

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**RUKU V RUCE – ROZVÍJENÍ KOOPERACE VE
VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Amálie Macková

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2024

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

V Plzni dne 23.4.2024

.....

vlastnoruční podpis

Srdečně děkuji paní Mgr. Monice Plíhalové za milý, vstřícný přístup a cenné rady. Za její ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce. Dále děkuji paním učitelkám a dětem, které byly ochotné spolupracovat na empirické části diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce zkoumá zapojení prvků kooperace ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. V teoretické části nahlíží na cíle výtvarné výchovy, zaměřuje se na pojem kooperace. Teoretická část představuje také možnosti zapojení kooperativních prvků do hodin výtvarné výchovy skrze participativní umění. Empirická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum, zkoumající prvky spolupráce ve výtvarné výchově prostřednictvím pozorování výuky pěti učitelů na třech základních školách v Plzni. Analýza dat je provedena pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu. V rámci interpretace jsou objasněna pojetí spolupráce ve výtvarné výchově u zapojených učitelů a možnosti zapojování kooperativních prvků do výuky. Součástí empirické části je návrh vlastního výtvarného kooperativního úkolu.

KLÍČOVÁ SLOVA: klíčové kompetence, společná tvorba, kooperace, participativní umění, kvalitativní výzkum, výtvarná výchova

ANNOTATION

The thesis explores the integration of cooperative elements in art education at the primary level of elementary school. In the theoretical part, it examines the goals of art education and focuses on the concept of cooperation. Additionally, the theoretical section presents possibilities for incorporating cooperative elements into art education lessons through participatory art. The empirical part of the thesis centers on qualitative research, investigating collaborative elements in art education through the observation of the teaching practices of five teachers at three elementary schools in Pilsen. Data analysis is conducted using Mayring's qualitative content analysis. The interpretation clarifies the conceptions of collaboration in art education among the participating teachers and explores the possibilities for integrating cooperative elements into teaching. An integral part of the empirical section is the proposal of a cooperative art task.

KEYWORDS: key competences, collaborative creation, cooperation, participatory art, qualitative research, art education.

OBSAH

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1. Výtvarná výchova jako předmět v současné škole	2
1.1 Cíle výtvarné výchovy	3
1.2 Výtvarná výchova dle RVP ZV	5
1.3 Klíčové kompetence z pohledu výtvarné výchovy a kooperativního učení.....	6
1.4 Směřování současné výtvarné výchovy a jeho úskalí	9
2. Kooperativní učení.....	10
2.1 Základní principy a znaky kooperativního učení	11
2.2 Kooperativní učení v praxi	12
2.3 Role ve skupině	13
2.4 Hodnocení kooperativní činnosti	14
2.5 Konstruktivistický model výuky jako východisko kooperace	15
2.6 Uplatňování kooperace v projektovém vyučování.....	16
3. Ukázka kooperace ve výtvarné výchově skrze analýzu hodin z metodických příruček...	17
4. Didaktická transformace vybraných participativních projektů.....	20
4.1 Sociální experiment.....	20
4.2 Práce ve veřejném prostoru	22
4.3. Živé obrazy.....	23
EMPIRICKÁ ČÁST.....	25
5. Výzkumné šetření.....	25
5.1 Cíle výzkumu.....	25
5.2 Hlavní výzkumná otázka.....	26
5.3 Výzkumný vzorek	26

5.4	Metody získávání dat	28
5.5	Metody analýzy dat	29
5.6	Interpretace výzkumných výsledků.....	31
5.6.1	KATEGORIE 1: Východisko kooperace.....	32
5.6.2	KATEGORIE 2: Koncept spolupráce	38
5.6.3	KATEGORIE 3: Realizace výuky	49
5.6.4	KATEGORIE 4: Role učitele	52
5.6.5	KATEGORIE 5: Komunikace a interakce	53
5.6.6	KATEGORIE 6: Možnosti tvůrčího i časového rozmachu	58
5.6.7	KATEGORIE 7: Hodnocení a závěrečná reflexe	60
5.7	Shrnutí výzkumného šetření.....	61
6.	Realizace vlastního výtvarného úkolu.....	62
6.1	Základní informace o úkolu	62
6.2	Podrobná příprava a průběh úkolu	67
6.3	Reflexe	75
	ZÁVĚR.....	77
	RESUMÉ.....	79
	SUMMARY	80
	SEZNAM LITERATURY	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....	84
	PŘÍLOHY.....	86

SEZNAM ZKRATEK

RVP ZV= rámcově vzdělávací program – základní vzdělávání

VV= výtvarná výchova

ZŠ= základní škola

ÚVOD

Sami nebo spolu? Proč tvořit ruku v ruce? Má smysl rozvíjet u žáků chuť kooperovat během tvorby díla? Jak můžeme kooperaci zapojit do hodin výtvarné výchovy a proč ji vůbec zařazovat? Jak na tuto tematiku nahlízejí učitelé z praxe a jakým způsobem kooperaci v hodinách výtvarné výchovy uchopují?

Téma bylo zvoleno z důvodu podstatnosti a aktuálnosti (v současné společnosti je tlak na individualismus – komunikace ze společnosti vytrácí, přesouvá se do virtuálního světa na sociální sítě), uvědomění si důležitosti rozvoje kooperativních dovedností a jejich dopadu na vyvíjející se osobnost dítěte. Zapojení kooperace do hodin výtvarné výchovy je téma doposud neuchopené, neprobávané. Diplomová práce v tomto směru přispívá k demonstraci teoretického i praktického využití kooperace ve výtvarném oboru, představuje reálnou stránku spolupráce mezi žáky ve vyučování na základě kvalitativní výzkumné sondy. Ukazuje možnost uchopení výtvarné výchovy učitelům i studentům pedagogických fakult, povzbuzuje k oproštění se od klasického šablonovitého individualizovaného pojetí tvorby k tvorbě vycházející ze současného umění, ve kterém se stále častěji objevují tendence k participaci více účastníků.

Spolupráce při tvorbě nabízí škálu neotřelých prožitků jako je sdílení nápadů, fantazijních představ, výtvarných i nevýtvarných zkušeností a dovedností, humorných situací plynoucích z tvorby, ale i obtíží jako hledání kompromisu, podřízení se nápadům druhých, upozadění vlastních výtvarných potřeb a choutek, nalezení konsenzu ve fantazírování a představách.

Práce je členěna na teoretickou a empirickou. V teoretické části je cílem nahlédnout na předmět výtvarná výchova z pohledu odborné literatury i RVP ZV, vysvětlit pojem kooperace a pojmy s ním související, ukázat přínos spolupráce při výtvarných činnostech pro rozvoj klíčových kompetencí, popsat možnosti využití prvků kooperativní výuky ve výtvarné výchově na základě metodických příruček, objasnit princip participace a kooperace v současném umění a nabídnout možnosti využití participativních projektů v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Empirická část je kvalitativní výzkumnou sondou, jež zobrazuje zapojení kooperativních prvků v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy ve třech školách u pěti učitelů. Vyústěním praktické části je realizace vlastního výtvarného úkolu se zapojením kooperativních prvků s využitím zkušeností získaných během realizace výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce nahlédneme na předmět výtvarná výchova, jeho směřování, tendence, cíle i úskalí. Poukážeme na možnosti rozvoje klíčových kompetencí ve výtvarné výchově i v kooperativních činnostech. Pomocí metodických příruček analyzujeme hodiny výtvarné výchovy – budeme nalézat kooperativní prvky. V závěru navrhneme možnosti využití participativního umění jako inspirace do výuky na 1.stupni ZŠ.

1. VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PŘEDMĚT V SOUČASNÉ ŠKOLE

Výtvarná výchova je předmětem na 1. stupni ZŠ většinou žáků i učitelů považován za předmět spíše okrajový, sloužící k relaxaci a odpočinku. Předmět, na který se žáci často těší, možná i z toho důvodu, že zde často nejsou přísně hodnoceni a nuceni k výkonu. Předmět, kde mohou popustit uzdu fantazie, uvolnit své emoce. I přes to, že je jeho relaxační část podstatná a může žákům pomoci se oprostit od každodenních strastí, rozhodně to není jediný cíl výtvarné výchovy.

Dle K. Brücknerové (2011) se pojetí výtvarné výchovy u učitelů značně liší, rozlišuje čtyři základní koncepce – výtvarná výchova jako *manufaktura*, *hřiště*, *škola* a *atelier*. Výtvarná výchova jako *manufaktura* si zakládá na tvorbě šablonovitých, snadno hodnotitelných obrázků. Pod pojmem *hřiště* se naopak skrývá čas na odpočinek a svobodný projev, který není nijak výrazně směřován, cíl je poněkud prostý – tvorbu si „užít“. Výtvarná výchova jako *škola* pojímá předmět jakožto doplněk k ostatním – příkladem může být tvorba ilustrací k tématům probíraným v jiných předmětech. *Atelier*, je jakýmsi ideálem, kam výtvarnou výchovu směřovat. K. Brücknerová popisuje atelier jako pojetí zahrnující kultivaci technik, práci s odbouráním napětí a ostychu. Atelier dle jejích slov klade důraz na vlastní projev žáků, seznamování se světem umění skrze pochopení principů, nikoliv zapamatování informací.

Výtvarná výchova může být hravým a odpočinkovým předmětem, přesto může žáky obohacovat podstatnými dovednostmi, vést je k smyslu pro estetiku, k chuti přemýšlet a vymýšlet, k rozvoji fantazie. Může a měla by propojovat jejich znalosti a vědomosti o světě umění i světě okolním. K rozvoji nejen těchto kompetencí může přispět i zapojení kooperativních prvků ve výtvarné výchově.

1.1 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Jako ve všech předmětech se i ve výtvarné výchově cíle neustále mění a aktualizují. Jak uvádí Hazuková (1994), v učebním plánu českých škol se výtvarná výchova objevila na konci 18. století. Nešlo o hravost, volnost, ani tvorbu líbivých obrázků, nýbrž o precizní kreslení a rýsování, které bylo snáze kontrolovatelné a hodnotitelné. Cílem předmětu byla příprava na profesní život řemeslníků a kvalifikovaných pracovníků. Klád se důraz na pečlivost, čistotu, zručnost, preciznost. I přes to, že se změnilы potřeby společnosti, někteří učitelé na těchto principech staví hodiny dodnes.

Konkretizace cílů v předmětu výtvarná výchova je obtížně specifikovatelná. Šobáňová, Musilová a Beková (2014) spatřují přínos výtvarné výchovy „*v podpoře kognitivních procesů, v autentickém projevu žáka, v rozvoji tvořivých schopností, v rozvoji výtvarného jazyka, ve vizuální gramotnosti, chápe tvorbu jako prostředek transcendence a reflexe, poukazuje na harmonizující vliv na osobnost dítěte*“ (str. 58-71).

Výtvarná výchova je úzce spojena s vizualitou, která ovlivňuje naše chování i vkus. Vizualita posiluje čím dál více, útočí na nás v současnosti nejen z televizní obrazovky, ale také skrze sociální sítě či virtuální realitu. Vzbuzuje v nás emoce, utváří náš životní sebeobraz. Narůstajícím útokem vizuálního obrazu sílí potřeba **vizuální gramotnosti**, tedy schopnosti chápat vizuální informace a jejich prostřednictvím komunikovat. Velmi podstatným cílem současné výtvarné výchovy je mimo jiné právě učení se vizuální gramotnosti. Existují obrazy jednoduché, banální, ale i sémanticky komplexní, rozlišovat je nám pomáhá právě vizuální gramotnost. Obraz je potřeba dávat do hlubších souvislostí, analyzovat ho jazykem, popisovat ho. Cílem vizuální gramotnosti je například i rozeznat manipulativnost obrazů, to je dovednost, které je stále více potřeba se učit (Šobáňová, 2021).

Dle Hazukové (1994) jde mimo jiné „*o rozvoj procesů poznávacích, emocionálních, hodnoticích, přetvářecích, i sociálních*“ (str. 15-17).

Hazuková (1994) uvádí i obecné didaktické zásady, které se pokusíme konkretizovat, aby bylo zřejmé, jaké jsou možnosti jejich využití ve výtvarné výchově. Jde o **zásadu názornosti, uvědomělosti, soustavnosti, přiměřenosti a trvalosti**. Zásadu *názornosti* můžeme ve výtvarné výchově chápat jako přiblížení výtvarného umění žákům například skrze návštěvu galerie či ukázky děl, které slouží jako motivace k samotné, žáky aktualizované tvorbě. Názorností

můžeme rozumět i ukázkou výtvarné techniky. Zásada *uvědomělosti* souvisí s pochopením, kdy například využít jakou techniku, jaké pomůcky jsou pro ni potřeba, se zásadou uvědomělosti souvisí i žákovské reakce na umělecká díla a postřehy k tvorbě samotné. Zásada *soustavnosti* souvisí se spirálovitým pojetím učiva. Začínáme od nejjednoduššího a na prekonceptech stavíme nové poznání. Ve výtvarné výchově ji můžeme vnímat na poli osvojování výtvarné techniky, ale i estetického smýšlení a chápání umění. Zásada *přiměřenosti* souvisí s volbou vhodné techniky, s volbou odpovídajícího tématu a nároků na žáka. Souviset může i s výběrem umělců a obdobími, která chceme předávat skrze tvorbu a hru dětem mladšího školního věku. Je namístě položit si otázku, zdali existují pro žáky nevhodné směry, nevhodná období či nevhodní umělci. Podstatné je přiblížit umělce žákům na základě jejich mentální úrovně. Zásada *trvalosti* souvisí se zážitkem, pocitem, emocemi i dovednostmi, které si žáci z hodiny odnesou a uchovají v paměti. Ve výtvarné výchově může jít o vyjádření emocí dílem, o společnou tvorbu, o radost z tvorby a další.

1.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA DLE RVP ZV

V současné době obecné cíle výtvarné výchovy demonstruje Rámcově vzdělávací program, dokument MŠMT ČR. Obsahuje nejen cíle, ale také učivo, očekávané výstupy či klíčové kompetence (těm bude věnována následující kapitola). Očekávané výstupy prezentují, jakých dovedností by měl žák za určité období dosáhnout. (Hazuková, Šamsula, 2005).

Očekávané výstupy jsou rozděleny do dvou období. První období nastiňuje, co by měl v předmětu zvládnout od první do třetí třídy, druhé období pak reprezentuje třídu čtvrtou a pátou. Zredukované očekávané výstupy ukazují minimální doporučenou úroveň zvládnutí dovedností. Jsou určeny pro žáky s potřebou podpůrných opatření. Kromě očekávaných výstupů rozdělených do dvou období obsahuje RVP ZV také učivo, se kterým by se měl žák setkat. Učivo v předmětu výtvarná výchova klade důraz *na rozvoj smyslové citlivost, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků* (RVP ZV, 2023, str. 87,88).

Pozastavme se u kategorie ověřování komunikačních účinků, která svým popisem nabádá mimo jiné i k rozvoji komunikace mezi žáky i žákem a učitelem, a tím přispívá k zapojování kooperace do hodin VV. Klade se zde důraz především na schopnost zdůvodnit záměry tvorby, interpretovat dílo, zdůvodňovat odlišné interpretace atd. (RVP ZV, 2023).

1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE Z POHLEDU VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

Klíčovými kompetencemi je dle RVP ZV myšlen souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou podstatné pro rozvoj vyvíjejícího se jedince. Jedná se o **kompetenci k učení, k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální, personální, občanskou a pracovní**. Kompetence byly sestaveny na základě hodnot, na kterých si společnost zakládá. Je tím myšleno vzdělání, spokojený a úspěšný život a s tím související schopnost obstat ve společnosti. Rozvoj kompetencí by se měl podřídit mentální úrovni žáků – začíná již v mateřském věku a pokračuje až do dospělosti. Klíčové kompetence se prolínají, nejsou izolované, mají multifunkční podobu. Nejsou součástí konkrétního předmětu – stejně tak, jako se prolínají mezi sebou, prolínají i mezi jednotlivými předměty (RVP ZV, 2023). Pokusme se nahlédnout na klíčové kompetence z pohledu výtvarné výchovy, konkrétněji pak z pohledu kooperace ve výtvarné výchově. Oporou při nalézání možností rozvoje klíčových kompetencí ve výtvarné výchově bude publikace Heleny Hazukové (2011).

Kompetence k učení se obecně zaměřuje na řízení a organizaci vlastního učícího procesu, na schopnost pracovat s informacemi, operovat s termíny, znaky a symboly, kriticky posuzovat a vyvozovat, experimentovat, vidět i hodnotit vlastní učící proces atd. (RVZ ZV, 2023).

- Ve výtvarné výchově pak můžeme kompetenci chápat jako pochopení smyslu předložených uměleckých děl a jejich interpretace, schopnost zhodnotit a prezentovat vlastní dílo, schopnost rozvrhnout si a naplánovat vizuální podobu vlastního díla.

Kompetence k řešení problémů se dle RVP ZV (2023) zaměřuje na pochopení problému, přemýšlení o něm a promýšlení jeho řešení, a to na základě vlastních zkušeností a úsudků. Kompetence zahrnuje hledání možných řešení a volbu vhodného způsobu řešení, ověřování správnosti, kritické uvažování, odpovědnost za vlastní rozhodnutí a výsledky.

- Ve výtvarných činnostech se může kompetence k řešení problémů projevit například v pokusech a experimentech při seznamování se s novou výtvarnou technikou, ale také při snaze uměním poukázat na určitý problém na základě vlastních zkušeností.
- Pokud žáci kooperují, řeší problém společně – diskutují, docházejí k zajímavým návrhům, společné řešení problému přispívá k bohatosti myšlení, ke schopnosti vidět jiný názor – to vede k toleranci i respektu druhých.

Kompetence komunikativní dle RVP ZV (2023) tkví ve schopnosti formulovat vlastní myšlenky a názory, naslouchat druhým, reagovat na jejich myšlenky a názory, diskutovat, komentovat, argumentovat. Za kompetenci komunikativní považujeme i chápání textů, obrázkových materiálů, gest či zvuků.

- Ve výtvarné výchově můžeme kompetenci rozumět schopnosti orientace v základní výtvarné terminologii, schopnosti výtvarně vyjadřovat své pocity, nálady, názory i nápady. S komunikativní kompetencí souvisí také vizuální gramotnost.
- Při kooperace ve výtvarné výchově žáci diskutují o vizuální podobě díla, sdílejí své nápady, myšlenky, kompoziční představy.

Kompetenci sociální a personální popisuje RVP ZV (2023) jako schopnost pracovat ve skupině, vytvářet a dodržovat pravidla. Důraz je kladen na ohleduplnost, úctu při jednání, poskytnutí pomoci, podporu sebedůvěry atd.

- Ve výtvarné výchově se může jednat o hodnocení vlastního díla a díla druhých, jeho komentování s úctou a respektem. O schopnost výtvarně vyjádřit mezilidské vztahy.
- Pokud kooperaci zapojujeme a držíme se jejích základních principů, rozvíjíme právě tyto kompetence. Ve výtvarné výchově se může jednat o banální situace jako je sdílení pomůcek, ale také o promyšlené kooperativní úkoly, kde žáci diskutují, argumentují, pomáhají si a společným úsilím tvoří dílo.

Kompetence občanská dle RVP ZV (2023) klade důraz na respekt, potřebu pomáhat druhým a ochranu slabší, chápání vlastních práv a povinností. Občanská kompetence zahrnuje mimo jiné potřebu chránit tradice, kulturní i historické dědictví, klade důraz na ekologické smýšlení.

- Ve výtvarné výchově se opět dostáváme k vizuální gramotnosti, spjaté například s ochranou památek, chápání tradic a smyslu jejich dodržování. Hodiny výtvarné výchovy mohou využít i tématu ekologie, a to například upozornění na ekologický problém skrze umění.
- Občan je ten, který žije s druhými ve společenství, kooperativní výukou přispíváme tedy i k rozvoji této kompetence.

Kompetence pracovní zahrnuje dle RVP ZV (2023) dodržování pravidel, plnění povinností, přemýšlení nad budoucností a budoucím směřováním jedince.

- Ve skupině je potřeba dodržovat pravidla, žák směřuje práci tak, aby byla kvalitní a funkční s ohledem na názory a potřeby druhých.

Kompetence digitální je v RVP ZV (2023) novou kompetencí od roku 2023. Obsahuje schopnost užívat digitální zařízení, vyhledávat a kriticky posuzovat data, chápe negativní dopady technologií na člověka.

- Ve výtvarné výchově se může jednat o seznámení se s takovým uměním, kde se právě technologie využívají. Zjištění, jak nám mohou technologie pomoci při tvorbě výtvarného umění. Skrze umění můžeme také na problémy spjaté s technologiemi upozorňovat.

1.4 SMĚŘOVÁNÍ SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY A JEHO ÚSKALÍ

Na závěr této kapitoly je namístě poukázat na problematiku směřování výtvarné výchovy na základních školách. Ještě jednou si připomeňme čtyři koncepce výtvarné výchovy K. Brücknerové (2011), konkrétně pojetí výtvarné výchovy spějící k manufaktuře. Koncept manufaktury tkví v tvorbě líbivých, snadno hodnotitelných, precizně zhotovených obrázků či produktů dle předem stanoveného vzoru. Smyslem tvorby je uspět, dosáhnout kvalit vzoru, účelem je ohromit průměrného kolemjdoucího. Výtvarná výchova má v tomto pojetí od umění daleko, může spět ke kýchovitosti, touze se zalíbit, ale také k soutěživosti, ambicióznosti, které ve svém principu kreativitu neposilují. Žáci se naučí následovat vzor, precizně vytvářet produkt na základě šablony, která pomůže právě k dosažení podoby vzoru, a produkt zhodnotit. Hezký se blíží vzoru, nehezký je osobnější, od vzoru vzdálenější.

Během praxí i při tvorbě výzkumu bylo možné se přesvědčit, že pojetí manufaktury je v hodinách výtvarné výchovy poměrně obvyklé. Soudě dle výzdoby na chodbách několika plzeňských škol, které jsem v rámci své praxe navštívila, a dle rozhovoru s tamními pedagogy, je očividné, že výtvarná výchova je s tvorbou líbivých obrázků na řadě škol spjata natolik, že už si možná učitelé jiné možnosti uchopení hodiny ani nepřipouštějí. Z neformálního rozhovoru s učiteli plynula nejistota z volné tvorby, strach a obavy z toho, co s žáky tvořit. Podle nich tvorba dle vzoru nabízí jednoduché a snadno dostupné řešení, přesně tak, jak popisuje Brücknerová (2011). Tvorba líbivých obrázků, které jsou všechny téměř totožné, spěje k soutěživosti a porovnávání mezi žáky. Z výtvarné výchovy, která by žákům mohla otevírat dveře svobodě a poznání nevšedních chutí umění se pak stává soutěž o oproštění se od vlastního rukopisu a dosažení kvalit vzoru.

Společná tvorba je jednou z možností, jak uchopit výtvarnou výchovu jinak. Radost i strast z ní otevírá výtvarné výchově dveře, které byly přes tlak šablon uzavřené. Tématu kooperace – v čem spočívá, jaké jsou její benefity a jaká úskalí – bude věnována následující kapitola.

2. KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Fučíková a Krolupperová (2011) popisují schopnost spolupracovat jako dovednost, která lidi provází již tisíciletí. Již neandrtálci pochopili, že pokud chtějí přežít, musejí se naučit lovit ve skupinách. V tlupě si dokonce rozdělovali role – úkolem mužů byl lov velkých zvířat, ženy a děti přispívaly sběrem bylin, kořinek a plodů. Jejich životy se od těch našich značně lišily. Smrt, zranění či nemoc byla součástí každodenního života, i přes tyto strasti však neandrtálci dokázali vnímat a vytvářet krásu. Důkazem jejich smyslu pro estetické jsou jeskynní malby – dílo, které pravděpodobně společně tvořili.

Člověka jako bytost kooperativní i kompetitivní líčí Kasíková (2016). Tyto dva základní principy jsou společné opicím, lidoopům a lidem. Kooperace tedy není kulturní záležitostí, nýbrž záležitostí přirozenou. Můžeme si klást otázku, jaké principy by škola, kterou mnozí z nás vnímají jako základní pilíř vzdělání, měla v žácích podporovat a rozvíjet a jaké rozvíjí. Je to spíše rivalita a individualismus, nebo mezilidské soužití a spolupráce?

Kooperativní styl výuky není jen práce v týmu a rozvoj komunikace. Jeho dosah souvisí s efektivitou učícího procesu, s podstatou učení a poznávání. Žák přichází do školy s prekoncepty, které učitel pozměňuje, doplňuje a rozšiřuje. Pokud se učitel uchýlí k prostému výkladu, žák je na pozměnění, doplnění i rozšíření svých prekonceptů sám. Člověk je sociální bytostí, ale v takovém školním prostředí se stává osamělým samoukem. Aby bylo učení efektivním, nestačí informace pouze učitelem předávat a žákem nasávat a zpracovávat. Je nutné žáky do procesu zapojit – řešit problémy, zkoumat, komunikovat, obhajovat, diskutovat (Kasíková, 2016).

2.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY A ZNAKY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

Kooperaci chápeme jako pozitivní vzájemnou závislost – úkol je splnitelný pouze v případě, že se zapojí všichni členové skupiny. Skupina uspěje, pokud uspěje jednotlivec a naopak. Zároveň ve výsledku učení nese každý žák odpovědnost sám za sebe (Starý, Laufková, 2016)

Crawford (2005) vyzdvihuje komunikaci mezi žáky, vnímá ji jako základ smysluplného učení, které podporuje žáky v účasti ve vyučovacím procesu. Výhody kooperace spatřuje v hlubším přemýšlení o tématu, vzhledem k nutnosti vlastní myšlenky interpretovat, v motivaci žáků, v učení se interpersonálním dovednostem, které jsou stále více považovány za nezbytné (a to například pro účast na životě v demokratické společnosti). Benefity spatřuje i v učení se porozuměním druhým.

Poznatky Crawforda (2005) potvrzuje výzkum z publikace *Efektivní učení ve škole* (Dvořák, 2005), který klade důraz na podstatu kooperace z hlediska rozvoje afektivní i sociální oblasti, zlepšují se sociální interakce žáků i schopnost přijímat odlišné pohlaví, etnikum či rasu. Kooperativní učení vede žáky k nutnosti komunikovat, což má na kvalitu učení značný vliv. Ať jde tedy o žáka či dospělého člověka, většina z nás z vlastní zkušenosti ví, že pokud je myšlenka vyslovena nahlas, dostane rázem nový rozměr – je pak o ní možné diskutovat či ji reflektovat.

Kasíková (2024) uvádí 5 základních charakteristik kooperativní výuky. Patří mezi ně ***interakce tváří v tvář, pozitivní vzájemná závislost, odpovědnost jedince za skupinu, formování skupinových dovedností a reflexe skupinové práce.***

Kasíková (2016) spatřuje klady kooperativní práce *ve zvýšené aktivitě žáků, zapojení většího množství žáků do procesu výuky, v odbourání bariér ostychu v menší skupině, v přebírání odpovědnosti za učení, v zájmu o úkol.* Dále vyzdvihuje možnosti volby tempa, učení se komunikovat, organizovat práce, zmiňuje zvyšování úspěšnosti a samostatnosti žáků, možnost učitele věnovat se slabší skupině atd. Jako úskalí kooperativní činnosti udává *nerovnoměrnost práce ve skupině, hluk ve třídě, obsáhnutí menšího množství učiva, nedržení se tématu, rozpad skupiny, výskyt chyb, které nejsou ihned opravené, obtíže s hodnocením práce či nároky na přípravu.*

2.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ V PRAXI

V praxi kooperativní výuka vypadá tak, že žáci pracují ve dvojicích či různě početných skupinách. Díky tvorbě skupin se automaticky vytvoří intimnější prostředí, kde se mohou i nesmělejší žáci bez ostychu projevit. Zadání vhodných pro kooperativní výuku je značné množství – může se jednat jen o rutinní opakování, ideální je však zapojení diskuse či řešení problémů. U kooperativní učení se předpokládá společná práce na jednom díle (například tvorba koláže či plakátu). Jedním z efektivních kroků je dělba práce. Ideální je, když k tomuto zefektivnění práce docházejí žáci sami. Podstatným pravidlem kooperativního učení je zařazovat kooperaci v úkolech, pro které je skutečně vhodná nebo dokonce nezbytná, opět se dostáváme k pozitivní vzájemné závislosti, která je kooperativního učení klíčová. Na kooperativní činnosti je třeba žáky připravit, vhodné může být i stanovení pravidel výlučných pro kooperativní činnosti. Důslednou přípravou můžeme podpořit žáky v chuti kooperovat, ve skupině se podporovat a pomáhat si. Podstatná je v tomto ohledu i role učitele, který by měl být v případě potřeby nápomocným podporovatelem – facilitátorem. Role učitele během kooperace je podrobněji popsána v kapitole 2.3 (Dvořák, 2005).

Podstatné je podotknout, že kooperace je žádoucí ve všech předmětech, žádný předmět pro ni není vhodnější či nevhodný, na kooperaci by ideálně měli být žáci zvyklí. Pokud to tak není, výtvarná výchova může být inspirací pro další předměty. Rozhodně to ale není jediný předmět, kde by se kooperace měla/mohla používat.

2.3 ROLE VE SKUPINĚ

Jedním ze záporů kooperativní výuky, které Kasíková (2016) udává, je nerovnoměrné rozdělení práce ve skupině. Tomuto problému můžeme předejít mimo jiné přiřazením rolí jednotlivým členům skupiny (dále může pomoci například závěrečná reflexe). Přiřazení rolí může pomoci nejen zefektivnit práci a zapojit všechny členy, může také dětem pomoci začlenit se do procesu. Tím, že má každý žák daný úkol, cítí se potřebným, nenahraditelným členem skupiny. To, jaké role ve skupině žákům dáme, záleží na typu činnosti. Často se užívají role jako je *koordinátor*, který skupinu řídí, *pracovník s informacemi*, který zpracovává dostupné materiály či *pozorovatel*, ten sleduje skupinu, píše si poznámky a při závěrečné reflexi skupinovou práci hodnotí.

Pokud se zaměříme na výtvarné úkoly, mohli bychom využít například roli *návrháře*, který by byl zodpovědný za vytvoření návrhu uměleckého díla (který ovšem vzniká při diskusi s ostatními spoluautory). *Sběratele materiálů*, který je odpovědný za přípravu pomůcek nebo například volbu techniky, dále bychom mohli přidělit roli *hledače inspirace*, který by v uměleckých knihách či časopisech hledal východisko pro tvorbu. Využít bychom mohli roli *motivátora*, který by skupinu udržoval při sobě a podporoval při práci, či roli *komunikátora*, ten by měl na starosti komunikaci s ostatními skupinami a obhajobu díla v závěru. Role ve výtvarné výchově i jiných předmětech je důležité přidělovat na základě činnosti tak, aby byly efektivní a nepostradatelné. Zároveň bychom se měli snažit, aby byly role do jisté míry vyvážené, případně, pokud kooperativní činnosti zařazujeme často, aby se role střídaly, tj. aby žák, který má roli koordinátora, měl příště jakoukoliv jinou roli.

Rozdělení rolí na nás může působit svazujícím dojmem, kdy učitel příliš zasahuje do chodu skupiny a ubírá žákům svobodu a volnost. Role můžeme využít jen zpočátku osvojování si kooperace mezi žáky, aby žáci pochopili, jaké postavení je nutné obsáhnout a proč je to výhodné. Ideální je, aby se žáci na vymýšlení rolí podíleli. Po nějaké době můžeme nechat možnost rolí na žácích či role nezařazovat vůbec. S žáky diskutujme, zde jsou role stále potřeba či ne, hledejme jejich benefity a úskalí, společně můžeme dospět k tomu, že už je nepotřebujeme, nebo naopak zjistit, že jsou stále nápomocné.

2.4 HODNOCENÍ KOOPERATIVNÍ ČINNOSTI

Otázkou pro mnoho učitelů může být, jakým způsobem kooperativní činnosti hodnotit. O to složitější může být hodnocení kooperativní činnosti ve výtvarné výchově, která je pro učitele již tak obtížně hodnotitelná.

Hodnocení známkou se jeví v případě kooperativních činností jako kontraproduktivní, podobně můžeme smýšlet o hodnocení ve výtvarné výchově. Známkovat celou skupinu stejnou známkou? Každého individuálně ne základě toho, jak skupině přispěl? Co známkovat? Výsledný produkt? Spolupráci? Snahu?

Co se týče obecného o hodnocení kooperativní výuky, Kasíková (2016) zmiňuje, že hodnocení, i přes to, že se nám nemusí zdát ideální, je tak přirozené, že ho jen stěží můžeme zcela vypustit. Hodnocení je totiž do jisté míry zastoupené při každé interakci lidí – je přirozenou součástí lidství. Při kooperativní činnosti může být velmi nápomocná reflexe, kdy se hodnotí práce skupiny i jednotlivce – tedy jednatelce může reflektovat své počínání si během skupinové práce. Zhodnocení vlastní práce během tvorby přispívá k uvědomění si procesu tvorby, čímž dochází ke zkvalitnění výuky. Během reflexe žáci hodnotí práci skupiny jako celku, práci jednotlivých členů i svoji. Zhodnocení výsledku společné práce je tedy do jisté míry přesunuto z učitele na žáky. Pokud žáci kooperují, hodnocení je vždy přítomné, není nutné přicházet s formativním hodnocením, o poznání efektivnější může být rozhovor o práci. Při takovém typu hodnocení je podstatné otevřené respektující prostředí.

Závěrečná reflexe formou rozhovoru rozhodně není jediná možnost, jak hodnocení kooperativní činnosti uchopit. Kasíková (2016) nabízí například *hodnotící listy pro skupinu*, *deníky* či *hodnocení pomocí videozáznamu*. Je pouze na učiteli, který způsob hodnocení, pro jakou činnost zvolí. Měl by ale vždy vědět, co a proč chce hodnotit.

Ve výtvarné výchově lze vést o procesu tvorby tzv. reflektivní dialogy. Jedná se o formu diskuse, která probíhá po samotné tvorbě, je zde prostor na sdílení pocitů a dojmů z činnosti. Reflektivní dialog je typickým rysem artefietického pojetí výtvarné výchovy. O artefietice bude víc v kapitole 3 (Slavíková et al. 2007).

2.5 KONSTRUKTIVISTICKÝ MODEL VÝUKY JAKO VÝCHODISKO KOOPERACE

Mluvíme-li o kooperativním přístupu k učení, je na místě zmínit i konstruktivistický model výuky. Základní myšlenka konstruktivistického pojetí výuky plyne již ze samotného názvu – konstruovat neboli stavět. Konstrukcí je zde dle Šafránkové (2019) myšlena výstavba vlastního poznání. Počítáme s tím, že žák přichází do školy a má za sebou určité zkušenosti, ve vybaven různorodými dovednostmi a vědomostmi. Konstruktivní škola se vyznačuje orientací na žáka, rozvojem jeho osobnosti a poznáním, tím se dostává do protikladu s modelem transmisivním. Transmisivní model staví na vědomosti učitele a nevědomosti žáka. V transmisivním modelu přichází žák do školy jako tabula rasa a učitel do něj vštěpuje poznání.

V konstruktivistickém modelu školy žák ve škole rozvíjí své již nabrané zkušenosti a vědomosti, doplňuje je, upravuje a rozšiřuje. Rolí učitele je zajistit rozvoj žáka na základě jeho schopností. Šafránková (2019) uvádí základní znaky konstruktivistického pojetí školy, patří mezi ně *různost* (ve smyslu odlišnosti žáků, jejich zkušeností a schopností), *otevřenost a integrace* (škole je otevřená světu), *konstrukce* (žák s pomocí učitele rozšiřuje prekoncepty) a *skupina žáků* (ve smyslu spolupráce a komunikace). Důraz je kladen na vnitřní motivaci, upřednostňované je slovní hodnocení, zařazují se výukové metody, které podporují výstavbu poznání.

Konstruktivistické metody popisuje Čapek (2015) jakožto metody podporující řešení problémů, skupinovou práci či tvořivý přístup. Důraz je kladen na komunikaci, která v tomto modelu probíhá různorodými směry – od učitele k žákovi, od žáka k učiteli i mezi žáky. Podstatou je individuální přístup, těžištěm skupinová práce. Role učitele se od studnice vědomostí v transmisivním pojetí přesouvá ke komunikátorovi, který vede rozhovory a diskuse, naslouchá, je organizátorem, jeho odpovědnost je ale skryta – není jen na něm, ale i na žákovi. Spolupracuje s žáky i s ostatními učiteli.

V závěru kapitoly upozorníme, že v konstruktivistickém pojetí školy je žák spolutvůrcem poznání, přesně v této roli se ocitá v kooperativních činnostech, kde spolu s ostatními žáky řeší problém, tvoří, diskutují, vzniká projekt, v případě výtvarné výchovy dílo, které vzešlo ze vzájemné spolupráce a komunikace mezi žáky.

2.6 UPLATOŇOVÁNÍ KOOPERACE V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování je s kooperativní výukou značně spjato. Čapek (2015) popisuje projekt jako úkol zaměřený na praktické využití, vedoucí k tvorbě autorského produktu. Projektové vyučování v žácích podporuje kreativní přístup i samostatnost. Projektové metody jsou činnosti disponující znaky jako je *žákovská odpovědnost*, *využití mezipředmětových vazeb*, *smysluplnost činností* (činnosti jsou jednoznačně spjaté s realitou) a *svoboda volby řešení úkolu*. Role učitele je upozaděná, je v roli nápomocné ruky pouze v případě potřeby. Projektové vyučování může žáky uvádět do tématu nebo jím může být téma zakončeno. Může trvat několik dní, stejně tak jako jednu vyučovací hodinu (Čapek, 2015).

Výtvarný projekt může být jednou z možností kooperace ve výtvarné výchově. Výtvarné činnosti jsou často poměrně časově náročné, proto se zdá být smysluplné zasvětit jim více než jednu vyučovací hodinu. Projekt v hodinách výtvarné výchovy umožňuje tvorbu důkladně prožít a propracovat, zakomponovat ji do kontextu probíraného tématu i v jiných předmětech (Roeselová, 1996). Není třeba držet se pouze výtvarných činností, v projektu je žádoucí, jak uvádí Kasíková (2016), využívat interdisciplinarity, tedy zkoumat předměty z různých úhlu pohledu, očima rozlišných oborů.

Stanovme si například téma léta a s ním souvisejících plodů. Nabízí jejich sběr, průzkum jejich vnějšku i jádra, studium tvarů, záhybů, barev, struktury. To vše může být uchopeno výtvarně, ale i přírodovědně, ekologicky. Projekt nabízí náhled na jakékoliv téma z různých úhlů, na první pohled „jednoznačnému“ tématu je věnován čas, tím je téma rozšířeno, obohaceno, propojeno s jiným, dospěje se k tématům dalším. Přemýšlet, zkoumat, rozjímat nad drobnostmi může žákům poskytnout hodnotnější vhled do problematiky než povrchní seznámení se s rozsáhlým objemem informací.

3. UKÁZKA KOOPERACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ SKRZE ANALÝZU HODIN Z METODICKÝCH PŘÍRUČEK

Zaměřili jsme se na cíle současné výtvarné výchovy z pohledu odborných publikací i RVP ZV 2023, na pojem kooperace a pojmy s ním spjaté. Nyní se zaměříme na propojení výše popsané problematiky. Tedy na užití kooperativních prvků konkrétně ve výtvarné výchově.

Publikací, které by se zabývaly kooperací ve výtvarné výchově, jejími benefity, úskalími či konkrétními typy, jak hodinu uchopit, není mnoho. Po vzoru Aleny Tolarové (2020) zanalyzujeme hodiny z metodických příruček výtvarné výchovy, kde se kooperativní prvky vyskytují. Její bakalářská práce rozebírá spolupráci ve výtvarné výchově předškolních dětí, my se zaměříme na žáky školního věku, čímž do jisté míry na její práci navážeme.

Jako východisko nám poslouží publikace *Výtvarné čarování* od Slavíkové, Hazukové a Slavíka (2010) a *Dívej se, tvoř a povídej* od Slavíkové, Slavíka a Eliášová (2007). Obě publikace pojímají hodiny výtvarné výchovy artefieticky. Artefietika si zakládá na tvořivé, zážitkové a umělecké tvorbě, na niž bezprostředně navazuje dialog mezi žáky a reflexe díla. Směřuje k sebepoznávání, vnímání druhých i poznávání světa umění (Slavíková et al, 2007). Již samotný reflektivní dialog můžeme vnímat jako jeden z prvků kooperativního učení.

Z učebnic výtvarné výchovy byly vybrány 3 úkoly určené předškolákům a mladším školákům, které budou stručně popsány a následně analyzovány. Zkoumat budeme zastoupení pěti kooperativních prvků (charakteristik) dle Kasíkové (2024). Prvky byly uvedeny v kapitole 2.1, pro větší přehlednost je zopakujeme a detailněji vysvětlíme. Jedná se o *interakci tváří v tvář*, *pozitivní vzájemnou závislost*, *osobní odpovědnost a individuální skládání účtu za činnost v úkolu*, *formování skupinových dovedností a reflexi skupinové práce*.

Těchto pět prvků podrobněji vysvětluje Kasíková (2004). **Interakcí tváří v tvář** je myšlena práce dvou až šesti žáků, kteří jsou blízko sebe, dobře na sebe vidí a komunikují spolu. **Pozitivní vzájemná závislost** – skupina bez kterékoliv člena není schopna uspět, **osobní odpovědnost a individuální skládání účtu za činnost v úkolu** upozorňuje na odpovědnost jedince za práci skupiny. **Formování skupinových dovedností** naráží na potřebu být vybaven kooperativními dovednostmi, aby práce skupin mohla být efektivní. V **závěrečné reflexi** hodnotí skupina své úsilí a stanovuje plán zlepšení pro následující činnost.

1) Práce s papírem – šperky

Práce začíná důkladnou studií vlastních rukou, rukou spolužáků i paní učitelky (v kruhu na zemi, ruce před sebou). Povídají si o jinakosti rukou. Společně diskutují nad vyzdobením rukou. Zjišťují, co lidé na rukou nosí a proč. Následuje výtvarná činnost, kdy si každý žák obkreslí svoji ruku, vystříhne ji a dle svého uvážení ji vyzdobí (nehty, šperky, hodinky, tetování...). V závěru žáci své výrobky položí doprostřed do jimi utvořeného kruhu a sdílejí své postřehy i poznatky (Slavíková et al. 2007).

- Ve výše zmíněném úkolu asi nenalezneme doslova **interakci tváří v tvář** (možná v závěrečném sdílení), spíše interakci oka a ruky. Účel by ale splnit mohla, žáci si všímají jeden druhého, zkoumají, nacházejí odlišnosti a shody. Skrze úvodní dialog rozvíjí **skupinové dovednosti** tím, že žáci sdílejí své myšlenky a postřehy, reagují na nápady druhého, doplňují postřehy druhého. **Závěrečná reflexe** je v artefietické praxi běžnou součástí hodiny – v tomto případě se jedná o možnost sdílení postřehů a pocitů z tvorby, prohlížení si prací druhých.

2) Výtvarná práce při hudbě – na bruslení

V úvodu hodiny přichází pantomima, při poslechu Čajkovského Labutího jezera si žáci hrají na bruslaře. Brusle nazouvají a vrhají na imaginární rybník (prostor třídy), který vybízí ke zkoušení všelijakých bruslařských kreačí. Po utichnutí hudby usedají do lavic a pouštějí se do výtvarného tvoření. Kreslí sebe jako bruslaře, postavu vystříhnou a tvoří skupiny po 3-6 žácích. Ve skupinách dostanou dostatečně velký papír, na který nalepí své postavy. Za poslechu hudby bruslí po papíře tak, že uvolněnou rukou kreslí kolejnice od bruslí své postavičky, vzájemně se respektují (Slavíková et al. 2007).

- Úkol jednoznačně obsahuje **interakci tváří v tvář**. Při kresbě tahu bruslí po papíře spolu žáci komunikují, diskutují, všímají si potřeb a přání druhého, jsou v menších skupinách kolem stolů. Nalézt můžeme i **osobní odpovědnost a individuální skládání účtu za činnost** v úkolu – žáci jsou zodpovědní za finální podobu vytvořeného díla, za spokojenost ostatních členů, své počínání musejí zvážít. **Formování skupinových dovedností** je zřejmé při tvorbě linií – důraz je zde kladen na toleranci, empatii, respekt, nalezení konsenzu atd. Přítomna byla i **závěrečná reflexe**. Během reflexe mohou vyplynout na povrch nejrůznější pocity žáků během tvorby, sdílení pocitů pomáhá k řešení případných konfliktů.

3) Ptačí slet

Učitel a žáci si povídají, jak to vypadá, když se ptáci sletí ke krmítku. Mávají křídly, snaží se do zobáčku ulovit to nejlepší. Po krátké rozpravě o ptáčcích na krmítku se žáci dozvídají, že budou pracovat s hlinou a z ní ptáky tvořit. Zprvu se žáci s hlinou seznamují, zjišťují její vlastnosti. Následně z válce, který vytvoří, modelují přidáváním a ubíráním hlíny ptáčka. Jakmile jsou žáci s prací hotovi, najdou nejvhodnější místo ve skupině ptáčků (krmítko) pro toho svého (Slavíková et al. 2010).

- Značnou část pracují žáci samostatně, kooperativní prvky a chvílky ale nalezneme v závěru, kdy žáci hledají vhodné místo a ptačí skupinu pro svého ptáčka. Umísťují ho k ostatním. Zde se pravděpodobně vyskytne **interakce tváří v tvář**. Za děti budou mluvit jejich ptáčci, uvidí svět ptačíma očima. Během hledání místa mohou vyvstat skryté problémy, které třída řeší – žák je nepřizná sám za sebe, skrze svého ptáčka své pocity projeví snáze. **Skupinové dovednosti** se formují během tvorby ptačích skupin, rozvíjí se komunikace, která může být vedená učitelem nebo nechaná spontánně na žácích, u krmítka může mluvit každý za svého ptáčka, ale nebráníme se ani společné diskusi. **V závěrečné reflexi** mohou žáci mluvit za svého ptáčka, jak se cítil, k jakému krmítku dosedl a proč. Sdílení vlastních pocitů z tvorby skrze ptáčka namůže větší míře otevřenosti (Slavíková et al. 2010).

V reflektovaných úkolech jsme se přesvědčili, že artefietické úkoly obsahují řadu kooperativních prvků. Jen minimálně se vyskytovala pozitivní vzájemná závislost, její střípky bychom asi našli, nevyskytla se ovšem v tak ryzí podobě, jak ji popisují odborné publikace (například Kasíková, 2016). Ve většině úkolů, žáci pracovali samostatně, individuální práce ale v závěru přerostla v práci skupin či celé třídy.

4. DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE VYBRANÝCH PARTICIPATIVNÍCH PROJEKTŮ

Již v kapitole 2 jsme si nastínili, že kooperace nejen ve výtvarném umění je přirozenou součástí lidstva, nejedná se vykonstruovanou či naučenou dovednost. Už v pravěku se tvorby díla účastnilo několik osob, které sdílely nejen materiál a nástroje, ale především i emoce ze samotné tvorby. Na umění nemusíme nahlížet pouze jako na produkt, leckdy je podstatou proces (Stehlíková Babyrádová, Sojková, 2021).

Participativní umění klade důraz na aktivní zapojení diváka. Ten není pouze pasivním příjemcem, nýbrž se stává spolutvůrcem a současně prvním příjemcem. Role autora v participativním umění ustupuje do pozadí, autorství se stává kolektivním (Zálešák, 2012).

Participativní umění souvisí se společností, veřejným prostorem, rituálem, změnou atd. Pro tvorbu participativního umění je důležitá mimo jiné volba místa, specifickým místem přitahuje autor k místu specifické diváky (Stehlíková Babyrádová, Sojková, 2021, str.11).

Participativní umění může nejen svojí otevřeností i hravostí posoužit jako inspirační východisko pro práci s dětmi. Smyslem následujících podkapitol je představení tvorby (respektive konkrétního projektu) několika participativních umělců, jejichž práce může být inspirativní nejen v hodinách výtvarné výchovy. Cílem není zhotovit kompletní vyučovací jednotku, nýbrž poukázat na možnosti, které participativní umění v souvislosti s kooperací ve výtvarné výchově přináší. I proto je pod vysvětlením autorovi práce napsáno „návrh didaktické transformace“, jedná se pouze o inspiraci, jak by šlo téma s žáky uchopit. Záměrně není ani blíže specifikován věk žáků, aby nebyl návrh příliš svazující. Kapitola může posloužit jako zdroj inspirace pro zapojení kooperativních prvků do hodin výtvarné výchovy a zároveň představení participativních projektů a tím přiblížení jednoho ze směrů soudobého umění.

4.1 SOCIÁLNÍ EXPERIMENT

Práce Kateřiny Šedé

Participativnímu umění se intenzivně věnuje současná česká umělkyně Kateřina Šedá. Její projekty mají blízko k sociálním výzkumům, zaměřuje se na interakci a komunikaci mezi lidmi. Skrze její projekt z roku 2008 s názvem „Furt dokola“ si participativní tvorbu přiblížíme

z praktické stránky. Šedá se všimla vzrůstajících plotů obyvatel vesnice, ze které pochází. Ploty zamezovaly jakékoliv interakci mezi sousedy. Chtěla své sousedy opět vidět a zároveň chtěla, aby se oni viděli navzájem, rozhodla se vzdušnou čarou jít od svého domu k autobusové zastávce, tedy byla nucena překonávat ploty. Této výzvě předcházela výstava v Berlíně, kde Šedá vytvořila skicu projektu. Postavila kopie plotů ze své vsi, části jednotlivých plotů spojila do kruhu jako symbol bezvýhodné cesty. Několik měsíců pak přemlouvala sousedy ze vsi, aby přijeli do Berlína a s sebou si přivezli jakoukoliv věc, pomocí níž budou s to vlastní plot (respektive jeho model) přelézt. Nakonec se sousedé v Berlíně vprostřed kruhu ocitli a společně hledali cestu přes vlastní plot (Dostupné z: <https://www.katerinaseda.cz/>, cit. 9. 4. 2024).

Návrh didaktické transformace

V návaznosti na představení projektu Šedé „Furt dokola“ s žáky rozebíráme fenomén zvyšujícího se individualismu a odklon od společného života. Žáci diskutují nad tím, kde se s fenoménem oni sami setkali a jak na ně působí. Dojít můžeme například k rozmachu moderních technologií a přenesení komunikace z reálného do virtuálního světa. Žáci tvoří plakát, s názvem „Spolu bez mobilu“, který je jakousi pozvánkou pro ostatní žáky.

Skupina vymýšlí aktivitu, zrealizovatelnou během jedné velké přestávky. Cílem je, aby třída trávila o přestávce čas společně, ne „na telefonu“ (respektive mohou používat telefon, ale ne individuálně) - jde nám o společné zážitky a sdílení času. Každá skupina poté svůj projekt představí a velkou přestávku třída může věnovat jeho realizaci. Po realizaci všech projektů přichází reflexe, kde s žáky diskutujeme o jejich pocitech a změnách, které možná nastaly.

Činností výrazně přispíváme k rozvoji kompetence k učení, komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální a personální a občanské.

Omezení Silvie Vondřejcové

Silvie Vondřejcová je českou výtvarnicí, jejíž tvorba se zaměřuje na sociální experimenty, které vytváří sama se sebou i s diváky. My si přiblížíme její projekt „Omezení“. Po dobu půl roku se Silvie Vondřejcová v něčem podstatném omezovala. Každý měsíc bylo omezení jiné. Po celý měsíc konkrétní činnost nedělala (jedná se o omezení, které autorka pojmenovala následovně: tento měsíc nemluví/ nespím doma/ neseďm/ nepišu/ nejím sama/ chodím všude pěšky). Na hrudi nosí každý měsíc patřičný nápis, kde je její omezení napsané. Půl roku si píše deník, kde zaznamenává, jak se cítí, jak na ni reaguje okolí (Vondřejcová, 2013).

Návrh didaktické transformace

Žákům představíme umělkyni a její půlroční projekt. O projektu si povídáme, čteme ukázky z jejího deníku. Ptáme se žáků, proč to dělala, co tím mohla o sobě, o druhých i o světě zjistit. S žáky diskutujeme o možnostech omezení se a jejich smyslu. Zmíníme, že všichni lidé se rodí s určitým omezením. S žáky diskutujeme, jaká jsou jejich omezení, jak se s nimi vypořádávají, co jim přináší a co naopak berou.

Žáky vyzveme k vymyšlení vlastního omezení, můžeme se dětmi otevřít diskusi týkající se omezení daného a zvoleného. Omezit se může jednotlivec, skupina či celá třída, omezení není povinné. Žáci si vymyslí, v čem by se mohli na jeden den omezit (může to být omezení tělesné – například tento den nepoužívám jednu ruku, omezení se v jídle – tento den nejím sladké, či omezení určité závislosti – tento den nepoužívám telefon, nebo cokoli jiného, co bude pro žáky inspirativní). Necháme žákům několik dní na rozmyšlení. Během výtvarné výchovy vyrobíme z kartonu ceduli s omezením, kterou budou mít (po vzoru Vondřejcové) pověšenou na krku. Tvorbu cedule můžeme pojmout tvořivěji, žáci mohou vyrábět brož či medailonek, kde bude omezení napsané či nakreslené, to ponechme na žácích. Na vyzkoušení omezení mají žáci čas (například týden či dva), aby se mohli domluvit s rodiči a vybrat den, kdy chtějí omezení vyzkoušet. Žáci si po vzoru Vondřejcové píší záznamy – deník. Pro žáky 1. stupně můžeme zhotovit strukturu deníku, kde budou návodné otázky.

Po stanovené době omezení proběhne reflexe. Kdo chce, může přečíst úryvek ze svého deníku, s žáky si povídáme o tom, co prožili, jaké to pro ně bylo a co si uvědomili (o sobě, o světě či ostatních lidech).

Činností výrazně přispíváme k rozvoji kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální a personální a občanské.

4.2. PRÁCE VE VEŘEJNÉM PROSTORU

Popis Vaňkova participu:

V souvislosti s participativním uměním zmíníme Tomáše Vaňka. Vaňkova tvorba se soustřeďuje na zapomenuté místo, vyzývá diváky, aby si povšimli takových míst a oživil je. Jeho díla zvaná „participy“ mohou být díky své technické nenáročnosti inspirací pro pedagogickou praxi (Stehlíková Babyrádová, Sojková, 2021).

Devět dobrovolníků má k dispozici totožnou šablonu – komiksovou bublinu, na níž je napsáno „AU“. Tu dle svého uvážení umísťují po městě. Jedna z bublin se např. objevila u úst sochy ukřižovaného Ježíše Krista (Vaněk, 2012).

Návrh didaktické transformace:

Využijeme mezipředmětových vztahů a úkol propojíme s českým jazykem a slovními druhy, konkrétně citoslovci. Třída vymýšlí, která citoslovce lidé nejčastěji užívají. Následně žáky rozdělíme do skupin. Skupina zvolí cca 4 citoslovce, které napíše na komiksovou bublinu, které vystříhnu (bublina by měla být dostatečné velká, minimálně 40 x 40 cm). S žáky vyrazíme do města, necháme skupinám dostatek času na rozmístění bublin a jejich nafocení. Bublínu s citoslovcem žáci přiloží ke konkrétnímu místu, které považují za ideálního adepta pro vyřknutí citoslovce. V závěrečné reflexi skupina představí své fotografie, ostatní skupiny komentují, skupina obhajuje své nápady. Fotografie můžeme vyvolat a vytvořit koláž s názvem „Vzdechy města“.

Činností výrazně přispíváme k rozvoji kompetence komunikativní, sociální, občanské, kompetenci k řešení problémů a digitální.

4.3. ŽIVÉ OBRAZY

Živé obrazy Georga a Gilberta

Britští performeři se prezentovali jako oživé sochy. Výrazně nastrojeni společně zpívali na stole v galeriích a tančili. Vystupovali společně a trvali na tom, že to, co dělají, je umění (Stehlíková Babyrádová, Sojková, 2021).

Návrh didaktické transformace

Téma živých obrazů nabízí široké inspirativní východisko pro žáky 1. stupně. Živými obrazy skupiny žáků mohou poukazovat na palčivé problémy. Tématem mohou být například mezilidské vztahy. Učitel s žáky diskutuje o situacích souvisejících s mezilidskými vztahy – můžeme použít metodu brainstormingu či vytvořit myšlenkovou mapu. Téma můžeme blíže specifikovat například na vztahy a situace ve škole (případně v rodině). Žáci jsou následně rozděleni do skupin po 4 až 6. Ve skupinách vytváří živý obraz zobrazující konkrétní situaci (vymyšlení konkrétní situace můžeme ponechat na žácích či jim popis zadat – každé skupině

odlišný). Následuje prezentace skupin. Každá skupina vytvoří před třídou svůj naplánovaný živý obraz, spolužáci společně s učitelem posuzují, zdůvodňují a navrhnou, co chtěla skupina obrazem sdělit. V závěru se do diskuse přidá i předvádějící skupina. Společně analyzují situaci.

Činností výrazně přispíváme k rozvoji kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální a personální a občanské.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je kvalitativním výzkumným šetřením zaměřeným na zařazení kooperativních prvků ve výtvarné výchově. To je provedené v hodinách pěti učitelů na třech základních školách v Plzni. Data jsou zpracována na základě kvalitativní obsahové analýzy dle P. Mayringa. Vyústěním empirické části je návrh vlastního výtvarného úkolu, jeho realizace a reflexe.

5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Cílem diplomové práce je kromě teoretického nahlédnutí a rozebrání kooperativních možností učitele také praktické uchopení tématu. Za tímto účelem byl proveden kvalitativní výzkum. Data pro tvorbu kvalitativního výzkumu byla nasbírána z hospitací a pohospitačních polostrukturizovaných rozhovorů s učiteli i žáky na třech plzeňských základních školách (Hendl, 2016).

K vyhodnocení dat byly využity metody kvalitativního výzkumu, konkrétně metoda kvalitativní analýzy dle P. Mairinga. Překlad této publikace není v českém jazyce dostupný, dle Uhl Skřivanové, 2011 je možné vzhledem k názornosti a přesné struktuře využít jako podklad publikaci *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů z roku 2011*.

5.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zmapovat, jakým způsobem učitelé zařazují kooperativní prvky do výtvarné výchovy a jaké benefity přináší společná tvorba ve výuce žáků 1.stupně základní školy.

Dílčí cíle:

- Ukázat benefity a úskalí společné výtvarné tvorby ve výuce na 1.stupni ZŠ.
- Popsat postoj žáků i učitelů ke kooperaci při tvorbě výtvarné práce.
- Objasnit rozličnost přístupů na vybraných základních školách v Plzni.

5.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jaké formy spolupráce zařazují do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni vybraní učitelé s cílem dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak jsou ve vybraných školách uplatňovány prvky kooperativní výuky ve výtvarné výchově?
- Jaký postoj vyjadřují učitelé ke kooperativní výuce ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ?
- Jaký je dle učitelů edukační přínos spolupráce při výtvarných činnostech?
- Jak žáci reagují na kooperativní výtvarnou tvorbu?
- Jaké benefity a úskalí společná tvorba žákům přináší?

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum byl realizován v dubnu a květnu roku 2023 na třech plzeňských základních školách. Jednalo se o **běžnou základní školu (A)**¹, základní školu, kde je realizován program **Začít spolu (B)** a o základní školu s **montessori přístupem (C)**. Hospitace proběhla v osmi vyučovacích jednotkách u pěti vyučujících. Většina hodiny trvala 45 minut nebo 2x 45 minut, jednou se jednalo o výtvarný projekt trvajících čtyři vyučovací hodiny. Vyučující byly předem seznámeny s cílem výzkumu a záměrně si připravili hodinu výtvarné výchovy s kooperativními prvky.

Odůvodnění výběru

Při výběru výzkumného vzorku hrála roli pestrost – snaha zachytit rozdíl v zařazení kooperativních prvků mezi běžnými základními školami a školami, jejichž přístup považujeme za alternativní. Z devíti oslovených škol čtyři umožnily realizaci hospitace.

¹ Pod pojmem běžná škola rozumíme státní školu, která cíleně nevolí speciální výukový program jako např. *Začít spolu*.

Na škole A proběhla hospitace u tří učitelek:

- Učitelka 1 učí ve třetí třídě, učí již 20 let, její třída čítá 25 žáků.
 - Její hodiny byly pro větší názornost a přehlednost výzkumu pojmenovány „*Snahou a chutí ke zdárné spolupráci*“.
- Učitelka 2 učila výtvarnou výchovu v druhé a čtvrté třídě, učí první rok po ukončení studia. V druhé třídě má 23 žáků, ve čtvrté 27 žáků.
 - Její hodiny byly pro větší názornost a přehlednost výzkumu pojmenovány „*Spolupracujme v tichosti aneb klid ve třídě jako hlavní priorita*“.
- Učitelka 3 učila první třídu, učí asi 10 let, ve třídě měla 24 žáků.
 - Její hodinu byly pro větší názornost a přehlednost výzkumu pojmenovány „*Držme se vyzkoušeného*“.

Ve škole B proběhla hospitace u učitelky 4 - je třídní učitelkou v druhé třídě. Ve třídě je 22 žáků. Učitelka má patnáctiletou praxi, z toho 10 let učí v programu Začít spolu.

- Její hodiny byly pro větší názornost a přehlednost výzkumu pojmenovány „*Jistota, zkušenost s kooperací a jasný cíl*“.

Ve škole C byl realizován projekt, který vedl student pražské AVU (učitel 5). Projekt se účastnilo asi 30 žáků ve věku 8-12 let.

- Projekt pod jeho vedením byl pro větší názornost a přehlednost výzkumu nazván „*Ať žije volnost, nejen spolupráce!*“.

5.4 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Pozorování

Pro přesný popis hospitace byl vytvořen záznamový arch. Během hospitace byly do záznamového archu zapisovány veškeré činnosti a postřehy z hodiny. Arch obsahuje základní popis (datum hospitace, název školy, třídu, počet hodin), podrobně popsané jednotlivé činnosti s uvedením času, kdy k činnostem docházelo, komentáře žáků během hodiny, komunikaci mezi žáky během tvorby a poznámky. Do sloupce poznámky byly zapsány osobní postřehy z hodiny. Byla zde popsána i atmosféra ve třídě (Hendl, 2016).

Rozhovor s žáky během hospitace

Během hospitace, v průběhu samotné tvorby byly žákům položeny otázky ohledně díla, tvorby i spolupráce. Odpovědi žáků dokreslují průběh hodiny a jsou zakomponovány v kapitole 5.5, kde ilustrují interpretované situace.

Pohospitační rozhovor

Pohospitační rozhovor byl veden se všemi učitelkami, resp. učitelem po odučené hodině. K pohospitačnímu rozhovoru byl využit polostrukturovaný rozhovor (Hendl, 2016). Odpovědi učitelů dotvářely záznam z hodiny. Většina odpovědí je zakomponována v kapitole 5.5.

Zde je příklad otázek:

1. Byla to vaše první zkušenost s kooperací při výtvarné výchově? Pokud ano, proč?
2. Jaký vidíte smysl v kooperaci mezi žáky?
3. Jaké jsou zápory tohoto typu práce? Proč například nezařazujete kooperaci častěji?
4. V jakých předmětech zapojujete kooperaci nejčastěji? Proč ve výtvarné výchově (dále jen VV) méně/více?
5. Proč je podle vás VV důležitá/ nedůležitá? Co by se měli žáci naučit?
6. Proč rozvíjet kooperaci zrovna ve VV?

5.5 METODY ANALÝZY DAT

Ke zpracování dat ze záznamových archů z hospitací byla využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. Metoda podněcuje výzkumníka k redukci informací až na samotné obsahové jádro (Uhl Skřivanová, 2011).

Tím, že je text podroben analýze, dostane se výzkumník přes parafrázi kooperativních činností z hodin, jejich zobecnění a redukci k tvorbě samotných kategorií. Kategorie jsou jakýmsi klíčovými body, které ze samotného šetření plynou. Kategorie jsou následně seskupovány a popisovány (Uhl Skřivanová, 2011).

Nejprve byly v hospitačních arších očíslovány jednotlivé činnosti a komentáře žáků. Ty byly následně zanášeny do tabulek, kde byly parafrázovány a generalizovány. Následovala redukce generalizovaných výroků (srov. Uhl Skřivanová, 2011, Plíhalová, 2017)

Tabulka na následující straně je příkladem tvorby kategorií přes parafrázi a generalizaci dle Mayringa u části jedné z hodin, kde hospitace proběhla. Pokud je některá část vyškrtnutá, znamená to, že se situace opakovala. Příklad celé zanalyzované hodiny dle Mayringovy analýzy obsahu se nachází v přílohách (viz příloha 1).

Po důkladné analýze se v závěru vyprofilovalo sedm klíčových kategorií. Kategorie jsou stěžejními prvky, které utvářejí prostředí pro kooperativní učení. Pojetí těchto prvků je u každého učitele značně specifické. Podrobnému rozboru kategorií se věnují následující kapitoly.

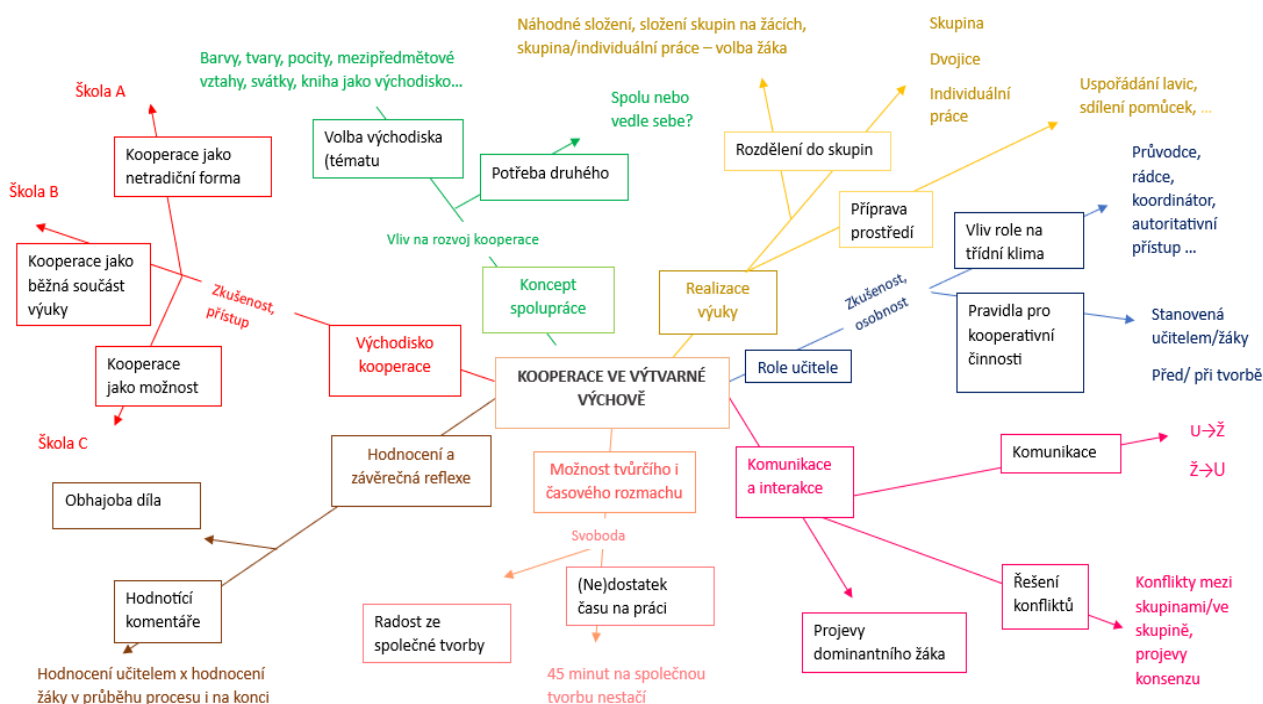
Tabulka 1: Ukázka analýzy dle P.Mayringa

<p>ŠKOLA: A</p> <p>Učitel: 2 (Snahou a chutí ke zdárnému cíli)</p> <p>Hodina: první</p> <p>Třída: 3.</p> <p>Časová dotace: 1x45 minut</p>			
ČÍSLO	PARAFRÁZE	GENERALIZACE	REDUKCE
1	<p>Učitelka žákům vysvětluje cíl hodiny a zadává skupinovou práci.</p> <p>Žáci budou ve skupinách tvořit malbu dle zadání. Učitel na tabuli promítá jednotlivé kroky, kde je nastíněna struktura hodiny.</p> <p>Žáci si mohou zvolit ze čtyř různých zadání.</p>	<p>Učitel sděluje cíl hodiny.</p> <p>Učitel nastíní strukturu hodiny.</p> <p>Učitel zadává skupinovou práci (možnost volby zadání za čtyř variant).</p>	<p>K1: Kooperace jako netradiční forma</p> <p>zadávání úkolu učitelem (práce skupin) - pro žáky netradiční pojetí výuky možnost volby tématu</p> <p>K2: Koncept spolupráce: Barva jako východisko společné tvorby</p> <p>spektrum barev a spektrum žáků</p>
2	<p>Žáci se rozdělují do skupin losováním – vylosují si geometrický tvar, na kterém je napsaná barva. Dělí se do skupin po čtyřech na základě stejného tvaru.</p>	<p>Žáci se rozdělují do skupin losováním.</p>	<p>K3: Role učitele</p> <p>učitel v roli koordinátora a poradce (záleží na situaci)</p>
3	<p>Žáci tvoří skupiny, vytvářejí si pracovní prostředí a připravují pomůcky dle zadání (vodové barvy a štětec). Sesedají si společně po pěti, přestavují lavice.</p>	<p>Žáci tvoří skupiny.</p> <p>Žáci si připravují pomůcky.</p> <p>Žáci upravují prostor třídy pro společnou tvorbu.</p>	<p>K4: Rozdělení do skupin</p> <p>rozdělení žáků pomocí losování na skupiny po pěti</p> <p>K5: Příprava pracovního prostředí pro skupinovou práci (atmosféra ve třídě) a úklid</p>
4	<p>Učitel společně s žáky hodnotí část hodiny, kdy proběhlo rozdělování do skupin (řeší především kázeň a hluk ve třídě). Na základě zhodnocení se společně s žáky domlouvá na pravidlech při společné tvorbě.</p>	<p>Hodnocení proběhlé části hodiny učitelem i žáky.</p> <p>Společná domluva na pravidlech při kooperativní činnosti.</p>	<p>seskupení lavic příhodně pro společnou tvorbu společná příprava a půjčování pomůcek závěrečný úklid</p>

5.6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH VÝSLEDKŮ

V následujících kapitolách je rozebráno a vysvětleno sedm kategorií vzniklých redukcí. Jedná se o těchto sedm kategorií: **východisko kooperace, koncept spolupráce, realizace výuky, role učitele, komunikace a interakce, možnost tvůrčího i časového rozmachu, hodnocení a závěrečná reflexe.** Uvedeny jsou i konkrétní příklady z hospitovaných hodin. Vesměs se klíčová témata objevovala ve všech hodinách, kde hospitace proběhla, pokaždé však odlišným způsobem. Právě ony odlišné způsoby budou mimo jiné rozebrány v následujících kapitolách. Tabulky, které jsou u vysvětlení jednotlivých kategorií využity, většinou popisují konkrétní dění v hospitovaných hodinách.

Pro větší přehlednost a ukázkou analýzy dat byla vytvořena myšlenková mapa demonstrující sedm klíčových kategorií a východiska jejich vzniku. Obsahuje i jednoduchý heslovitý popis kategorií.



Obrázek 1 Myšlenková mapa – kategorie plynoucí z výzkumného šetření.

Myšlenková mapa je ve větším rozlišení vložena do elektronické přílohy diplomové práce.

5.6.1 KATEGORIE 1: Východisko kooperace

Kategorie „východisko kooperace“ objasňuje, jaká jsou celková pojetí kooperace u zapojených učitelů – motivace jejich zapojení do výzkumu, zkušenost pedagoga s kooperací, podmínky pro společnou tvorbu (učební prostředí, seskupení lavic, atmosféra ve třídě atd.), zkušenost žáků s kooperací, přístup školy, priority učitele i školy, argumenty pro zapojování kooperativní výuky do výtvarné výchovy. Je tím myšlen předpoklad pro naplnění hodiny skrze spolupráci.

Východisko pro společnou tvorbu – základní kámen, na kterém vyučovací jednotka stojí – byl pro každou třídu a zejména školu značně specifický. Právě díky této specifičnosti je kategorie složena ze tří podkategorií: **škola A: krok do neznáma aneb kooperace jako výzva nejen ve výtvarné výchově, škola B: ruku v ruce aneb kooperace nejen ve výtvarné výchově jako běžná součást výuky, škola C: volnost tvorby aneb kooperace jako jedna z možností.** Tři podkategorie odpovídají třem školám, ve kterých byl kvalitativní výzkum proveden. Jednotlivé podkategorie budou využity i při rozboru dalších kategorií z důvodu možnosti srovnání a poukázání na odlišné přístupy. Kategorie Východisko kooperace není jen východiskem pro společnou tvorbu v hospitovaných hodinách, ale také východiskem pro rozbor vzniklých kategorií. Pojetí kooperace na jednotlivých školách byla pojmenována ve snaze vystihnout přístup i zkušenost školy (případně učitele) s kooperací. Pojmenování jednotlivých učitelů i škol je inspirováno publikací Věry Uhl Skřivanové – *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů z roku 2011.*

Východisko kooperace (za něž považujeme podmínky dané školy či třídy pro kooperativní činnosti ve výtvarné výchově) bylo příznačné pro každou školu i učitele. Zatímco ve škole A byla kooperace ve výtvarné výchově netradičním prvkem, ve škole B se jednalo o běžnou součást výuky. Škola C byla v tomto ohledu specifická v pojetí svobody žáků, i kooperace byla chápána jako možnost.

ŠKOLA A: KROK DO NEZNÁMA ANEB KOOPERACE JAKO VÝZVA NEJEN VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Nadpis pro školu A byl přidělen na základě nejistoty, značné nezkušenosti, ale také chuti a zájmu tamních pedagožek zkusit zařadit kooperativní prvky do hodin výtvarné výchovy. Jak bylo uvedeno v kapitole 5.3, ze školy A se výzkumu účastnily tři učitelky. Všechny tři se do výzkumu zapojily s chutí vyzkoušet něco netradičního, pro ně nového.

Škola A, soudě dle výzdoby stěn, projevů dozorujících učitelek na chodbách i stylu výuky tří učitelek, působila značně konzervativně. Pozornost byla zaměřena především na kázeň a poslušnost žáků. Lavice ve třídách byly uspořádané po dvou, ideální zasedací pořádek pro frontální pojetí výuky. V některých třídách byl vzadu v rohu malý koberec, kam se celá třída jen stěží vešla.

Před samotnou hospitací ke konala schůzka, kde jsem učitelkám sdělovala záměry svého výzkumu. Velmi konkrétně se dotazovaly, oč mi přesně jde. Konzultovaly se mnou své nápady, žádaly jednoznačné pokyny, jak hodinu vést. Hodiny výtvarné výchovy pro ně jsou dle jejich slov někdy obtížně uchopitelné, neví, co s dětmi tvořit, a zkusit kooperativní činnosti pro ně byla výzva a zároveň příležitost vyzkoušet něco nového.

Hodiny tří učitelek ze školy A byly opět pojmenovány snad příhodnými názvy:

1. Učitelka 1: Snahou a chutí ke zdárné kooperaci.
2. Učitelka 2: Spolupracujeme v tichosti aneb klid ve třídě jako hlavní priorita.
3. Učitelka 3: Držme se vyzkoušeného.

- UČITELKA 1: **Snahou a chutí ke zdárné kooperaci**

Hospitace u učitelky 1 proběhla dvakrát. V první hodině žáci tvořili společné dílo ve skupině po čtyřech až pěti. Jeden žák v týmu měl k dispozici jen jednu barvu (čtyři žáci v týmu měli čtyři různé barvy), společně disponovali spektrem barev, pomocí kterého vytvářeli dílo dle zadání. V druhé hodině měl každý žák ve skupině k dispozici jeden konkrétní geometrický tvar (čtyři žáci v týmu měli čtyři různé tvary), pomocí různorodých tvarů žáci tvořili abstraktní dílo dle vlastní/ vzájemně se inspirující fantazie.

Hodiny učitelky 1 byly značně promyšlené, s vysokou snahou o dosažení pozitivní vzájemné závislosti. Citelná byla nevelká zkušenost žáků s kooperací, kterou ale učitelka plánovala častěji zapojovat a byla si vědoma benefitů zmíněné metody. Téma hodiny bylo do detailů propracované a inspirativní. Hospitace u učitelky 1 proběhla ve dvou vyučovacích jednotkách s odstupem přibližně dvou týdnů. Již za tento krátký časový interval byl zaznamenán velký posun v schopnosti žáků kooperovat. Dle paní učitelky se třída v posledních 14 dnech rozvoji kooperace intenzivně věnovala.

- UČITELKA 2: **Spolupracujme v tichosti aneb klid ve třídě jako hlavní priorita**

Hospitace u učitelky 2 proběhla dvakrát. V první hodině žáci pracovali ve dvojicích na základě textu. Jeden měl zavázané oči, druhý kreslil jeho rukou, co z textu vyčetl. V druhé hodině žáci ve skupinách tvořili obrázkový zpěvník. V týmu měl každý žák jinou sloku ze stejné písně. Žáci sloku ilustrovali, poté sloky spojovali a tím vznikla píseň.

Z hodin učitelky 2 byla patrná nejistota v zařazení kooperace do hodin i v učení samotném. Nutno dodat, že paní učitelka byla čerstvou absolventkou pedagogické fakulty. Zajímavé nápady na spolupráci žáků byly přehlušeny vyžadováním klidu a kázně ve třídě. Klid byl vyžadován i v situacích, kde bylo potřeba diskutovat, komentovat, vyjadřovat osobní názory. Hlavním cílem bylo hodinu odučit v tiché atmosféře, což mělo mnohdy za následek vyřazení naplánovaných kooperativních prvků.

- UČITELKA 3: **Držme se vyzkoušeného**

V hodině učitelky 3 žáci pracovali ve dvojicích. Na základě předem daných instrukcí kreslili fantastickou bytost, „příšerku“. Jeden z žáků četl, druhý kreslil, pozice se prostřídali.

Hodina učitelky 3 byla pojmenovaná vzhledem k zapojování osvědčených metod. Bylo zřetelné, a z pohospitačního rozhovoru to i vyplynulo, že se nepouští a nechce pouštět do potenciálně nepřehledné situace („divočiny“), kterou se kooperace mezi žáky může snadno stát. Do hodiny zapojuje klidné a bezproblémové prvky kooperace. S žáky hovořila mile a vlídně. Téma hodiny bylo jednoduché, přesto funkční.

ŠKOLA B: RUKU V RUCE ANEB KOOPERACE NEJEN VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ JAKO BĚŽNÁ SOUČÁST VÝUKY

Název pro školu B byl zvolen na základě přístupu učitelky i zaměření školy. Jednalo se o školu, kde je realizován program Začít spolu. Ten klade důraz na vzájemnou spolupráci mezi žáky i mezi školou a rodinou, podporuje kritické myšlení, důmyslně pracuje s chybou, ve vyučovacím procesu je kooperace na denním pořádku (Začít spolu, 2023). Duch školy byl osobní, tvůrčí i inspirativní. Prostory byly nápaditě zdobeny žákovskými pracemi. Lavice tříd byly uspořádané po čtyřech, Ve třídách byly prostorné koberce a herny. Ve třídě učitelky 4 byla na tabuli pravidla speciálně určená pro kooperativní činnosti.

- UČITELKA 4: Jistota, zkušenost s kooperací a jasný cíl

Hospitace u učitelky 4 proběhla ve dvou vyučovacích jednotkách. První hodina začala společnou četbou knihy. Kniha přivedla žáky na tvorbu díla z tvarů – linek a bodů (celá třída společně i ve skupinách). Následovala individuální tvorba díla z linek a bodů, předchozí společná tvorba byla žákům inspirací v tvorbě individuální. V druhé hodině žáci ve skupinách tvořili koláž, výstřižky do koláže získávali v časopisech.

Již ze samotné domluvy týkající se výzkumu byla zřejmá suverenita pedagožky. Jistota v pojetí kooperace ve vyučovacím procesu byla nepřehlédnutelná i v samotných hodinách výtvarné výchovy a potvrdila se v pohospitačním rozhovoru. Paní učitelka s žáky jednala s respektem. Činnosti byly promyšlené a smysluplné. Žáci byli na kooperaci zvyklí, vše probíhalo hladce a samozřejmě.

ŠKOLA C: VOLNOST TVORBY ANEB KOOPERACE JAKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ

Škola C je školou s Montessori metodikou. Důraz na tomto typu škol je kladen na přirozené potřeby dětské duše jako je chuť objevovat, zkoumat, zkoušet (Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>. [cit. 2024-03-26].)

Třídy jsou věkově heterogenní, velmi specificky uspořádané, žáci využívají netradiční pomůcky, určené výhradně pro metody vyučování uplatňované v tomto typu škol. V rámci výzkumu nebylo možné do tříd nahlédnout, výzkum byl proveden na výtvarném projektu, který se konal ve školní jídelně (z důvodu potřeby velkého prostoru). Účastnila se ho velká část žáků školy.

- UČITEL 5: Ať žije volnost, nejen spolupráce!

Projekt u učitele 5 trval čtyři vyučovací hodiny. Žáci tvoří libovolné dílo, libovolnou technikou na téma „změna“. Individuálně, ve dvojicích či skupinách.

Přístup učitele 5 tkvěl ve svobodě jako nejvyšší hodnotě: svobodném uchopení tématu, svobodném rozhodnutí ve volbě techniky i ve svobodě se rozhodnout, zdali kooperovat či tvořit samostatně. Žáci byli na svobodu zvyklí, možná i proto dobře fungovala. Pracovali jako samostatná jednotka, semknutá dvojice či kooperující tým.

5.6.2 KATEGORIE 2: Koncept spolupráce

Kategorií koncept spolupráce je myšleno východisko pro společnou tvorbu, nápad či myšlenka, kterou učitel do třídy vnesl, aby kooperaci mezi žáky podnítil. Koncept spolupráce často koresponduje s tématem hodiny, není to ale podmínkou. Pokud problematiku uvedeme na příkladu, konceptem spolupráce je například důvěra v druhého, tématem je ale kresba obrázku dle zadání. Koncept spolupráce se prolínal celou hodinou, žáky motivoval a do značné míry tvořil celkovou atmosféru. Právě skrze koncept spolupráce učitel vnesl do třídy potřebu kooperovat.

V kooperativních nápadech jednotlivých hodiny, kde hospitace probíhala, nenalezneme konkrétní zaměření, ke kterému by učitelé tíhli. Každá z hodin byla, co se konceptu spolupráce týče, směřována neotřelým způsobem. Jednalo se tyto koncepty spolupráce: **barva jako východisko společné tvorby, tvar jako východisko společné tvorby, důvěra jako východisko společné tvorby, sloka písně jako východisko pro tvorbu obrázkového zpěvníku, tvorba na základě textu, četba jako výchozí prvek, svátek matek jako východisko pro společnou tvorbu a koncept spolupráce změna.**



Obrázek 2: Ukázka konceptu spolupráce - „důvěra“.

BARVA JAKO VÝCHODISKO SPOLEČNÉ TVORBY (SPEKTRUM ŽÁKŮ A SPEKTRUM BAREV): 3. TŘÍDA, UČITELKA 1

Žáci ve skupině po čtyřech až pěti tvoří práci dle zadání. Mají možnost vybrat ze tří témat: jaro, Velikonoce a cirkus. Jeden žák v týmu má k dispozici jen jednu barvu, se kterou může pracovat (každý má jinou). Společně mají k dispozici spektrum barev, pomocí kterého vytvářejí obraz. Tvoří malbu, využívají tempery.

Žáci jsou zadáním lehce znepokojeni, i přes to se úkolu zhostí se suverenitou. Ve většině skupin se profiluje dominantnější žák, který se ujme role koordinátora. V jedné skupině pracují všichni žáci kromě jednoho. Ten s odstupem sleduje vznikající práci. Roli „sledovatele“ si žáci střídají. Ze závěrečné diskuse vyplívají smíšené pocity.

„Nejtěžší bylo se domluvit a vysvětlit Jolče, co má dělat.“ (žák, 3. třída)

„Domlouvání bylo těžký, ale nikdo nebyl sám. Jeden seděl, koukal se a vymýšlel, ostatní malovali, takhle se to střídalo.“ (žák, 3. třída)

Z rozhovoru s žáky během tvorby vyplývá, že společná výtvarná činnost je pro ně výzvou. I přes to je, soudě dle atmosféry ve třídě, zaujala. Očividným úskalím je nedostatek času na tvorbu.



Obrázek 3: Skupinová tvorba (3.třída): Jaro

TVAR JAKO VÝCHODISKO SPOLEČNÉ TVORBY: 3. TŘÍDA, UČITELKA 1

Žáci pracují ve skupinách po čtyřech až pěti. Každý ve skupině má jiný geometrický tvar (od jednoho tvaru má každý 15 kusů). Žáci sami vymýšlí, jaké dílo z tvarů vytvořit. Zadáním je tvorba abstraktního díla z vylosovaných geometrických tvarů. Žáci je na papír lepí, některé skupiny je vybarvují pastelkami.

Jedná se o tatáž třídu jako v předchozím popisu. Během čtrnáctidenního odstupu je očividné, že žáci již nejsou z tvorby tak zaskočení, k činnosti přistupují zodpovědně a odhodlaně. Každá skupina pojímá práci odlišným způsobem, vznikají mandaly z geometrických tvarů, cesty z geometrických tvarů, tank i těla pokémonů. Ze závěrečné diskuse vyplývá větší míra žákovské suverenity a již získané zkušenosti z kooperace ve výtvarné výchově.

„To bylo strašně jednoduché se domluvit. Ještě, než to paní učitelka řekla, tak jsme věděli, co budeme dělat.“ (žák, 3.třída)

„Shodli jsme se skoro na všem, vůbec jsme se nehádali.“ (žák, 3.třída)

Patrná je radost žáků ze společné tvorby, která jde snáze než v minulé hodině, a hrdost z finální podoby práce. Zásadním úskalím je opět nedostatek času na činnost.



Obrázek 4: Skupinová tvorba (3.třída): abstraktní obraz z tvarů

DŮVĚRA JAKO VÝCHODISKO SPOLEČNÉ TVORBY: 2. TŘÍDA, UČITELKA 2

Dva žáci tvoří společnou práci na základě textu. Jeden má zavázané oči, druhý kreslí jeho rukou, co z textu vyčetl. Vzniká kresba tužkou. Zpočátku je patrné, že žáci si nejsou jisti zadáním práce. Ve třídě je nejistá atmosféra. Někteří průběh práce komentují.

„Vůbec nevím, co kreslím. Myslela jsem si, že je to zmutované zvíře.“ (žákyně, 2.třída)

„Sněhulák, nějaké zvíře, absolutně nevím, co to bylo.“ (žák, 2.třída)

Nakresli:

Do levého horního rohu nakresli sluníčko.

Nahoru doprostřed papíru dva mraky.

Doprostřed papíru velký kruh.

Do kruhu dva menší kroužky, a ty vybarvi.

Pod tyto dva kroužky nakresli chobot.

Dokresli slonovi uši, tělo, nohy a ocas.

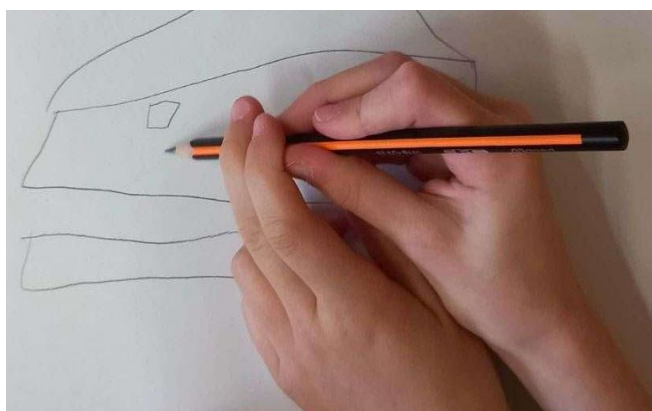
Nalevo od slona nakresli koš.

Do koše nakresli tři jablka.

CS
Skenováno pomocí CamScanner

Obrázek 5: text ke společné tvorbě

V závěrečné reflexi žáci pouze zmiňují, zda se jim práce líbila, či nelíbila. Z pohospitačního rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že je s prací svých žáků spokojena. Měla strach, jak si žáci poradí s textem, zvládli to dle ní ale dobře. Žáci se k práci příliš nevyjadřují, citelná je jejich nejistota a nezkušenost spolupracovat.



Obrázek 6: Kresba dvojice na základě textu (2. třída)

SLOKA PÍSNĚ JAKO VÝCHODISKO PRO TVORBU OBRÁZKOVÉHO ZPĚVNÍKU: 4. TŘÍDA, UČITELKA 2

Žáci si losují sloky písně, každý si vytáhne jednu sloku. Žáci tvoří týmy na základě stejné písně, ke které jejich sloka náleží. Z druhé strany sloky je napsaná technika, pomocí které budou žáci obrázkový zpěvník tvořit. Každý tým tvoří jinou technikou. Objeví se tempery, vodovky, pastelky a voskovky. Zpočátku jsou žáci poněkud znepokojeni netradiční formou výuky.

„Tahle hodina není normální.“ „Ne, to není.“ (žáci, 4. třída)

Hned v úvodu se roztrhne horlivá debata o tom, která technika je náročnější. Žáci, kteří mají tvořit vodovkami, se cítí ukřivdění, jsou přesvědčení, že jejich technika je jednoznačně nejnáročnější. I přes úvodní rozepru, nakonec všechny týmy přijmou vylosovanou techniku, a pouštějí se do tvorby.

*„Co to je, to vypadá, jako by šel někoho zabít.“ „Tak si to zkus udělat vodovkami, to nejde prostě.“
žák (4. třída)*

Zpočátku pracuje každý sám, domlouvají se ale, jakým stylem budou malovat či kreslit, aby byl zpěvník sjednocený. Žáci pracují zapáleně, je vidět, že je společná práce těší. Úskalím je pro žáky opět nedostatečný čas na práci.



Obrázek 7: Skupinová tvorba (3.třída): zpěvník

Každá ze tří stran na fotografii má jiného autora, jeden obrázek demonstruje jednu sloku písně „Beskyde, Beskyde“.

TVORBA NA ZÁKLADĚ TEXTU: 1. TŘÍDA, UČITELKA 3

Dva žáci kreslí fantastickou bytost, „příšerku“ na základě předem daných instrukcí. Jeden z žáků čte, druhý kreslí, pozice se prostřídají. Mají napsané instrukce, jak má fantastická bytost vypadat, je ovšem i značný prostor pro kreativitu. Žáci využívají voskovky.

Zprvu jsou zaskočeni tvorbou ve dvojicích, některé dvojice si spolupráci užívají, jiné řeší rozpory a neshody. Z výrazů je ale patrné, že většina žáků je do práce zapálena.

„Ukaž, on má díru v břiše?“ „Ne, nemá.“ „A co to teda je?“ (žáci, 1.třída)

„My jsme ji dali i jméno a příjmení, je to Dráp Strašidlo.“ (žáci, 1.třída)

„To není hruška, to je avokádo.“ „Prosím tě, ty jsi avokádo.“ (žáci, 1.třída)

V závěru se žáci sejdou na koberci, kde probíhá závěrečná reflexe. Během závěrečné reflexe mají žáci možnost vyjádřit se ke společné práci.

„Spolupráce jde dobře, ze začátku jsme se nemohli dohodnout na jméně, ale pak jsme se domluvili a nepohádali“ (žákyně, 1.třída)

„Tomáškovi a Michalce se nepracovalo nejlépe, v čem byl problém?“ (paní učitelka)

M: „Tomáš mi říkal, že má příšera osm rukou.“

T:“ Ale ona jich může mít osm, to není špatně.“

M: „Aha, ale já jsme v tu chvíli naštvala, protože Tomáš mi vůbec nic neřekl, on četl a já kreslila, protože Tomáš řekl, že neumí kreslit, tak kreslit nechtěl.“



Obrázek 8: Tvorba dvojic (1. třída): příšerka dle zadání i vlastní fantazie

ČETBA KNIHY JAKO VÝCHOZÍ PRVEK: 2. TŘÍDA, UČITELKA 4

Společná četba knihy *Linka a bod* přivádí žáky na tvorbu díla z tvarů. Třída nejprve společně knihu čte, povídají si o tom, co vše může z linek a bodů vzniknout. Po společné četbě tvoří z linek a bodů město. Každý z žáků k dílu přispěl linkou či bodem. Po kruhu žáci postupně přidávají linky a body, vše se odehrává bez verbální komunikace.



Obrázek 9: Společná tvorba třídy: město z linek a bodů



Obrázek 10: individuální tvorba: hřiště z linek a bodů (žákyně, 2.třída)

Následuje individuální činnost, předchozí společná práce je žákům inspirací k tvorbě samostatné. Žáci z kartonů stříhají linky a body a tvoří libovolné obrázky. Z pohospitačního rozhovoru vyplývá, že i přes to, že kooperace je ve třídě součástí téměř každé hodiny, ve výtvarné výchově dává paní učitelka přednost tvorbě individuální. Žáci mají podobný postoj. Zde je příklad odpovědí žáků na otázku, zdali jim vyhovuje, že pracují samostatně, nebo by chtěli tvorbu sdílet.

„Jak kdy, ale asi raději sám. Protože když jsme ve skupině, tak se pak nemůžeme dohodnout, každý chce něco jiného.“ (žák, 2. třída)

„U výtvarky určitě každý sám, protože máš svoji fantazii.“ (žákyně, 2. třída)

„Každý sám, protože mi do toho nikdo nekecá a můžu si to udělat, jak chci.“ (žák, 2. třída)

SVÁTEK MATEK JAKO VÝCHODISKO PRO SPOLEČNOU TVORBU: 2. TŘÍDA, UČITELKA 4

Při příležitosti Dne matek tvoří žáci ve skupinách koláž, snaží se o plakát pro super maminku. Mají k dispozici dámské a dětské časopisy, které přinesli do školy, z nich stříhají obrázky do koláže. Žáci pracují zapáleně, je vidět, že mají s kooperativními činnostmi zkušenost.

„My jsme tam dali kuře, protože maminka má ráda pečené kuřátko.“ (žáci, 2. třída)

„My za to nemůžeme, že tvoje maminka nemá ráda dětské věci, protože my ty dětské časopisy odebíráme.“ „Moje je třeba ráda má.“ (žáci, 2. třída)

„Ale domlouvejte se, nelepte to tam náhodně.“ „Tady budou obrázky a tady nápisy.“ (žáci, 2. třída)

Spolupráci žáci hodnotí vesměs pozitivně, z rozhovorů plyne, že u tohoto typu práce ji považují za přínosnou a praktickou. Na dotaz, jak se spolupráce daří, odpovídají žáci následovně:

„No, dobře, je to lepší dělat to ve skupině, protože je to rychlejší, ale zas se moc nedomlouváme, jen lepíme.“ (žák, 2. třída)

„Spolupracuje se nám dobře, já to dělám raději takhle ve skupině, protože jsme s holkami spolu a můžeme si povídat.“ (žákyně, 2. třída)

„Já jsem taky ráda, že to děláme společně, protože je to rychlejší.“ (žákyně, 2. třída)

„Já bych to dělala raději sama, nemám ráda skupinovou práci. Protože, když tě něco napadne, tak to prostě uděláš a nemusíš se s nikým domlouvat.“ (žákyně, 2. třída)



Obrázek 11 Skupinová tvorba (2. třída): plakát pro super maminku

ZMĚNA: 3. – 5. TŘÍDA, UČITEL 5

Projekt, který se na Montessori škole odehrává, je součástí celorepublikového projektu „Máš umělecké střevo“. Montessori škola se do projektu přihlásila. Účastní se ho žáci 3.-5. třídy základní školy, trvá 12 hodin a je rozdělen do tří čtyřhodinových bloků. Téma letošního projektu byla „změna“. Dle učitele 5 je téma změna pro děti poměrně abstraktní pojem, zvláště pro mladší obtížně uchopitelný. Proto se rozhodl dětem změnu zprostředkovat skrze pohádku. Pohádka v sobě nese téma změny. Proměňuje se a vyvíjí hlavní hrdina. Téma pohádky je žákům blízké a známé, a mohlo by jim snáze přiblížit téma změny. Žáci tvoří libovolné dílo, libovolnou technikou, pevně dané je pouze téma. Pracují individuálně, ve dvojicích či skupinách. Jednalo se o jediný případ ze všech hospitovaných hodin, kde se žáci mohli svobodně rozhodnout, zda kooperovat či nikoliv. Zde jsou příklady žákovských odpovědí na otázku, proč se rozhodli spolupracovat či pracovat individuálně:

„My jsme chtěli všichni spolupracovat, ale pak se to nějak zvrhlo a děláme každý sám, ale všichni děláme Pac-mana. Všechno to vychází z té počítačové hry a povídáme si o tom.“ (žák, 4. třída)

„My děláme takový příběh o holčičce jménem Ronja. Rozhodly jsme se spolupracovat, protože jsme si řekly, že když budeme tvořit společně, bude to jednodušší. Protože mně něco napadne, jí něco napadne a dáme to dohromady. Kdybych to dělala sama, tak pořád čmárám pastelkou a nevím, co dělat. Takhle to jde lépe. Společně máme více fantazie.“ (žákyně, 2. třída)

„No, prostě proč ne. Tohle bych fakt nechtěl dělat sám. Ale my jsme byli původně tři, akorát Filip se od nás odpojil, protože chtěl natírat tužku barvou. Což je divný, ale zas je to kreativní, to joo.“ (žák, 3. třída)

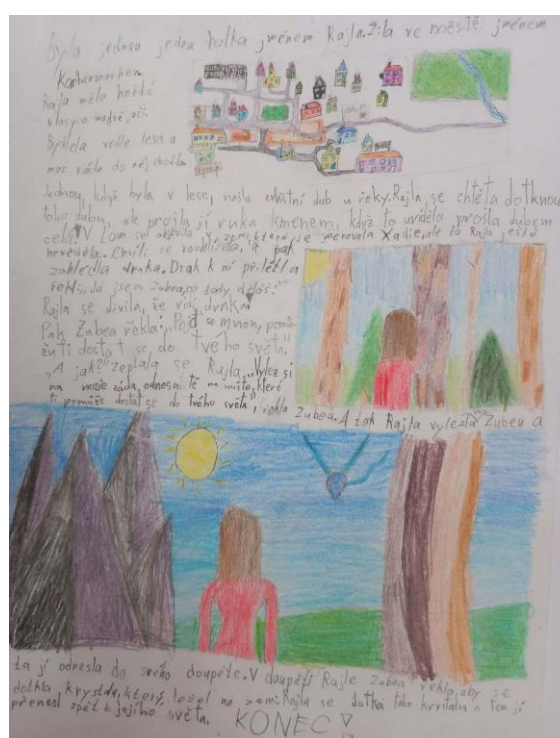
„Jsem rád sám, nerad dělám s někým. Dělá příběh o kamínku, který nechtěl být součástí asfaltu jako jeho tatínek, ale věděl, že ho čeká podobná budoucnost, a proto odletěl na Měsíc. Byl prvním kamínkem na Měsíci.“ (žák, 4. třída)

„My jsme zkoušeli nejdřív spolupracovat, ale pak jsme od toho opustili, protože Vítek chtěl něco a já zas něco jiného. Nechtěl jsem mu ty jeho nápady brát.“ (žák, 3. třída)



Obrázek 12: Individuální práce – dívka (12 let): změna

Zobrazení tématu změna skrze úraz tanečnice. Baletka se po nehodě rozhodla věnovat výrazovému tanci.



Obrázek 13: práce dvojice – dívky (8 let): změna

Dvojice dívek tvoří komiksový příběh o hrdince Ronje. Téma změna do příběhu proniká skrze proměnu hlavní hrdinky při její cestě.

Na první pohled se zdají být koncepty spolupráce nesourodé. Všechny ovšem spojuje potřeba spolupráce. Učitelé je volili tak, aby žáci měli potřebu (museli) kooperovat. V některých hodinách se tato potřeba druhého projevila velmi zřetelně, myslíme tím, že učitel hodinu postavil se záměrem vzájemné závislosti. V jiných hodinách si o potřebě kooperovat rozhodli samotní žáci. Jak uvádí Kasíková (2016) pozitivní vzájemná závislost při kooperaci nastává tehdy, pokud si jsou žáci vědomi, že ke splnění cíle potřebují jeden druhého.

Právě ona pozitivní závislost byla velmi výrazná v hodinách učitelky 1. Barva byla východiskem společné tvorby z toho důvodu, že žáci tvořili společné dílo na zadané téma – každému z žáků v týmu byla přidělena právě jedna barva. Žáci mezi sebou barvy míchali, pokud chtěli, aby jejich dílo obsahovalo více než jednu barvu, kooperovat museli.



Obrázek 14: Ukázka práce z hodiny učitelky 1

5.6.3 KATEGORIE 3: Realizace výuky

Pojmem realizace výuky je myšleno rozdělení žáků do skupin a s tím související téma prostoru třídy a zasedacího pořádku. Právě rozdělení do skupin je pro žáky velkým tématem. V hodinách, kde hospitace proběhla, se během rozdělování odehrávaly nezkrotitelné emoce – nadšení či smutek ze složení vlastního týmu. Pocity ukřivdění či výhry.



Obrázek 15: Uspořádání lavic v ZŠ s programem Začít spolu



Obrázek 16: Uspořádání lavic v běžné ZŠ

Tabulka 2- rozdělení žáků

UČITEL	PODROBNOSTI ROZDĚLENÍ
Učitel 1	<ul style="list-style-type: none"> kooperace skupin rozdělení do skupin na základě losování – složení skupiny je náhodné <p>⇒ žáci si losují tvar – stejný tvar signalizuje náležitost do jednoho týmu</p> <p>⇒ způsob rozdělení nesouvisí s následnou činností</p>
	<ul style="list-style-type: none"> kooperace skupin rozdělení do skupin na základě losování – složení skupin je ovlivnitelné žáky <p>⇒ žáci si losují tvar, v každém týmu mají být zastoupeny všechny tvary</p> <p>⇒ způsob rozdělení souvisí s následnou činností</p>
Učitel 2	<ul style="list-style-type: none"> kooperace dvojic dvojice na základě zasedacího pořádku – dvojice je daná (způsob rozdělení nesouvisí s následnou činností)
	<ul style="list-style-type: none"> kooperace skupin rozdělení do skupin na základě losování <p>⇒ Žáci si losují sloky písní (každý má jinou), jednomu týmu náleží žáci s kompletním textem písně. Způsob rozdělení souvisí s následnou činností.</p>
Učitel 3	<ul style="list-style-type: none"> kooperace dvojic dvojice na základě zasedacího pořádku – dvojice je daná (způsob rozdělení nesouvisí s následnou činností)
Učitel 4	<ul style="list-style-type: none"> kooperace skupin v úvodu hodiny rozdělení na chlapce a dívky (způsob rozdělení nesouvisí s následnou činností)
	<ul style="list-style-type: none"> kooperace skupin rozdělení na základě volby žáků s podmínkou počtu žáků ve skupině (způsob rozdělení nesouvisí s následnou činností)
Učitel 5	<ul style="list-style-type: none"> kooperace dvojic i skupin, rozdělení je volbou žáků

Učitelé mají různé možnosti, jakou formu rozdělení zvolit, záleží na práci, která žáky čeká. Může jít o promyšlenou tvorbu skupin, a to v případě, že učitel potřebuje, aby byly týmy vyrovnané. Učitelovou prioritou může být také rychlost složení skupin či je možnost rozdělení pojmut jako vplutí do tématu hodiny (Čapek, 2015).

Ve všech hospitovaných hodinách se pro rozvoj kooperativních dovedností učitelé ubírali právě k dělení žáků do skupin či dvojic. I v případě této kategorie můžeme pozorovat rozdíly v dělení žáků, ale také shody mezi školami i učiteli, ty základní jsou zaznamenány v tabulce 2.

Učitelé, kteří se uchýlovali ke kooperaci dvojic se rozdělením příliš nezátěžovali, ve všech případech ponechali zasedací pořádek – tím pádem byly dvojice utvořené. Pokud se učitelé uchýlovali ke skupinové práci, ve škole A volili způsob rozdělení losováním, ve škole B byli se žáci dělili do skupin dle svého uvážení s podmínkou počtu čtyř žáků ve skupině a ve škole C byl způsob rozdělení i počet žáků ve skupině na rozhodnutí žáků. Na tomto místě si můžeme klást otázku, jaké mají způsoby rozdělení žáků (svobodné či podmíněné) vliv na kvalitu práce. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku se na otázku nedá jednoznačně odpovědět. Z pozorování ale rozhodně nevyplynulo, že by práce žáků ve svobodně utvořených skupinách byla harmoničtější či naopak. Práce s prostorem třídy a možnosti zasedacího pořádku jsou podřízeny právě způsobu dělení žáků do skupin. Vhodné uspořádání lavic žákům pomáhá ve společné tvorbě i možnosti diskutovat. Následující tabulka shrnuje, jakým způsobem bylo upravené pracovní prostředí pro kooperativní činnost u jednotlivých učitelů.

Tabulka 3- uspořádání lavic

UČITEL	BĚŽNÉ USPOŘÁDÁNÍ LAVIC	USPOŘÁDÁNÍ LAVIC PRO KOOPERATIVNÍ ČINNOST
Učitel 1	lavice po dvou	Lavice přeskupeny po čtyřech.
Učitel 2	lavice po dvou	Práce dvojic, lavice po dvou.
Učitel 3	lavice po dvou	Lavice po dvou. Učitelka nechtěla žákům povolit se během společné práce shluknout z důvodu obavy z nadměrného hluku. I přesto si žáci, kteří spolupracovali, sesedali. Jejich touha komentovat práci a být pohromadě byla silnější než požadavek učitelky.
Učitel 4	Lavice po čtyřech – vzhledem k realizaci programu Začít spolu sedí žáci běžně v tomto uspořádání.	Lavice po čtyřech.
Učitel 5	Neznámé	Projekt probíhal ve školní jídelně. Žáci pracovali u dlouhých stolů. Pokud se rozhodli kooperovat, prostředí k tomu bylo uzpůsobené. Pokud ne, našli si volné místo, kde měli na samostatnou práci klid.

5.6.4 KATEGORIE 4: Role učitele

„Role učitele by se dala by se dala definovat jako role facilitátora: určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje ke kooperaci, vytváří podmínky pro reflexi.“ (Kasíková, 2016, str. 41).

To, jakou roli učitel zaujme, má významný vliv na klima třídy. Klima třídy se odráží v chování žáků ve vyučovacím procesu, mezi sebou i ve vztahu mezi učitelem a žákem. Role učitelů značně lišily na jednotlivých školách. Učitelé, u nichž hospitace proběhla, jsou zde, co se týče role učitele, řazeni od nejvíce „autoritativních“ po nejvýrazněji „svobodomyšlné“.

Ve škole A byl výrazný autoritativní postoj učitelky 2, jak bylo zmíněno v kapitole 5.6.1, hlavní prioritou učitelky 2 byl klid ve třídě, tomuto cíli do jisté míry podřídila hodinu na úkor rozvoje kooperace. Role učitelky 3 byla obtížně definovatelná, v určitých ohledech bychom ji mohli považovat za facilitátora, i když zatím možná nezkušeného. Její přístup k žákům byl ovšem milý a respektující. Role učitelky 1 je záměrně popsána na závěr ve škole A, jelikož je velmi podobná roli učitelky 4. Učitelka 1 se otevřeně, bez přetvářek snažila být facilitátorem, ale zároveň neskrývala svoji nejistotu a pochyby.

Roli facilitátora, tak, jako ji popisuje Kasíková, 2016, bylo během výzkumu možno zaregistrovat na škole B u učitelky 4. Učitelka do značné míry odpovídala výše zmíněnému popisu.

Role učitele 5 na škole C byla opět specifická. Byl rádcem, připravený pomoci, pokud žák potřebuje a chce, byl nenápadný, neinvazivní, zodpovědnost nechával na žácích. Byl jim stále k dispozici, diskutoval o díle, doporučoval.

5.6.5 KATEGORIE 5: Komunikace a interakce

Touto kategorií rozumíme interakci a komunikaci mezi žáky během společné tvorby. Mohla by se sem patřit také komunikace mezi učitelem a žákem, toto téma již bylo rozebráno v kategorii 5.6.4.

Způsob, jakým spolu žáci komunikovali, byl ovlivněn složením skupiny, klimatem třídy, tématem hodiny, typem činnosti, zkušenostmi žáků s kooperací, pracovním prostředím, přístupem učitele a dalšími faktory. V každé vyučovací jednotce byla komunikace mezi žáky unikátní. I v této kategorii však můžeme hledat shodné rysy. Jedná se o **konsenzus a domluvu, empatii a pomoc, řešení problému a projevy dominantního žáka**. Jednotlivé prvky komunikace jsou uvedeny na konkrétních příkladech z hodiny.

KONSENZUS, DOMLUVA

První podkategorie zachycuje rozhovory žáků a jejich smysl pro nalézání společného řešení. Jak již bylo nastíněno v kategorii 5.6.2, některá témata žáky vedla k nutnosti hledání konsenzu a nutnosti domluvy více, jiná méně. Ve všech hodinách bylo však možné nalézt příklady domluvy mezi žáky ohledně finální podoby díla. Zajímavá byla tendence žáků domlout se ohledně tvorby hlasováním, a to z vlastní iniciativy. Tento jev se vyskytl ve čtyřech vyučovacích jednotkách. Dalším jevem, který stojí za zmínku, bylo stanovování pravidel ve skupině samotnými žáky bez zásahu učitele, zde se projevuje určitá potřeba chovat se dle pravidel, která jsou příhodná pro konkrétní činnost. Pravděpodobně se může jednat o aplikování naučených vzorců chování.

„Ty uděláš okno a já to vybarvím žlutě, jakože se tam svítí, jo?“ (žák, 3. třída)

„Takže hlasujeme, kdo co volí – všichni jaro? Tak uděláme kytičky, já budu dělat tulipány.“ (žák, 3. třída)

„Takže drápy budou černý?“ „Ne, zelený!“ „Jojo, zeleně, zeleně, zeleně.“ (žák, 3. třída)

„Tak já udělám takhle ty trojúhelníky doprostřed.“ „Joo, tak jo, takovou kytku.“ „Počkat, já mám nápad ještě, co kdyby každý používal jen jednu barvu?“ (žák, 3. třída)

„Tak budeme hlasovat.“ „Co bys chtěla dělat ty, Sofi?“ „Tak prostě něco, co nám něco bude připomínat.“ „Nebo prostě něco divného.“ (žák, 3. třída)

„Hej kluci, líbilo by se jí tohle? Kluci, líbilo by se jí tohle?“ „Joo, určitě, to vystřihni.“ (žák, 2. třída)

„Já vystřihnu tyhle děti...“ „Počkej, musíš nám ale říct proč.“ „No, já to vystřihnu a pak vám to řeknu.“ (žák, 2. třída)



**Obrázek 17: Fantastická bytost "příšerka"-
tvorba jedné z dvojic**

EMPATIE, POMOC

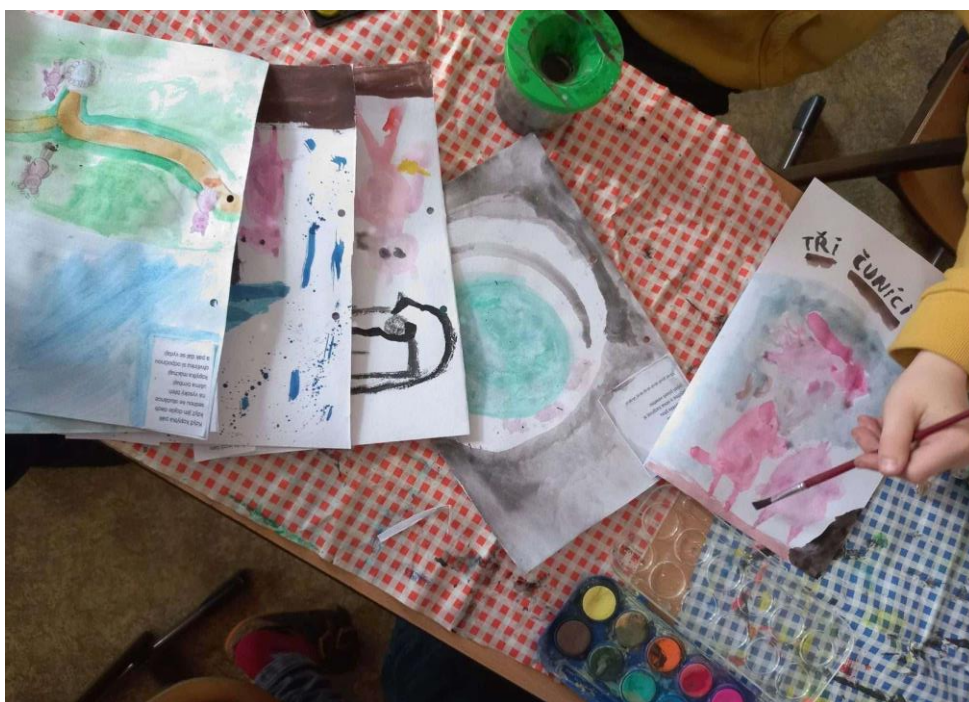
Během poslouchání žákovských konverzací bylo možné zachytit prvky empatie a vzájemné pomoci. Nalezení tohoto aspektu bylo značně uspokojivé. Vidět žáky si pomáhat, aniž by je k tomu někdo nabádal či zdůrazňoval důležitost vzájemné pomoci, je radost.

„Jejda, teď jsem to pokazil.“ „Ne, je to dobrý, to vůbec nevadí.“ (žák, 3. třída)

„Já jsem zapomněla, jak se dělá jízdní kolo.“ „To uděláš takové kolo a z toho částky.“ (žák, 2. třída)

„Jak jdou ty sloky za sebou?“ „No...tak si to zazpíváme a vzpomeneme si.“ (žák, 3. třída)

„Já ale nevím, jak jdou ty sloky za sebou a nikdo v týmu to taky neví.“ „Ukaž, já to vím, já vám s tím pomůžu.“ (žák, 3. třída)



Obrázek 18 Obrázkový zpěvník – Seřazování jednotlivých slok ve zpěvníku.

ŘEŠENÍ PROBLÉMU

Problémy nejčastěji plynuly z nemožnosti se shodnout na vizuální podobě díla. Jak již bylo zmíněno, často byly řešeny hlasováním. Jen zřídka se objevovala potřeba žáků volat na pomoc s vyřešením problému učitele – žáci očividně rádi pracují samostatně. Z osmi hospitovaných jednotek se pouze jednou objevil problém, který musel řešit učitel. V ostatních případech se žáci zvládli bez výraznějších emocí dohodnout samostatně.

„Kubo, musíš počkat, až to zaschne, počkej, až to zaschne, takhle to fakt nejde.“ (žák, 3. třída)



Obrázek 19: Jaro

PROJEVY DOMINANTNÍHO ŽÁKA

Fenomén dominantního žáka byl výrazný. Téměř v každé kooperující skupině či dvojici vyplynula povaha dominantního žáka na povrch. To, do jaké míry byl žák až invazivním článkem skupiny, záleželo na temperamentu konkrétního jedince, v některých případech se stal nenahraditelným manažerem skupiny, kterého tým zjevně ocenil, jindy ale dominance přerostla v jakési „diktátorství“, kdy jeden žák převzal veškerou moc a začal tým dirigovat. Kasíková (2016) doporučuje minimalizovat vliv dominantního žáka například vhodným rozdělením rolí ve skupině. Rozdělení rolí nevyužíval žádný z učitelů, u kterých hospitace proběhla.

„Tady mám udělat ten strom? „Jojo, tady, počkej, ty do toho nekresli, tak, ještě kousek a stop.“ (žák, 3. třída)

„Tak tady udělej trávu a tady pak bude ten domeček.“ (žák, 3. třída)

Výzkumník: „Proč jsou tyhle dva obrázky stejné?“ Žák: „No, Filip mi řekl, že to mám udělat pravítkem, tak jsem to udělal ještě jednou, pravítkem.“ Výzkumník: „A proč jsi ho poslechl?“ Žák: „Já nevím, no.“ (žák, 4. třída)



Obrázek 20 Velikonoce

5.6.6 KATEGORIE 6: Možnosti tvůrčího i časového rozmachu

To, jakým způsobem mohou žáci v tvorbě popustit uzdu fantazii a výtvarně se vyjádřit, záleží i na časových možnostech. Právě ony časové možnosti jsou v hodinách výtvarné výchovy značně omezené. Toto tvrzení plyne z vlastních zkušeností během praxí i ze samotného výzkumu.

Ve škole A i B bylo patrné, že žáci by při práci ocenili více času. Ve škole A mají žáci od první do třetí třídy jednou týdně 45 minut výtvarné výchovy a ve čtvrté a páté třídě 2x 45 minut týdně. Ve škole B je rozvržení času mezi výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi na volbě učitele. Pokud by žáci měli na tvorbu více času, jejich práce by pak mohla být smysluplnější, propracovanější i využitelnější do budoucna. Nedostatek času byl nejvýraznější v hodinách učitele 1 (škola A), kde měli žáci na tvorbu pouze 45 minut. Hodina paní učitelky byla velmi promyšlená, co se týče výtvarného vyjádření i kooperace, jedna vyučovací jednotka bohužel nestačila.

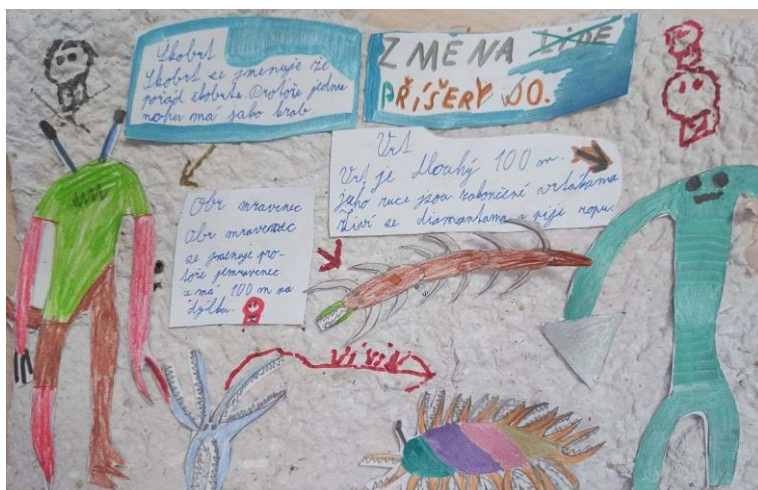
Některé hospitované hodiny trvaly 2x45, což mělo na finální podobu díla značný vliv. Asi nejdůležitější je fakt, že žáci práci stihli dokončit a vzniklo hotové dílo – to se u výuky trávající 45 minut bohužel říct nedá.

Pokud je volena náročnější technika nebo chce učitel do hodiny zapojit právě například prvky kooperace (nebo se dokonce odváží zvolit oboje – což je vzhledem k časové dotaci, jak jsme se přesvědčili, jen obtížně zvládnutelné), zabere příprava pracovního prostředí třetinu hodiny. Je tedy namístě položit si otázku, jaké dovednosti a klíčové kompetence můžeme u žáků rozvíjet, pokud je na tvorbu určeno pouze 45 minut času? Jak moc učitele i žáky tento nedostatek času omezuje v tvorbě? Tvorba pak může spět k honbě za výkonem, za finální podobou díla. Proces, jakým k výsledku dojde, se odehraje v letu, je sotva zaznamenán.

Inspirativní byl naopak minimálně omezený čas na škole C. Projekt, který zde byl realizován, trval 3x 4 hodiny. Výzkum byl proveden v druhé fázi projektu, kdy už byli žáci obeznámeni s tématem projektu a pracovali na svých dílech. Druhá fáze byla věnovaná pouze tvorbě. Třetí fáze dokončování díla a prezentaci. Na samotnou tvorbu (pokud opomineme rozhodnutí se, co tvořit a dokončování) měli žáci tedy 4 hodiny. Takovou časovou dotaci bychom jen těžko hledali v hodinách výtvarné výchovy na běžné základní škole.

Zajímavé bylo sledovat, jak se značným množstvím času žáci nakládají. Objevili se tací, kteří v druhé fázi projektu tvořili již čtvrtý obraz a jejich produktivita byla obdivuhodná. Bylo očividné jejich zapálení a chuť tvořit. Jiní žáci pracovali celé dopoledne velmi soustředěně na jednom díle. Práci konzultovali, upravovali, promýšleli, literárně dotvářeli. Někteří tvorbu odsunuli do pozadí a hlavní náplň projektu pro ně byla diskuse se spolužáky. Často ale právě o dílech, které tvořili. Nebylo ale žáka, který by se do výtvarně-literárního projektu nezapojil.

Zamysleme se nad procesem vzniku díla. Někdy máme tendence proces opomíjet a hnát se k cíli, čímž se můžeme ochudit o nejpodstatnější okamžiky. Výtvarné projekty a projektová výuka obecně může být jedna z možností uchopení kooperativní metody vyučování.



Obrázek 21: Příšery

Chlapec (8 let) se rozhodl pro individuální tvorbu. Na téma změna tvoří fantastické bytosti, které detailně popisuje. Dle jeho slov je téma změny skryto v proměně lidí ve fantastické bytosti.

5.6.7 KATEGORIE 7: Hodnocení a závěrečná reflexe

Kategorie zahrnuje hodnocení učitelem i žáky v průběhu vyučovacího procesu a hodnocení na závěr hodiny (tedy závěrečnou žákovskou reflexi, která byla zahrnuta ve všech vyučovacích jednotkách).

Během hodiny se objevovaly hodnotící komentáře ze strany učitelů i žáků. Vzhledem k tomu, že žáci pracovali v týmech, se ale žákovské hodnotící komentáře v duchu „kdo to má nejhezčí“ redukovaly na minimum. V některých hodinách se objevovaly tendence skupin vyslat „špiona“, který zjistí, jak se práce daří ostatním a ujistí tým, že si vede oproti ostatním skupinám velmi dobře.

Nedílnou součástí každé hodiny byly závěrečné reflexe. Bylo až překvapivé, že je zařadili všichni učitelé ve všech vyučovacích jednotkách. Z pohospitačního rozhovoru vyplynulo, že učitelé závěrečnou reflexi při kooperativních činnostech považují za stěžejní součást výuky. Důležitost závěrečné reflexe při kooperativních činnostech spatřují ve snazším vyřešení problému (svěření se s problémem), který při kooperaci vyvstal. Cílem závěrečné reflexe bylo obhájit práci a v některých případech i shrnout, jak se dařila spolupráce. V tabulce jsou uvedené příklady odpovědí žáků ohledně spolupráce:

„Domlouvání bylo docela dobrý, jen Mateo byl smutný, že se tolik nezapojil.“ (žákyně, 3. třída)

„Domlouvání bylo těžký, ale nikdo nebyl sám, jeden seděl, koukal se a vymýšlel a ostatní malovali, a takhle se to střídalo.“ (žák, 3. třída)

„Domluva byla špatná, protože holky říkaly, ať udělám dům, ale když jsme to nakreslila, tak se mi začaly smát a říkat, že je to špatně, cítila jsem se špatně.“ (žákyně, 3. třída)

„Já jsem se taky necítil dobře, protože jsem nic nedělal.“ (žák, 2. třída)

„Spolupráce byla skvělá, hned jsme se shodli.“ (žákyně, 3. třída)

„Já jsem se vůbec nedostal k malování, Roza nás pořád dirigovala, co máme dělat, ale dělala to hodně dobře.“ (žák, 3. třída)

„Dobře, shodli jsme se skoro na všem, vůbec jsme se nehárali.“ (žák, 2. třída)

Ze závěrečné reflexe (jak je vidět na příkladu) leckdy vyplynuly emoce, radosti i strasti žáků ze společné tvorby. Právě při závěrečné reflexi byl prostor případně rozpory vyřešit (pokud to časové rozpoložení hodiny dovolilo). Učitelé tyto emoce většinou řešili otázkami, co by se dalo příště udělat jinak, aby se negativním pocitům předešlo.

5.7 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části diplomové práce byla zkoumaná kooperace mezi žáky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat, jaké prvky kooperace učitelé zařazují v hodinách výtvarné výchovy. Byla stanovena tato výzkumná otázka: Jaké způsoby spolupráce zařazují do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni vybraní učitelé? Výzkumu se zúčastnily tři školy, každá je svým přístupem k žákům specifická. Na základě hospitace a pohospitačního rozhovoru bylo dle analýzy P. Mayringa stanoveno sedm kategorií. Každá kategorie byla důkladně rozpracována. Byly zmíněny přístupy jednotlivých škol i učitelů, práce a komunikace žáků. Na základě zkušeností z výzkumu byl zhotoven výtvarný úkol zaměřující se na kooperaci žáků. Bude mu věnována následující kapitola.

6. REALIZACE VLASTNÍHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Po ukončení výzkumného šetření byl realizován vlastní výtvarný úkol s kooperativními prvky. Při vymýšlení výtvarného úkolu bylo inspiračním východiskem soudobé umění i zkušenosti nasbírané během výzkumu.

6.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ÚKOLU

Námět: Výzdoba kořenů a kmene stromu jako loučení se s plodným obdobím a přechod do zimního útlumu.

- **Zadání:** Žáci ve skupině vyzdobí kamen stromu z přírodních materiálů. Samotné tvorbě předchází seznámení s díly skotského umělce Andyho Goldsworthyho.

Inspirační východisko a základní popis:

Pro tvorbu výtvarného projektu zaměřeného na kooperaci při výtvarné výchově jsem zvolila inspiraci směrem land art. Důvodem je osobní vztah k tvorbě v přírodě a vlastní zkušenost, aktuálnost tématu ve vztahu k ekologii. Podstatné pro mě bylo představit žákům jeden z proudů současného umění, kterým land art je – a to mimo jiné i ve své pomíjivosti, jež se do jisté míry blíží konceptuálnímu umění. Konkrétní inspiraci pro práci s dětmi jsem hledala v dílech skotského umělce Andyho Goldsworthyho.

V projektu jsem dětem základní školy (8-11 let) přiblížila pojem land art a jeho charakteristické rysy. Cílem bylo vyjít z děl Goldsworthyho a skrze ně land art pochopit a inspirovanou činností i zažít. Klíčové pro mě byly aspekty jako je *práce s přírodninami, křehkost díla, práce s barevným kontrastem, hledání tvaru, fyzikální zákonitosti, pomíjivost, čas či záznam proměn* (Goldsworthy, 2024).

Vzhledem k tématu kooperace jsem realizovala úkol se skupinou skautů. Právě kooperace je jedním z principů, na kterém se skauting zakládá, dá se proto předpokládat, že děti budou mít s kooperativními úkoly zkušenost. Vzhledem k tomu, že jsem úkol realizovala s dětmi, které neznám a nemám s nimi osobní zkušenost, zdálo se mi na místě pracovat s takovými, které jsou již pro kooperativní činnosti do jisté míry vybaveny. Učitel, který zařazuje kooperativní činnosti ve své třídě, žáky zná, dokáže předvídat jejich chování, může je ke komplexním kooperativním úkolům dovést postupně. Učitel svým žákům pomáhá při rozdělení do skupin, při řešení

konfliktů, zařazuje kooperativní činnosti pro posílení vztahů ve třídě. Mým cílem bylo odučit výtvarný úkol inspirovaný současným uměním, při kterém budou žáci kooperovat, proto bylo potřeba pracovat se sehranou a fungující skupinou. Zajímala mě inspirativnost děl Andyho Goldsworthyho, schopnost dětí na ně reagovat, jejich zájem či debaty o způsobu práce. I přes to, že skupina byla již do jisté míry sehraná, kooperace mezi dětmi byla činností dál posilována.

Cílová skupina: Žáci 1.stupně ZŠ

Časová dotace: 2x60 minut

Pomůcky: vytištěné fotografie Goldsworthyho děl

Cíle dle RVP a jejich konkretizace

- *VV-5-1-03 nalézají vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě (RVP ZV, 2023 str. 87)*
 - Žák v přírodě nalézají vhodné materiály k vytvoření díla – zkoumá jejich barvu, tvar i strukturu.
- *VV-5-1-05 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace (RVP ZV, 2023 str. 87)*
 - Žák hledá inspiraci v Goldsworthyho dílech, která zkoumá před vlastní tvorbou.
- *VV-5-1-06 nalézají a do komunikace zapojují obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil (RVP ZV, 2023 str. 87)*
 - Žák obhájí svoji tvorbu. Vysvětlí záměr výzdoby.

Učivo

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru (RVP ZV, 2023 str. 87)
- uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření (RVP ZV, 2023 str. 87)

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby (RVP ZV, 2023 str. 87)

Formulace cílů úkolu:

Kognitivní cíle:

- Žák zdůvodní výběr fotografie, která ho nejvíce zaujala.
- Žák popíše materiál, se kterým autor pracuje.
- Žák navrhne, jak vyzdobit strom na rozloučení se s jeho plodným obdobím.
- Žák najde princip uspořádání jednotlivých materiálů pro tvorbu díla.
- Žák obhájí své dílo (výběr barev, materiálu, tvarů...).
- Žák vlastními slovy popíše, jak rozumí slovu *pomíjivost* v souvislosti s dílem, které vytvořil.

Afektivní cíle:

- Žák komunikuje se svými spolužáky.
- Žák vyslechne názory ostatních.
- Žák přichází s novými návrhy řešení díla.
- Žák respektuje nápady ostatních, snaží se společně dospět k určitému konsenzu.

Psychomotorické cíle:

- Žák tvoří dílo v přírodě, kde hledá vhodné materiály.

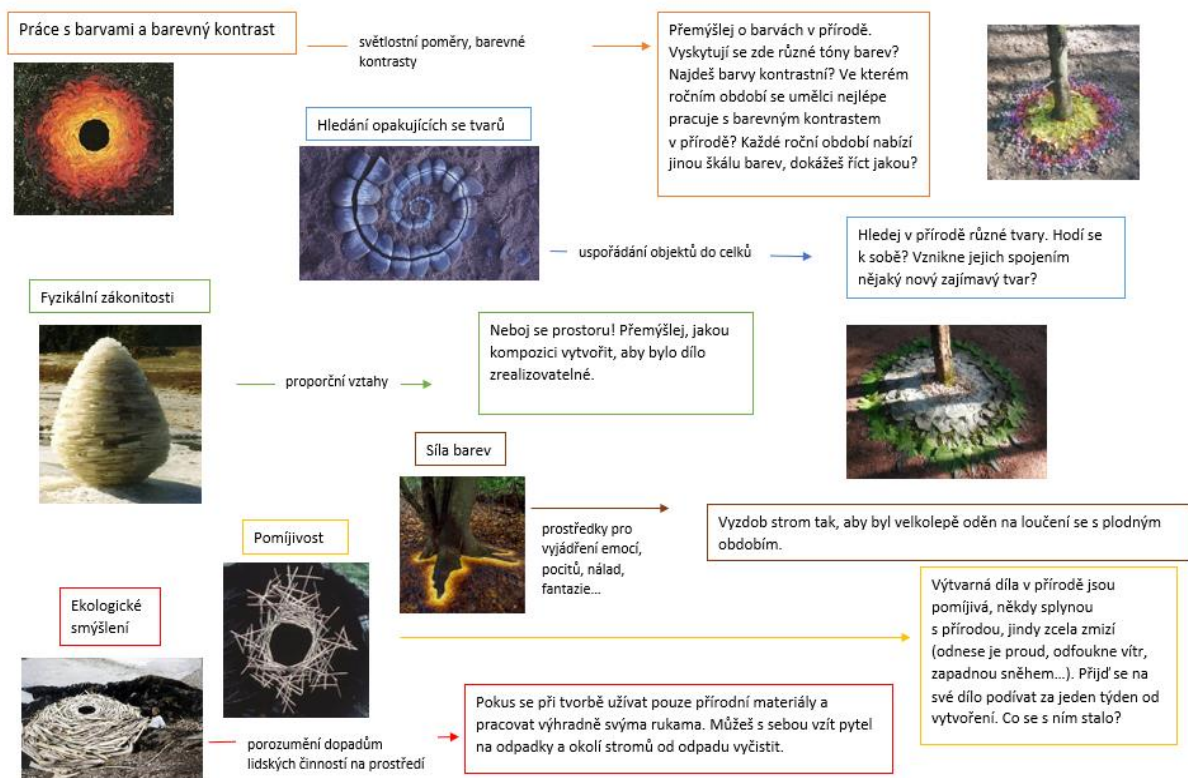
Kritéria hodnocení

- Kreativita a projev
 - schopnost žáků vyjádřit myšlenky
 - originalita vytvořeného díla
- Inspirace
 - schopnost žáka reagovat na vystavené fotografie

- Trpělivost a pečlivost
 - schopnost žáka pracovat na díle delší dobu, dotvářet jej
- Komunikace a kooperace ve skupině
 - schopnost dohodnout se ve skupině, najít kompromis, společně dospět k cíli
- Respekt k práci ostatních

Mezipředmětové vztahy:

Výtvarná činnost má jednoznačný přesah do přírodovědy. Žáci přichází do kontaktu s přírodními materiály, zkoumají jejich strukturu, hmotu, barvu, pevnost či křehkost. Jasnou spojitost má i s ekologií. Ekologie je dle RVP jedním z průřezových témat (RVP ZV, 2023). Žáci tvoří v přírodě, ale nikterak ji nenarušují, nepůsobí invazivně. S žáky můžeme míru invazivity rozbírat, hledat její hranici. Zjišťovat s čím si příroda poradí, co dokáže rozložit sama a co už ne.



Obrázek 22: Myšlenková mapa k výtvarnému úkolu

Mapa zobrazuje některé podstatné rysy land artu, které propojuje s učivem v RVP ZV a doplňuje o konkrétní otázky mířené na žáky v rámci projektu. Jako východisko je využito fotografií land-artových děl Andyho Goldsworthyho.

Myšlenková mapa je ve větším rozlišení vložena do elektronické přílohy diplomové práce.

6.2 PODROBNÁ PŘÍPRAVA A PRŮBĚH ÚKOLU

ÚVOD – seznámení se s land artem

Žáci mají za úkol cestou na místo, kde budeme land art tvořit, vybrat strom favorit a zdůvodnit jeho výběr.

- *Který strom jste během cesty vybrali? Proč? Jaké či které barvy se na vašem stromě vyskytovaly?*

Čeká tu na vás malá výstava, prohlédněte si obrázky a přemýšlejte o následujících otázkách (mezi stromy je natažený provázek, na němž visí fotografie děl Andyho Goldsworthyho):

- *Které materiály jsou použity?*
- *Která fotografie Vás nejvíce oslovila a proč?*

Diskutujte ve dvojicích nebo skupinkách, sdělte si své postřehy.



**Obrázek 23: Výstava děl Andyho Goldsworthyho
v Borském parku**



Obrázek 24: Výstava děl Andyho Goldsworthyho v Borském parku

Shrnutí si odpovědí na otázky:

- Umění, na které se díváme, se nazývá land art – napadne vás proč se jmenuje umění land art?
 - *Co je land art? Jsou to díla vytvořená v přírodě, Goldsworthy využívá pouze přírodní materiály, důležité je zohlednění času – díla zaniknou, splynou s místem, pracuje s barevným kontrastem a barvou, křehkostí umění, fyzikálními zákonitostmi, hledání opakujícího se tvaru...*
 - Autor, který tato díla vytvořil, je Andy Goldsworthy (sochař a fotograf žijící ve Skotsku).



Obrázek 25: Zkoumání fotografií v úvodní části hodiny

HLAVNÍ ČÁST – tvorba vlastního land artu

1. Motivace

- *Ve které fázi cyklu jsou nyní stromy? Co se s nimi na podzim děje?*
- *Proč se asi tak vybarvují, jaký to má pro ně význam?*

Odpojíme se od hlediska biologického a přemýšlíme nad estetickou stránkou.

Motivace k tvorbě:

Kdy jindy než na podzim pozorujeme u stromů tak široké spektrum barev? Lesy i parky vypadají, jako by stromy pořádaly karneval. Proč právě v tomto období se stromy tak strojí?

Možná se právě na podzim, v období před zimním klidem se strojí na karneval. Loučí se s obdobím rozkvětu, zelených listů, obdobím síly. Chystají se na dlouhý zimní útlum. Jak by se mohl strom na karneval vystrojít? Jak by mohl vypadat jeho kostým?

Ve skupině si vyberte jeden strom a pokuste se mu vyzdobit kořeny i kmen. Vyzdobte místo, kde je spojen se zemí. Právě tohle místo je pro strom nepostradatelné kvůli živinám, které ze

země čerpá. Inspiraci hledejte v dílech Goldsworthyho. Jak pracuje s barvou on? Jaké materiály využívá? Jak pracuje s tvary? Pozorujte, zkoumejte, hledejte.



Obrázek 26: Proces tvorby

2. **Rozdělení do skupin** – žáky byly rozděleny do tří skupin po čtyřech.

I přes to, že učitelé v hospitovaných hodinách žákům role neurčovali, já jsem se je vzhledem k doporučení odborné literatury týkající se kooperativních činností (například Kasíková, 2016 či Čapek, 2005) rozhodla využít. Zajímalo mě, jak žáci s přidělenými rolemi naloží a zdali pro ně budou nápomocné. Zároveň jsem chtěla, aby se do práce zapojili všichni členové týmu a diskutovali, komentovali, mluvili s ostatními atd. i ti introvertnější, mladší, nenápadnější žáci.

Ve skupině žáci dostávají role: mluvčí, časoměřič, dokumentarista, organizátor – sami si je mezi sebe rozdělují.

- Časoměřič – sleduje čas a dává ostatním členům vědět, jak si z hlediska časového rozvržení vedou.
- Organizátor – sbírá nápady jednotlivých členů skupiny a navrhuje konečný výsledek, radí se se skupinou.
- Mluvčí – komentuje výsledné dílo, představí práci skupiny ostatním.
- Dokumentarista – fotograficky zdokumentuje hotové dílo, zaznamenává proměny.

3. **Práce** – žáci ve skupinách vyberou strom, který vyzdobí, na práci mají 60 minut.

Dva dívčí týmy začínají diskusí o možné podobě díla. Následně si rozvrhují práci – z některých členek se stávají sběračky materiálu, zbylé jsou tvůrci. Pracují soustředěně, soustavně.

Skupina 1 tvoří z různorodého materiálu, plán finální podoby díla není jednoznačně určen, vzniká postupně tím, jaké materiály sběrači nalézají. Vzniká abstraktní mozaika z listů, která je doplněná o konkrétní skřítkčí nezbytnosti, kterých se nejmladší dívky nechtěly vzdát.



Obrázek 27: Tvorba land artu skupiny 1



Obrázek 28: Výsledná podoba tvorby skupiny 1

Skupina 2 pracuje promyšleně, dívky přesně vědí, jak bude dílo vpadat, na základě rozhodnutí o finální podobě hledají odstíny listů. Okolo kmene a kořenů vniká mozaika z listů, která je detailně barevně odstupňovaná.



Obrázek 29 Tvorba land artu skupiny 2



Obrázek 30: Výsledná podoba tvorby skupiny 2

Chlapecký tým (**skupina 3**) začíná poměrně svébytně stavět bez předešlé domluvy, domluva a tvorba probíhají současně. Plány se během tvorby mění, zjišťují, že původní plán je nereálný, zkouší jiné. Sami si očividně nejsou jisti, jak bude finální dílo vypadat a někteří členové jsou v závěru překvapeni.



Obrázek 32: Tvorba land artu skupiny 3



Obrázek 31: Výsledná podoba díla skupiny 3

4. Prezentace díla

Reflexe: Co nám strom chce svým oděvem sdělit? „Já, strom...“ (*role mluvčího*)

Žáci popisují záměry a cíle své tvorby skrze řeč jimi vyzdobeného stromu, dozvídáme se, proč a který materiál využili.

- Mluvčí skupiny 1 mluví za strom vznešeným jazykem, popisuje, kterými materiály je vyzdoben.
- Mluvčí skupiny 2 čte předem připravený proslov stromu. V proslovu zazní základní informace o stromu a popis jeho výzdoby.
- Mluvčí skupiny 3 velmi detailně a honosně popisuje výzdobu stromu.



Obrázek 33: Příprava proslovu stromu (skupina 2)

Skupina 2 si řeč stromu před prezentací sepsala.

Otázka pomíjivosti díla

- Jak by mohlo s dílem souviset slovo POMÍJIVOST?
 - Nafočení děl – fotografie jako záznam pomíjivosti díla (role dokumentaristy).
 - Plán sledování výtvoru a jeho záznam (co se bude s dílem dít?)
 - ❖ *Co se s dílem stane? Jak bude vypadat za den? Za týden?*

ZÁVĚR (15 minut)

Shrnutí kooperační činnosti

- *Pracovali byste raději sami, nebo vám vyhovovalo na díle spolupracovat v týmu? Proč?*
- *Co bylo na spolupráci nejlepší?*
- *Nastala při spolupráci nějaká krize? Vyřešili jste ji? Jak?*

Žáci hodnotili spolupráci jako bezproblémovou. Spolupráce jim přišla efektivní, vzhledem k časové i fyzické náročnosti tvorby. Žádná ze skupin nepopsala rozepře ani krizi během tvorby.

6.3 REFLEXE

Výtvarný úkol jsem realizovala se skupinou skautů. Zúčastnili se dívky i chlapci ve věku 8-11 let, celkem 8 dětí a 4 vedoucí ve věku 15 let. Činnost proběhla v druhé polovině října v Plzni v Borském parku. Důvod volby skautů je vysvětlen v kapitole 6.1.

V následujících odstavcích popíšu klady a zápory zrealizovaného úkolu a doporučení pro možné změny.

Co shledávám jako pozitivní:

„A jak že se jmenoval?“

Za největší úspěch považuji zájem žáků o umělce A. Goldsworthyho land art po skončení práce. V úvodním slovu o umělci jsem nabídla dětem, že je možné si najít na Youtube dokumentární film o A.G., mohu jim tedy po skončení práce jméno autora ještě napsat. Tři děti měly zájem. Pro mě je to signál, že někoho tvorba vážně zaujala a má zájem se dozvědět víc.

„Já to ještě musím nafotit, počkej.“

Za podařené považuji rozdělení rolí, každý v týmu měl srozumitelnou roli, každý byl důležitým článkem. Dle Kasíkové (2016) je právě rozdělení rolí v kooperativních činnostech prospěšné. Každý je důležitý, každý má jasně zvolenou úlohu. Každý se zapojí a jeden je závislý na činnosti druhého. Stanovení konkrétních rolí (mluvčí, časoměřič, koordinátor a dokumentarista) se mi zdálo vyvážené, nepřišlo mi, že by děti měly problém s tím, že role některého z nich je více, nebo naopak méně důležitá. Rozdělení rolí ve skupině si žáci stanovili sami.

Možnosti alterace:

„A když už to máme?“

Při práci mě překvapilo (vlastně mě to překvapí vždy, když s dětmi dělám výtvarnou činnost), jak rychle jsou hotovy. Skauti měli na práci 60 minut, po 30 minutách dvě skupiny ze tří práci dokončovaly. Třetí asi o 10 minut déle.

Během praxí jsem odučila již několik hodin výtvarné výchovy a se spěchem žáků a neúplným ponořením do činnosti jsem se setkala téměř vždy. Důvodem může být nedostatečná motivace, debata či příprava na tvorbu – to vše vyžaduje čas. Kvalitativní výzkum ukázal, že na škole C, kde byli žáci časem jen minimálně omezeni, se do tématu ponořili a soustavně pracovali. Na spěch dětí a nemožnost zabřednout hlouběji do práce může mít vliv i přístup školy. Žáci jsou zvyklí dělat věci na čas, jedna činnost zabere jen několik minut a už se přistupuje k další. Stálý spěch. Učitelé si stěžují, že nestíhají učivo. Spěch přenáší i na děti. Svůj podíl může nést i doba, tlak na rychlost a výkon jsou citelné hodnoty. Myšlení, rozvažování, zkoušení či hledání jdou do pozadí. Jak žáky motivovat, aby měli chuť a tendenci práci prožít naplno? Nesnažit se mít co nejdříve hotovo. To je pro mě stále úkol a výzva do budoucí praxe.

„Prosím, pojd'te do toho s námi!“

I vedoucí měli chuť se zapojit a děti dychtily po jejich zapojení. Nebyla jsem proti. Možná ale patnáctiletí vedoucí až moc ovlivňovali nápady malých skautů, kteří by přišli s jinými návrhy. Když jsem skupiny obcházela, bylo vidět, že se vedoucí drží zpět a snaží se příliš nezasahovat, ale i přes to z nich vyzařovala jistá koordinátorská nátura, tu nezapřeli.

ZÁVĚR

Kooperace ve výtvarné výchově není nepřírozenou, školsky vykonstruovanou dovedností. Jedná se přirozenou součást lidství, která započala v pravěku a přetrvala do současného umění. Současné umění, ale například i to pravěké, nabízí v tomto směru inspiraci, jak a proč spolupracovat při tvorbě díla, jak hodiny výtvarné výchovy uchopit a jak žákům současné směřování výtvarného umění přiblížit. Propojení kooperace, didaktické formy, která ustupuje od individualizovaného přístupu a nabízí možnost spolupráce mezi žáky i učiteli, je v kombinaci s předmětem výtvarná výchova neotřelý způsob uchopení výuky.

V teoretické části diplomové práce byly nastíněny cíle současné výtvarné výchovy, zmíněna byla i úskalí, se kterými se potýká. Cíle byly vyřčeny s oporou o odbornou literaturu i RVP ZV. Detailně byly rozebrány klíčové kompetence, byla popsána možnost jejich rozvíjení v hodinách výtvarné výchovy i v hodinách s prvky kooperace. Popsány byly základní pojmy týkající se kooperativního vyučování. Propojení předmětu výtvarná výchova s kooperativní formou bylo představeno skrze analýzu výtvarných úkolů s pomocí metodických příruček. Stručně bylo představeno participativní umění. Několik participativních projektů bylo didakticky transformováno.

Během psaní diplomové práce se ukázalo, že participativní projekty skrývají množství nápadů a inspirace, které je možné využít s žáky 1. stupně, nejen v hodinách výtvarné výchovy. Participativní umění se tak stává inspirativním východiskem pro tvorbu výukových jednotek výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

V empirické části byla realizována kvalitativní výzkumná sonda dle Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu. Cílem výzkumu bylo zmapovat, jakým způsobem učitelé zařazují kooperativní prvky ve výtvarné výchově a jaké benefity přináší společná tvorba ve výuce žáků 1. stupně základní školy. Z analýzy poznámek psaných během výzkumného šetření se vyprofilovalo sedm klíčových kategorií, které byly detailně rozebrány. Jedná se o těchto sedm kategorií: východisko kooperace, koncept spolupráce, realizace výuky, role učitele, komunikace a interakce, možnost tvůrčího i časového rozmachu, hodnocení a závěrečná reflexe. Kategorie demonstrují utváření prostředí pro kooperativní učení ve výtvarné výchově. Na daném vzorku bylo zaznamenáno, že kooperativní vyučování není formou, která by byla v hodinách výtvarné výchovy hojně užívána. Přes to, učitelé projevili chuť kooperativní prvky do hodin výtvarné výchovy zařadit.

Vzorek ukázal, že kooperativní tvorba může mít různé podoby, ať už jde o kooperaci řízenou učitelem či svobodnou volbu, zda kooperovat při vzniku díla či nikoliv. Společná výtvarná tvorba přináší žákům mnohé radost, ale také strasti, se kterými je nutno se vypořádat. Při spolupráci na tvůrčí činnosti vyvstávají na povrch témata, která v jiných předmětech nemusí být odhalena. Jedná se například o popis nápadu, který máme v jen představě, o nalézání konsenzu v oblasti imaginace, představování si, o snahu přizpůsobit se na poli našeho vkusu a estetického citění.

Téma výzkumné sondy i teoretické části práce otevírá další možnosti, jak téma kooperativních prvků ve výtvarné výchově uchopit. Jak obecně přistupují alternativní školy ke kooperaci mezi žáky ve výtvarných činnostech? Jaká inspirativní východiska v hodinách výtvarné výchovy nabízí participativní/ soudobé umění? K jakému typu hodnocení učitelé ve výtvarné výchově přistupují? Toto jsou příklady prozatím nezodpovězených a neprobádaných otázek.

RESUMÉ

Diplomová práce se věnuje tématu kooperace ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. Cílem diplomové práce je v teoretické části pojmenovat a poukázat na cíle výtvarné výchovy, vysvětlit pojem kooperace a pojmy s ním související. Uvést možnosti zařazení kooperativních prvků do hodin výtvarné výchovy. Demonstrovat možnosti zapojení kooperativních prvků v hodinách výtvarné výchovy skrze současné participativní umění.

V empirické části je cílem zmapovat, jakým způsobem učitelé zařazují kooperativní prvky ve výtvarné výchově a jaké benefity přináší společná tvorba ve výuce žáků 1. stupně základní školy. K tomu je využita metoda kvalitativního výzkumného šetření, konkrétně kvalitativní obsahová analýza dle P. Mayringa. Data byla nasbírána pomocí přímého pozorování hodin výtvarné výchovy. Výzkumné šetření bylo provedeno u pěti učitelů na třech základních školách v Plzni. V rámci interpretace byla formulována tři základní východiska spolupráce, korespondující se třemi školami, kde bylo šetření provedeno.

Vyústěním empirické části diplomové práce je realizace vlastního výtvarného úkolu s prvky kooperace. Při realizaci výuky jsou využity poznatky plynoucí z výzkumného šetření, inspiračním východiskem je současné umění land art.

Výsledky výzkumného šetření svědčí o snaze a chuti pozorovaných učitelů kooperaci do výtvarné výchovy zařazovat i přes nezkušenost či nepodporu spolupráce jako výukové formy na jedné ze tří škol. Ukazují, že postoj žáků ke společné tvorbě je velmi různorodý, společná tvorba je plná emocí, kladných i záporných. Práce přináší možnosti zařazení prvků kooperace a s tím související rozvoj klíčových kompetencí v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol.

SUMMARY

The thesis addresses the topic of cooperation in visual arts education at the primary level of elementary school. The aim of the thesis is, in the theoretical part, to identify and highlight the goals of art education, to explain the concept of cooperation and related terms. It also aims to present possibilities for incorporating cooperative elements into visual arts lessons using methodological guides focused on art education. Furthermore, it aims to demonstrate the possibilities of integrating cooperative elements into visual arts lessons through contemporary participatory art.

In the empirical part, the goal is to map how teachers incorporate cooperative elements in visual arts education and what benefits collaborative creation brings to the teaching of primary school students. This is done using the method of qualitative research investigation, specifically qualitative content analysis according to P. Mayring. Data was collected through direct observation of visual arts lessons. The research investigation was conducted with five teachers at three primary schools in Pilsen. The interpretation of the results reveals three basic principles of cooperation corresponding to the three schools where the investigation was conducted.

The culmination of the empirical part of the thesis is the implementation of a specific art task and cooperative elements. During the teaching process, insights from the research investigation are utilized, with contemporary art serving as an inspirational starting point.

The results of the research survey indicate the efforts and willingness of the observed teachers to incorporate cooperation into art education despite inexperience or lack of support for collaboration as a teaching method at one of the three schools. They show that students' attitudes towards collaborative creation are very diverse; collaborative work is full of emotions, both positive and negative. The work brings benefits in terms of the possibility of incorporating elements of cooperation and the related development of key competencies in art education classes at the primary level of elementary schools.

SEZNAM LITERATURY

TIŠTĚNÉ ZDROJE

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

CRAWFORD, Alan. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, NY: International Debate Education Association, c2005. ISBN 1-932716-11-4.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVOŘÁK (ed.). Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

FUČÍKOVÁ, Renáta a KROLUPEROVÁ, Daniela. *Historie Evropy: obrazové putování*. Praha: Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-339-9.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Nahlízet – nacházet. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0192-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

PLÍHALOVÁ, Monika. *Humor ve výtvarné výchově*. Diplomová práce, vedoucí Uhl Skřivanová, Věra. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2017.

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1996. 242 s. ISBN 80-902267-1-x.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a DRURY SOJKOVÁ, Alena (ed.). *Participace v umění a ve výchově*. Praha: Dokořán, 2021. ISBN 978-80-7675-040-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠOBÁŇOVÁ, P. MUSILOVÁ, J. BEKOVÁ, M. *Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova*. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

TOLAROVÁ, Alena. *Spolupráce při výtvarných činnostech v mateřské škole*. Bakalářská práce, vedoucí Plíhalová, Monika. Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury, 2020.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

ČESKÁ TELEVIZE. *Středy na AVU, Jan Zálešák: Dva modely umělecké participativní praxe.* Online. 2012. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10000000006-stredy-na-avu/212251000070021/>. [cit. 2024-02-16].

GOLDSWORTHY, Andy. *ANDY GOLDSWORTHY.* Online. 2024. Dostupné z: <https://andygoldsworthystudio.com/>. [cit. 2024-04-22].

KASÍKOVÁ, Hana. *Katalog podpůrných opatření.* Online. 2024. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-4-kooperativni-uceni/>. [cit. 2024-02-16].

MONTESSORI ČR, Z.S. *Montessori ČR.* Online. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>. [cit. 2024-03-26].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf [cit. 2023-10-10]

STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA, O.P.S. *Začít spolu.* Online. 2023. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/centra-aktivit-na-zs/>. [cit. 2024-03-15].

ŠEDÁ, Kateřina. *KATEŘINA ŠEDÁ.* Online. Dostupné z: <https://www.katerinaseda.cz/>. [cit. 2024-02-16].

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *UČITEL21.* Online. 2021. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/post/pro%C4%8D-p%C4%9Bstovat-vizu%C3%A1ln%C3%AD-gramotnost-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF>. [cit. 2024-03-16].

VANĚK, Tomáš. *Participy tomáše vaňka.* Online. SHORTCAT STUDIO. 2012. Dostupné z: <http://www.particip.tv/participy>. [cit. 2024-03-22].

VONDŘEJCOVÁ, Silvie. *Silvie Vondřejcová projekty, grafika, design.* Online. 2013. Dostupné z: http://www.silvie-von.wz.cz/cz/texty/text_omezeni.htm. [cit. 2024-03-22].

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1 Myšlenková mapa – kategorie plynoucí z výzkumného šetření.....	31
Obrázek 2: Ukázka konceptu spolupráce - „důvěra“.....	38
Obrázek 3: Skupinová tvorba (3.třída): Jaro	39
Obrázek 4: Skupinová tvorba (3.třída): abstraktní dílo z tvarů	40
Obrázek 5: text ke společné tvorbě.....	41
Obrázek 6: Kresba dvojice na základě textu (2. třída).....	41
Obrázek 7: Skupinová tvorba (3.třída): zpěvník	42
Obrázek 8: Tvorba dvojic (1. třída): příšerka dle zadání i vlastní fantazie	43
Obrázek 9: Společná tvorba třídy: město z linek a bodů	44
Obrázek 10: individuální tvorba: hřiště z linek a bodů (žákyně, 2.třída).....	44
Obrázek 11 Skupinová tvorba (2. třída): plakát pro super maminku	45
Obrázek 12: Individuální práce – dívka (12 let): změna	47
Obrázek 13: práce dvojice – dívky (8 let): změna	47
Obrázek 14: Ukázka práce z hodiny učitelky 1	48
Obrázek 15: Uspořádání lavic v ZŠ s programem Začít spolu	49
Obrázek 16: Uspořádání lavic v běžné ZŠ	49
Obrázek 17: Fantastická bytost "příšerka"- tvorba jedné z dvojic	54
Obrázek 18 Obrázkový zpěvník – Seřazování jednotlivých slok ve zpěvníku.	55
Obrázek 19: Jaro	56
Obrázek 20 Velikonoce.....	57
Obrázek 21: Žába na duze.....	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 22: Příšery	59
Obrázek 23: Myšlenková mapa k výtvarnému úkolu.....	66
Obrázek 24: Výstava děl Andyho Goldsworthyho v Borském parku	67
Obrázek 25: Výstava děl Andyho Goldsworthyho v Borském parku	68

Obrázek 26: Zkoumání fotografií v úvodní části hodiny.....	69
Obrázek 27: Proces tvorby	70
Obrázek 28: Tvorba land artu skupiny 1.....	71
Obrázek 29: Výsledná podoba tvorby skupiny 1	71
Obrázek 30 Tvorba land artu skupiny 2	72
Obrázek 31: Výsledná podoba tvorby skupiny 2	72
Obrázek 32: Výsledná podoba díla skupiny 3	73
Obrázek 33: Tvorba land artu skupiny 3.....	73
Obrázek 34: Příprava proslovu stromu (skupina 2)	74
Tabulka 1: Ukázka analýzy dle P.Mayringa	30
Tabulka 2- rozdělení žáků	50
Tabulka 3- uspořádání lavic	51

PŘÍLOHY

Příloha 1: analýza hodiny dle Mayringovy analýzy obsahu

Příloha 1: ukázka dat z hospitací dle Mayringovy analýzy obsahu

ŠKOLA: A

Učitel: 2 (Snahou a chutí ke zdárnému cíli)

Hodina: první

Třída: 3.

Časová dotace: 1x45 minut

ČÍSLO	PARAFRÁZE	GENERALIZACE	REKUDCE
1	<p>Učitelka žákům vysvětluje cíl hodiny a zadává skupinovou práci.</p> <p>Žáci budou ve skupinách tvořit malbu dle zadání. Učitel na tabuli promítá jednotlivé kroky, kde je nastíněna struktura hodiny.</p> <p>Žáci si mohou zvolit ze čtyř různých zadání.</p>	<p>Učitel sděluje cíl hodiny.</p> <p>Učitel nastíní strukturu hodiny.</p> <p>Učitel zadává skupinovou práci (možnost volby zadání za čtyř variant).</p>	<p>K1: Kooperace jako netradiční forma</p> <p>7 Zadávání úkolu učitelem (práce skupin) - pro žáky netradiční pojetí výuky</p> <p>8 Možnost volby tématu</p> <p>K2: Téma: Barva jako východisko společné tvorby</p>
2	<p>Žáci se rozdělují do skupin losováním – vylosují si geometrický tvar, na kterém je napsaná barva. Dělí se do skupin po čtyřech na základě stejného tvaru.</p>	<p>Žáci se rozdělují do skupin losováním.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spektrum barev a spektrum žáků <p>K3: Role učitele</p>
3	<p>Žáci tvoří skupiny, vytvářejí si pracovní prostředí a připravují pomůcky dle zadání (vodovky a štětec). Sesedají si společně po pěti, přestavují lavice.</p>	<p>Žáci tvoří skupiny.</p> <p>Žáci si připravují pomůcky.</p> <p>Žáci upravují prostor třídy pro společnou tvorbu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel v roli koordinátora a poradce (záleží na situaci) <p>K4: Rozdělení do skupin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozdělení žáků pomocí losování

4	Učitel společně s žáky hodnotí část hodiny, kdy proběhlo rozdělování do skupin (řeší především kázeň a hluk ve třídě). Na základě zhodnocení se společně s žáky domlouvá na pravidlech při společné tvorbě.	Hodnocení proběhlé části hodiny učitelem i žáky. Společná domluva na pravidlech při kooperativní činnosti.	<ul style="list-style-type: none"> • Rozdělení žáků na skupiny po pěti <p>K5: Příprava pracovního prostředí pro skupinovou práci (atmosféra ve třídě) a úklid</p>
5	Žáci si volí ze tří témat. Těmito tématy jsou jaro, Velikonoce a Cirkus. Domlouvají se, na jakém tématu budou společně pracovat.	Žáci si volí téma, vybírají ze tří možností. <u>Domluva žáků na tématu.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Seskupení lavic příhodně pro společnou tvorbu • Společná příprava a půjčování pomůcek • Závěrečný úklid <p>K6: Komunikace mezi žáky</p>
6	Skupiny většinou spontánně rozhodují demokraticky o výběru tématu – hlasováním.	Žáci ve skupinách hlasují o tématu (hlasování plyne z žakovské iniciativy).	<ul style="list-style-type: none"> • Hlasování jako demokratický přístup k volbě tématu • Diskuse ohledně prostorového rozvržení díla a jeho finální vizuální stránce
7	Rozkol žáků při volbě tématu. S pomocí paní učitelky docházejí ke konsenzu a spojují téma jaro a Velikonoce.	Žáci řeší rozkol plynoucí z volby tématu. Řešením je kompromis (sjednocení dvou témat).	<p>K7: Řešení konfliktu ve skupině</p>
8	Žáci diskutují nad tématem, projevují se vůdčí jedinci, kteří chtějí společnou práci vzít pod vlastní křídla.	Projevy vůdčích jedinců v žakovském kolektivu. Snahy některých žáků být koordinátorem a vedoucím skupiny.	<ul style="list-style-type: none"> • Rozkol při domluvě – řešení kompromisem • Problém s nerovnováhou v zapojení se všech žáků
9	Učitel žákům zpřesňuje zadání. Každý žák může pracovat pouze s jednou barvou, a to s tou, kterou má napsanou na geometrickém tvaru (pomocí kterého se žáci losovali). Barvy mohou mezi sebou míchat. Jeden člen skupiny je označen jako žolík, ten může používat i míchat libovolné barvy. Není tedy nikterak omezen.	Učitel zpřesňuje zadání práce. Každý žák má při tvorbě společného díla přiřazenou právě jednu barvu, se kterou může po celou dobu pracovat.	<p>K8: Projevy dominantního žáka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snahy být koordinátorem, vést skupinu • Problém přizpůsobit se (brát v úvahu názory ostatních) <p>K9: Potřeba druhého (závislost členů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Každý žák má k dispozici jen jednu barvu, pro zhotovení společného díla se vzájemně potřebují
10	Žáci pracují na díle, rozvrhují si a plánují, jak by mohlo finální dílo vypadat.	Žáci diskutují o vizuální podobě díla. Žáci plánují a pracují s prostorem na papíře.	

11	Do popředí spontánně vstupují „vůdci“, kteří dirigují ostatní a rozdávají úkoly.	Projevy vůdčích jedinců v žákovském kolektivu. Snahy některých žáků být koordinátorem a vedoucím skupiny.	<p>K10: Nedostatek času na tvorbu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci nestíhají práci dokončit vzhledem k malé časové dotaci <p>K11: Hodnocení a závěrečná reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexe ze strany učitele v průběhu hodiny i na konci • Pravidla pro kooperativní činnost (hluk ve třídě) • Žákovské reflexe vytvořeného díla <ul style="list-style-type: none"> ○ Žáci obhájí své dílo ○ Žáci zhodnotí spolupráci ve skupině
12	Žáci ve některých skupinách řeší rozpory týkající se nedostatečného zapojení některých jedinců do společné tvorby.	Rozkol ve skupině kvůli nerovnováze v zapojení všech v týmu.	
13	<p>Žáci diskutují o díle. Řeší každý detail. Kde použijí, jakou barvu i to, kde přesně se bude vyskytovat konkrétní objekt.</p> <p>Žáci diskutují nad tím, kde přesně bude končit tah štětcem, explicitně napomínají a dirigují jeden druhého.</p> <p>Řeší, že jeden žák zhotoví černou vodovkou okno a druhý jej vybarví žlutě, čímž znázorní rozsvícené okno.</p>	Žáci diskutují o vizuální podobě díla.	
14	Vzhledem k nedostatku času žáci nestíhají práci dokončit.	Kvůli malé časové dotaci žáci dílo nemohou dokončit.	
15	Žáci uklízejí svá pracovní místa a pomůcky.	Úklid pracovních míst.	
16	Učitelka hodnotí práci žáků, zaměřuje se na spolupráci mezi žáky i dodržování nastavených pravidel.	Zpětná vazba ze strany učitele. Učitel se zaměřuje na zhodnocení spolupráce a dodržování pravidel.	

17	<p>Žáci prezentují své dílo třídě. Vysvětlují, jaké téma zvolili a popisují, jak probíhala komunikace a spolupráce při tvorbě. Sdělují úskalí i pozitiva.</p> <p>Žáci společnou tvorbu shrnují většinou slovy: spolupráce se dařila, pomáhali jsem si, pomáhali jsem si vzájemně, bavilo nás to, domlouvání bylo obtížné, nezapojil jsem se, nechtěli, abych jim pomáhal, nevzali mě mezi sebe, neměl/a jsem co dělat, cítila jsem se špatně.</p>	<p>Závěrečná prezentace díla a reflexe (komunikace, spolupráce...)</p> <p>Zobecnění hodnocení společné tvorby žáky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vzájemná pomoc • Radost ze spolupráce • Obtížné domlouvání • Nerovnováha v zapojení se členů týmu • Pocity osamocení a nepřijetí • Pocity nedůležitosti, nepřenositelnosti jednotlivce pro tým 	
----	---	---	--