování obratem k lepšímu. Z vlastní zkušenosti již vím, že je učitelka žáky velice oblíbená, v této hodině jsem přišla na to proč. V kritických chvílích je opravdu přísná, její napomínání doprovází i silné hlasové zdůraznění. Není ale přísná ve smyslu zlá, vše je podtrženo jakýmsi jejím komickým, vtipným vystupováním, a proto žáci neodporují jejímu napomínání a zadávání zvláštních úkolů- její vystupování je jim velice blízké, tím si u nich vytvořila velice silnou autoritu. Naopak v poklidných chvílích s hladkým průběhem odkrývá svou dobrosrdečnou, kamarádkou stránku. Pracuje hodně i se jmény. Jsou-li žáci hodní, její oslovení bývají familiérní (Honzí, Štěpí,...), začnou-li ovšem zlobit, nebo dělat problémy, s barvou a tónem hlasu se změní i oslovení (Honzo, Štěpáne,...).
2. Když mě učitelka třídě představila jako učitelku a chtěla, aby mě tak i žáci oslovovali, nejprve jsem se zděsila, po chvíli jsem jí ale byla vděčná. Žáci mě totiž brali jako součást výuky. Když jsem procházela třídu, abych si obhlédla proces z blízka, ptali se mne na můj názor na jejich výtvar, zda je to dobré atp. Ukázala se zde schopnost žáků jako skupiny přijmout mezi sebe nové členy, umět s nimi vycházet, komunikovat.
3. Hned na začátku výuky, kdy si žáci měli usednout do kroužku, bylo zřetelně vidět, jak jsou zvyklí si sedat do tohoto uspořádání, jak jsou zvyklí se připravit na to, že se bude něco řešit, bude se komunikovat. Velice to urychlilo organizaci, žáci ihned usedli do volného prostoru uprostřed třídy.
4. Myslím si, že velice důležité je to, aby si učitel uměl zařídit průběh komunikace. Žáci zde dostávají již zmiňovaný míček, který celému průběhu dává jakýsi řád, stává se z něj jakýsi rituální předmět, jehož držení dává dotyčnému výsostné právo mluvit a ostatní vědí, že mají mlčet.
5. Cíle zadané pro OSV nebyly naplňovány jen z hlediska tematiky celého projektu. Učitelka s těmito cíly pracuje bezděčně ukázkovým způsobem. Důraz na uvědomění si spolupráce a integrace všech žáků do skupinové komunikace vyzdvihla následujícím způsobem: Jeden žák si sednul do kroužku tak, že odsunul ven žáka druhého. Následná učitelčina reakce, kterou slyšeli všichni žáci, zněla: „Kubo, my chceme Zdendu nějak někam odsunout?“. Kuba hned zareagoval, Zdendu pustil vedle sebe. Takovýchto situací bylo v hodině několik. Následující body jim budou věnovány.
6. Zdánlivě banální otázka „Uvědomte si a řekněte nám, s kým a proč byste chtěli pracovat ve dvojici a proč?“ může v žácích vyvolat sebeuvědomění a uvědomění si sociálních vztahů, resp. toho, kdo je pro mne důležitý a proč. Pro tato uvědomění je ovšem důležitá otázka PROČ. Pokud s ní učitel pracuje jako v této hodině, tedy opravdu se žáků vyptává a nebere to jen jako povrchní otázku, mohou z toho vytěžit jak žáci, tak učitel, který si dělá přehledný obraz o vztazích ve třídě. Učitelčin důraz na zmíněná uvědomění vyplynul mimo jiné z toho, že žákům, kteří nevěděli, s kým by chtěli spolupracovat, řekla, ať nad tím ale dále přemýšlí a zkusí si uvědomit. Odpovědi žáků byly samozřejmě většinou směřované na jejich blízké přátele ve třídě.
7. Je zde jeden žák (Vítek), který se neustále hlásí, neustále potřebuje vědět až zbytečné informace. Bylo hodně zřetelně vidět, že má učitelku rád, že si vyžaduje její stálou pozornost

vůči němu. Učitelka mu na některé dotazy odpovídá, ale ty, které jsou opravdu nedůležité a zbytečné, ignoruje a Vítek tak vidí, že ne vždy on musí být ten, kdo je středem pozornosti.

8. Důležitost učitelka přikládá pluralitě názorů. Bylo zde několik momentů, kdy žáci měli námitky na něčí názor či výtvar. Fráze typu "Je to jeho hlava, nebudeme mu do toho mluvit." vždy žáky zklidnila. Mě překvapilo, jak jsou zde některé uvedené fráze ve třídě uznávány. Učitelka má žáky výborně „vycvičené“ na to, že kdykoliv řekne nějakou z těchto svých zavedených výchovných frází, všichni ji berou naprosto vážně a vědí, jak se mají chovat.

9. Diskuse se začala tématem: Jak moc je důležité to, mít u sebe někoho, na koho se můžeme spolehnout. Ačkoliv to nebylo vůbec plánovaně vymyšlené, učitelka takto navázala na hodinu Čj z minulého týdne, kdy psali děkovný dopis své nejbližší osobě a popisovali, za co si na ní váží. Žáci tedy ihned zbystřili, jelikož věděli z minulého týdne, o co se jedná. Diskuse pokračovala tím, jak si určujeme své blízké okolí. Díky tomu, že člověka poznáváme hlouběji, měníme svůj první dojem, který je ne vždy správný. To, že POZNÁVÁME druhé lidi, je pro tento projekt opravdu klíčové, a proto učitelka kladla žákům otázky přímo vyžadující tuto odpověď a tak jim pomohla si toto téma uvědomit (Př. Učitelka: „ A proč se stalo to, že si na Leonku změnila názor?“ Petra: „Protože jsme se lépe poznaly.“)

10. Opakovaným vyzdvižením učitelčiny autority bylo to, že žáci začali mluvit i o prvním dojmu z její osoby. Vyzdvihovali především to, jak na ně působila jako velice hodná, jako ta, co jim vše odpustí (Př. „Když bysme rozbili interaktivku nebo okno...“) ale ona prý dává dost úkolů a vynadat taky umí. Neříkali to ovšem nějak zle, spíš vyzdvihovali to, jak si je umí zpracovat. Opět bych zde chtěla navázat na OSV, konkrétně na úctu a respekt k učiteli jako k autoritě.

11. Již zmíněný přátelský a stmelený kolektiv potvrdila výpověď jedné žákyně, která je ve třídě nejnovější a říkala, jak nejprve byly ve třídě nějaké malé konflikty s pomlouváním vůči její osobě, ale teď už se v kolektivu cítí skvěle a má zde přátelské zázemí.

12. Při zadávání samotné úlohy byl dobře vypíchnut cíl smyslového (zde konkrétně hmatového) poznávání osoby. Učitelka pravila: „Samozřejmě, že se znáte, ale zkuste poznávat jeden druhého tentokrát hmatem.“ Žáci se opravdu po pár vteřinách ohmatávání poznali, když ale věděli, že budou muset detaily zachytit v obrázku, snažili se, a skutečně (někteří i velice citlivě) hmatali celkem dlouhou dobu. Podle mého pozorování se nikdo necítil nepříjemně ani v jedné z rolí.

13. Téma tolerance druhých se vyskytlo v jedné z učitelčiných efektivních frází: „Snažíme se, protože jsme tolerantní.“ Tato věta navazovala na situaci, kdy někteří své výtvar vyloženi převáděli do karikatury a ti, co na ní byli portrétováni, se cítili být dotčeni, že nemají např. tak velké zuby atp. Autoři výtvarů si ihned uvědomili, co je špatně a své výtvar předělali podle skutečnosti.

14. Důležitý cíl jak Vv tak OSV je schopnost hodnocení. Při reflexi žáci měli za úkol hodnotit svá díla i díla ostatních. Hodnocení se víceméně odvíjelo od toho, že žáci buďto poznali nebo nepoznali portrétovaného a dále pak výtvar komentovali. Tím měla učitelka částečně ulehčenou hodnotící část, taky se ovšem vyhnula tomu, že by její hodnocení mohlo být zaujaté, hodnotili totiž všichni.

Naplnění cílů

Cíle OSV: Integrace OSV probíhala skrze řešení zmíněných situací a momentů a vzhledem k tomu, že probíhala velice intenzivně, ačkoli nenásilně, cíle se podařilo naplnit.

Cíle Vv: Cílem bylo prohloubit smyslové poznávání (jiné než vizuální, které je tak charakteristické pro Vv) a také kresba obličeje na základě poznávaných znaků. Myslím, že zde je ovšem problém co se týče kritéria hodnocení. Nelze totiž hodnotit estetičnost kresby, nemají-li žáci oporu v technických znalostech týkajících se kresby portrétu (proporčnost, kresba jednotlivých prvků,...). Žáci ovšem byli tak chytří a kreslili výrazně i mimo-obličejové charakteristické znaky jako např. objemné vlasy s ofinou, řetízek Playboy, kulaté náušnice atp. a díky těmto znakům byl portrétovaný lehce rozpoznatelný. Díky tomu, že neměli metodickou oporu pro zmíněnou technickou zdatnost, v reflexi mluvili o tom, jak je bavila první část, tedy

poznávání pomocí hmatu. Druhá část, tedy kreslení, je bavila prý méně. Někteří zmiňovali, jak se jim výtvar nepovedl.

Plán hodiny se nemusel odchylovat. Cíle tedy byly víceméně naplněny plánovaným způsobem.

Doporučení na příště

Doporučení mám jen pro sebe jako výzkumníka:

1. Více se zaměřit (a optat učitelky) na žáka Dana. Nemohu teď dělat hlubší závěry, ale myslím, že se zde možná objevuje nějaké jeho vytlačování spolužáky.
2. Pořídit si kartu do kamery (fotoaparátu) s více GB, jelikož jsem předpokládala, že mi ta moje postačí a v půlce hodiny se naplnila, kamera se vypnula a já potom musela jen psát.

23.5. Náš společný prostor

Podněty posouvající výuku a klíčové momenty- důležité situace a momenty, odehrávající se v procesu hodiny, mající vliv na úspěšnost a proces hodiny, projektu, naplnění cílů

1. Na úvod bych se ráda zmínila o zhoršené kázni žáků. Polovina třídy totiž chyběla, byla na školní dovolené na Rhodosu. Polovina, co byla přítomna, měla proto pocit, že teď bude zřejmě výuka volnější a proto se chovali více rozjívěně než minule. Největší problém nastal na konci hodiny, kdy jsme museli ve třídě zůstat o 15 minut později, jelikož žáci nebyli schopni uklidit třídu, zvednout židle a v tichosti se seřadit do dvojic. Proto na ně učitelka „vzala bič“ v podobě neustálého vracení se na svá místa. To je nakonec takovým způsobem začalo otravovat, že už tedy raději poslouchali učitelčiny pokyny. Zvýšená nekázeň se podle mého vystupňovala ještě následujícími dvěma body- chybami, které učitelka provedla a tím žákům k rozjívěnosti ještě více napomohla.

2. Do skupinek se rozdělovali zcela podle svého vlastního výběru, tedy podle kamarádkých part, které jsou ve třídě víceméně dané. To potom žáci řešili své osobní věci, které se svými kamarády řeší neustále- o přestávce, ve svém volném čase,... Myslím, že se tím také vyhnuli konfliktnosti se zadáním úkolu. Bylo by mnohem složitější vyrovnat se se společným prostorem, kdyby ve skupince byli děti s různým vztahem k těm druhým. To bylo poznat na jedné skupince kluků, do které byla přiřazená Monika, která zbyla. Zde byly zřejmé rozdíly názorové i genderové (Monika: „Tak co byste čekala ve skupině kluků...“). Někteří v této skupince měli, možná z tohoto důvodu, neustálou potřebu si prostor viditelně ohraničovat. Učitelka zde tedy (mnohem více než v ostatních skupinách) sloužila jako koordinátor procesu.

3. Zmíněná nekázeň se umocnila také tím, že výše uvedené skupině učitelka dovolila, aby si se svým plátnem zalezli na druhou stranu třídy, až za všechny lavice, zatímco zbylé dvě skupiny byly před lavicemi, v první polovině třídy.

4. Učitelka zde sloužila jako koordinátor celého procesu. Radila žákům, jak dosáhnout lepší konzistence tempory. Naznačovala, jak se lépe vyrovnat se společným prostorem („Proč nepomůžeš Zdenkovi?“) atd.

5. Momenty důležité pro výtvarnou výchovu (bod 5-8):

Místo štětce měli žáci na tento úkol použít jen prst či ruku. Většina z nich použila obtisk svého prstu, části nebo celé ruky pro obsah svého výtvaru. Vedly k tomu dva aspekty: 1. Myslím, že děti v tomto věku nejsou ještě tak sžiti s nekonkrétním a tak volným zadáním, aby něco jiného, než-li ruku, považovaly za to, co je pro ně nejvíc autentické a charakteristické. Obtisk ruky jako symbol jedinečnosti člověka je dětem blízký už od útlého věku. 2. Po rozebírání hodiny pomocí videa jsem si všimla, že učitelka sama s dětmi vedla diskusi o tom, jak má každý rozdílné ruce, ať se na to zaměří a dokonce jim i řekla, ať ty své ruce obtiskávají na papír. Myslím, že jen v rámci diskuse chtěla sdělit to, jak je ruka důležitá pro autentičnost člověka, pro její

uvědomění a tím, že budou svou rukou v přímém kontaktu s papírem, bude jejich dílo více autentické a osobité. Což je myšlenka velice nosná pro OSV.

6. Žáci měli nejdříve velké obavy z malby samotnou rukou. Narážky typu „budu celá špinavá“ ovšem pominuly ve chvíli, kdy začali tvořit. Po chvíli je tento typ tvorby začal natolik bavit, že jim nakonec bylo úplně jedno, že budou špinaví a tvorbu si s radostí užívali.

7. Někteří, i přes jasné zadání, začali ohraničovat svůj prostor čarou. Bylo zde zřetelné, jak si svůj vlastní výtvarný prostor chtějí separovat. Byly jsme proto s učitelkou zvědavé, jak zvládnou následné propojení všech výtvarů společným prostorem. Kupodivu při konečném výsledku se dříve vyznačené území stalo součástí celku, nebylo již tolik rozeznat původní ohraničení.

8. Důležitým, ač neplánovaným, bodem pro výtvarnou výchovu bylo to, jak vzdělávací byla tato aktivita pro žáky z hlediska míchání a vytváření barev. Neustále se ptali, z čeho namíchají takovou a takovou barvu. Potom i oni sami namíchali tak zajímavé odstíny, že jsme se jich s učitelkou ptali, z jakých barev tyto odstíny vznikly.

9. Momenty důležité pro OSV (bod 9-14):

Před samotným zadáním probíhala diskuse na téma Co má každý rád, jaké mají preference a priority a co je pro každého charakteristické. Dále následovalo zadání s klíčovým bodem- důležité je nějakým způsobem se dohodnout na společném prostoru, tedy společnými silami jej nějak zkonstruovat. Toto je stěžejní pro cíle tohoto úkolu- uvědomit si individualitu každého člověka (každý je jiný) a nějakým způsobem se na základě asertivní komunikace a respektování preferencí každého člověka domluvit na společném prostoru, na společné práci.

10. Pro žáky přínosné, ač neuvědomovaně, je to, že v této třídě jsou dvojčata, dva chlapci, kteří mají úžasný vztah. Ondra je jen o minutu starší než Štěpán a starostlivě na něj dohlíží. Objevují se zde krásné momenty jeho starosti, některé vím i z doslechu od učitelky, která tuto skutečnost vnímá též jako velice přínosnou. Žáci tedy mají ukázkový příklad sourozeneckého vztahu, pečování a starosti.

11. Ráda bych zde dále poznamenala, že jsem se učitelky doptávala na Dana, který se mi minule zdál odstrčený od kolektivu. Dozvěděla jsem se, že má „svůj svět“, ale žáci ho neodstrkují, ba naopak ho respektují. Učí se tedy respektovat lidi, kteří vnímají okolní svět jinak než oni, což je velice důležité.

12. Opět, stejně jako v minulé hodině, se zde objevovaly momenty, kdy učitelka používala fráze, na které žáci reagují, jsou na ně naučení a ví, že jsou velice podstatné. Po tom, co jeden chlapec začal remcat do práce druhému chlapci, upozornila učitelka větou „Každý má svou práci, tak mu do toho nemluv.“, a chlapec se hned zklidnil a pochopil, že má druhého chlapce nechat si pracovat na své práci tak, jak on chce sám.

13. Učitelka přímo žákům řekla očekávaný cíl a to, že po nich chce, aby se spolu naučili vycházet, aby se uměli přizpůsobit druhému. Také vysvětlovala, jak a proč je důležité spolu umět vycházet jako skupina v kolektivu.

14. Výslednou formu měla nejlepší ta skupina, která spolu i nejlépe spolupracovala. Opravdu se zde tedy objevila důležitost zmiňované spolupráce. Kluci stále komunikovali nad tím, jakou formou spojí díla ve společný prostor. Dílo tímto nabylo i výtvarných kvalit, všem, včetně mě a učitelky, se líbilo nejvíce. Naopak skupina děvčat, která byla podle mě líná se domlouvat na společném obsahu, obtiskla jen prvoplánově cestičky rukou, spojujících se po dvojicích. Uprostřed se nachází velký otazník, jehož funkci jsem nepochopila ani z interpretace samotných dívek.

15. Velice zajímavá byla situace, která se při hodině udála. Vznikla taková hra ve hře, aktivita v aktivitě. Učitelka omylem šlápla na temperu, která celá vystříkla a udělala tak silný modrý pastózní pruh na linu. Učitelka hned děti pobídla k tomu, aby barvou neplýtvaly, neutírali ji hadrem, ale aby si ji šli nabrat ti, kteří s modrou pracují. Jak si tak tři kluci barvu ze země stírali prstem, vzniklo velice zajímavé, náhodně vzniklé dílo, tak jsme vzaly fotoaparát a chlapce při „stírací a roztírací akci“ nafotily a společně to rozebírali. Byla vidět jejich spontánní radost z této akce. Situace by se dala vztáhnout k výtvarné výchově i environmentální výchově (neplýtváme materiálem).

30.5. Příběh rukou

Podněty posouvající výuku a klíčové momenty- důležité situace a momenty, odehrávající se v procesu hodiny, mající vliv na úspěšnost a proces hodiny, projektu, naplnění cílů

1. Hned na úvod bych ráda podotkla, že jsem v této hodině učitelce hodně pomáhala. Jednak ona techniku sádrování neznala (nikdy se s ní osobně nesetkala) a jednak je tato úloha pro děti v tomto věku ještě celkem časově náročná. Já jsem na tento problém učitelku upozorňovala, řekla mi, že by byla ráda, kdyby se to stihlo v této hodině, a tak jsme některým žákům pomáhaly stříhat. Celou třídu jsme korigovaly (kdy už mají na ruce dostatečně silnou vrstvu sádry, kdy už mají odlitek dostatečně zaschlý,...) a dohlížely jsme hlavně na to, aby si ruku nezasádrovali celou, ale jen její horní polovinu z důvodu následného vyjmutí. Žákům myslím nikterak nevadilo, že jsem na chvíli zaujala místo jejich oblíbené učitelky a následně se stala její spolupracovnicí. Jsou velice přizpůsobiví a myslím, že si na mě zvykli i za tak krátký čas. Byla jsem velice mile překvapená z toho, jak mě poslouchali. Když jsem vysvětlovala postup práce, dávali pozor a nerušili. Otázkou ovšem je, do jaké míry je dobře, že jsem takto do hodiny zasahovala, když mám být jen pozorovatel...

2. Největším kázeňským problémem jsou zde dva chlapci, kteří spolu sedí v první lavici, přímo u katedry. Učitelka říkala, že celkem zlobí a nepracují, ale že když je má takto na očích, snaží se a spolupracují. Jenže v hodinách výtvarné výchovy, tím spíše v této hodině, není možné, aby učitel stále seděl u svého stolu. Kluci proto pracovali opravdu šnečím tempem a navíc stále jedli brambůrky. Po čtvrtém napomenutí jim učitelka sice sebrala žákovské knížky, ale jak jsem sledovala na videu, neodradilo je to a stále jedli. Naštěstí práci nakonec stihli.

3. Z čeho mám velikou radost, je to, že učitelka bude se třídou tento úkol podrobně dodělávat v hodině Českého jazyka. V této hodině si vytvořili výslednou podobu „sousedí“, název jejich příběhu rukou a hrubý náčrtek děje. V hodině Českého jazyka budou domyšlet celý příběh. Myslím, že je zde výborná ukázka mezipředmětových vazeb.

4. Momenty důležité pro výtvarnou výchovu (bod 4-8):

V této hodině chyběla na úvod nějaká motivace, ledolamka,...prostě něco, co by žáky vtáhlo do tématu. Když ale učitelka žákům řekla, co budou tuto hodinu dělat, hned jsem pochopila, že tato hodina žádnou motivaci nepotřebuje. Žáci byli nadšení a už chtěli začít, bez jakéhokoliv vysvětlování. Motivací zde byla sama zajímavá technika, která ihned žáky zaujala a vtáhla do hry.

5. Jelikož nikdo ve třídě sádrování částí těla nikdy nezkoušel, vznikali u některých žáků obavy a měli hlavu plnou otázek. Báli se, že to bude bolet, že jim to vytrhá chloupky na ruce, že když sádru z ruky sundají, nepůjde poznat, že je to ruka, atp. Když jsme ale sundali Davidovi první sádru (i s tímto jsem jim pomáhala- sádra je velice křehká, mohli by jí nalomit, rozmačkat,...), všem se rozsvítila očka a obavy opadly. Vznikla upřímná radost z vlastní tvorby (vlastně i z tvorby toho druhého, který ruku sádroval) a z vlastního výtvoru, což je pro výtvarnou výchovu velice důležité. Všichni si ihned chtěli svou sádrovou ruku odnést domů. Jejich zájem byl prohlouben dotazy, kdy se mě tázali na to, kde si sádrové obvazy lze pořídit. Mezi sebou se potom ptali na otázky typu: „Jak se vám to takhle povedlo?“ „Dali jsme hodně vrstev.“ atp.

6. Zajímavé je, že o odlitcích rukou nemusíme přemýšlet jen jako o odlitcích rukou. Vznikla zde totiž sousoší, někdy i s vysokými výtvarnými kvalitami, byla-li k nim ještě přiřazena hluboká myšlenka. Sousoší byla dokonce pojmenována na štítku, neboli na čtvrtce, která sloužila zároveň jako podložka pro sousoší. Na ní měli žáci nadpis svých děl a při zmíněném Českém jazyce sem budou dopisovat samotný příběh- vzniknou tak komplexní díla.

7. Objevil se zde zájem o některé umělecké obory, konkrétně o typografii- dvě dívky chtěli poradit, jak psát 3D písmo.

8. Další věcí, ze které jsem měla radost, bylo to, jak při reflexi někteří žáci upřímně chválili samotný proces, své výtvary i spolupráci (šlo nám to skvěle, příjemná spolupráce, dost nás to

bavilo,...). To je důležitý bod pro celý proces hodiny a také jak pro výtvarnou výchovu, tak pro OSV- schopnost spolupráce, vypořádání se s problémem, řešení případných konfliktů při společné tvorbě.

9. Další důležité momenty pro OSV (bod 9-11):

Nosnou větou, kterou učitelka při zadávání pronesla: „Nutím vás, abyste se nad každou věcí, co uděláte, zamysleli. Takže vy to uděláte tak, abychom se nad tím museli zamyslet.“ Učitelka je takto nutí opravdu nad věcmi přemýšlet, dávat a přisuzovat jim hlubší významy, vztahovat je k souvislostem. Proto vznikla velice hodnotná díla, viz poslední bod.

10. Dva chlapci si po dokončení práce zkusili dát ruku do odlitku toho druhého. Jeden chlapec je ovšem větší, tudíž jeho sádra byla pro toho druhého moc velká a naopak. Je to důležitý moment pro uvědomění si autenticity a jedinečnosti sebe i toho druhého, jedinečnosti každého člověka.

11. Důležité pro OSV je také rozvoj smyslů, smyslového vnímání, smyslového poznávání. Jarda, který při reflexi říkal „Bylo to i ochlazující na tu ruku...“, potvrdil jak je tento úkol pro daný cíl OSV vhodný. Všimnul si totiž i takového poznatku, který si jen tak všichni žáci neuvědomí.

12. Zde jsou ukázky vybraných děl:

- **Pozdrav z Comebacku**- ruce jako „paroháči“ proti sobě. Gesta, silně ovlivněná pro žáky populárním seriálem byla častým námětem u chlapců. Když už třetí pár chtěl tento pozdrav dělat, učitelka je upozornila, že to už ale vůbec není originální a tak chlapci jejich ruce v průběhu přetvářeli. Zmiňuji toto dílo pro to, že je ve své podstatě vulgární. Jenže samotný seriál, který mohou sledovat i děti, a kde je toto gesto myšleno jako pozdrav, samotnou vulgaritu popírá. Jak tedy tento případ řešit?

- Chlapci, kteří měli sousoší také z výše zmíněných rukou, vymysleli dobrý nápad. Nechtěli už se totiž „opičit“ a navíc chtěli vyhovět učitelce a vymyslet něco originálnějšího. Když odlitky podélně proti sobě položili, připomínaly **pár krokodýlů**, a tak jej taky označili.

- **Life**- zpočátku prvoplánový název skrývá kvalitní dílo. Krásné povedené odlitky dvou děvčat, označované jako láska a mír, se v globálním měřítku pojmů dají pojmenovat jako život. Velice mně překvapila Laurina výpověď: „ Když se narodí malý miminko, tak vznikne láska a v tý lásce je život a každé na té zemi má potom z toho radost...“ Něžné ruce opravdu odpovídají této, až naivní, myšlence děvčat.

- **Ruce hrdiny**- jedna ruka svírá druhou, která je v pěst. Jsou to ruce člověka, který se promění v superhrdinu. Zde je opět značný vliv médií. Učitelka se ale šikovně pokusila posunout banální příběh na vyšší úroveň: „To byste potom mohli promyslet a třeba by to mohlo být o hrdinství ne jako v síle, ale v něčem jiném.“ Kluci přikývli.

- **PC hra**- zde byl nějaký konkrétní název bojové počítačové hry, který už si ovšem nevybavuji. Je to hra o dvou bojovnicích. Jeden je malý, druhý je velký- stejně jako tito chlapci. Vztáhli si tedy jejich oblíbenou hru přímo na sebe a i to takto prezentovali

- **Kobra jako predátor a kořist**- toto dílo vzniklo náhodně, ale hoši ho, na základě konzultace se mnou, posunuli na vyšší úroveň. Nepovedl se jim první odlitek, kde nebyly rozpoznatelné prsty a vznikla tak jakási jedna „lopatka“ nebo naběračka. Kluci nevěděli, co za příběh vymyslet, jak tomu přizpůsobit druhou ruku, tak jsem jim řekla, že mi to připomíná kobru a oni to dotáhli do takového konce, kdy kobra měla ulovit svou kořist, ale potom se skamarádili- přátelství stejně jako u chlapců tvůrců.

6.6. Známý neznámý

Podněty posouvající výuku a klíčové momenty- důležité situace a momenty, odehrávající se v procesu hodiny, mající vliv na úspěšnost a proces hodiny, projektu, naplnění cílů

1. Na úvod musím poznamenat, že mě překvapilo, jak někteří žáci reagovali na fakt, že toto nebude skupinová práce. Pár jedinců (většinou chlapci) si oddychlo. Byli tedy rádi, že budou pracovat samostatně.

2. Opět se řešily kázeňské problémy. Jelikož jsem na kameře zachytila chlapce v první lavici, kteří neustále něco jedli, musela teď učitelka přitvrdit, pokárat je a neustále je kontrolovat. Řešila s nimi i to, že jedí nezdravé jídlo, většinou se jedná o energydrinky a chipsy, které jim v této hodině opět musela zabavit. Dalším bodem nekázně byla celková rozjívěnost třídy. Polovina dětí se vrátila ze školního zájezdu z Rhodosu a tak v domnění, že už mají prázdniny, se nesoustředili na práci a neustále se bavili. Na samotné učitelce bylo vidět, že je už unavená a vyčerpaná. Tento moment mi nahrál ke zjištění, že je velice důležité si určit dobré načasování projektu.

3. Tato hodina byla méně vydařená i z několika dalších důvodů. Učitelka se ne příliš dobře připravila na hodinu, proto se mě v průběhu ptala, jak tedy hodina bude probíhat.

4. Problémem bylo i to, že když někteří žáci uviděli výřez z obrazu Výkřik od E. Muncha, ihned obraz poznali a zřejmě se v jejich věku ještě nedokážou odpoutat od celého obsahu, který znají a tak se pár výtvorů podobou přibližovalo známému obrazu. Další příčinou této shody děl žáků a obrazu bylo to, že jeden žák se omylem dotknul místa na interaktivní tabuli, které slouží pro posouvání v prezentaci a tak přepnul na slide, na kterém byl celý obraz. Tento slide byl určen až pro konec hodiny, kdy učitelka měla žákům odhalit a představit obraz, ze kterého daný výřez vybrala. Většina žáků slide viděla a i přesto, že jim učitelka řekla, ať si toho nevěšmají a snaží se dodělat svou rozpracovanou práci na základě vlastní fantazie, odkrytí slidu je podle mého zhlédnutí výsledných prací dost ovlivnila. Pozadí některých prací se z figurálního změnila na abstraktní a barvy odpovídaly vzorovému obrazu.

5. Bohužel kvůli časové tísní, která nastala (dlouho trvalo zapnout počítač, následně spustit prezentaci; žáci byli mnohem neukázněnější než kdy jindy), někteří žáci nestihli dodělat svá díla. Nestihla se ani celá reflexe, která byla v hodině velice stručná a strohá. Učitelka se ptala žáky pouze na to, jak je práce bavila, jak se jim pracovalo. Chyběly tedy otázky typu: Co na obrázku máš a proč? Jaké pro tebe bylo dodělat zbytek obrázku na základě vlastní fantazie? Odpovědi žáků byly proto též stručné a chyběly informace o jejich vlastní práci (Př. „Mě baví fantazírovat, ale tenhle obrázek mě zaskočil a já nevěděl, co udělat.“, „Bylo to k zamyšlení, proto mě to bavilo.“). Většinou říkali, že je práce nebavila, protože neumí malovat. Povšimla jsem si toho, že učitelka je často nechává práce dodělat nebo předělat, protože se jí nelíbí. Kupříkladu práce jednoho chlapce, která mi zdála šikovně expresivně zpracovaná, učitelce naopak přišla „odfláknutá“. Hlavní rozdíl cítím v tom, že já jsem svou aprobaci zaměřená přímo na výtvarnou výchovu (s důrazem na artefilitiku), kdežto její aprobace je zaměřená na učitelství nižšího stupně.

Práce tedy žáci dodělávali o další hodině, místo čtení a psali o nich i stručné povídání.

6. Momenty důležité (nejen) pro výtvarnou výchovu (bod 6-12):

Otázky spojené s motivací mi přišli dobře promyšlené jak po stránce kulturně vzdělávací, tak po stránce cílů OSV, které byly pro tuto hodinu klíčové. Učitelka ovšem dostatečně diskusi nerozvíjela, neposouvala. Bavení se o záměrech umělců při tvorbě, o jejich inspiraci, o poznávání obrazů, o rozdílnostech v jejich vnímání jak samotným umělcem, tak divákem, mi přijde jako téma, které se dá dobře rozvinout. Učitelka ovšem téma jen tak „naťukla“ a oslovila pár žáků.

7. Motivace žáků je jedním ze základních bodů vedoucích k úspěšné hodině. Jsou ovšem žáci, kteří mají problémy s motivovatelností. Příčinou může být aktuální rozpoložení, nálada, atp. V této třídě je jeden žák, Kryštof, který se neustále mračí, je se vším nespokojený, nemá chuť do práce a pracuje velice pomalu. Většinou jen drží pomůcky, mračí se a nepracuje. Učitelka mi řekla, že tento problém pochází z rodinného prostředí, ve kterém Kryštof žije. Jeho starší bratr je ve všem upřednostňován, je brán jako ten chytřejší a šikovnější. Kryštof tedy nemá potřebu se snažit a nic ho nebaví. Průběh hodiny je tedy takový, že učitelka k němu musí

na chvíli jít a individuálně ho motivovat, povídat si s ním o jeho práci. Zde to probíhalo tak, že Kryštof výřez překreslil doprostřed čtvrtky a dál už nevěděl, tak seděl a tvářil se svým klasickým způsobem. Učitelka k němu musela jít, vymýšlet s ním společně co, jak a proč by zde mohl namalovat.

8. Chvilí po zadání úkolu si učitelka všimla, že většina žáků kreslí křičící obličej (výřez obrazu) přes celou plochu čtvrtky. Musela je tedy hned upozornit, že takto to mít nemá, že tento výřez mohou zasadit do kontextu vlastního pozadí, zapojit fantazii a vymyslet jak by celý obraz mohl vypadat, nebo jak oni chtějí, aby vypadal. Spousta žáků tedy musela otočit čtvrtku a začít znova, tak to po nich učitelka totiž vyžadovala.

9. Jeden žák se učitelky zeptal, zda výtvar mají dělat na šířku nebo na výšku, chtěl tedy vědět, jak ten obraz vlastně patří. Učitelka odpověděla, že je to zcela na nich, ale že ona by to dělala na výšku. Žák ovlivněn učitelčiným rozhodnutím okamžitě přetočil čtvrtku na výšku. Žáci mají učitelku hodně rádi, hodně dají na její rady a doporučení.

10. Žáci jsou zvyklí si práce předkreslovat, někteří tužkou obrisy přímo vyrývali. Snažila se jim tedy vysvětlit, že tužkou se předkresluje jen minimálně, a když už, tak velice zlehka, aby se dal náčrtek dobře vygumovat

11. Jak jsem se již zmiňovala, někteří žáci zmiňovali to, že je práce nebavila, protože neumí malovat. Myslím, že zde byl problém v tom, že žáci museli malovat zcela dle vlastní fantazie. Předlohu měli pouze pro část obrazu. Jejich nejistota se odrazila mimo jiné v tom, že neustále chodili za učitelkou konzultovat svojí práci, nebyli si jistí, zda malují správně.

12. Dalším technickým vzdělávacím bodem ve výtvarné výchově bylo to, že učitelka nenechala žáky odevzdat práce, které byly sice pěkné, ale obsahovaly bílé nepomalované plochy. Upozorňovala je na to, že takto dílo není hotové, plocha čtvrtky musí být pomalovaná celá.

13. Než začali žáci pracovat, ptala se jich učitelka, co všechno může daný výřez připomínat. Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních cílů bylo uvědomovat si osobité vnímání, které má každé individuum odlišné, já bych tuto otázku nepokládala. Někteří totiž už možná měli utvořenou představu o tom, jak by jejich celé dílo mohlo vypadat a tím, že zde žáci mluvili o různých věcech a výjevech, které jim to připomíná, někoho to mohlo ovlivnit nebo nápad mohl převzít. Např. několik děvčat namalovalo mimozemšťana obklopeného planetkami.

Moment, kdy jedna dívka řekla, že figura vypadá, jako když se raduje a všichni spolužáci se začali smát (protože figura křičí), ukazuje přesně tu odlišnost vnímání, na kterou by se žáci měli zaměřit, a učitel by to měl zdůrazňovat, aby si to uvědomovali.

13.6. Jádru jablka

Podněty posouvající výuku a klíčové momenty- důležité situace a momenty, odehrávající se v procesu hodiny, mající vliv na úspěšnost a proces hodiny, projektu, naplnění cílů

1. Již v úvodu mě překvapila reakce některých žáků na zadání pro tuto hodinu. Po učitelčině větě „Nebude to ledajaké jablko, to jablko bude představovat Vás.“ někteří obrátili oči v sloup, jako by se jim do této aktivity vůbec nechtělo. Trochu mě to zarazilo. Přemýšlela jsem nad tím, zda už mají dost toho, jak jsou neustále pobízeni k tomu, aby nad něčím přemýšleli, konkrétně nad sebou samým.

2. Opět se zde projevil mezipředmětová vazba a to např. konkrétně v situaci, kdy učitelka chtěla po žácích, aby jí řekli, jak se nazývá to, co se skrývá uvnitř jablka (jádřinec)- návaznost na přírodopis.

3. Žáci se ihned po zadání začali vyptávat, zda do jádra jablka mohou nakreslit srdce, koně a jiné objekty. Podle mého, to, co je naším jádrem, to, jací v jádru jsme, to, co v našem jádru skrýváme, není totožné s tím, co máme nejraději. Ale když vezmu v úvahu fakt, že toto je pátá třída, lidské jádro je pro ně zatím asi moc složitou a abstraktní otázkou vyžadující hluboké zamýšlení. Možná je tedy pro ně jádrem opravdu to, co mají nejraději, a nebo to, kým by chtěli

jednou být (viz níže). Proto zřejmě učitelka po těchto dotazech trochu poupravila a přizpůsobila zadání: „Uděláte tam věc, která je pro Vás nejdůležitější.“

4. Jedním z důležitých výchovných momentů bylo to, když Tereška neustále mluvila, zlobila, vyrušovala, pak chtěla na záchod. Zde se mi líbila učitelčina věta „Tereško proč bych tě měla pustit? Protože děláš bordel? Až uděláš něco ty pro mě, udělám něco já pro tebe.“ Tato věta podle mého vhodně vede k tomu, aby si Tereška (i ostatní žáci) uvědomila, že zlobit nemá. Tereška ovšem později, i přes neustálé napomínání, stále vyrušovala. Já bych to tedy nějakým způsobem řešila, trestala. Učitelka to nechala být.

5. Když měli žáci poslední půl hodiny psát shrnující reflexi, učitelka je upozornila na to, že nechce pouze stručné odpovědi, ale aby to psali tak, jako když píší sloh. Chtěla, aby nad tím přemýšleli, uvažovali, soustředili se.

6. Momenty důležité pro výtvarnou výchovu (bod 6-8):

Rozvíjení smyslové citlivosti zde spatřuji v požadavcích na podobu jablka. Učitelka jednak na interaktivní tabuli promítla vzor jablka a také uplatňovala konzultace (žáci postupně chodí k učitelčinu stolu), ve kterých žákům radila, jak s jablkem pokračovat, jak ho vylepšit, vystínovat atp. Chtěla po žácích, aby se opravdu snažili, aby si s jablkem vyhráli. Tento fakt potvrzuje i její výrok „Víte, že odfláknutý věci vracím, budete to dělat znovu.“, protože někteří žáci zprvu podobě toho jablka opravdu moc nedali.

7. Jak už se stalo u tohoto projektu zvykem, opět jsem mohla obcházet jednotlivé žáky, sdílet s nimi své dojmy z jejich práce, radit jim atp. Tak jsem u jednoho žáka neváhala, a když jsem viděla, jak tlakem rozmazává tužkou načmáranou silnou linku, hned jsem mu poradila se stínováním.

8. Celý tento projekt má mimo jiné sloužit k rozvoji kreativity. Hodně žáků do nitra svého jablka nakreslilo obyčejné červené srdce. Je otázkou, zda zde hodnotit ne příliš originální symbol, nebo objekt, který zde srdce symbolizuje. U někoho srdce byla rodina, u jiného zase jejich duše.

9. Další důležité momenty pro OSV (bod 9-10):

Opět se v této hodině řešily drobné problémy s Kryštofem, který je těžko motivovatelný a nic ho nebaví. Kryštof se zeptal učitelky, zda by mohl ve svém jádřinci udělat červa. Učitelka odpověděla, že pokud se cítí být prorostlý červem, ať ho tam klidně nakreslí. Teď je to jádro jím samotným. Kryštof nakonec nakreslil něco jiného než červa, ale co, to prozradit nechtěl.

10. Stěžejním bodem byla opět reflexe, kde se učitelka ptala žáků na to, jak se jim dnešní hodina líbila, co si z toho odnesou, proč si myslí, že tuto aktivitu asi dělali a co bylo pro ně tak důležité, že to dali do jejich jádra.

Na otázku, proč jsme tuto aktivitu asi dělali, většina odpovídala: „Abychom vyjádřili, co je pro nás důležité.“ Což byla odpověď správná, ovšem ještě bych se zkusila doptat hlouběji, např.: „A proč jste měli vyjádřit to, co je pro Vás důležité?“. Zajímavá byla odpověď, kdy žáci říkali, že to dělají proto, aby je učitelka lépe poznala. Žáci ji mají velice rádi, rádi se před ní projevují, rádi s ní sdílí své pocity. Byli tedy rádi i za to, že jí mohou otevřít kus svého „já“. Učitelka na konci reagovala na tuto odpověď. Říkala, že je velice ráda, že tento fakt zmiňovali. Je zde vidět oboustranná sympatie a náklonnost.

Při otázce Jak se Vám líbil dnešní projekt, jsem byla nejvíce zvědavá na odpověď Kryštofa, několikrát zmiňovaného chlapce, který má problém s motivací a s prací vůbec. Na tuto otázku odpověděl výrokem, že ho tato aktivita bavila nejvíce z celého projektu. Myslím, že to bylo tím, že mohl dělat to, co chtěl on sám (viz výše- červ v jablku). Nemusel sedět a dlouze přemýšlet a být proto neustále poháněn učitelkou. Pozorovala jsem ho a musím říct, že oproti minulým hodinám pracoval bez prodlev, netvářil se naštvaně, tak jako se tvářil vždy předtím. Nechtěl ovšem zmínit, co do jádřince nakreslil, nechtěl zřejmě odhalit to, co je v jeho nitru. Celkově se prý žákům ani učitelce nerad otevírá. Toto je ovšem už spíše otázka terapeutického rázu. Další odpovědi na tuto otázku byly většinou podobné. Spouště žákům, že se tato aktivita líbila

z celého projektu nejvíce. Já bych se dále určitě doptávala proč tomu tak je. Snad by se učitelka zachovala stejně, nebýt té časové tísně, kdy žáci ještě museli písemně reflektovat celý projekt. Spousta dětí do jadřince nakreslila své zájmy, kroužky, budoucí vysněné povolání (hokejista, hasič, policista,...), sny. Tedy to, čím by chtěli jednou být, ne tím, čím jsou teď. Děvčata, která mluvila mezi prvními, zmínila, že nakreslili rodinu, že je pro ně na prvním místě, všichni poté začali opakovat důležitost rodiny. Padaly potom věty typu: „Nakreslil jsem tohle a tohle, to mám rád, ale nejdůležitější je samozřejmě rodina.“ Uvědomit si v páté třídě, že na prvním místě přede vším je rodina, je velice důležité a беру to jako cenné uvědomění, otázkou ovšem je, zda to žáci říkali proto, aby nezůstali jako jediní, kdo to nepověděl, nebo zda si to opravdu vnitřně uvědomili.

11. Zbývá mi z této hodiny ještě jeden důležitý bod a tím je zpracování některých výtvorů. Zatímco někdo si se svým jádrem opravdu vyhrál, jiní použili jen symbol pro nějakou skutečnost. Např. Laura použila srdce pro zobrazení své rodiny. Na kolik je tato symbolika originální? Jdeme-li zde ale po stránce OSV, je mnohem důležitější, že do svého jádra nakreslila velké (i když kýčovitě) srdce, patří jí její rodině, které si váží nade vše.

2. Přípravy z jednotlivých hodin

Příprava 16.5. Poznej toho druhého	
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kresba portrétu tužkou- rozvoj smysl. citlivosti 2. Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání (konkr. hmat), pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování 3. Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem 4. Uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla+ komunikační dovednosti
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diskuse nad tím, jakým způsobem poznáváme lidi; jak vznikají naše první domněnky o druhých na základě prvního dojmu; co si jednotliví žáci vysleli o lidech ve třídě, když do ní vstoupili a jak se postupem času jejich mínění změnila,... 2. Aktivita I.- Polovina žáků si zaváže oči, učitelka postupně k těmto žákům přiřadí žáky s očima odkrytými. Žáci se zavázanými očima musí na základě hmatu poznat druhého člověka. Skupinky se poté obmění a proces se bude opakovat. Hra probíhá beze slov. 3. Aktivita II.- Následovně se jedna polovina žáků se zavázanými očima posadí do lavic, každý žák do jedné lavice. Druhá skupinka se seskupí v prostoru uprostřed třídy, kde je učitelka přiřadí do lavic k nevidícím žákům. Úkol bude následující- velice pečlivě (opět beze slov) ohmatat obličej vidícího žáka, vnímat proporce, strukturu kůže, vlasů a všimnout si detailů. Poté se skupinky prohodí a celý proces se bude opakovat. Když budou mít všichni hotovo, obličej, který podle hmatu poznávali, přenesou kresbou na papír.

	4. Interpretace a reflexe- Jak a proč tě tato aktivita bavila? Co a proč konkrétně tě bavilo nejvíc? Už jsi někdy něco podobného dělal? Poté žák ukáže třídě obrázek a ostatní budou hádat, co je na obrázku za člověka a na základě čeho tak usoudili. Žáci budou hodnotit vždy obrázek svůj i obrázky druhých- co na obrázku mohlo být čitelněji popsáno a vyzdvihnuto, co se naopak velice povedlo autorovi vypíchnout.
Pomůcky	Šátky, tužka, papír
Způsob hodnocení	Číselná známka na základě reflexe

Příprava 23.5. Společný prostor	
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uvědomit si vlastní priority, věci, které mám rád, vystihují mne, jsou pro mne podstatné. Vymezení své vlastní osoby. 2. Umět tyto věci výtvarně zpracovat. Uvědomit si autenticitu malby prsty- bezprostřední kontakt s barvou. 3. Schopnost rozdělit si s ostatními společný prostor, vymežit si na něm ten vlastní- schopnost řešení problémů. 4. Schopnost komunikace a kooperace ve skupině, řešení problémů. 5. Seberegulace – sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání 6. Komunikace – cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální; komunikace v různých situacích (především řešení konfliktů, reflexe) 7. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby.
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diskuse nad tím, co je pro nás pro každého důležité, co má každý rád; dále potom, jak komunikujeme s lidmi v blízkém okolí, jak je důležité umět spolu vycházet, domluvit se. 2. Aktivita I.- žáci se rozdělí do 3 skupin, ve kterých se přesunou na zem k velikým papírům (do každé skupiny 1). Jejich úkolem bude temperami pomocí prstů pomalovat si svůj vlastní prostor (každý si určí svůj prostor na papíře). Malovat mohou cokoliv- to, co mají rádi, to, co je vystihuje, co je pro ně příjemné. Důležité je, vypořádat se s prostory ostatních, až se jejich části začnou protínat. 3. Aktivita II.- žáci ve skupině se domluví na tom, jak vyplní a dodělají celý papír tak, aby vzniknul jejich společný prostor z celého papíru. Pak společný prostor zrealizují. Důležité je, aby se celá skupina v tomto prostoru cítila příjemně. 4. Interpretace a reflexe- žáci ve skupince budou mluvit o tom, jak a proč si myslí, že se jim práce zdařila. Jak probíhala komunikace. Zda byli nějaké konflikty. Ostatní skupinky i

	učitel hodnotí též, hodnotí jak vizuální stánků, tak viditelnou míru komunikace a domluvení se.
Pomůcky	3 velké balící papíry, tempéry.
Způsob hodnocení	Číselná známka na základě reflexe

Příprava 30.5. Příběh rukou	
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poznání nové (také) výtvarné techniky- sádrové obvazy 2. Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání (hmat), pozornosti a soustředění 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka 4. Schopnost spolupráce ve dvojici- komunikace, řešení problémů 5. Kreativita –rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality) 6. Komunikace – cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální; komunikace v různých situacích (především řešení konfliktů, reflexe) 7. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby.
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktivita I.- Žáci si sednou do dvojic (pravděpodobně tak, jak sedí v lavicích). Nastříhají si sádrové obvazy na proužky a postupným namáčením a přikládáním na ruku si tak vysádrují vzájemně ruku- vystřídají se. Každý si může zvolit libovolnou polohu ruky (mohou přemýšlet i v kontextu nějakého příběhu/ sousoší). Ruce si sádrují vzájemně (důležité je nesádrovat ruku sám sobě). 2. Aktivita II.- Když budou mít hotovo, vezmou si čtvrtku A3 a vytvoří „příběh rukou“. Odlitky sestaví do sousoší na čtvrtku a vymyslí příběh- proč jsou ruce v takové poloze a v jakém jsou vztahu. 3. Interpretace a reflexe- Žáci ve dvojicích budou postupně mluvit o tom, jaký příběh se jejich rukám odehrává, v jakém jsou vztahu. Také jak a proč se jim tato aktivita líbila a jak se jim v této dvojici spolupracovalo (+ proč).
Pomůcky	Sádrové obvazy, noviny nebo nějaká podložka, nůžky, kalíšek s vodou, zástěra, čtvrtka A3, pastelky/fixy

Způsob hodnocení	Číselná známka na základě reflexe
-------------------------	-----------------------------------

Příprava 6.6. Známý neznámý	
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osobitost svého vnímání žák uplatňuje v přístupu k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření. 2. Sebepoznání- já jako zdroj informací o sobě. Co já vidím v tom obraze? Proč ten výňatek tak dotvářím? 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka- každý má jinou fantazii a různý stupeň tvořivosti- každý dodělává výňatek nějak jinak. 4. Kreativita- rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality) 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a průběhu tvorby.
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diskuse+ motivační otázky- Byly jste někdy na výstavě obrazů? Umělec, když tvoří, vkládá do svého díla své pocity, kus sebe. Naopak- Jak my vnímáme obrazy? Každý jinak (individualita). 2. Aktivita I.- Před sebou na interaktivní tabuli budou mít žáci zobrazen výřez z obrazu E. Muncha Výkřik. Jejich úkolem bude tento výřez dodělat, tedy zakomponovat jej do prostoru celého formátu. Jak velkou část jim výřez na jejich formátu zabere, je zcela na nich. 3. Interpretace a reflexe- Žáci představí jejich díla- co je na obrázku. Poté řeknou, jak je práce bavila a proč. Jaké pro ně bylo dodělávat zbytek obrazu na základě fantazie. Z čeho si vycházel při dodělávání celého obrázku? 4. Odhalení celého obrazu. Informace o díle, autorovi, jeho záměru a inspiraci při tvorbě Výkřiku, expresionismu.
Pomůcky	Čtvrtky A3, tempery, interaktivní tabule, PC
Způsob hodnocení	Číselná známka na základě reflexe

Příprava 13.6. Jádru jablka	
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvoj smyslové citlivosti- kresba jablka na základě předlohy, stínování. 2. Sebepoznání- já jako zdroj informací o sobě. Co je v mém nitru, jaký/á jsem, co je pro mě nejdůležitější. 3. Uvědomění si jedinečnosti každého člověka- každý je jiný, má jiné priority. 4. Respektování druhých- při odhalování jednotlivých jader jablka (osobnosti) 5. Schopnost reflexe a interpretace svého díla a tvorby.
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivace- Člověk je jako jablko. Setkáme-li se s ním poprvé, vidíme jen povrch, slupku. Jádro, které je hluboko uvnitř může být ovšem úplně jiné (na venek krásné jablko může mít jádro prolezlé červy, naopak jablko zvenčí ošklivé může mít jádro krásné, čisté). Jak je to s Vaším jádrem, nitrem? 2. Aktivita- Žáci nejprve na levou půlku čtvrtky nakreslí klasické celé jablko, podle předlohy z interaktivní tabule. Zde bude cílem vyloženě rozvoj smyslové citlivosti- technická zručnost- stínování pomocí tužky. Na zvýraznění použijí pastelky. Na druhou půlku čtvrtky nakreslí rozříznuté jablko napůl, uvnitř ovšem nebude jádro jablka, ale jádro, které je v nich samých. To jádro, které nevidí hned všichni na první pohled, ale je velice důležité- lidská duše. 3. Interpretace a reflexe- Žáci představí jejich díla- Co se skrývá ve vašem jádru? Jak vás práce bavila a proč? Proč si myslíte, že jsme tuto práci dělali? 4. Reflexe shrnující celý projekt- žáci písemně odpovědí na otázky promítnuté na interaktivní tabuli.
Pomůcky	Čtvrtky A4, tužka, pastelky, interaktivní tabule, PC
Způsob hodnocení	Číselná známka na základě reflexe

3. Dotazník pro realizátorku

Dotazník zaměřený na jednotlivé hodiny projektu

1. Tak jaký máš celkově pocit z hodiny? Vydařila/ nevydařila,...
2. Co bylo nejdůležitější, neklíčovější pro vývoj hodiny? Nějaký moment/y, který byl klíčový vůči cílům/očekáváním hodiny?
3. Jak se ti podařilo splnit cíle, dosáhnout jich?
4. Myslíš, že projekt začal správně? Půjde správně tímto směrem? Nebo jej budeš muset poupravit z důvodu lepšího dosažení cílů?
5. Jakým způsobem probíhala interakce mezi žáky? Mezi tebou a žáky?

Odpovědi z jednotlivých hodin

Poznej toho druhého

1. Můj celkový pocit z hodiny? Hodina se vydařila. Motivace proběhla úspěšně, dokonce s lehkým vtípkem Zdenky, který mne zatahal za nos☺. Dětem se výkresy vydařily a řekla bych, že neměly problém se ztvárněním spolužáka. Většina z nich se snažila dotáhnout práci dokonce tím, že obyčejnou tužkou výkres vystínovala. Na výtvarnou výchovu jsou šikovní. V hodině jsme stihli i závěr s krátkou reflexí každého z nás.
2. Pro vývoj hodiny bylo nejdůležitějším okamžikem to, že jsme neměli ve třídě problém s tím, že by bylo někomu nepříjemné se dotýkat obličeje druhého.
3. Cíle se mi podařilo dosáhnout tím, že žáci pracovali úspěšně a neměli problém spolupracovat se spolužáky, kteří jim byli přiděleni. Určitě byla přínosem motivace, hra, kde žáci poznávali své spolužáky.
4. Myslím si, že projekt začal dobře, žáci jsou naladěni správně a řekla bych, že pozitivně. Těší se na další spolupráci. Budeme se držet i nadále stejných postupů. Směr byl správný.
5. Žáci nemají problém s čímkoli za mnou přijít a poradit se. Náš vztah je velice příjemný a nenucený, ale samozřejmě má své hranice. Žáci jsou schopni je vnímat. Na žáky působí pohodová atmosféra ve třídě. Vztahy mezi žáky jsou na dobré úrovni. Interakce probíhala tím způsobem, že byli k sobě tolerantní a nesnažili se jeden druhému ublížit tím, že by ho chtěli před třídou ztrapnit. Jeden náznak tam byl, když Zdenka udělal z Adélky Yettiho, ale nadále v tom nepokračoval a vše se vyřešilo. Na konci hodiny v kroužku všichni svou tolerantnost projevíli a to tím, že byli opatrní v ukázce svého „díla“ a jeho komentáře k němu. Nechtěli někoho urazit.

Společný prostor

1. Z důvodu školní akce jsme měli na tuto práci méně žáků ve třídě než obvykle. Tato hodina se velmi vydařila. Byla to skupinová práce a nikdo neměl problém spolupracovat se svými spolužáky. Nechala jsem děti, aby si utvořily skupinky tak, jak chtějí. Skupinky byly tři. Jedna byla smíšená, součástí byla jedna dívka a 3 chlapci. Jejich spolupráce a dohoda na společném prostoru byla nejslabší, což možná to byla ta příčina, že chlapci a dívky mají spíše podobnější názory a nápady. Nejlepší byla skupinka chlapců, kteří dokázali dokonale, nenásilně sjednotit svůj prostor. Skupina dívek také pracovala velmi šikovně a společně dotáhli také práci dokonce.
2. Nejdůležitějším momentem bylo právě to, jak se děti dokáží ve skupince domluvit, jak budou spolupracovat a komunikovat mezi sebou.
3. K dosažení cílů mi pomohla komunikace s dětmi. Důkladné vysvětlení tématu "společný prostor". Aby se vžili do situace, kdy se musí poznat a být tolerantními. Počítat s odlišnostmi druhých.
4. S projektem jsem velice spokojena, protože v dětech vidím nadšení a to, jak jsou plni očekávání. A to si myslím, že je úspěch... zaujmout děti.

5. S žáky komunikuji průběžně během hodiny. Tím, že to byla skupinová práce, žáci komunikovat "museli" pro lepší domluvu. Problém se neobjevil u žádné skupiny, snad jen na okamžik, kdy si jeden ze skupiny vyznačil trošku větší území a tím utiskoval ostatní, ale postupně si svá území vyrovnávali.

Příběh rukou:

1. Tato hodina se mi velice líbila, protože děti pracovaly s úsměvem na tváři. "Patlání" sádry na ruku svého spolužáka bylo opravdu zábavné. Nebyla to všední hodina a děti toho využily. Ti, kteří ve třídě chyběli, byli zklamání, že se nemohli této práci zúčastnit. Protože od spolužáků slyšeli samé pozitivní reakce na hodinu.
2. Klíčovým momentem bylo si uvědomit, že tato práce není bezmyšlenkovité "sádrování" si rukou, ale že se musí společně zamyslet a vytvořit příběh svých rukou. Poté už to šlo samo.
3. Dosažení cílů nebylo náročné, protože děti byly od začátku hodiny tak nadšené, že se tím ještě více namotivovaly ke kvalitní a pro ně tak úspěšné práci.
4. Nic nebudu stále ještě měnit. Jsem spokojená.
5. Žáci jsou zvyklí plnit úkoly, u kterých musejí zamyslet. Užívat pocitů a citů. Umí procítěně myslet i reagovat. Takže je úkoly tohoto typu nezaskočí, ba naopak je očekávají. Děti si s nimi umí poradit jak samy, tak i se svými spolužáky.

Známy- neznámý

1. Tato hodina byla pro mne velice zajímavá a jsem ráda, že projekt tento úkol obsahoval. Bylo to pro některé děti opravdu náročnější, museli se hodně snažit. Je vidět podle výtvorů, kteří žáci se opravdu dokáží vcítit do role a kteří se raději distancují. Vlastně jsou to děti, u kterých bych to očekávala. Hodina se vydařila.
2. Klíčovým okamžikem bylo vcítění se do umělcova myšlení a pochopit to, že nemají obraz překreslit, ale dát mu smysl. Domalovat pozadí a okolí. Zasadit výřez obrazu.
3. Dosažení cílů bylo náročné. Pro některé žáky více, pro některé méně. Spousta z nich zadání nepochopila a udělala úkol podle sebe. Ale neřekla bych, že by to ubíralo na kvalitě. Tím, že jsme následně jejich výtvary rozebrali, to dostalo tu správnou myšlenku.
4. Ano, stále si to myslím, že začal správně a že stále pokračuje a má spád. Gradu je to, jak u mne tak u dětí.
5. Řekla bych, že se žáci měli soustředit hlavně sami na sebe. A snažili se hodně komunikovat hlavně se mnou. A ujišťovat se, že to správně pochopili a že se mi jejich práce líbí.

Jádro jablka

1. Hodina se určitě vydařila. Žáky to bavilo a práci pochopili bez větší námahy. Výtvary, které jsme si prezentovali, byly povedené.
2. Důležitým momentem bylo dobře dětem vysvětlit, co přesně do vnitřku jablka mají namalovat. A dát tomuto tématu důležitost, aby se opravdu zamyslely.
3. S těmito dětmi se pracuje dobře. Cíle se mi podařilo dosáhnout díky komunikaci s dětmi a byla jsem jim k ruce, když potřebovali osvětlit, přiblížit téma.
4. Myslím si, že začal správně a klidně bych v něm i nadále s dětmi pokračovala. Určitě by také chtěly.
5. Normálním způsobem, jako vždy. Když potřebovali, byla jsem k dispozici během celé hodiny.

4. Závěrečný dotazník pro realizátorku

1. **Jaký je tvůj celkový dojem z celého projektu? Z jeho průběhu, návaznosti, interakce mezi žáky, mezi žáky a tebou a z výsledků prací?** S projektem jsem velice spokojena. Klidně bych byla schopna v projektu nadále pokračovat. Na projekty jsou zvyklí, takže návaznost nebyla problémem. S dětmi se mi pracuje opravdu dobře, jsou vnímaví. Díky tomuto projektu a jednotlivým úkolům jsem se dozvěděla o dětech více.
2. **Jak se naplnila tvá očekávání? Cituji:**
 - a) **Žáci si upevnili vztahy ve třídě a při skupinových pracích si uvědomí, jak jsou jejich kamarádi důležití v jejich blízkosti.** Určitě si upevnily vztahy ve třídě. A tím, že často spolupracovali, si uvědomili, že se potřebují a budou si chybět. Zažívali jsme při projektu hezké chvíle. Jsem ráda, protože pár žáků odchází na osmileté gymnázium a už teď se jim stýská, protože jako celek fungují skvěle.
 - b) **Někteří budou blíže k nalezení sama sebe a ujasní si, co je pro ně důležité.** Uvědomili jsme si důležitost poctivého plnění jednotlivých úkolů, které byly předem připraveny tak, aby žáky dovedly k zamýšlení a uvědomění si důležitosti věcí a lidí kolem sebe. Přemýšlejí nad sebou a zároveň okolím, které je vlastně utváří.
 - c) **Projekt bude žáky bavit a budou pracovat poctivě.** Projekt žáky určitě bavil. Bylo to evidentní, protože se žáci vždy už týden dopředu vyptávali, co budeme dělat za další úkol. Byli dobře motivováni a práce je bavila. Úkoly se týkaly jich samotných a mohli k nim přistupovat individuálně, jak se jim pracovalo nejlépe.
3. **Jak se naplnily tvé základní obecné cíle? Cituji:**
 - a) **Cíle OSV : Žáci vnímají svět a lidi kolem sebe. Jsou schopni komunikace a spolupráce s ostatními. Vcítí se do druhých a uvědomují si, že každý z nich má city a je zranitelným.** Určitě se naplnilo. Pozorovali, že každý z nich k danému úkolu přistupuje jinak. I když bylo zadáno pro všechny jedno stejné téma, výtvoři, výsledek měl každý z nich jiný, ale dokázali jsme si o tom povídat a přiblížit si práce a vlastně názory ostatních. Uvědomit si, že každý dělá vše z nějakého důvodu. Řekla bych, že to se vyvedlo.
 - b) **Cíle Vv: Žáci zvládají dle zadaných pokynů tvořit výtvarné práce na dané téma. Používají jakékoli výtvarné techniky. Na toto jsem odpověděla rozsáhle v otázce předešlé.**
4. **Byly nějaké důležité momenty z hlediska integrace OSV do procesu Vv, které bys ráda vyzdvihla?** Zdá se mi, že všechny byly již zdůrazněny. Většinou jsou všechny důležité, co se OSV týče.
5. **Jak myslíš, že se ti integrace OSV do Vv povedla? Proč tak usuzuješ?** Povedla. OSV je pro mne samozřejmostí v každé hodině.

Je něco, co bys, kdybys měla tu možnost, změnila nebo udělala jinak? Neměnila bych. Snad jen více času. Ale to není možné.

5. Realizátorčina očekávání od projektu

Očekávání projektu: Žáci si upevnili vztahy ve třídě a při skupinových pracích si uvědomí, jak jsou jejich kamarádi důležití v jejich blízkosti. Někteří naleznou sami sebe a ujasní si, co je pro ně důležité. Očekávám, že projekt bude žáky bavit a budou pracovat poctivě. Ve třídě nepanuje nepřátelská atmosféra. Díky projektům a skupinovým pracím se děti sblíží a nedělá jim velký problém se zapojit do jakékoli výtvarné práce.

Cíle OSV : Žáci vnímají svět a lidi kolem sebe. Jsou schopni komunikace a spolupráce s ostatními. Vcítí se do druhých a uvědomují si, že každý z nich má city a je zranitelným.

Cíle VV: Žáci zvládají dle zadaných pokynů tvořit výtvarné práce na dané téma. Používají jakékoli výtvarné techniky.

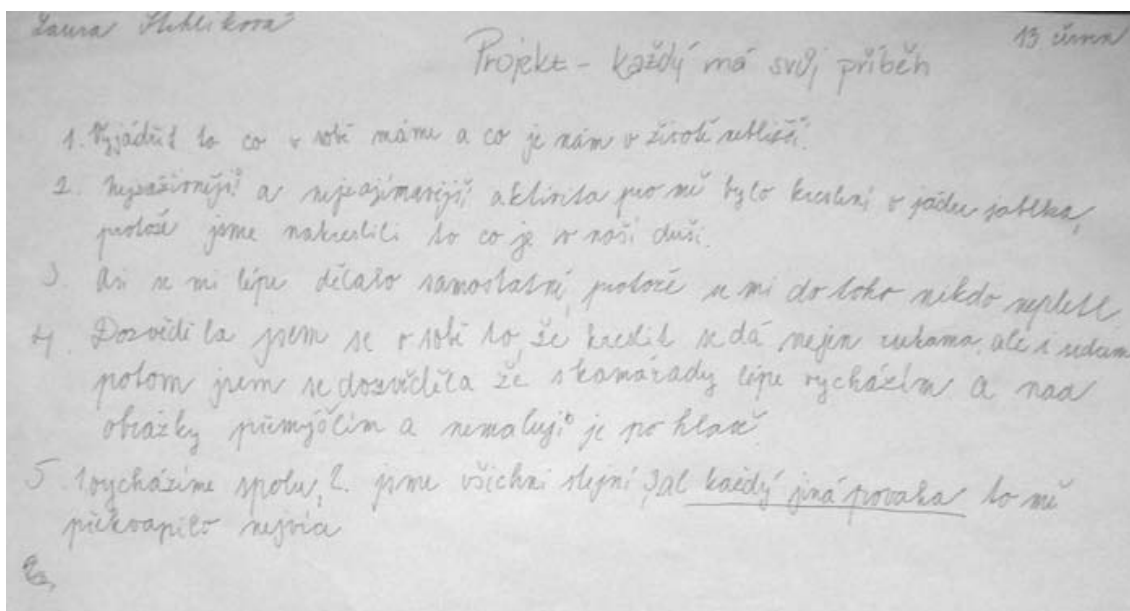
6. Závěrečná reflexe

Otázky k reflexi

1. Co myslíš, že jste se tím projektem měli naučit? Vymysli krátkou větu, kterou bys charakterizoval celý projekt.
2. Která aktivita pro tebe byla nejzáživnější, nezajímavější a proč? (Zopakovat žákům všechny aktivity)
3. Pracovalo se ti lépe ve skupině nebo samostatně a proč?
4. Vyjmenuj nejméně tři věci, které ses o sobě dozvěděl a které tě překvapily.
5. Vyjmenuj nejméně tři věci, které ses dozvěděl a) o vaší třídě b) o spolužácích c) které tě překvapily. (U každého minimálně jednu)
6. Je něco takového, na co jsem se nezeptala a přesto bys to chtěl/a zmínit jako důležité? Něco z toho, co jste se naučili, dozvěděli nebo co Vás překvapilo?

Ukázky žákovských reflexí

1. Laura



2. Adélka

ADELKA 16. čerence

Projekt - každý má svůj příspěvek
Myslela, že jsme se měli navzájem spolupracovat, přestat své kamarádky
a ostatně psát, co je pro nás nejdůležitější, co máme rádi...
Ve skupině jsem pracovala - neměla jsem příležitost, byla jsem pyšná.
ale mně se mi líbily práce, se kterých nebylo skupiny, ale dělali
jinej je samostatně. Zkoušel jsem si myslím, že se mi z (čtu) povedly.
Tahle věděla mě moc bavila, ale brala mi čas.

Overděl jsem se nějaké věci i + sst - to, že na prvním místě
je první rodina (base - křídla) Děti z naší třídy nejsou úplně stejné,
proto má každý jiný názor, ale myslím si, že jako učitel fungujeme
dobře. Každý je má samostatně dělali své příběhy - své příběhy, nakreslila
jsem rodinu. Někteří nakreslila postavy, někteří kousek kůže. Asi je to pro
ně nejdůležitější, ale myslím, že nejdůležitější je rodina.

Někdy mě bavila práce s rytmem obrázku, který jsem měla domluvit.
Můj obrázek je o tom, že člověk má své životní a smrti - diví se.
Tahle práce pro mě byla nejkrajnější. A také moc hezké bylo, když
jsem si prohlížela obrázky jiných spolužáků, hodně se bavila!

Celý projekt byl moc hezký, bylo to kousek mého života.

3. Zdenka

1. měli by jsme se tím navzájem mluvit své děti a psát své kamarádky. psaní a kresba nakonec. Z. Ch.

2. a) příběh rukou + jehla. b) rozajímavějšími mi přišel první úkol.


lípe se mi pracovalo samostatně protože ve skupině jsme se moc nedobrodli.

3. a) 1. se mně bavilo 2. se se shora více rozum 3. se mně moc rádo skupina

4. a) se práci pracujeme jako tým
b) pomáhají si, doplňují se, radí si
c) se pracujeme jako tým; pomáháme si, nezávisle se

5. a) se

6. navzájem jsme se se důležitější se je si pomáhat



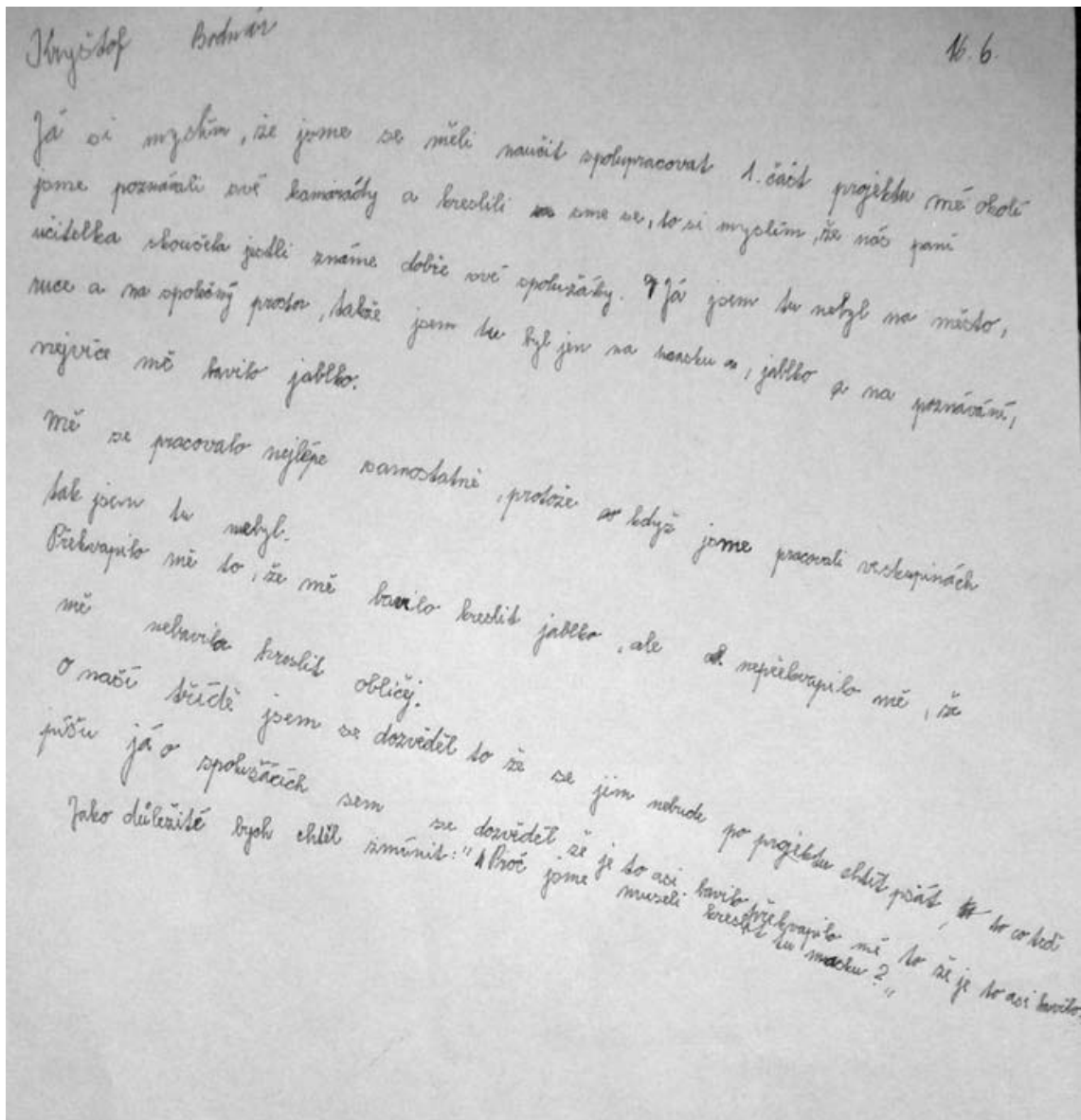
4. Dominika

Dana

Projekt - Každý má svůj příběh

Mě to přijde že by se k tomu hodila věta:
„Každý je nějaký a my ho nemůžeme pomlouvat.“
Nejvíce se mi líbila aktivita: „jablko“,
protože jsme si mohli nakreslit to co máme
a mít tu pomůcku jablko. Jinak jsem dělala: ~~že~~ mě okoli.
Pracuji raději osamotě, protože si
prosadím svůj názor a nápad.
Dovedla jsem se, že: umím malovat
jablka, že moje kamarádka si
o mě myslí že sem jí přebírala
kluka, a že mám ráda paní učitelku
Pepkovou, i když to není pravda.
a) že slobíme, ale jsme skvělý tým
b) že třeba slobí, holky mluví místo aby
pracovaly.
c) že jsou to věci stejné jako mimule
Paní učitelka nám dovolí využívat fantazii.
Když nám někdo řekne maluj kochle a sámhleš
bavit nás to nebude.

5. Kryštof



7. Bilance projektu

Tato kapitola je věnována kódování celého projektu. Dílčími kódy jsou zde cíle projektu a k nim přiřazují jednotlivé momenty, ve kterých byly cíle naplňovány. Na naplňování cílů jsem nahlížela ze tří stran: (1.) Naplňování cílů u třídy obecně, (2.) výpovědi nebo činy konkrétních žáků, (3.) kdy a jakým způsobem učitelka cílů dosahovala. Zdrojem pro kódování mi byla videa z jednotlivých hodin, mé evaluace, závěrečné písemné reflexe žáků a dotazníky pro učitelku. Informací jsem nasbírala mnoho, a proto se zde budu snažit popsat ty nejdůležitější momenty, ve kterých bylo cílů projektu dosahováno. Díky zmíněnému velkému množství informací bylo třeba následující text nějakým způsobem systematizovat. Vybrala jsem způsob, který bude přehledný snad nejen pro mne, ale také pro čtenáře této práce.

Informace budou tedy řazeny do tří základních kategorií (viz výše). V každé kategorii budou vyjmenovány jednotlivé body, tzn. jednotlivé cíle projektu, a k jednotlivým bodům budou přiřazovány momenty, ve kterých byly cíle naplňovány.

1. Naplňování cílů obecně u celé třídy

Rozvoj schopnosti poznávání

- Cvičení smyslového vnímání

Tento cíl byl vytyčen hned pro první hodinu a to pro aktivitu, kde se žáci měli poznávat se zavřenýma očima jen na základě hmatu. Hmat jako jeden ze základních lidských smyslů nám dává možnost poznat nejen tvar a povrch, ale také drobné detaily povrchu a struktury, tvrdost materiálu atp. Žáci si jej zde procvičili na základě hledání charakteristických rysů, podle kterých by spolužáka poznali.

Při zadávání samotné úlohy byl dobře vypíchnut cíl smyslového (zde konkrétně hmatového) poznávání osoby. Učitelka pravila: „Samozřejmě, že se znáte, ale zkuste poznávat jeden druhého tentokrát hmatem.“ Žáci se opravdu po pár vteřinách ohmatávání poznali, když ale věděli, že budou muset detaily zachytit v obrázku, snažili se, a skutečně (někteří i velice citlivě) hmatali celkem dlouhou dobu. Podle mého pozorování se nikdo necítil nepříjemně ani v jedné z rolí. (Evaluace 16.5.)

Cítit se příjemně se zavřenýma očima i v pozici, kdy mi ten druhý sahá na obličej, bylo klíčové pro splnění tohoto úkolu. Vyvedlo se i podle učitelčiny následující výpovědi.

Pro vývoj hodiny bylo nejdůležitějším okamžikem to, že jsme neměli ve třídě problém s tím, že by bylo někomu nepříjemné se dotýkat obličeje druhého. (Dotazník 16.5.)

Rozvoj smyslového vnímání se projevil také v hodině, ve které si žáci vzájemně sádrovali ruce. Byla to pro žáky zcela nová technika a tak bylo důležité pečlivě postupovat podle pokynů, odhadnout sílu a tloušťku sádry a také její tvrdost v momentě, kdy mohla být z ruky sejmuta. Dále se rozvíjel opět hmat, kdy žáci přikládali plátky sádrového obvazu na ruku spolužáka a jemně sádro rozírali. Vnímali tak ruku toho druhého, její velikost, aktuální pozici a povrch kůže.

Smyslové vnímání, konkrétně zrakové bylo rozvíjeno i při druhé hodině „Společný prostor“, kdy na začátku při zadávání úkolu učitelka žáky upozorňovala na odlišnost rukou jedinců a na to, že stejný je akorát základní tvar a počet prstů. Žáci si měli ruce ve skupině vzájemně porovnávat. (Video 23.5.)

- Cvičení pozornosti a soustředění

Cvičení pozornosti a soustředění probíhalo vždy minimálně při zadávání úkolu.

Nejzřetelnější byl tento jev při třetí hodině, kdy si žáci sádrovali ruce. V této hodině jsem učitelce pomáhala, jelikož techniku sama nikdy nezkoušela, a tak mě poprosila, zda bych jí mohla pomoci.

...Byla jsem velice mile překvapená z toho, jak mě poslouchali. Když jsem vysvětlovala postup práce, dávali pozor a nerušili... (Evaluace 30.5.)

V tomto úkolu také probíhalo cvičení pozornosti a soustředění v rámci tvůrčího procesu, kdy se žáci soustředili na sádrování ruky svého spolužáka. Je to náročná technika, kord pro děti v tomto věku a zároveň lidi, kteří ji zkoušejí poprvé.

Že je tato třída jako skupina schopna soustředit se na svou práci a přemýšlet nad ní, dokazuje i učitelčina výpověď z dotazníku.

Žáci jsou zvyklí plnit úkoly, u kterých musejí zamyslet. Užívat pocitů a citů. Umí procítěně myslet i reagovat. Takže je úkoly tohoto typu nezaskočí, ba naopak je očekávají... (Dotazník 30.5.)

Sebepoznání a sebepojetí

- Já jako zdroj informací o sobě- vymezení vlastní osoby

Pro vymezení vlastní osoby je důležité uvědomění si vlastní identity a autenticity. S upozorněním na vlastní identitu a práci s ní se žáci setkali ve druhé hodině, kde malovali společný prostor, ale nejprve si každý vymezoval ten svůj. K malbě měli použít prsty místo štětce. A co jiného je větším důkazem lidské identity než otisk vlastního prstu, v tomto případě použití prstu jako nástroje k malbě. Na autentičnosti člověku také přidává otisk jeho celé ruky, které je ovšem ve výtvarné tvorbě už jakýmsi neoriginálním prvkem. Žáci ovšem stejně otisk ruky použili.

Místo štětce měli žáci na tento úkol použít jen prst či ruku. Většina z nich použila obtisk svého prstu, části nebo celé ruky pro obsah svého výtvaru. Vedly k tomu dva aspekty: 1. Myslím, že děti v tomto věku nejsou ještě tak sžiti s nekonkrétním a tak volným zadáním, aby něco jiného, než-li ruku, považovaly za to, co je pro ně nejvíce autentické a charakteristické. Obtisk ruky jako symbol jedinečnosti člověka je dětem blízký už od útlého věku. 2. Po rozebírání hodiny pomocí videa jsem si všimla, že učitelka sama s dětmi vedla diskusi o tom, jak má každý rozdílné ruce, ať se na to zaměří a dokonce jim i řekla, ať ty své ruce obtiskávají na papír. Myslím, že jen v rámci diskuse chtěla sdělit to, jak je ruka důležitá pro autentičnost člověka, pro její uvědomění a tím, že budou svou rukou v přímém kontaktu s papírem, bude jejich dílo více autentické a osobité. (Evaluace 23.5.)

Učitelka sama při zadávání úkolu rozlišnost rukou zdůrazňovala. Poukazovala na to, že přesto, že jsou žáci kamarádi a mají stejná zájmy, jejich ruce jsou rozdílné. Žáci se tedy měli vzájemně ve skupině ruce porovnat.

Podívej se na Danovo ruce. Jsou úplně stejné? Má je úplně jiný, že jo?!... (Video 23.5.)

Tento moment bych zároveň zařadila do cíle cvičení smyslového vnímání, kde si žáci trénují pozornost vůči biologickým odlišnostem.

Důležitým zdrojem informací pro sebe samu je uvědomění si vlastních priorit. Žáci kus sebe a to, co je pro ně důležité ztvárňovali ve formě jadřince uvnitř jablka. Většinou kreslili věci, které jim jsou blízké, nejvíce povedené bylo ovšem zmínění rodiny, jako nejdůležitější věci, která je součástí nás.

Spousta dětí do jadřince nakreslila své zájmy, kroužky, budoucí vysněné povolání (hokejista, hasič, policista,...), sny. Tedy to, čím by chtěli jednou být, ne tím, čím jsou teď. Děvčata, která mluvila mezi prvními, zmínila, že nakreslili rodinu, že je pro ně na prvním místě, všichni poté začali opakovat důležitost rodiny. Padaly potom věty typu: „Nakreslil jsem tohle a tohle, to mám rád, ale nejdůležitější je samozřejmě rodina.“ Uvědomit si v páté třídě, že na prvním místě přede vším je rodina, je velice důležité a беру to jako cenné uvědomění, otázkou ovšem je, zda to žáci říkali proto, aby nezůstali jako jediní, kdo to nepověděl, nebo zda si to opravdu vnitřně uvědomili. (Evaluace 13.6.)

Učitelka sama považovala utváření vlastní osoby a přemýšlení nad tím jako jeden z cílů projektu, který se podařilo naplnit. V dotazníku, kde jsem se jí ptala na splnění jejich očekávání, zde konkrétně na očekávání, že někteří budou blíže k nalezení sama sebe a ujasní si, co je pro ně důležité, odpověděla:

Uvědomili jsme si důležitost poctivého plnění jednotlivých úkolů, které byly předem připraveny tak, aby žáky dovedly k zamyšlení a uvědomění si důležitosti věcí a lidí kolem sebe. Přemýšlejí nad sebou a zároveň okolím, které je vlastně utváří. (Závěrečný dotazník)

Důraz na samostatnost a zodpovědnost za svou práci jako utváření osobnosti se potvrdil v učitelčině další výpovědi, která byla součástí odpovědi na naplnění očekávání, které znělo: *Projekt bude žáky bavit a budou pracovat poctivě. Úkoly se týkaly jich samotných a mohli k nim přistupovat individuálně, jak se jim pracovalo nejlépe.* (Závěrečný dotazník)

Seberegulace a sebeorganizace

- Sebeovládání- regulace vlastního jednání a prožívání

Regulace vlastního jednání je důležitá mimo jiné ve vzdělávacím procesu. Jsou zde vymezena pravidla chování žáka vůči učiteli a naopak. Ideální stav je, když mezi učiteli a žáky panuje přátelská atmosféra, žáci mají učitele rádi, ale uvědomují si hranice přátelství a uznávají učitelovu autoritu. Tento jev dokázala i učitelka ve své výpovědi.

Žáci nemají problém s čímkoli za mnou přijít a poradit se. Náš vztah je velice příjemný a nenucený, ale samozřejmě má své hranice. Žáci jsou schopni je vnímat. (Dotazník 16.5.)

Sebeorganizace je u žáků možno dosahovat pomocí vlastního rozvržení práce, úkolu. Již výše použitý výrok učitelky je důkazem vlastního organizování úkolu žáky samotnými.

Úkoly se týkaly jich samotných a mohli k nim přistupovat individuálně, jak se jim pracovalo nejlépe. (Závěrečný dotazník)

Kreativita

- Cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnost nápadů, originalita, schopnost vidět věci jinak, citlivost, schopnost dotahovat nápady do reality)

Pružnost nápadů, originalita i schopnost vidět věci jinak se objevily v úkolu, kde si žáci sádrovali ruce. Na konci totiž vymýšleli příběhy rukou a vznikla opravdu originální „soustoší“ doprovázená příběhem dvou „soch“. Zajímavým soustoším bylo např. Pozdrav z Comebacku, Life, Ruce hrdiny, PC hra, Kobra jako predátor a její kořist (viz evaluace 30.5.)

Kobra jako predátor a kořist- toto dílo vzniklo náhodně, ale hoši ho, na základě konzultace se mnou, posunuli na vyšší úroveň. Nepovedl se jim první odlitek, kde nebyly rozpoznatelné prsty a vznikla tak jakási jedna „lopatka“ nebo naběračka. Kluci nevěděli, co za příběh vymyslet, jak tomu přizpůsobit druhou ruku, tak jsem jim řekla, že mi to připomíná kobru a oni to dotáhli do takového konce, kdy kobra měla ulovit svou kořist, ale potom se skamarádili- přátelství stejně jako u chlapců tvůrců. (Evaluace 30.5.)

Dojít k tvořivému procesu v daných dvojicích považovala učitelka za klíčový moment výše zmíněného úkolu.

Klíčovým momentem bylo si uvědomit, že tato práce není bezmyšlenkovité "sádrování" si rukou, ale že se musí společně zamyslet a vytvořit příběh svých rukou. (Dotazník 30.5.)

V reflexi úkolu „Společný prostor“ žáci hledali alternativy pro dílo holčičí skupiny, kde byly víceméně otištěné jen ruce. Pružnost nápadů učitelka podporovala otázkami: *„Jak bysme to mohli dodělat tak, aby to na pohled vypadalo tak, jak to má být?... Co by jsme tam mohli dodělat?“*

Ondra pak zareagoval slovy: *„ Bud' bych dodělal víc těch nápadu, mě přišlo, že maj všude stejný ty nápady, jakože všude jsou ruce, ale jenom je to jiná barva. Mě to přijde takový zvláštní. „* (Video 23.5.)

Rozvoj kreativity měl být jedním ze základních cílů čtvrté hodiny s názvem „Známý neznámý“, kde žáci měli vymyslet vlastní obraz zahrnující výřez z obrazu Výkřik. Nejprve, po předvedení výřezu na interaktivní tabuli, se přihlásili Dan s Vítkem, že celý obraz znají. Učitelka jim řekla, ať si to nechají pro sebe a namalují tak, jak si myslí. (Video 6.5.)

Naneštěstí pro celou třídu se Martin v průběhu tvorby omylem dotknul interaktivní tabule a překliknul na další slide, čímž odkryl celý obraz.

Problémem bylo i to, že když někteří žáci uviděli výřez z obrazu Výkřik od E. Muncha, ihned obraz poznali a zřejmě se v jejich věku ještě nedokážou odpoutat od celého obsahu, který znají a tak se pár výtvorů podobou přibližovalo známému obrazu. Další příčinou této shody děl žáků a obrazu bylo to, že jeden žák se omylem dotknul místa na interaktivní tabuli, které slouží pro posouvání v prezentaci a tak přepnul na slide, na kterém byl celý obraz. Tento slide byl určen až pro konec hodiny, kdy učitelka měla žákům odhalit a představit obraz, ze kterého daný výřez vybrala. Většina žáků slide viděla a i přesto, že jim učitelka řekla, ať si toho nevíšimají a snaží se dodělat svou rozpracovanou práci na základě vlastní fantazie, odkrytí slidu je podle mého zhlednutí výsledných prací dost ovlivnila. Pozadí některých prací se z figurálního změnila na abstraktní a barvy odpovídaly vzorovému obrazu. (Evaluace 6.6.)

Poznávání lidí

- Vzájemné poznávání ve skupině- rozvoj pozornosti vůči odlišnostem

Poznávání lidí a vnímání jejich odlišností probíhalo hned v první hodině. Žáci se zde poznávali po slepu, jen podle hmatu. Aby práce byla smysluplná a žáci si mohli všimnout detailů a niancí na svých spolužácích, muselo být zajištěno, aby nikomu nebyla tato činnost nepříjemná. *Pro vývoj hodiny bylo nejdůležitějším okamžikem to, že jsme neměli ve třídě problém s tím, že by bylo někomu nepříjemné se dotýkat obličeje druhého. (Dotazník 16.5.)*

Pozornost vůči odlišnostem lze chápat také jako uvědomování si sociálních rolí a postavení lidí a jejich uznávání a respektování. V tomto případě uznávání učitelky jako autority a někoho, kdo mne vychovává a vzdělává. Učitelka toto tvrzení sama potvrzuje.

Žáci nemají problém s čímkoli za mnou přijít a poradit se. Náš vztah je velice příjemný a nenucený, ale samozřejmě má své hranice. Žáci jsou schopni je vnímat. (Dotazník 16.5.)

Když jsme schopni vyzorovat odlišnosti jedince, je také nutná jejich tolerance. Tolerance je jedním ze základních bodů sociálního rozvoje a citění. Žáci se ji zde učili při první hodině, kdy se snažili vyobrazit své spolužáky. A učitelka se vyjadřovala ke skupinové interakci:

Interakce probíhala tím způsobem, že byli k sobě tolerantní a nesnažili se jeden druhému ublížit tím, že by ho chtěli před třídou ztrapnit. Jeden náznak tam byl, když Zdenka udělal z Adélky Yettiho, ale nadále v tom nepokračoval a vše se vyřešilo. Na konci hodiny v kroužku všichni svou tolerantnost projeví a to tím, že byli opatrní v ukázce svého „díla“ a jeho komentáře k němu. Nechtěli někoho urazit. (Dotazník 16.5.)

Originalita každého jedince se odráží i v jeho práci, zde konkrétně ve výtvarných dílech. Je důležité, aby žáci pochopili, proč jsou jejich díla odlišná od těch ostatních a co chtěl každý svým výtvarným projevem říci. Učitelka zhodnotila, že žáci se této schopnosti během projektu naučili.

Pozorovali, že každý z nich k danému úkolu přistupuje jinak. I když bylo zadáno pro všechny jedno stejné téma, výtvary, výsledek měl každý z nich jiný, ale dokázali jsme si o tom povídat a přiblížit si práce a vlastně názory ostatních. Uvědomit si, že každý dělá vše z nějakého důvodu. (Závěrečný dotazník)

Mezilidské vztahy

- Vztahy v naší skupině/ třídě- uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince, respekt, podpora, pomoc, empatie

Pro bezproblémové fungování skupiny je důležitá skupinová koheze- soudružnost. Učitelka mi dopředu říkala, že tato třída je skvělý kolektiv, že zde panují přátelské vztahy a nikdo se nesnaží jiné urážet nebo shazovat. Další důkaz skupinové koheze jsem našla ve své evaluaci. *Již zmíněný přátelský a stmelený kolektiv potvrdila výpověď jedné žákyně, která je ve třídě nejnovější a říká, jak nejprve byly ve třídě nějaké malé konflikty s pomlouváním vůči její osobě, ale teď už se v kolektivu cítí skvěle a má zde přátelské zázemí.* (Evaluace 16.5.)

Následně jsem projev skupinové koheze našla i v dotazníku pro učitelku, kde hodnotila splnění jejích očekávání, zde konkrétně to, zda si *žáci upevnili vztahy ve třídě a při skupinových pracích si uvědomili, jak jsou jejich kamarádi důležití v jejich blízkosti. Určitě si upevnily vztahy ve třídě. A tím, že často spolupracovali, si uvědomili, že se potřebují a budou si chybět. Zažívali jsme při projektu hezké chvíle. Jsem ráda, protože pár žáků odchází na osmileté gymnázium a už teď se jim stýská, protože jako celek fungují skvěle.* (Závěrečný dotazník)

Uvědomění si originality každého jedince jde nejjednodušeji opět po biologické stránce, tedy při rozlišení obtisku prstu nebo celé ruky. To je případ již zmiňované druhé hodiny projektu, kdy se prst stal nástrojem pro malbu místo štětce a žáci si (každý na své území) obtiskávali ruce jako důkaz vymezení jejich vlastního území. *...Myslím, že děti v tomto věku nejsou ještě tak sžiti s nekonkrétním a tak volným zadáním, aby něco jiného, než-li ruku, považovaly za to, co je pro ně nejvíc autentické a charakteristické. Obtisk ruky jako symbol jedinečnosti člověka je dětem blízký už od útlého věku...* (Evaluace 23.5.)

Biologická originalita jedince na základě odlišnosti lidské ruky byla vložena i do hodiny „Příběh rukou“. Žáci odlévali ruce svým spolužákům, a tudíž přišli hapticky do kontaktu s cizí rukou a mohli vidět rozdíly mezi rukou vlastní a rukou svého spolužáka. Rozdíly byly znatelné i při skládání odlišných dolepků do sousoší- někdo má ruku drobnou, někdo větší, někdo má delší prsty,...

Ukázkou pomoci a podpory je v této třídě sourozenecký pár, který by mohl dětem dávat za příklad, jak se chovat ke svému bližnímu. Jsou podle mne takovým vzorem chování pro ostatní a ti díky nim vědí, jak se k bližním chovat. Ne, že by v této třídě byli nevychovaní žáci, spíše že ten vztah a chování mohou pozorovat každý den a brát si z něj příklad.

Pro žáky přínosné, ač neuvědomovaně, je to, že v této třídě jsou dvojčata, dva chlapci, kteří mají úžasný vztah. Ondra je jen o minutu starší než Štěpán a starostlivě na něj dohlíží. Objevují se zde krásné momenty jeho starosti, některé vím i z doslechu od učitelky, která tuto skutečnost vnímá též jako velice přínosnou. Žáci tedy mají ukázkový příklad sourozeneckého vztahu, pečování a starosti. (Evaluace 23.5.)

Jedinečnost každého člověka zde určitě vyzdvihla reflexe při poslední hodině, kdy žáci mluvili o tom, co nakreslili do svého jadřince. Odpovědi byly opravdu různorodé, proto mohli žáci vnímat to, jak je každý v jádru jiný a jak je pro každého podstatné něco jiného. *Spousta dětí do jadřince nakreslila své zájmy, kroužky, budoucí vysněné povolání (hokejista, hasič, policista,...), sny. Tedy to, čím by chtěli jednou být, ne tím, čím jsou teď. Děvčata, která mluvila mezi prvními, zmínila, že nakreslili rodinu, že je pro ně na prvním místě...* (Evaluace 13.6.)

Vzájemnou empatii i toleranci dokázali žáci také hned při první hodině, kde byli shovívaví ke svým spolužákům a jejich charakteristickým rysům a nakresleným podobiznám. Některé se začali podobat karikaturám, ale někdo neprojevil výsměch a pomluvy, spíše se jen lehce pousmáli nad zobrazením dané osoby.

Interakce probíhala tím způsobem, že byli k sobě tolerantní a nesnažili se jeden druhému ublížit tím, že by ho chtěli před třídou ztrapnit. Jeden náznak tam byl, když Zdenka udělal z Adélky

Yettiho, ale nadále v tom nepokračoval a vše se vyřešilo. Na konci hodiny v kroužku všichni svou tolerantnost projeví a to tím, že byli opatrní v ukázce svého „díla“ a jeho komentáře k němu. Nechtěli někoho urazit. (Dotazník 16.5.)

Komunikace

- Schopnost reflexe

Učitelka s reflexemi v hodinách výtvarné výchovy obvykle pracuje. V tomto projektu se ovšem z časových důvodů ne vždy podařilo reflexi zapojit nebo probíhala, ale velice krátce. Vydařená reflexe proběhla hned v první hodině, kdy žáci zároveň hodnotili práce svých spolužáků.

Při reflexi žáci měli za úkol hodnotit svá díla i díla ostatních. Hodnocení se víceméně odvíjelo od toho, že žáci buďto poznali nebo nepoznali portrétovaného a dále pak výtvarník komentovali. Tím měla učitelka částečně ulehčenou hodnotící část, taky se ovšem vyhnula tomu, že by její hodnocení mohlo být zaujaté, hodnotili totiž všichni. (Evaluace 16.5.)

Další reflexe, která byla pro žáky samotné i pro učitelku užitečná, se uskutečnila v hodině nazvané „Společný prostor“, kde žáci na konci mluvili o tom, co jejich práce obsahují, jak se jim ve skupině pracovalo a jak se ke společnému prostoru dostali. Skupina chlapců, u kterých byla práce nejvydařenější, navrhovala, jak by mohli práci ještě vylepšit, aby se jejich prostory ještě více propojily v ten společný. Učitelka dále pobízela zbytek třídy, aby se k dílu chlapců vyjádřily a někteří dokonce i říkali, co jim tato práce připomíná. Tereza viděla v díle podmořská svět, zbytek třídy i s učitelkou souhlasili. (Video 23.5.)

Reflexe v třetí hodině, nazvané „Příběh rukou“ proběhla tím způsobem, že žáci sice ve dvojicích svá sousoší a příběhy k nim popsali velice stručně. Bohužel z časových důvodů neměli žáci na příběhy moc času, i přesto však někteří nad svými díly zapřemýšleli. Například Laura s Nadou, kterým se povedli velice kvalitní odlitky, nazvali své ruce láska a mír a mluvili o tom, jakou myšlenku jejich příběh má.
...Když se narodí malý miminko, tak vznikne láska a v té lásce je život a každé na té zemi má potom z toho radost... (Evaluace 30.5., video 30.5.)

V poslení hodině probíhala reflexe prostřednictvím vykládání toho, co a proč žáci nakreslili do jádra svého jablka. Žáci tak vzájemně poznávali priority a hodnoty ostatních. (viz evaluace 13.6.)

- Komunikace ve skupině

Nejznamenatelnější byla skupinová komunikace ve druhé hodině při „Společném prostoru“. Tím, že si žáci vymezovali vlastní prostor a pak naopak díla spojovala v prostor společný, museli mezi sebou komunikovat, domluvit se. Míra komunikace ve skupině se potom odrazila do výsledku práce. Nejlepší dílo bylo skupiny, která se dokázala nejlépe domluvit.
Výslednou formu měla nejlepší ta skupina, která spolu i nejlépe spolupracovala. Opravdu se zde tedy objevila důležitost zmiňované spolupráce. Kluci stále komunikovali nad tím, jakou formou spojí díla ve společný prostor. Dílo tímto nabylo i výtvarných kvalit, všem, včetně mě a učitelky, se líbilo nejvíce. (Evaluace 23.5.)

Chlapci hlavně díky skupinové komunikaci vymysleli celkový koncept díla, které nakonec vypadalo jako podmořský svět. „...O to šlo, abyste se domluvili a postupně to propojili.“, vyzdvihuje učitelka. (Video 23.5.)

Sama učitelka se ve svém dotazníku o skupinové komunikaci v této hodině zmiňuje:
Byla to skupinová práce a nikdo neměl problém spolupracovat se svými spolužáky. Nechala jsem děti, aby si vytvořily skupinky tak, jak chtějí. Skupinky byly tři. Jedna byla smíšená, součástí byla jedna dívka a 3 chlapci. Jejich spolupráce a dohoda na společném prostoru byla nejslabší, což možná to byla ta příčina, že chlapci a dívky mají spíše podobnější názory a nápady. Nejlepší

byla skupinka chlapců, kteří dokázali dokonale, nenásilně sjednotit svůj prostor. Skupina dívek také pracovala velmi šikovně a společně dotáhli také práci dokonce...

...Tím, že to byla skupinová práce, žáci komunikovat "museli" pro lepší domluvu. Problém se neobjevil u žádné skupiny, snad jen na okamžik, kdy si jeden ze skupiny vyznačil trošku větší území a tím utiskoval ostatní, ale postupně si svá území vyrovnávali. (Dotazník 23.5.)

V této aktivitě se odrazili také další cíle spojené s komunikací, a to aktivní a empatické naslouchání a řešení konfliktů. Skupiny se museli domluvit na společném prostoru, na jeho provedení a podle toho, jak si žáci dokázali naslouchat a jak konflikty ve skupině dokázali řešit, vznikaly i výsledné formy prací.

Někteří, i přes jasné zadání, začali ohraničovat svůj prostor čarou. Bylo zde zřetelné, jak si svůj vlastní výtvar chtějí separovat. Byly jsme proto s učitelkou zvědavé, jak zvládnou následné propojení všech výtvarů společným prostorem. Kupodivu při konečném výsledku se dříve vyznačené území stalo součástí celku, nebylo již tolik rozeznat původní ohraničení. (Evaluace 23.5.)

Příjemná spolupráce je součástí úspěšné komunikace ve skupině. Tím, že si žáci při úkolu „Příběhy rukou“ vybrali své partnery do dvojice sami, vyhnuli se tak víceméně větším obtížím. Se svými kamarády se dokázali domluvit, práce jim byla příjemná a dobře se jim spolupracovalo. Mnohem náročnější na domluvu by bylo, kdyby učitelka vybrala dvojice sama, nebo kdyby se například dvojice rozlosovali.

Další věcí, ze které jsem měla radost, bylo to, jak při reflexi někteří žáci upřímně chválili samotný proces, své výtvar i spolupráci (šlo nám to skvěle, příjemná spolupráce, dost nás to bavilo,...). To je důležitý bod pro celý proces hodiny a také jak pro výtvarnou výchovu, tak pro OSV- schopnost spolupráce, vypořádání se s problémem, řešení případných konfliktů při společné tvorbě. (Evaluace 30.5.)

Učitelka ve svém dotazníku zmiňuje důležitost úspěšné spolupráce u prvního úkolu, kde se žáci poznávali podle hmatu. Díky tomu, že dvojice neměli problém s hmatovým poznáváním, podařilo se žákům bez problémů v těchto dvojicích pracovat, a to i přesto že dvojice byly přiřazené. Žáci si tudíž nemohli svého partnera vybírat.

Cíle se mi podařilo dosáhnout tím, že žáci pracovali úspěšně a neměli problém spolupracovat se spolužáky, kteří jim byli přiděleni. (Dotazník 16.5.)

Kooperace

• Kooperace ve skupině

Kooperace ve skupině probíhala především ve dvou hodinách, a to v těch, ve kterých byla aktivita založena na skupinové práci a komunikaci (Společný prostor, Příběh rukou).

V druhé hodině s názvem „Společný prostor“ se kooperace objevila především u již zmiňované skupiny chlapců, kteří dosáhli nejlepšího výsledku. Skupina, jelikož se žáci spojili na základě jejich libosti, neměla problém se domluvit, nalézt společný prostor a tak se pomocí komunikace a kooperace dobrat ke kvalitní práci.

Výslednou formu měla nejlepší ta skupina, která spolu i nejlépe spolupracovala. Opravdu se zde tedy objevila důležitost zmiňované spolupráce. Kluci stále komunikovali nad tím, jakou formou spojí díla ve společný prostor. Dílo tímto nabylo i výtvarných kvalit, všem, včetně mě a učitelky, se líbilo nejvíce. (Evaluace 23.5.)

To, že chlapům se spolupráce opravdu dařila, dokazuje i výpověď jejich spolužačky Laury: „U kluků je dobrý,...že když prostě kreslí...tako oni se dali dohromady, takže u nich není problém se prostě jako domluvit, co tam budou dělat. A když jeden začne něco dělat, tak hned toho druhého prostě napadne, že by to mohl změnit.“ (Video 23.5.)

V dotazníku učitelka sama popsala, jak vypadala spolupráce ve skupinách v této hodině: *Byla to skupinová práce a nikdo neměl problém spolupracovat se svými spolužáky. Nechala jsem děti, aby si utvořily skupinky tak, jak chtějí. Skupinky byly tři. Jedna byla smíšená, součástí byla jedna dívka a 3 chlapci. Jejich spolupráce a dohoda na společném prostoru byla nejslabší, což možná to byla ta příčina, že chlapci a dívky mají spíše podobnější názory a nápady. Nejlepší byla skupinka chlapců, kteří dokázali dokonale, nenásilně sjednotit svůj prostor. Skupina dívek také pracovala velmi šikovně a společně dotáhli také práci dokonce.* (Dotazník 30.5.)

V hodině nazvané „Příběh rukou“ probíhala kooperace ve skupině především při vymýšlení příběhu rukou. Dvojice mě se měly zamyslet nad tím, co jejich ruce budou vyjadřovat a jaký příběh by se u nich mohl odehrát.

...při reflexi někteří žáci upřímně chválili samotný proces, své výtvary i spolupráci (šlo nám to skvěle, příjemná spolupráce, dost nás to bavilo,...) (Evaluace 30.5.)

Při reflexi popisovali konkrétní postup jejich kooperace, např. Dan měl odlitou nejprve polootevřenou ruku, tak Kubu napadlo odlít do ní pěst a vymysleli, že to budou ruce superhrdiny. (Video 30.5.)

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

- Dovednosti pro řešení problémů

Téma řešení problémů se objevilo především v hodině „Společný prostor“, kde problematikou bylo hledání společného prostoru a spolupráce ve skupině. Nejlépe dopadla již několikrát zmiňovaná skupina chlapců, kde domluva nebyla problémem. Ráda bych zde uvedla také skupinku, která dopadla nejhůř. Kvůli špatné spolupráci nebyli schopni nalézt společný prostor a už hned v první fázi úkolu si někdo ze skupiny ohraničil vyloženě své území, jiný maloval po celé ploše papíru. Učitelka nezdařený jev komentovala slovy:

...“a teď už neuděláte druhý úkol. No neuděláte, protože nevim jak. Já jsem neřikala, abyste si naznačovali, kde vám ten prostor končí, ani kde začíná...nic.” (Video 23.5.)

Hodnoty, postoje, praktická etika

- Uvědomění si vlastních hodnot a hodnot jiných lidí, respektování druhých

Vlastní hodnoty byly středem zájmu především v poslední hodině nazvané „Jádro jablka“, kde žáci do jadřince kreslili, to, co se skrývá uvnitř jich samotných. Většinou kreslili to, co je jim nejbližší, co má pro ně největší hodnotu.

Spousta dětí do jadřince nakreslila své zájmy, kroužky, budoucí vysněné povolání (hokejista, hasič, policista,...), sny. Tedy to, čím by chtěli jednou být, ne tím, čím jsou teď. Děvčata, která mluvila mezi prvními, zmínila, že nakreslili rodinu, že je pro ně na prvním místě, všichni poté začali opakovat důležitost rodiny. Padaly potom věty typu: „Nakreslil jsem tohle a tohle, to mám rád, ale nejdůležitější je samozřejmě rodina.“ Uvědomit si v páté třídě, že na prvním místě přede vším je rodina, je velice důležité a beru to jako cenné uvědomění, otázkou ovšem je, zda to žáci říkali proto, aby nezůstali jako jediní, kdo to nepověděl, nebo zda si to opravdu vnitřně uvědomili. (Evaluace 13.6.)

Příkladem toho, jak žáci nejprve řekli, co si nakreslili do svého jádra, ale hned na to navázali větou, že nejdůležitější je rodina, je výpověď Martina:

Do jablka jsem nakreslil sekerku, zbraň a obušek, protože až budu dospělej tak chci bejt hasič nebo polda ale nejdůležitější je samozřejmě rodina. (Video 13.6.)

Žáci se v projektu mimo jiné učili respektovat druhé, umět přijmout názory ostatních.

Učitelka naplnění tohoto cíle popsala v závěrečném dotazníku.

Pozorovali, že každý z nich k danému úkolu přistupuje jinak. I když bylo zadáno pro všechny jedno stejné téma, výtvary, výsledek měl každý z nich jiný, ale dokázali jsme si o tom povídat a

přiblížit si práce a vlastně názory ostatních. Uvědomit si, že každý dělá vše z nějakého důvodu. (Závěrečný dotazník)

2. Žáci- kdy a jak u nich byly cíle splněny

V této části budu analyzovat spíše jen nejdůležitější výpovědi ze závěrečných reflexí žáků. Přidám i pár momentů z hodin, které zatím nebyly zmíněny nebo jsou klíčové pro jednotlivé žáky. Většinu jsem totiž použila již v části psané výše, jelikož jednotlivé výpovědi nebo činy žáků dokládali naplňování cílů u celé třídy.

Vždy je uvedené jméno, pod ním jsou názvy jednotlivých cílů a pod cíli jsou popsány opět jednotlivé momenty, ve kterých se cílů dosahovalo.

Laura

- Sebezpoznání a sebepojetí- já jako zdroj informací o sobě, vymezení vlastní osoby

Uvědomění si priorit a toho, co je pro mě nejdůležitější, bylo jedním z hlavních cílů projektu. U Laury zde nastala situace, kdy na úkor těchto priorit byla potlačena kreativita. Jelikož ale to, že chce bezprostředně zobrazit rodinu do jádra svého jablka, je nosný fakt pro OSV, není nutné hodnotit špatně jednoduché srdce jako symbol její rodiny.

...Zatímco někdo si se svým jádrem opravdu vyhrál, jiní použili jen symbol pro nějakou skutečnost. Např. Laura použila srdce pro zobrazení své rodiny. Na kolik je tato symbolika originální? Jdeme-li zde ale po stránce OSV, je mnohem důležitější, že do svého jádra nakreslila velké (i když kýčovitě) srdce, patřící její rodině, které si váží nade vše. (Evaluace 13.6.) Nejzajímavější a nejzáživnější aktivita pro mě byla kreslení v jádru jablka, protože jsme kreslili to, co je v naší duši. (Reflexe)

Tento moment jde ruku v ruce také s cílem Uvědomění si vlastních hodnot.

Laura, jako zdroj informací o sobě samé, se dozvěděla, že tvorba nemusí být jen pouho pouhé plnění práce na zadané téma, ale že člověk do své tvorby vkládá také kus sebe. *Dozvěděla jsem se o sobě to, že kreslit se dá nejen rukama, ale i srdcem...a nad obrázky přemýšlím a nemaluji je po hlavě. (Reflexe)*

- Kreativita

Kreativní způsobem vymyslet příběh rukou ve třetí hodině, bylo jednou z hlavních myšlenek této hodiny. Laura, která s Naďou vymyslela sousoší nazvané „Life“, jej komentovala slovy: *Dělalo se nám to dobře, jakoby i jsme se u toho nasmáli, byla to legrace...tak jakoby já jsem udělala ruku prostě jako normální a tu jsme pojmenovali Love jako láska a potom Naďa dělala ruku, která má jakoby (a ukázali gesto ruky, klasické pro mír, nebo vítězství)...a jakoby tohle znamená nějak mír. Takže tomu jsme dali název Life jako život a budeme mít jakoby ten příběh o tom, že když se narodí malý miminko, tak vznikne vlastně láska a v té lásce je život, takže pak každé jakoby na té zemi má z toho radost... (Video 30.5.)*

Laura také velice originálním a roztomilým způsobem vyplnila svůj prostor při druhé hodině. Obtiskla si svoje ruce vedle sebe prsty dolů a tím udělala nohy žáby, zbytek pak prstem domalovala. Laura má prý žabky velice ráda a tak si jednou vyplnila svůj prostor. (Video 23.5.)

- Poznávání lidí- vzájemné poznávání ve třídě/ skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem

V závěrečné reflexi byla žákům položena otázka, co ses dozvěděl o vaší třídě, co tě překvapilo. Laura odpověděla:

Vycházíme spolu, jsme všichni stejní, ale každý jiná povaha, to mě překvapilo nejvíce. (Reflexe)

To, že si uvědomila, že má každý jinou povahu bych také stoprocentně zahrnula pod cíl Mezilidské vztahy- uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince.

- Komunikace- schopnost reflexe

Jednu reflexi Laury jsem zmínila již výše, týkala se příběhu rukou.

Dalším skupinovým dílem, které reflektovala, byl Společný prostor, kde popisovala, jak se ke společnému prostoru dostali a co pro ně znamená.

Tak jako nejdřív jsme dělali prostě každá to, co máme rádi, tak jsme si vždycky udělali obraz toho, co máme rádi... a ty cestičky z rukou... jakoby každá ta cestička vede od nějakého prostě od toho obrázku, kterej máme rádi a oni vlastně se propojí v takovym tom otazníku a to je jako že se prostě ptáme jaký jsme. (Video 23.5.)

Zároveň zde Laura také popsala práci ve skupině a to jakým způsobem si jako skupina vymezovali prostor, tedy další dva cíle stanovené pro tento projekt.

Vítek

- Seberegulace a sebeorganizace- regulace vlastního jednání

Vítek, jak jsem se dozvěděla v soukromí od učitelky, je velice poctivý žák a prý neustále potřebuje učitelce dávat najevo, že má všechno poctivě splněné. Kolikrát si tím ale v hodině vynucuje pozornost v době, kdy na to není čas, nebo se to nehodí. Učitelka ignorací jeho „hlášení se“ reguluje jeho chování- Vítko už potom nebaví se neustále hlásit.

Je zde jeden žák (Vítek), který se neustále hlásí, neustále potřebuje vědět až zbytečné informace. Bylo hodně zřetelně vidět, že má učitelku rád, že si vyžaduje její stálou pozornost vůči němu. Učitelka mu na některé dotazy odpovídá, ale ty, které jsou opravdu nedůležité a zbytečné, ignoruje a Vítek tak vidí, že ne vždy on musí být ten, kdo je středem pozornosti. (Evaluace 16.5.)

- Sebepoznání a sebepojetí- uvědomění si priorit

Při reflexi v poslední hodině, kde žáci popisovali to, co nakreslili do jádra jablka, Vítek nechtěl odpovědět, co ve svém jádru skrývá. Věc, která je zároveň otázkou uvědomění si hodnot, byla učitelkou tolerována. Já bych zřejmě po tom jádru šla. Máli být totiž hodnoceno jako základní myšlenka této hodiny, nevím, jak je možno to bez znalosti výsledku hodnotit. Na druhou stranu, pokud to byla věc velmi osobní, řekla bych Vítkovi, aby to po hodině řekl alespoň mně. Líbila se mi ovšem Vítkova odpověď na učitelčinu otázku „Proč si myslíte, že jste tenhle úkol dělali?“. Jak jsem již zmiňovala, Vítek má učitelku rád a tento vztah se projevil i v jeho odpovědi:

...Abyste poznala, co je pro nás důležitý a jak to kdo cejtí... (Video 13.6.)

Kryštof

- Psychohygienu- vztah k sobě samému

Kryštof je žák, který má osobní problémy v rodině (viz výňatek z evaluace), je nesnadno motivovatelný a proto mu učitelka kolikrát musí věnovat větší pozornost. Jedná se většinou o úkoly, kde musí nad něčím hodně přemýšlet. Bylo tomu tak i při hodině nazvané „Známý neznámý“, kde u něj učitelka seděla a snažila se ho motivovat a zapojit do tvorby. (Video 6.6.)

V této třídě je jeden žák, Kryštof, který se neustále mračí, je se vším nespokojený, nemá chuť do práce a pracuje velice pomalu. Většinou jen drží pomůcky, mračí se a nepracuje. Učitelka mi řekla, že tento problém pochází z rodinného prostředí, ve kterém Kryštof žije. Jeho starší bratr je ve všem upřednostňován, je brán jako ten chytřejší a šikovnější. Kryštof tedy nemá potřebu se snažit a nic ho nebaví. Průběh hodiny je tedy takový, že učitelka k němu musí na chvíli jít a individuálně ho motivovat, povídat si s ním o jeho práci. Zde to probíhalo tak, že Kryštof výřez

překreslil doprostřed čtvrtky a dál už nevěděl, tak seděl a tvářil se svým klasickým způsobem. Učitelka k němu musela jít, vymýšlet s ním společně co, jak a proč by zde mohl namalovat. (Evaluace 6.6.)

Poslední hodina mu myslím sedla nejlépe. Kreslil si do svého jádra to, co je pro něj nejdůležitější, jakým se cítí být. Pozorovala jsem u něj, že tento typ úkolu, který se ho takto úzce dotýká, mu byl nejbliže. Do reflexe také poznamenal:
...Překvapilo mě to, že mě bavilo kreslit jablko... (Reflexe)

Při otázce Jak se Vám líbil dnešní projekt, jsem byla nejvíce zvědavá na odpověď Kryštofa, několikrát zmiňovaného chlapce, který má problém s motivací a s prací vůbec. Na tuto otázku odpověděl výrokem, že ho tato aktivita bavila nejvíce z celého projektu. Myslím, že to bylo tím, že mohl dělat to, co chtěl on sám (viz výše- červ v jablku). Nemusel sedět a dlouze přemýšlet a být proto neustále poháněn učitelkou. Pozorovala jsem ho a musím říct, že oproti minulým hodinám pracoval bez prodlev, netvářil se našťavaně, tak jako se tvářil vždy předtím. Nechtěl ovšem zmínit, co do jadřince nakreslil, nechtěl zřejmě odhalit to, co je v jeho nitru. Celkově se prý žákům ani učitelce nerad otevírá. Toto je ovšem už spíše otázka terapeutického rázu.

Adélka

- Sebepoznání a sebepojetí- uvědomění si priorit

Stejně jako několik málo dalších žáků nakreslila do svého jádra rodinu a uvědomila si tak, že je pro ni nejdůležitější. Adélka to ovšem jako jediná důkladně zmínila ve své závěrečné reflexi, proto to považuji za tak důležité.

Dozvěděla jsem se několik věcí i o sobě- to, že na prvním místě je prostě rodina...Když jsme samostatně dělali své jablíčko- své nitro, nakreslila jsem rodinu. Někdo nakreslil počítače, někdo zase koně. Asi je to pro ně nejdůležitější, ale myslím, že nejdůležitější je rodina. (Reflexe)
Tento bod je opět také otázkou uvědomění si hodnot.

- Poznávání lidí ve skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem

Adélka také v závěrečné reflexi odpovídala na to, co se o třídě dozvěděla. Její odpověď ukazuje uvědomění si rozlišnosti každého jedince.

Děti z naší třídy nejsou úplně stejné, proto má každý jiný názor, ale myslím si, že jako celek fungujeme dobře. (Reflexe)

Odpověď také ukazuje na to, jak Adélka považuje mezilidské vztahy- vztahy v jejich třídě za dobré.

Zdenda

- Sebepoznání a sebepojetí- já jako zdroj informací o sobě (uvědomění si priorit)- vymezení vlastní osoby

Zdenda v hodině „Jádro jablka“ označil své sny jako to, co je pro něj nejdůležitější. Mrzí mě ovšem to, že se učitelka nedoptala hlouběji. Jsou to jeho sny, jako plány do budoucna? To čím by chtěl být? Nebo snad jsou to sny, které se mu zdají?

„Nejlíp se mi dělalo tohle. Já jsem udělal vlastní sny. No a pak jsem si ještě něco rozmyslel.“ (Video 13.6.)

Také by mě zajímalo, co si ještě rozmyslel. Zda si uvědomil něco sám o sobě? Mohl si třeba rozmyslet to, co by chtěl jednou dělat. Těžko zde ale věštit z jedné věty. Opravdu je škoda, že se učitelka dále nedoptávala. Opět bych reflexi z tohoto úkolu přiřadila také k otázce uvědomění si vlastních hodnot.

Dále ve své závěrečné reflexi popsal, jak se o sobě dozvěděl dost informací. Sám si tedy byl zdrojem poznání, což bylo pro tento projekt jedním z klíčových myšlenek.

...za 1. že umím malovat, 2. že se skoro vůbec neznám, 3. že nemám moc rád skupinu (skupinovou práci). (Reflexe)

- Mezilidské vztahy- respekt, podpora, pomoc, vztahy v naší třídě
Zdenda ukázal, jak bere svou třídu jako kolektiv, který si pomáhá a pracuje jako tým, což bych zařadila ještě také pod cíl kooperace ve skupině. Zde odpovídal v závěrečné reflexi na otázku „ Co ses dozvěděl o své třídě a spolužácích?“ a „Co ses v projektu naučil?“
a) prostě pracují jako tým, b) pomáhají si, doplňují se, radí si, c) že pracujeme jako tým, pomáháme si, neškádlíme se...Naučil jsem se, že důležitější je si pomáhat. (Reflexe)

Domča

- Sebezpoznání a sebepojetí- já jako zdroj informací o sobě
Domča se díky projektu dozvěděla o sobě několik informací, jak zmiňuje ve své závěrečné reflexi. Ne vždy ona sama byla zdrojem těch informací. Jak uvádí, něco se dozvěděla i od své kamarádky.
Pracuji radši o samotě, protože si prosadím svůj názor a nápad. Dozvěděla jsem se, že: umím malovat jablka, že moje kamarádka si o mně myslí, že jsem jí přebrala kluka, a že: mám ráda paní učitelku Repkovou, i když to není novina. (Reflexe)
- Poznávání lidí- vzájemné poznávání ve třídě
Na otázku, co ses dozvěděla o vaší třídě, Domča odpověděla:
a) že zlobíme, ale jsme skvělý tým (též otázka kooperace), b) že Terka zlobí, holky mluví, místo aby pracovaly. (Reflexe)
- Mezilidské vztahy- uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince
Uvědomění si jedinečnosti každého jedince se všemi jeho vlastnostmi je opět jednou ze stěžejních myšlenek projektu. Proto je podstatnou otázkou, zda si to žáci uvědomí. Domča trefně shrnula projekt do jedné věty.
Mě to přijde, že by se k tomu hodila věta: „Každý je nějaký a my ho nemůžeme pomlouvat.“ (Reflexe)

3. Učitelka- jak jednotlivých cílů dosahovala

Rozvoj schopnosti poznávání

- Cvičení smyslového vnímání
Ve výtvarné výchově pro ZŠ je jedním ze tří základních cílů rozvíjení smyslové citlivosti, které se orientuje i na technickou stránku tvorby. Patří sem i schopnost namíchání konkrétních barev a jejich odstínů. Žáci se v hodině „Společný prostor“ ptali, jak namíchají některé barvy. Učitelka jim tedy říkala, jak barvy namíchat.
Důležitým, ač neplánovaným, bodem pro výtvarnou výchovu bylo to, jak vzdělávací byla tato aktivita pro žáky z hlediska míchání a vytváření barev. Neustále se ptali, z čeho namíchají takovou a takovou barvu... (Evaluace 23.5.)
„Paní učitelko, jak se dělá fialová?“ „ Červená a modrá.“ (Video 23.5.)
V této hodině šlo také o lidskou identitu, pro kterou je charakteristický obtisk prstu/ ruky. Učitelka žáky pobízela, aby si navzájem ruce porovnávali a tím se naučili smyslově rozeznávat biologické odlišnosti.
Podívej se na Danovo ruce. Jsou úplně stejné? Má je úplně jiný, že jo?!... (Video 23.5.)

Sebezpoznání a sebezpojetí

- Já jako zdroj informací o sobě- uvědomění si priorit (co je pro mne nejdůležitější)

Před samotným zadáním „Společného prostoru“ probíhala diskuse na téma: co má každý rád, jaké má preference a priority a co na něj působí. Učitelka se snažila žáky dovést k tomu, že i když mají stejné zájmy a mají rádi stejné věci, jsou v něčem odlišní.

„Paní učitelko, mně se třeba líbí koně.“ „Koně, vidíš, ty máš třeba ráda koně, vid’?! A myslíš, že by se tady našel ještě někdo... tvůj kamarád, který má rád úplně stejně všechno jako ty?“ (Video 23.5.)

V hodině s názvem „Známý neznámý“ se učitelka snažila vyzdvihnout individualitu každého jedince. Chtěla, aby se žáci vcítili do role autora obrazu, aby do obrazu dali kus sebe.

Dneska to bude individuálně o každém z vás, jak vnímáte vaše okolí... Byly jste někdy v nějaké galerii?... A víte, že když malujete nějaký obraz, tak jenom vy ho umíte vysvětlit tak, jak to opravdu je... Vy do něj vkládáte vaše různé pocity, že jo?! Dáváte mu nějaký název třeba... je to tak?... (Video 6.6.)

Dalším momentem, kdy učitelka chtěla, aby si žáci uvědomili jejich priority a to, co je vystihuje, bylo zadávání úkolu v poslední hodině nazvané „Jádro jablka.“

Vy do toho jádřince namalujete vaše nitro. Namalujete tam věc, která je pro vás úplně nejdůležitější, a hlavně, které vás vystihuje... Vy si vymyslíte, co máte nejradši, co vás vystihuje, pro co byste byli schopni žít. (Video 13.6.)

Seberegulace a sebeorganizace

- Sebeovládání- regulace vlastního jednání a prožívání

Regulaci vlastního jednání žáků, tedy kázeň, jsem vyzdvihovala hned při první hodině, v úvodním kolečku, kdy se mi žáci představovali. Šlo vidět, že je má učitelka na mluvení v kroužku naučené. Nejvíce mě překvapilo, jakým způsobem má ošetřený správný chod komunikace. Žáci si předávají míček a ví, že mluvit smí jen ten, kdo právě drží míček v ruce. *Hned na začátku výuky, kdy si žáci měli usednout do kroužku, bylo zřetelně vidět, jak jsou zvyklí si sedat do tohoto uspořádání, jak jsou zvyklí se připravit na to, že se bude něco řešit, bude se komunikovat. Velice to urychlilo organizaci, žáci ihned usedli do volného prostoru uprostřed třídy.*

Myslím si, že velice důležité je to, aby si učitel uměl zařídít průběh komunikace. Žáci zde dostávají již zmiňovaný míček, který celému průběhu dává jakýsi řád, stává se z něj jakýsi rituální předmět, jehož držení dává dotyčnému výsostné právo mluvit a ostatní vědí, že mají mlčet. (Evaluace 16.5.)

V této bilanci jsem již několikrát upozorňovala na Kryštofa, který má problém se zapojením se do práce. Učitelka se mu musí více individuálně věnovat a motivovat, pobízet ho k práci, pozitivně ho naladit. Snaží se, aby on sám reguloval vlastní prožívání a pracoval jako všichni ostatní žáci.

V této třídě je jeden žák, Kryštof, který se neustále mračí, je se vším nespokojený, nemá chuť do práce a pracuje velice pomalu. Většinou jen drží pomůcky, mračí se a nepracuje. Učitelka mi řekla, že tento problém pochází z rodinného prostředí, ve kterém Kryštof žije. Jeho starší bratr je ve všem upřednostňován, je brán jako ten chytřejší a šikovnější. Kryštof tedy nemá potřebu se snažit a nic ho nebaví. Průběh hodiny je tedy takový, že učitelka k němu musí na chvíli jít a individuálně ho motivovat, povídat si s ním o jeho práci. Zde to probíhalo tak, že Kryštof výřez překreslil doprostřed čtvrtky a dál už nevěděl, tak seděl a tvářil se svým klasickým způsobem. Učitelka k němu musela jít, vymýšlet s ním společně co, jak a proč by zde mohl namalovat. (Evaluace 6.6.)

Kreativita

- Cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity

V hodině nazvané „Známý neznámý“ učitelka chtěla dosáhnout toho, aby žáci zapojili fantazii, vynaložili úsilí v pružnosti nápadů a originalitě. Žáci měli před sebou výřez obrazu „Výkřik“ a měli jej zasadit do vlastního prostředí, měli tedy dodělat okolí. V půlce hodiny si učitelka všimla, že někteří žáci jen překreslili výřez na celou čtvrtku a tudíž nedomysleli zbytek obrazu. Nakázala jim, aby čtvrtku obrátili a začali znova. (Video 6.6.)

Poznávání lidí

- Vzájemné poznávání ve skupině- rozvoj pozornosti vůči odlišnostem

Hned první hodinu, kdy se žáci poznávali na základě hmatu, započala učitelka diskusí o poznávání lidí, jak je důležité člověka poznat, abychom opravdu věděli, jaký je. *Diskuse pokračovala tím, jak si určujeme své blízké okolí. Díky tomu, že člověka poznáváme hlouběji, měníme svůj první dojem, který je ne vždy správný. To, že POZNÁVÁME druhé lidi, je pro tento projekt opravdu klíčové, a proto učitelka kladla žákům otázky přímo vyžadující tuto odpověď a tak jim pomohla si toto téma uvědomit (Př. Učitelka: „ A proč se stalo to, že si na Leonku změnila názor?“ Petra: „Protože jsme se lépe poznaly.“)* (Evaluace 16.5.)

Mezilidské vztahy

- Uvědomění si jedinečnosti a originality každého jedince- respekt, podpora, pomoc, empatie, vztahy v naší skupině/ třídě

Pod tento cíl patří i tolerance druhých lidí. Žáci v první hodině kreslili portréty svých spolužáků na základě haptického poznávání a učitelka se snažila dovést žáky k toleranci tím, že zdůrazňovala, aby z portrétů nevznikly karikatury, aby to nebylo nikomu nepříjemné. *Téma tolerance druhých se vyskytlo v jedné z učitelčích efektivních frází: „Snažíme se, protože jsme tolerantní.“ Tato věta navazovala na situaci, kdy někteří své výtvořky vyloženy převáděli do karikatury a ti, co na ní byli portrétováni, se cítili být dotčeni, že nemají např. tak velké zuby atp. Autoři výtvořů si ihned uvědomili, co je špatně a své výtvořky předělali podle skutečnosti.* (Evaluace 16.5.)

Důležité je, aby žáci respektovali nejen vlastní názory a hodnoty, ale také své práce. Učitelka tohoto cíle dosahovala tím, že se snažila, aby si žáci do svých prací vzájemně nemluvíli. *Každý máte malovat svoji práci, tak mu do toho nemluv.* (Video 23.5.)

Jedinečnost každého jedince se snažila učitelka vyzdvihnout v hodině nazvané „Společný prostor“. Před aktivitou se ptala každého, co má rád, co na něj působí. Žáci tak mohli slyšet rozdílné názory u každého z nich.

Před samotným zadáním probíhala diskuse na téma Co má každý rád, jaké mají preference a priority a co je pro každého charakteristické. (Evaluace 23.5.)

Důležitost originality pak ještě podpořila již zmiňovaným upozorněním na odlišnost rukou každého jedince a pobídnutím k jejich porovnání. (Video 23.5.)

Komunikace

- Komunikace v různých situacích- práce ve skupině

Oblast skupinové komunikace byla nejčtetnějším cílem, kterého učitelka chtěla dosáhnout. Zde je pár mých postřehů, kdy k této situaci docházelo.

Zapojení do skupinové komunikace je důležitá i z hlediska pozice jednotlivých žáků. Pokud je vytvořen kroužek pro diskusi nebo reflexi, je důležité, aby byli všichni v kruhu na stejné úrovni, zkrátka aby si byli rovni. Při úvodním kolečku, kde se mi žáci představovali, byl jeden žák odsunut do pozadí, učitelka ovšem hned zareagovala a situaci vyřešila.

Důraz na uvědomění si spolupráce a integrace všech žáků do skupinové komunikace vyzdvihla následujícím způsobem: Jeden žák si sednul do kroužku tak, že uvědoměle odsunul ven žáka druhého. Učitelčina reakce, kterou slyšeli všichni žáci, zněla: „Kubo, my chceme Zdendu nějak někam odsunout?“. Kuba hned zareagoval, Zdendu pustil vedle sebe. (Evaluace 16.5.)

Dalším momentem bylo zadávání úkolu při „Společném prostoru“. Učitelka požadovaný cíl přímo žákům sdělila. Chtěla nejen, aby se naučili mezi sebou komunikovat, ale zároveň bylo požadovaným cílem to, aby si procvičili dovednosti pro řešení problémů, což je dalším cílem projektu (aby se spojili ve společný prostor, domluvili se, naučili se spolu vycházet). *Učitelka přímo žákům řekla očekávaný cíl a to, že po nich chce, aby se spolu naučili vycházet, aby se uměli přizpůsobit druhému. Také vysvětlovala, jak a proč je důležité spolu umět vycházet jako skupina v kolektivu. (Evaluace 23.5.)*

Jste v jedné třídě, jeden kolektiv a vy se musíte přizpůsobit. (Video 23.5.)

Byla zde ovšem jedna hodina, kde se žáci mohli problematice komunikace ve skupině věnovat mnohem více, kdyby učitelka vytvořila skupinky sama. Pro vytváření společného prostoru si ovšem žáci mohli vytvořit skupinky vlastní, proto neměli víceméně problém se domluvit. Kdyby skupiny byly vytvořené učitelkou, žáci by mnohem více okusili řešení problémů a vyrovnání se společným prostorem, což je také jeden z cílů projektu. *Do skupinek se rozdělovali zcela podle svého vlastního výběru, tedy podle kamarádkých part, které jsou ve třídě víceméně dané. To potom žáci řešili své osobní věci, které se svými kamarády řeší neustále- o přestávce, ve svém volném čase,... Myslím, že se tím také vyhnuli konfliktnosti se zadáním úkolu. Bylo by mnohem složitější vyrovnat se se společným prostorem, kdyby ve skupince byli děti s různým vztahem k těm druhým. To bylo poznat na jedné skupince kluků, do které byla přiřazená Monika, která zbyla. Zde byly zřejmé rozdíly názorové i genderové (Monika: „Tak co byste čekala ve skupině kluků...“) (Evaluace 23.5.)*

Hodnoty, postoje, praktické etika

- Uvědomění se vlastních hodnot i hodnot jiných lidí

Podstatným cílem projektu bylo mimo jiné uvědomění si vlastních hodnot i hodnot druhých. Toho učitelka nejlépe dosahovala v poslední hodině, kde kladla důraz na to, aby žáci do jadřince nakreslili to, co je vystihuje, to co je uvnitř nich, co je pro ně nejdůležitější a tím si tak uvědomovali vlastní hodnoty a při následné reflexi potom i hodnoty ostatních žáků.

Vy do toho jadřince namalujete vaše nitro. Namalujete tam věc, která je pro vás úplně nejdůležitá, a hlavně, které vás vystihuje... Vy si vymyslíte, co máte nejradši, co vás vystihuje, pro co byste byli schopni žít.

Líbilo se mi, že jste řekli, že jste to dělali proto, abych poznala já vás, že jo?! Ale proto, abyste si to uvědomili hlavně i vy. (Video 13.6.)

8. Vzniklá metodika- návrhy řešení

Při kódování a hodnocení jednotlivých hodin a momentů projektu mi přirozeně vyplynula metodika jednotlivých hodin, tedy návrhy zlepšujících variant, které vychází z pozorování reálné výuky. Jelikož mojí náplní práce bylo ovšem pouze obecně zhodnotit pedagogickou realitu, kde je integrována OSV do hodiny výtvarné výchovy, vzniklou metodiku uvádím zde, v příloze. Jedná se konkrétně o hypotézy o efektivnějším řešení- co bylo v jednotlivých hodinách uděláno správně, tedy co bych ponechala, a co bych pozměnila nebo udělala jinak a proč.

1. hodina

Jak jsem již zmínila v předešlém odstavci, jedním z cílů bylo nakreslit obličej svého spolužáka. Jelikož ovšem žákům ještě nebylo vysvětleno, jak takový portrét kreslit, jak při tom postupovat, jak si jej vyměřovat, nemohl být tento cíl zároveň kritériem hodnocení. Spíše se měla učitelka zaměřit na smyslovou citlivost způsobem, který jsem výše navrhovala. Učitelka zde dobře postupovala při závěrečné reflexi, kde jí jako nástroj hodnocení sloužilo to, jak spolužáci poznali či nepoznali vportrétovanou osobu na základě detailů, které měl autor výtvaru co nejcitlivěji vnímat a zobrazit. Já bych ještě žákům před samotnou aktivitou tento fakt zmínila (např.: *Nejde zde o to, jak hezky vašeho spolužáka nakreslíte, ale jakým způsobem a jaké množství detailů budete schopni vnímat a zobrazit.*) a zmíněný cíl bych vypustila. Vždyť už je zde potom další, podobný ale mnohem důležitější cíl **Cvičení smyslového vnímání**, který přesně odráží to, co se vlastně po žácích v této hodině chce a to, co jsem teď zmiňovala - schopnost haptického poznávání a vnímání co největšího množství detailů

2. hodina

Této hodině bych rozhodně ponechala chod a postup celé hodiny. Také mi byl velice sympatický přístup k tvorbě, kdy žáci měli místo štětců používat prsty. Pozměnila bych ovšem zadání, ve kterém bych žákům nezdůrazňovala, že mají obtiskávat ruce. Spíše bych vyzdvihla tvorbu toho, co mají rádi, co je jim blízké, co je vystihuje, zkrátka, co tvoří jejich prostor. Variantou by také bylo, kdyby měli obtisk ruky použít jako základ symbolu, který je charakterizuje (viz Laury žabička). Také bych při tvorbě společného prostoru uplatnila cvičení neverbální komunikace a zadala bych tvorbu beze slov. Bylo by potom zajímavé sledovat žáky, jak jsou schopni se beze slov domluvit na společném prostoru. Další věc, kterou bych udělala jinak, je uspořádání třídy. Skupinky bych dala spíše náhodné (např. vylosované) nežli ty, jaké se kamarádky party samy vytvořily. Komunikace by byla opět náročnější a žáci by více museli procvičovat schopnost kooperace a řešení problémů. Také bych přesunula skupinku, které byla až za zadními lavicemi, tedy mimo dohled učitelky, dopředu, do volného prostoru.

3. hodina

Hodině bych zaručeně ponechala celou aktivitu, která zahrnovala neobvyčejnou techniku, jejímž prvním zkoušením se žáci naučili novému výtvarnému a pracovnímu postupu. Díky její náročnosti byl také kladen větší důraz na soustředění a komunikaci ve dvojicích, kdy žáci spolu museli náročnost a přesnost zvládnout. Vyzkoušení si nové techniky zde bylo skvěle doplněno o zapojení kreativity do činnosti, kde žáci vymýšleli příběhy odlitých rukou. Aktivita tedy měla hlubší význam než jen rozvoj smyslové citlivosti. A zde právě nastává moment, který mě zamrzela a který bych pozměnila. Závěrečná reflexe, kde žáci mluvili o spolupráci, zážitcích a dojmech z nové činnosti a interpretovali svá díla, byla z časových důvodů velice krátká. Já bych tedy dynamiku celého projektu pozměnila a raději bych vynechala další aktivitu a hodinu bych věnovala prezentaci děl, popř. dodělávání podkladových desek (čtvrtek) na kterých byla sousoší umístěna a které někteří žáci před reflexí ve zbylém čase začali vyzdobovat. Reflexe i prezentace děl jsou totiž důležité z hlediska výtvarné výchovy, OSV i z hlediska naplnění klíčových kompetencí, konkrétně komunikativní a pracovní a z hlediska rozvoje osobnosti i kompetence osobnostní a sociální. Ráda bych zde ještě připomněla, že aktivita v této hodině byla neznámá nejen žákům, ale i učitelce, které danou techniku dříve nezkoušela. Takže stručnost reflexe a interpretace je možná příčinou absence jejích potřebných zkušeností k tomuto tématu. Sama se o své znalosti a špatné dynamice hodiny v dotazníku nezmiňuje, zřejmě tedy tento moment ani negativně nevnímala.

4. hodina

Na této hodině (spíše na přípravě této hodiny) se mi líbilo to, jakým způsobem žáci uplatní svou originalitu a její uvědomění si. Byla tedy škoda, že k tomu převážně nedošlo. Co bych určitě pozměnila, je délka této aktivity. Učitelka měla možnost pozměnit dynamiku a chod celého projektu. Mohla tedy vynechat poslední aktivitu a na tuto hodinu navazovat. Žáci mohli v klidu svá díla dodělat, mohla se udělat delší a kvalitnější reflexe zahrnující interpretaci žákovských děl, jejich porovnávání mezi sebou, porovnávání jednotlivých záměrů s autorovým a mezi sebou navzájem. Chyběli otázky spjaté s autorskými záměry žáků, s průběhem a výsledkem tvorby. Žáci si tak neuchopili informace o osobitém přístupu k tvorbě a nezakotvili své zkušenosti a zážitky z tvorby. Byl tedy opomenut smysl výtvarné výchovy jako vhodného předmětu pro splnění daných cílů této aktivity. Vždyť právě výtvarné vyjádření zde ukazuje jak je důležitá výtvarná výchova, kde jde o tvůrčí proces, posouvající tvořivé myšlení žáků. Kdyby se reflexe prodloužila, přesunula na další hodinu, mohla bych tak alespoň lépe zhodnotit tuto aktivitu a nevycházet jen z jedné její části, když druhá část probíhala v hodině, která původně nebyla projektu vůbec určena. Dále, motivovala bych žáky tak, aby měli chuť dělat své dílo originálním způsobem a nechtěli se nechat ovlivnit dílem původním nebo názorem svého spolužáka, aby nekopírovali. Učitelka mohla po počáteční diskusi navázat na motivující část, které by zněla např. ... *A vy si teď představte, že jste umělci, kteří budou mít výstavu, a na té výstavě bude umělecká komise, které bude hodnotit to, jak moc jste zapojili vaši fantazii do díla. Tudíž vaše díla musí být co nejoriginálnější. Já budu ta umělecká komise, která tento požadavek bude hodnotit, a vy za to dostanete příslušnou známku...* Závěr potom mohl vypadat a probíhat jako výstava uměleckých děl a jejich představování mohlo být součástí např. imaginární vernisáže.

Další věc, kterou bych dělala v hodinách jinak, je ovlivněna růzností našich aprobací. Výše se zmiňuji o zásahu do díla žáků učitelem. Učitelka, jak jsem již uvedla, kolikrát nechala žáky nějaký prvek v díle předělat, protože se jí nelíbil, i přesto, že mně se dílo zdálo skvěle expresivně zvládnuté. Rozdílnost našich aprobací je tedy poměrně klíčová pro hodnocení a směřování prací žáků. Mé uznávání zmíněných děl a hodnocení jich jako expresivních vychází z mé aprobace, kde jsem zaměřená na artefietický přístup, prosazující žákovskou expresi jako prostředek k vyjádření se a také mám větší znalost dějin umění, takže mohu tento způsob tvorby vztáhnout k nějakému expertnímu obsahu. Konkrétně tato tvorba se dokonce týkala expresionismu, ve kterém byl Výkřik namalován.

5. hodina

Aktivitu bych ponechala tak, jak byla provedena, s tím, že bych pravděpodobně nešla po výtvarné formě zobrazovaného jablka. Vzniknou tak totiž dvě různá kritéria hodnocení a učitel má v tu chvíli nelehký úkol skloubit obě kritéria ve výsledné hodnocení. Šla bych zde spíše po cíli Uplatňování subjektivity, kdy jsou žáci schopni své nitro výtvarně zachytit, pojmenovat jej. Právě zde nacházím jeden ze smyslů výtvarné výchovy- jiný (než verbální) způsob zachycení stavu, pocitu, rozpoložení a zde tedy konkrétně nitra člověka.

Problémem v této hodině byla ovšem závěrečná písemná reflexe, tedy celkové zhodnocení projektu, které žáci psali těsně po skončení této aktivity. Závěrečné reflexi měla být vyhrazena samostatná hodina, aby žáci měli dostatek času na oživení a vyhodnocení celého projektu a hlavně, aby jim byla poskytnuta emoční a kognitivní distance od poslední aktivity. Takto si s učitelkou jen připomněli názvy jednotlivých hodin a poté v reflexi ohodnotili jako nejlepší a nejpřínosnější aktivitu samozřejmě Jádru jablka (některé reflexe viz příloha). Někteří dokonce přimíchali jinou hodinu do tohoto projektu. Závěrečné reflexi by měl být věnován delší časový úsek, měla by tedy probíhat až následující hodinu. Podstatné je hlubší připomenutí jednotlivých hodin

projektů a také poskytnutí integrity a smysluplnosti jednotlivých hodin jako celku. Tedy co konkrétně a proč se v hodině odehrávalo, o co v dané hodině šlo, co učitelka po žácích chtěla. Důležité je nejen písemné shrnutí projektu (otázky viz kapitola Materiály k výzkumu) ale je také potřeba dialogu v rámci shrnutí projektu. Díky komunikaci a ústní reflexi by si žáci lépe usadili celý projekt, přínos pro jejich osobu a hlavně by lépe došlo k uvědomění v rámci cílů. Žáci by se s učitelkou bavili o konkrétních nejdůležitějších cílech, kterých mělo být projektem dosaženo, např. Jestli a jak lépe poznali své spolužáky, jestli a kam se posunuli v komunikaci a spolupráci se svými spolužáky, jestli a jak si uvědomili individualitu každého člověka,... Tyto otázky by mohla např. doprovázet pomyslná škála od nuly do deseti a žáci by na míru přínosu a posunutí se v dané cílové oblasti odpověděli škálou zobrazenou počtem prstů. Odpovídali by tím na to, jak oni sami cítí a myslí si, že pro ně byla aktivita důležitá a přínosná a jestli cítí posun nebo uvědomění si v právě zmíněné cílové oblasti.