

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

Katedra výtvarné kultury

**ZADÁNÍ VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ JAKO PŘEDURČENÍ  
VZDĚLÁVACÍHO POTENCIÁLU**

Diplomová práce

**Bc. Tereza Jandová**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor VV-AJ*

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

**Plzeň, 2017**

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

V Plzni, 30. června 2017

.....

vlastnoruční podpis

Mé poděkování patří PhDr. Uhl Skřivanové Věře, Ph.D., za odborné vedení mé práce, za cenné rady, připomínky, a především za motivaci a vřelou komunikaci. Děkuji také svým milým kolegům a vedení školy, na které v současnosti působím. Současně děkuji své rodině.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
ANOTACE.....	3
ANNOTATION.....	4
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1.1 TEMATIKA VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU A CÍLŮ V DOPOSUD PUBLIKOVANÝCH KVALIFIKAČNÍCH PRACÍCH.....	6
1.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH A CÍL V ROVINĚ OBECNÉ DIDAKTIKY.....	9
1.3 POJETÍ OBOROVÝCH OBSAHŮ A CÍLŮ V RVP.....	13
1.4 KONCEPT OBOROVÝCH KOMPETENCÍ V NĚMECKU .....	16
1.5 UČEBNÍ ÚLOHA A FORMA JEJÍHO ZADÁNÍ.....	17
1.5.1 TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PODLE D. TOLLINGEROVÉ .....	18
1.5.2 FORMA UČEBNÍ ÚLOHY .....	19
1.5.3 ZADÁNÍ UČEBNÍCH ÚLOH VE VZTAHU K ZÍSKÁVÁNÍ OBOROVÝCH KOMPETENCÍ ....	20
1.6 VÝZKUMNÁ METODA .....	21
1.6.1 AKČNÍ VÝZKUM.....	21
EMPIRICKÁ ČÁST.....	23
2.1 VÝZKUM A JEHO CÍLE.....	23
2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	23
2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	28
2.4 VÝZKUMNÉ METODY.....	28
2.4.1 METODY SBĚRU DAT.....	28
2.4.2 METODY ANALÝZY DAT .....	33
2.5 ANALÝZA NASHROMÁŽDĚNÝCH DAT.....	33
2.5.1 REFLEKTIVNÍ BILANCE Č. 1 – KÓDOVÁNÍ .....	33
2.5.2 VYUČOVACÍ PROCES 1 – TABULKA VZTAHŮ.....	41
2.5.3 DÍLČÍ INTERPRETACE Č. 1 .....	44
2.5.4 REFLEKTIVNÍ BILANCE Č. 2 – KÓDOVÁNÍ .....	47
2.5.5 VYUČOVACÍ PROCES 2 – TABULKA VZTAHŮ.....	51
2.5.6 DÍLČÍ INTERPRETACE Č. 2 .....	52
2.6 SOUHRN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	53
ZÁVĚR .....	55
RESUMÉ.....	56
SEZNAM LITERATURY.....	57
ELEKTRONICKÉ ZDROJE .....	59
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní

PT – Průřezové téma

OSV – Osobnostní a sociální výchova

**ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá současnou problematikou didaktické transformace vzdělávacího obsahu, konkrétně formulací zadání výtvarných činností uvnitř edukačního procesu na 2. stupni ZŠ. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. V rámci první části jsou objasněna teoretická východiska práce. Jedná se především o vymezení pojmů obsah, cíl a učební úloha v rovině obecné a oborové didaktiky. Empirická část se soustředí na formulaci zadání výtvarných úkolů, jejího potenciálu a konkrétním činnostem žáků, jež tato formulace zakládá. Rovněž obsahuje akční výzkum, metodu, jež se zabývá zlepšováním pedagogické praxe.

**Klíčová slova:** výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, obecná didaktika, oborová didaktika, akční výzkum, vzdělávací obsah, vzdělávací cíl, učební úloha

**ANNOTATION**

This diploma thesis deals with current issues of content and its methodological transformation. It focuses especially on school subject of Fine Arts and on providing proper instructions inside of teaching process in upper primary school of Czech educational system. Work is divided into two main sections - theoretical and empirical. The first part covers theoretical basis for the whole work. Those are primarily clarifying the term content, objectives, and tasks with their instructions, in the field of both fine art and general methodology. The empirical part focuses on process of giving instructions, their relationship to lesson objectives, and concrete students activities which this formulation forms. It also contains action research, the method, which deals with the issue of improvements inside the teaching process.

**Key words:** Fine Arts, Framework Education Programme for Elementary Education, teaching methodology, Fine Arts teaching methodology, Qualitative research, action research, content and objectives, instructions

## ÚVOD

Text diplomové práce cílí do jádra školního edukačního procesu, v němž na straně jedné stojí pedagog, v roli edukačního činitele, a na straně druhé žák, který je středem výchovně – vzdělávacího procesu. Primárním úkolem učitele je cíleně a systematicky žáka rozvíjet. V tomto nelehkém úkolu mu napomáhá mnoho prostředků, mezi které patří např. cíl a náplň výuky. Otázkou zůstává, jakým způsobem učitel naučí žáka to, co si vytyčil. Dalo by se říci, že právě učební úloha je jakési médium, skrze jež učitel didakticky ztvárňuje obsah a otevírá žákovi nové obzory. V diplomové práci je pojem učební úloha chápán ve svém širokém pojetí. Zahrnuje jakékoliv zadání, které je charakteristické svou schopností žáka podnítit k činnosti. Lze se domnívat, že je to právě zadání, které je nositelem žádoucích změn. Dovedeme si asi jistě představit situace, kde nevhodná formulace zadání oslabuje, či zcela potlačuje možnost naplnění vytyčených cílů. Vznik diplomové práce pramení z poznání, které vzešlo jak z procesu plánování, tak samotného jednání učitele ve vyučovací hodině. Souvisí především s problémem transformace obsahu, ve kterém důležitou hraje roli udržení soudržnosti cílů a zadání.

Jak napovídá již samotný název, hlavním tématem diplomové práce je zadání výtvarných úkolů. Teoretická část práce vymezuje klíčové pojmy jak z hlediska obecné didaktiky, tak z hlediska oborové didaktiky. Konkrétně se jedná o vzdělávací cíl, obsah a jejich zakotvení v systému obecné didaktiky i v předmětu výtvarná výchova. Cíle výuky jsou úzce spjaty se zadáním, jehož charakter je v rámci této části práce objasněn. Jeden z úseků je také věnován studiu kvalifikačních prací, jež se problematikou obsahu a cíle zabývají.

Poslední částí, která může být oboru přínosem především, je část empirická. Detailněji se soustředí na zadání výtvarných úkolů a jeho vztahu k očekávaným výstupům RVP ZV. Každá formulace zadání zakládá potenciál pro činnost žáka a uplatňování vytyčených cílů. Tyto aspekty jsou v rámci akčního výzkumu ověřeny nalezením vztahu mezi zadáním a vzdělávacím cílem. Nosnost samotné formulace zadání je v textu interpretována a doplněna o obrazový materiál. Akční výzkum se zabývá problematikou vzdělávacích cílů a otevírá možnosti pro zlepšení konkrétní praxe.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1.1 TEMATIKA VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU A CÍLŮ V DOPOSUD PUBLIKOVANÝCH KVALIFIKAČNÍCH PRACÍCH

Kvalifikačních prací čistě zaměřených na vzdělávací obsahy a cíle ve výtvarné výchově není mnoho. Zmíněná témata neodmyslitelně patří ke každé pedagogické situaci, a proto jsou východiskem mnoha diplomových a bakalářských prací, jež se procesem výuky zabývají. Vytýčení a uchopení cílů a obsahů jednotlivých výtvarných úloh a vyučovacích jednotek je bezesporu základem každého úspěšného vyučování. Práci s nimi zároveň vnímám jako častý kámen úrazu nejen mých vyučovacích jednotek, ale i kolegů, především začínajících. Nejen z tohoto důvodu se ve své práci cíleně těmito tématy zabývám. V této kapitole se věnuji vybraným kvalifikačním pracím, které jsou zaměřeny na cíle a obsahy ve výtvarné výchově, a na které budu ve své práci navazovat.

Diplomová práce s názvem *„Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v praxi výtvarné výchovy“* se v teoretické části detailně zabývá cíli a s nimi spjatými obsahy, jež současný vzdělávací program České Republiky stanovuje. *„Program upravuje nejen obecné požadavky na žáka, ale i specifické znalosti a dovednosti, které by si měl žák osvojit. Jako hlavní cíl vzdělávání stanovuje dosažení určité úrovně **klíčových kompetencí**, tedy souboru dovedností, vědomostí a postojů, který můžeme označit také jako soubor „univerzálních způsobilostí“ žáka. Klíčové kompetence je, vzhledem k jejich obecnému pojetí, velice obtížné vztáhnout k praxi. Proto je v RVP dále popsána „cesta“ k jejich naplnění skrze obsah výuky.“* Jak obsah výuky směřuje k naplňování klíčových kompetencí, je shrnuto vždy v úvodní části každé vzdělávací oblasti. V oblasti *Umění a kultura*, kde je zařazena výtvarná výchova, je přínos k naplnění klíčových kompetencí rozdělen do jednotlivých bodů, které se v různé míře zabývají především rozvojem osobnosti a vztahem k umění a kultuře. *Nejdůležitějším krokem pro rozvoj klíčových kompetencí je naplnění tzv. očekávaných výstupů.*“ (Kolebabová, 2016, str. 20-21)

Autorka studuje současný RVP ZV a kategorizuje očekávané výstupy pro druhý stupeň. Vymezením tří kategorií zjistila, co je nejpodstatnější ve vzdělávacím obsahu a dosáhla tak jeho žádoucího osobitého uchopení, které slouží k navržení učebních osnov pro sedmý ročník. Očekávané výstupy rozdělila do následujících kategorií: *„využití různých prostředků výtvarného vyjádření; osobnost žáka a její uplatnění v tvorbě; vztah k vizuálně obrazným vyjádřením“* (Kolebabová, 2016, str. 28). Tyto hlavní tendence pak propojuje s učivem a formuluje tak individualizovaný ucelený základ, který dále transformuje do

praktické výuky. V empirické části autorka přemýšlí nad vlastní výukou a předkládá postup, který lze využít při tvorbě učebních osnov. Autorka se ve svém pojetí soustředí především na proces tvorby, což dokládá na realizované výuce. Svou výuku dále analyzuje a doplňuje o zkoumání praxe jiného vyučujícího. Na základě akčního výzkumu dotváří své již definované výstupy a učivo. Práce je ukončena částí didaktickou, která mapuje aplikaci zjištěných poznatků. Práce je velmi přínosná pro učitele, kteří hledají cestu k definování cílů a učebních osnov pro výtvarnou výchovu na základě vlastního pojetí výuky. (Kolebabová, 2016)

„*Práce s obsahem ve výtvarné výchově (s důrazem na personální stránku výuky)*“ je název diplomové práce, která se soustředí především na obsah výtvarné výchovy. Zatímco v teoretické části předchozí diplomové práce se obsah výtvarné výchovy řeší ve vztahu k RVP ZV, zde se o obsahu hovoří v rovině obecné pedagogiky a artefaktiky. Klíčovým pojmem, se kterým autorka pracuje, je námět. „*Námět je v expresivních disciplínách obsahovým východiskem a integračním činitelem pedagogického díla.*“ (Slavík, 1997, cit. in Kolářková, 2011, str. 13). „*Již prvotní střetnutí žáků s námětem, jeho vyřčení učitelem například jako slovo či slovní spojení, může zafungovat jako prvotní motiv – námět jakoby otevře žákům mysl a navodí u nich první představy.*“ (Kolářková 2011, str. 11) Námět se tak ve výuce stává nejenom motivem, nýbrž také konkrétním úkolem. „*Při zkoumání vztahu námětu a výtvarného postupu vycházíme ze tří hledisek – z obsahu, tj. z myšlenky, která je v námětu obsažena, z výtvarného problému, který úloha vedle myšlenky skrývá, a z formy, která tuto myšlenku přenáší do výtvarného jazyka pomocí výtvarného materiálu či techniky.*“ (Roeselová, 2000, cit. in Kolářková, 2011, str. 12). V praktické části autorka analyzuje konkrétní vyučovací jednotky pěti vyučujících na plzeňských gymnáziích a podává informace o obsahovém kontextu námětu a rozvíjení klíčových a oborových kompetencí.

Z výzkumu vyšlo najevo, že na půdě plzeňských gymnázií jsou u žáků v největší míře rozvíjeny kompetence k řešení problémů a kompetence k učení. K mému překvapení se téměř nevyskytuje rozvíjení kompetence sociální a personální. V rámci oboru převládají kompetence tvůrčí, smyslové, osobnostní a reflektivní, zatímco komunikační a reflektivně analytické kompetence zůstávají upozaděny. Autorka došla ke zjištění, že žák je postaven spíše do role tvůrce nežli příjemce a interpreta a nemá možnost se slovně vyjádřit jak k tvorbě vlastní, tak k tvorbě druhých. Ukázalo se, že učitelé se při plánování učebních jednotek inspiroují převážně zájmy žáků a masovými médii. Výzkum poukazuje na to, že učitelé nemají kladný vztah k RVP a raději se v rámci svého plánování obracejí na oborovou

literaturu. Jako neuspokojivý se ukazuje výběr technik, který opomíjí nová média. (Koláčková, 2011)

Další diplomová práce, která se zabývá vzdělávacím obsahem, nese stejný název jako práce předchozí a klade si za cíl „*získat poznatky o rozvíjení sociálních a personálních kompetencí prostřednictvím výtvarných aktivit a jejich reflexe.*“ (Jakešová, 2011, str. 1) Teoretickým východiskem se zde stává studium kurikula, tedy studium RVP se zaměřením na vzdělávací obsah. Jak autorka uvádí, současný program dává učitelům mnohem větší prostor než dokumenty z předchozích let, avšak vyžaduje dovednost učitele „*tvůřivě transformovat učivo podle místních podmínek a možností konkrétních žáků*“ (Jakešová, 2011, str. 3). Autorka nejprve definuje vzdělávací obsah a podotýká, že se přiklání k širšímu obecnému pojetí obsahu, např. Průchy, kde obsahem jsou „*nejen témata nebo informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích...*“ (Průcha 2002, cit. in Jakešová, 2011, str. 4). Vzdělávací obsah autorka dále nalézá v klíčových kompetencích a průřezových tématech (autorka se vzhledem k charakteru její práce zabývá tématem OSV). V neposlední řadě se autorka věnuje konkrétním oborovým obsahům a představuje jednotlivé stránky výtvarného oboru: výtvarnou, personalizační, socializační a enkulturační. V závěru své teoretické části popisuje pedagogické dílo a jeho náležitosti, ze kterých dané dílo vychází.

Autorka svým výzkumným šetřením zjišťovala, co je obsahem vybraných hodin výtvarné výchovy a zdali a v jakém rozsahu se v konkrétním obsahu výuky odráží zmíněné kategorie: personalizace, socializace a enkulturation. Dále pátrala, jakým způsobem je OSV do hodin výtvarné výchovy zapracováno a jakou v nich hraje roli. V rámci empirického šetření byly vymezeny kategorie, které rozvíjejí ústřední kategorii obsah/učivo a jejichž významy se propojují, jelikož nemají své pevně dané hranice: personalizace; socializace; enkulturation; žák; učitel; sociální vztahy; škola, výuka, předmět (výtvarný obor); a mimoškolní aktivity.

Socializační aspekt se ve výuce téměř nevyskytoval, naopak aspekt personalizační se objevoval častěji, ovšem ne záměrně. I přesto, že se prvky personalizace projeví, nebyly zdůrazněny z důvodu chybějící závěrečné reflexe. V největší míře se ve výuce kladl důraz na enkulturační úroveň obsahu, jelikož se žáci učili zacházet s výtvarným jazykem. Ukazuje se, že orientace vyučující na výsledek omezuje obsah učiva pouze na jeho enkulturační úroveň. Personalizační a socializační úroveň je upozaděna a do obsahu výuky se dostává v

podobě skrytého kurikula. Osobnostní a sociální výchova se díky organizaci výukového procesu v hodinách téměř neuplatnila. Dalo by se říci, že formy jejího uplatnění (rozvoj poznávání, komunikace a kreativity) splývají s oborem výtvarná výchova. Opět tedy nedošlo k záměrnému propojení OSV a VV. Přístup vyučující se slučuje s přístupem OSV, to ale opět svědčí pouze o uplatnění OSV v rámci skrytého kurikula. Výzkumem autorka došla k poznání, že zkoumaná výuka žákům přinesla obsahy týkající se formální stránky výtvarné kultury, jež si klade za cíl rozvíjet žáka po stránce znalostní a technické (Jakešová, 2011).

## 1.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH A CÍL V ROVINĚ OBECNÉ DIDAKTIKY

Vzdělávací obsah je velmi široký pojem, jenž lze chápat v mnohých rovinách. Termín vnímám v jeho širším a užším pojetí. Pro lepší orientaci uvádím v této kapitole také dělení J. Průchy (1983), které popisuje výše zmíněná pojetí a ukazuje proměny forem obsahu v průběhu pedagogického procesu.

V širším obecném pojetí chápeme obsah vzdělávání jako „*prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu a kontinuitu vývoje společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 177). Obsahem se stává v podstatě vše, co si jedinec může zapamatovat, s čím může zacházet a co může utvářet. (Slavík, Janík, 1953, str. 264) Obsah vzdělávání souvisí s historickým vývojem a aktuálními potřebami společnosti, jež jsou ovlivněny veškerými změnami, které se kolem nás dějí. Proto jsou obsahem vzdělávání nejen hodnoty, ideje, vzorce chování, tradice, vědecké a umělecké poznatky, ale i „*zpracování informací, kritické myšlení, efektivní komunikace, chápání prostředí, chápání člověka a společnosti, a osobní kompetence*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 177).

V užším pojetí se obsah vzdělávání vztahuje k institucionálnímu vzdělávání, v jehož rámci se obsah vybírá, strukturuje a pedagogicky transformuje. Na základě těchto kroků vzniká konkrétní učivo, kurikulum, učební plány a osnovy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Nelešovská a Spáčilová (2005, str. 14) zařazují do obsahu vzdělávání následující: „*poznatky, senzomotorické výkony, myšlenkové operace a poznávací procesy a mravní a světonázorové hodnoty a normy*“. Můžeme říci, že současná koncepce českého vzdělávání si klade za cíl vybavit jedince množstvím poznatků, a rozvíjet jeho myšlenkové a rozumové procesy tak, aby byl schopen se sám učit a celoživotně tak nalézat optimální řešení problémů. „*Obsah vzdělávání nechápeme jen jako cíl, ke kterému směřuje škola a žák, ale především jako prostředek rozvoje žáka.*“ (Petlák 2003, cit. in Nelešovská, 2005, str. 18).

Detailně vzdělávací obsah popisuje Průcha (1983), který uvádí podoby, ve kterých se s ním můžeme setkat. Nachází se ve formě učiva tak, jak ho popisují didaktické normy – např. Bílá kniha či RVP. V této statické formě se směřování obsahu váže k otázkám množství a kvality učiva.

Normované učivo definované v pedagogických dokumentech učitel dále transformuje a prezentuje žákům. To, jakým způsobem učitel předává učivo žákům, ovlivňuje mnoho faktorů (prostředí školy, čas, žáci, učitel atd.). Realizační forma obsahu nám tedy nemůže být nikdy známa tady a teď. Realizace výuky je velmi komplikovaný proces, v němž na jedné straně stojí učitel, který předává učivo a na druhé straně žák, který si ho osvojuje. To, jakým způsobem budou jednotlivci reagovat nejen na samotné učivo, tak na proces výuky, je neznámou, která může pozitivně či negativně ovlivnit výsledek výuky.

Dostáváme se tak k poslední, rezultatové formě, „*při níž obsah vzdělání nějakým způsobem funguje u subjektů, kterým byl prezentován a kteří si jej osvojili.*“ (Průcha, 1983, str. 232) Ovšem kde učitel bere jistotu, že se osvojení zadařilo? Důležité je, zdali ho vzdělávaný dovede prakticky využít ve svém životě.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávací obsah spojuje vyučování a učení, a je nástrojem posuzování kvality výuky. Efektivita výuky je podmíněna didaktickými znalostmi obsahu, které jsou provázány jak s oborem, tak s žákem. Vyučující tak zmíněné formy obsahu vnímá ve dvou rovinách: ontodidaktické a psychodidaktické. „*Kvalita zvládnutí významů či pojmů vychází z tzv. ontodidaktické transformace („od oboru k žákovi“), zatímco kvalita jejich spojení s žákovskou činností a komunikací se týká psychodidaktické transformace („od žáka k oboru“).*“ (Slavík, Janík, 2012. str. 282)

Vzdělávací cíl je základní kategorií, se kterou se setkáváme nejen v teorii pedagogiky, ale hlavně ve vzdělávací praxi. Cíle, které si kladou národní programy, jednotlivé vzdělávací oblasti, pedagogové a žáci určují směr jejich konání a vymezují výsledky, kterých má být činnostmi dosaženo. „*Cíle výchovy a vzdělávání tedy označují zamýšlené změny v rozvoji individua, kterých je dosahováno prostřednictvím výchovně-vzdělávacích aktivit.*“ (Průcha 2009, str. 132) Tyto změny se očekávají v rovině poznávací (kognitivní), postojové (afektivní) a dovednostní (psychomotorické). (Šafránková, 2011, str. 140)

Šafránková (2011) řadí cíle a kompetence žáka mezi komponenty výukového procesu, vedle obsahu (učiva) a jejich vztahy, kooperace a komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu, prostředků výuky (metody, formy, pomůcky atd.) a jeho podmínek. Cíle můžeme charakterizovat jejich posloupností. Záměry jednotlivých aktivit při vyučovací

hodině směřují k naplňování cílů tematických celků, ty pak k naplňování cílů obecných (cílů společnosti atd.).

Mezi požadavky, které se na vzdělávací cíle kladou, patří jejich konkretizace. Jedině když cíle konkretizujeme, můžeme dojít k žádoucím výsledkům. Jejich konkretizace také slouží k ověření, zdali k zamýšleným změnám došlo. Cíle by měly být konzistentní, což vyplývá z již zmíněné posloupnosti neboli hierarchie cílů. Pokud chci dojít ke změně, která je v našem pomyslném žebříčku výš, musím tomu přizpůsobit její dílčí cíle. Způsob, jakým jednotlivé cíle formulujeme, je klíčový. Nesmíme zapomínat, že formulacím musíme uzpůsobit jazyk dle požadavků adresáta. Záleží na věkové kategorii, na úrovni jeho vědomostí atd. Vyučující by měl vždy přemýšlet nad cílem ve výše uvedených rovinách osobnosti – tedy kognitivní, afektivní a psychomotorické. V neposlední řadě stojí mezi požadavky tzv. taxonomie cílů. Taxonomie cílů v kognitivní oblasti má dvě dimenze, dimenzi kognitivních procesů a dimenzi obsahovou, tedy znalostní.

„*Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů:*“ (Vališová, Kasíková, 2007, str. 139)

Dimenze znalostní	Kognitivní procesy					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Zapamatovat	Porozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Vytvářet
Znalosti fakt						
Znalosti pojmů						
Znalosti postupů						
Metakognitivní znalosti						

V oblasti afektivní stránky osobnosti hovoří D. B. Krathwohl, B. S. Bloom a S. S. Mesia o následujících fázích: „1) přijímání 2) reagování 3) oceňování hodnot 4) integrování hodnot a 5) začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti.“ V oblasti psychomotorické uvádí Vališová a Kasíková kategorie taxonomie E. Simpsonové: „1) vnímání 2) zaměření 3) řízená motorická reakce 4) automatizace jednoduchých motorických dovedností 5) automatizace komplexních motorických dovedností 6) schopnost motorické adaptace 7) motorická tvořivost“. (Vališová, Kasíková, 2007 str. 139) Pedagog při stanovení svých cílů také smýšlí o podmínkách, za kterých bude k cíli směřováno. Tyto podmínky souvisí s určením prostředí, pomůcek, rozsahu výkonu ad. Nesmíme zapomenout na výsledek činnosti a jeho specifikaci. K tomuto nám slouží např. kritéria hodnocení, které vymezují

podobu výsledku. Při stanovení cíle tedy dbáme na formulaci požadované úrovně, které by měl student dosáhnout.

Předchozí požadavky se vztahovali především k vymezení cílů ještě před začátkem samotné výuky. S cíli se ale pracuje i při konkrétní výuce. Chceme, aby žák byl cíli motivován, tudíž aby je žák přijal za své. Jakou by tedy měl mít cíl podobu? Nemůže být ani příliš jednoduchý, ale ani příliš složitý. V každém případě by měl být dosažitelný. Úkolem učitele je vnímat, pro které žáky cíle vytváří, tak aby výstupy a cesta k nim v životě žáka potřebné. Souvisí to s tím, že by žák měl být s cílem seznámen. Pokud seznámen není, jen stěží může vědět, kam výuka a on sám směřuje. Stejně tak dobře by žák měl rozumět kritériím hodnocení, jež mu pomohou v postupu práce. Není od věci nechat žáky, aby se na vymezení jednotlivých cílů podíleli. Nejen, že je jejich konkretizace do práce motivuje, ale také je dovede k zodpovědnosti nad vlastním konáním. Bohužel jsme často omezeni např. časově nebo prostředím školy. (Vališová, Kasíková, 2007) I tomuto musíme výuku přizpůsobit. S velkými potíži budu například hodnotit negativně žáky za to, že nebyli dostatečně pečliví v práci nebo práci nestihli dokončit, když nemají dostatek času. Neustále je to boj o přizpůsobení se podmínkám nebo utváření podmínek lepších.

#### Cíle základního všeobecného vzdělávání

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědní;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

### 1.3 POJETÍ OBOROVÝCH OBSAHŮ A CÍLŮ V RVP

*„Podle J. Slavíka je za obsah vzdělávání pokládáno všechno, co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových, nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet, či přetvářet, co může sledovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích.“ (Slavík, 1997 cit. in Průcha, 2009, str. 139)*

V duchu takto širokého pojetí, které dává učiteli dostatečný prostor, se podle mého názoru nese i současné české kurikulum, tedy Rámcový vzdělávací program (RVP). Komparativní pohled V. Skřivanové (2014) dokládá, že oblast Umění a kultura, konkrétně náš předmět Výtvarná výchova, programově nediktuje výtvarné techniky, materiály či oblasti, kterých by se měl pedagog držet. Předmět se zakládá na prvcích vizuálně obrazných vyjádření a klade důraz na rozvoj personálních kompetencí.

*„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence.“ (RVP, 2016 str. 82)* Program konkrétně určuje tři následující tvůrčí činnosti (učivo), kterým se žáci ve výuce výtvarné výchovy věnují:

**1. Rozvíjení smyslové citlivosti**, ve kterých žák poznává, jak jednotlivé smysly ovlivňují jeho pohled na svět. Na základě tohoto poznání si žák vybírá optimální prostředky, kterými se chce vyjádřit. Učivem jsou tedy: *„prvky vizuálně obrazného vyjádření; uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu; reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly; smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření“*

**2. Uplatňování subjektivity** přináší aktivity, jejichž prostřednictvím se žáci naučí využívat svých vlastních zážitků při vytváření vizuálních zobrazení. *„Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností; typy vizuálně obrazných vyjádření; přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením“ představují učivo.*

**3. Ověřování komunikačních účinků** zahrnuje činnosti, které v podstatě žáka naučí o obsahu např. svého díla s lidmi mluvit. Také se učí nacházet různá další využití vzniklých vizuálních prací. Učivo tohoto okruhu je následující: *osobní postoj v komunikaci; komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření; proměny komunikačního obsahu.“ (Jandová, 2014, str. 15-16)*

Výtvarná výchova významně přispívá k **rozvíjení klíčových kompetencí** na základě tzv. očekávaných výstupů, které se v jednotlivých obdobích studia liší. Programem kladené



cíle tedy předpokládají, že žák si uvědomuje, proč umění a kulturu potřebuje a jakou úlohu v jeho životě hraje. Na konci povinné školní docházky tedy chápe kulturní a sociální souvislosti umění a jeho poznávací a komunikační funkci. Ví, že oblast umění a kultury je součástí každého člověka a vede ho „*k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy*“. (RVP ZV, 2016, str. 82) Vnímá, že výtvarná výchova mu pomohla rozvinout jeho tvůrčí dovednosti, které může využít k tomu, aby svobodně, otevřeně a aktivně přistupoval k sobě i k ostatním. Pochopil, že v průběhu devíti let se jeho projev zkultivoval, a že je schopen tvorby, kterou může vyjádřit své vnitřní obsahy i obohatit svůj život. V neposlední řadě dokáže spoluutvářet podnětné prostředí, kde panuje tolerance.

Pro mou práci jsou stěžejní „**očekávané výstupy**“ (cíle), druhého stupně základní školy.

„*Žák*

*VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*

*VV-9-1-02 užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*

*VV-9-1-03 užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace*

*VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*

*VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*

*VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků*

*VV-9-1-07 porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*

*VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci*

*Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:*

*Žák*

*VV-9-1-01 až VV-9-1-08p uplatňuje základní dovednosti při přípravě, realizaci a prezentaci vlastního tvůrčího záměru*

*VV-9-1-01p, VV-9-1-03p uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci*

*VV-9-1-02p při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává ho s výsledky ostatních*

*VV-9-1-06p vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity“ (RVP, 2016, str. 88 – 89)*

Vančát (2014) zdůrazňuje dva požadavky současného všeobecného vzdělávání, na kterých by se měla výtvarná výchova podílet. Prvním z nich je požadavek vizuální gramotnosti. *"Vizuální gramotnost se vztahuje na skupinu vizuálních schopností, které člověk může rozvíjet pomocí souběžného pozorování a vnímání dalších smyslových zkušeností a integrací těchto vjemů. Rozvoj těchto schopností je zásadní pro standardní postup učení. Když jsou tyto schopnosti vyvinuté, umožňují vizuálně gramotnému člověku rozlišovat a interpretovat vizuální děje, objekty, symboly, ať už přírodní či umělé, se kterými se setkává ve svém okolí. Díky kreativnímu využití těchto schopností, může člověk komunikovat s ostatními. Tyto schopnosti také umožňují ocenit kvalitu vizuální komunikace, lépe ji chápat a vychutnávat."* (Debes, 1969, cit. in Fišerová, 2015, str. 12) Mezi schopnosti, o kterých ve vztahu k vizuální gramotnosti mluvíme, patří percepční senzitivita, schopnost kritického myšlení, estetická otevřenost, schopnost vizuální výmluvnosti a kulturní habitus. (Fulková, 2002) L. Kesner uvádí, že dospělý člověk by měl být schopen rozpoznat, kdy je jednoznačně obrazem manipulován. (Kesner, 2016) Vančát (2014) dodává, že vizuální gramotnost nemá sloužit jen k obraně před manipulativními účinky obrazových znaků, ale také k možnosti se jimi vyjádřit a skrze ně komunikovat.

Druhým požadavkem je systémový rozvoj obecné tvořivosti. Jakým způsobem se výtvarná výchova na jejím rozvoji podílí? Tvořivost se dotýká sociální, psychosomatické a biologické úrovně struktury osobnosti. Na úrovni sociální je potřeba žáky vést k tvorbě osobitých artefaktů a jejich ověření v procesu komunikace, k sebevědomí v jejich vlastní

tvůrčí projev a produkt, k experimentování s obrazovými znaky a také k tvorbě portfolio, jež jim umožní dívat se zpět. Na psychosomatické úrovni rozvíjíme u žáků metaforické myšlení. Žákům nepředkládáme již hotové metafory a jejich významy. Tak, aby k rozvoji tvořivosti došlo, je nutné s žáky projít celou cestu vzniku metafory. Na úrovni biologické (smyslové) nás zajímá, „*na jakých strukturních základech vzniká a jak je konstruována sama obrazivá představa. Podmiňuje ji v podřízené biologické strukturní úrovni pouze automatizovaný smyslový náhled v intencích statistických operací centrace a decentrace, jak se domníval ještě i Piaget, který pak lze chápat spíše jako „otisk skutečnosti“ nebo je tento smyslový náhled také jistým druhem strukturace, ovlivnitelným interakcemi námi sledovaných strukturních hladin vyšších (sociální a psychosomatické), se samozřejmou zpětnou vazbou smyslového vnímání jako biologické strukturace v interakci se strukturací psychosomatickou?*“ (EduArt) Když vizuálně vnímáme nějaký podnět, zjišťujeme, jestli je něčemu podobný nebo není. Universalistický přístup předkládá, že je „*výsledek konstatování podobnosti či nepodobnosti ve vnímání hodnocen na základě introspekce jako „shoda či neshoda skutečnosti s předtím vnímanou skutečností“*. Naopak metastrukturalistický přístup vidí „*tuto shodu či neshodu v podobnosti zásadně za záležitost porovnání dvou niterných obrazných představ – nové, vytvořené v této vrstvě psychosomatické struktury individua v jeho aktuální vizuální interakci, s tou (těmi), která (které) je (jsou) z některé z minulých interakcí strukturovány a uloženy v paměti.*“ (EduArt) Podobnost těchto niterných obrazných představ pojmenováváme nebo jí přiřazujeme různé vizuální znaky. Z toho vyplývá, že se vědomá strukturace těchto obrazných představ děje na úrovni sociální. Pokud má být tvořivost rozvíjena na úrovni biologické, je naším cílem směřovat žáky k ovládnutí analýzy obrazových vyjádření. (EduArt) Úkolem výtvarné výchovy je přicházet s metodikou, která se věnuje „*aktivní strukturaci obrazových znaků*“ a motivuje žáky do celoživotního hledání a posouvání hranic jejich vizuálního vnímání. (Vančát, 2014)

#### 1.4 KONCEPT OBOROVÝCH KOMPETENCÍ V NĚMECKU

Pro srovnání s českým uchopením oborových obsahů a cílů uvádím německou školskou praxi výtvarné výchovy, která se orientuje na žákovské kompetence a jejich dosahování. Outcome<sup>1</sup> oboru Umění (německý název oboru) obsahuje osm dimenzí: vnímat, imaginovat, analyzovat, vykládat, hodnotit, posuzovat, tvořit a komunikovat. V učebních plánech se jednotlivé dimenze akcentují podle charakteru jednotlivých úkolů. Každá dimenze je transformována do různých stupňů, v důsledku rozdílných věkových kategorií.

<sup>1</sup> výsledek procesu

Rozvoj kompetencí je umožněn skrze vzdělávací obor a jeho obsahové oblasti. Například v Bavorsku jsou obsahové oblasti jasně ve vzdělávacích plánech definovány. Východiskem konkrétních obsahů se staly čtyři vzdělávací oblasti, ve kterých jsou obrazy klíčové. Wagner zdůrazňuje, že pod pojmem „obraz“ se skrývá vše vytvořené, co můžeme vizuálně vnímat. Oblasti, na kterých se vzdělávací obsah zakládá, jsou následující: „*estetika všedního dne (např. estetika mladé scény, bydlení, módy atd.), komunikace (např. reklama, typografie, design webových stránek), architektura a design (užité umění od designu objektů po architekturu krajiny) a umění (jako zvláštní oblast vyučování, odtud také jméno oboru v Německu), a to se zvláštním zřetelem na moderní a soudobé umění.*“ (Wagner, 2014) Tyto oblasti jsou v plánech všech škol a všech věkových kategorií. Každý rok se opakují, což zvyšuje šanci na jejich pochopení a proniknutí do života žáků.

## 1.5 UČEBNÍ ÚLOHA A FORMA JEJÍHO ZADÁNÍ

J. Nikl definuje učební úlohu jako „*každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem.*“ (Nikl, 1997, str. 4) Z uvedené definice plyne souznačnost pojmů učební úloha a zadání. Známe dva typy učebních úloh: problémové a neproblémové. Problémová úloha je taková úloha, ve které je žák hledá nové postupy řešení. V opačném případě si žák vystačí s postupy, které již zná. Způsoby řešení jsou závislé na povaze úloh a cíli tak buď na poznávací, nebo manuální aktivity řešitelů. Úlohy mají za úkol žáky něčemu naučit. Pokud úloha nesplňuje následující parametry, D. Tollingerová uvádí, že žáci nejsou schopni vnímat ji jako úkol a plnit ji v celé šíři.

Prvním předpokladem kýžené aktivity žáků je optimální jazyková forma zadání. „*Úloha je jazykový útvar, který obsahuje popud k řešící činnosti.*“ (Nikl, 1997, str. 6) Nikl ve své publikaci uvádí, že je vhodné úlohu zadat formou otázky, dotazu, pokynu příkazu, instrukce k výkonu apod. Při formulaci zadání tedy operujeme s akčními slovesy (vyjadřující činnost) v rovině věty tázací nebo rozkazovací, která žáka vyzývá k řešení.

Každá úloha se nachází ve svém úkolovém významovém poli a jedině v něm se stává pedagogicky smysluplnou. Úkolové pole věcné se týká obsahu učiva, nikoli činnosti žáka. Úkolové pole významové žáka vybízí k činnosti, z čehož vyplývá, že žák rozumí, co je jeho úkolem (jaké je významové pole úlohy).

Neodmyslitelnou součástí každé úlohy je její stimulační efekt, který úzce souvisí s formulací zadání. Pokud neformulujeme zadání jednoznačně, přiměřeně nebo zadáme úlohu s cílem svěřence nachytat či dokonce zastrašit, nesetkáme se s očekávanou aktivitou

žáka. Stimulační efekt zadání můžeme podpořit řadou prostředků, např. vizualizací nebo nápovědou. Pokud úloha obsahuje více otázek či příkazů, je vhodné je dávkovat postupně a přehledně bez zbytečných otázek a informací navíc.

Poté, co úloha splní svou stimulační funkci, je žádoucí, aby udržela žákovu pozornost i nadále. Proto se průběh činností žáků musí kontrolovat. Na obecně psychologické úrovni udržujeme klidnou pracovní atmosféru. Na úrovni individuálně psychologické se snažíme, aby úloha samotná plnila regulační funkci a udržela žáka v módu, kdy je schopen se v úkolu orientovat a definovat vhodné postupy řešení. Na úrovni sociálně psychologické úkoly směřujeme na činnost nejen jednoho žáka, ale na činnost skupin.

Dalším znakem, který se nezbytně prolíná se stimulačním efektem zadání, je jeho emocionálně motivační náboj. Pokud úkol vzbudí žákův zájem, jeho touha po řešení je značná. Nikl uvádí, že žáka se dotkne úloha, která má regionální nebo exotický obsah, cílí na zájmy žáků apod.

Úloha sama o sobě by měla žáka vybízet k dobrému výkonu. Její rozvržení by mělo cílit na všechny žákovi možnosti a jeho individualitu. Pokud se stane, že žák úlohu není schopen vyřešit, sama její koncepce, by měla žáka znovu nastartovat k hledání dalšího řešení. Pokud úloha žákovi dává málo prostoru pro jeho intelektuální rozvoj, znamená to, že úloha neplní aspirační funkci a žák při jejím řešení nepodá dobrý výkon či neuspěje. (Nikl, 1997, str. (4–16))

### **1.5.1 TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PODLE D. TOLLINGEROVÉ**

D. Tollingerová uvádí taxonomii učebních úloh podle jejich operační struktury (náročnosti myšlenkových operací) a které vychází z taxonomie cílů B. Blooma. V této podkapitole uvádím kategorie úloh podle jejich zaměření spolu s konkrétními příklady zadání učebních úloh a dalšími příklady akčních sloves. (Nikl, 1997)

#### **1. Úlohy zaměřené na pamětní reprodukci poznatků**

Úlohy na znovupoznání: Co jsme se předchozí hodinu dověděli o kompozici ve fotografii?

Úlohy na reprodukci pojmů, pravidel apod.: Popiš pojem „abstrakce“.

Akční slovesa: která z alternativ..., uveď pravidlo..., jak zní..., definuj...

#### **2. Úlohy, zaměřené na jednoduché myšlenkové operace s poznatkem**

Úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty: Jaký vliv měl výběr zelené barvy na výsledné dílo?

Úlohy na abstrakci a konkretizaci: Vyjmenuj společné znaky následující hudební a výtvarné ukázky.

Akční slovesa: Jakým způsobem..., urči shody a rozdíly..., jakou funkci...

### **3. Úlohy, které vyžadují složité myšlenkové operace s poznatky**

Úlohy na výklad: Popiš, proč se umělci 20. století odklání od zobrazování viděné skutečnosti.

Úlohy na hodnocení: Zdůvodni, proč v nás obraz vyvolává pocit strachu.

Akční slovesa: vysvětlí smysl..., jak rozumíš..., proč myslíš, že...

### **4. Úlohy, které vyžadují sdělení poznatků náročnými formami**

Úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu.: Napiš a prezentuj referát na téma historie fotografie.

Úlohy typu samostatná práce, projekt apod.: Vytvoř návrh vlastní meditační zahrady.

Akční slovesa: nakresli..., zpracuj projekt..., ověř správnost...

### **5. Úlohy, které vyžadují kreativní myšlení**

Úlohy na praktickou aplikaci: Zvol takové kompoziční řešení fotografie, které v tobě bude vzbuzovat pocit neklidu.

Úlohy zaměřené na kladení otázek a formulaci úloh: Vymysli tři otázky, které bys položil výtvarnému umělci současnosti.

Akční slovesa: navrhni..., na základě vlastního pozorování, napiš stručný přehled situace...

#### **1.5.2 FORMA UČEBNÍ ÚLOHY**

Učební úloha může být založena na nonverbální či verbální činnosti. Nonverbální činnosti zahrnují manipulace s objekty nebo činnosti, ve kterých se žák musí držet přesného zadání. Úlohy cílené na verbální projev obsahují řadu činností ústních nebo písemných.

Mezi formu učební úlohy se také řadí úloha tzv. volné formy. Do kategorie úloh volné formy řadíme úlohy, jejichž řešení je otevřené mnoha interpretacím. Vzhledem k tomu, že od žáků neočekáváme jedno správné řešení, není možné ho objektivně hodnotit. Protipólem volné formy je forma vázaná. Zde existuje jedno řešení, proto úlohy tohoto typu pokládáme za uzavřené. Další otázky, které se během výuky objevují jsou otázky řečnické a např. organizační.

Jak jsem již zmínila, možnou a žádoucí formulací zadání je věta tázací. Pokud otázky využijeme, měli bychom dbát na následující požadavky: věcná a jazyková správnost, jednoznačnost, přesnost, důraz na klíčová slova, přiměřenost z hlediska její délky a náročnosti, stimulace a regulace, soulad s cíli a zahrnutí vždy jen jedné činnosti. (Nikl, 41-50)

### 1.5.3 ZADÁNÍ UČEBNÍCH ÚLOH VE VZTAHU K ZÍSKÁVÁNÍ OBOROVÝCH KOMPETENCÍ

Obrazová kompetence (oborová kompetence) stojí v německém učebním plánu vedle dalších žakovských kompetencí: osobní, sociální a metodickou. Získávání kompetencí u žáků, jak jsem již zmínila v kap. 1.2 není zjistitelné jiným způsobem nežli jejich praktickým využitím v jednotlivých úkolech.

Wagner stanovuje čtyři kritéria, která učiteli slouží k ověření naplňování kompetencí žáka. Tato kritéria uvádí s jednotlivými příklady zadání učebních úloh. Prvním z nich je „**vztah k životní realitě**“, kdy se žák setká se situací, jejíž řešení se zakládá na obrazové kompetenci. Např.: Navrhni plakát pro třídní výstavu prostorové tvorby. Další kritérium „**kombinace podílu psaného a vizuálního, začlenění prezentace**“ se zakládá na využití dimenzí oborové kompetence (vnímat, imaginovat, analyzovat, vykládat, hodnotit, posuzovat, tvořit a komunikovat). „**Komplexitu**“ zaručují úkoly, ve kterých se uplatní nejen jednotlivé vědomosti, dovednosti a schopnosti, ale také jejich aplikace v reálném životě. Např.: „Vytvoř koncept nového zařízení třídy. Hledej radu u odborníků a získej sponzory. Vytvoř pak realizační plán!“ Dále je možné zařadit do výuky další žakovské kompetence, nejen ty obrazové. Např.: „Prezentuj svou zatím nehotovou práci svým spolužákům! Představ přitom, co se ti dobře povedlo a s čím zatím nejsi spokojen. Diskutuj možné zlepšení, a především také možné cesty k němu vedoucí!“ Součástí kritéria „komplexita“ jsou dílčí úkoly, které vedou k metareflexi, tedy ke komentování procesů a výsledků činnosti. Např.: „Zvol si sám pro svůj obraz smysluplný formát papíru a smysluplný materiál a odůvodni své rozhodnutí.“ „**Zohlednění různých stupňů kompetencí**“ (elementární znalosti – samostatná práce – kompetentní zacházení) má být provedeno v každé úloze. Stupně kompetencí zjišťujeme pomocí kombinace otevřených a uzavřených dílčích úloh, přičemž otevřené úlohy vedou žáka k samostatnému uvažování nad možnými postupy řešení. (Wagner, 2014)

V českém prostředí obsah Výtvarné výchovy přispívá k naplňování klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání na základních školách (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a

personální; kompetence občanské; kompetence pracovní), skrze tvůrčí činnosti – tvorbu, vnímání a interpretaci. Tyto tři činnosti jsou uplatňovány v učivu Výtvarné výchovy: rozvíjení smyslové citlivosti; uplatňování subjektivity; ověřování komunikačních účinků. To, jakým způsobem učitel naplňuje získávání klíčových kompetencí žáka na základě obsahu učiva, závisí čistě na jeho pojetí výuky. Český učitel nemá k dispozici přesné tematické oblasti nebo modelové úkoly Výtvarné výchovy s nabídkou činnostních sloves určujících jejich zadání.

## 1.6 VÝZKUMNÁ METODA

V této kapitole stručně shrneme výzkumnou metodu, která je v kvalifikační práci aplikována.

### 1.6.1 AKČNÍ VÝZKUM

Akční výzkum řadíme mezi druhy kvalitativního výzkumu, který je hojně využíván především v humanitních vědách. Zahrnuje metody, jež nashromážděná data podrobují detailní kvalitativní analýze. Kvantitativní výzkum naopak data zpravidla zpracovává statistickými metodami.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje zaměřením na subjekt, jež tvoří lidé a situace, ve kterých se nacházejí, což je především časově velmi náročné. Časová náročnost plyne i z počátečního důkladného popisu výzkumného pole. Na paměti musí výzkumník mít i fakt, že předmět výzkumu je nevyčerpatelným zdrojem interpretací. Jeho úkolem je oddělit vybrané jevy od ostatních a ty postupně pozorovat, sbírat, zaznamenávat a interpretovat, s cílem objasnit chování a jednání osob v daných situacích a v jejich přirozeném prostředí, směrem od konkrétního k obecnému. (Skutil, 2011, str. 69-71)

Akční výzkum jako druh výše popsaného výzkumu cílí na zlepšování vzdělávací praxe. Učitel a výzkumník v jedné osobě tedy nejprve reflektuje určitou část své praxe a zkoumá ji, čímž dojde k poznání, jež otevírá možnosti pro následné zlepšení situace a nové jednání učitele.

Na základě akčního výzkumu učitel získává konkrétní a subjektivní, nikoli objektivní poznatky. Tyto poznatky se dovídá z procesu výzkumu, který má svoje specifika. Po určení cíle si učitel klade výzkumné otázky, které staví na základě jeho potřeb, a které nesou kvalitu nestálosti, tzn. že se mohou v průběhu výzkumné činnosti změnit. Stejně tak se může měnit výzkumný plán a metody sběru dat. Mezi metody sběru dat akčního výzkumu patří například pozorování, rozhovor, záznamy nebo artefakty. Metody vyhodnocování dat jsou založeny



na jejich analýze, deskriptivní statistice a zahrnují např. kódování a tvorbu kategorií, metafor, testování tvrzení, analýza nejistot apod. V akčním výzkumu se využívá jazyk učitelů, na rozdíl od „klasického“ výzkumu, kde se pracuje s jazykem vědy. Výsledkem výzkumu je převážně dopad na učitele, který výzkum provedl a jeho vlastní jednání. (Janík, 2004, str. 51)

Výzkumník, veden výzkumnými otázkami a jeho otevřeným vnímáním nahlíží na text, hledá v něm významy a zůstává nepředpojatý. Text, získaný např. poznámkami nebo přepisem, podrobujeme analýze, který využívá následující postupy. Prvním krokem je transkripce, kdy situace přepisujeme do textové podoby. **Transkripce** může být jak doslovná, tak shrnující a měla by dosahovat jistých kvalit, mezi jež se například řadí podrobné líčení, závažnost textů a popis přirozených situací. Druhým krokem je **segmentace**, což je hledání částí textu se stejným tématem nebo stejnou informací. Takto rozdělený text dále analyzujeme na základě **kódování**, tedy označení konceptů. Označování slov kódem je myšlenkovým proces abstrakce, při němž můžeme využívat běžná slova, slovní spojení, odborné termíny i „*vivo*“ kódy. „*Vivo*“ kódy jsou přesné citace z textů, které už samy o sobě jsou kódy. Kódy, které jsme v textu našli, jsou většinou velmi nepřehledné, a proto se dostáváme k dalšímu kroku, kterým je **kategorizace**. Na základě seznamu všech kódů k sobě radíme ty, které sdružují stejný jev, a opět je pojmenováváme na základě abstrakce. Při analýze a sběru dat nás mohou napadat různé myšlenky, které jsou součástí výzkumného procesu. Myšlenky si zapisujeme (**poznámkujeme**), a tím si ujasňujeme naše postupy práce. Dále můžeme řešit vztahy mezi kategoriemi např. na základě **axiálního kódování**, které je postaveno na čtyřech postupech. Nejprve si o vztazích mezi kategoriemi určíme hypotézy, které ověřujeme podle faktů, jež přináší skutečnost. Poté zjišťujeme vlastnosti kategorií, jejich dimenze a následně kategorie škálujeme, porovnáváme a spojujeme. Mezi další postupy, kterými vznikají nové hypotézy, jejich ověřování, a především nalézání vztahů patří selektivní kódování. K zobrazování vztahů je vhodné využívat **grafy a tabulky**. Nedílnou součástí výzkumného procesu je závěrečná interpretace a další kroky, které jsou založeny na potřebách učitele. (Juklová, 2011, str. 213)

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 2.1 VÝZKUM A JEHO CÍLE

Výsledek mého výzkumu směřuje ke zlepšení určité části vzdělávací praxe, konkrétně se zaměřuji na učební úlohy a formulace jejich zadání ve vztahu k cílům výuky. Jako nástroj, který pomáhá poznat, a nalézat řešení vlastní praxe je zvolen akční výzkum. Akční výzkum se zakládá na systematické reflexi, zde pedagogické situace, která zakládá možnost pro budoucí zlepšení praxe. (Janík, 2004, str. 52) Sonda tak může sloužit jako ukázka procesu systematického přemýšlení nad vlastní výukou, které je v běžné školské praxi realizováno spíše intuitivně.

Provedený výzkum si klade za cíl analyzovat učitelovu formulaci zadání učební úlohy z hlediska možných významů, jež žákovi nabízejí činnostní slovesa. Následným usouvztažením významového rozsahu zadání k očekávaným výstupům sonda rozkrývá vzdělávací potenciál formulace zadání. Nakonec hledá v realizovaných výtvarných úkolech a činnostech žáků jednotlivé očekávané výstupy RVP ZV, čímž ověřuje jejich existenci, jež byla žákům předložena v samotném zadání výtvarného úkolu. Cílem je tedy popsat, jaký vzdělávací potenciál zakládá již samotná učitelova formulace zadání výtvarného úkolu.

### 2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Subjektem výzkumu se stal vlastní proces výuky v sedmém ročníku, konkrétně přípravy na jednotlivé učební jednotky a také reflektivní bilance realizovaných vyučovacích hodin VV.

Výběr výzkumného vzorku, tedy konkrétních vyučovacích jednotek nebyl náhodný, avšak nekladl specifické nároky na jeho obsah. Zadání a konkretizace očekávaných výstupů jsou nedílnou součástí každého vyučování a jsou tudíž obsaženy ve všech mých realizovaných hodinách. Mému výzkumu může být podrobena každá realizovaná učební jednotka. Na základě osobních preferencí, potřeb a okolností vlastního vyučovacího procesu jsou zvoleny ty jednotky, které byly ukončené a kde jsem neshledala žádný závažný problém (např. kázeňského charakteru), jehož důvod nedokáži objektivně vyhodnotit. Dále jsem nepovažovala za nutné zkoumat ty úlohy, ve kterých je mi původ problému znám (např. nepřiměřená náročnost úkolu). Tyto vyučovací hodiny jsou vyřazeny z výběru výzkumného vzorku pro tento konkrétní výzkum, a naopak jsou zařazeny do výběru nutného k úplné didaktické transformaci. „Akční výzkum je chápán jako nástroj, který praktikům pomáhá lépe poznat problémy své praxe a řešit je.“ (Janík, 2004, str. 52) Byly vybrány dvě učební

jednotky, které fungovaly dobře a byly pro žáky přínosné. Výběr těchto konkrétních jednotek je chápán v osobní rovině. Účelem výzkumu je zařazení jednotek do osobního portfolia příprav, ke kterým bude možné se vracet. Z tohoto důvodu je nutné, podrobit je výzkumu, kterým bude ověřeno, zdali zadání využívá veškerý svůj potenciál.

### Vyučovací proces

Vyučovací proces byl realizován v 7. ročníku, konkrétně v 7. A. Žáků je ve třídě 28. V předchozím roce neměli na VV aprobovaného pedagoga, a proto je vztah k VV většiny žáků je neutrální nebo negativní. Samozřejmě je tam několik žáků, kteří mají k tvorbě pozitivní vztah, dokonce v rámci svého volného času tvoří. Terka ráda kreslí postavy z animovaných seriálů, Kája často navštěvuje galerie s babičkou a k umění má blízko, Jakub a Adriana rádi fotí. Žáky působí klidně (oproti jiným třídám v jejich věku) a celkově nejsou nepřilíš otevření tvorbě. Bojí se např. používat barvy, ke všemu zprvu přistupují velmi nedůvěřivě. Na reflektování tvorby také nebyli a pořád nejsou zvyklí. Společně se to proto učíme.

Dva realizované výtvarné úkoly jsou zaměřeny různými směry. Nejsou tematicky propojené, jelikož jsou vybrány z delšího časového období. Celkově se jedná o šest čtyřiceti pěti minutových jednotek, ze kterých jsou utvořeny dvě reflektivní bilance. Reflektivní bilance jsou zhotoveny po každé hodině a po dokončení celku dány dohromady. S vyučováním jako takovým úzce souvisejí podmínky školy, do kterých patří i ŠVP, kterého se učitel formálně drží, v následujících odstavcích mu je věnována pozornost.

### Charakteristika školy a podmínky výuky VV

Základní škola Campanus funguje od roku 1985 a nachází v Praze na sídlišti Chodov, odkud do školy dochází většina dětí. Některé děti dojíždí z přilehlých obcí. Celkem do školy dochází cca 800 dětí. Učitelství kolektiv se skládá z učitelů, kteří učí předměty své aprobace. Avšak v předchozích letech na škole nebyl aprobovaný pedagog výtvarné výchovy. Škola bohužel nedisponuje výtvarnou učebnou, což se z mého pohledu odráží na kvalitě výuky. Vybavení výtvarné učebny by poskytlo více času pro samotnou výtvarnou činnost. Tvořit ve třídě s jedním umyvadlem, kde vše musí být po výuce VV čisté, je velmi nepraktické. Ve škole mají žáci přístup k internetu (na chodbě v přízemí a v počítačové učebně) a téměř každá učebna je vybavena interaktivní tabulí. Výtvarné výchově je k dispozici keramická a po domluvě i počítačová učebna. Pro výuku výchovy je možné využít také společenskou místnost (např. k prezentaci výtvorů apod.). Výstavním prostorem je nakonec celá škola,

kteřá disponuje nejen chodbami, ale také malými „náměstími“ uvnitř i venku. Výhodou je, že se nedaleko školy nachází kunratický les. Další výhodou, kterou vnímám, je samotná Praha, která je přímo studnicí kulturního života. Nesmím opomenout množství galerií a jejich programů pro školy.

V kapitole 1.3, jsou oborové cíle a obsahy popsány z pohledu RVP ZV. Rámce zmíněných kategorií jsou v něm definovány státem. Školní vzdělávací program je kurikulární dokument úrovně školní, vychází z RVP a jednotlivé školy si ho zhotovují a upravují podle svých potřeb. (RVP ZV, 2016, str. 5) V následujících odstavcích je nastíněno ŠVP ZŠ Campanus, z důvodu demonstrace formálních východisek výuky. Pohled je zúžen pouze na vzorek a to na 7. ročník ZŠ, kterému je věnována pozornost. Z mého pohledu není aktuální ŠVP ZŠ Campanus optimální právě z hlediska uchopení obsahů a cílů. ŠVP předmětu podle mého názoru není komplexní a koherentní, plně neodpovídá očekávaným výstupům a učivu RVP ZV a neodráží postmoderní pluralitní chápání světa. Na následujícím výňatku jednoho z cílů z daného ŠVP, kdy „*žák se aktivně podílí na výzdobě školy*“ můžeme usoudit, že žák se jako tvůrce má soustředit na dekorativní funkci tvorby. Bohužel tato funkce je dle mých osobních zkušeností považovaná u většiny jak dětí, tak rodičů i učitelů za klíčovou náplň předmětu VV.

Všech šest průřezových témat je v ŠVP ZŠ Campanus stručně charakterizovaných. Popis se týká obsahu jednotlivých témat, avšak tento popis nerozkrývá jejich jednotlivé tematické okruhy. Program nestanovuje ani formu realizace jednotlivých témat. ŠVP ZŠ Campanus uvádí zařazení jednotlivých témat do výuky v podobě tabulky, která uvádí pouze příklady zařazení v 6. – 9. ročníku.

	OSV	VDO	EGS	MKV	EV	MV
7. ročník	Perspektiva tělesa i postavy  Oděvy, kostýmy	Středověké umění  Významné osobnosti dějin výtvarného umění			Vztah ke zvířatům, ZOO	Ilustrace bájí a pověstí Pozvánka  Přání

Oblast Umění a kultura na 2. stupni disponuje deseti hodinami týdně. Výtvarná výchova je rozložena po ročnících do šesti vyučovacích hodin. V 6. a 9. ročníku je týdenní časová dotace 2 x 45 min, v 7. a 8. ročníku 45 min.

V daném ŠVP se předmět jmenuje Výtvarná výchova a jeho charakteristika se týká pouze 1. stupně, zpracování charakteristiky předmětu na 2. stupni bohužel chybí. Druhého stupně se týká pouze **cílové zaměření vzdělávací oblasti**, které vychází z RVP ZV a je v rámci předmětu Výtvarná výchova konkretizováno do sedmi bodů. Tyto jednotlivé body jsem přiřadila k cílovému zaměření oblasti tak, jak je popsáno v RVP ZV.

Cílové zaměření oblasti v RVP ZV	Cílové zaměření oblasti v ŠVP ZŠ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• získání praktických a teoretických poznatků o malbě, kresbě, grafických technikách, užitém umění, o práci s různými materiály, o modelování a prostorovém vytváření</li> <li>• seznámení se s různými výtvarnými technikami a prostředky</li> <li>• prohlubování vztahu k výtvarnému umění a celé oblasti výtvarné kultury</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• získání představy o historickém vývoji výtvarného umění, včetně umění užitého, lidového a architektury</li> <li>• prohlubování vztahu k výtvarnému umění a celé oblasti výtvarné kultury</li> <li>• schopnost vnímat krásu a estetické hodnoty v přírodě a ve světě vytvořeném lidmi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prohlubování vztahu k výtvarnému umění a celé oblasti výtvarné kultury</li> <li>• získání představy o historickém vývoji výtvarného umění, včetně umění užitého, lidového a architektury</li> <li>• schopnost vnímat krásu a estetické hodnoty v přírodě a ve světě vytvořeném lidmi</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost získaných poznatků a dovedností využívat ve svém životě</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; tvořivé přistupování ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost získaných poznatků a dovedností využívat ve svém životě</li> <li>• získání představy o historickém vývoji výtvarného umění, včetně umění užitého, lidového a architektury</li> <li>• prohlubování vztahu k výtvarnému umění a celé oblasti výtvarné kultury</li> <li>• schopnost sebevyjádření prostřednictvím vlastní tvůrčí činnosti</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost sebevyjádření prostřednictvím vlastní tvůrčí činnosti</li> </ul>

Učební plán předmětu VV se skládá z vymezení oborových kompetencí, obsahu učiva, mezipředmětových vztahů a technik:

#### Žák

- aktivně se podílí na výzdobě školy (PT OSV)
- s ohledem na obsah učiva v daných ročnících si prostřednictvím projektů osvojuje různé výtvarné techniky i kulturně – historické souvislosti (PT EGS)
- pomocí výtvarného vyjádření reaguje na aktuální podněty, umění se učí chápat jako prostředek komunikace (PK MKV)
- osvojuje si proporční zobrazování postavy
- zvládá perspektivní zobrazování jednoduchých geometrických těles
- využívá poznatky o světelných kontrastech
- vhodně aplikuje písmo do formátu
- osvojuje si různé výtvarné techniky a materiály

#### Obsah učiva

- písmo a jeho využití při dekorativní tvorbě – iniciála, groteska
- žánrová malba (zátiší, portrét, krajina, postava)
- práce s textilem (např. batika)
- perspektiva (těleso i postavy)

#### Mezipředmětové vztahy

- Dějepis – gotika, renesance
- Přírodopis – zoologie
- Zeměpis – vesmír a kosmická tělesa
- Český jazyk a literatura – biblické příběhy, fantasy a *sci-fi*

### Techniky

- mozaika
- sádra (kachel)
- koláž (papír)
- textil, provázky a nitě

(ŠVP ZŠ Campanus, 2016)

## 2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Navržené výzkumné otázky korespondují s účelem mého výzkumu a zní následovně:

- Které významy nesou činnostní slovesa obsažená v zadání výtvarného úkolu?
- Jaký je vztah mezi významem zadání výtvarného úkolu a očekávanými žákovskými výstupy?
- Které očekávané výstupy dle RVP ZV jsou pozorovatelné v rámci realizovaných výtvarných úkolů?

## 2.4 VÝZKUMNÉ METODY

### 2.4.1 METODY SBĚRU DAT

Data pro zodpovězení výzkumných otázek jsou získány reflektivní bilancí - vlastním záznamem mnou realizovaných několika vyučovacích hodin. Součástí reflektivních bilancí je jednání učitele (včetně zadání učební úlohy) a činnosti žáků, které umožňují rozkrýt odpovědi na kladené otázky. Vyučování vychází z plánování vyučovacích hodin.

### Didaktická struktura přípravy učební jednotky č. 1:

**Inspirační východiska:** obrazy, které nepopisují skutečnost tak, jak ji vidí lidské oko (obrazy např. S. Dalího nebo Tim Burton)

**Background<sup>2</sup>:** Většina žáků neumí pracovat s technikou malby. Ve třídě je 28 dětí. Třída je klidná a dobře se s ní spolupracuje.

**Námět:** fantazijní krajina

---

<sup>2</sup> výchozí pozice

**Cílová skupina:** žáci ZŠ, 7. ročník

**Vzdělávací program:** RVP ZV

**Pomůcky:** čtvrtky (formát A3), tempery, štětce

**Časová organizace:** 5x 45 min

**Slovník pojmů:** odstín, pastelový odstín, představa, fantazie

**Výtvarný úkol:**

- 1) **vzdělávací cíle** výtvarného úkolu ve smyslu očekávaných výstupů RVP ZV (pozn. vybrané očekávané výstupy *s komentáři*)
  1. interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků (*v motivační části žáci zvládnou interpretovat významy motivů, které na obrazech vidí a vycházejí při tom z osobních zkušeností a prožitků*)
  2. užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění (*žák se naučí pracovat s technikou malby: namíchat vhodnou konzistenci odstín barev, vybírat správné typy štětců; žák je schopen pracovat s prostředky, kterými disponuje a využívat je ve své malbě – kombinace tvarů, barev apod.*)
  3. užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie (*žák dokáže vytvořit obraz, pro který dané motivy malby čerpá z vlastních představ, fantazijních představ a zkušeností získanými poslechem – žáci si rámeček motivů vyslechnou od učitele nebo z hudební ukázky*)
  4. vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů (*žák ví, co je to odstín barvy, konkrétně co je to pastelový odstín barvy; žák je schopen vytvářet linie, tvary, apod.*); uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků (*žák dovede vnímat působivost pastelového odstínu barvy; žák zvládá využívat linie, tvary, barvy na základě svých představ a zkušeností*); variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků (*žák ve své malbě dovede pracovat s vlastnostmi prvků a jejich kombinací – je schopen se rozhodnout, jestli např. využije kulatý tvar nebo hranatý apod.*)
  5. ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci (*v závěrečné reflexi umí žák interpretovat, co na svých obrazech vidí a*



*zároveň přijmout a obohatit se reakcí druhých; společně jsou schopni hledat, jakým způsobem a kam díla umístí)*

### PT OSV<sup>3</sup>:

6. **Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě; co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; (*žáci v závěrečné reflexi dovedou uvažovat nad tím, zdali se o sobě něco nového na základě společné tvorby dověděli*)
7. **Mezilidské vztahy** – chování podporující dobré vztahy; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny) (*žáci v závěrečné reflexi jsou schopni zdůvodňovat, proč jsou/nejsou v jejich třídě dobré vztahy*)
8. **Psychohygienu** – sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích (*v závěrečné reflexi umí ohodnotit pozitivní účinky této spolupráce*)

### Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)

#### - Přípravná fáze:

**Učitel:** příprava prezentace; výklad a vedení diskuze

**Žák: Příprava materiálů** – namíchání správné konzistence pastelového odstínu barvy, příprava podložek, štětců a vody; **Poslech výkladu, odpovídání na otázky – Co jsou to představy a fantazie? Jak se utváří? Proč je potřebujeme? Vnímání ukázek obrazů a jejich možný výklad.**

- **Motivace žáků:** ukázky uměleckých děl, ve kterých se setkáváme s fantazijní krajinou a krátká diskuze o jejich významu; samotná forma práce

#### - Přípravné zadání úkolu:

Namíchejte si jeden odstín pastelové barvy a přidejte dostatečné množství vody tak, aby vznikla tekutá konzistence (názorná ukázka). Nyní vždy uslyšíte, co máte namalovat. Zvolíte si štětec, a na základě vašich představ na čtvrtku před vámi daný motiv během krátké chvíle namalujete. Vaši čtvrtku necháte ležet a se svou paletou postoupíte k dalšímu obrazu, kde opět namalujete to, co uslyšíte. Takto postupujete do doby, než bude plocha čtvrtky zaplněna. Budete pracovat se svými představami a fantazií.

#### - Realizační fáze:

- výklad, ukázky obrazů fantazijních krajin, pozorování, popis, diskuze, ověření pochopení pojmů

<sup>3</sup> Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

- zadání
- příprava čtvrtek, štětců, míchání barvy
- zadání a kritéria hodnocení
- malba motivů
- reflexe a hodnocení

**Hodnocení:**

Kritéria hodnocení: 1) aktivní zapojení do procesu malby 2) zodpovězení otázek reflexe

**Písemná i ústní reflexe:**

**Otázky ve vztahu k cílům:**

- a) **Co ses nového naučil nebo sis zopakoval? Zaměř se na techniku malby.**
  - b) **Ukaž na obraze, kde jsi zapojil svou představivost a kde svou fantazii.**
  - d) **Vyber si jedno dílo a napiš krátký příběh.**
  - e) **f) Co tě na práci štvalo/ nebavilo. Co nového ses o sobě dověděl nebo sis ověřil?**
  - g) **Co tě na práci bavilo? Najdi pozitiva úkolu.**
- **Prezentace formou výstavy:** výstava prací je umístěna v hlavním místě budovy
  - **Další možné návaznosti:** Na základě vybrané malby/maleb a příběhů vytvoř storyboard. Na základě vlastních představ a fantazie vytvoř svou fantazijní krajinu. Analýza fantasy filmů.

**Didaktická struktura přípravy učební jednotky č. 2:**

**Inspirační východiska:** např. Karel Malich a další umělci, kteří využívají drát

**Background:** Začínáme s kresbu portrétu z profilu. Žáci si již ověřili svou schopnost pozorovat skutečnost a převádět ji do vizuálně obrazných vyjádření v rámci kresby zátiší. S drátem ve výuce VV nikdy pracují poprvé.

**Námět:** portrét

**Cílová skupina:** žáci ZŠ, 2. stupeň

**Vzdělávací program:** RVP ZV

**Pomůcky:** drát, štípačky

**Časová organizace:** max. 45 min

**Slovník pojmů:** profil, obrys

**Výtvarný úkol:**

1) **vzdělávací cíle** výtvarného úkolu ve smyslu očekávaných výstupů RVP ZV (pozn. vybrané očekávané výstupy s komentáři)

1. užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie (*žák je na základě haptické zkušenosti schopen vnímat svůj tvar obličeje, ohýbat drát ve snaze najít správný tvar, který zachycuje jejich profil*)
2. užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace (*žáci se seznámí s novým médiem – drátem, který otevírá žákům nové obzory; žáci jsou schopni rozlišit rozdíl mezi kresbou a sochou*)
3. vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků (žák zvládá využívat linie, tvary, barvy na základě svých představ a zkušeností); variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků (*žák se naučí, co je to profil, a jak ho reprodukovat pomocí jedné linie*)

2) **fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)**

- **Přípravná fáze:**

**Učitel:** příprava prezentace, příprava štípaček a drátů

**Žák:** Příprava materiálu – drátů

**Shlednutí ukázek**

- **Motivace žáků:** Žáci jsou motivováni novým materiálem a ukázkami různých děl, ve kterých figuruje drát (nejen portrétů). Tato aktivita a její modifikace může fungovat jako ledolamka např. před kresbou portrétu.
- **Přípravné zadání úkolu:** Pokuste se pomocí drátu a jeho ohýbání vytvořit autoportrét. Pracujte se svým obličejem, vnímejte jeho tvary a drát ohýbejte podle nich.
- **Realizační fáze:**
  - Ukázky soch
  - příprava materiálů
  - poučení o bezpečnosti
  - zadání a kritéria hodnocení
  - pozorování a tvorba

- reflexe a hodnocení
- **Hodnocení:**  
Kritéria hodnocení: 1) Zobraz: autoportrét (profil), který se vám bude co nejvíce podobat 2) Uved': pracuje se ti lépe s technikou kresby nebo sochy? Proč?
- **Ústní reflexe:**  
**Otázky ve vztahu k cílům:**

**1. 2. 3. Myslíš, že se ti povedlo zobrazit svůj autoportrét? Co bylo nejtěžší? (Popiš konkrétní místa obličej, kde se ti to dařilo či nikoliv.)**

**2. Pracovalo se ti lépe se sochou nebo s kresbou (vzpomeň si třeba na tvorbu zátiší)? Zdůvodni proč.**

- **Prezentace:** Žáci práce prezentují dle jejich volby.
- **Další možné návaznosti:** Tvorba dalších objektů z drátů nebo dalších netradičních materiálů. Pokračování ve vyjadřování portrétu z drátu – zachycení emocí.

## 2.4.2 METODY ANALÝZY DAT

### Segmentace, kódování a kategorizace

Zaznamenaný vyučovací proces (přípravná fáze výuky a samotný proces výuky) je vyhodnocen ve směru výzkumných otázek na základě segmentace textu, otevřeného kódování, a následné kategorizace kódů. Samotné procesy kódování a kategorizace pojmu jsou uvedeny v příloze. Nalezený potenciál zadání úloh (vzniklé kategorie) je spolu se souvisejícími vzdělávacími cíli zanesený do tabulky, která implikuje jejich vztahy. V tabulce nechybí ani cíle RVP ZV, které jsou přiřazeny v případě, že byly naplněny. Analýza dat obsahuje také její interpretaci. Čísla jednotlivých očekávaných výstupů odpovídají číslům v RVP ZV (viz kap. 1.3).

## 2.5 ANALÝZA NASHROMÁŽDĚNÝCH DAT

### 2.5.1 REFLEKTIVNÍ BILANCE Č. 1 – KÓDOVÁNÍ

Zde uvádím reflektivní bilanci a ukázkou jejího kódování. Celá podoba kódovacího procesu je k dispozici na CD.

bavila, někoho ne. Při reflexi si děti uvědomily, jak	<p><b>Tereza Jandová</b> U: zadání – nalézání řešení situace, pozorování děl, přemýšlení nad tím, jaké vlastnosti mají, kam by se hodily</p>
na tom se spoluprací jsou. Celkově hodnotili	
hodiny kladně, někdo si posteskl, že by chtěl tvořit	
pouze svou fantazijní krajinu, většina měla radost	
ze zážitku společné tvorby. Žáků jsem se nakonec	<p><b>Tereza Jandová</b> Ž: komparace děl; řešení otázky prezentace</p>
zeptala, jakým způsobem a kam by chtěli práce	
vystavit <sup>65</sup> . Někomu napadlo, že by se daly spojit	<p><b>Tereza Jandová</b> U: zadání – porovnávání maleb, hledání rozdílů, podobností, zamýšlení nad formou i významovým obsahem motivů, celků</p>
v jeden celek, protože jsou si podobné. Ptala jsem	
se jich, jaké podobnosti vidí <sup>66</sup> . Žáci odpověděli, že	
práce jsou malovány stejnou technikou, a ve všech	
malbách je podobná barevnost, všechny jsou	<p><b>Tereza Jandová</b> Ž: nalezení podobnosti</p>
laděné do pastelových barev a mají podobné	
<p><sup>62</sup> vyjadřuje existenci se zřetelem k zájmu podnětu; vyjadřuje existenci s určením místa</p> <p><sup>63</sup> vyjít najevo, stát se zřejmým, ukázat se</p> <p><sup>64</sup> poskytnout podporu; dostat se někam; přinést úlevu</p> <p><sup>65</sup> viditelně umístit ke zhlédnutí, k propagaci nebo k uvědomění o něčem; nechat působit nějaký vliv;</p> <p><sup>66</sup> vnímat zrakem; pozorovat, poznávat; představovat si, vybavovat si; pokládat,</p>	

Žáci této třídy mají vyučovací hodiny trvající 45 minut. Výklad, motivace a tvorba prvního motivu malby trvala jednu vyučovací hodinu. V navazujících dvou vyučovacích hodinách jsme pokračovali krátkým shrnutím, přípravou materiálu a tvorbou. Poslední dvě hodiny jsme věnovali reflexi. V reflektivní bilanci popisují hodiny společně.

Nejprve jsem prezentovala ukázky děl S. Dalího a T. Burtona. Žáky jsem vyzvala k popisu toho, co vidí a volné diskuzi o významech děl ve dvojicích, trojicích. Chvíli jsem je nechala diskutovat mezi sebou a nezasahovala jsem. Žáci byli velmi překvapeni, díla komentovali a vzájemně si je popisovali. Z jejich strany se ozývalo: „Wow!“ „*Tak to je mocný.*“ Žáci společně objevovali různé motivy obrazů. Poté jsem vybídla několik žáků, aby popsali, co se na obraze děje. Např. na *Loď z motýlů* reagovala žákyně slovy: „*Je to jako kdyby motýli chtěli spasit svět a začali řídit naše životy.*“ Po delším pozorování žáci zjistili, že možná lidé zabili motýly a připevnili je na stožáry. Po jejich interpretaci jsem se žáků ptala: „*Co je společné všem ukázkám? Na základě čeho, mohl autor vytvořit daná díla?*“ Tak jsme se dostali k pojmům představivost a fantazie. Žáky napadlo, že jsou fantazijní, já jsem ještě přidala pojem představivost. Dále jsem se jich ptala, co je to představa a fantazie. Většina žáků nedokázala pojem definovat, a proto mlčeli a ani se nehlásili. Definovat pojmy jim dělá celkem problém. Ve třídě jsou ale někteří, kteří zkusili pojem uchopit: „*Představa je něco, co si v hlavě myslíme, představujeme.*“ S fantazií už to bylo horší, a proto jsem se do výkladu vložila a pojmy jim osvětlila následovně: „*Představa se nám utváří v mysli. Jsou to obrazy předmětů, založené na naší minulé zkušenosti, na tom, co si pamatujeme, co jsme zažili. Představy se nám dokážou vybavit v určitých situacích, to asi všichni známe. V mysli si dokážeme např. vybavit stůl (má čtyři nohy apod.) nebo také vzpomínky, pohyby atd. Fantazijní představy (fantazie) se nám také utváří v mysli, kde vznikají obrazy a představy,*

*keré jste nikdy před tím nevnímali, jsou tedy nové. Kdy můžeme představy nebo fantazii využít? “ Děti přicházely na mnoho případů uplatnění. Např. když si potřebují vybavit nějakou vzpomínku, když chtějí napsat příběh, když např. sní přes den a představují si, co se může stát, když chtějí něco nového vymyslet, vytvořit atd. Funkcí našli žáci mnoho.*

Po úvodní diskuzi a výkladu jsem dětem zadala výtvarný úkol: *„Společnými silami se pokusíte vytvořit fantazijní krajinu. Nejprve si připravíte materiál pro malbu temperovými barvami. Každý si namíchá jeden pastelový odstín barvy. Žáci se začali ptát, jaké barvy budou používat. Jak namícháme pastelový odstín? “* Hana odpověděla, že do barvy musíme přidat bílou barvu, většina žáků soudě z jejich výrazů nevěděla, co pastelový odstín je. *„Namíchejte si jeden odstín temperové barvy. Pro bílou barvu chodte ke mně.“* Žáci většinou bílou barvu už v kufříkách nemají, je jako první pryč a zůstává nedoplněna po celý zbytek školního roku. Někteří si začali míchat dvě barvy. *„Do vybraného odstínu barvy dejte dostatečné množství vody tak, aby vznikla tekutá konzistence a dobře se vám malovalo.“* Ukázala jsem jim názornou ukázkou a ke správné konzistenci a množství žáky vedla při tom, co si ke mně chodili pro barvu. Zpětně si vybavuji silný moment této hodiny. Ač šlo jen o přípravu barvy, žáci v tu chvíli neřešili nic jiného. Byli ponořeni do práce, do odstínů barev a správné konzistence. Samozřejmě ne všichni, někteří se bavili už o něčem úplně jiném, ale to byl jen pár jedinců. Měli možnost si zvolit barvu dle jejich výběru. Úkol se zdál být jednoduchý a celkem nudný, ale pro mnohé nebyl. Bylo vidět, že zjišťují něco nového, chodili se mě ptát, zdali je konzistence dostačující, ukazovali si navzájem své odstíny a zároveň si je pochvalovali. Někteří žáci měli tendenci pracovat s odstínem, který mají připravený v tubě. Nabádala jsem je k míchání vlastního odstínu. Žáci byli nuceni si namíchat svou barvu už přidáním určitého množství bílé barvy, takže i ti, co odmítali míchat vlastní odstín nakonec dostali jinou kvalitu barvy, než se kterou by původně namíchali. V tu chvíli jsem komunikovala s Rudou, který má v kufříku profesionální sadu temperových barev s velkou škálou barev. Utvrdil mě v tom, že se mu líbí právě tahle modrá. Ruda není příliš aktivní žák, ale malovat ho baví, nechala jsem ho jít po vlastní ose. Většina žáků se snažila namíchat jiný odstín. Také jsem s Terkou hodnotila kvalitu žluté barvy, která je připravená v tubě. Chvíli ji pozorovala a usoudila, že to není moc pěkná žlutá, že je moc křiklavá a pokusí se tedy namíchat jiný odstín. Poté, co si všichni připravili barvu, upozornila jsem je na volbu štětců. *„Vyložte si na lavici několik štětců různé tloušťky: jeden plochý, jeden kulatý, silnější a slabší. Slabšími budete spíše tvořit detaily. Zkuste pracovat všemi štětci podle toho, který vám zrovna bude vyhovovat. Nyní vždy uslyšíte, co máte namalovat.*

*Zvolíte si štětec, a na základě vašich představ či fantazie na čtvrtku před vámi daný motiv během krátké chvíle (asi 2-5 min) namalujete. Vaši čtvrtku necháte ležet a se svou paletou postoupíte k dalšímu obrazu, kde opět namalujete to, co uslyšíte. Takto postupujete do doby, než bude plocha čtvrtky zaplněna.*“ Žáci byli překvapeni. Bylo vidět, že někteří byli nadšeni, někteří nechápavě hleděli. Znovu jsem zopakovala, že se budou pohybovat pouze se svou paletou a budou malovat, co uslyší na základě jejich představ a fantazie. Myslím, že byli nadšeni, protože tam byl jistý moment překvapení. Za prvé nevěděli, co budou malovat a také nevěděli, jak to celé bude probíhat a jak to dopadne. Někteří byli podle mě rádi, že nebudou tvořit sami a nebudou hodnoceni za čistě svou práci. Než jsme začali, tak jsem je upozornila na to, že budu hodnotit aktivní přístup k práci a poté také účast při reflexi, ke které se dostaneme, až práci domalujeme. Ještě jsem jim po předchozích zkušenostech musela sdělit, ať vulgarismy a „stickmany“ v malbě nevyužívají. Lehce se pousmáli, ale už mně moc nevnímali.

Motivy, které jsem při práci zadávala byly následující: uklidňující strom, magická tůň, dech beroucí horizont, podivuhodné rostlinstvo, nesmělí králíci, smích, noční město, džungle a příšery. Motivy jsem jim zadávala ústně a také pouštěla beze slov (např. smích, džungli, uklidňující hudbu apod.). Ze začátku byli žáci trochu zmatení, nechávali paletu ležet a postupovali bez ní, naštěstí si to mezi sebou pověděli, ani jsem nemusela zasahovat. Příliš se to nestávalo, ale někdy žáci stáli a nevěděli, co zobrazit, i přesto, že motivy byly dané. Nenapadalo je, jak motiv vyobrazit. Snažila jsem se je inspirovat. např. u horizontu jsem jim pověděla, že může být i členitý. Někteří nevěděli, co to horizont je, opět si to ale mezi sebou vykomunikovali. U nočního města jsem popisovala, co tam všechno můžeme vidět. Některé děti se totiž chytali až po bližším upřesnění. Dále jsem jim v průběhu práce řekla, že mohou zasahovat do ostatních objektů, využít jejich barevnosti, tvarů, linií apod. V průběhu byli žáci pozitivně naladěni, tvořili, na motivy převážně reagovali a malovali. Některým v průběhu došla barva, tak si míchali novou, přičemž se snažili namíchat stejný odstín. Pracovali samostatně a se zaujetím. Neustále mezi sebou komunikovali. Jakmile přišli k jinému obrazu, zkoumali, co na něm je, komentovali i jak je to namalované a přemýšleli nad tím, jak svůj motiv vpraví do kompozice obrazu. Někteří vykřikovali, že neví, jak to tam mají namalovat, kam motiv zapasovat. Jakmile žáci viděli, že už je čtvrtka téměř plná a oni nemají, kam jejich motiv namalovat, měli silnou potřebu už práci dokončit. Upozornila jsem na některá prázdná místa a doporučila jim další motivy vrstvit. Bylo ale vidět, že už toho mají dost, jelikož na můj popud nereagovali pozitivně. Potřebovali jsme zaplnit zbylá prázdná malá místa, která vznikla (většinou nezabíraly velkou část plochy). Proto si vzali

štetec se svou barvou, lehce ho vymyli a vysušili a bílá místa „zašpinili“, což je samotné napadlo (skupinku žákyň). (Bohužel jsme si čtvrtku nejprve nenapnuli, nenašepsovali, a to převážně z důvodu časového, a také proto, že se to teprve musíme naučit. Důvodů je více. Trochu jsem doufala, že budou motivy vrstvit, že budou pracovat s celou plochou, že se nechají barvami a motivy ještě více unést.) Žáky kupodivu velmi bavilo zamazávání prázdných míst. Nevýhodou čtyřiceti pěti minutových úseků bylo, že si žáci museli namíchat stejnou barvu znovu a znovu. K mému překvapení ale většinou chytli velmi podobný odstín.

V závěrečné části jsem se dostali k reflexi, ve které jsem žákům pokládala otázky. Nejprve jsem chtěla, aby se nad nimi zamysleli individuálně, a proto jsem chtěla, aby odpovědi napsali. Žáci byli z reflexe překvapeni, zřejmě protože ne vždy ji děláme, a ne vždy je tak obsáhlá. Nadšení moc nebyli. Otázky jsem jim postupně diktovala. Ozývaly se komentáře jako: „*To nevím. Co já vim. Jak to mam vědět asi?*“ Žáci se často ani na vteřinu nezamyslí a nahlas komentují. Myslím, že primárně nesouhlasí s psaním reflexe, jelikož po zamýšlení byli schopni něco napsat. „*1) Co ses nového naučil nebo sis zopakoval? Zaměř se na techniku malby.*“ Zde jsem musela žákům dovysvětlit, že chci, aby se zamysleli nad technikou malby tedy nad použitím barev, štětců, nad samotným vytvářením tvarů, zpracování plochy, barvami apod. Také jsem jim musela dát příklad: „*zopakoval jsem si, jak vytvořím pastelový odstín.*“ „*Co tě na práci štválo/ nebavilo. Co nového ses o sobě dověděl nebo sis ověřil?*“ Tak tady vůbec nechápali, co po nich chci. Musela jsem tedy nějakým způsobem upřesnit. „*Vadilo ti, že do tvé práce někdo zasahuje? Dělal bys to raději sám? Myslíš, že si spíše individualista a rád na věcech pracuješ sám nebo je to naopak?*“ „*Co tě na práci bavilo? Najdi pozitiva úkolu.*“ Zde se opět ozval Milan a Ali: „*Jak jako? Nevím! Nic mě nebavilo!*“ Odvětila jsem s tím, že na všem se dá najít něco pozitivního. Pak už neměli problém a psali. Také jsem právě pro některé raději zdůraznila, že odpovědi typu „nevím“ nepřichází v úvahu. Někteří žáci mají bohužel pořád k VV negativní vztah a snaží se ji znehodnocovat pokaždé, když je příležitost. Všechny žáky jsem v průběhu tvůrčí činnosti pozorovala a bylo vidět, že je práce baví, a že se jí nechali unést, včetně Milana a Aliho. Neustále něco komentovali, smáli se, a hlavně pracovali, většina i s nadšením. Ve třídě byl sice hluk, ale vzhledem k tomu, že byli aktivní, nemělo smysl je usměrňovat. Další součástí reflexe byla interpretace příběhem. „*Vyber si jedno dílo a napiš krátký příběh, který budeš později prezentovat, pokud budeš chtít.*“ Nebylo na to mnoho času, ale někteří se už po dvou minutách nudili, a proto jsem je opět začala inspirovat otázkami: „*Jak na vás obraz nebo jeho určité momenty působí? Netrvalo dlouho a všichni alespoň něco napsali a vybraný obraz pozorovali, přinejmenším se zamýšleli nad tím, co se v něm vlastně odehrává. Také*



se samozřejmě bavili ve dvojicích, trojicích právě o tom, co na obrazech všechno vidí a jak to na ně působí. Zachytila jsem několik rozhovorů, kdy žáci řešili, jak na ně obraz působí: např: „*tenhle je takovej mírnější oproti tomuhle; všechny jsou takový divoký, nevim, kterej si vybrat*“. *Paní učitelko, ta chobotnice vypadá jako ...*“ Všichni se v reflexi vyjádřili, z čehož jsem měla radost. Našlo se pár slabších žáků, kteří mají s vyjadřováním problém (mají i různé poruchy). Proto jsem byla ve svém hodnotícím soudu mírnější.

Poslední hodinu jsme si sedli do kruhu. Žákům jsem rozdala zpět okomentované reflexe a dala jim vteřinku na projití. Tím si zase uvědomili, co jsme dělali předchozí hodiny. Postupně jsem se žáků ptala znovu na otázky. Nejprve mluvili ti, kteří znali svou odpověď. Všichni žáci se dostali přinejmenším jednou ke slovu. Vždy jsem ještě někoho vyzvala, aby nám zopakoval odpovědi. Zde shrnuji odpovědi žáků na otázky. „*Co ses nového naučil nebo sis zopakoval? Zaměř se na techniku malby.*“ Žáci nemohli přijít na další dovednosti, kromě těch, které měli v psané reflexi, a já se potřebovala dostat ještě k dalším. Zeptala jsem se tedy trochu jinak: „*Jaké činnosti, které si před tvorbou a v jejím průběhu děláš, budeš moci využít příště až budeš malovat?*“ To už bylo lepší a společnou diskuzí jsme se dostali k tomu, že namíchat si žádoucí konzistenci barvy je klíčové. Když měli barvu málo naředěnou, tak vynechávala a také rychleji zmizela z palety. To samé platí o výběru štětce a jeho zásadní roli. Uvědomili si, že se jim malba v dřívější době nevedla právě z důvodu špatné volby štětce. Dále si zopakovali, jak se namíchá pastelová barva. Také žáci poukazovali na to, že už se příště nebudou tolik bát malby a některá děvčata tvrdila, že jim to rozvinulo fantazii. Když jsem se zeptala, co konkrétně, tak řekli, že jim pomohli hudební ukázky a také to, že mohli pozorovat, co zobrazují ostatní. Dále jsem se jich zeptala, k čemu jim malba byla a s čím v obraze pracovali. Jakub jediný odpověděl: „*mohl jsem namalovat a ukázat svoji fantazii, kterou jsem zrovna prožíval.*“ S čím v obraze pracovali, nedokážou žáci pojmenovat. Ukázala jsem na místa a zeptala jsem se jich, co přesně vidí. Prstem jsem při tom ukázala na jeden z motivů. Žáci začali zkoumat obraz. Nejprve nalézali významy daných motivů. Ptala jsem se tedy z jakého důvodu vidí daný význam. Žáci začali plochu rozebírat a došlo na pojmy: linie, světlá barva, rychlé tahy štětcem. Zjistili jsme, že obrazy působí chaoticky. Tady jsem se měla zastavit a využít prostoru a aktivity žáků, a řešit účinky jednotlivých maleb mnohem déle. Bohužel, já se ptala dál: „*Ukaž na obraze, kde jsi zapojil své představy, a kde svou fantazii.*“ Zde jsme si ukazovali, co vzniklo na základě fantazie (co je tedy nové) a co vzniklo na základě představ, které si vybavili. To se docela dařilo, opět u toho vznikali diskuze nad obsahem prací a velká legrace. Společně jsme zjistili, že finální fantazijní krajina vznikla na základě kombinací motivů všech žáků. Příběhy jsme již

neřešili. Každý měl prostor pro individuální interpretaci, ale bohužel už žáci neslyšeli, jak třeba právě jejich motivy, kombinace působily na ostatní. Velkou část diskuze jsme strávili nad obsahy OSV. „*Co tě na práci štvalo/ nebavilo. Co nového ses o sobě dověděl nebo sis ověřil? Co tě na práci bavilo? Najdi pozitiva úkolu.*“ Bavili jsme se společně o tom, co jim na práci vadilo, a jak by se to dalo tedy změnit. Několik dívek přiznalo, že už to bylo moc dlouhé. Ptala jsem se jich, jak by se to dalo změnit. Karolínu napadlo, že kdybychom používali větší štětce a nedělali tolik detailů, nebo zvolili jinou techniku, byla by práce mnohem rychlejší. Potvrdila jsem, že to bylo na nich, ale že by na druhou stranu byla škoda o detaily přijít. Dále jsme řešili, zdali si ověřili, svůj postoj ke skupinové práci. Většina tvrdila, že je společná práce baví mnohem více. Zdůraznila jsem, že vlastně celou dobu pracovali samostatně, ale podíleli se na dílech úplně všech. Stejně tak je tomu v životě. Žáků jsem se zeptala, jestli mají ve třídě dobré vztahy a jestli se to v práci projevilo. „*Spíše jste si pomáhali navzájem nebo tomu tak nebylo?*“ Někteřým vadilo, že práci často někdo kazil a schválně něco přemaloval apod. Musím tedy říci, že jsem si toho při samotné tvorbě vůbec nevšimla. Až v psaných reflexích mě to překvapilo. Sdělila jsem žákům, že to ve výsledné práci vůbec není vidět. Pozorovali jsme práce a shodli jsem se na tom, že vypadají dobře. Usoudili jsme i společně s mou zpětnou vazbou, že mají celkem dobrý kolektiv. Nicméně jsme se tím dostali opět k životní realitě, a to k pointě, že jakmile je něco všech, tak mají lidé tendenci to ničit, protože mají pocit, že zůstávají anonymní, a že se vlastně nic neděje. Někoho společná práce bavila, někoho ne. Při reflexi si děti uvědomily, jak na tom se spoluprací jsou. Celkově hodnotili hodiny kladně, někdo si posteskl, že by chtěl tvořit pouze svou fantazijní krajinu, většina měla radost ze zážitku společné tvorby. Žáků jsem se nakonec zeptala, jakým způsobem a kam by chtěli práce vystavit. Někoho napadlo, že by se daly spojit v jeden celek, protože jsou si podobné. Ptala jsem se jich, jaké podobnosti vidí. Žáci odpověděli, že práce jsou malovány stejnou technikou, a ve všech malbách je podobná barevnost, všechny jsou laděné do pastelových barev a mají podobné motivy. Ptala jsem se jich, jakou další podobnost vidí. Žáci přišli na to, že práce spojuje finální „zamazání“ bílých skvrn. Dohodli jsme se tedy, že práce spojíme a vyvěsíme do oken na „výstavním náměstí“, kde prochází všichni žáci, zaměstnanci školy i rodiče, kteří školu navštíví. Vzhledem k časovým možnostem v hodinách už byla samotná adjustace na mě.

Všichni se v reflexi solidně zapojili (jak v ústní, tak v písemné), samozřejmě někdo více, někdo méně, z toho důvodu byli žáci hodnoceni výborně. Podala jsem jim své vysvětlení a měsíční práci tak ukončila.

Obr. 1, 2, 3: fantazijní krajina, výsledné práce žáků



## 2.5.2 VYUČOVACÍ PROCES 1 – TABULKA VZTAHŮ

Potenciál zadání	Očekávané výstupy dle didaktické přípravy	Realita
Kategorie		RVP
<b>interpretace</b> – komunikace, tvorba, vnímání utváření významu obrazu vnímání formy obrazu vnímání motivu obrazu hledání autorova obsahu <b>imaginace, asociace, konceptualizace, rozlišování</b> <b>komunikace</b> – sdílení <b>komunikace</b> – pokládání otázek <b>komunikace</b> – vzájemné obohacování utváření osobního postoje zážitek, prožitek propojení s realitou učení/opakování pojmů představivost, fantazie	<b>1.</b> v motivační části žáci zvládnou interpretovat významy motivů, které na obrazech vidí a vycházet při tom z osobních zkušeností a prožitků	06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků
<b>tvorba, komunikace</b> <b>příprava na malbu</b> – vnější forma, postup práce <b>tvorba obrazu</b> – utváření obsahu, zpracování námětu, utváření vnitřní formy obrazu vnímání barev <b>komunikace</b> – sdílení <b>komunikace</b> – vzájemné obohacování <b>komunikace</b> – ověřování <b>komunikace</b> – pokládání otázek utváření osobního postoje ke spolupráci, tvorbě mezilidské vztahy pohyb prožitek, zážitek	<b>2.</b> žák se naučí pracovat s technikou malby: namíchat vhodnou konzistenci a odstín barev, vybírat správné typy štětců; žák je schopen pracovat s prostředky, kterými disponuje a využívat je ve své malbě – kombinace tvarů, barev apod.	03 užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace
<b>Tvorba, vnímání</b> vnímání – sluch vnímání – motiv <b>imaginace, asociace, konceptualizace</b> aplikace představivosti, fantazie <b>tvorba obrazu</b> – utváření obsahu, zpracování námětu, formy <b>komunikace</b> – sdílení <b>komunikace</b> – vzájemné obohacování <b>prožitek, zážitek</b>	<b>3.</b> žák dokáže vytvořit obraz, pro který dané motivy malby čerpá z vlastních představ, fantazijních představ a zkušeností získanými poslechem – žáci si rámec motivů vyslechnou od učitele nebo z hudební ukázky	02 užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie

<p>osobní postoj ke spolupráci, tvorbě pohyb</p>		
<p><b>Tvorba, vnímání</b>  <b>Učení/opakování pojmu</b> pastelový odstín, odstín  <b>tvorba obrazu</b> – utváření vnitřní formy obrazu  <b>tvorba obrazu</b> – utváření významu obrazu  <b>pohyb</b>  <b>zážitek, prožitek</b>  <b>komunikace</b> – sdílení  <b>komunikace</b> – vzájemné obohacování  <b>komunikace</b> – pokládání otázek  <b>vnímání</b> – imaginace, asociace, konceptualizace  <b>osobní postoj ke spolupráci, tvorbě</b></p>	<p><b>4.</b> žák ví, co je to odstín barvy, konkrétně co je to pastelový odstín barvy; žák je schopen vytvářet linie, tvar, apod.; žák dovede vnímat působivost pastelového odstínu barvy; žák zvládá využívat linie, tvary, barvy na základě svých představ a zkušeností; žák ve své malbě dovede pracovat s vlastnostmi prvků a jejich kombinací – je schopen se rozhodnout, jestli např. využije kulatý tvar nebo hranatý apod.</p>	<p>01 vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků</p>
<p><b>komunikace, vnímání</b>  <b>reflexe ústní a písemná:</b>  <b>komunikace</b> – vnější i vnitřní forma obrazu  <b>vnímání</b> – vnější i vnitřní forma obrazu  <b>sebepoznání</b>  <b>imaginace – vnímání formy – výběr – konceptualizace – interpretace příběhem</b>  <b>zobecnění</b>  <b>uvědomění významu a účelu pojmu</b>  <b>prožitek, zážitek</b>  <b>komunikace</b> – sdílení  <b>komunikace</b> – vzájemné obohacování  <b>komunikace</b> – proces tvorby  <b>hodnocení</b> – forma, obsah  <b>komunikace</b> – osobní postoj k tvorbě  <b>řešení problémů</b> – tvorba obrazu  <b>komunikace a vnímání</b> – komparace obrazů, vnitřní, vnější forma, motiv obrazu, řešení problému adjustace  <b>porovnání</b> tvůrčího zážitku s jiným zážitkem</p>	<p><b>5.</b> v závěrečné reflexi umí žák interpretovat, co na svých obrazech vidí a zároveň přijmout a obohatit se reakcí druhých; společně jsou schopni hledat, jakým způsobem a kam díla umístí</p>	<p>08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci</p>
<p><b>komunikace</b>          prožitek, zážitek          zobecnění, hodnocení          postoj ke spolupráci, tvorbě          uvědomění svých nových dovedností          vzájemné sdílení, obohacování</p>	<p><b>6. Sebepoznání a sebepojetí</b> – žáci v závěrečné reflexi dovedou uvažovat nad tím, zdali se o sobě něco nového na základě společné tvorby dověděli</p>	<p><b>OSV sebepoznání a sebepojetí</b>          já jako zdroj informací o sobě; co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování</p>

<b>komunikace</b> <b>osobní postoj</b> ke vztahům ve skupině	<b>7. Mezilidské vztahy</b> – žáci v závěrečné reflexi jsou schopni zdůvodňovat, proč jsou/nejsou v jejich třídě dobré vztahy	<b>OSV mezilidské vztahy</b> chování podporující dobré vztahy; vztahy a naše skupina/třída
<b>komunikace</b> význam tvorby	<b>8. Psychohygienu</b> – v závěrečné reflexi umí ohodnotit pozitivní účinky této spolupráce	
využitelnost v reálném životě		
<b>Rizika +/-:</b> odklon od tématu, smělost/nesmělost, nepochopení pojmů, nepochopení zadání, obavy, neklid, nuda, projevy emocí, nejistota, naschvály, radost, uspokojení, očekávání		

### 2.5.3 DÍLČÍ INTERPRETACE Č. 1

#### Které významy nesou činnostní slovesa obsažená v zadání výtvarného úkolu?

Činnostních sloves, jež tvoří součást zadání učebních úloh bylo v textu nalezeno přes šedesát. Významový rozsah sloves byl mnohdy široký, viz. příloha, kde odpovídám na svou první otázku. Určením kategorií přicházíme na fakt, že převážná většina sloves zakládá potenciál třem hlavním činnostem, jimiž jsou **vnímání**, **komunikace** a **tvorba**. Subkategorie ukazují, s jakými konkrétními činnostmi nebo poli činností se skrze vnímání tvorbu a komunikaci žák může setkat.

#### Jaký je vztah mezi významem zadání výtvarného úkolu a očekávanými žákovskými výstupy?

V tabulce č. 1 vidíme vztah mezi konkrétními cíli, jež jsou definovány v přípravě na vyučovací jednotku a širokým spektrem možných aktivit, které žákovi nabízejí dílčí formulace zadání učební úlohy.

Zadání, která jsou v hodině formulována, předepisují řadu činností a činnostních polí, jež jednotlivé cíle pomáhají naplnit. Je vidno, že učitel zakládá možnost splnění všech svých předem určených cílů. Očekávaný výstup č. 1 je široký, stejně tak jako škála dílčích zadání úkolů, jež vede k jeho naplnění. Všechny úkoly jsou otevřené a směřují žáka k nejednomu možnému řešení. Cíl je zaměřen na schopnost interpretace významu motivů, což vede ke vnímání obrazu, které se může týkat jak formy, tak čistě motivu obrazu. Potenciál zadání je v tomto ohledu stejný. Cíl neurčuje způsob interpretace, zadání už ano. Zadání tedy přesně předurčuje, jakým směrem se daný úkol bude pohybovat. Zadání vybízí žáky ke komunikaci, sdílení a otevírá prostor pro vzájemné obohacování, což není přímým cílem tohoto očekávaného výstupu. Očekávaný výstup je shrnující a jediné o co usiluje, je interpretace, kdežto samotné zadání jde mnohem dále. Navádí žáka k učení nových pojmů, jejich zasazení do kontextu, hledání odlišností různých obrazů. Zadání také otevírá možnost utváření osobních postojů, což cíl neimplikuje. Díky analýze formulace zadání jsme se také dověděli, že potenciaální aktivita žáků spočívá v imaginaci, konceptualizaci a utváření asociací.

Další cíl (č. 2) se vztahuje k výtvarným prostředkům. Učitel zde převážně chce, aby se žáci naučili namíchat optimální konzistenci a odstín barev i vybírat správné typy štětců. Učitel nejde jen o vnější formu obrazu, ale i o jeho vnitřní formu. Chce, aby žák využil poznatky a dovednosti, které má a soustředil se na utváření vnitřní formy obrazu, tedy na kombinaci, barev, tvarů v ploše, kompozičního řešení, motivu apod. Zadání napomáhá

uskutečnění cíle zcela určitě. Znovu ale neopomíjí možnost uvědomění si pojmů, které byly nastoleny na začátku hodiny. Učitel úkol zadává s vidinou komunikace mezi žáky a vzájemného obohacování, což vede i k utváření vztahů a názorů. Analýza zadání také ukazuje, že žáci budou v průběhu tvorby prožívat a vnímat. Učitel žákovi umožní pohyb, což může přispět právě ke komunikaci mezi dětmi a také utváření postoje k tvorbě. Příprava na výtvarnou tvorbu může žáky vést k ověřování si svých technických dovedností a pokládání otázek směrem k učiteli.

Očekávaný výstup č. 3 se týká opět tvorby, konkrétně se váže k pojmům představivost a fantazie. Žák má umět fantazii a představy využívat. Cílem je také pracovat s motivy, které žáci uslyší. Budou tak uplatňovat své zrakové a sluchové vnímání. Možné zadání opět naplňuje tento cíl, ve snaze podpořit každou jeho složku. Opět cíle upřesňuje. Otevírá např. možnost komunikace mezi žáky a zaměřuje se na proces vnímání, který žáky podněcuje právě ke komunikaci, ale i k rozhodování a své vlastní tvorbě.

4. cíl se soustředí na dovednost práce s vizuálně obraznými prvky, konkrétně s barvou a jejím odstínem. Žák má také hledat, jaké účinky má pastelová barva na jeho vnímání. Úkol žáka dále naučí, jak pracovat s prvky uvnitř obrazu. Úkolem žáka je kombinovat a variovat prvky na základě svých představ a zkušeností. Žák má možnost se učit výše popsanému na základě tvorby, vnímání obrazu a také komunikace nad obrazem. Můžeme říci, že potenciálem zadání je práce s barvou, především s pojmem pastelový odstín. Na zamýšlení nad působením pastelové barvy ale zadání explicitně necílí. Žákům nejsou zadány žádné specifikace, co se týče jednotlivých prvků vizuálně obrazných vyjádření (kromě práce s konkrétním odstínem), proto můžeme říci, že žák je bude s největší pravděpodobností zpracovávat na základě již předešlých zkušeností.

Zde se cílí (č. 5) na komunikační účinky samostatně vytvořené práce. Můžeme konstatovat, že žáci se na základě zadání budou snažit komentovat díla, jejich vnitřní i vnější formu, kterou budou zároveň i vnímat. Dle zadání mají možnost utvářet obsah díla spolu se spolužáky. Co víc, zadání žáky opět vrací k pojmům, které si měli možnost osvojit. Instrukce zde opět podporují cíl učební jednotky, a to i dalšími přídatnými aktivitami, jako např. hodnocením nebo zamýšlením se nad procesem tvorby.

Poslední cíle výtvarného úkolu spadají pod PT OSV. Formulace zadání konkrétní cíle obsahují. Instrukce v průběhu práce žáky vedly k interakci a spolupráci. Nejen tyto činnosti mohly utvářet jejich osobní postoj ke spolupráci nebo k výtvarné tvorbě. Žáci si



zmíněné cíle uvědomují v průběhu komunikace, což opět ukázala analýza zadání. Instrukce pro zamýšlení se nad psychohygienickými účinky nejsou konkretizovány. Žáci ale mají prostor hovořit o významu tvorby, kde se právě psychohygienické účinky mohou projevit.

V dané vyučovací hodině se ukázal těsný vztah zadání k cílům. Jednotlivé formulace uvnitř procesu výuky mají potenciál cíle naplňovat. Co víc, zadání očekávané výstupy rozšířila o další možné činnosti žáků. Ukázalo se, že tyto činnosti mohou vybízet učitele ke stanovení dalších cílů nebo k vytyčení důrazů celé učební jednotky. Zkoumání zadání objevilo množství potencionální interakce mezi žáky, které právě vzhledem k její četnosti může změnit učitelův pohled na celek. Jednotlivé instrukce totiž daly žákům prostor k rozhovorům, jejichž dopady se mohou stát primárním cílem výuky. V mých očích cílem, jehož náplň si žáci sami určují přímo v procesu výuky a cílem, kterého by si žáci samozřejmě měli být vědomi. Zadání tedy vyjevilo prostor, se kterým učitel předem nepočítal a nemůže s ním tudíž s rozmyslem nakládat. Zadání rovněž jednotlivé cíle ve velké míře upřesňuje, což poukazuje na učitelův proces tvorby cílů, na jeho osobní pojetí výuky apod. Analýza potenciálu zadání také vyjevila možná rizika, jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu, která mohou v průběhu nastat. Jedním z cílů výuky jsou psychohygienické účinky společné tvorby. Vzhledem k nepřímé formulaci zadání s největší pravděpodobností cíl naplněn nebude. Vztah cílů a zadání lze hodnotit jako konzistentní. Výjimkou je již zmíněná psychohygienika a také opomenutí stanovení cíle, jež žáka vede k vědomí využitelnosti výsledků či průběhu činností v reálném životě.







Které očekávané výstupy dle RVP ZV jsou pozorovatelné v rámci realizovaných výtvarných úkolů?

V rámci výtvarných úkolů jsou realizovány všechny předem stanovené očekávané výstupy učitele viz příloha a tab. č. 1. Psychohygienické účinky společné spolupráce si myslím nebyly plně prodiskutovány s žáky. Řešily se vztahy ve třídě a jejich projevy v průběhu práce, i jejich dopad na výsledek, ale nerozvinuly se do hloubky konkrétní pozitivní účinky společné tvorby. Není tomu tak u všech očekávaných výstupů, které si učitel předem kladl, ale u některých se dovídáme, v jaké části výuky má být uplatněn. Cíl 08 měl být pokryt až v závěrečné fázi výuky. Analýza činností žáků poukazuje na fakt, že tento cíl byl naplněn i v úvodní motivační části výuky. Žáci měli nejprve možnost volně diskutovat, utvářet si vlastní/společný názor na vybraná díla a poté je pronést do pléna, což díky reakcím ostatním vedlo žáky k dalšímu analyzování a ověřování. Cíl 01 byl v hodině uplatněn, ovšem není patrné, kdo se něco nového naučil a nějak se ve vlastní tvorbě posunul. Vzhledem

k tomu, že byli žáci neustále v konfrontaci s tím, co tvořili jejich spolužáci, je velká šance, že byli nuceni přemýšlet např. vnitřní formou obrazu. Na druhou stranu si zase mohli uvědomovat, jakým směrem je tvorba do předem upraveného omezuje ve vytváření vlastního obsahu. Žáci často vyžadovali upřesnění učitelova zadání. Není zcela jasné, z jakého důvodu. Jestli tomu přispělo nepochopení formulace, její části nebo např. jejich nesoustředěnost či nevědomost, jak si s problémem poradit. Nicméně vzhledem k faktu, že po upřesnění zadání (jak mého, tak ostatních žáků) pokračovali v činnosti, byla to právě formulace, která jim činila problém. Jedna z možností je, že bylo v zadání něco, co si nedokázali představit (např. horizont) nebo to byl sled několika instrukcí, který nedokázali pojmut (např. postup práce). Při reflexích žáci také měli potíž porozumět mým otázkám, což mě vede ke zjištění, že kladu příliš obecné otázky pro věkovou kategorii žáků, které učím.

## 2.5.4 REFLEKTIVNÍ BILANCE Č. 2 – KÓDOVÁNÍ

Zde uvádím reflektivní bilanci a ukázkou jejího kódování. Celá podoba kódovacího procesu je k dispozici na CD.

<p>předložením tématu a ukázek drátěných soch. Žáci byli překvapeni a práce je zaujali. Bylo patrné, že někteří nikdy nic podobného neviděli a také, že jsou nedočkaví si něco takového zkusit. Tentokrát jsem žáky nezatěžovala žádnou terminologií hned na začátku. Poučila jsem je o bezpečnosti práce a zadala jim výtvarný úkol a kritéria hodnocení: „<i>Pokuste se pomocí drátu a jeho ohýbání vytvořit autoportrét. Pracujte se svým obličejem, vnímejte jeho tvary a drát ohýbejte podle nich.</i>“ Zároveň jsem jim na sobě ukazovala, jak drát ohýbat. To bylo super, žáci okamžitě a velmi soustředěně začali drát přikládat na obličej. Pokračovala jsem v kritériích hodnocení: „<i>Naším cílem je vytvořit autoportrét z profilu, který se vám bude co nejvíce podobat.</i>“</p> <p>Zdůraznila jsem, že nám dnes jde o zachycení skutečnosti. Žáci už příliš nevnímali a tvořili. Ve třídě byla uvolněná atmosféra, žáci se snažili, smáli se, ani nebyli tolik hluční a velmi se soustředili. Žáky jsem obcházela a snažila jsem se pomoci těm, kterým drát „<i>nešel do ruky</i>“. Děti mě pořád volali, práce mi ukazovali. Moc je nezajímalo, co tvoří ostatní, soustředili se na sebe. U některých dětí nastal problém hned na začátku. Drát se jim kroutil, nedokázali ho správně uchytit a manipulovat s ním. Radila jsem</p>	<p> <b>Tereza Jandová</b> Pozorování, nápodoba, zjednodušení</p> <p> <b>Tereza Jandová</b> U: přesnost, pečlivost, omezení, zručnost, vnímání sebe sama</p> <p> <b>Tereza Jandová</b> U: Primárně na základě hmatové zkušenosti zobrazovat, tlak, zvědaví na výsledek, uvidí, jak vypadá jejich profil – vnímání sebe sama</p> <p> <b>Tereza Jandová</b> Individuální činnost</p> <p> <b>Tereza Jandová</b> Seznamování s novým materiálem, prvotní problémy s ním</p> <p> <b>Tereza Jandová</b> U: Vim, jak postupovat, zjednodušení, motivace</p>
---	---

Do vyučovací hodiny jsem přišla s předem připravenou délkou drátů. Žáci, jakmile zbystrili, co nesu, okamžitě ztichli a pátravě zkoumali, co to je a pravděpodobně si začali představovat, co s dráty budou dělat. Začali se postupně ptát, co to je a proč to nesu. Vyučovací hodinu jsem začala předložením tématu a ukázek drátěných soch. Žáci byli překvapeni a práce je zaujaly. Bylo patrné, že někteří nikdy nic podobného neviděli a také, že jsou nedočkaví si něco takového zkusit. Tentokrát jsem žáky nezatěžovala žádnou terminologií hned na začátku. Poučila jsem je o bezpečnosti práce a zadala jim výtvarný úkol a kritéria hodnocení: „*Pokuste se pomocí drátu a jeho ohýbání vytvořit autoportrét. Pracujte*

*se svým obličejem, vnímejte jeho tvary a drát ohýbejte podle nich.*“ Zároveň jsem jim na sobě ukazovala, jak drát ohýbat. To bylo super, žáci okamžitě a velmi soustředěně začali drát přikládat na obličej. Pokračovala jsem v kritériích hodnocení: *„Naším cílem je vytvořit autoportrét z profilu, který se vám bude co nejvíce podobat.“*

Zdůraznila jsem, že nám dnes jde o zachycení skutečnosti. Žáci už příliš nevnímali a tvořili. Ve třídě byla uvolněná atmosféra, žáci se snažili, smáli se, ani nebyli tolik hluční a velmi se soustředili. Žáky jsem obcházela a snažila jsem se pomoci těm, kterým drát *„nešel do ruky“*. Děti mě pořád volali, práce mi ukazovali. Moc je nezajímalo, co tvoří ostatní, soustředili se na sebe. U některých dětí nastal problém hned na začátku. Drát se jim kroutil, nedokázali ho správně uchytit a manipulovat s ním. Radila jsem slovy a názornou ukázkou: *„Musíš si drát pevně chytit na hlavě, držet ho celou dobu u obličeje a postupovat směrem dolů a zároveň se neustále vracet k bodu nahoře.“* U některých problém přišel až u měkké části obličeje – u rtů. To bylo pro většinu žáků velmi obtížné. Opět jsem instruovala žáky: *„pokud ti to nejde, vezmi si drát do ruky a zkus ho ohýbat jen v ruce, mimo obličej, zkoušej to znovu a znovu, třeba na to přijdeš, zkus zatnout mimické svaly, pohrát si více s drátem“*. Někteří byli s profilem velmi brzo hotovi. Zůstal jen jeden žák, kterému se nezadařilo za celou hodinu profil vykouzlit. Každý měl úplně jiné tempo, někdo byl pečlivější, někdo ne. Někteří nechali ústa tak, jak se jim je povedlo udělat na poprvé, někdo se snažil dobrat co nejlepšího tvaru. Žáci za mnou chodili, některé jsem posílala zpět s tím, ať to zkouší znovu. I přes to, se ne úplně provedl obrys v oblasti úst těch žáků, kteří zkoušeli s drátem manipulovat celou hodinu (viz. obr. 4). Někteří žáci byli naopak tak rychlí, že stihli s profilem dál pracovat na základě vlastního nápadu, respektive nápadu jedné žákyně, kterého se chytli i další žáci viz příloha. Nezasahovala jsem a nechala je pracovat samostatně.

V poslední části hodiny jsme během patnácti minut shrnuli, co se v hodině stalo. *„Myslíš, že se ti povedlo zobrazit svůj autoportrét? Co bylo nejtěžší? Mohl bys ukázat místa, kde se ti dařilo a kde ne?“* Žáci samozřejmě zmínili místa kolem úst. Společně jsme pozorovali díla a řešili, zdali ústa odpovídají skutečnosti, či nikoliv a proč. Žáků jsem se také ptala, jestli by dovedli vymezit pojem profil. *„Co to vlastně ten profil je?“* Žáci odpověděli, že je to pohled z boku. Ptala jsem se jich, co přesně vidí (na drátěných výtvořech). Žáci odpovídali, že vidí jednu linku, obrys, nos, pusku, čelo atd.) *„Pracovalo se ti lépe se sochou nebo s kresbou (vzpomeň si třeba na tvorbu zátiší)? Zkus říct proč.“* Někteří žáci se shodli na tom, že práce s drátem pro ně byla mnohem lepší, jelikož když udělají špatně linku v kresbě, musí gumovat a pak to nevypadá dobře. Drátem mohli manipulovat a znovu ho přetvářet. Další žáci oponovali a tvrdili, že práce s drátem je mnohem těžší, protože *„to*

*prostě nejde přesně*“. Přišli na to, že kresba v jejich podání jim umožňuje přesnější zachycení. Strhla se diskuze, kdy někteří naopak vyzdvihovali, že u tohoto úkolu nemuseli nic pozorovat, ale jen v podstatě obkreslovat drátem, a tudíž to bylo jednodušší. Zdůraznila jsem, že to je jen povahou tohoto úkolu a kdyby dělali z drátu něco jiného, pozorovat by možná museli. Žáci se snažili popsat, proč je drátem tvořit lepší. Někdo uvedl, že tím, že si profil mohli vzít do ruky, bylo to pro ně reálnější, lépe uchopitelné, než kdyby tvořili na papír. Také v podstatě vyzdvihli, že je tolik nešťvalo, když udělali nějakou chybu, protože výsledek pořád vypadá v celku zajímavě.



Obr. 4, 5: drátěný autoportrét z profilu, výsledné práce žáků



## 2.5.5 VYUČOVACÍ PROCES 2 – TABULKA VZTAHŮ

Potenciál zadání	Očekávané výstupy dle didaktické přípravy	Realita RVP
Kategorie		
<p>Představitost Komunikace – sdílení, ověřování, obohacování Tvorba: práce s formou (tvarem) Uvědomění si proporcí obličeje Důraz na produkt Hmatová zkušenost Hra s drátem Hledání správné formy Zručnost Řešení problému Hledání nového postupu Nalezení řešení nápodobou Nelezení alternativ Ověřování alternativ Důraz na pečlivost, přesnost Vnímání sebe sama</p>	<p>1. žák je na základě haptické zkušenosti schopen vnímat svůj tvar obličeje, ohýbat drát ve snaze najít správný tvar, který zachycuje jejich profil</p>	<p>02 užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představa fantazie</p>
<p>Komparace prostředků Vlastní zkušenost Znalost typických vlastností prostředků Důraz na formu</p>	<p>2. žáci se seznámí s novým médiem – drátem, který otevírá žákům nové obzory; žáci jsou schopni rozlišit rozdíl mezi kresbou a sochou</p>	<p>03 užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace</p>
<p>Tvorba: forma Důraz na produkt Porovnávání výsledku se skutečností Uvědomění si proporcí obličeje Definice pojmu Hledání primárních znaků díla</p>	<p>3. žák se naučí, co je to profil, a jak ho reprodukovat pomocí jedné linie</p>	<p>01 vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků žák zvládá využívat linie, tvary, barvy na základě svých představ a zkušeností; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků</p>

<b>Rizika</b> +/-: odklon od tématu, stagnace, nepochopení zadání, radost, uspokojení, očekávání, vnímání sebe samotného		
--	--	--

## 2.5.6 DÍLČÍ INTERPRETACE Č. 2

### Které významy nesou činnostní slovesa obsažená v zadání výtvarného úkolu?

Vzhledem k časové nenáročnosti výtvarné učební úlohy nebylo činnostních sloves, jež tvoří součást zadání, nalezeno mnoho. Kódováním textu a kategorizací docházíme k závěru, že potenciální hlavní činností úkolu je tvorba a důraz na formu.

### Jaký je vztah mezi významem zadání výtvarného úkolu a očekávanými žákovskými výstupy?

V tabulce č. 2 vidíme vztah mezi konkrétními cíli, jež jsou definovány v přípravě na vyučovací jednotku, a škálou možných činností, které dílčí formulace zadání předurčují. Z tabulky je patrné, že učitel v zadání uplatnil všechny své záměry a založil tak možnost jejich naplnění. Očekávaný výstup č. 1 je zaměřen na tvorbu a vnímání, konkrétně na ohýbání drátu přesně podle profilu obličejce. Významová analýza zadání ukázala, že žák bude pracovat se svým hmatovým poznáním. Nejen, že se bude soustředit na svou vlastní tvorbu a manipulaci s drátem, ale také na řešení možných problémů. Jelikož se v rámci hodiny ukázalo, že problémy s materiálem nastaly, žáci byli znovu podníceni k jejich řešení. Objevily se tedy další možné činnosti, tedy nalézání nového postupu a výsledného řešení. Žáci, dle cíle, mají najít správný tvar, to znamená, že se pokusí o co nejvýstižnější autoportrét. Formulace možnost naplnění tohoto primárního cíle úlohy zakládá. Analýza ukazuje, že práce možná bude náročná na zručnost, přesnost a pečlivost. Opět tedy učitel prezentuje možné kritické momenty tvorby. Ve formulaci instrukcí se také zdůraznil potenciál pro vnímání sebe samého. Učitel tak může na tuto skutečnost nahlížet a zvažovat vhodnost učební úlohy pro danou věkovou kategorii a danou skupinu žáků.

Cíl č. 2 určuje, že se žáci seznámí s novým médiem, což dětem otevře obzory. Žáci mají být schopni zjistit, jaké jsou mezi jednotlivými prostředky rozdíly. Zadání v tomto ohledu opět vyhovuje, jelikož přímo vybízí ke komparaci tvorby linie tužkou a drátem. Žáci jsou tedy nuceni odpovídat na otázku a hledat kvality daných prostředků. Zadání, stejně tak jako cíl, se opět soustředí na tvorbu a formu díla.

Očekávaný výstup č. 3 se týká nejen tvorby, ale také uvědomění si pojmů, se kterými žák pracuje. Zde se konkrétně jedná o pojem profilu. Žáci se pojem mají možnost naučit hlavně v závěrečné reflexi, kde porovnávají tvar produktu s tvarem obličeje a také hledají primární znaky jejich výsledné tvorby. Slovo profil je zmíněno už na začátku učební úlohy a žáci s ním pracují v celém průběhu, neučí se ho tedy jen v procesu komunikace, ale v samotném procesu tvorby. K tomu vede právě postupné zadávání učitele, jež na pojem neustále naráží.

Rozbor potenciálu instrukcí objevil možná úskalí, jako je např. odklon od tématu nebo již zmíněný problém nahlížení na sebe sama.

V dané vyučovací hodině se opět ukázal těsný vztah zadání k cílům. Dalo by se říci, že jednotlivé formulace jsou optimální a ukazují velkou šanci uplatnění navržených cílů výuky.

Které očekávané výstupy dle RVP ZV jsou pozorovatelné v rámci realizovaných výtvarných úkolů?

V rámci výtvarných úkolů jsou realizovány všechny naplánované očekávané výstupy RVP ZV, což je patrné z kódování bilance (viz příloha) a také tabulky uvedené výše. V rámci výuky nebyly nalezeny žádné problémy a formulace zadání se jeví jako optimální.

## 2.6 SOUHRN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Akční výzkum si kladl za cíl prozkoumat oblast učebních úloh a jejich vztahu k cílům RVP ZV.

- Které významy nesou činnostní slovesa obsažená v zadání výtvarného úkolu?

Hledání významů činnostních sloves poukázalo na potenciál učebních úloh. Iniciovalo tak přemýšlení pedagoga nad vlivem jeho formulace zadání na získávání žákovských kompetencí. Analýza sloves byla procesem hledání všech možných způsobů, kterými se cíle úlohy mohou uplatňovat. Byl to především proces vcítění se do žáka, na úroveň jeho přemýšlení a jeho jednání. Tento úkol nebyl zpočátku úplně jednoduchý, nicméně představuje součást každého přemýšlení nad výukou a procesu plánování. Sonda ověřila, že je tento proces přemýšlení klíčový. Není jednoduchý z toho důvodu, že učitel musí otevřít svou mysl a být při implikaci všech slov do zadání velmi pozorný. Činnostní slovesa výše popsaných vyučovacích procesů nesou především význam, jež předepisuje následující činnosti: tvorbu, vnímání a komunikaci. V rozboru zadání první bilance bylo zjištěno, že primární činností žáků je komunikace. V rozboru druhé bilance tomu je tvorba.



- Jaký je vztah mezi významem zadání výtvarného úkolu a očekávanými žákovskými výstupy?

V obou vyučovacích hodinách se ukázal těsný vztah formulace zadání k cílům, jež si učitel naplánoval. V obou případech se jednotlivé formulace zadání projevily jako nosné z hlediska cílů RVP ZV. První výtvarný úkol, i přes v podstatě přesný diktát jednotlivých motivů malby, je v jeho formulaci cílů i zadání otevřenější než výtvarný úkol druhý. V rámci šetření jsme přišli na to, že formulace zadání často cíle upřesňuje a rozšiřuje, což nás vede ke zjištění, že pedagog si buď záměrně pro tyto činnosti nechává ve výuce prostor, nebo není schopen do důsledku promýšlet dopady své přípravy. V první bilanci se ukázal potenciál četných interakcí mezi žáky, což plánování výuky nebralo podle mého názoru příliš v potaz. Přemýšlení nad zadáním a jeho provedení rozbor poukazuje na možnost změny celkového nazírání na výuku. Učitel nyní může počítat s novým prostorem a s rozmyslem s ním nakládat již před výukou. Hlubková analýza zadání odhaluje jejich možná rizika uvnitř výtvarných úkolů. Sonda zdůrazňuje klíčovou roli formulace zadání ve vztahu k možnosti získávání žákovských kompetencí.

Které očekávané výstupy dle RVP ZV jsou pozorovatelné v rámci realizovaných výtvarných úkolů?

V rámci výuky jsou pozorovatelné všechny výstupy RVP ZV, které si učitel naplánoval. Jak jsem již zmínila, žáci ve výuce měli šanci tvořit, komunikovat, vnímat a tuto šanci také úspěšně proměnili. Nejen, že ve sledované výuce činnosti žáků korespondovali s cíli RVP ZV, ale také naplnily všechny dimenze oborových německých kompetencí. Mezi hlavní aktivity žáků v obou vyučovacích procesech můžeme zařadit vnímání, imaginování, analyzování, vykládání, hodnocení, posuzování, tvoření a komunikování. V procesu mého výukového procesu je považuji za klíčové z hlediska naplňování cílů výtvarné výchovy. Sonda tak ověřila učitelovo předporozumění, že dané výtvarné úkoly jsou z hlediska potenciálu zadání nosné.

## ZÁVĚR

V rámci teoretické části byly vymezeny klíčové pojmy diplomové práce, jež se staly východiskem pro následující empirickou část. Tato část práce se zabývá především tematikou vzdělávacího obsahu, cíle a učební úlohy. Zmíněné pedagogické termíny jsou objasněny jak z pohledu obecné, tak oborové didaktiky. Jejich uchopení je prostudováno v několika kvalifikačních pracích a také na základě komparace českého a německého chápání daných kategorií. Poslední úsek je věnován problematice kvalitativního výzkumu.

Empirická část se s cílem zlepšení pedagogické praxe zaměřuje na vzdělávací potenciál výtvarných úkolů. V rámci akčního výzkumu byla ověřena souvislost mezi jazykovou formulací konkrétních zadání a možností získávání žákovských kompetencí, jež tyto formulace předurčují. Provedený výzkum se pokusil zjistit, jaký významový rozsah mají činnostní slovesa obsažená ve formulacích zadání. Následně také zjišťoval vztah mezi tímto významem a očekávanými výstupy RVP ZV, čímž dal vznik kýženému potenciálu jednotlivých formulací zadání. V reflektivních bilancích realizovaných výtvarných úkolů pak tento potenciál ověřoval zkoumavým pohledem na reakce žáků.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly úzké propojení formulací zadání a možným vlivem na žáka a jeho získávání oborových kompetencí. Je třeba podotknout, že výzkum shledal zkoumaná zadání jako nosná a ověřil jejich relevanci. Zároveň otevřel možnosti pro jistá zlepšení formulací a také pro zcela jiné chápání cílů daného výtvarného úkolu.

Sonda se řadí ke kvalifikačním pracím, které se zabývají problematikou didaktické transformace obsahu a ukazuje pouze jednu z možností, jak lze nad vzdělávacími cíli a jejich uchopením v rámci výtvarných úkolů přemýšlet.

**RESUMÉ**

Theoretical part of my diploma thesis consists of relevant terminology concerning general, as well as Fine Arts methodology. Focus is given on lesson objectives, content and tasks. You can find thorough description of various diploma thesis that are relevant in terms of discussed issues in here.

The main purpose of empirical part was to find out how giving the instructions influences the possibility of gaining expected proficiency in subject of Fine Arts. Very close relationship between giving the proper instructions and expected outcomes was verified and new possibilities for the next practice of the teacher were given.

This thesis may help the teachers in defining better instructions of their tasks, however, it shows only one way how this can be done.

## SEZNAM LITERATURY

FIŠEROVÁ, Z. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2015 s. 154. Školitel Doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.

FULKOVÁ, M. *Když se řekne ... vizuální gramotnost*. *Výtvarná výchova*. 2002, č. 4, str. 12-14. ISSN 1210 3691.

JAKEŠOVÁ, J. *Práce s obsahem ve výtvarné výchově (s důrazem na personální stránku výuky)*. Plzeň: Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2011. 102 s. Vedoucí diplomové práce Slavík Jan, Doc. PaedDr. CSc.

JANDOVÁ, T. *Možnosti rozvoje personálních a sociálních kompetencí ve výtvarné výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2014. 83 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. s. 51-68. ISBN 80-7315-078-6.

JUKLOVÁ, K. Kvalitativní analýza a zpracování dat. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. s. 213-233. ISBN 978-80-7367-778-7.

KOLÁČKOVÁ, P. *Práce s obsahem ve výtvarné výchově (s důrazem na personální stránku výuky)*. Plzeň: Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2011. 78 s. Vedoucí diplomové práce Slavík Jan, Doc. PaedDr. CSc.

KOLEBABOVÁ, Z. *Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v praxi výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2016. 106 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

PRŮCHA, J.: *K teorii obsahu vzdělání*. *Pedagogika*, 33, 1983. č. 2, s. 229–237.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

NIKL, J.; *Metody projektování učebních úloh*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. 72 s. ISBN 80-7041-230-5.

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. "Obrazová kompetence" - klíčová kompetence všeobecného vzdělávání. Srovnávací pedagogika umění jako výchozí báze vzdělávání v evropském kontextu. In: *Pedagogika umění-umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2014. s. 113-131. ISBN 978-80-7414-663-3.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 2012, 62(3). s. 262-286. ISSN 0031-3815.

ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN: 978-80-247-2993-0.

VALIŠOVÁ A.; KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VANČÁT, J. Čím může být výtvarná výchova prospěšná obecnému vzdělávání: strukturální analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládnutí zobrazení. In: *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2014. s. 87-99. ISBN 978-80-7414-663-3.

WAGNER, E. Koncept kompetencí a pedagogika umění – vývoj a odborný diskurz v Německu. *Pedagogika umění/umění Pedagogiky* [CD-ROM]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013 ISBN 978-80-7414-582-7.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/37052/>.

FULKOVÁ, M. *Vzdělání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy*. [online]. c2011-2013. [cit. 2017-1-8]. Dostupné z WWW: <http://www.gamuedu.cz/galerijni-a-muzejni-edukace.html>.

*Tvorivost a její strukturní pojetí*. [online]. [cit. 2017-1-15]. Dostupné z WWW: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/4-obrazivost-a-tvorivost>>.

KESNER, L. *Co je to vizuální gramotnost a k čemu ji potřebujeme?* [online]. c1997 – 2017. [cit. 2017-1-8]. Dostupné z WWW: <http://www.rozhlas.cz/leonardo/dnes/zprava/co-je-to-vizualni-gramotnost-a-k-cemu-ji-potrebujeme--1578602>>.

WAGNER, E. *Koncept kompetencí a pedagogika umění – vývoj a odborný diskurz v Německu*. Pedagogika umění/umění Pedagogiky [CD-ROM]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7. [cit. 2016-12-18]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual\\_SVP-ZV.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf)

„Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání“. Základní škola Campanus, Praha, Jírovcovo náměstí 1782, okr. Praha 4. [online] [cit. 2017-04-03] Dostupné z WWW: <http://www.campanus.cz/o-skole/dokumenty/>

## PŘÍLOHY

**Vyučovací proces č. 1: kódování a kategorizace**

POTENCIONÁLNÍ VÝZNAM SLOVESA/KÓDOVÁNÍ		KATEGORIE
	U: motivace/zadání – vzbuzení emocí (pozitivní, neutrální, negativní reakce), komentování, vzájemná komunikace, smích, zamyšlení	Vnímání Komunikace – interpretace Zážitek
podat popis, pokrýt psaním, označit nápisem, popsat své dojmy, informativně popsat, názorně popsat, popisovat příběhy, popisovat negativně/pozitivně vidět zrakem, pozorovat, poznávat, představovat si, vybavovat si, pokládat, považovat, pronikat k podstatě	U: zadání – pozorování obrazu, vnímání barev, tvarů, zamyšlení, přirovnávání, vyjadřování osobních postojů, imaginace, vyjadřování metafor, útek k jiným tématům, vzpomínání, vyjádření emocí, prožívání, komunikace se spolužáky- sblížení, rozpory, sjednocení názorů, vzájemné ovlivňování, pokládání otázek, utváření významu	Vnímání formy obrazu Utváření obsahu obrazu Imaginace Asociace Prožitek Utváření osobního postoje Komunikace – interpretace, vzájemné obohacování Vztahy ve skupině <hr/> Odklon od tématu
viz předchozí	U: zadání – viz. předchozí zadání + nechut'/chut' mluvit před ostatními, změna názoru, postojů, vzájemné obohacení	Komunikace – interpretace, vzájemné obohacování smělost/nesmělost
existuje v prostoru, čase; vyjadřuje stav něčeho stejný, shodný u dvou nebo více jedinců prací zhotovit, vyrobit, cílevědomou činností dát vznik, dát vznik uměleckému nebo vědeckému dílu	U: zadání – hledání společných znaků různých obrazů, vnímání barev, tvarů, významů, zamyšlení nad záměry autora technikou, dobou, ve které mohl autor tvořit	Vnímání formy obsahu Utváření obsahu obrazu Hledání autorova obsahu Rozlišování
	U: zadání: výklad pojmů (představa a fantazie) - asociace, hledání kontextu slova, vyjádření vzniklých myšlenek, popis pojmů, tipování, společné hledání, komunikace ž-ž, kladení otázek	Interpretace Asociace Konceptualizace Komunikace – interpretace
	U: výklad pojmů – vnímání a pochopení výkladu, zasazování do svého pojmového aparátu, pozorování obrazů, nepochopení výkladu	Učení pojmů Vnímání <hr/> Nepochopení pojmů
plně upotřebit k nějakému účelu, upotřebit ke svému prospěchu	U: zadání: hledání kontextu slov na základě vlastní zkušeností, otázky ostatním, učiteli, komunikace ž-ž, hledání životních situací,	Konceptualizace Komunikace – interpretace Propojení s realitou

	zaměření se na svou osobu, svět kolem sebe, každodennost	
vyvinout úsilí, snahu o získání, dosažení něčeho; učinit pokus o něco prací zhotovit, vyrobit; cílevědomou činností dát vznik; dát vznik uměleckému nebo vědeckému dílu	U: zadání – vznik otázek: co budeme dělat, jak to budeme dělat, bude/nebude mě to bavit, s kým budu spolupracovat, obavy, radost, příprava	Komunikace – sdílení, otázky Vnímání dalších instrukcí <hr/> Obavy, radost, očekávání
uvést do stavu vhodného k uskutečnění, použití; jistým způsobem zpracovat mícháním připravit k použití; přimíchat, přimísit	U: zadání – příprava podložky, barev, kladení otázek ohledně průběhu práce, materiálu; příprava štětců, přemýšlení nad pastelovým odstínem, nad výběrem barev, komunikace se spolužáky, pohyb po třídě, hlavně k umyvadlu, poslech instrukcí	Příprava: forma – (technika, materiál, barvy) Komunikace – sdílení Pohyb Nový pojem/opakování Vnímání dalších instrukcí <hr/> Neklid
	U: zadání – přemýšlení nad pojmem, znám/neznám pojem? odpověď, komunikace ž-ž, ž-u, hledání kontextu pojmu, přemýšlení nad namícháním odstínu	Příprava: forma – (technika, materiál, barvy) Komunikace – interpretace Učení pojmu
mícháním připravit k použití; přimíchat, přimísit pohybovat se po vlastních nohou; docházet za nějakým účelem nebo za cílem nějaké činnosti; konat chůzi s úmyslem něco získávat, přinášet; ze zájmu (opětovně) vyhledávat, usilovat o získání	U: zadání – poslech instrukcí, míchání barvy, pohyb po třídě, manuální činnost, vnímání barvy, vznik pocitů, názorů na vzniklou barvu	Příprava: forma Pohyb Vnímání Utváření os. postoje <hr/> Neklid
odevzdat; něco provést; uskutečnit; umístit; položit; poskytnout; uvést do chodu umělecky zobrazovat barvami (plochy); barvami zobrazovat, vytvářet pro ozdobu; opatřovat vrstvou nátěru,	U: zadání – míchání správné konzistence barvy, pohyb k umyvadlu, konzultace u-ž ž-ž, nezdary/zdary, řešení situace, radost, připravenost, nuda	Příprava: forma Pohyb Komunikace – ověřování, sdílení Řešení problému <hr/> Nuda, radost, uspokojení
	U: zadání – ověření možného řešení, porovnávání, změna konzistence, připravenost	Příprava: forma Ověření správného řešení
mícháním připravit k použití; přimíchat, přimísit	U: zadání – míchání barev, vnímání barev, zamýšlení se nad jiným odstínem, změna názoru na předem připravený odstín, zjištění, že barvy mají odstíny, konzultace, vyvolání	Příprava: forma (výběr odstínu barvy) Vnímání Učení Komunikace – sdílení <hr/> Radost



	pocitů, radost z vlastního odstínu, vyvolání otázek	
přemístí z vnitřku ven; umístit na viditelné místo	U: zadání – vyložení štětců, přemýšlení nad tloušťkou, vnímání rozdílů mezi štětci	Příprava: forma (materiál)
zachytit sluchem vyjadřuje nezbytnost, naléhavost; vyjadřuje blízkost uskutečnění děje malováním zobrazit; vytvořit obraz; ozdobit na povrchu	U: zadání – vnímání instrukcí, představa o postupu práce, o motivu malby, negativní, neutrální nebo pozitivní postoje, zklamání, radost, překvapení, zapojení sluchu	Příprava: postup práce Zapojení dalšího smyslu (zrak + sluch) Nalezení motivu Utváření postoje k tvorbě <hr/> Projev emocí
rozhodnout se pro jednu z několika možností; vytipovat si zdržet se zasahování do děje; přestat se zajímat o něco, zabývat něčím; vzdát se něčeho v něčí prospěch zaujímat vodorovnou polohu; být umístěn, uložen; zůstat nevyužitý pokročit, popojít; dostat se do dalšího stadia rozvoje; odstoupit, odevzdat; volit postup zachytit sluchem vyjadřuje nezbytnost, naléhavost; vyjadřuje blízkost uskutečnění děje malováním zobrazit; vytvořit obraz; ozdobit na povrchu	U: zadání – představa postupu práce, poslech instrukcí a jejich pochopení, překvapení, zklamání, +/- emoce Malba: řešení kompozice obrazu, kombinace objektů, barev, tvarů, otázka zkazím to někomu? Je to podstatné? Můžu zasahovat? Přemalovat? Zkoumám obsahy, představuji si objekty, snažím se zapojit fantazii, nevím, jak namalovat, nebudu malovat nic, legrace, tíseň	Příprava: postup práce, technika <hr/> Projev emocí <hr/> Tvůrčí činnost: utváření vnitřní formy obrazu Zpracování námětu – utváření obsahu Zapojení představivosti, fantazie, sluchu, zraku Vnímání – imaginace Mezilidské vztahy Osobní postoj ke spolupráci Prožitek <hr/> Nejistota
měnit svou polohu; konat pohyb určitým směrem, po určité dráze; žít v určitém prostředí; mít proměnlivou hodnotu malováním zobrazit; vytvořit obraz; ozdobit na povrchu zachytit sluchem	U: zadání – viz předchozí zadání, chápou, že budou malovat, co uslyší	Pochopení zadání
	U: zadání – impuls k práci, jejich výstupu, odpovědnosti	
neupotřebit k nějakému účelu; nevyužívat ke svému prospěchu	U: zadání – pocit omezení	
	U: zadání – motiv, popud k tvorbě, představám, fantaziím, komunikace	
	U: inspirace řešení situace, vyvolání nové představy, tvorba	
	U: inspirace, popud k představám, fantaziím, k řešení situace, tvorbě	

<p>být schopen; smět; vyjadřuje předpoklad mluvčího; vyjadřuje vhodnost, záhodnost ukládat, skládat do vrstev, ve vrstvách</p>	<p>U: zadání – překvapení, radost, negativní emoce, komunikace, nechut', deformace již namalovaného, jak zapasovat linie a tvary – objekt do již vytvořeného, přemýšlení nad kompozicí, barvou, osobním prožitky, významy již hotového, nad významem celku apod. U: zadání – opět přemýšlí nad kompozicí, nad osobním postojem, můžu někomu něco přemalovat? Přemaluji, co mě nezaujalo, přemaluji něco naschvál, barevná kompozice, obsah malby</p>	<p>Malba: utváření vnitřní formy obrazu, utváření obsahu, Komunikace – sdílení Prožitek Zapojení představivosti, fantazie, sluchu Osobní postoj ke spolupráci Prožitek</p> <hr/> <p>Emoce Mezilidské vztahy – naschvály</p>
<p>učením, cvičením vštípit; způsobit, aby se něco stalo zvykem; připravit se znovu provést; znovu probrat učební látku dát činnosti, jednání směr, tendenci nebo cíl soustředěně se zabrat do myšlenek</p>	<p>U: zadání – žák uvažuje nad procesem tvorby, nad vlastní zkušeností, řeší techniku malby, nad tím, co mu malba umožnila, nad tím, co konkrétně s malbou spojené v průběhu řešil, individuálně se zamýšlí, popisuje, vzpomíná</p>	<p>Reflexe písemná: Forma vnější i vnitřní Prožitek Obsah obrazu Význam tvorby</p>
<p>rozčilovat; nutit k vypětí sil; podněcovat ke zlobě nenalézat zábavu; nezabývat se něčím pro potěšení; nenalézat příjemné rozptýlení dostat zprávu; získat vědomost o něčem potvrdit správnost; přesvědčit se o pravdivosti</p>	<p>U: zadání – přemýšlí nad průběhem, nad jeho prožitkem, nad negativními pocity, nad tím, co mu práce dala, jestli se v něm něco změnilo</p>	<p>Reflexe písemná: Prožitek Sebepoznání</p>
<p>být nevhod, nepříjemný, na obtíž nalézat v něčem zábavu, zabývat se něčím pro potěchu; nalézat příjemné rozptýlení</p>	<p>U: zadání – přemýšlení nad vlastními pocity v průběhu malby a nad sebou samým, zobecňuje, přemýšlí nad jeho postojem ke skupinové práci, vztahuje svou osobnost k tvorbě,</p>	<p>Prožitek Sebepoznání Zobecnění Postoj ke spolupráci</p>
	<p>U: zadání – pocit omezení</p>	
<p>z většího počtu si zvolit; vyhledat, co je nevhodné a oddělit od vhodného; vyžádat si; shromáždit psaním vyjádřit, vytvořit; být autorem textu představovat, předvést (výrobky, znalosti), předkládat, podat</p>	<p>U: zadání – pozorování, vnímání významu motivů, vnímání barev, objektů, kompozice, proces výběru, hledání přijatelných a motivačních děl, popisuje, imaginace, zamýšlí se nad významovým obsahem děl, komunikuje ž-ž, ž-u, pokládá otázky, vytváří význam</p>	<p>Vnímání – imaginace, tvorba, utváření obsahu, vnitřní forma obsahu Komunikace – interpretace, sdílení, utváření obsahu Výběr</p>

být příčinou, původcem; mít vliv, účinek; vyvolávat dojem;	U: zadání – zamýšlení nad formou, obsahem, vzpomíná, imaginuje, utváří význam, komunikuje, hledá koncept,	Utváření obsahu Vnímání formy Komunikace – interpretace Konceptualizace Imaginace
prohlédnout, probrat	U: zadání – čtení, návrat k průběhu malby, k otázkám, připomenutí	
vykonávat určitou činnost, zabývat se něčím; uskutečňovat; dávat něčemu vznikat; dodávat jisté vlastnosti; pracovat; připravovat z materiálu; upravovat nějakým způsobem do žádaného tvaru plně upotřebit k nějakému účelu; upotřebit ke svému úspěchu	U: zadání – viz předchozí + hledání dovedností uvnitř techniky, představa nového průběhu, obrazu, srovnávání předchozí zkušenosti s novou zkušeností	<b>Reflexe ústní: komunikace</b> Vnější forma obrazu, vnitřní forma obrazu: uvědomění nových dovedností
	U: zadání – zpět k průběhu, vzpomínání, konkrétní představy a fantazie v průběhu, práce s pojmem fantazie	Uvědomění významu a účelu pojmů představa a fantazie
existovat v prostoru, čase; vyjadřuje stav něčeho, někoho konat práci; vyvíjet činnost v nějaké oblasti lidského snažení; zacházet, používat; postupně něco vytvářet, zhotovovat	U: zadání – zamýšlení nad průběhem, nad technikou, nad osobním prožitkem, nad spoluprací, výsledkem – nad obrazem, nad jeho obsahovými, výtvarnými kvalitami, účelem, cílem, využitím ve svém životě	Prožitek Forma obrazu Spolupráce Hodnocení – forma, obsah, využitelnost v reálném životě, cíl
vnímat zrakem; pozorovat, poznávat; představovat si; pokládat, považovat; pronikat k podstatě něčeho	U: zadání – pozorování a vnímání obrazu, barev, tvarů, kompozice, motivů	Forma vnitřní Obsah
pohybem ruky apod. upozornit, naznačit; sdělit; označit; dát najevo, projevit; provést důkaz způsobit, aby vzniklo spojení; učinit součástí celku	U: zadání – práce s pojmy, hledání jejich vztahu s obrazem, s průběhem malby, hledání významů, jejich utváření, komunikace	Vnímání, aplikace pojmů Utváření obrazu Komunikace – sdílení
	U: zadání – hledání řešení, nových způsobů postupu práce	Řešení problémů
dát něčemu jiný vzhled, ráz; nahradit něčím jiným	U: zadání – hledání řešení problému postupu práce, přemýšlení nad technikou, tématem, spoluprací	Řešení problémů – vnější forma obrazu, obsah Osobní postoj ke spolupráci
	U: zadání – osobní postoj ke spolupráci, přemýšlení nad průběhem práce a jejich činnostmi, nad pocity v průběhu práce, vyvozují důsledky	Prožitek Osobní postoj ke spolupráci

vyjít najevo, stát se zřejmým, ukázat se poskytnout podporu; dostat se někam; přinést úlevu	U: zadání – přemýšlení nad interakcí v průběhu činnosti, nad problémy, které se vyskytly/nevyskytly, nad spolužáky, sebou samým, porovnání výtvarné činnosti s jinými zážitky	Osobní postoj k mezilidským vztahům Řešení problémů Vnímání Porovnávání tvůrčího zážitku s jiným zážitkem
viditelně umístit ke zhlédnutí, k propagaci nebo k uvědomění o něčem; nechat působit nějaký vliv;	U: zadání – nalézání řešení problémů, pozorování děl, přemýšlení nad tím, jaké vlastnosti mají, kam by se hodily	Vnímání obrazu jako celku, porovnávání Hledání řešení – prezentace
vnímat zrakem; pozorovat, poznávat; představovat si, vybavovat si; pokládat, považovat; pronikat k podstatě něčeho	U: zadání – porovnávání maleb, hledání rozdílů, podobností, zamýšlení nad formou i významovým obsahem motivů, celků	Vnímání – komparace obrazů forma i motiv

### Vyučovací proces 2 – kódování a kategorizace

POTENCIONÁLNÍ VÝZNAM SLOVESA/KÓDOVÁNÍ	KATEGORIE
U: motivace, popud k zamýšlení, zkoumání, představování	Vnímání Představitost
U: ohýbat, hmatem vnímat, manuální zručnost, komunikace – sdílení, ověřování, vzájemné obohacování, deformovat, odklon od tématu, hra s drátem, udělat obrys, okopírovat	Komunikace – sdílení, ověřování, obohacování Tvorba: práce s tvarem Hmatová zkušenost Hra s drátem Hledání správné formy Zručnost
Pozorování, nápodoba, zjednodušení	Nalezení řešení nápodobou
U: přesnost, pečlivost, omezení, zručnost, vnímání sebe sama	Tvorba: forma díla Důraz na pečlivost, přesnost Vnímání sebe sama
U: Primárně na základě hmatové zkušenosti zobrazovat, tlak, zvědaví na výsledek, uvidí, jak vypadá jejich profil – vnímání sebe sama	Hmatová zkušenost Vnímání sebe sama Důraz na pečlivost, přesnost
U: Víím, jak postupovat, zjednodušení, motivace k činnosti, lepšímu výsledku	
U: návod na jiné řešení problému, jiná metoda, snažit se více, pečlivost, sebezapření, pracnost, zapojení pozorování – zraku	Nelezení řešení Ověření alternativního řešení Forma
U: výsledek není dostatečný, nevypadá skutečně; předělat úplně, částečně, stagnace, úspěch, proces, složitá cesta k cíli	Zkoušení alternativ Hledání nejlepšího tvaru Forma
U: vynechání veškerých zadání, svoboda činnosti, výběr, jak s drátem pracovat	Hledání nového postupu
U: klady a záporny výsledku; radost/negativní emoce z výsledku,	Důraz na výsledek Vnímání sebe sama
U: průběh práce, stagnace, negativní emoce, radost z lepšího řešení, pozorování, porovnávání se skutečností; jak vypadají části profilu ve skutečnosti?	Porovnávání výsledku se skutečností Uvědomění si proporcí obličeje Důraz na formu

U: průběh tvorby, pozorování, přesná definice, široká definice, hledání kontextu	Popisování
U: pozorování, popisování, hledání hlavních znaků	Vnímání formy díla Hledání primárních znaků díla
U: porovnání forem výsledků, porovnávání prostředků, vlastní zkušenost, vzpomínání, uvědomění, proces, vlastní názor, uvědomění rozdílnosti v prostředcích	Komparace prostředků Vlastní zkušenost Uvědomění si rozdílů Znalost typických vlastností prostředků

**Fotodokumentace – Vyučovací proces č. 1: fantazijní krajina**





**Fotodokumentace – Vyučovací proces č. 2: autoportrét**

