

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra vizuální kultury

Podle čeho poznává pedagog hodnoty své práce
Diplomová práce

Michaela Kokošková
Učitelství pro základní školy
léta studia 2014 – 2016

Vedoucí práce:
Doc. PaedDr. Jan Slavík CSc.

Plzeň, 2016

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

V Plzni.....

.....

Vlastnoruční podpis

Především bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi CSc. za ochotu, trpělivost a pomoc při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Masarykově ZŠ ve Zruči – Senci za důvěru ve mě vloženou. Mým kolegům a kolegyním za pochopení, podporu a za vyplnění dotazníků, stejně tak jako pedagogům z dalších škol. Velký dík patří Mgr. Marii Mattasové za korekce textu. V neposlední řadě patří díky mé matce a příteli za pevné nervy a morální i fyzickou podporu.

V Plzni

.....
Vlastnoruční podpis

Obsah

ANOTACE.....	1
1. ÚVOD.....	2
2. Teoretická část.....	4
2.1 Výchova a vzdělávání.....	4
2.2 Národní program vzdělávání.....	5
2.3 Rámcové vzdělávací programy.....	6
2.4 Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání.....	7
2.5 Současné pojetí výtvarné výchovy.....	8
2.6 Hodnota, kvalita pedagogického díla.....	10
2.7 Kompetence pedagoga.....	12
2.8 Pedagogické dílo a vzdělávací obsah.....	15
2.9 Učební úlohy.....	19
2.9.1 Námět, koncept, prekoncept.....	20
2.9.2 Tvůrčí proces.....	21
2.10 Reflexe a zpětná vazba.....	25
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
3.1 Reflektivní praxe.....	27
3.1.1 Návrhy vyučovacích jednotek.....	29
3.1.2 Návrh vyučovací jednotky Cesta do pravěku.....	29
3.1.3 Realizace vyučovací jednotky Cesta do pravěku.....	34
3.1.4 Analýza vyučovací jednotky Cesta do pravěku.....	37
3.1.5 Návrh vyučovací jednotky Mytologie.....	41
3.1.6 Realizace vyučovací jednotky Mytologové.....	45
3.1.7 Analýza vyučovací jednotky Mytologové.....	49
3.1.8 Návrh vyučovací jednotky Knižní ilustrace.....	52
3.1.9 Realizace výukové jednotky Knižní ilustrace.....	56
3.1.10 Analýza výukové jednotky Knižní ilustrace.....	59
3.1.11 Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace.....	62
3.1.12 Realizace vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace.....	66
3.1.13 Analýza vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace.....	69
3.1.14 Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace.....	72
3.1.15 Realizace vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace.....	76
3.1.16 Analýza vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace.....	80
3.1.17 Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace.....	83
3.1.18 Realizace Vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie - imaginace.....	87
3.1.19 Analýza vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie - imaginace.....	89
3.1.20 Návrh vyučovací jednotky na téma Karikatura.....	91
3.1.21 Realizace vyučovací jednotky na téma Karikatura.....	95
3.1.22 Analýza výukové jednotky na téma Karikatura.....	98
3.2 Dotazníková část.....	100
3.3 Analýza dotazníkové části.....	102
3.3.1 Metody a formy výuky.....	102
3.3.2 Formy hodnocení ve VV.....	104
3.3.3 Naplnění RVP.....	104
3.3.4 Přínos VV obecně.....	105
3.3.5 V čem spočívá kvalita pedagogické práce - kritéria hodnocení.....	107
3.3.6 Podle čeho pozná pedagog hodnoty své práce?.....	110

4. ZÁVĚR	112
5. CIZOJAZYČNÉ RESUMÉ	119
6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	122
INTERNETOVÉ ZDROJE:	123
7. SEZNAM POUŽITÝCH OBRAZŮ	124
8. PŘÍLOHY	126
8. 2. Záznam dotazníků	126

ANOTACE

Podle čeho poznává pedagog hodnoty své práce? Podle čeho se posuzují úspěchy, resp. nezdary pedagogické práce? Kde berou učitelé jistotu, že právě tento jejich zásah byl dobrý (špatný)? Podle čeho se přitom řídí?

Předmětem mé práce je zjistit, podle čeho poznává pedagog kvality své práce. Na čem jsou tyto kvality závislé a jak je hodnotit. Přínosem mé práce by měla být samotná analýza vyučovacích jednotek VV a přínos učitelovy práce pro žáky výtvarné výchovy. Ověřím, jakou hodnotu tato práce má a jaká úskalí obnáší.

Cílem mé práce bude objasnit podstatu reflektivní praxe - reflektivního praktika, dále přínosu výtvarné výchovy žákům. Přínosem mé práce by mělo být zodpovězení otázek: Jak učitel pozná přínos své práce pro žáky? S tím souvisí i pojmy pedagogické dílo, hodnocení žáků i pedagogické dílo a ty ve své práci objasním právě v souvislostech s danou otázkou.

According to what the teacher recognizes the value of your work? How are judged successes, respectively. setbacks pedagogical work? Where do teachers confidence that this particular their intervention was good (bad)? According to what abides?

The subject of my work is to identify, according to what the teacher recognizes the quality of their work. What are these qualities depend, and how to evaluate them. The benefit of my work should itself be an analysis of the lessons VV and teacher's contribution to art education students. I check the value of this work is and what pitfalls entails.

The goal of my work will clarify the nature of reflective practice - reflective practice, as well as the benefits of art education students. The benefit of my job is to answer the questions: How teacher recognizes the great value of his work for pupils? This is related to the concepts of pedagogical work, evaluation of pupils and pedagogical work and they will explain their work precisely in the context of that question.

1. ÚVOD

Podle čeho poznává pedagog hodnoty své práce? Nadřazená otázka mé diplomové práce. Nejen v současnosti, ale již v dlouhé historii se setkáváme s otázkami, k čemu je nám dobrá výtvarná výchova? Nejsem a nebudu umělec, tak proč se musím učit výtvarnou výchovu? K čemu mi to v životě bude?

To jsou otázky, které mi kladou žáci, ale i mnozí rodiče, či moji známí. V první řadě bych tedy měla odpovědět právě na tyto otázky – čím je výtvarná výchova prospěšná – byť nebudu první, kdo se touto otázkou zabývá. Měla bych umět odpovědět nejen těmto tazatelům, ale i sobě. Právě v podstatě těchto odpovědí mohu najít i cestu k zodpovězení mé diplomové otázky. Co se učíme? Proč se "to" učíme? Jak se "to" učíme? Učíme (se) "to" kvalitně?

Český jazyk a literaturu se učíme proto, abychom se uměli správně a vhodně vyjadřovat, abychom si porozuměli alespoň za základní úrovni. Český jazyk se učíme proto, že je podstatnou součástí naší kultury, obsahuje jednotlivé znaky, kterým říkáme písmena. Z nich sestavujeme slova – systém znaků, pomocí nichž bychom měli být schopni se domluvit – zformulovat abstraktní myšlenku do konkrétního znaku a sdělení, které je srozumitelné všem poučeným čtenářům nebo posluchačům.

Matematiku se učíme, abychom si mohli spočítat výplatu, mzdu za odpracované hodiny, vrácené peníze za nákup, nebo abychom byli schopni vyměřit plochu obývacího pokoje a vybavit jej nábytkem, či dokonce abychom byli schopni postavit domy s obývacími pokoji.

Cizí jazyk je nezbytnou součástí multikulturní společnosti. Potřebujeme ho v zaměstnání, na pracovních cestách či dovolených, učíme se jej proto, abychom mohli získávat více informací.

Dějepis má své opodstatnění ve znalosti dějin našich i cizích zemí v kontextech současného dění. Abychom mohli pochopit, co a proč se dnes děje, musíme být obeznámeni s pramenem tohoto dění. Dějiny, historie napomáhají k určení vlastní identity, svého já, k vymezení se vůči ostatním etnikům a kulturám, pomáhá nám objevit (národní) hrdost. Vytváříme si vlastní identitu skrze naše pravěké kořeny.

Proč se ale učíme výtvarnou výchovu? Nejsem umělec, malování mě nebaví, v životě to nebudu potřebovat. Jednoduše, prostě a možná povrchně lze odpovědět: Ve výtvarné

výchově dotváříme svoji identitu a zdokonalujeme svoji zručnost a motoriku. Mohli bychom také odpovědět, že výtvarná výchova nám umožňuje lepší poznání a porozumění. Učíme se v ní rozpoznávat, zpracovat a užívat znaky, systémy znaků podobně jako v českém jazyce. Zde je nazýváme obrazovými znakovými systémy. Příliš málo lidí si neuvědomuje, kolik informací získáváme pomocí zraku. V neposlední řadě je neopominutelný fakt, že umění je zde od pravěku, od počátku lidstva, a proto jej nelze lehce opominout.

V kutikulárních dokumentech máme potom přesné znění důvodů, proč je výtvarná výchova zasazena do základního systému vzdělávání, jaký má obsah, kompetence oboru a podobně. K tomu se ještě budu vracet v následujících kapitolách.

Může se zdát, že tato otázka, proč se učíme výtvarnou výchovu, nesouvisí s tématem diplomové práce. Já zde však vidím souvislost více než jasnou.

V poměrně složitém systému školství máme určeny jednotlivé instituce s určitým zaměřením, máme dané funkce pracovníků, jsou jasně vymezené aprobace učitelů, systém vzdělávání, časové dotace hodin a přestávek, máme určený obsah učiva, jeho rozdělení, systém hodnocení. Jak ale poznáme, že to, co žákům předáváme v našich hodinách, je skutečně hodnotné? Jak já jako pedagog poznám, že obsah mých hodin žáky obohatil a ještě objektivně? Jak poznám, že si žáci z mých hodin něco odnesou? Jak poznám kvalitu své práce? Čím se mám v hodinách řídit? To jsou otázky, které se přímo vztahují k mému tématu, ale jasně navazují na obsahy učiva zprostředkované kutikulárními dokumenty RVP. Abych tedy mohla dobře odpovědět na otázku, podle čeho pozná pedagog výtvarné výchovy hodnoty své práce, musím umět odpovědět na to, co je stěžejní pro výtvarnou výchovu ve vzdělávacím systému školství ČR a v neposlední řadě i na otázku, proč se vůbec výtvarnou výchovu učíme.

Kompetentnost pedagoga se nepředává s červeným diplomem, nýbrž se zkušenostmi, poznáním a odhodláním. Slovy Jana Ámose Komenského: „*Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.*“¹

¹ <http://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>, staženo 18. 7. 2015

2. Teoretická část

Teoretická část se zabývá vymezením stěžejních pojmů, jako jsou pedagogické kompetence, pedagogické dílo, vzdělávací obsah, cíle vzdělávání a další a to vše v kontextu kurikulárních dokumentů - Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy.

Teoretická část tak vymezuje prostor pro odpověď na základní otázku práce: Podle čeho pozná pedagog kvalitu své práce. Stává se tak oporou pro práci praktickou, v níž se zabývám analýzou odučených hodin výtvarné výchovy a pohledem kolegů pedagogů s dlouhodobou praxí.

2.1 Výchova a vzdělávání

"Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost." Jan Amos Komenský

Internetová encyklopedie Wikipedie charakterizuje výchovu jako *"cílevědomou, plánovitou a všestrannou činnost směřující k přípravě člověka pro jeho společenské úkoly a osobní život. Výchova je celoživotní působení na procesy lidského učení a socializaci s cílem přeměny člověka po všech stránkách, tedy tělesné i duševní."*² Někteří odborníci tvrdí, že pedagog je učitelem vychovatelem a do určité míry i rodičem. Škola zajišťuje primárně vzdělávání, ale i výchovu a to ve vědomém a cíleném procesu. Jak ale posuzujeme kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu, a především tedy kvalitu a hodnoty pedagogické práce?

Mohli bychom si zjednodušeně určit dimenze, ve kterých se tento hodnotící proces může odehrávat. Pedagog musí naplnit normativně stanovený základ vzdělání a výchovy, tedy přesněji Národní vzdělávací program určený státem. V tomto programu musí splnit určité podmínky kvalifikovanosti pro výkon jeho činnosti. Druhou dimenzí, která je však součástí kompetentnosti pedagoga, je jeho vlastní hodnocení v rámci sebereflexe, nebo-li využívání metody reflektivního praktika, s čímž může souviset hodnocení supervizora, kolegů či vedení školy. V neposlední řadě, byť se nejedná o směrodatné a objektivní hodnocení kvality pedagogické práce, to mohou být zpětné vazby od žáků či rodičů. To je v současné době ovšem velmi ošemetné, vezmeme-li v potaz, kolik faktorů a jakým způsobem ovlivňuje vnímání žáků, ale i rodičů. I to je jeden z důvodů, proč nemůžeme hodnocení pedagogické práce žáky brát jako stěžejní kritérium pro určení kvality pedagogické práce.

² <https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDchova>, staženo 13. 9. 2015

Abychom však mohli lépe pochopit a proniknout do celkové problematiky kompetentnosti pedagoga a s tím spjatou kvalitu výuky a hodnoty jeho práce, je zapotřebí vysvětlit právě systém vzdělávání a kurikulární dokumenty.

K tomu, aby mohl pedagog vykazovat určitý stupeň kvality, měl by dodržovat nebo se řídit právě zmíněnými dokumenty, které uvádějí vzdělávací obsahy v rámci současného světa a jeho potřeb. S tímto samozřejmě souvisí i osobnost pedagoga, jeho získané kompetence například v rovině pedagogické, didaktické, oborové, ale také psychologické nebo sebereflektivní a podobně.

2.2 Národní program vzdělávání

Národní program vzdělávání ČR je tzv. Bílá kniha, tento "*Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.*"³

Dokument reaguje na rychlé změny v mnoha odvětvích, například v politické sféře, zahraniční politice a dalších událostech, které se nedotýkají jen České republiky, ale mají celosvětový dopad. Tento dokument tedy do jisté míry reformuje školství a to s platností od roku 1999 v kontextu celoevropského vzdělávání. Ustanovuje, že vzdělání má být aplikováno v několika základních rovinách, které jsou uvedeny v kurikulárních dokumentech Rámcových vzdělávacích programech jako hlavní oblasti vzdělávání. Tyto jsou Rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společností, ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnanosti.

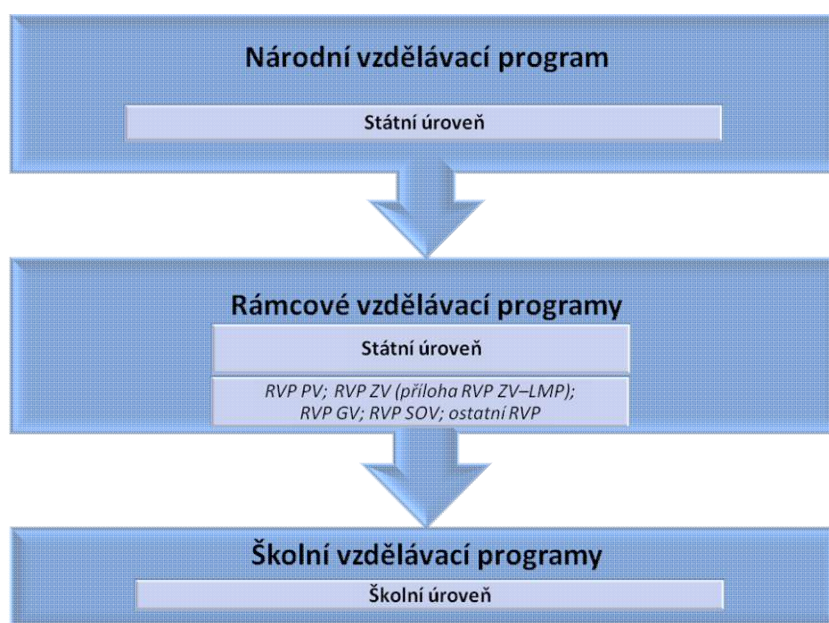
Výše zmíněné se dotýká všech úrovní vzdělávání, tedy předškolního, základního, středoškolského, vysokoškolského a ostatního vzdělávání. V dokumentu je obsažen i systém financování vzdělávání a školských pracovníků, jejich vzdělávání a profesní kompetentnosti.

³ <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>, staženo 12. 12. 2015

Bílá kniha tak vymezuje mantinely pro vzdělávání, které jsou upřesňovány v dalších dokumentech jako je zmiňované RVP.

2.3 Rámcové vzdělávací programy

Spolu s Národním programem vzdělávání jsou Rámcové vzdělávací programy na úrovni ministerstva školství. "RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách."⁴



Obrázek 1 - systém kurikulárních dokumentů

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z principů stanovených v dokumentu Národní vzdělávací program. Zde jsou podstatným principem klíčové kompetence, které jsou nedílnou součástí vzdělávacího obsahu, díky čemuž získáváme vědomosti a dovednosti, které uplatníme v praktickém životě. Vycházejí z konceptu celoživotního vzdělávání.⁵ Taktéž je zde stanovena úroveň vzdělání, která je stanovena pro všechny absolventy jednotlivých etap. V neposlední řadě podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.⁶

⁴ Kolektiv autorů; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, VÚP, 2005, str. 1

⁵ Kolektiv autorů; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, VÚP, 2005, str. 2

⁶ Tamtéž

Co je však definováno a určeno Rámcovými vzdělávacími programy, může být v praxi ovlivněno mnoha faktory. Od požadavků konkrétní školy, přes osobní kompetence a charakter pedagoga po vyzrálost, schopnosti a dovednosti žáků jemu svěřených. Ke zkonkretizování všech cílů vzdělávání a požadavků školy jsou určeny Školní vzdělávací programy. Zde jsou upřesněny požadavky jednotlivých škol k otázce vzdělávání s ohledem na podmínky místa, čili zaměření školy na žáka, přístup k žákovi, jakou metodou škola zprostředkovává žákovi vzdělání a další, jako je například zpráva o kvalifikovanosti učitelů, velikosti pedagogického sboru, podmínky, vybavenost školy, nebo velikost školy, její zřizovatelé a podobně.

2.4 Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, tedy RVP ZV navazují na předškolní a rodinné vzdělávání. Vymezují oblasti vzdělávání, ale také cíle základního vzdělávání. Cílem míníme kompetentnost absolventa daného stupně vzdělávání, zde tedy základního. Kompetence žáka jsou schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje a hodnoty, které si žák v průběhu základní devítileté docházky osvojuje pod vedením pedagoga a jeho kompetencí. Pedagog se tak dostává do stěžejní role v edukačním procesu a osvojení si poznatků žákem závisí na míře jeho kompetentnosti, respektive na kvalitě osvojování si kompetencí stanovenými pro pedagoga. K pedagogickým kompetencím se ještě vrátíme v následujících kapitolách.

Žákovské kompetence jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Všechny tyto zmíněné dimenze dovedností a vědomostí žák získává v didakticky aplikovaném a didakticky transformovaném obsahu učiva a to v několika vzdělávacích oblastech, které jsou vzájemně propojeny tzv. průřezovými tématy.

Oblasti vzdělávání jsou: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

Právě zde nacházíme obsahy učiva, které si mají žáci v jednotlivých předmětech osvojit. Abychom se mohli vrátit zpět ke stěžejní otázce diplomové práce, budeme se nyní zabývat vzdělávací oblastí Umění a kultura.

Předmět výtvarná výchova by měla žákovi zprostředkovat porozumění vizuálně znakových systémů a orientaci v nich, základní přehled v teoreticko-uměleckých pojmech v kontextech historických a sociokulturních, pomoci vybudovat estetické cítění, naučit jej základní zručnost, poskytnout mu prostor pro nalezení výrazových prostředků ke svému výtvarnému vyjádření, ale také umožnit nalezení a upevnění postojů a hodnot, komunikaci, uplatnění subjektivity.

Učivo se pohybuje ve třech rovinách. Jsou to: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků.

2.5 Současné pojetí výtvarné výchovy

Podobně jako umělci reagují na svoji dobu a společnost nachází cesty k pochopení jejich děl, musí na svoji dobu a její požadavky reagovat i pedagoga a vzdělávání. V pluralitní společnosti, která je význačná svojí roztržičností a novými trendy, bylo zapotřebí, aby i výtvarná výchova hledala východiska k jejímu uchopení. Jako divák a čtenář vyhledává cesty k efektivnímu dialogu s uměleckými texty nebo díly, hledá i pedagog vhodné uchopení vzdělávacího obsahu a efektivní transformaci žákům. Rozrůzněnost až roztržičnost umělecké scény, rychlý tok informací a změny společnosti ve 20. století byly natolik výrazné faktory, že vedly ke hledání vhodných způsobů a metod zprostředkování uměleckého obsahu ve výtvarné výchově, jak s ním pracovat a co z něho vyvodit.

Od roku 1989 se formovalo nové pojetí výtvarné výchovy, které nazýváme artefiletické pojetí. Termín artefiletika byl představen v České republice roku 1994. "*Název "artefiletika" je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také arteterapii z latinské ars, nebo artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirovaná myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním. Artefiletická koncepce staví na uplatnění zvláštní zřetele k osobním zkušenostem žáků a na heuristicky (tvořivé myšlení podporující tvůrčí procesy) pojetém vzdělávání.*"⁷ Artefiletika je tak

⁷ SLAVÍK, J.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001., str. 12

specifickou formou výuky výtvarné výchovy, která používá vlivy z arteterapie. Cílem výtvarné výchovy však není léčba, ale edukace na základě vlastního prožitku, tvorby a její reflexi.

Důvodem ke vzniku nového proudu uchopení výtvarné výchovy nebyla jen společnost a její potřeby, nové umělecké vyjadřovací prostředky, ale také zájem o individualitu žáka a jeho osobitý projev, tedy zaměření na žáka, samozřejmě v souvislosti s dobovými fakty. *"Artefiletika vznikla se snahou o těsnější přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní životní zkušenosti žáků. Má být pro ně nejenom základem k vypracování kulturní citlivosti a kulturního poznání, ale také zdrojem jejich sebepoznání. Není tedy divu, že mnohé inspirace artefiletika získávala v kontaktu s arteterapií a že vstřebávala poučení z moderního výtvarného umění, zejména v okruhu akční tvorby."* Nové pojetí vede žáka k jakémusi dialogu, ve kterém poznává pole takřka neomezených možností interpretace, nikoli jedné obecně dané definice uměleckého díla. Díky hledání osobitých výkladů, jejich pozorování a srovnávání má žák možnost odhalit a využít různorodost interpretací v poznávacím procesu (nejen) umělecké scény a později tuto schopnost uplatnit v často nelehkých životních situacích. Artefiletika je totiž také *"vedena snahou povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhávání, tj. na podkladě uměleckých aktivit sloužit jako účinný prostředek tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch (pozitivní prevence podporuje a rozvíjí tvůrčí, kulturní a prosociální aktivity, které snižují pravděpodobnost vzniku psycho- a socio-patologií)."*⁸

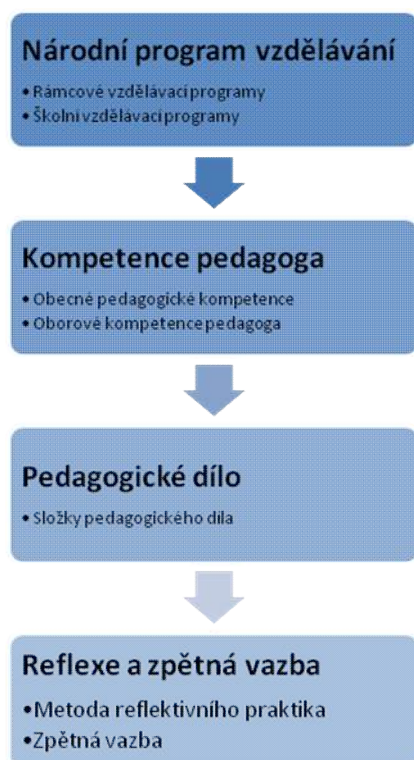
Z textu vyplývá současné zaměření výtvarné výchovy a naznačuje metody, které může výtvarná výchova užívat. Jak to ovšem souvisí s kvalitou pedagogického díla? Je zřejmé, že na pedagoga jsou zde kladeny mnohem větší "břemena", než tomu bylo dříve. Jeho kompetentnost už nespočívá v "pouhém" výkladu a zadání, ale v kvalitním vedení hodiny, tím míním dobře rozložený čas na jednotlivé aktivity obsažené ve vyučovací jednotce (úvod, výklad, tvorba, reflexe). To spočívá v kvalitním didaktickém transformování obsahu učiva žákům, dobré vedení tvůrčí aktivity, která musí být sestavena tak, aby skutečně souvisela s daným obsahem a žák měl možnost prožitku s ní spojeným, v neposlední řadě zde musí být využity alespoň některé z kompetencí, které mají být žákovi vštěpovány. Nejdůležitější složkou celé vyučovací jednotky je pak kvalitně vedená reflexe žáků, z níž plynou právě didakticky zprostředkované učební obsahy. Při reflektivním dialogu dochází k uvědomění

⁸ SLAVÍK, J.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001., str. 14

informací nabytých při výkladu a tvůrčí aktivitě a možnosti jejich pozdějšího využití. Práce pedagoga se tak stává nelehkým úkolem. Jeho kompetentnost tak přesahuje úroveň pedagogické a stává se odborníkem na všechny využívané složky. Jeho znalosti nezůstávají u odborných pedagogických znalostí, ale zasahují také do uměleckých oborů (teorie dějin umění, tvůrčí výtvarné dovednosti a schopnosti) a psychologie (arteterapeutické metody, účinky a meze jejich využití ve výtvarné výchově).

Z uvedeného tedy prozatím můžeme vyvodit, že kvalita pedagoga a jeho díla je spojena s pedagogickými kompetencemi, které se však neomezují pouze na odbornost pedagogickou, ale i oborovou a mezioborovou, k tomu všemu musíme přidat osobnost pedagoga, komunikativní schopnosti (v interakci s dětmi a s tím související didaktickou transformaci) a v neposlední řadě také samotné děti, třídní kolektiv a jejich možnosti, schopnosti, dovednosti, kterým se musí učitel přizpůsobit do té míry, aby byl edukační proces kvalitní a především efektivní.

2.6 Hodnota, kvalita pedagogického díla



Obrázek 2 - jednotlivé složky ovlivňující hodnotu pedagogického díla ve vzájemných vazbách

vzdělávání. Na osvojení si kompetencí pedagogem je tak závislá efektivita výuky a vzdělávání. Pedagog a jeho pedagogické dílo se dostává do středu pozornosti.

Abychom mohli zodpovědět otázku, podle čeho poznává pedagog hodnoty své práce, je potřeba připomenout si faktory, na kterých je kvalita této práce závislá. Jistě bychom do této kapitoly mohli zařadit kurikulární dokumenty a to konkrétně Rámcové vzdělávací programy, které vymezují obsahy vzdělávání pro jednotlivé ročníky a obory, kompetence pedagoga, ale také kompetence, které si má osvojit žák.

Žák si osvojuje kompetence na základě didaktických, ale i oborových schopností pedagoga. Osvojuje si tak obsahy, které jsou uvedeny v Rámcových vzdělávacích programech, které musí učitel znát. Kompetence pedagoga se tedy jeví jako nejstěžejnější kritérium pro kvalitu a hodnotu

Kvalita pedagogické díla se odvozuje od standardu kvality v dané kultuře, zde tedy míníme kulturu evropskou. Kvalita a potažmo i hodnota pedagogického díla úzce souvisí s kvalitou pedagoga samotného a tomu nasvědčuje i pozornost, která je věnována právě pedagogickým pracovníkům a jejich vzdělávání. Jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje nejen školní vzdělávání, ale i jednotlivé výkony studentů, je právě učitel.

Učitel tedy musí splňovat standard nastolený danou zemí. K tomu slouží soubor kompetencí učitele, kterými má být učitel vybaven a které zefektivní jeho profesní činnost.⁹

Kompetencí z obecného hlediska můžeme mínit způsobilost, schopnost, vhodnost či také oprávnění vykonávat určitou činnost nebo úkon. Z hlediska pedagogického se jedná o profesní kvality pedagoga, tedy soubor znalostí, odborné kvalifikace, schopnosti a dovednosti potřebné k vykonávání pedagogické práce.

*"Klíčové prvky kvality učitele ve společné dimenzi: znalosti (předmětové v kutikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), pedagogické a didaktické dovednosti (týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategiích a řízení procesu učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), postoje, hodnoty a osobní vlastnosti."*¹⁰

Aby pedagog mohl zhodnotit kvalitu své práce, potřebuje ji velmi dobře znát. K tomuto poznání mohou přispět samozřejmě hospitace v hodinách od kolegů, či vedení, úspěchy a aktivita žáků, ale především metody sebereflexe a reflexe činnosti.

Již z uvedeného textu vyplývá, že pedagogická práce je komplexní soubor mnoha složek, které nelze libovolně odnímat. Pedagogické dílo je jakýsi samostatný organismus, který je závislý na rámcových a vzdělávacích programech, protože ty mu vymezují hranice jeho bytí. Jak se však pozná hodnota a kvalita pedagogické práce, je-li závislá na množství faktorů ovlivňujících její kvalitu? Pedagogickou práci můžeme rozdělit do několika složek, které nám poslouží i jako kritéria hodnocení kvality práce. Mezi tyto složky můžeme zařadit naplnění rámcových a školních vzdělávacích programů, pedagogickou práci ve smyslu pedagogického díla a s tím spojenou osobnost pedagoga a naplnění jeho kompetencí v pedagogické, oborové a osobnostní sféře.

⁹ http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele, staženo 12. 12. 2015

¹⁰ Kolektiv autorů; *Rámec profesních kvalit učitele*; Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2012, str. 6

Z hlediska výtvarné výchovy je pro pedagoga důležitý obsah, to, co se má žák naučit, cíle stanovené pedagogem, tedy k jaké oborové nebo nadoborové kompetenci má žák dospět, a průběh žákovské činnosti jakožto tvorby a komunikace při řešení úlohy. Mezi jednotlivými položkami jsou určité vazby, vztahy, které je potřeba zkoumat. Teprve na hlubší analýze těchto vztahů můžeme posuzovat kvalitu pedagogického díla, tedy i to, jak se daří, aby žáci rozvíjeli své prekoncepty směrem k hlubšímu poznávání příslušných konceptů.

2.7 Kompetence pedagoga

Z předchozí kapitoly jasně vyplynula podstata kompetencí pedagoga. Ty se pohybují ve dvou úrovních a to v obecné a oborové.

Základní dělení kompetencí pedagoga v obecné úrovni můžeme rozdělit na profesní znalosti a dovednosti, sebereflexe a osobní rozvoj a specifické profesní znalosti a dovednosti.¹¹

Do oblasti profesních znalostí a dovedností řadíme pedagogiku, jakožto znalost kutikulárních dokumentů, obsahů RVP pro příslušný stupeň vzdělávání a základní pedagogické strategie při vedení třídy a podobně. Součástí je taktéž didaktika a metodika, která udává obecné postupy, metody a formy práce s obsahy učiva, jejich aplikací a to i v rovině specifických potřeb žáků. Pod bodem učivo samozřejmě chápeme znalost obsahu učiva pro jednotlivé typy škol. Učitel je schopen didakticky transformovat a předat obsahy učiva ve srozumitelné a přijatelné formě. Pedagog se také musí orientovat v didaktických pomůckách, umět pracovat s didaktickou technikou přístupnou na dané škole a musí být vybaven potřebnými znalostmi v užívaných učebnicích.

Co to ale znamená v praxi? Pedagog musí znát příslušné dokumenty, a pokud je zná, stává se tak kvalitním pedagogem? Pokud zná všechny učebnice na trhu, může být jeho práce kvalitní? Jistěže ne. S tímto bezpochyby souvisí také osobnost učitele, jeho uvažování, tedy profesní vyzrálost. Pak můžeme namítnout, že dobrý pedagog je pouze pedagog se zkušeností v oboru. Zkušenost je sice velmi cenná, ale učitelé učí žáky experimentovat, nacházet správná řešení třeba i pomocí omylů nebo chyb, protože jak praví staré pořekadlo, chybami se člověk učí. Podobně je tomu i u pedagogů. Učitel může znát nejefektivnější metody, ale musí je umět aplikovat ve správnou chvíli a ve správný čas. Učitel musí stále hledat a nacházet správné

¹¹ Kolektiv autorů; *Rámeček profesních kvalit učitele*; Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2012, str. 6

metody, správné příklady, správná řešení v závislosti na žáky. Jedna věc je učivo znát a druhá jej umět aplikovat a to souvisí s osobnostním rozvojem pedagoga a jeho sebereflexí, na jejímž základě může zdokonalovat své již nabyté vědomosti nebo dovednosti.

V bodě sebereflexe a osobního rozvoje nacházíme sebereflexi, metody reflektivního praktika a jejich využití pro posun v kvalitě pedagogické práce. Pedagog také může v rámci osobního rozvoje sestavovat své profesní portfolio a to samozřejmě s ohledem na potřeby dané školy, ale i v rámci svého profesního a osobního růstu. Učitel se neustále vzdělává a orientuje v aktuálním dění s ohledem na jeho profesní růst a to nejen v oboru, ve kterém vzdělává své žáky, ale také ve školských reformách a inovacích.

Učitel se často stává žákem a naopak. Žáci se nevědomky často dostávají do role pedagoga, aniž by chtěli. Moje kolegyně často říká: " Míšo, my se díky nim učíme." A má pravdu, důležité je však si to uvědomit. Učitel je zde prvotně od toho, aby své žáky učil a vychovával. Na základě interakce se však učí i sám učitel a pokud své hodiny a jednání s žáky reflektuje a je schopen si je uvědomovat, může s nimi dále pracovat, posilovat svoji osobnost, ale především kvalitu svého pedagogické díla. Učitel musí svým žákům naslouchat a vnímat jejich potřeby, které si může připomenout právě v reflexích v akci nebo po akci.

V reflexi v akci může učitel reagovat například na momentální rozpoložení svých žáků a přizpůsobit tomu svůj výklad nebo aktivitu. V reflexi po akci učitel může zjistit, jak kteří žáci na který podnět reagují a přizpůsobit svůj výklad, metody a formy vyučování pro příští hodinu. Reflexí výuky tak dochází i k sebereflexi a ke svému zlepšení – ano, byl jsem málo důsledný, když jsem nezkontroloval sešity, musím to napravit. Nechal jsem žáky příliš se ptát a nestihli jsme výklad, musím zvolit dobrou metodu, jak přestat s diskuzí. Reflexe se tak může stát "náhradou" za zkušenost a zkušenému učiteli zase může posloužit jako neustálý zdroj zlepšování, nepolevování, jednodušeji řečeno, poslouží jako pohon pro kvalitní práci. Dodala bych snad jen pro dokreslení celé situace dvě známá pořekadla: "zkušený z nebe nespádl a opakování je matka moudrosti".

Pod pojmem specifické profesní znalosti a dovednosti si představme oborovou specifičnost dané aprobace, růst v daném oboru nejen v závislosti na pedagogické profesi. Učitel matematiky může učit matematiku, protože ho zajímá, baví, umí ji, orientuje se v ní, umí ji aplikovat, umí ji vysvětlit, protože zná všechny potřebné vzorečky, jejich aplikace, má logické myšlení, rozumí svému oboru. Hůře bude učit matematiku učitel výtvarné

výchovy, stejně jako učitel výtvarné výchovy matematiku. Každý obor je něčím specifický. Tuto znalostní specifičnost získáváme jednak při studiích nabýváním teoretických informací, ale také jejich aplikací, jakýmsi jejich zhmotňováním, komunikací a nestálými diskuzemi s odborníky, s vrstevníky, ale také pokusem a omylem, ověřujeme si informace tím, že zkoušíme a to není zanedbatelný proces. Pokud nerozumíme dostatečně danému oboru, těžko se nám jeho obsahy budou transformovat do srozumitelného obsahu žákům. Složitě budeme žákům vysvětlovat, jak funguje reálný prostor na papíře, pokud nebudeme mít dostatečnou teoretickou znalost perspektivy, kterou dokážeme i aplikovat prakticky. Špatně se nám bude hovořit o Cézannovi, Chagalovi, nebo Fridě Kahlo, když neznáme jejich život, jejich dílo a nemáme ho s čím porovnat, protože naše znalosti z teorie dějin umění jsou mizivé.

Výše zmíněné kompetence můžeme také srozumitelněji vyložit jako kompetence oborově předmětové, kompetence didaktické a psychodidaktické, kompetence pedagogické, kompetence manažerské, kompetence diagnostické a hodnotící, kompetence sociální, kompetence prosociální, kompetence komunikativní, kompetence intervenční, kompetence osobnostní, kompetence osobnostně kultivující dle metodického portálu RVP¹².

Přípravený pedagog se tedy musí orientovat jak v oboru pedagogiky, psychologie, didaktiky obecné i oborové, tak v mnoha dalších disciplínách výše jmenovaných.

Zbývá nám ještě určit, jaké jsou profesní kompetence pedagoga v kontextu oborovém, tedy oborové kompetence pedagoga výtvarné výchovy.

Jan Slavík uvádí, že mezi tyto kompetence patří výtvarná a psychodidaktická složka. Pod výtvarnou dimenzí si představujeme znalost teoreticko-výtvarnou. Zde by měl pedagog umět pojmenovávat věci odborně a kvalifikovaně společně se zasazením do správných historických a sociokulturních souvislostí, kontextů a vzorců. Recepce - vnímavost, schopnost vyhledávat a orientovat se a vnímat vizuální podněty s uměleckým a jiným komunikačním sdělením a samozřejmě produktivitu, čili samotnou tvorbu realizovanou na poli praktickém nebo i teoretickém a samozřejmě ji reflektovat, introspekci vlastní tvorby.

Kompetence ať už z obecného nebo oborového hlediska představují soubor schopností a dovedností, kterými by měl učitel oplývat, měl by je znát, umět aplikovat a správně reflektovat. Se všemi však stále souvisí osobnost pedagoga, možná osobnost člověka jako

¹² http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele

takového. Samozřejmě nemůžeme opomíjet pedagogické a oborové znalosti. Pedagog by měl jít žákům příkladem, ale nezapomínejme, že i učitel je jen člověk. Neměl by tedy kouřit, pít alkohol, mluvit vulgárně atd.? To zřejmě také, ale možná by měl žákům ukázat, v čem vlastně spočívá to člověčenství tou nejlepší přijatelnou formou. Především by měl žákům ukázat cestu, kudy se mohou vydat, jak mohou přemýšlet, jak se postavit k problémům a podobně. Pedagog by tedy měl být důsledný, ať už při kontrole úkolů, sešitů, či dodržování slov, která "slíbí". Měl by být zodpovědný za svá rozhodnutí, která vůči žákům učiní. Měl by vždy dostatečně argumentovat a zdůvodňovat své jednání, aby žáci pochopili, proč se ta daná věc děje. Člověk se od člověka učí i svému jednání, nápodobou, kopírováním, nebo tím, že je to po něm vyžadováno. Člověk v dnešní společnosti musí umět argumentovat, stát si za svým, pokud je to oprávněné, ale hlavně být důsledný ke své práci, ke svému jednání a i sám k sobě.

2.8 Pedagogické dílo a vzdělávací obsah

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ Charles Farrar Browne

Tak jako může být umělecké dílo horší a lepší (v závislosti na divákově předporozumění), může tak být i dílo pedagogické kvalitní a nekvalitní. Podobně jako nacházíme námět, koncept a prekoncept v uměleckém díle, nacházíme jej i v díle pedagogickém. Co to však pedagogické dílo je?

Podstatou pedagogického díla je vymezení rolí účastníků, mezi kterými se pedagogické dílo odehrává. Na jedné straně stojí pedagog a na straně druhé je to žák. Mezi nimi se vyvíjí proces, který můžeme nazvat jako vzdělávací. *"Kulturní a společenský účel pedagogického díla a současně i jeho osobní smysl pro žáky spočívá v tom, že dílo vytváří podmínky pro záměrné i soustavné žákovské poznávání a učení."*¹³ Podobně jako u jiných lidských činností, lze i u díla pedagogického pozorovat proces, který je velmi charakteristický.

Pod pojmem pedagogické dílo si můžeme představit veškerou práci pedagoga, která se přímo nebo nepřímo váže k výuce, ale jasně směřuje ke kvalitě vzdělávacího procesu. Od příprav, přes realizaci vyučující jednotky po reflektivní bilance hodin. Pedagog

¹³ SLAVÍK J., WAWROSZ P.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky) 2. díl*; Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta; 2004; str. 134

při sestavování obsahu pedagogického díla musí pečlivě promýšlet všechny náležitosti, které se ke vzdělávání váží.

Přesto se však nepřeberné množství podnětů v pedagogickém díle nestává vzdělávacím obsahem a už vůbec ne náhodně. *"Nesmíme opomenout, že nejdůležitější část obsahů se v pedagogickém díle neobjevuje náhodou, ale je do něj záměrně vložena v souladu s tím, co od něj očekáváme. Je tedy nezbytné, aby některé obsahy pedagogického díla byly obdařeny zvláštním poznávacím důrazem. Právě ony pak mají být podrobeny žákovskému učení - mají se stát učební látkou, neboli učivem."*¹⁴ Učivo se v procesu pedagogického díla stává promyšleným výběrem námětu zasazeným do kontextů, do *"určitého světa"*¹⁵.

Pro názornost uvedu dva příklady z praxe. "Žáci běhali po škole s různým náčiním připomínajícím husitské zbraně, lomozili, hlaholili... Jistě to byl velký zážitek. Dětem se velmi líbilo narušovat výuku ostatních tříd a do určité míry porušovat školní řád, ale mělo to vzdělávací účinek? Souviselo to vůbec s tématem husitství a co se o něm žáci vlastně dozvěděli?" Podstatou pedagogického díla nejen ve výtvarné výchově, ale i v jiných předmětech je zážitek, didaktická hra, díky níž si žáci prožijí a uvědomí to, co je předmětem vzdělávacího obsahu. Pedagog však musí obsah dobře ukotvit v sestavení hodiny a žákům zprostředkovat obecnější, či naopak hlubší kontexty té dané aktivity. Zde v příkladu si žáci vyzkoušeli husitské zbraně, ale co bylo vzdělávacím obsahem? Bylo základem vyučovací jednotky vůbec nějaké poznání, které si žáci mohli ukotvit pomocí zážitku? Nebo aktivita sloužila k pouhému zpestření vyučovacího dne?

"Měli jsme nakreslit růžový strom. Nakreslil jsem růžový strom, ale doted' nevím, k čemu mi to bylo dobré, co mi to přineslo, o co mě to obohatilo, proč bych bez toho nemohl žít. Když jsem se tenkrát paní učitelky ptal, proč ho máme nakreslit, odvětila jen, abych ho prostě nakreslil." Tento druhý příklad poukazuje na nepřítomnost pedagogovy osobnosti, která je zprostředkovatelem, tlumočnickem vzdělávacího obsahu žákům. Učitel zde zadal téma, ale žákům neposkytl výklad, zážitek, zdůvodnění ani reflexi tvorby, tedy ani žádný vzdělávací obsah, jež je pro pedagogické dílo nejpodstatnějším bodem a vlastně i jeho základem. Co však zde bylo obsahem pedagogického díla? Měli si žáci uvědomit, že existuje svět, ve kterém lze přeměňovat realitu a uplatnit tak subjektivitu? Pokud ano, proč bylo zadání tak striktní? Jak je možné, že žáci ani po několika letech, co dokončili základní vzdělávání, nenašli v obsahu této

¹⁴ SLAVÍK J., WAWROSZ P.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky) 2. díl*; Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta; 2004; str. 137

¹⁵ Tamtéž; str. 137

vyučovací jednotky smysl a už vůbec ne jeho využití v životě? Chybělo zde propojení vzdělávacího obsahu z určitým řádem a zasazení do kontextů. A co tedy pedagogické dílo skutečně je? Co je jeho obsahem?

„Za obsah pedagogického díla budeme považovat všechny jeho složky, které si účastník díla může (a) vědomě nebo nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách nebo představách (smyslových nebo pohybových), které může (b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet, nad kterými může (c) uvažovat a jimiž může být (d) ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích. Kterýkoliv obsah pedagogického díla, zejména v uměleckých oborech, lze duševně uchopit jako zárodek poznání, a může se tedy stát i výzvou k poznávání nebo učení.“¹⁶

Počáteční úvahy o námětu pro pedagogické dílo by se měly konfrontovat s rámcovými vzdělávacími programy, přesněji s školními vzdělávacími programy. Tímto pedagog jednak splňuje záměry stanovené školním vzdělávacím programem v rámci dané školy, obecně platná kritéria pro vzdělávání - obsahy vzdělávání zprostředkované žákovi, ale také definuje a formuje svůj předmět. Pedagog by měl promýšlet jednotlivé obsahy vyučovací jednotky vzhledem ke vzdělávacím obsahům, časové dotaci, schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků nebo kolektivům žáků, v neposlední řadě také mezioborové vazby, čili přesahy do jiných předmětů.

Vzdělávací obsah je námět hodiny, který by měl být jasně dán a zřetelně transformován žákům, aby mu porozuměli. Jasně rozložení vyučovací jednotky představuje časovou náročnost jednotlivých aktivit v rámci jedné vyučovací jednotky. Schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků nebo kolektivů ovlivňují průběh hodiny, splnění úkolů a to vše ovlivňuje časový harmonogram hodiny, který tomu musí být přizpůsoben.

Přesto však kvalitu pedagogického díla, kvalitu výuky nejen výtvarné výchovy, nemůžeme posuzovat pouze podle žáků, nebo oblíbenosti předmětu u studentů, i když je to důležitý prvek zpětné vazby. Žáci mohou být v hodinách pobaveni a zaujati, ale hodina nemusí nést vždy svoji podstatu, tedy určitý vzdělávací a výchovný obsah. Můžeme opakovat poučky, člověk si věc musí prožít, aby si ji zapamatoval a mohl uplatnit získané informace. Podobně je tomu i v současné pedagogice. Snažíme se dětem vštěpovat poznatky skrze určitý zážitek. Je však podstatné dbát na to, aby se díky zážitku nevytratil z vyučování jeho

¹⁶ SLAVÍK J., WAWROSZ P.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky) 2. díl*; Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta; 2004; str. 289 - 290

vzdělávací potenciál, respektive jeho vzdělávací podstata. Žáci tak mohou být ohromeni, pobaveni, ale především by měli vědět, proč vlastně takový zážitek nastal.

Děti se často a rády nechají unést do fikčního světa, ať už se jedná o výtvarnou výchovu nebo jiné předměty. Důležité je však žáky umět z tohoto světa vyvést zpět do reality a vysvětlit jim důvod této cesty. Ukázat jim kontexty, spojitosti a říci podstatu věcí. Kvalita výuky nemůže být posuzována pouze skrze žáky, neboť by to bylo souzení neobjektivní, neprofesionální, nekompetentní, byť možná příjemné. Vycházejme z toho, že každý žák je individuální a jedinečná osobnost.

Pedagog musí mít při sestavování učební situace na paměti několik zásad, které musí dodržet. Jsou to součástí uceleného pedagogického díla. Od obsahu vyučovací hodiny k reflektivní praxi a přemítání, zda hodina splnila svůj účel, svůj cíl, svůj předpoklad a nebyla jen pouhou "zábavní vložkou" mezi matematikou a anglickým jazykem.

Aktivita, zadání, které se může zdát banální, samoučelné, bez vzdělávacího obsahu, jej může obsahovat. Záleží pak na pedagogovi, čím téma naplní, jak s ním bude zacházet. Důležité také je, jakou formou vzdělávací obsah žákům zprostředkujeme, jakou metodu vybereme, aby co nejvhodněji zprostředkovala obsah.

V neposlední řadě do pedagogického díla zahrnujeme hodnocení, případně i sebereflexi pedagoga a zlepšení jeho pedagogických dovedností (míníme případnou nápravu vedení aktivit, zlepšení časového harmonogramu, didaktickou transformaci obsahů žákům a podobně).

V pedagogickém díle se tedy může jevit osobnost pedagoga jako jeden z faktorů efektivního a kvalitního vzdělávacího procesu jako podstatná věc. To, jak žákům dokáže zadat úlohu, porozumět jejich prekonceptům a případně je zasadit do nutných kontextů dané kultury a zadání úlohy, jak zprostředkuje a osvětlí vzdělávací obsah žákům a jak s nimi reflektuje celý tento proces, není pro každého pedagoga jasně daná věc. Jestliže je aktivita založena na rozvoji fantazie a subjektivity, musí žák rozumět tomu, jak tyto dvě složky může rozvíjet, jak to využít a jak s tím dále pracovat. Pedagog tak musí vybírat vhodné formy a metody výuky, rozumět svému oboru a být důsledný k žakovské práci i k sobě samému.

2.9 Učební úlohy

Učební úloha je primárním základem pro žákovskou tvorbu. V učební úloze jsou obsaženy vzdělávací obsahy i cíle výuky, které jsou stěžejní pro výuku a určují její kvalitu.

*" Učební úlohy (1) vyzývají žáka k aktivní učební činnosti, (2) vycházejí z oboru a směřují k cíli učení, (3) zakládají edukativní situaci, podmiňují její formu, organizaci, průběh. Tyto tři příznaky činí z učební úlohy klíčové komponenty výuky, protože spojují činnost žáků s nároky kurikula, s jeho obsahem a cíli. Z toho důvodu kvalita učebních úloh značně podmiňuje kvalitu výuky."*¹⁷ Učební úloha tak v sobě nese tři důležité složky, které pojmenujeme námět, koncept a prekoncept.

Námětem se stává zadání úlohy, skrze které je žákům zprostředkován vzdělávací obsah. Zadání umožňuje žákům uchopit vzdělávací obsah tak, aby jej mohli rozšifrovat a dekodovat.

*"Koncept pod sebe zahrnuje ty obsahy pedagogického díla, které jsou jednak pojmenovatelné, zřejmé, ale také do určité míry objektivní. Jsou to ty obsahy, které se v průběhu realizace díla odkrývají a žáci je mohou poznávat. Tyto koncepty však dešifrují na základě vlastního předporozumění, tedy doposud získaných vědomostí a schopností, které označujeme jako prekoncepty a na jejichž základě se ke konceptům utvářejí postoje."*¹⁸ Konceptem tedy můžeme mínit vzdělávací obsah vložený do výukové jednotky a pedagogického díla. Z hlediska pedagoga je koncept expertním výkladem, ke kterému musí žáci dospět na základě tvorby a shodnout se na něm.

Do tvorby žáci vkládají své prekoncepty. *"Prekoncepty jsou vlastní myšlenky, jež v souvislosti s tématem formuluje žák na papír. Tyto vztahuje k vybraným konceptům, které se ozřejmují a jasně vynořují v reflektivním dialogu, nejčastěji v kruhu bezpečí. V reflektivním dialogu, při závěrečné reflexi zaznívají prekoncepty jednotlivých žáků a v sociokognitivním konfliktu, který při této situaci nastává, se formují za pomoci pedagoga obecnější koncepty."*¹⁹

¹⁷ SLAVÍK, Jan; LUKAVSKÝ, Jindřich. *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*. Orbis scholae (internet). 2012, 3 (6). str. 78. Citováno z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_3_04.pdf, dne 26. 2. 2016

¹⁸ KOKOŠKOVÁ, M.. *Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby* (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014., str. 10

¹⁹ Tamtéž, str. 10

Pedagog se tak dostává do ústřední role celého vzdělávacího procesu a to od výběru vzdělávacího obsahu, přípravy vyučovací jednotky, po její vedení i reflexi. Již při výběru námětu pro vyučování v něm musí nacházet vzdělávací obsahy tak, aby bylo možné je žákům zprostředkovat. Výukovou jednotku sestavit tak, aby žákům umožnil co nejlepší nalezení vzdělávacích obsahů. Proto musí vycházet z existence žákovských prekonceptů a dílo vést tak, aby bylo možné dojít ke konceptům. Pro lepší pochopení celého procesu sestavení výukové jednotky ozřejmím důsledněji pojmy námět, koncept a prekoncept.

2.9.1 Námět, koncept, prekoncept

"Tyto pojmy jsou stěžejními ve své podstatě pro každou lidskou činnost, neméně tedy i pro umění a pro pedagogii výtvarné výchovy.

„Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem.“²⁰ Námětem můžeme chápat „to - něco“, co nás nutí přemýšlet tvořit. Je to jakýsi prvotní podnět, který dává základ k podnícení našeho uvažování a tvoření, utváří strukturu díla, které vzniká a do určité míry vysvětluje vazby mezi jednotlivými prvky díla. „V širším smyslu je námět výrazová konstrukce, která se stala, případně může stát, věcným a motivačním východiskem pro vytvoření díla.“²¹ Námět je tedy něco, co zapříčiňuje vznik díla. Tento prvotní popud však můžeme dekodovat a získat z definitivní verze díla na základě jeho rozboru, interpretace, výkladu.

Ve výtvarné výchově můžeme námět chápat jako učební úlohu. Učební úloha – její zadání nabývá funkce námětu, tak jak s ním pracují umělci. Úloha se stává pro žáky prvotním podnětem k tvorbě. Vzhledem k tomu, že učební úloha je již určitou konstrukcí a konceptem tvorby pedagoga, mohly by se obsahy námětu pro žáka jevit jako srozumitelnější a lehčí, než kdyby si žák musel na tyto přicházet a nalézat je sám. Však právě to, že námět, učební úloha je žákům zadávána zvenčí, již předem přetvořená do srozumitelnější řeči, se kterou žáci nemusejí nijak pracovat, stává se pro ně námět něčím cizím. Žáci jsou ochuzeni o spontaneitu a hru, při které by mohli námět sami hledat a potažmo nacházet, podobně jako je tomu u tvůrčí činnosti umělců. (Slavík, 2004, stránky 170 – 171) Námět je ve školním prostředí pro žáky vytvářen převážně „uměle“ za cílem jejich vzdělání a výchovy. Umělec tyto náměty

²⁰ SLAVÍK J., WAWROSZ P.; *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky) 2. díl*; Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta; 2004; str. 171

²¹Tamtéž, 171

vyhledává, do určité míry možná podvědomě, ale cíleně, za účelem sebevyjádření. Náměty však jasně vycházejí ze silných prožitků, které na umělce působí.

Námět, který se stává učební úlohou, je však, jak jsem zmínila výše, sestavován z konceptů tak, aby mohl žákovi co nejvíce přiblížit koncepty výtvarného umění. I při tomto zadání se však nemůže oprostít od prekonceptů, které plynou z jeho zkušeností, znalostí a dosavadních postojů či hodnot, které si během tvůrčího procesu má osvojit a osvojit. Žák, aby si vzdělávací obsahy mohl osvojit a dále tvořit, se potřebuje ztotožnit s „cizím“ námětem, se zadáním, aby mohl „něco“ prožít a z tohoto zážitku si mohl utvořit poznatky, což je cílem.

Nemůžeme opominout ani fakt, že současná výtvarná výchova zakládá své porozumění, tedy i vzdělání a výchovu, na osobním prožitku a zkušenosti a následné interpretaci, podobně jako je tomu v umění.

Naznačila jsem, že při zpracovávání námětu, učební úlohy pracujeme s prekoncepty. Pojem prekoncept vyjadřuje, na rozdíl od námětu, obsahy již pojmenovatelné. Tyto však vycházejí z vlastních zkušeností, informací autorovi blízkých a ze silných prožitků. Nejsou tedy objektivní. V uměleckém oboru jsou důležité k tomu, aby se autor dokázal vyjádřit a aby měl především co vyjádřit. V žákovské práci jsou prekoncepty opodstatnitelné, nezbytné proto, že žákovi umožní ztotožnit se s učební úlohou, tedy obsahem učiva a může si jej uvědomit.

Konceptem zde míníme to, co je obecně pojmenovatelné, známé a zjevné. Ve školním prostředí z konceptů tvoříme úlohu a dále s ním pracujeme například v sociokognitivním dialogu, ve kterém žáci sdělují ostatním své prekoncepty, týkající se jejich tvorby, a na jejich základě se dobírají konceptů, tedy obecně srozumitelným informacím. V umění se jedná o podobný proces, který je zjevný při interpretaci děl. Umělecké dílo má určitý obsah, který musí divák rozkódovat a přečíst, konceptem se pak stává to, co je obecně zjevné a čitelné, to, co je objektivní."²²

2.9.2 Tvůrčí proces

Tvůrčí proces nebo žákovskou tvorbu můžeme považovat za stěžejní pro poznávání vzdělávacího obsahu. V procesu tvorby totiž žák skrze své vlastní vjemy, prožitky a užití prekonceptů dochází ke konceptům, které nesou vzdělávací obsah. Co však tvůrčí proces je a jak funguje?

²² KOKOŠKOVÁ, M.. *Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby* (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014., str. 8-9

Prvotně je důležité objasnit, že s tvůrčím procesem se setkává každý člověk, ať už tvoří umělecká díla nebo sestavuje výukovou jednotku. *"Pojmy tvořivost, či kreativita jsou odvozeny z latinského slova creatio, jež znamená v překladu tvorba. Tvorba je lidská činnost, bez níž se nemůžeme obejít. Člověk, ačkoli si to v některých případech nemusí dostatečně uvědomovat, touto činností – tvorbou vytváří nové materiální i duchovní hodnoty, které nesou společenské významy. Lidská činnost, je-li produkována i se záměrem čistě osobním, má vždy přesahy do obecných, společenských rovin. Kreativitu chápeme jako schopnost člověka vytvářet jakékoli nové a původní myšlenky, které jejich původce dříve neznal.*

„Tvořivost je vlastnost specificky lidská, a proto i schopná usnadnit přechod k vyššímu stádiu naší existence.“²³ Sám J. Uždil připouští, že existuje mnoho definic, ale žádná není dostatečně výstižná a přesná. Mezi tvořivé vlastnosti člověka přičítá například citlivost k vlastnímu zážitku a k vlastní práci, umění setrvat v koncentrovaném stavu vnímání, nebo například dávat situacím formu. Tyto se bezprostředně vztahují k umění a výtvarné výchově, přestože jsou míněny v obecných kontextech. Pro výtvarnou výchovu z toho vyplývá, že je třeba dětskou tvořivost podporovat, avšak nepřekračovat hranice možností, které žáci mají.

„Výtvarná činnost je tvořivá sama sebou, ze své podstaty.“²⁴ Každý člověk inklinuje k tvoření. V podstatě věci však nejde o to, zda je řešení zcela správné, protože existuje mnoho postupů a řešení. Důraz kladený na správnost dané věci, díla, se pak projevuje především při školním hodnocení žáka, které je jeho korekcí, motivací a posunem. Při hodnocení, nejen školních „prací“, můžeme pak vysledovat odbornost a znalost věci i například to, jak dílo vzniklo a za jakým účelem, s jakým smyslem (více viz kapitola hodnocení).

„Vzniká obraz najednou? Nikoliv. Je budován kus po kuse, stejně jako dům. A divák nevyrovnává se s dílem jedním pohledem? (Často bohužel ano.) Neřekl Feuerbach, že k pochopení obrazu je třeba židle! K čemu židle? Aby unavené nohy nerušily ducha.“²⁵

Z uvedených textů můžeme vyvozovat, že tvůrčí proces, ať již jde o tvorbu samotnou, či její interpretaci, je velice složitá záležitost, která se zřejmě nedá nikdy přesně definovat a už vůbec ne u jednotlivých umělců. (Mikš, 2010)

²³ UŽDIL J., Čáry, klikyháky, paňáci a auta, výtvarný projev a psychický život dítěte, Státní pedagogické nakladatelství; Praha; 1978; str. 104

²⁴ Tamtéž; str. 106

²⁵ MIKŠ F.; Gombrich, tajemství obrazu a jazyk umění; Barrister and principal; Brno; 2010; str. 75

Tvůrčí proces je v zásadě velice subjektivní činnost a mechanismy, které nás vedou při tomto procesu, jsou těžko definovatelné. Dílo je výsledkem tvůrčího procesu každého člověka/umělce, ten je však jedinečnou osobností stejně jako dílo. Přesto však Gombrich rozpoznává některé předem dané mechanismy, které ovlivňují naši tvořivost, přístup k práci a celý tvůrčí proces.

„ Vše věrně podle přírody – ale jakou lstí

ji podat mému umění?

Vždyť sebemenší částička je pořád nekonečná!

A proto maluji, co líbí se mi v ní.

A co se líbí? Co umím namalovat.“

Friedrich W. Nietzsche

Obraz, jenž realisticky ztvárňuje přírodu, je uměleckým dílem. Věta, která obsahuje výroky nepoučených diváků, pro které bývá umění stále jen to, co věrně zachycuje skutečnost. Tento divák však netuší, že ani ta nejbližší „kopie“ přírody nebo reálného světa se mu vlastně ani nepodobá. Motiv, jež si umělec vybral ke svému zpodobnění, prochází jednak určitou transformací, která je závislá na osobnosti a temperamentu umělce, tedy na rukopisu a stylu. Tyto umělce podvědomě vedou k tomu, aby ve světě kolem sebe hledal ty motivy, které dovede znázornit.

„Ani ten nejvěrnější portrét, ani sebelépe namalovaná krajina nemohou být věrným záznamem vizuální zkušenosti, která je natolik složitá a mnohvrstevnatá, že ji žádný obraz nemůže obsáhnout.“²⁶ Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, malíři vybírají pouze vhodnou nápodobu skutečnosti.

Druhým zásadním faktem dle Gombricha jsou tzv. stereotypy. Existuje nespočet obrazů, které „věrně“ zachycují katedrálu v Chartres nebo katedrály Notre-Dame. Každý jeden obraz, který zachycuje realitu, podléhá jakýmsi schémátům. Tato schémata vyplývají ze znalostí o daném objektu – jedná-li se o gotickou katedrálu, víme, že má hutné zdivo a okna s lomeným obloukem, ve většině případů mají také věže a podobně. Když umělec zaznamenává tyto stavby, skutečností se do určité míry pouze inspiruje a ostatní dělá po paměti, podle zkušeností a znalostí. Tvoří pomocí určitých schémat, které Gombrich nazývá stereotypy. Tento jev dokazují například rytiny katedrály Notre-Dame z Vues de Paris ve srovnání s dobovými fotografiemi téže stavby. Na první pohled se nám rytiny fotografií mohou jevit jako

²⁶MIKŠ F.; *Gombrich, tajemství obrazu a jazyk umění*; Barrister and principal; Brno; 2010; str. 80

shodné. Při bližším prozkoumání však zjistíme, že například okna, ale mnohé další zobrazené na rytině, se od fotografie liší. Rytce použil šablonu ve své mysli, schéma gotické katedrály. Podobných srovnání můžeme najít nespočet.

Zajímavým příkladem jsou také dvě různé rytiny velryby vyvržené na mořský břeh. Jedná se o dvě různá díla od různých autorů. Obě dvě rytiny však nesou stejné anatomické chyby zobrazeného zvířete. Dle Gombricha toto vyplývá z faktu, že autor rytiny, která vznikla později, se nechal inspirovat rytinou starší. Vytvořil si jakési schéma a následně stereotyp, dle kterého postupoval. „Také jeho svedlo známé schéma – schéma typické hlavy. Nakreslit neobvyklý motiv je totiž těžší, než si člověk uvědomuje... Co je obvyklé, bude vždy výchozím bodem pro znázornění toho, co je neobvyklé. Existující znázornění vždy umělce ovlivní, ať se sebevíc snaží zaznamenat pravdu.“²⁷

Na všechna tato fakta zmíněna výše je potřeba dbát nejen z pozice kunsthistorika, ale především z pozice pedagoga. Ne všechny úlohy, které se nám mohou jevit jako příhodně rozvíjející potenciál studenta, takové ve skutečnosti jsou. Žák podobně jako umělec pracuje se svými zkušenostmi, s tím, co zná a viděl, měl možnost vnímat. Ne vždy je úloha založena na fantazii dítěte tím nejlepším řešením a to i vzhledem k jedinečným dispozicím jednotlivce. Umělec, ale i dítě, jehož dílo se může zdát ryze abstraktní, vždy vychází z reálné zkušenosti. Svoji tvorbou, rukopisem zaznamenává viděnou skutečnost, kterou přetváří do osobních symbolů. Naproti tomu realistická kresba nemusí být, a jak jsem zmínila výše, ani nemůže být realistickou. Jedná se o pouhou nápodobu skutečnosti, kterou každý vnímá jinak, a to na základě svých fyziologických a psychických uzpůsobeních a možnostech. Navíc i žák se může potýkat s tzv. stereotypy nebo schématy, které užívá. Pedagog by měl mít tyto na mysli nejen při hodnocení a korekcích žáka, ale i při sestavování učebních úloh i kritérií hodnocení.“²⁸

"Tvůrčí proces chápeme v obecných souvislostech jako tvořivost, která je vlastní každému člověku. Je to jakási nespokojenost s daností, ze které vyplývá nutkání ji měnit, přetvářet, experimentovat s ní, hledat nová řešení a přistupovat k ní originálně.

Zatímco umělec tvoří na základě svých prožitků, které se pro něj stávají námětem, vycházejí tedy zevnitř, z nitra umělce a v procesu tvorby umělec přichází, odhaluje své prekoncepty, něco, co může pojmenovat, žák námět dostává zadaný a musí se s ním teprve zto-

²⁷ MIKŠ F.; Gombrich, tajemství obrazu a jazyk umění; Barrister and principal; Brno; 2010; str. 92 - 93

²⁸ KOKOŠKOVÁ, M.. Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014., str.13 - 15

tožnit, sžít. Žákovský námět je učební úloha zadávaná zvenčí, která již obsahuje koncepty. V případě volné tvorby umělce se koncepty získávají především na základě interpretace díla. Námět zadaný žákům – učební úloha je z konceptů již sestavena. Mohlo by se zdát, že žák je při tvorbě ochuzen o prekoncepty, o něco vlastního, co ho přiměje úkol plnit, ale není tomu tak. Učební úloha musí být sestavena tak, aby se s „cizím“ tématem mohl sžít i žák, tedy aby prožil „něco“, co bude sloužit jako zážitek a motivace (námět umělce), se kterým může dále pracovat a na jehož základě si může utvořit vlastní prekoncepty.

Umělec tvoří především proto, aby se vyjádřil a mohl komunikovat „svojí vlastní řečí“. I v žákovské tvorbě je toto podstatou, avšak žák tvoří ve výtvarné výchově také proto, aby poznal sám sebe, aby se naučil komunikovat, aby našel a poznal své vyjádření, ale i svět kolem sebe a jeho souvislosti. Zatímco pro umělce je jeho vyjádření nutkavou potřebou, která vychází z jeho nitra, žák tvoří proto, aby poznával, učil se a tyto nově získané informace a zkušenosti z námětu zadaného zvenčí mohl do svého nitra teprve uložit a uvědomit si je.

Motivací žáka je tedy samotný koncept, ze kterého se sestává učební úloha. Námět učební úlohy by měl být pro žáky atraktivní a vhodně zvolen tak, aby bylo žákovi umožněno se s námětem sžít. Motivací je však i samotné hodnocení v průběhu tvorby, tedy v akci, ale i po akci, v závěru hodiny, při reflexi, při klasifikačním hodnocení.

Aby se hodnocení nestávalo demotivačním faktorem, měli bychom vždy vyzdvihnout pozitiva a poukázat na chyby, které si žák může ve své práci najít sám. Dále bychom také neměli opominout striktní dodržování kritérií hodnocení, které jsme stanovili již v úvodu, při zadání úlohy.

Nedílnou součástí procesu tvorby žáka není jen výtvarná činnost, vyjádření motivu na dané téma, ale také výpovědi jednotlivých žáků, které se střetávají v kruhu bezpečí v sociokognitivním konfliktu. V této situaci dochází ke komunikaci mezi žáky, jejímž předmětem je dílo. Díky těmto diskuzím se žáci navzájem obohacují, obohacuje se jejich pohled na svět, učí se dávat věci do souvislosti a o věcech uvažovat, což přispívá k jejich rozvoji.²⁹

2.10 Reflexe a zpětná vazba

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ Jan Amos Komenský

²⁹ KOKOŠKOVÁ, M.. *Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby* (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014., str. 26 - 28

To, že pedagog musí žákům poskytnout zpětnou vazbu ať už formou reflektivních diskuzí, či dialogů nebo hodnocením klasifikačním, nehodnotícím a dalšími, je z uvedených textů zřejmé. Jak je to však u učitelem? Potřebuje zpětnou vazbu ke své činnosti, k sobě samému? Aby mohl pedagog odvádět dobrou práci, zlepšovat kvalitu výuky závislou nejen na jeho osobě, ale i výběru námětu pro výuku a její vedení, musí mít zpětnou vazbu.

Zpětná vazba pro učitele může být sebereflexe, reflexe jeho práce a to z pohledu jeho samotného, či například supervizora. Ano, mohlo by se zdát, že i žák může být tím supervizorem a posuzovat kvalitu výuky, učitelovo zlepšení ve výkladu a uspořádání hodiny, ale faktem zůstává, že žák je součástí vyučovacího procesu. Žák je ten, který poznává svět a učitel jeho poznatky zasazuje do širších souvislostí.

"Dnes, když si vzpomenu, co jsme prováděli učitelům, nebo sobě samým, je mi studno. Z pohledu začínajícího učitele bych si dnes leccos odpustila." Mohla bych však toto tvrzení realizovat? Dnes se dívám na celou situaci z opačného postavení, s několikanásobně větším počtem získaných zkušeností a vědomostí, které jsem nasbírala během studií, v různých životních situacích mimo školu a podobně. Učila jsem se a ještě se budu po zbytek života učit, jak reagovat v určitých situacích, jak se k nim stavět a ještě mnohé informace i v oborových znalostech získám. Pohled, kterým se dnes dívám na žáky při řešení situací, při zkoušení, při tvorbě, jsem si však získávala postupně, utvářel se.

Moji kolegové mi radí, "jak na žáky", jak komunikovat s rodiči, jak mohu zlepšit výuku z obecného hlediska. Po roce a půl praxe si říkám, že už je to mnohem lepší, než na začátku, ale vidím, jak dlouhá cesta mne ještě čeká k tomu, abych byla dobrým pedagogem. A možná, že tato cesta neskončí.

Chci říci, že vzdělávání je celoživotní proces, ve kterém si osvojujeme informace, znalosti, dovednosti a postoje. Právě proto nemůžeme brát žákovskou zpětnou vazbu jako zcela zásadní kritérium hodnocení kvality výuky, pedagogického díla.

Ke zkvalitnění výuky pedagoga dopomáhá právě reflexe a sebereflexe. Podobně jako žáci v ní získávají hodnotné informace a mohou si je uvědomit, slouží reflektivní praktiky i učitelům ke zdokonalování efektivity výuky, pedagogického díla. Pedagog je za svoji práci zodpovědný a měl by ji umět posoudit, zhodnotit v závislosti na jednotlivých komponentech a vést ji ke zkvalitnění. (SLAVÍK, J.;DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. Pedagogika roč. LX, 2010, str. 29)

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Reflektivní praxe

Vlastní výzkum jsem realizovala na Masarykově základní škole ve Zruči - Senci, kde nyní pracuji jako pedagog výtvarné výchovy. Výtvarnou výchovu zde učím na celém druhém stupni a částečně na prvním stupni, tedy ročníky od 6. do 9. a dále 5. A. Do doby mého nástupu zde nebyl aprobovaný pedagog výtvarné výchovy, a tak jsem se zpočátku potýkala s žákovskou neznalostí základních výtvarných pojmů a to jak se základními pojmy kresba, malba, tak i se slovy linie, plocha, sytost, teplé a studené barvy. Uspořádání hodin z hlediska obsahu v návaznosti na čas bylo pro žáky zcela nové. Žáci neuměli pracovat svižným tempem. Často po mě vyžadovali, abych jim "to" nekreslila, vše si chtěli předkreslovat tužkou. Nedokázali se ve svém projevu uvolnit, ale zároveň vyžadovali volná témata - "kreslit si, co chceme". Nebyli zvyklí na zadávání konkrétních kritérií hodnocení. Trvalo tedy nějakou dobu, než jsem se se svými "svěřenci" "shodla" na systému vedení hodin výtvarné výchovy, který by nám vyhovoval a také byl prospěšný pro obě dvě strany, především tedy pro žáky.

Bylo zapotřebí pomalu a nenásilně, zároveň však bez kompromisu naučit žáky v hodinách pracovat, vysvětlit, že ne každá hodina bude stejně uspořádaná z hlediska aktivit. Ukázat jim a vysvětlit systém hodnocení, tedy určení kritérií pro jednotlivé úkoly - to je to, co se bude hodnotit a dle čeho dostanete známku. Naučit je reflexi, přemýšlení o své tvorbě, svých činech, svých rozhodnutích, mluvit nad obrazy a dílky, porovnávat je, dokázat ohodnotit sami sebe a konstruktivní kritikou ohodnotit třeba i druhé (v dalších předmětech se s tímto setkávají, ale ve VV to pro žáky bylo nové).

Pravdou je, že tato situace mi zpočátku velmi znesnadňovala práci. Žáci mi často vytýkali, že nejsou umělci a že tohle nikdy potřebovat nebudou. Kladli mi otázky, k čemu jim tohle v životě bude, kde a kdy toto využijí a podobně. Tím "to a tohle" mínili malování, kreslení, další výtvarné techniky, témata anatomie hlavy, plakát, ilustrace a podobně. Vždy jsem se snažila najít rychlou a kvalitní odpověď, kterou by žáci akceptovali jako argument, proč pracovat. Právě tyto odpovědi spolu s dalšími povinnostmi pedagoga svědčí jednak o aprobovanosti a znalostech učitele, jeho kompetentnosti, utvrzují jeho postavení, ale také motivují žáky.

Tito mladí lidé mají spoustu otázek, některé vhodné, některé neadekvátní, přesto všechny patří k poznávání světa, hledání odpovědí a utváření si postojů a názorů, a tedy i

jakési pracovní, morální. Poskytnu-li žákům dobrou odpověď na jejich otázku z hlediska obsahové roviny i didaktické transformace tohoto obsahu, žáci věc poznají, pochopí a mohou být schopni na věc určitým způsobem reagovat. I nám se těžko reaguje na obsah, kterému nerozumíme, nebo ho neznáme. Hledáme informace a odpovědi na otázky, které v nás ta daná věc vyvolává. Stejně tak i žáci. Samozřejmě se ne vždy setkávám s kladnými reakcemi, ale i to k tomuto samozřejmě patří.

Mnoho umělců se za svého života nedočkal uznání, některá celoživotní díla ani po smrti svých tvůrců. Každá reakce na umělecké dílo je ovšem reakcí, určitou interakcí mezi dílem a divákem a to je-li kladná, záporná, či "neutrální". Velmi podobně je tomu potom i v běžnějších situacích.

A: Tak jsem to tedy namaloval barevně, jak jste chtěla.

B: Zadání bylo pro všechny stejné Vojto, měli jste užít teplé a studené barvy.

A: No, tak tady máte ten váš obrázek.

B: Vojto, to je tvůj obrázek. Viděl jsi snad, že bych vzala štětec s barvou a malovala na tvůj obraz? Ani jsem ti neřekla, jaké barvy máš přesně použít a kde přesně štětcem s modrou barvou táhnout.

A: Ale stejně je to váš obraz.

Přesto, že jsem žáku Vojtovi pouze zadala úkol stejný jako všem ostatním spolužákům a snažila se ho dovést k dobrému, akceptovatelnému výsledku, tedy ke splnění zadání - využití teplých a studených barev, žák reagoval na má slova útočně, podrážděně, velmi negativně. I tahle nepříjemná situace však v následující hodinách vedla k velmi tolerantnímu vztahu mě a Vojty, pedagoga a žáka. Navíc byl Vojta schopen rozlišit teplé a studené barvy, sám od sebe začal využívat širokou škálu barev, mnohem více se otevřel ve svém výtvarném projevu a vždy akceptoval zadání.

Touto epizodou jsem chtěla říci, že na počátku, kdy jsem si s žáky vytvářela vztahy mezi sebou a jimi, ale i mezi nimi a výtvarnou výchovou, byly žákovské reakce velmi rozpačité. V průběhu roku se však ukázalo, že každá reakce byla reakcí nutnou, přirozenou a přínosnou pro obě strany. Žáci si začali vymezovat vztahy vůči výtvarné výchově, výtvarné kultuře v dalších siciokulturních kontextech. Když žáci ve svých dílech ukázali, jak moc jim výtvarná výchova "vadí", jak moc je to nebaví, byli po zásluze odměněni kladným hodnocením. Jejich emoce, subjektivita, prožitek se totiž odrazily na kvalitě výtvarného projevu. Kladné hodnocení pro ně potom bylo motivací. Samozřejmě ne u všech 200 žáků

jsem dokázala vzbudit zájem o výtvarnou výchovu, ale u mnohých z nich ano a malé posuny v jejich vnímání a vyjadřování v kontextu výtvarné výchovy jsou vidět. Ať už byly žákovské reakce pozitivní nebo negativní, vždy to byl určitý posun vpřed.

"Paní učitelko, to je podobné jako Fridiny obrazy, tedy...jmenovala se tak ta malířka, jak jsme si o ní povídali minulé pololetí?" (žák 9. B třídy).

3.1.1 Návrhy vyučovacích jednotek

Pro výzkum jsem vybrala 7 vyučovacích jednotek, které hodnotím jako nejzajímavější, nejzdařilejší jak z hlediska pedagogického, tak z hlediska vývoje výtvarného vyjádření žáků. Jsou to aktivity: Cesta do pravěku, Mytologie, Knižní ilustrace, Hrátky s hlavou - geometrizace, Hrátky s hlavou - neverbální komunikace, Cesta do říše fantazie - imaginace, Karikatura.

3.1.2 Návrh vyučovací jednotky Cesta do pravěku

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	6. B, 7.A
Počet žáků	20, 26
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Pravěké umění – jeskynní malby
Pracovní název	Cesta do pravěku
Obsah	Úvod: Diskuze – Co jsou jeskynní malby? Co o nich dokážete říci? Jak byste je popsali? Teoretický vstup – pojmy: rituál, kult, talisman, obřad Průběh: Rozdělení do skupin Zadání úkolu Skupinová práce – práce s předmětem a textem, výtvarná tvorba s netradičními materiály Závěr: Společná reflexe
Klíčová slova	Jeskynní malby, rituál, obřad, talisman, kult
RVP	<i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává,

	<p>kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR), znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i> Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému. Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (barva, tvar, linie...) v ploše/formátu/obrazu Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či dynamický charakter obrazu (kompozice). Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – Cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dále pracovat.</p> <p><i>Uplatňování subjektivity</i> Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve vymyšlení příběhu k předmětu a následně jeho vizuálnímu ztvárnění. Subjektivitu mohou využít i v technice – jak si s materiálem poradí.</p> <p><i>Ověřování komunikačních účinků</i> Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat. Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění.</p>
Umělecký koncept	Obsahová a prožitková úroveň (konstruktivní úroveň)
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák si skrze aktivitu připomíná a vštěpuje základní pojmosloví týkající se paleolitického umění v Evropě – jeskynní malby. Seznamuje se s příklady jeskynních maleb – Altamira, Lescaux, Niaux atd. Skrze práci s netradičními materiály prožívá výklad a chápe danou problematiku. V neposlední řadě navazuje tato aktivita na obsah učiva dějepisu pravěk.
Formulace úkolu	1. část – Úvod Motivace - zapojení studentů do akce, zájem o jejich názory a postřehy,

	<p>interaktivní poutavý výklad. Diskuze jako nepoučené interpretace: Co jsou jeskynní malby? Co o nich víte, co o nich dokážete říci? Jak vypadají? Atd. Teoretický vstup spojený s diskuzí nad základními pojmy a ukázkou obrazového materiálu – reprodukce jeskynních maleb. 2. část – Průběh tvorby Rozdělení do skupin losem barevných lístečků z obálky. Zadání úkolu – los předmětů z košíku, rozdání materiálu a pracovních pomůcek, Nyní si určíte role ve skupině, někdo bude šaman, někdo muž lovec, sběrač, někdo žena - matka. Vaše tlupa si vylosovala předmět, který se stal vaším talismanem. Vaším úkolem je z tohoto předmětu udělat skutečný talisman, tedy vymyslet, jak je vaší tlupě prospěšný, jak jej uctíváte, co vám přináší, k čemu jej používáte. Teď si představte, že papír je stěnou ve vaší jeskyni. Musíte zakreslit talisman a rituál, kterým jej uctíváte, případně i to, co vám talisman přináší, čím je vám prospěšný. Poté si připravte ve skupině odpovědi na otázky, které máte napsané na tabuli. Samotná tvorba. 3. část – Společná reflexe</p>
Cíl hodiny	<p>Cílem hodiny je seznámit žáky s problematikou paleolitického umění jeskynních maleb a jejich kontextů vzhledem k vývoji lidské společnosti. Podstatnou součástí je i seznámení s přírodními materiály a netradičními technikami v souvislostech obsahu hodiny. Žák by měl být schopen na základě aktivity vysvětlit podstatu jeskynních maleb a své zkušenosti z tvorby a skupinové práce využít v následujících hodinách nejen výtvarné výchovy (kooperace, rozvoj kreativity a myšlení). Cílem je, aby žáci pochopili základní pojmy vztahující se k dané problematice – tedy kult, rituál, šamanismus, talisman. Využití subjektivity a kooperace při tvorbě příběhu a vizuálním zobrazení ve skupině. Nedílnou součástí tohoto úkolu je i „zvládnutí“ techniky, která dokresluje téma kultu, šamanismu a především jeskynních maleb.</p>
Oborové přesahy	Historie, dějiny umění, český jazyk a literatura
Předpoklady žáka	Žák by měl mít prakticky osvojené základy kresby a malby. Měl by rozumět základním znakům obrazového znakového systému České republiky a orientovat se v základním názvosloví výtvarné výchovy.
Výukové metody	Diskusní metody, monologický výklad, frontální výuka, skupinová práce, názorně demonstrační metody
Organizační formy výuky	Skupinová práce - kolektivní, frontální, monologický výklad, názorně demonstrační výklad, reflektivní formy
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, tabule, karton formátu B1, dle počtu žáků počet předmětů – talismanů, přírodní výtvarné materiály – dřívka, bambusová pera, rostliny, hlína, uhly, případně rozdrcené rozmazávací barvy a základní barvy akrylového typu (zelená, hnědá)
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící), průběžné a závěrečné hodnocení, klasifikační hodnocení Souvislost textů s výtvarným projevem, zaplnění formátu, praktické využití výkladu, vypořádání se s netradičními kresebnými a malířskými prostředky.

Reflexe	<p>O čem vypráví váš předmět – co jste zobrazili ve vašem díle? – pokuste využívat pojmů, které jsme si vysvětlili.</p> <p>Jak se Vám pracovalo společně na jedné velké ploše s danými pomůckami?</p> <p>Jak se jste se ve skupině domlouvali a jak jste si rozdělili role?</p> <p>Líbila se vám aktivita?</p>
----------------	--

Tabulka 1 - Návrh přípravy hodiny Cesta do pravěku

ČAS	ČÁST HODINY	ČINNOST ŽÁKŮ	ČINNOST UČITELE	POMŮCKY	ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY VÝUKOVÉ METODY
Do 1 min.	Zahájení hodiny	Žáci v tichosti poslouchají úvodní slovo vyučujícího.	Činnost vyučujícího spočívá v krátkém seznámení žáků s obsahem činnosti, které budou probíhat ve vyučovací hodině.	Při této činnosti nepotřebují vyučující ani žáci žádnou z dostupných pomůcek.	Frontální výuka Slovní monologická přednáška
Do 15 min.	Teoretická část hodiny + diskuze	Žáci poslouchají výklad vyučujícího, na vyzvání od něj se zapojují do diskuze, sdělují svému vyučujícímu své poznatky, případně se vhodným způsobem zeptají na nejasnosti ve výkladu	Vyučující prezentuje základních informace, její základní principy, hlavní představitele. Vyučující se snaží maximálně zapojovat studenty při výkladu, z důvodu udržení jejich pozornosti při výkladu teoretické části hodiny. Vyučující dokresluje výklad promítáním reprodukcí jeskynních maleb. Motivuje.	Předem připravená prezentace s obrazovou přílohou, projektor a počítač.	Frontální výuka Slovní monologická přednáška Názorně demonstrační
Do 4 min.	Zadání úkolu	Žáci v tichosti naslouchají zadání vyučujícího.	Vyučující rozděljuje žáky do skupin, přiděluje skupinkám předměty a zadává úkol.	Předem připravené předměty	Frontální výuka Názorně demonstrační
Do 15 min.	Praktická část hodiny	Žáci vymýšlejí příběh k předmětu, který jim byl přidělen.	Učitel individuálně kontroluje žáky při práci.	Zmíněné pomůcky, dostatek prostoru v ateliéru.	Samostatné práce žáků Individuální konzultace Dovedností - praktická
Do 40min.	Praktická část hodiny	Studenti začínají přenášet příběh do vizuální podoby.	Individuální korekce práce studentů.	Balící papír/karton, nástroje, pigmenty	Samostatné práce žáků Individuální konzultace Dovedností - praktická
Do 15 min.	Reflexe	Studenti si se svými díly sedají do kruhu bezpečí, představují svá díla, snaží se užívat pojmy představené v teoretické části hodiny.	Vyučující řídí diskuzi, reflexi.		Výuka v kruhu bezpečí Metody diskusní

Tabulka 2 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Cesta do pravěku

3.1.3 Realizace vyučovací jednotky Cesta do pravěku

V úvodu hodiny představuji průběh dvouhodinového bloku žákům. Zahajuji vstupní diskuzi, která slouží jako ledolamka a již při předchozích realizacích této aktivity se osvědčila jako dobrý vstup pro následnou aktivitu. Diskuze je vedena jako strukturovaný rozhovor se žáky formou frontální výuky. Otázky rozhovoru jsou: Co jsou jeskynní malby?, Co je to rituál?, Co je kult?, Co je talisman?. Pokládám jednotlivé otázky a vyzývám žáky, aby říkali cokoli, co je k danému tématu napadá. Když žáci vyčerpají zásobu nápadů, ujímám se slova a z žakovských prekonceptů vyjímám ty, které se nejvíce hodí k otázce. "Co jsou to jeskynní malby? To jsou malby na zdech. Tak tvořili pravěký lidi." Na základě žakovských odpovědí odvíjím stručný výklad jeskynních maleb a jejich kulturněhistorických kontextů. Pokládám další otázky postupně a nechávám žáky přemýšlet o tématu. Po výkladu poslední otázky, co je to talisman, ukončuji diskuzi a připravuji žáky na další činnost.

Pomocí jednoduchého losovacího systému (kartičky 5 barev, počet koresponduje s počtem žáků tak, aby vzniklo 4 - 5 skupin - záleží na početnosti třídy), na který jsou žáci zvyklí z předchozích hodin. Obcházím třídu s obálkou s kartičkami. Upozorňuji žáky, aby zůstali na místech. Poté, co mají všichni žáci kartičku, vyzývám je, aby se rozdělili do skupin, přičemž pro rychlejší organizaci určuji velkými barevnými kartičkami, které jsou shodné s malými kartičkami žáků, 4 - 5 míst ve třídě tak, aby měla každá vzniklá skupina okolo sebe dostatek prostoru. Žáci se tak rychle orientují ve třídě, přesouvají se na svá pracovní místa, kde utváří pracovní skupiny.

Ujímám se slova. "Nyní jste se stali pravěkým kmenem. Určete si postavení jednotlivých osob v kmenu. Musíte si určit šamana, ten bude i mluvčí vašeho kmene. Dále si můžete vybrat, kdo bude sběrač, kdo lovec, kdo žena, kdo muž, kdo střeží oheň a podobně" (žáci jsou s tímto obsahem učiva obeznámeni již z předmětu dějepis). Na toto rozdělení máte 1 minutu.

Když mají žáci rozdělené role, opět se ujímám slova. "Nyní každý šaman vylosuje pro svůj kmen věc, která se stává talismanem jeho kmene. Úkolem vašeho kmene bude vymyslet název vašeho kmene, přezdívky členů, název talismanu, jeho funkci, k čemu vám talisman slouží, v čem vám pomáhá a podobně a také vymyslíte rituál, kterým talisman budete uctívat. Všechny informace si zapíšete na tento papír, který vám rozdám spolu talismany. Na papír zapíšete všechny tyto informace. Abyste je nezapomněli, napíši vám je na tabuli."

Následně obcházím všechny skupiny s taškou, do které není vidět a kde jsou všechny talismany. Mezi talismany jsou těžítka ve tvaru vejce, dřevěný hlavolam - ježek v kleci, 2 krasohledy, prázdný jednoduchý malý penál, lapač snů.

Po vylosování předmětu nabádám žáky k akci. Oprostěte se od toho, co to skutečně je za předmět. Nyní jste kmen pravěkých lidí a máte předmět, který vám v něčem pomáhá. V čem vám může předmět pomáhat? Co pro vás může znamenat? Co pro vás může dělat? V průběhu tvorby textu upozorňuji žáky na čas, který jim ještě na sepsání textu zbývá.

Po uplynutí 15 minut ukončuji práci a klidním žáky. Do přední části třídy k učitelskému stolu před tabulí dávám přírodní materiály pro tvorbu. Jsou zde listy, květy rostlin, proutky, větvičky, dřívka, uhlí, rudky, různé plody, například jablka, švestky a také hnědá a zelená tempera. Zadávám úkol. Nyní si přijde postupně každý šaman pro materiál, kterým dnes budete tvořit. Názorně ukazují, co je míněno tím materiálem, ukazují velký bílý karton, na který budou tvořit, a zakazují všechny jiné výtvarné pomůcky, které nemají k dispozici v přední části třídy. Poté, co si šamani odnesli věci ke kmeni, dávám pokyn k zahájení práce - zobrazení rituálu - a dodávám, že na práci mají 30 minut (5 minut nechávám na dodělání a zklidnění po práci).

Žáci 6. ročníků mají k dispozici místo temper suché pastely, které evokují sušené pigmenty nalezené v přírodě v podobě suchých barviv (sušené plody, uhlí, hlína). Aktivita jsou realizované na podzim, aby korespondovaly s učivem v předmětu dějepis a žáci tak měli přesahy do jiných předmětů a získali tak lepší přehled v historicko-kulturních souvislostech.

Když žáci začnou tvořit, zapisují na tabuli pravidla "hry", aktivity. Na zadní stranu křídla tabule zapisují otázky k reflexi tak, aby je žáci zatím neviděli. Poté obcházím jednotlivé skupinky a konzultuji s nimi jejich tvorbu. Motivuji je k akci, dávám jim příklady, jak mohou s předmětem zacházet. Upozorňuji je, ať se ničeho nebojí, ať zobrazí, jak potřebují. Zdůrazňuji, že jde o hru, ať si vyzkoušejí co nejvíce materiálu, se kterým ještě nepracovali.

Některé skupinky nevědí, jak si počínat s listy a plody. Beru pomocný papír a listy, tlačím na list a přejíždím s ním na papíře. List za sebou zanechává stopu. Mnoho žáků je udiveno, že když se na listy přitlačí, zanechávají za sebou barevnou linku, plochu. Toto udivení žáky motivuje k tvorbě. V průběhu tvorby opět žáky upozorňuji na čas, který již mají za sebou a kolik ještě zbývá, aby věděli, jak si mají rozložit práci.

Po 30 minutách vyzývám žáky, aby dokončili práci a poklidili své okolí. Když vidím, že žáci postávají u svých děl a zvědavě koukají kolem, vyzývám je, aby potichu sesunuli přední lavice tak, aby v přední části vznikl větší prostor. Následně se žáci přesouvají do přední části, kde usedají na zem v polokruhu i se svými obrazy. Obracím křídlo tabule a ujímám se slova.




"Nyní si o vaší práci pohovoříme. První bude hovořit vždy šaman z vašeho kmene, který bude odpovídat na otázky. Pokud by kdokoli z kmene měl co říci, nebo nesouhlasil, nebo potřeboval něco doplnit, ujme se slova." Řídím reflexi. *"Začínáme zprava, tedy zde. Šaman vystoupí i s obrazem, který nám ukáže. Představ nám svůj kmen a jeho členy."* Šaman vystoupí, postaví se před tabuli do středu půlkruhu, zvedne obraz, který následně odkládá před sebe na zem, bere papír a představuje svůj kmen.

"Šamane, ukaž nám předmět, který vám slouží jako talisman a řekni nám, jak ho váš kmen nazývá a k čemu slouží." Šaman nazývá předmět, žáci se usmívají. Žák názorně s dopomocí obrazu ukazuje, k čemu předmět kmeni slouží. *"Šamane, jak se vám pracovalo na jedné ploše, která byla zdí ve vaší jeskyni?"* Šaman se zapřemýšlí, koukne se na členy kmene a vypráví, jak se jim pracovalo (žádná skupina při této aktivitě neuvědla, že by společný prostor byl problémem). Při této otázce se táži, zda někdo z kmene chce něco doplnit. Ve většině případů členové kmene vrtí hlavou, že nechtějí, občas někdo dodá, že zpočátku se ostýchali, nebo že skvěle spolupracovali, nikdo neříká negativní reakce.

"Šamane, jak se vašemu kmeni pracovalo s výtvarnými pomůckami?" Šaman odpověděl, že dobře. Opět vyzývám kmen, zda chtějí něco doplnit. Zde se výpovědi různí (nikoli v kladných či negativních reakcích, reakce jsou kladné). *"To bylo super, nikdy jsme takhle nemalovali. Vůbec jsem netušil, že to takhle jde. To byla sranda. Bylo to těžké, ale moc nás to bavilo, nejsme na to zvyklí."*

Poté, co všichni šamani a jejich kmeny odpoví na otázky napsané na tabuli pod mým vedením, ujímám se slova a zakončuji celou hodinu. *"Dnes jsme se dostali do pravěku. V pravěku neměli tempery, ani štětce, stejně jako vy dnes. Zkusili jste si tvořit tak jako pravěcí lidé. Všechny kmeny dobře využily svůj předmět a dokázaly z něho udělat talisman kmene, který jim slouží většinou k lovu, k dodání energie, k lepšímu vidění zvěře a potravy, či ke stmelování kolektivu v kmeni při slavnostech."*

Nyní vás ještě poprosím, abyste uklidili svá pracovní místa a dali třídu do původního stavu. Obrazy nechte zde v přední části třídy."

	
Skupina 5 dívek z 6. B třídy, ježek v kleci	Skupina 4 chlapců a jedné dívky 6. B třídy, krasohled
	
Skupina 5 chlapců 6. B třídy, krasohled	Skupina 5 dívek 7. A třídy, krasohled
	
Skupina 5 chlapců 7. A třídy, těžítko ve tvaru vejce	Skupina 5 dívek 7. A třídy. Rituál jako činnost, lapač snů

Tabulka 3 - Ukázka prací žáků 6. B a 7. ročníků na téma Cesta do pravěku

3.1.4 Analýza vyučovací jednotky Cesta do pravěku

V této aktivitě žáci uplatňují své prvotní předporozumění a uvádějí své prekoncepty na úroveň konceptuální v rámci skupinové práce. Žákovské koncepty jsou následně konfrontovány s expertním výkladem.

Námětem pro žákovskou práci jsou různé předměty, konkrétně se jedná o lapač snů, těžítko ve tvaru vejce, dva krasohledy, hlavolam - ježek v kleci, penál. Žáci přistupují k

předmětům se svým osobním předporozuměním, které musí konfrontovat s prekoncepty svých spolužáků ve skupině. Dochází k sociokognitivnímu konfliktu a žáci se díky němu dobírají společných konceptům vycházejících z jejich předporozumění.

Žákovský prekoncept	Penál jako věc, do které ukládáme psací potřeby
Společný koncept	Schránka, pouzdro na psací potřeby, věci
Společný koncept v rámci úkolu	Penál -> urna na popel zesnulých předků v kmeni.

Tabulka 4 - Tabulka ukazuje směřování žákovského myšlení od osobního předporozumění a prekonceptů přes sociokognitivní konflikt ve skupině ke skupinovým konceptům, na jejichž základě se může odehrávat tvůrčí proces žáků.

Na základě této činnosti se formuje vizuální představa rituálu kmene a žáci se ocitají ve fikčním světě, do kterého vstoupili pomocí propu, kterým se stal talisman - tedy vylosovaný předmět. Žáci začínají tvořit. Nejprve si však určí role, pracovní prostor a pravidla hry v rámci skupiny. Všechny skupiny využívají při samotné tvůrčí činnosti pozorování a experiment. Spolupracují v rámci skupiny. Papír se stává společným prostorem pro tvorbu. Jednají jako kmen, nemají vymezená teritoria. Pomocí pokusu a omylu sestavují situaci, ve které vzniká rituál.

Žáci při tvorbě pozorují, experimentují a v návaznosti volí vhodné postupy pro zpracování zadání úkolu. Pracují s pomůckami, se kterými se dosud neseťkali.

Z fikčního světa jsou žáci vyvedeni učitelem v následné diskuzi. Při představení rituálu kmene ostatním skupinám konfrontují své skupinové koncepty s koncepty ostatních spolužáků a poté s expertním výkladem učitele. Pedagog dává žákovské předporozumění získané na základě aktivity do širších a hlubších souvislostí s oborovými (výtvarná, vizuální kultura) nadoborovými (dějepis, občanská výchova) kontexty. Vzniká sociokognitivní konflikt, ve kterém se upřesňují, definují základní pojmy a jejich obsahy.

Reflexe je prostor pro vyjádření subjektivity žáků, popis procesu jejich práce, výstupů, kooperace ve skupině a srovnání téhož s ostatními skupinami. Navíc se zde žáci setkávají se vzdělávacími obsahy a mají prostor pro jejich uvědomění. Taktéž je to chvíle vystoupení z fikčního světa.

Obsah (co se má žák učit)	Průběh žákovské činnosti (tvorba a komunikace)	Cíl (oborové a nadoborové kompetence)
<p>Obsah pojmů a jejich souvislostí s vývojem výtvarné kultury na území Evropy.</p> <p>Pojmy: jeskynní malby, talisman, rituál, kult, rituál</p> <p>Žák se učí volit vhodné metody a techniky pro zpracování úkolu.</p>	<p>Žák vybírá vhodné metody a výtvarné postupy pro zpracování úkolu. Pozoruje, experimentuje.</p> <p>Volí vhodné komunikační prostředky pro komunikaci v pracovní skupině - kooperace, domluva, rozhodování, argumentace.</p> <p>Využívá svoji subjektivitu a prekoncept, který vhodně prosazuje (asertivita) a uvádí jej v rámci skupiny do roviny konceptu.</p>	<p>Cílem aktivity je osvojení si pojmů z vizuální a dějepisné oblasti, tedy jeskynní malby, rituál, talisman, kult. Žák je dokáže užívat v kontextech historicko-kulturních a vizuálních.</p> <p>Žák procvičuje své kompetence k učení, komunikační.</p> <p>Uplatňuje subjektivitu - asertivně prosazuje své prekoncepty v rámci skupiny, vybírá podstatné a ty pak převádí do roviny konceptů.</p>

Tabulka 5 - ukazuje konkrétní náplň jednotlivých složek výukové jednotky

Všechny složky pedagogického díla jsou v rovnováze a je důležité, aby byly uskutečněny. Žáci tak musejí získat náhled do situace, tzn. musejí porozumět pojmům jeskynní malby, rituál, kult, talisman alespoň na základní úrovni. To zprostředkovává učitel metodou diskuze, ve které vychází z žákovských prekonceptů a na jejich základě didakticky transformuje a zpracuje část vzdělávacího obsahu. Na tomto základě mohou žáci vystavit následný postup plnění úkolu.

Důležitým předpokladem je, aby byli žáci uvedeni do fikčního světa, při čemž pedagog je jejich průvodcem a propustkou se stávají vylosované předměty. Ve fikčním světě určuje pedagog pravidla a nabízí postupy pozorování, experimentu a dalších.

Propustkou z fikčního světa se stává společná diskuze nad procesem tvorby a žákovských výstupů. Učitel je opět v roli průvodce, který postupně a volně vyvádí žáky do reálného světa. To vše se odehrává v kruhu bezpečí pomocí diskuze a expertního výkladu, který uvádí žákovské prekoncepty do souvislostí historicko-kulturních.

Reflexe je tak druhou etapou zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům a to opět na základě jejich předporozumění a srovnání s expertním výkladem. Tato fáze však slouží již k ověření pravdivosti získaných informací a jejich ukotvení.



Schéma 1 - obecná náplň jednotlivých složek vyučovací jednotky

Z textu tak jasně vyplývá, že pedagog nemůže vynechat jedinou složku připravené vyučovací jednotky. Jednotlivé fáze na sebe logicky navazují a navzájem se podporují. Pokud by byla nějaká část vynechána, mohlo by dojít k absenci vzdělávacího obsahu, čímž by byl znesnadněn průběh žákovské tvorby, či nenaplněn vzdělávací cíl. Všechny tři složky výukové jednotky, tedy obsah, tvorba a cíl se tak navzájem překrývají.

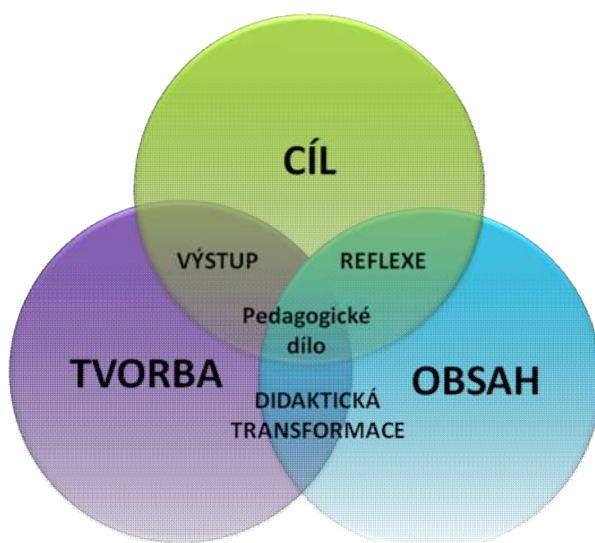


Schéma 2 - vzájemné vazby tří hlavních složek vyučovací jednotky - cíl, obsah, tvorba. Vidíme jejich vzájemné překrývání, a tedy i závislost. Společné překrývání vyústí v pedagogické dílo.

3.1.5 Návrh vyučovací jednotky Mytologie

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	6. B, 7. A, 7. B
Počet žáků	20, 26, 22
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Antika a mytologie
Pracovní název	Mytologové (badatelská expedice)
Obsah	<p>1. část Zadání úkolu – Nakreslete každý libovolné 3 části lidského těla různých velikostí minimálního A6 formátu a maximálního formátu A4 libovolnou technikou. Tyto následně vystříhnete. Samostatná tvorba žáků</p> <p>2. část Ve dvojích si přečtete zadaný text a následně jej vysvětlíte (popisy a příběhy mytologických postav: chiméra, medúza, kyklop atd.), spojeno s diskuzí nad tématem mytologie, mýtus Rozdělení do skupin Zadání úkolu Skupinová tvorba výtvarná, práce s textem v souvislosti s výtvarným dílem Závěr: Společná reflexe - konference badatelů; téma konference Objevy nových bytostí.</p>
Klíčová slova	Mýtus, mytologie
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i></p>

	<p>Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému.</p> <p>Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i></p> <p>Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu.</p> <p>Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či dynamický charakter obrazu (kompozice).</p> <p>Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat.</p> <p><i>Uplatňování subjektivity</i></p> <p>Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu v sestavení tvora z jednotlivých částí lidského těla, dále ve vymyšlení příběhu k danému tvorovi.</p> <p>Subjektivitu mohou využít i v technice.</p> <p><i>Ověřování komunikačních účinků</i></p> <p>Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat.</p> <p>Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění.</p>
Umělecký koncept	Obsahová a prožitková úroveň
Vazba úlohy na kulturní kontexty	<p>Žák si skrze aktivitu připomíná a vštěpuje základní pojmosloví týkající se mytologie a mýtu. Seznamuje se/připomíná si/ s příklady antických mytologických tvorů a jejich příběhů v kontextu evropské kultury či s uměleckým ztvárněním. V rámci skupinové práce se učí komunikativním dovednostem.</p>
Formulace úkolu	<p>1. část – Zadání úkolu</p> <p>Každý z vás nyní nakreslí tři části lidského těla. Je zcela na vás, jaké části to budou, avšak dodržujte dekorum a zásady slušnosti, vyhněte se intimním partiím. Tyto části mohou být jakkoli veliké, ale musíte se vejít do minimálního formátu A6 - A4. Můžete použít libovolnou techniku. Nakonec tyto jednotlivé části vystříhnete, na to prosím nezapomínejte při jejich zpracování. Na tuto práci máte 30 minut.</p> <p>Samotný průběh tvorby</p> <p>2. část – Práce s textem</p> <p>Diskuze na téma mytologie a mýtus - Co je mytologie, znáte mytologické tvory? Víte, jak vznikly mýty?</p> <p>Samostatná práce - každá dvojice dostane lísteček s textem, který pojednává o mytologické postavě. Ve dvojicích si tento text přečtete a stručně vysvětlíte celé třídě, o jakou postavu z mytologie se jedná, popíšete, jak vypadala a také její charakter.</p> <p>3. část - Výtvarná tvorba</p> <p>Rozdělení do skupin v závislosti na počtu dětí (max. 5 členů) pomocí losu barevných lístečků</p>

	<p>Zadání úkolu - každá skupina vlastní určité části těla, které si každý jednotlivec do skupiny přinesl. Nyní je vaším úkolem sestavit z těchto částí lidského těla tvora, který se může, ale nemusí blížit tvoru lidskému. Tvor by měl ve skutečnosti fungovat, to znamená, měl by se pohybovat, držet v celku, nebo například mít trávicí ústrojí. Poté, co budete mít tvora složeného, nalepíte části těla na karton velikosti B2, který si za okamžik rozdáme. Až budete hotovi, sepíšete o tvorovi text, který bude obsahovat jeho název/jméno, vnější i vnitřní popis, čili charakteristiku.</p> <p>4. část - Reflexe jako konference badatelů</p> <p>Každý skupina představí svou skupinu badatelů a následně i předmět vašeho výzkumu, tedy tvora, kterého jste objevili. Ukážete a popíšete ostatním vědcům, jak váš tvor vypadá, jak se chová, jaké funguje po biologické stránce, tedy čím se živí, jak se rozmnožuje, jak se pohybuje atd.</p> <p>Ostatní badatelé se pak mohou klást další otázky, které je budou zajímat.</p>
Cíl hodiny	<p>Cílem hodiny je objasnit pojmy mýtus a mytologie a uvést je v kontextech sociokulturních a evropských. Žák by měl tyto pojmy dokázat vysvětlit a užívat je. Pomocí zážitku z badatelské konference prohlubuje žák své komunikativní schopnosti, zejména improvizaci, hbitost, postřeh, přednes, asertivitu i kooperaci. V neposlední řadě si žák opakuje a upevňuje znalosti a zručnost z hlediska výtvarného, tedy především kompozici složenou z částí do celku. Uplatňuje subjektivitu.</p>
Oborové přesahy	<p>Historie, dějiny umění, český jazyk a literatura</p>
Předpoklady žáka	<p>Žák by měl mít prakticky osvojené základy kresby a malby. Měl by rozumět základním znakům obrazového znakového systému České republiky a orientovat se v základním názvosloví výtvarné výchovy.</p>
Výukové metody	<p>Diskusní metody, monologický výklad, frontální výuka, skupinová práce, názorně demonstrační metody</p>
Organizační formy výuky	<p>Skupinová práce - kolektivní, frontální, monologický výklad, názorně demonstrační výklad, reflektivní formy</p>
Prostředí a pomůcky	<p>Klasická třída, lavice, tabule, karton formátu B2, kartony formátu A4 minimálně 40 ks (dle počtu žáků), nůžky, lepidlo, pastelky, fixy, temperové barvy, vytištěné lístečky s příběhy o mytologických postavách.</p>
Hodnocení žáka	<p>Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící), průběžné a závěrečné hodnocení, klasifikační hodnocení</p> <p>Uspořádání částí v celku, soudržnost kompozice a především daného tvora, souvislost textů s výtvarným projevem, soudržnost tvora, zaplnění formátu, praktické využití výkladu.</p>
Reflexe	<p>Představte nám prosím Váš tým odborníků a následně předmět vašeho zkoumání - O jaké tvora se jedná?</p> <p>Popište tvora z vnějšího hlediska - zvenku.</p> <p>Jak byste popsali jeho charakter a biologické funkce (jak a čím se živí, kde žije, jak se rozmnožuje, jakou má povahu)?</p> <p>Jak se Vám spolupracovalo s týmem badatelů?</p>

Tabulka 6 - Návrh přípravy vyučovací hodiny na téma Mytologové

ČAS	ČÁST HODINY	ČINNOST ŽÁKŮ	ČINNOST UČITELE	POMŮCKY	ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY VÝUKOVÉ METODY
Do 5 min.	Zahájení hodiny Zadání úkolu	Žáci v tichosti poslouchají úvodní slovo vyučujícího a zadání úkolu, v případě nutnosti se dotazují.	Činnost vyučujícího spočívá v krátkém seznámení žáků s obsahem činností, které budou probíhat ve vyučovací hodině. Vyučující zadává úkol - kresba/malba 3 částí lidského těla.	Při této činnosti nepotřebují vyučující ani žáci žádnou z dostupných pomůcek, případně pouze kartony formátů A6 - A4 jako ukázkou.	Frontální výuka Slovní monologická přednáška
Do 30 min.	Tvůrčí část hodiny - samostatná práce žáků.	Žáci samostatně tvoří 3 části lidského těla libovolně zvolenou technikou.	Vyučující individuálně kontroluje žáky.	Výtvarné pomůcky - fixy, pastelky, tempery, vodové barvy, kartony formátu A4	Frontální výuka Individualizované vyučování Názorně demonstrační
Do 15 min.	Teoretický vstup - diskuze a výklad	Žáci plní pokyny vyučujícího, aktivně se zapojují do výkladu a i do diskuze.	Vyučující rozdává do dvojic krátké texty s popisem mytologických postav. Vyzývá žáky ve dvojici k jeho přečtení a následné interpretaci před ostatními žáky. Vede diskusi a doplňuje ji o stručný výklad pojmů mytologie a mýtus.	Předem připravené papírky s texty o mytologických postavách.	Frontální výuka Diskusní metody
Do 10 min.	Rozdělení do skupin a zadání praktického úkolu 2.	Žáci reagují na pokyny učitele a pomocí losu barevných lístečků se rozdělují do skupin. Následně vyslechnou zadání úkolu.	Učitel rozdělí žáky do skupin pomocí barevných lístečků. Organizuje přesun žáků a rozdává kartón velikosti A2. Zadává úkol - sestavit z vytvořených částí těla určitého tvora. Zadává a zároveň zapisuje otázky pro společnou reflexi na tabuli pro pozdější vypracování žáky.	Karton velikosti A2, lepidlo, křídly, tabule, případně nůžky, papír, tužka.	Frontální výuka Monologický výklad doplněný případnými otázkami žáků.
Do 20 min.	Praktická část hodiny	Žáci pracují ve skupině na zadaném úkolu.	Individuální korekce práce studentů.	Karton velikosti A2, lepidlo, křídly, tabule, případně nůžky, papír, tužka.	Samostatné práce žáků Individuální konzultace Dovedností - praktická
Do 15 min.	Reflexe	Žáci plní pokyny vyučujícího a na výzvu prezentuje daná skupina svoji práci dle předem zadaných a vypracovaných otázek. Reflektují své dílo i proces práce.	Vyučující organizuje prezentaci žáků a řídí diskusi. V závěru uzavírá celou reflexi.		Výuka v kruhu bezpečí Metody diskusní

Tabulka 7 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Mytologové

3.1.6 Realizace vyučovací jednotky Mytologové

Na začátku hodiny po pozdravu a zklidnění uvedu hodinu. Hned zprvu obeznámím žáky, že dvouhodinový blok bude rozdělen na pomyslné tři části. Upozorňuji, že druhou a třetí částí se musejí nechat překvapit.

Ihned zadávám první úkol, jehož plné vysvětlení bude následovat ve druhé části hodiny. *"Každý z vás nakreslí/namaluje tři libovolné části lidského těla. Mohou mít libovolné velikosti. Pozor, tyto části budete vystříhovat. Omezovat vás bude pouze formát papíru, což je malá čtvereček A4. Techniku můžete zvolit taktéž libovolnou, záleží na vás, co je vám příjemné a v jakou techniku ovládáte. Rozvrhněte si čas. Na tuto práci máte 30 minut. V průběhu vás na čas budu upozorňovat. Rozdejte si papíry, každému jednu čtvereček. Pro další v případě potřeby si budete chodit samostatně k učitelskému stolu. To, k čemu budeme části těl dále potřebovat, zatím necháme jako společné tajemství. Můžete začít pracovat."*

Žáci jsou udiveni tím, že nevědí, co bude následovat, jsou zvědaví. Poté, co jim sdělím, že se vše včas dozví, se uklidní a pracují. Tempo je dobré. V průběhu tvorby upozorňuji na zbývající čas, aby si žáci mohli rozložit práci. Ve 25. minutě oznamuji, že je třeba dokončovat první fázi našeho vyučovacího bloku. Upozorňuji, aby nezapomněli části těla vystříhnout.

Poté, co jsou žáci hotovi, zadávám další pokyny. V této fázi jsem rozdala do dvojic (spolusedícím žákům v lavici) lístečky, na kterých jsou uvedené různé mytologické bytosti i s jejich popisem. Úkol žáků spočívá v tom, aby si lístečky přečetli. Následovat bude stručné a výstižné představení těchto bytostí z úst žáků celé třídě. Po této aktivitě se ujímám slova a společně se žáky docházíme k nadřenému tématu mytologie. Tento pojem si ujasníme a pokračujeme v zadávání dalšího úkolu, který jasně navazuje na předchozí aktivity a rozkrývá společně s mým výkladem další úkol a tajemství, které bylo stanoveno na začátku hodiny. Zadávám úkol.

"Nyní se pomocí losování barevných lístečků rozdělíte do skupin. S sebou si vezmete nůžky, lepidlo a samozřejmě vaše části těla, které jste vypracovali. Až budete držet v ruce barevný lísteček, setrváte na místě do té doby, než vám dám pokyn k přesunu." Poslední instrukce je volena z důvodu lepší organizace třídy a rychlejšího a efektivnějšího přesunu žáků do skupin. Formu rozdělení jsem volila na základě předchozích zkušeností, kdy bylo rozdělení žáků velice chaotické a pomalé.

Žáci čekají na pokyn. Zvedám modrou kartu (A4). "*Sem, k této lavici, se přesunou všichni, co mají modré kartičky.*" Pokládám kartu na stůl. "*K této lavici přijdou všichni, kteří drží v ruce červenou kartičku.*" Takto pokračuji, dokud se neuskupí všech 5 skupinek.

Když jsou žáci rozděleni, ujímám se slova a zadávám druhý úkol, začínám druhou část bloku. "*Každá skupina dostane velký papír (formát A2). Na tento papír sestavíte lidskou postavu z těch částí těl, co ve skupině máte. Nebude to lehký úkol, protože vám některé části těla budou chybět. I tak se o to pokusíte tak, jak vám budou síly a fantazie stačit. Upozorňuji, že nesmíte žádnou část těla dodatečně dokreslovat a neměli byste žádnou z částí vynechat. Musíte si vystačit s tím, co máte. Na práci máte 20 minut. Součástí úkolu je sepsání odpovědi na otázky, které sepíšu na tabuli.*" Mezi žáky se rozmáhá menší panika se smíchem a slovy, že nemají trup, že jim chybí levá noha a podobně. Upozorňuji je na to, že jsem si toho vědoma a že i tato situace je součástí úkolu. Dodávám, že se pokoušejí sestavit lidské tělo z toho, co mají k dispozici. Pokud tělo nebude zcela podobné lidskému, nejde o žádnou chybu. Mělo by být však alespoň zdánlivě funkční, například z hlediska pohybu. Žáci se dají do práce a je vidět, že je baví. Nemeškají, nezdráhají se, zkoušejí různým způsobem skládat části k sobě. S částmi různě manipulují po papíře a hledají nejefektivnější řešení. Po 15 minutách ukončují práce a dodávám, že mají posledních 5 minut na dokončení.

Klidním skupinky a ujímám se slova. "*Nyní se podíváme na vaše díla. Ocitáme se na konferenci botaniků a zoologů. Vy jste botanici a zoologové a konference je zaměřena na nové objevy v oblasti botaniky a především zoologie. Já se jmenuji Michaela Kokošková a tuto konferenci pořádám. Sjeli se k nám odborníci z širokého světa, aby nám představili své výzkumy, objevy a celou svou práci. Postupně budu vyzývat jednotlivé týmy odborníků, aby nám představily své úsilí. Můžeme začít například zde, panem doktorem Česalem a jeho týmem. Poprosím vás, předstupte i se svým týmem odborníků a představte nám svůj objev.*" V této chvíli řídím diskusi. Jednotlivé skupinky mají napsané odpovědi na otázky, které na sebe navazují a tvoří pomyslnou osnovu pro projev každé skupiny. Tyto otázky (a zároveň reflexe tvorby) jsou: Jaký nový druh organismu jste objevili? Jak jste tento druh nazvali? Kde jste ho objevili? Popište jeho biologické funkce - jak se pohybuje, čím se živí, jaká je jeho povaha, jak se rozmnožuje a podobně.

Žáci se zaujetím poslouchají vystupující skupiny a jak přednášející, tak i naslouchající jsou uprostřed fikčního světa. Kladou si navzájem doplňující otázky (vyzývám žáky, zda mají doplňující otázky, zda by je ještě něco zajímalo). Ani v jedné skupině se nestalo, že by žáci

nezareagovali a neměli co říci. Velice hbitě reagují a své reakce zdůvodňují, ukazují funkce na svém díle. Ocitli jsme se skutečně na vědecké konferenci a žáci se stali na slovo vzatými odborníky, kteří reagují bez jediného zaškobrtnutí.

Poté, co všechny skupiny přednesou svůj objev, ujímám se plynule slova a vyvádím žáky z fikčního světa. *"Děkuji všem zúčastněným za jejich příspěvky, tedy za projevy, přednes. Ráda bych dodala, že vaše objevy byly velice zajímavé, důkladné, promyšlené, povedené. Představili jsme si spoustu nových tvorů, bytostí. Tyto bytosti se podobají těm, o kterých jsme mluvili na začátku hodiny. Pamatujete si nějaké?"* Žáci reagují a nadhazují jednu mytologickou postavu za druhou. *"Věděli byste, v čem jsou si tyto bytosti s našimi podobné?"* Společně docházíme k výkladu a pomocí něho se vracíme na začátek druhého bloku, tedy k části, kde jsme si povídali o mytologii. Tím se uzavírá kruh obsahu naší hodiny. Žáci vyzkoušeli sestavit bytost, která funguje na principu mytologie. Pojmy z dějepisu a literatury si tak zhmotnily ve vlastní tvorbě a zvědomili pomocí konference - reflexe, která byla uzavřena výkladem.

<p>2 chlapci a 2 dívky 6. B třídy Oláv</p>	<p>Chlapci z 6. B třídy Tentovec</p>	<p>Skupina 2 chlapců a 2 dívek 7. A třídy Pindovec obecný</p>
<p>Chlapci a jedna dívka ze 7. B třídy Zuboraptor</p>	<p>Skupina dívek 7. B třídy Egor 2.</p>	<p>Skupina 3 dívek a 3 chlapců 7. B tříd Okozub</p>
<p>Skupina 2 dívek a 2 chlapců 6. B třídy Nohosaurus</p>		

Tabulka 8 - Ukázka prací, realizace žáků na téma Mytologové 6. B a 7. ročníků

3.1.7 Analýza vyučovací jednotky Mytologové

Úskalím v plánování a realizaci této vyučovací jednotky by se mohl zdát být moment překvapení a nevědomosti, do kterého jsou žáci uvedeni. Aby se plánovaný úkol povedl, je zapotřebí, aby v první fázi úkolu - tvorba různých částí těla, byla jasně stanovená pravidla a kritéria pro jejich tvorbu. Pokud jsou pravidla jasně vymezena a pod dohledem pedagoga splněna, může se přistoupit k dalším částem výukové jednotky.

Kdyby nebyla jasně stanovená kritéria pro tvorbu jednotlivých částí těla, mohl by nastat problém v další fázi expresivně tvůrčí úlohy, se kterým by se museli žáci potýkat. Například nedostatek částí lidského těla pro tvorbu, jejich rozmanitost, či nevhodná velikost. Velikost a počet má tak každý žák limitován. Nevědomost následného tvůrčího úkolu nikterak neomezuje tvorbu současného úkolu. Jedná se tak o dílčí úlohy, které jsou následně provázané novým tématem - mytologie. Žáci mohou bezstarostně (i s nevědomostí následného) pracovat na částech lidského těla, aniž by věděli, co je bude čekat.

Žáci v průběhu vyučovací hodiny sami přicházejí na nadřazené téma hodiny a pomalu a jistě se ocitají v roli stvořitele a mytologa. Nenásilné proniknutí do tématu utváří příjemnou atmosféru pro tvorbu. Žáci se následující zadání včas dozvídají. Je nutná vůdčí role pedagoga a využití jeho organizačních schopností, v neposlední řadě jsou podstatné diskusní a expertní výkladové vstupy v průběhu hodiny, které ubezpečují žáka o smyslu tvorby a jejího směřování.

Jak již bylo uvedeno, žáci se postupně během výuky stávají stvořiteli a mytology. Pro realizaci výukové jednotky je důležité, aby žáci rozehráli výrazovou hru ve fikčním světě. Vstupenkou do fikčního světa jsou jimi vyrobené části lidského těla, se kterými následně manipulují. Na základě předporozumění a vlastních prekonceptů (znalost anatomie lidského těla, mytologické postavy) sestavují tělo. Tělo by mělo být funkční. Již při pohledu na "součástky", které mají žáci k dispozici, je více než jasné, že skutečně funkční lidské tělo nesestaví. To žáky vede k uvažování nad jinými bytostmi. V tomto postupu jsou nepřímě vedeni právě příběhy o mytologických postavách (přesahy do dějepisu a literatury). Žáci tak sice konstruují tělo na základě znalostí anatomie, ale využívají vlastní subjektivitu a kreativitu a vytvářejí zcela nové fyziologické formy života ve fikčním světě.

Obsah celé hodiny je tedy veden od dekonstrukce k nové konstrukci životních forem a následné dekonstrukci (vzdělávacích) obsahů. Podstatnou částí je i následná konference vědců, kde obhajují svůj objev - tedy konstrukci. V reflexi (konferenci) přicházíme na postup konstruování nové formy života a odhalujeme prekoncepty žáků a dovádíme je ke společným konceptům s dopomocí expertního výkladu vedeným učitelem. Žák je tak vyváděn z fikčního světa a zároveň jsou mu předkládány souvislosti a kontexty jeho tvorby například s antickým uměním či tvorbou mytologických postav obecně.

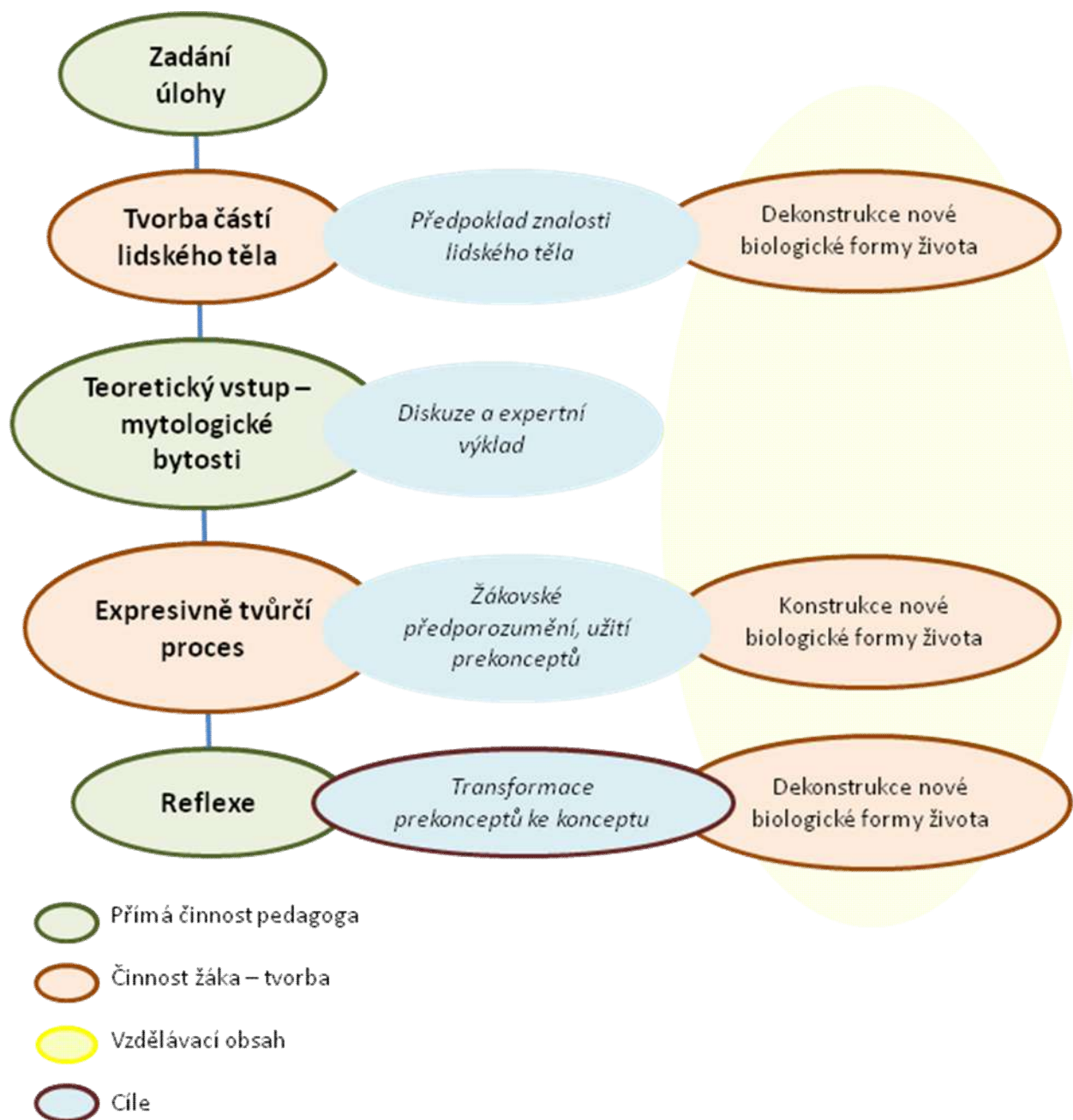


Schéma 3 - proces výukové jednotky Mytologové z hlediska pedagoga a činnosti žáka ve třech složkách edukačního procesu - vzdělávací obsah, tvorba a cíle.

Ve schématu můžeme vidět roli pedagoga (zeleně) a roli žáka (oranžově) v jednotlivých částech výukové jednotky na téma Mytologové. Modře jsou pak vyznačeny analyzované procesy především žákovské práce, na jejichž základě dochází k prožití, uvědomění prožitku a poté jeho dekonstrukci na poli vzdělávacího obsahu a cílů.

3.1.8 Návrh vyučovací jednotky Knižní ilustrace

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	5. A
Počet žáků	24
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Knižní ilustrace (Jičín - město pohádky; soutěžní téma)
Pracovní název	Knižní ilustrace
Obsah	Diskuze - Co je ilustrace? Teoretický vstup - definice pojmu ilustrace, ukázka ilustrací Dílní aktivity - praktická ukázka, jak ilustrace funguje Zadání úlohy Reflexe
Klíčová slova	Ilustrace, ilustrátor
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i> Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému. Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu. Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický</p>

	<p>či dynamický charakter obrazu (kompozice) Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat. <i>Uplatňování subjektivity</i> Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve zvolení příběhu, stylizace vybrané situace, kompozici a zobrazení jednotlivých prvků z příběhu. <i>Ověřování komunikačních účinků</i> Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat. Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění.</p>
Umělecký koncept	Konstruktivní úroveň, obsahová úroveň
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák se seznamuje s definicí ilustrace, s českými ilustrátory a jejich díly. Zároveň si připomíná klasické české, ale i zahraniční pohádky, literární díla.
Formulace úkolu	<p>1. část - Diskuze a teoretický vstup Diskuze na téma ilustrace - víte, co je to ilustrace, znáte nějakého ilustrátora? Vymezení pojmu ilustrace - výtvarný, obrazový doprovod k příběhu, článku v psané podobě, najdeme ji v knihách a časopisech. Ilustrace má oživit text, či jej učinit srozumitelnějším. Ukázka ilustrací známých českých autorů, například Jiří Trnka, Helena Zmatlíková, Zdeněk Burian, Josef Lada a další.</p> <p>2. část - Názorně demonstrační výklad - dílčí aktivity Dílčí aktivity jako společná práce celé třídy. Ukázka ilustrace k textu z knihy Rumcajs, žáci mají za úkol říci, o čem ilustrace je, o čem vypovídá, vymyslet tři věty, které by souvisely s ilustrací. Následuje četba textu k dané ilustraci a společné porovnání textů žáků a textu v knize. Imaginace - četba vybraného textu - charakteristiky lesní bytosti z dětské knihy. Žáci si představují, jak lesní bytost vypadá. Na základě jejich představ vzniká diskuze, kde se projevují odlišnosti jejich představ a následných interpretací. Nakonec ukazují ilustraci k textu od ilustrátorky Vítězslavy Klimtové.</p> <p>3. část - Zadání úkolu a samostatná tvůrčí práce Na základě principu fungování ilustrace zadávám úkol. Každý žák si vylosuje kartičku s textem. Textem jsou úryvky českých známých pohádek. Pasáže jsou vybrány tak, aby obsahovaly charakteristiky osob, popisy míst či děje. Žáci mají za úkol ilustrovat danou část textu, případně ilustrace doplnit svým předporozuměním k celému pohádkovému příběhu.</p> <p>4. část - Reflexe</p>
Cíl hodiny	Cílem hodiny je seznámit žáky s pojmem ilustrace a vybranými českými ilustrátory, jako je například Josef Lada, Jiří Trnka, Vítězslava Klimtová, Zdeněk Burian, Helena Zmatlíková a další. Žák by měl být schopen vysvětlit, co je ilustrace, dokázat s pojmem pracovat, vymezit jej a aplikovat poznatky v praxi.
Oborové přesahy	Grafika, literatura a český jazyk

Předpoklady žáka	Žák má základní znalosti ve výtvarných technikách (kresba, malba, vodové barvy, tempera, kresba fixou), chápe text.
Výukové metody	Skupinová práce, samostatná práce, diskusní metody, monologický výklad, názorně demonstrační metody
Organizační formy výuky	Skupinová práce - kolektivní, frontální, individuální práce, monologický výklad, názorně demonstrační výklad, reflektivní formy
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, tabule, vybrané knihy s ilustracemi, kartón velikosti A4, vodové barvy, temperové barvy, fixy, karty s úryvky textů
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící), klasifikační Zaplnění formátu, praktické využití výkladu, shoda obrazu s textem/ příběhem, obhajoba - reflexe.
Reflexe	Hodnocení samostatné práce. Co na ilustraci můžeme vidět, co jsi namaloval? Proč? V čem se shoduje tvůj obrázek s textem, v čem ne a proč?

Tabulka 9 - Návrh vyučovací jednotky na téma Knižní ilustrace

ČAS	OBSAH UČIVA	ČINNOST UČITELE / ŽÁKA		CÍLE	VÝUKOVÉ METODY/FORMY	HODNOCENÍ
3 min.	Úvod	Stručně sdělí obsah hodiny, cíle.	Aktivně poslouchá (v případě nejasností se dotazuje)	Seznámení s cílem hodiny	Výklad monologický Frontální výuka	
5 -10 min.	Diskuze na téma ilustrace	Vede diskuzi, pokládá otázky, usměrňuje žáky a jejich výpovědi.	Aktivně se projevuje v diskuzi	Aktivizace žáků, vstup do tématu	Diskusní metody, frontální výuka	Slovní hodnotící/nehodnotící
5 min.	Výklad + obrazový doprovod	Vykládá danou látku.	Pozorně naslouchá, případně se dotazuje	Žák chápe pojem ilustrace, seznamuje se s českými ilustrátory.	Frontální výuka, slovní monologický výklad	
10 min.	Názorně demonstrační výklad spojený s dílčími aktivitami	Řídí aktivity, podává výklad.	Aktivně spolupracuje s vyučujícím, plní zadané úkoly.	Žák je schopný vysvětlit pojem ilustrace a prakticky jej využít pro svoji další práci.	Výklad, diskuse, názorně demonstrační metody	Zpětná vazba Slovní hodnocení
5 min.	Zadání úkolu	Zadává žákům pokyny, úkol.	Naslouchají, plní pokyny.	Pochopení zadání	Monologický výklad, diskusní metody,	
45 min.	Výtvarné zpracování ilustrace k danému textu kombinovanou technikou	Hlídá čas a práci žáků, motivuje žáky.	Žák pracuje, plní pokyny učitele.	Žák ve své práci uplatňuje informace nabyté v předchozím výkladu, dokazuje pochopení výkladu, uplatňuje svoji subjektivitu.	Individualizované vyučování	Slovní nehodnotící, Slovní hodnotící
10 - 15 min.	Reflexe	Vede diskuzi.	Žák se aktivně podílí na diskuzi, naslouchá, komunikuje.	Žák je schopen uvědomovat si svoji práci, tvorbu, asertivně se vyjadřovat, posuzovat svůj výkon.	Diskuse Kruh bezpečí	

Tabulka 10 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Knižní ilustrace

3.1.9 Realizace výukové jednotky Knižní ilustrace

Po pozdravení objasňuji téma - průběh hodiny. Tématem hodiny je ilustrace. Pro vstup do hodiny volím metodu diskuze na téma ilustrace. Vyzývám žáky k aktivizaci otázkou, co je ilustrace. Ptám se, jaké ilustrátory znají, jací jsou jejich oblíbení. Ukazuji knihy s ilustracemi našich známých autorů, jako je Josef Lada, Helena Zmatlíková, Jiří Trnka, Zdeněk Burian. Autorů není příliš, abych nezahltla žáky obrazy, ale volím je tak, aby žáci viděli co nejširší přístup k uchopení ilustrace.

Po ukončení krátké diskuze, přistupuji ke dvou jednoduchým společným aktivitám, které slouží jako ledolamky a zároveň jako názorně demonstrační výklad. Vyzývám žáky, aby mne poslouchali. Předčítám úryvek z knihy Vítězslavy Klimtové Strašidla. Vybrala jsem popis jedné pohádkové bytosti. Žáci si na základě četby představují danou bytost. Po četbě se dotazuji žáků, jak vypadala postava, o které jsem četla. Jak si ji oni představili. Žákovské představy se mírně liší, ale všechny korespondují s textem. Text je vybrán tak, aby ponechal žákům dostatek prostoru pro uplatnění subjektivity. Někdo si Jeskyňku představuje jako hubenou ženu nedbalého vzhledu, někdo jako silnější ježibabu. Srovnáváme odpovědi. Upozorňuji žáky na množství vizuálních interpretací jednoho textu. Zdůrazňuji, kolik výkladů se nám objevilo v průběhu diskuze a dodávám, že je to v pořádku. Nakonec ukazuji ilustraci Vítězslavy Klimtové a říkám, že takto si postavu Jeskyňky představila autorka. Žáci srovnávají své výklady. Někteří jsou udiveni, že je tak ošklivá, někteří se smějí a dodávají, že jejich představa byla ještě barvitější - horší.

Následuje druhá krátká aktivita. Ukazuji třídě ilustraci z knihy Rumcajs. Jedná se o hodináře s hodinami. To ale žáci netuší. Nevědí ani, o jakou knihu se jedná. Na základě vizualizace mají žáci říci stručný příběh ve dvou větách, který by korespondoval s obrázkem. Vyzývám žák k diskuzi. Interpretace se liší. Někteří žáci říkají, že jde o zloděje, který ukradl hodiny a utíká. Jiní tvrdí, že je to opravář hodin s hodinami, další zase, že jde o člověka, který zaspal. Po ukončení diskuze předčítám text, který s vztahuje k ilustraci. Text vypovídá o člověku, který běží s hodinami (kukačky) k opraváři, protože kukačka je zřejmě nemocná. Na tomto příkladě žákům vysvětluji, že ilustrace nemusí být zcela doslovným překladem textu, ale měla by se ho do určité míry držet a ilustrovat text. Upozorňuji na fakt, že pokud budeme číst text a uvidíme ilustraci hned vedle něho, spojíme si dané informace. Ukončuji diskuzi a zadávám úkol.

V 5. a 6. ročnících jsem aktivitu realizovala jako první. Zadání úkolu znělo: *"Nyní se zamyslete a vyberte si knihu, kterou jste četli a zaujala vás. Část příběhu nyní namalujete jako ilustraci. Tento přístup jsem však postupně obměnila."* Toto zadání se mi jevilo jako nevyhovující. Zadání jsem pozměnila tak, aby hodina a její námět nebyl tolik roztříštěný a hodina pomalá. Žáci si


totiž nemohli vzpomenout na žádnou knihu. Poté nemohli vybrat část příběhu, která by byla vhodná k ilustraci a podobně.

V dalších třídách jsem již měla připravené kartičky s texty. Tyto texty obsahovaly popis děje, postavy z různých pohádkových příběhů. Jednalo se tak o úryvky z knih - Cesta do pravěku, O pravém čertovi, 12 měsíčků, Zimní královna, Princ Bajaja, Vodnické pohádky a další. Žáci si postupně losovali kartičky tak, aby je nikdo neviděl. Na kartičkách nebyl uveden název pohádky, aby žáky nerozptyloval při tvorbě a nebyli ovlivněni ilustracemi jiných autorů.











Žáci tak měli ilustrovat text, který si přečtou. Ilustrace se tak vztahovala pouze k danému textu a dokreslovala situaci (aktivita tak více podpořila námět hodiny a její smysl). Žáci sice nebyli příliš nadšeni, protože zprvu nevěděli, jak text uchopit. Při srovnání dvou hodin však tento systém naskýtal i možné srovnání žákovských výtvarných interpretací textu a možnost diskuze nad nimi, měl větší návaznost jednotlivých aktivit na dané téma a hodina byla ucelenější. Po vylosování kartiček jsem se ujala slova: *"Nyní si přečtete text a ten následně ilustrujte. Tedy budete kreslit/malovat ten obraz, který se vám bude vybavovat v mysli při pročitání textu."* Žáci začali tvořit. Při tvorbě je upozorňuji na čas.

Po dokončení práce se v obou případech se žáky scházíme u jednoho stolu a rozkládáme ilustrace, nad kterými vzniká diskuze. V prvním případě, kdy si mohl každý žák vybrat jakékoli literární dílo, se ptám, o jakou knihu se jedná, kdo je autorem, jakou část jeho obrázků ilustruje. Mnozí žáci odpovídají, že se jedná o obrázek ke knize celkově, že nejde o žádnou konkrétní část. Další žáci tvrdí, že namalovali "prostě pohádkovou postavu", na kterou si vzpomněli.

V druhém případě, kdy měli žáci vylosovaný text, hádáme, o jaké pohádce se jedná. Hledáme obrazy stejných příběhů a srovnáváme jejich shody a odlišnosti. Na základě této "hry" a diskuze uzavírám celou hodinu. Hodnotím práce žáků. "I když jsme měli jeden text, vzniklo mnoho ilustrací, které se více nebo méně liší." Ukazuji konkrétní rozdíly, či shody. "To je ovšem v pořádku, protože každý má své svět své fantazie a představivosti jiný. I tak jste ovšem všichni vytvořili obraz, který může být ilustrací k danému textu. Tedy splnili jste úkol, který jsem vám zadala - nakreslit ilustraci k textu. Všichni jste se stali zdatnými ilustrátory a vyzkoušeli jste si práci profesionálů. Nyní již víte, jak funguje/ má fungovat ilustrace a co to vůbec je." Ptám se ještě, zda všichni chápou, co je ilustrace, k čemu slouží, zda si pamatují některé z ilustrátorů.

Kryštof 5. A - Cesta do budoucnosti	Simona 6. B - 12 měsíčků
	
Adéla 5. A - Cukrátková paní	Julie 6. B - O pravém čertovi
	
Jana 7. B - mix pohádek	Matyáš 7. A - Cesta do pravěku
	
Štěpán 9. B - 12 měsíčků	Miluška 9. A - O pravém čertovi

Tabulka 11 - Ukázka z tvorby žáků 5. - 9. třídy na téma Knižní ilustrace

Adéla 7. A Princ Bajaja	Kateřina 8. A Smolíček pacholíček	Daniel 7. A Vodnické pohádky	Tomáš 6. B Nadpřirozené bytosti
			
			
			
Jakub 5. A Princ Bajaja	Sára 5. A Nadpřirozené bytosti	Jana 7. B Princ Bajaja	
Eva 9. B Zimní královna	Matěj 5. A Cesta do pravěku	Maruška 5. A Příběhy o koních	

Tabulka 12 - Ukázka z tvorby žáků 5. - 9. ročník na téma Knižní ilustrace

3.1.10 Analýza výukové jednotky Knižní ilustrace

Hned v úvodu musím zmínit, jak podstatná a přínosná byla pro tuto aktivitu zpětná reflektivní bilance. Právě na jejím základě jsem si uvědomila stěžejní části hodiny a propojenost (nepropojenost) námětu s činnostmi žáků. Samostatný výběr knihy závisel na žácích a z hodiny se stalo zdlouhavé přemítání nad motivem k práci. To zastínilo vzdělávací obsah a znesnadnilo vedení hodiny.

Úvodní výklad a diskuze nad tématem ilustrace žáky vtahuje do hodiny a především definuje její obsah. Pomocí žákovských prekonceptů učitel didakticky transformuje vzdělávací obsah a následně téma hodiny, které zprostředkovává žákům. Učitel tak zjišťuje úroveň žákovského

předporozumění a orientaci v tématu. Možná neinformovanost žáků by při pozdějším zadání úkolu vedla k nemožnosti jeho zpracování.

Krátké aktivity jsou pojímány jako ledolamky, které boří ledy mezi reálným světem, světem fikce a žákovské fantazie. Zároveň objasňují výklad názorně demonstrační metodou. Jeví se jako funkční a mají své opodstatnění v průběhu hodiny. Žáci na jejich základě ukotvují své poznání a vytvářejí si koncepty k následné práci. Zároveň vytvářejí jakýsi bezpečný prostor pro uplatnění subjektivity.

Nyní se ostáváme k zadání úkolu. Jak již víme, úkol je spolu s učitelem zprostředkovatelem žákovského poznání směrem ke vzdělávacímu obsahu. V prvním případě byla formulace a samotné zadání úkolu nesrozumitelné a příliš široké. Žáci se soustředili na výběr knihy, na kterou si nemohli vzpomenout. Když si vzpomněli, nemohli si určit jednu část, kterou by ilustrovali. Docházelo ke znejistění žáků, zdlouhavému vybírání motivu ke zpracování, což mělo dopad na celkový průběh hodiny a odráželo se i v závěrečné diskuzi a shrnutí učební látky. Ta ztrácela svůj potenciál. Navíc výběr odváděl pozornost žáků od daného tématu a v závěrečné diskuzi šlo těžko uchopit žákovskou tvorbu a spojit ji s námětem hodiny. V neposlední řadě docházelo k obtížnostem při klasifikačním hodnocení žákovských výstupů. Zadání bylo jasné, namalujte/nakreslete ilustraci k oblíbené knize. Příliš široká nabídka výběru, respektive neomezená nabídka výběru knih ztěžovala žákům práci a vedla k roztržitosti motivů a odchýlení se od tématu (nakreslil jsem prostě pohádkovou postavu).

Při reflexi těchto hodin jsem přemítala, jak docílit bezpečnějšího prostředí pro žáky při tvorbě, ucelenosti hodiny a plynulejšího průběhu hodiny a jasnější cesty od obsahu hodiny k jejímu cíli.

Vybrala jsem tak několik výše zmiňovaných pohádek, z nichž jsem vyjmula části, které jsou do určité míry spíše popisnější, aby žáci "měli", co zobrazit. Ty si poté náhodně losovali. Náhodný los je při rozdělování takovéto práce pro žáky mnohem přijatelnější, než striktní rozdělení. Žák tak nemá pocit, že dostal daný text úmyslně, aby mu byla například ztížena práce.

Losování textů dopomohlo k plynulejšímu průběhu hodiny a především striktní vymezení prostoru, hrací pole pro tvorbu, což vedlo k jasnějšímu procesu hodnocení, kde mohla být jasně stanovena kritéria. Zároveň nebyla žákovská pozornost odtahována od námětu hodiny a jejího vzdělávacího obsahu.

Svá pozitiva losovaných textů jsem následně mohla pozorovat i při závěrečné reflexi, kde jsme mohli využívat metody didaktických her, hledání, pozorování, srovnávání. Výklad s diskuzí,

kde se projeví žákovské prekoncepty, mohly být jasně spojeny s koncepty a expertním výkladem a hodina byla kvalitněji uzavřena i se zprostředkovaným vzdělávacím obsahem a stanovenými cíli.

Mohou vyvstat námitky na přílišné omezení žáků při tvorbě s daným textem. Výběr textů byl poměrně široký, volila jsem úryvky ze 7 pohádkových příběhů. Jednalo se o příběhy, které jsou známé, časté i ve filmovém provedení. Výuková jednotka musí mít jasně stanovaná pravidla a mantinely, ve kterých se můžeme (pedagog i žák) pohybovat. Pokud tyto hranice chybí, dochází k naprosté roztržitosti hodiny a absenci vzdělávacích obsahů i cílů. Smyslem a cílem této aktivity nebylo hledání vhodných knih pro ilustraci, nýbrž vytvoření vhodné ilustrace k textu.

Na této aktivitě můžeme vysledovat propojenost tří složek pedagogického díla, a to obsah, žákovská tvorba a cíl. Vyučovací jednotka musí být vystavěna tak, aby měla logickou návaznost v jednotlivých aktivitách, obsah, smysl a cíl. Žádná ze složek nesmí být vyjmuta. Pokud se tak stane jako v prvním případě, začne se vyučovací jednotka bortit a ztrácí svůj význam, tedy i stanovený cíl.

Libovolný výběr knihy	Losovaná část textu
<ul style="list-style-type: none"> • Kolize žákovské tvorby - soustředěnost žáků se upíná k jiným tématům • Neomezené pole výběru - těžko stanovitelná kritéria hodnocení, nedostatečné semknutí tvorby s obsahem • Možná absence vzdělávacího obsahu • Nenaplnění vytyčených cílů 	<ul style="list-style-type: none"> • Zrychlení průběhu hodiny • Možnost jasně stanovených kritérií hodnocení (určitá forma předvídatelnosti -> připravenost) • Podněty k diskuzi v závěrečné reflexi - metody srovnávací • Vytvoření hracího pole • Výraznější zprostředkování vzdělávacího obsahu

Tabulka 13 - Pozitiva a negativa mantinelů pro výběr textu k ilustraci

3.1.11 Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	7. A
Počet žáků	26
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Portrét - základní principy zobrazení portrétu
Pracovní název	Hrátky s hlavou
Obsah	3 dílčí aktivity k porozumění výtvarnému 2D zpracování portrétu Skupinová práce - koláž z geometrických tvarů z barevného papíru na téma portrét Samostatná práce - kresba fixem - stylizace skutečných lidských tvarů a proporcí obličeje do geometrických tvarů za pomoci pravítka. Zkušební kresba portrétu uhlím, které předchází názorně demonstrační výklad základních principů kresby portrétu.
Klíčová slova	Anatomie lidské hlavy, portrét, kresba uhlím, skica, kánon lidské hlavy
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhazuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i> Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému. Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu. Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či</p>

	<p>dynamický charakter obrazu (kompozice). Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat.</p> <p><i>Uplatňování subjektivity</i> Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve zvolení jednotlivých geometrických částí a jejich barevnosti, jejich sestavení do tvaru obličeje.</p> <p><i>Ověřování komunikačních účinků</i> Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat.</p> <p>Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění. Na základě skupinové práce se učí kooperaci, toleranci a asertivitě.</p>
Umělecký koncept	Konstruktivní (i obsahová) úroveň
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák si skrze jednotlivé úlohy připomene a seznámí se s tvorbou světových umělců. V první aktivitě si žák připomene pojem koláž a narazí na autora Jiřího Koláře, ve druhé aktivitě se žák setkává s reprodukcemi portrétů starých mistrů jako byl Dürer, Leonardo da Vinci, Rembrandt van Rijn a další. Ve třetí aktivitě pak pracují s technikou uhlové kresby a tvoří skici jako staří mistři.
Formulace úkolu	<p>1. část - Ledolamka/vstupní aktivita/společná práce Žáci se rozdělí do 5 skupinek cca po 5. Každá skupina dostane bílý kartón a obálku s vystřihamými geometrickými tvary z barevných papírů. Z těchto ústřížků musí skupina sestavit lidský portrét tak, aby se co nejvíce přiblížil skutečným portrétům lidského obličeje.</p> <p>2. část - Zadání úkolu a samostatná tvorba Každý žák dostane černobílou reprodukcí portrétu od slavného umělce. Za pomoci barevných fix a pravítka se snaží stylizovat všechny tvary a linie obličeje do geometrických tvarů. Nyní pracujete opačnou metodou než v předchozí aktivitě. Předtím jste skládali obličej z již hotových předem nastřihamých geometrických tvarů. Hledali jste tvary připomínající skutečné tvary v lidském obličejí. Nyní budete v lidské tváři hledat geometrické tvary a složité amorfní tvary zjednodušovat do geometrie.</p> <p>3. část - Výklad Názorně demonstrační výklad kresby portrétu s využitím klasických proporčních výkladů opřen o literaturu s obrazovým textem a fázovou kresbu na tabuli s komentářem.</p> <p>4. část - Samostatná tvorba Žák má za úkol v návaznosti na předchozí aktivity nakreslit studijní kresbou uhlem - portrét svého ideálního partnera. Žák dodrží demonstrováný výklad proporcí. Jde pouze o zkušební kresbu.</p>
Cíl hodiny	Cílem hodiny je seznámit žáky s klasickým proporčním kánonem lidské hlavy. Žák by měl být schopen zjednodušit tvary lidské hlavy do jednodušších a jim známých geometrických tvarů, ty následně umět umístit do tvaru hlavy v dané soudržnosti - dle proporčního kánonu. Žák by se měl tedy naučit proporční kánon portrétu a jeho užití.
Oborové přesahy	Geometrie, dějiny umění
Předpoklady žáka	Žák by měl umět základní pojmy - koláž, kresba, skica, portrét. Také by měl mít zažité základní dovednosti v kresbě a geometrii, s užíváním pravítka a výtvarných pomůcek zmíněných výše.

Výukové metody	Skupinová práce, samostatná práce, diskusní metody, monologický výklad, názorně demonstrační metody
Organizační formy výuky	Skupinová práce - kolektivní, frontální, individuální práce, monologický výklad, názorně demonstrační výklad, reflektivní formy
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, tabule - výklad, lepidlo, nůžky, karton A3 5x, černobílá xerokopie 25x, karton A4 25x, uhlí, fix
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící), klasifikační Zaplnění formátu, praktické využití výkladu - principy proporcí
Reflexe	Hodnocení skupinové práce, hodnocení samostatné práce. Jak jste postupovali při skupinové práci? Jak ses vypořádal s geometrizací lidského obličeje? Využil jsi principy proporcí + ukázka jak/kde.

Tabulka 14 - Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace

ČAS	OBSAH UČIVA	ČINNOST UČITELE / ŽÁKA		CÍLE	VÝUKOVÉ METODY/FORMY	HODNOCENÍ	POZNÁMKA
3 min.	Úvod	Stručně sdělí obsah hodiny, cíle.	Aktivně poslouchá (v případě nejasností se dotazuje).	Seznámení s cílem hodiny	Výklad/Frontální		
5 -10 min.	Rozdělení do skupin, rozdělení materiálu, zadání úlohy	Rozdělení do skupin, rozdělení materiálu, zadání úlohy	Aktivně poslouchá, dbá pokynů učitele.	Organizační vypořádání s úkolem, výklad - pochopení úkolu žáky	(Výklad) - frontální monologický výklad		
15 min.	Skupinu práce - obličej jako koláž z geometrických tvarů (z částí do celku)	Individuální vyučování, konzultace, motivace	Aktivně spolupracuje s učitelem a vytváří vlastní představy.	Uvědomuje si jednotlivé část obličeje v celku.	Individuální výuka, skupinová práce	Zpětná vazba	
3 min.	Vybrání prací, přemístění žáků. Zadání 2. úkolu	Sděljuje pokyny k vypracování úkolu, otázkami ověřuje pochopení zadání žáky.	Aktivně poslouchá, v případě nejasností se dotazuje.	Porozumění zadání	Výklad, Diskuse Frontální	Zpětná vazba	
10 min.	Samostatná práce - stylizace lidského obličeje do geometrických tvarů (z celku do částí)	Sleduje průběh aktivity, je žákům k dispozici.	Samostatně pracuje a řeší úkol, popř. klade dotazy učiteli.	Žák formuje nepravidelné tvary obličeje na reprodukci do geometrických tvarů.	Samostatná práce Frontálně individuální	Slovní hodnocení	Žákům je k dispozici kniha s reprodukcemi portrétů, kánony obličeje atd.
5 min.	Proporce, kánony obličeje	Vykládá látku ústně, doplňuje o kresbu na tabuli.	Žák naslouchá, dbá pokynů učitele.	Žák si teoreticky osvojuje teorii kresby obličeje.	Výklad, Diskuse Frontální		Žákům je k dispozici kniha s reprodukcemi portrétů, kánony obličeje atd.
2 min.	Zadání úkolu - portrét ideálního partnera dle kánonu	Zadává úkol, ověřuje pochopení zadání žáky.	Žák naslouchá, dbá pokynů učitele.	Chápe zadání úkolu.	Výklad, Diskuse Frontální		Žákům je k dispozici kniha s reprodukcemi portrétů, kánony obličeje atd.
25 min.	Samostatná práce	Sleduje průběh aktivity, je žákům k dispozici.	Samostatně pracuje a řeší úkol, popř. klade dotazy učiteli.	Žák uplatňuje teorii kánonu a zachycení obličeje.	Samostatná práce Frontálně individuální	Zpětná vazba, ústní hodnocení	Žákům je k dispozici kniha s reprodukcemi portrétů, kánony obličeje atd.
15 min.	Závěrečná reflexe	Učitel zhodnotí práci žáků a vede reflektivní dialog.	Odpovídá na otázky učitele a spolužáků.	Žák reflektuje a zhodnotí průběh práce.	Diskuse/Frontální	Slovní hodnocení, zpětná vazba	

Tabulka 15 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Hrátky s hlavou - geometrizace

3.1.12 Realizace vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace

Privítám se s žáky. Nastínuji průběh hodiny. Tématem vyučovacího bloku je portrét, pojmenování pro hodinu je hrátky s hlavou, protože se budu společně s žáky snažit přijít na to, jak hlava a její převedení do výtvarné podoby funguje. Začínáme geometrizací.

V první části hodiny rozdělují žáky pomocí barevných kartiček do 4 - 5 skupin, dle počtu žáků ve třídě.

Poté, co jsou všichni žáci připraveni, rozdávám do každé skupiny obálku s předem nastříhanými geometrickými tvary v různých barvách a velikostech společně s bílým kartonem velikosti A3. Předem říkám, aby vše, co jim rozdám, nechali ležet na lavici.

Zadávám úkol: " Nyní má každá skupinka obálku, ve které jsou různé geometrické tvary různých velikostí a barev. Můžete si je vysypat na lavici. Z těchto tvarů budete sestavovat jeden lidský obličej a nalepíte ho na bílý papír. Každá část lidského obličeje by se dala zjednodušit do geometrického tvaru na základě jejich podobnosti. Například oko může být kolečko nebo ovál, pusa může být obdélník, nebo trojúhelník. Vlasy mohou být dlouhé a krátké proužky a tak dále. Vy tedy budete hledat takové tvary, které vám připomínají jednotlivé části lidského obličeje a sestavovat je tak, aby lidský obličej vznikl. Nezapomeňte tvary nalepit. Můžete začít pracovat. Na práci máte 15 minut "

Při první realizaci výuky neměli žáci k dispozici nic než barevné ústřížky a bílý papír. V následujících realizacích jsem však každé skupině přidala jeden barevný papír velikosti A4, se kterým mohli libovolně zacházet (dále v kapitole analýza výukové jednotky).

Když žáci tvoří, individuálně obcházím jednotlivé skupinky, kontroluji jejich práci, případně pomáhám slovním výkladem. Po uplynutí 10 minut ukončuji žákovskou práci. Některé skupinky však nejsou zcela hotovy. V příštích výukových jednotkách prodlužuji čas na tuto aktivitu a to především v 8. a 9. ročnících, které mají týdně pouze jednu hodinu výtvarné výchovy. Zde pak nechávám větší prostor pro tvorbu i reflexi. Dělim tak jednotlivé aktivity do 2 hodin.

Po aktivitě následuje její shrnutí pomocí ústního výkladu: *" Vyzkoušeli jste si vytvořit portrét pouze pomocí zadaných tvarů a barev. Důležité pro nás nebyly až tak barevnosti, ale především tvary, na jejichž základě jste sestavovali zadaný portrét lidské hlavy. Zjistili jsme, že lidský obličej může být sestaven z jednoduchých tvarů a přesto stále vypadá jako lidský*

obličej." Vyzvala jsem žáky, aby se vrátili na svá místa. V tuto chvíli zadávám druhý úkol. „*Nyní si každý sám vyzkoušíte opačnou metodu práce. Před chvílkou jste obličej z tvarů sestavovali, teď jej budete na geometrické tvary rozkládat (tato část je v 8. a 9. třídách komponovaná do prvního vyučovacího bloku). Zde na lavici jsou rozloženy reprodukce děl umělců. Vy si vyberete jednu kopii. Obličej rozložíte na geometrické tvary. Tedy nos vám bude připomínat trojúhelník, tak jej obtáhnete barevným fixem do tvaru trojúhelníku tak, aby se co nejvíce přiblížil skutečnému tvaru. Když bude nos dlouhý a úzký, obtáhnete ho jako vysoký rovnoramenný trojúhelník, ne jako rovnoramenný široký trojúhelník. Je to srozumitelné? Ano, dobře. Pro práci použijte jednu barevnou fixu a pravítko. Nyní se můžete pustit do práce. Máte na to 10 minut.*” Při zadávání úkolu jsem použila názorně demonstrační metody, kde jsem žákům přímo ukazovala, jak zamýšlím vykládaný text. Žáci pracují a já individuálně obcházím třídu a koriguji jejich tvorbu - ústně pomáhám, dávám příklady.

Po dokončení této aktivity shrnuji v 8. a 9. třídách informace a poznatky, které si měli osvojit. Tedy, že lidská hlava a její části se dají zjednodušit do jednotlivých tvarů, protože části sami geometrické tvary mohou připomínat. Abychom mohli později nakreslit dobrý portrét hlavy, můžeme si vypomoci právě zjednodušováním. Dodávám, že příští hodinu si vyzkoušíme uplatnit tyto poznatky a nakreslit si portrét, který by se zase ještě více podobal skutečně lidské hlavě.

V ostatních ročnících učivo také shrnuji, ale pokračujeme v práci. Následuje frontální výuka a názorně demonstrační monologický výklad, jak nakreslit portrét. Žákům názorně pomocí tabule a křídly vysvětluji, že hlava má tvar jakéhosi vajíčka. To vajíčko rozdělují na dvě poloviny a pak na třetiny. To samé ukazují na svém obličejí, což žáky pobaví, ale také upoutá jejich pozornost. Následně začínám umisťovat jednotlivé části na linky. Oči jsou umístěny zde, nos končí zde a ústa budou tady. Žáci se zvláště tváří, když říkám, že mezera mezi očima je stejně velká jako jedno oko, nebo že ucho končí v úrovni úst. Vyzývám je, aby si společně se mnou tato fakta měřili. Mezi ukazovákem a palec si tak bereme šířku oka a porovnáváme ji s mezioční mezerou. Používáme pravítko, abychom zjistili, že boltec ucha skutečně končí ve výšce úst. Žáci jsou fascinováni, jsou v úžasu.

Poté, co dokončím výklad, zadávám třetí a poslední úkol. Budeme kreslit uhlem portrét dle tohoto návodu. Dodávám, že každý, i přesto, že konstrukce je stejná, vypadáme jinak, protože každý máme jinak velké oči, někdo dlouhý úzký nos a podobně. Upozorňuji, že je důležité to sledovat. Úkolem žáků je nakreslit portrét ideálního partnera/partnerky. Žáci

jsou pobaveni, kluci kreslí kluky, holky kreslí kluky. Individuálně obcházím žáky a upozorňuji na chyby, kterých se dopouštějí v rozmístění jednotlivých částí obličeje. Ukazuji jim názorně na kousek papíru ještě jednou rozdělení obličeje.

Po dokončení práce shrnu celou hodinu/blok.

		
<p>Skupina ze třídy 6. B</p>	<p>Skupina ze třídy 8. A</p>	<p>Skupina ze třídy 7. B</p>
		
<p>Skupina ze třídy 9. B</p>	<p>Skupina ze třídy 9. B</p>	<p>Skupina ze třídy 6. B</p>



Tabulka 16 - Fotodokumentace realizace vyučovací jednotky hrátky s hlavou - geometrization

3.1.13 Analýza vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrization

Jednotlivé aktivity v této výukové jednotce jsou samy o sobě funkční. Já jsem ovšem řešila především jejich poskládání v logickém sledu a návaznosti s časovou dotací. To byla hlavní úskalí, která mohla ohrožovat propojení tvorby se vzdělávacím obsahem, který hraje

ústřední roli ve výuce a měl by tak být z průběhu vyučování jasně zřetelný, nebo by měl jasně vyplývat.

Zaměření těchto aktivit je zasazeno do polohy konstruktivní úrovně. Bylo tedy potřeba dbát především na výklad a konstrukci v propojení jednotlivých aktivit. Reflexi aktivit jsem volila spíše jako formu diskusních vstupů mezi aktivitami, což se ukázalo jako vhodný postup. Na konci hodin následovalo expertní shrnutí získaných poznatků s jejich uplatněním.

V prvních hodinách jsem žákům dala k dispozici pouze barevné ústřížky a bílý papír, na který je měli nalepit tak, aby se přiblížili co nejvíce lidskému obličejí. Přesto, že ústřížků bylo dostatečné množství, žáci i stěžovali, že mají málo obdélníků, moc čtverečků a podobně. V následujících hodinách jsem jim dala k dispozici ještě jeden barevný papír, který mohli libovolně použít. Při zadávání úkolu jsem však zdůraznila, že z papíru by mohli vystříhnout tvar obličejí. Tvar obličejí jim měl sloužit jako prostor, do kterého komponují jednotlivé části obličejí. Žáci se tak mohou více soustředit na zjednodušování částí obličejí a jejich umístění více než na konstrukci a vymezení obličejí plochy. Vymezení obličejí plochy pro nás nebyla stěžejním úkolem, i když souvisejícím, avšak často zabrala více pozornosti než samotné části a jejich umístění. Žáci si nejprve musí určit, vymežit prostor pro práci a poté se mohou věnovat stylizaci, zjednodušení jednotlivých částí. Vymezují-li prostor pomocí ústřížků, je práce časově náročnější a odpoutává pozornost od obličejí částí, které jsou pro nás však v této aktivitě důležitější.

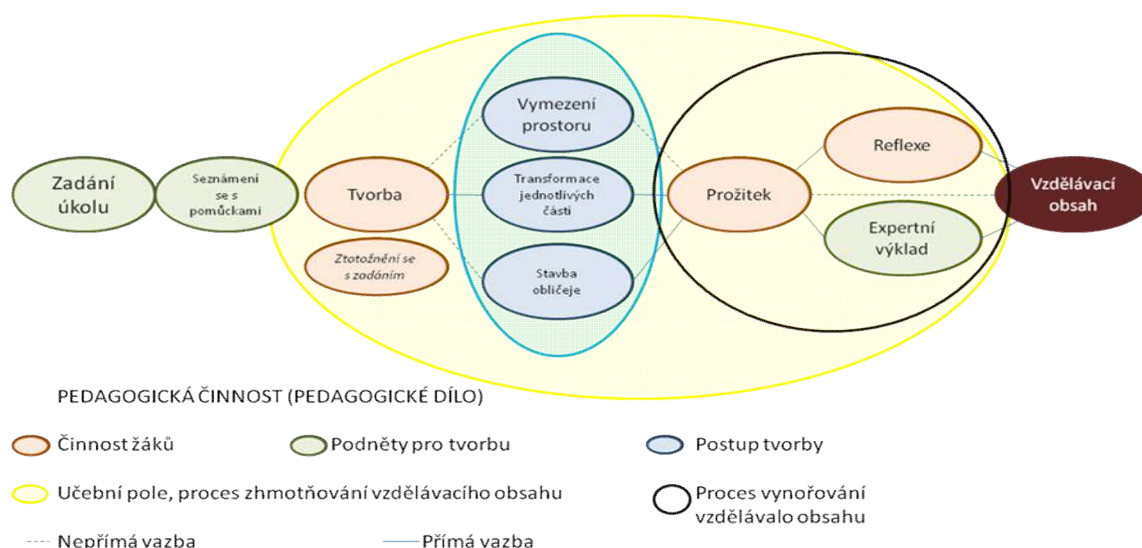


Schéma 4 - Ukazuje složky pedagogického díla v konkrétní výukové jednotce Hrátky s hlavou - geometrizace. Jsou zde viditelné vzájemné vazby a závislosti složek pedagogického díla.

Další problém se projevoval při sestavování hodiny pro 8. a 9. ročníky, které mají zkrácenou časovou dotaci výtvarné výchovy na 45 minut týdně. Je jasné, že všechny tři dílčí úkoly není možné vložit do 45 minut. Zvolila jsem tedy následující rozložení: první vyučovací hodina - skupinová práce a sestavování portréту a samostatná práce - rozkládání portréту. Tyto aktivity se mi jeví jako navazující na sebe.

Kresba portréту uhlím na základě expertního výkladu navazuje na geometrizaci, avšak může být využita v samostatné výukové jednotce, je-li výklad geometrizace obličejů dostatečně shrnut a ukončen.

	45 minutový blok	90 minutový blok
1. hodina	<ul style="list-style-type: none"> • Úvod, rozdělení do skupin, zadání úkolu • Skupinová tvorba • Teoretický vstup, zadání úkolu, tvorba • Diskuze, shrnutí, závěr 	<ul style="list-style-type: none"> • Úvod, rozdělení do skupin, zadání úkolu • Skupinová tvorba • Teoretický vstup, zadání úkolu • Tvorba • Diskuze
2. hodina	<ul style="list-style-type: none"> • Úvod, připomenutí minulé hodiny s ukázkou • Expertní výklad, názorně demonstrační výklad, tvorba • Reflexe, shrnutí, závěr 	<ul style="list-style-type: none"> • Expertní výklad, názorně demonstrační monologický výklad • Tvorba • Reflexe, shrnutí, závěr
	8. a 9. ročníky	6. a 7. ročníky

Tabulka 17 - Rozložení jednotlivých aktivit v časové dotaci konkrétních ročníků

Hodina/hodiny jsou sestavené z funkčních aktivit na téma portrét. Možné problémy s vedením hodiny se naskytly v časovém rozvržení vyučovací jednotky, jejichž řešení je popsáno výše v tabulce č. 17.

3.1.14 Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	6. B, 7. A, 7. B, 8. A, 8. B, 9. A, 9. B
Počet žáků	20, 26, 24, 19, 18, 22, 24
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut blok), 1x45 minut + 1x45 minut
Námět	Portrét - základní principy zobrazení portrétu
Pracovní název	Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace
Obsah	<p>Dvě dílčí aktivity k porozumění výtvarnému 2D zpracování portrétu a rozvoji komunikačních schopností žáka</p> <p>Skupinová práce - Kresba portrétu fixem na formát A2 bez užití verbální komunikace</p> <p>Skupinová práce - kresba portrétu fixem na formát A4 - žáci se v kruhu střídají o obrazy a každý z nich vždy dokreslí část portrétu.</p> <p>Společná reflexe, srovnání obou aktivit, zhodnocení práce</p>
Klíčová slova	Společná tvorba, anatomie lidské hlavy, portrét, kresba fixem, kánon lidské hlavy
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i></p> <p>Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu.</p> <p>Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.</p> <p>Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i></p> <p>Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu.</p> <p>Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.</p> <p>Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.</p> <p>Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i></p> <p>Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému.</p> <p>Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i></p> <p>Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu.</p> <p>Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě</p>

	<p>velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či dynamický charakter obrazu (kompozice).</p> <p>Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat.</p> <p><i>Uplatňování subjektivity</i></p> <p>Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve zvolení jednotlivých geometrických částí a jejich barevnosti, jejich sestavení do tvaru obličeje.</p> <p><i>Ověřování komunikačních účinků</i></p> <p>Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat.</p> <p>Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění.</p> <p>Na základě skupinové práce se učí kooperaci, toleranci a asertivitě.</p>
Umělecký koncept	Konstruktivní (i obsahová) úroveň, prožitková úroveň, rozvoj komunikačních kompetencí
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák na základě svého předporozumění kresby portrétu zpracovává daný úkol, při němž využívá komunikačních dovedností a zlepšuje se. Konfrontuje svoji znalost znakových systémů (oči, ústa atd.) se znalostí ostatních žáků. Snaží se chápat uchopení portrétu spolužáků, kombinovat je se svými znalostmi. Rozšiřuje si pole znalostí v kresbě portrétu. Získané zkušenosti s jinou stylizací kresby než je jemu samotnému vlastní - utvrzuje si znalosti pojmů stylizace, výtvarný rukopis.
Formulace úkolu	<p>1. část - Každý žák ve skupině si vezme fixu své oblíbené barvy. Na formát A2 skupina nakreslí portrét tak, aby zaplnila celou plochu. Portrét musí splňovat kánony a proporce lidské hlavy. Fixy si žáci ve skupině nesmějí půjčovat a měnit. Žáci při plnění úkolu nesmí používat verbální komunikaci a fix se tak stává jedním z komunikačních prostředků. Součástí první části je i reflexe.</p> <p>2. část - Žáci sedí v kruhu a každý žák má před sebou papír formátu A4. Všichni žáci pracují s fixem, přičemž všechny dívky mají červený fix, chlapeci modrý. Úkolem je, aby každý žák v 1 minutě nakreslil jakoukoli část obličeje. Po jedné minutě si obraz předají o jedno místo a následný žák zakreslí opět další jednu část. Takto se obrazy mezi žáky střídají, dokud se žáci nevystřídají všichni. Následuje společná reflexe aktivit.</p>
Cíl hodiny	Cílem hodiny je přimět žáky k uvažování o zobrazení portrétu, ale i o zobrazování obecně. Žáci procvičují základy kresby portrétu rozmanitější formou, nežli pouze studijní kresbou. Žáci si osvojují a uchopují znakové systémy vztahující se k otázce zobrazení portrétu. Cvičí tvůrčí a komunikační dovednosti.
Oborové přesahy	Geometrie, dějiny umění
Předpoklady žáka	Kresba fixem, znalosti kánonu a proporcí lidské hlavy, schopnost práce v kolektivu
Výukové metody	Skupinová práce, samostatná práce, diskusní metody, monologický výklad, názorně demonstrační metody
Organizační formy výuky	Skupinová práce - kolektivní, frontální, individuální práce, monologický výklad, názorně demonstrační výklad, reflektivní formy
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, karton A2, karton A4, fixy
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící) Zaplnění formátu, praktické využití výkladu - principy proporcí, komunikace

	ve skupině, přizpůsobení se okolí - ostatním žákům, improvizace, znalost znakových systémů
Reflexe	<p>Hodnocení skupinové práce</p> <p>Jak jste postupovali při skupinové práci? (kdo jak začínal, měli jste pomyslně rozdělené role - vůdci a ostatní)</p> <p>Začínali jste každý sám, nebo všichni dohromady, od celků k částem, od částí k celku?</p> <p>Dodržovali jste kanonické upořádání portrétu?</p> <p>Bylo těžké dodržet pravidla - nemluvit, nepůjčovat si fixy mezi sebou?</p>

Tabulka 18 - Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace

ČAS	OBSAH UČIVA	ČINNOST UČITELE / ŽÁKA		CÍLE	VÝUKOVÉ METODY/FORMY	HODNOCENÍ
3 min	Úvod	Stručně sdělí obsah hodiny, cíle.	Aktivně poslouchá (v případě nejasností se dotazuje).	Seznámení s cílem hodiny	Výklad/Frontální	
5 -10 min	Rozdělení do skupin, rozdělení materiálu, zadání úlohy	Rozdělení do skupin, rozdělení materiálu, zadání úlohy	Aktivně poslouchá, dbá pokynů učitele.	Organizační vypořádání s úkolem, výklad - pochopení úkolu žáky	(Výklad) - frontální monologický výklad	
30 min	Skupinová kresba portrétu bez užití verbální komunikace	Individuální vyučování, konzultace, motivace	Aktivně spolupracuje s učitelem a vytváří vlastní představy.	Uvědomuje si jednotlivé části obličeje v celku a naopak, snaží se najít jiný způsob komunikace než verbální.	Individuální výuka, skupinová práce	Zpětná vazba
15 min	Reflexe	Pokládá otázky.	Aktivně poslouchá, odpovídá na otázky, komunikuje.	Žák je schopný mluvit o procesu práce a hodnotit své dílo.	Výklad, Diskuse/ Kruh bezpečí	Zpětná vazba, slovní hodnocení
5min	Zadání úkolu	Zadává žákům pokyny, úkol.	Naslouchají, plní pokyny.	Pochopení zadání	Monologický výklad, diskusní metody,	
26 - 30 min	Improvizovaná kresba portrétu	Hlídá čas a práci žáků, motivuje žáky.	Žák pracuje, plní pokyny učitele.	Žák improvizuje, přizpůsobuje se předchozí kresbě, je schopen hbité reakce.	Kruh bezpečí	
10 - 15 min	Reflexe	Vede diskuzi.	Žák se aktivně podílí na diskuzi, naslouchá, komunikuje.	Žák je schopen uvědomovat si svoji práci, tvorbu, asertivně se vyjadřovat, posuzovat svůj výkon.	Diskuse/ Kruh bezpečí	

Tabulka 19 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace

3.1.15 Realizace vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace

Po pozdravu s žáky se ujímám slova. Předkládám průběh hodiny/dvouhodinového bloku. Při prvním úkolu je zapotřebí rozdělit žáky do skupin. Volím metodu rozdělení pomocí barevných lístečků. Poté zadávám pokyny, aby si každý žák zvolil 1 barvu a v té barvě si vzal fixu. Fixa se stává prostředkem žákovské komunikace se spolužáky. Úkolem žáků je namalovat ve skupině 1 portrét formátu A2 bez použití slov a to jak mluvených, tak psaných.

Žáci se mohou domlouvat pouze pomocí gest, mimiky - neverbální komunikace.

Takto jsem aktivitu realizovala v první třídě 7. A. Při realizaci se však vynořoval problém s organizací třídy. Nelogicky seřazené pokyny způsobily zmatek ve třídě, který se těžko ovládal. V následujících hodinách při realizaci této aktivity jsem volila jiný postup.

Ještě než se žáci rozdělili do skupin, řekla jsem, aby si každý žák vzal jednu fixu své oblíbené barvy. Když ji všichni žáci drželi v ruce, rozlosovali se do skupin pomocí barevných kartiček.

Když byly žáci uspořádáni ve skupinách na svých pracovních místech, rozdala jsem každé skupině papír velikosti A2 a pak teprve jsem zadala úkol.

"Dnes bude vaším úkolem namalovat jeden jediný portrét ve vaší skupině. Práce však nebude zcela jednoduchá. Každý můžete kreslit pouze fixou, kterou jste si vybrali. Nesmíte si je měnit. Je to jasné? Dobře. Fixa se stává vaším komunikačním prostředkem, to znamená, že to je jediná věc, díky které se můžete domlouvat. Tedy nemůžete mluvit, domlouvat se se spolužáky ve skupině pomocí slov a to ani psaných, ani mluvených. Můžete používat mimiku, posunky, gesta, ovšem žádná vulgární a sprostá. Můžete užívat vzdušnou kresbu nad papírem, ale žádná slova. Budete se muset navzájem sledovat a vnímat. Byla bych ráda, abyste zmíněná pravidla skutečně dodržovali. Pravidla vám ještě napíši na tabuli, abyste je měli stále před očima. Na práci budete mít 30 minut. Můžete se pustit do práce. Nezapomeňte, že již teď mluvit nesmíte."

Zapsala jsem pravidla na tabuli pro větší přehled můj i žáků. Žáci zprvu nevěděli, jak mají začít pracovat. Koukali na sebe, smáli se, některé skupinky nesměle začaly pracovat. Obcházela jsem skupinku po skupince a dávala jim různé podněty a příklady, jak se mohou ve skupině domlouvat beze slov. Většina skupin všechna pravidla dodržela. Některé skupiny pravidla ustavičně porušovaly zjevně, po několika napomenutích alespoň skrytě. Žáci

používali k práci vzdušnou kresbu. Někteří žáci zkrátka malovali rovnou, přičemž se navzájem doplňovali. Používali mimiku, gesta, ale i haptiku. Práce vyžadovala soustředění a vnímání svého okolí, což při pozorování práce skupin bylo splněno, samozřejmě v různých skupinách v různé míře.

Po dokončení práce následovala společná reflexe skupinové tvorby. Na tabuli jsem napsala otázky pro reflexi a vyzvala žáky, aby i se svým dílem přišli do přední části učebny. Otázky pro reflexi byly: Dodržovali jste kanonické upořádání portrétu? Bylo těžké dodržet pravidla - nemluvit, nepůjčovat si fixy mezi sebou? Jak jste postupovali při skupinové práci? (kdo jak začínal, měli jste pomyslně rozdělené role - vůdci a ostatní), Začínali jste každý sám, nebo všichni dohromady, od celků k částem, od částí k celku?

Nejprve jsme rozebrali konstruktivní úroveň tvorby, to znamená, zda se podařilo dodržet kánony portrétu, které se naučili používat v předchozí hodině. Zhodnotili jsme, zda se obraz podobá lidské tváři. Následovala rozsáhlejší a složitější diskuze, která se věnovala spolupráci, kooperaci a komunikaci ve skupině.

Většina skupin neměla s prací žádné problémy a popisovala postup práce, tedy například: *" Nikdo nic nedělal, tak jsem vzal fixu a nakreslil obrys hlavy. Potom už se všichni přidali a každý si vybral část, na které chce pracovat a začal kreslit."* nebo *" V naší skupině jsem všichni začali tak nějak najednou a přizpůsobovali jsme se jeden druhému, doplňovali jsme se, dokreslovali a nikomu to nevadilo. Byla to společná práce."* jiná odpověď *" My jsme se domluvili pomocí vzdušné kresby na tom, jak by to mělo vypadat, tedy kde bude brada, kde hlava, jaké bude mít vlasy, a až potom jsme začali kreslit na papír. Pořád jsme na sebe koukali, pozorovali se, abychom věděli, co má ten druhý dělat, kde pokračovat."*

Nastal však i případ, kdy se členové skupinky nemohli domluvit a z tvorby byli rozmrzelí. „No, my jsme se nedomluvili, Ondra začal malovat a bylo mu jedno, co chceme my s Eliškou, prostě začal a dělal. Nám se to ale nelíbilo." Ondra na to řekl, že nikdo nic nedělal a k ničemu se neměl a že začal. „Nám se to ale nelíbilo a když jsme ho na to upozorňovali, vůbec nic s tím nedělal a čmáral si dál." Jako vedoucí reflexe jsem se ujala slova a ptala jsem se, zda tedy bylo těžké se domluvit beze slov, bylo těžké mít jeden papír, v čem spatřují největší problém celého konfliktu a podobně. Nechala jsem skupinku žáků, aby se k všichni k celé situaci vyjádřili. Poté jsem pomalu uzavírala celou aktivitu a reflexi.

"Práce byla nesnadná. Jazyk a slova jsou pro nás něčím, co považujeme za samozřejmé. Neverbální komunikace, tedy vzhled, gesta, mimika a podobně o nás však vypovídají mnohem více, než si myslíme. Už jen když přijdu do třídy, dokážete posoudit, zda jdu s dobrou náladou, nebo špatnou a podobně. Stejně tomu bylo i ve vaší práci. Před sebou máme 5 bezvadných portrétů, které jste vytvořili beze slov. Všechny portréty fungují, části obličejů jsou v obličejích, drží, obličej by mohl fungovat. Všichni jste dodrželi stanovená pravidla i přesto, že práce nebyla snadná. Splnili jste zadání tak, jak bylo ve vašich silách a možnostech a myslím, že práce se všem zdařila."

Nutno podotknout, že vyhocená situace se po mém závěrečném slovu k této aktivitě uklidnila a žáci uznali, že nakonec vše dopadlo dobře. Díla skupin, kde se pravidla nedodržovala - mluvilo se, byla rozpoznatelná, nikoli však proto, že by byla výtvarně zdařilejší, ba naopak.

V 6. a 7. třídách jsme pokračovali v hodině druhou aktivitou. V 8. a 9. třídách pak tato druhá aktivita byla realizována v hodině o týden později.

Druhá aktivita byla náročnější na organizaci. Přestávka mezi hodinami nám však poskytla prostor pro reorganizaci třídy. Poprosila jsem žáky, aby sesunuli lavice do jednoho bloku tak, aby mohli sedět dokola lavic. Tato organizace třídy se ale později jevila jako problematická. Když žáci seděli kolem lavic dokola, vyzvala jsem je, aby si dívky vzaly červenou fixu a chlapci modrou. Každému jsem rozdala papír a zadala úkol.

Každý žák měl nakreslit pouze jednu část obličejů, například ucho, oko, pusu. Tento pokyn nebyl záměrně blíže specifikován. Na úkon měli žáci 30 vteřin. Tento čas jsem v následujících realizacích zkrátila, protože pro žáky byl příliš dlouhý a žáci si začali povídat, radit se. Po 30 vteřinách si žáci výkresy posunuli ve směru hodinových ručiček. Následoval opět pokyn, zakreslit další část obličejů, ale samozřejmě ji měli přizpůsobit tomu, co již na papíře bylo. Takto se akce opakovala, dokud se nevystřídali všichni žáci v kruhu. Poté se výkresy vrátily těm žákům, kteří s kresbou začínali, aby viděli výsledek jejich myšlenky.

Na konci hodiny jsme jejich práce reflektovali ve společné reflexi, ve které byl stěžejním tématem smysl práce, tedy určitá předurčenost věcí a že každý vnímá svět jinak, přizpůsobení se a podobně.

Po prvním odučení této aktivity jsem provedla změny především v organizaci práci a časové dotaci. Přeskupování nábytku v celé třídě činilo značné problémy, jak z časového hlediska, tak z hlediska morálky a kázně žáků. Proto jsem v pozdějších hodinách zvolila variantu, kdy sedí všichni žáci stále na svých místech, ale výkresy si mění ve dvojicích a následně je posílají svým spolužákům v předních lavicích. Výměna dostala logický systém, netrvala dlouho. Dále jsem změnila časovou dotaci na jednotlivé kresebné úkony ze 30 vteřin na 15.

	<p>Třída 7. A</p>
	<p>Třída 8. A</p>
	<p>Třída 7. B</p>

Tabulka 20 - Ukázka realizace úkolu Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace v 7. - 8. ročníku



Tabulka 21 - Fotografický záznam realizace výukové jednotky ve třídě 6. B, 7. B, 8. A, 9. A.

3.1.16 Analýza vyučovací jednotky **Hrátky s hlavou - neverbální komunikace**

Hlavním tématem obou aktivit je srovnávání žákovských prekonceptů a následné spojení v koncept ať už v úrovni tvořivé - výtvarné, nebo obsahové (poznátkové) skrze komunikační kompetence, které má žák již osvojené, nebo si v procesu tvorby osvojuje.

Žák si díky aktivitě rozvíjí, osvojuje komunikační kompetence a rozvíjí vizuální gramotnost nejen z hlediska neverbálního komunikování, ale na poli vizuálních znakových systémů.

Žák formuje své prekoncepty a při tvorbě je formuje do konceptů, tedy úrovně, která je obecně přijatelná pro danou skupinu. V procesu tvorby se tak musí přizpůsobovat a měnit

své představy (koncepty a předporozumění) v závislosti na tvorbě ostatních spolužáků ve skupině. Při aktivitě tak musí hledat nejen vhodná řešení ke komunikaci bez užití slov, ale také pro vhodné prosazení sama sebe a v neposlední řadě uvažovat o svých prekonceptech (představa portrétu) s ohledem na své spolužáky.

Žák se tak ocitá v nelehké situaci, kdy řeší jednak způsob komunikaci v týmu, ale také se přizpůsobuje ostatním. Musí pozorovat, předvídat, konstruovat, domýšlet. Jediným komunikátem je pro něj fixa jeho oblíbené barvy. Ta tak získává důležitou roli, protože je prostředkem pro sebevyjádření žáka. Celou situaci však zlehčuje fakt, že této situaci jsou vystaveni všichni žáci v týmu. Nikdo nemá privilegia, výhody nebo naopak jiná další omezení.

Na základě předchozího porozumění (aktivity změřené na tvorbu lidské hlavy ve vizuálním zobrazení) na poli konceptuálním mají tak všichni žáci i podobné předporozumění a více či méně byly smazány rozdíly v jejich poznatkové úrovni o portrétu.

Žáci při tvorbě pozorují, sledují tvorbu ostatních a stávají se její součástí. Mají možnost srovnání postupu práce (od jaké části jaký žák postupuje).

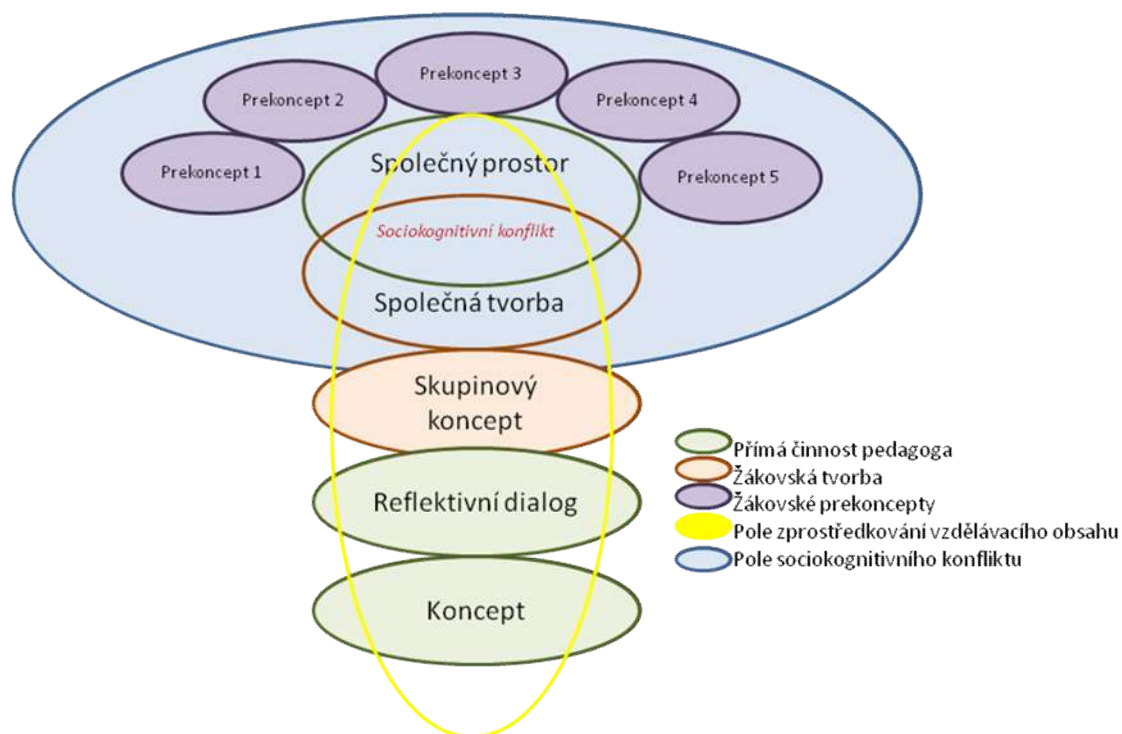


Schéma 5 - Proces a působení jednotlivých složek výukové jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace

Vzhledem k tomu, že se žákovské prekoncepty při procesu tvorby dostávají do sociokognitivního konfliktu, je zapotřebí vůdčí role pedagoga a jeho předvídavost, tuto

"možnost" předpokládat a být na ni připraven. Vystavujeme žáky konfliktu, který pramení z jejich potřeby prosazení na základě jejich vlastního předporozumění a prekonceptů. Je nutné, aby učitel dohlížel na práci žáků a v případě konfliktů zasáhl. Celá aktivita by měla být realizována v bezpečné atmosféře a klimatu třídy. K tomuto přispívá i užitý systém hodnocení tvorby či výstupů žáků.

Žáci by také neměli být svázaní pocitem neúspěchu v procesu hodnocení. Proto se naskytá možné řešení situace - nevolit hodnocení hodnotící a klasifikační. Celá aktivita by měla být žákům předložena spíše jako hra se smyslem aplikovat své komunikační dovednosti mimo verbální rámec komunikačních forem. Jak vyplývá s textu v kapitole realizace výukové jednotky, strach z nezdařilé práce a neúspěch konečného díla (nezdařené tvorby) může být pro žáky frustrující a vyvolávat negativní konflikty.

Každý úkol musí mít přesto jasně stanovená pravidla a kritéria hodnocení, které nemusí být nutně klasifikační a hodnotící. Stejně tak je tomu i v tomto úkolu. Jediným kritériem pro případné hodnocení je však vizuální podobnost lidské tváři. Dále jsou vymezena pravidla pro hru: Každý pracuje pouze s jednou fixou své oblíbené barvy, fixu nepůjčujeme, na obraze by se tak měly objevit všechny barvy, které byly předem vybrány, stanoveny. V této aktivitě by tedy měl být zvolený vhodný způsob hodnocení, čímž, jak se jeví, bude nejvhodnější zvolit nehodnotící způsob hodnocení výstupů žáků.

3.1.17 Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	5. A
Počet žáků	24
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Imaginace, cesta do říše fantazie
Pracovní název	Cesta do říše fantazie
Obsah	Diskuze - Co je fantazie? Teoretický vstup - definice pojmu fantazie Imaginace Zadání úlohy a tvorba Reflexe
Klíčová slova	Ilustrace, ilustrátor
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i> Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému. Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu. Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či</p>

	<p>dynamický charakter obrazu (kompozice). Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat. <i>Uplatňování subjektivity</i> Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve zvolení jednotlivých geometrických částí a jejich barevnosti, jejich sestavení do tvaru obličeje. <i>Ověřování komunikačních účinků</i> Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat. Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění. Na základě skupinové práce se učí kooperaci, toleranci a asertivitě.</p>
Umělecký koncept	Obsahová úroveň
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák si uvědomuje odlišnosti mez jednotlivci, různorodost výtvarných vyjádření závislých na fantazii a myšlení umělce, uvědomuje si existenci znakových systémů.
Formulace úkolu	<p>1. část - Diskuze - Co je to fantazie? Imaginace, obrazotvornost, představa, únik z reality - ze skutečného světa. Jsou to vaše představy, které vznikají z obrazů, z věcí ze skutečného světa, které si sami přeměňujete. Mohou to být třeba obří chodící hodiny, o kterých se vám zdálo - hodiny ze skutečného světa se zvětšily a obžily. Nebo to může být létací kočka - kočka létá, protože jste spojili dvě zvířata v jedno. Do fantazijních představ můžeme zařadit ale i vymyšlené nové zvíře, nebo nereálnou například snovou krajinu - zdá se vám o krajině, která má jiné barvy a tvary, než na které jsme zvyklí, ale například sem můžeme počítat i lidi, kteří vypadají jinak, různé všelijaké roboty, nebo bonbóny, které jste ještě nejdli a chtěli byste je jíst. Zkrátka fantazie je vše, co třeba ještě neexistuje. Hlavní úkol - Imaginace Zavřete oči (pokud je to příjemné, pokud ne, nechte oči otevřené a jenom poslouchejte). <i>"Každý máme svůj svět fantazie a každý ten náš svět jinak vypadá. Každý z nás má rád něco jiného, někdo má rád auta, někdo květiny, někdo rád mlsá bonbóny a podle toho, co máme rádi, co rádi vidíme, posloucháme, jaké máme rádi barvy, podle toho vypadá náš svět fantazie. Do světa fantazie vede dlouhá cesta ze skutečného světa. Skutečný svět se po cestě pomalu mění v náš vysněný svět, ve svět fantazie. Představte si, že jste venku na procházce, díváte se kolem sebe, vidíte krajinu, stromy, například listnaté, jehličnaté, smrky, duby, jabloně, květiny, zvířata zajíce, ptáky, srnky. Jdete stále po cestě a najednou se krajina kolem vás začíná měnit. Vcházíte do světa své fantazie. Ta cesta je dlouhá, ale moc příjemná, cítíte se bezpečně a příjemně. Vcházíte do světa, který je váš, který jste si vysnili. Dívejte se pozorně kolem sebe. Zapamatujte si, jak cesta vypadá, co kolem sebe vidíte. Čím blíže jste ve světě fantazie, tím více se krajina a věci v ní mění. Vidíte možná věci, které v reálném světě nevidíte. Jsou to věci, které máte rádi, které vás dělají šťastnými. Je vám příjemně. Cítíte se dobře. Už jste ve světě vaší fantazie, jak to tam vypadá? Dobře se rozhlédněte a zapamatujte si, co jste viděli. Pomaličku otevřete oči."</i> <u>Zadání:</u> Teď jste si představili cestu do světa vaší fantazie. Viděli jste spoustu</p>

	věcí, některé byly možná nové. Nakreslete cestu do vaší fantazie, jak vypadala, co jste viděli, jak vypadala krajina, potkali jste nějaké zvíře nebo člověka? Jak vypadali, co vám říkali? Jak vypadal váš svět fantazie?
Cíl hodiny	Cílem hodiny je rozvíjet žákovskou fantazii a imaginaci, pracovat s ní. Žák by měl své nehmotné představy uchopit a přenést do vizuální podoby. Téma a jeho zpracování by mělo podpořit rozvoj subjektivity. Je zde tedy prostor pro rozvíjení smyslové citlivosti - představy na základě vyprávění (sluchových vjemů), uplatnění a rozvoj subjektivity a abstraktního myšlení - imaginace a široké pole jednotlivých fantazií, ale také pro ověřování komunikačních účinků - myšlenka převedena do vizuální podoby pomocí znakových systémů, popis proměny obsahů žákovské fantazie a zhodnocení své práce a samotného obsahu do ní vloženého.
Oborové přesahy	Literatura a český jazyk
Předpoklady žáka	Žák má základní znalosti ve výtvarných technikách (kresba, malba, vodové barvy, tempera, kresba fixou), chápe text.
Výukové metody	Samostatná práce, diskusní metody, monologický výklad, názorně demonstrační metody
Organizační formy výuky	Frontální vyučování, individualizované vyučování, reflektivní metody, slovní monologický výklad
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, tabule, imaginativní text, výtvarné pomůcky - temperové barvy, kartón velikosti A3
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící), klasifikační Změna reálného světa ve svět fantazie (odlišnost reality a smyšleného světa) Zaplnění formátu Kompozice (probráno v předešlých hodinách) Čistota práce (čistota barevných ploch, jejich propracování) Práce s barvou (míchání barev)
Reflexe	Jak se vám šlo po cestě do světa fantazie? Jak vypadala cesta a svět fantazie? Jak jste se cítili? Co je podle vás svět fantazie?

Tabulka 22 - Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace

ČAS	OBSAH UČIVA	ČINNOST		CÍLE	VÝUKOVÉ METODY/FORMY	HODNOCENÍ
		UČITELE	ŽÁKA			
3 min.	Úvod	Stručně sdělí obsah hodiny, cíle.	Aktivně poslouchá (v případě nejasností se dotazuje).	Seznámení s cílem hodiny	Výklad/Frontální	
5 min.	Diskuze na téma fantazie	Vede diskuzi, pokládá otázky, usměrňuje žáky a jejich výpovědi.	Aktivně se projevuje v diskuzi.	Aktivizace žáků, vstup do tématu, žák chápe pojem fantazie, imaginace.	Diskusní metody, frontální výuka	Slovní
5 - 10 min.	Imaginace	Klidným a příjemným hlasem vede imaginaci žáků.	Uvolněně naslouchají a představují si svůj svět fantazie.	V žákovi je vyvolán obraz jeho vlastní fantazie.	Frontální výuka, slovní monologický výklad	
5 min.	Zadání úkolu	Zadává žákům pokyny a úkoly.	Aktivně spolupracuje s vyučujícím, plní zadané úkoly.	Žák zaznamenává svoji vizi výtvarnou formou.	Samostatná práce, individualizované vyučování	Zpětná vazba, slovní hodnocení
50 min.	Výtvarné zpracování žakovské imaginace	Hlídá čas a práci žáků, motivuje žáky.	Žák pracuje, plní pokyny učitele.	Žák ve své práci uplatňuje informace nabyté v předchozím výkladu, dokazuje pochopení výkladu, uplatňuje svoji subjektivitu.	Individualizované vyučování	Slovní nehodnotící, slovní hodnotící
10 - 15 min.	Reflexe	Vede diskuzi.	Žák se aktivně podílí na diskuzi, naslouchá, komunikuje.	Žák je schopen uvědomovat si svoji práci, tvorbu, asertivně se vyjadřovat, posuzovat svůj výkon.	Diskuse Kruh bezpečí	Slovní

Tabulka 23 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie

3.1.18 Realizace Vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie - imaginace

Po příchodu do třídy se pozdravím se žáky a již v úvodu se snažím navodit příjemnou atmosféru. Také se snažím zjistit aktuální klimatický stav třídy. Nastínuji průběh hodiny. Začínám výklad na téma imaginace. Ptám se žáků, zda vědí, co je to imaginace a představa, fantazie. Žáci velmi aktivně reagují a správně odpovídají. Na základě jejich odpovědí provádím expertní výklad s motivujícími obraznými příklady, které už samy o sobě mají probudit a rozvinout žákovskou fantazii: *"Imaginace, obrazotvornost, představa, únik z reality - ze skutečného světa. Jsou to vaše představy, které vznikají z obrazů, z věcí ze skutečného světa, které si sami přeměňujete. Mohou to být třeba obří chodící hodiny, o kterých se vám zdálo - hodiny ze skutečného světa se zvětšily a obžily. Nebo to může být létací kočka - kočka létá, protože jste spojili dvě zvířata v jedno. Do fantazijních představ můžeme zařadit ale i vymyšlené nové zvíře, nebo nereálnou například snovou krajinu - zdá se vám o krajině, která má jiné barvy a tvary, než na které jsme zvyklí, ale například sem můžeme počítat i lidi, kteří vypadají jinak, různé všelijaké roboty, nebo bonbóny, které jste ještě nejedli a chtěli byste je jíst. Zkrátka fantazie je vše, co třeba ještě neexistuje..."*

Ukončuji diskuzi a vyzývám žáky, aby se pohodlně usadili, udělali si kolem sebe dostatečný příjemný prostor. Mluvím příjemným hlasem, pomalejším tempem. *"Zavřete oči, pokud je to příjemné, pokud ne, nechte oči otevřené a jenom poslouchajte. Každý máme svůj svět fantazie a každý ten náš svět jinak vypadá. Každý z nás má rád něco jiného, někdo má rád auta, někdo květiny, někdo rád mlsá bonbóny a podle toho, co máme rádi, co rádi vidíme, posloucháme, jaké máme rádi barvy, podle toho vypadá náš svět fantazie. Do světa fantazie vede dlouhá cesta ze skutečného světa. Skutečný svět se po cestě pomalu mění v náš vysněný svět, ve svět fantazie. Představte si, že jste venku na procházce, díváte se kolem sebe, vidíte krajinu, stromy, například listnaté, jehličnaté, smrky, duby, jabloně, květiny, zvířata zajíce, ptáky, srnky. Jdete stále po cestě a najednou se krajina kolem vás začíná měnit. Vcházíte do světa své fantazie. Ta cesta je dlouhá, ale moc příjemná, cítíte se bezpečně a příjemně. Vcházíte do světa, který je váš, který jste si vysnili. Dívejte se pozorně kolem sebe. Zapamatujte si, jak cesta vypadá, co kolem sebe vidíte. Čím blíže jste ve světě fantazie, tím více se krajina a věci v ní mění. Vidíte možná věci, které v reálném světě nevidíte. Jsou to věci, které máte rádi, které vás dělají šťastnými. Je vám příjemně. Cítíte se dobře. Už jste ve světě vaší fantazie, jak to tam vypadá? Dobře se rozhlédněte a zapamatujte si, co jste viděli. Pomaličku otevřete oči."*

Když žáci otevřou oči a "probudí se ze snění, zadávám úkol. *"Ted' jste si představili cestu do světa vaší fantazie. Viděli jste spoustu věcí, některé byly možná nové. Nakreslete cestu do vaší fantazie, jak vypadala, co jste viděli, jak vypadala krajina, potkali jste nějaké zvíře nebo člověka? Jak vypadali, co vám říkali? Jak vypadal váš svět fantazie? Nakreslete jej."* Specifikuji zadání, tedy techniku, kritéria hodnocení, rozdávám papír. Požadavky na žáky zapisuji na tabuli. Společně s požadavky zakresluji na tabuli svoji cestu do říše fantazie, kterou se mohou žáci nechat inspirovat. Především jim má kresbička dodat pocit odvahy, že i dospělí mají svůj svět fantazie, ve kterém je všechno možné.

Individuálně obcházím žáky a snažím se ještě více probudit jejich fantazii, dodat pocit bezpečí a zdůrazňuji, že není nic špatně, že není čeho se bát. Do práce jim nezasahuji, pouze dávám příklady toho, jak mohou svoji myšlenku ještě rozvinout, například, že stromy možná měly barvy duhy, že byly větší, než je známe, nebo měly jiné tvary. V tomto případě ale nemluvím k jednotlivým žákům, ale k celé třídě.

Po dokončení práce následovala diskuze na otázky: Jak se vám šlo po cestě do světa fantazie? Jak vypadala cesta a svět fantazie? Jak jste se cítili?

Všichni žáci dostali možnost se vyjádřit ke svým dílům, ke kterým bylo přistupováno s naprostým respektem. Objevili se však i žáci, kteří mluvit nechtěli, nemluvili tedy. Při následných realizacích této vyučovací jednotky jsem ponechala prostor pro mluvenou diskuzi, ale zároveň jsem stanovila úkol, kdy měli žáci na zadní stranu obrazu napsat odpovědi na otázky. Všichni tak dostali prostor se vyjádřit mluveným i psaným způsobem. Všichni se ale museli vyjádřit. Zároveň však tento způsob ponechal prostor jakési intimitě žáků pro témata, o kterých nechtějí mluvit nahlas.

Při tvorbě i reflexi jsem žáky bedlivě sledovala. Kladla jsem důraz na to, aby žáci z hodiny odcházeli příjemně naladěni a snažila jsem se, aby nikdo neodcházel z hodiny frustrovaný, demotivovaný a podobně. Z výrazů žáků, děl i samotných výpovědí jsem měla dobrý pocit. Naopak žáci působili velmi uvolněně. Pro jistotu jsem však na konci reflexe dodala, že svět fantazie je jen náš a my nad ním máme moc, takže můžeme ovlivňovat vše, co se v něm děje tak, aby nám tam bylo příjemně. V neposlední řadě jsem zdůraznila, že všechny práce jsou zdařilé.

3.1.19 Analýza vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie - imaginace

Tato aktivita je zaměřena především na rozvoj fantazie a uplatnění subjektivity. Pohybuje se v obsahové a prožitkové úrovni konstrukce expresivně tvořivé úlohy. Vyžaduje ovšem bezpečné klima třídy a profesionální přístup, nikoli jako terapeuta, ale jako pedagoga. K tomu musí být také celá aktivita uzpůsobena a žádná z jejích složek - imaginace (relaxace), tvorba a reflexe nesmí být vyjmuta či žákům odepřena. Pokud by se stalo, že nějaká část bude vynechána, mohlo by dojít u žáků k pocitu frustrace, což by mělo samozřejmě vliv na další vývoj vztahu k předmětu, ale i obecně ve vývoji žáka a jeho pocitů, nálad a výkonu.

Aktivita tak vyžaduje profesionalitu pedagoga z hlediska oborových i pedagogických znalostí, intuici a empatie. Také vhodný výběr třídy, ve které tuto aktivitu bude realizovat. Ve třídě by mělo být dobré sociální klima a žádné rušivé elementy, aby se žáci mohli bezstarostně uvolnit a otevřít svůj svět fantazie, který je velmi křehký.

Velký důraz tak musí být kladen na přípravu, ale také na vstupní imaginaci, aby byla barvitá, ale zároveň ponechávala dostatek prostoru pro uplatnění subjektivity žáka. Musí být bezpečná, nesmí obsahovat podněty, které by mohly žáky stresovat. A musí být provedena bez vnějších negativních vlivů (nekázeň, hluk, jiné další možné ohrožení).

Při samotné tvorbě žáků je třeba nezasahovat do výtvarného projevu žáků. Nepředkládat jim za každou cenu svůj názor, či dokonce zasahovat vlastní rukou do jejich díla. Narušovalo by to stabilitu jejich vnitřního a vnějšího prostoru, pocit důvěry, bezpečí i sebehodnocení.

Reflexe je při této aktivitě podstatnou složkou jednak pro výklad děl, jednak pro sebevyjádření. Je tedy nutné, aby pedagog dobře ohlídal časovou dotaci vymezenou pro reflexi a dobře ji realizoval. Pedagog ji musí citlivě vést a směřovat ji ke vzdělávacímu obsahu, kterým je zde především uplatnění kompetencí (rozvoj subjektivity, komunikační kompetence).

Imaginace jako vstupenka do fikčního světa však vyžaduje taktéž velkou míru zodpovědnosti. Žáci na základě mluveného slova vstupují do světa své fantazie. Svět se jim vynořuje v nehmotných představách. Tyto představy jsou poté námětem a podnětem pro jejich tvorbu, tedy jejich prekoncepty. Se žakovskými prekoncepty následně pracujeme v reflexi, kde je pedagog empatickým způsobem přeměňuje na koncepty v souvislosti s reálným světem

a tématem imaginací. Aktivita tak neobsahuje pouze složku subjektivního světa, ale také práci se sluchovými vjemy a vizuální představivostí.

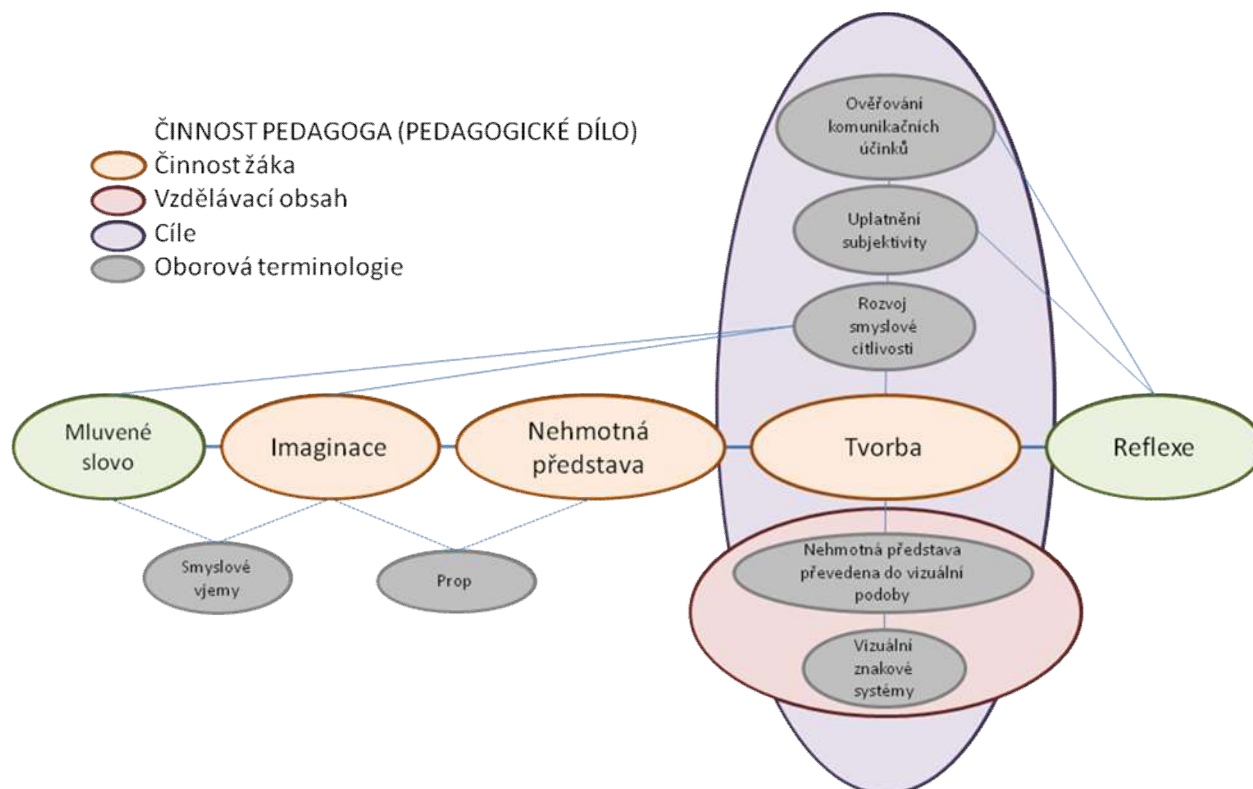


Schéma 6 - Jednotlivé složky konkrétní aktivity *Cesta do světa fantazie* a jejich vzájemné vazby

Cílem hodiny se tak stává rozvoj žákovské fantazie, představivosti a práce v ní. Žák by měl své nehmotné představy uchopit a přenést do vizuální podoby. Téma a jeho zpracování by mělo podpořit rozvoj subjektivity. Je zde tedy prostor pro rozvíjení smyslové citlivosti - představy na základě vyprávění (sluchových vjemů), uplatnění a rozvoj subjektivity a abstraktního myšlení - imaginace a široké pole jednotlivých fantazií, ale také pro ověřování komunikačních účinků - myšlenka převedena do vizuální podoby pomocí znakových systémů, popis proměny obsahů žákovské fantazie a zhodnocení své práce a samotného obsahu do ní vloženého.

3.1.20 Návrh vyučovací jednotky na téma Karikatura

Škola	Masarykova základní škola Zruč - Senec
Předmět	Výtvarná výchova
Třída	5. A, 6. B, 7. A, 7. B
Počet žáků	24, 20, 26, 22
Časová dotace	2 x 45 minut (90 minut)
Námět	Portrétní zobrazení - Karikatura
Pracovní název	Karikatura mého já
Obsah	Diskuze - Co je karikatura? Teoretický vstup - definice pojmu karikatura, ukázky obrazových textů Práce ve dvojicích - popis Zadání úlohy a tvorba Reflexe
Klíčová slova	Karikatura, karikování, portrétní zobrazení
RVP	<p><i>Kompetence k učení</i> Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.</p> <p><i>Kompetence komunikativní</i> Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně ve výtvarném i ústním projevu. Naslouchá ostatním studentům i pedagogovi, snaží se jim porozumět, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí kulturním symbolům a spojitostem dané země (ČR) v evropských souvislostech, znakovým systémům, textům, jazyku, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.</p> <p><i>Kompetence k řešení problémů</i> Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, hledá konečné řešení problému. Kriticky myslí, je schopen obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný, své činy a jejich výsledky dokáže zhodnotit.</p> <p><i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> Prvky vizuálně obrazného vyjádření – student si připomene/osvojí vztahy mezi jednotlivými prvky (celek, část, barva, tvar) a jejich uspořádáním v ploše/formátu/obrazu. Uspořádání objektů do celku – student by měl komponovat obraz na základě velikosti a výraznosti jednotlivých elementů s ohledem na statický či</p>

	<p>dynamický charakter obrazu (kompozice). Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – cílem je, aby žák získal nové zkušenosti, dovedl využít získaných poznatků a uměl s nimi dál pracovat. <i>Uplatňování subjektivity</i> Žáci mají možnost uplatnit subjektivitu ve zvolení jednotlivých geometrických částí a jejich barevnosti, jejich sestavení do tvaru obličeje. <i>Ověřování komunikačních účinků</i> Studenti interpretují svá díla a v rámci skupiny i celé třídy poznávají odlišné interpretace (koncepty/prekoncepty, přístupy k tématu a práci a podobně), výklady a přístupy může porovnávat. Vysvětluje výsledky své práce/tvorby, učí se o díle mluvit, vyjadřovat, získává schopnosti hlubšího uvažování a porozumění tvorby/umění. Na základě skupinové práce se učí kooperaci, toleranci a asertivitě.</p>
Umělecký koncept	Obsahová úroveň (konstruktivní úroveň)
Vazba úlohy na kulturní kontexty	Žák si uvědomuje odlišnosti mezi jednotlivci, ale i svoji individualitu v rámci třídy i celé společnosti. Seznamuje se s pojmem karikatura a chápe její význam a obsažnost pojmu. Slovo dokáže dát do kontextů vizuálním obrazovým systémem, který si taktéž osvojuje v rámci užívání symbolů (symboličnosti) ve zpracování karikatury.
Formulace úkolu	<p>1. část - Diskuze spojená s výkladem nad tématem karikatury a karikování. Diskuze začíná otázkou: Víte, co je to karikatura? Jak byste ji popsali? Na základě žakovských odpovědí vysvětlují, že karikatura je odlehčené, vtipné a většinou i kritické zobrazení určité osoby, nejčastěji politiků, herců a podobně. Karikatura násobí nedostatky dané osoby nebo naopak vyzdvihuje její "dokonalosti". S karikaturou se můžeme setkat v satirických člancích, v časopisech, ale i na plakátech či v knihách.</p> <p>2. část - Aktivizace žáků - práce ve dvojicích spojená Zadání úkolu: Každý z vás máte nyní svého spolusedícího. Pozorně se na sebe ve dvojicích zadívejte a zkuste o tom druhém napsat minimálně tři věci, které vás na první pohled zaujmou, které jsou typické, charakteristické jen pro toho konkrétního člověka ve srovnání s ostatními. Někdo má obrovské oči, někdo naopak malé a úzké, někdo má velké uši, někdo kulatější obličej než ti druzí. Následně se zamyslete nad třemi vlastnostmi a zájmy, které člověk, na kterého se díváte, má. Někdo je usměvavý tak, že má pusku od ucha k uchu, někdo je bručoun, jiný zase nevrlý, někdo z vás chodí na ryby atd. Až budete mít texty napsané, vyměňte si je. Dostal se vám do rukou text, který vás popisuje, podtrhněte si alespoň dvě věci, se kterými souhlasíte (alespoň částečně). Sami se nad sebou zamyslete.</p> <p>3. část - Zadání úkolu s názorně demonstrační ukázkou plnění Nakreslit karikaturu jiné osoby je poměrně jednoduché. Vy ale nyní máte před sebou návod, jak nakreslit karikaturu sami sebe. Vaším úkolem je karikovat vaši vlastní osobnost. Následuje ukázka toho, jak by karikatura vnějšího i vnitřního popisu mohla vypadat a to přímo na mé osobě. Tato činnost slouží zároveň jako motivace a odlehčení celé hodiny.</p> <p>4. část - Samostatná práce - malba temperou 5. část - Společná reflexe</p>
Cíl hodiny	Cílem hodiny je rozvoj interpersonálních vztahů a komunikačních účinků. Žák pomocí této aktivity zjišťuje odlišnosti a zároveň spojitosti mezi jednotlivými lidmi. Uvědomuje si svoji individualitu a zároveň společné s ostatními. Cílem

	této aktivitu je současně i předcházení psychopatologických jevů jako je šikana.
Oborové přesahy	Psychologie, dějiny umění
Předpoklady žáka	Žák má základní znalosti ve výtvarných technikách (kresba, malba, vodové barvy, tempera, kresba fixou), chápe text.
Výukové metody	Samostatná práce, společná práce, diskusní metody, monologický výklad, názorně demonstrační metody.
Organizační formy výuky	Frontální vyučování, individualizované vyučování, reflektivní metody.
Prostředí a pomůcky	Klasická třída, lavice, tabule, tužka, papír, výtvarné pomůcky - temperové barvy, kartón velikosti A4
Hodnocení žáka	Slovní hodnocení (hodnotící i nehodnotící) Zaplnění formátu Kompozice (probráno v předešlých hodinách) Čistota práce (čistota barevných ploch, jejich zpracování) Práce s barvou (míchání barev)
Reflexe	Jaké bylo přijmout kritiku, či chválu vašich spolužáků? Všimli jste někdy na sobě věci, které zaujaly vaše spolužáky? Jak jste postupovali při kresbě své karikatury? Je jednodušší karikovat sebe nebo někoho jiného a proč? Důležité závěrečné slovo pedagoga!

Tabulka 24 - Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace

ČAS	OBSAH UČIVA	ČINNOST		CÍLE	VÝUKOVÉ METODY/FORMY	HODNOCENÍ
		UČITELE	ŽÁKA			
3 min.	Úvod	Stručně sdělí obsah hodiny, cíle.	Aktivně poslouchá (v případě nejasností se dotazuje).	Seznámení s cílem hodiny	Výklad/Frontální	
10 min.	Diskuze a výklad na téma karikatura	Vede diskuzi, pokládá otázky, usměrňuje žáky a jejich výpovědi, vykládá daný pojem.	Aktivně se projevuje v diskuzi, naslouchá vyučujícímu.	Aktivizace žáků, vstup do tématu, žák chápe pojem karikatura, karikování.	Diskusní metody Monologický výklad Frontální výuka	Slovní nehodnotící Zpětná vazba
15 min.	Aktivizace žáků Vnitřní a vnější popis spolužáka v bodech.	Vede žáky k vypracování úkolu, organizuje třídu, usměrňuje žáky.	Aktivně plní zadání úkolu.	V rámci slušného chování žáci sepíší vnitřní a vnější popis svého spolužáka. Uvědomění si odlišností jednotlivých lidí, jejich klady (zápory).	Práce ve dvojicích Individualizované vyučování	Slovní nehodnotící Zpětná vazba
5 min.	Zadání úkolu	Zadává žákům pokyny a úkoly s názorně demonstrační ukázkou karikování.	Naslouchá, případně se dotazuje.	Pochopení zadání, motivace	Frontální vyučování Slovní monologický výklad	
40 min.	Výtvarné zpracování vlastní karikatury	Hlídá čas a práci žáků, motivuje, usměrňuje žáky.	Žák pracuje, plní pokyny učitele.	Žák ve své práci uplatňuje informace nabyté v předchozím výkladu, dokazuje pochopení výkladu, uplatňuje svoji subjektivitu a individualitu.	Individualizované vyučování	Slovní nehodnotící, slovní hodnotící
15 min.	Reflexe	Vede diskuzi.	Žák se aktivně podílí na diskuzi, naslouchá, komunikuje.	Žák je schopen uvědomovat si sama sebe v kolektivu žáků a společnosti obecně. Uvědomuje si své přednosti a nedostatky v kontextu komunikace s dalšími lidmi. Závěrečné pozitivní shrnutí pedagoga - demonstruje výkladem účel a smysl aktivity.	Diskuse Kruh bezpečí	Slovní nehodnotící/hodnotící Zpětná vazba

Tabulka 25 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Karikatura

3.1.21 Realizace vyučovací jednotky na téma Karikatura

Po pozdravení se s žáky je klidním a ujímám se slova. Předkládám průběh 90 minutového bloku výtvarné výchovy.

Zahajuji diskuzi na téma Karikatura. Ptám, zda žáci vědí, co to znamená. Žáci velmi dobře odpovídají. Na základě této diskuze provádím expertní výklad. *"Karikování je zjednodušené, někdy až humorné či komické ztvárnění lidí, které zvýrazňuje některé rysy obličejů, osobních vlastností, či povahy. V historii se můžeme setkat z karikováním politických osobností, kteří například negativně ovlivňovaly chod společnosti - kancléře Metternicha zobrazili umělci jako tlustého chlapíka, kterého na zádech odnáší čert pryč a dodávají nápis, aby škodil někde jinde (kancléř Metternich byl sesazen z postu díky jeho způsobu vedení nejen českých zemí - metternichovský absolutismus). Dnes můžeme vidět karikatury například v časopise Reflex, kde jsou humorně kritizováni politici, či jiní odborníci. Karikatura je spojována s kritikou, avšak není jen kritickým zobrazením někoho, ale také odlehčeným a humorným zobrazením někoho. Vyzdvihuje osobnostní rysy člověka, které ho odlišují od ostatních lidí. Tyto rysy jsou vnější i vnitřní, tedy vzhledové i povahové. Ne vždy jsou tak naše odlišnosti od ostatních, od "normálu", vadou. Někdy se stávají předností, díky které vyčníváme z davu, díky kterým si nás lidé pamatují, či dokonce vyhledávají."*

Po upřesnění pojmů karikatura a karikování zadávám pokyn k vytvoření dvojic. Zdůrazňuji, že dvojice utvoří žáci tak, jak sedí v lavicích. Ty žáky, kteří sedí sami, přiděluji do dvojic, v případně lichého počtu žáků ve třídě utváříme trojice. Po rozdělení a přesunu zadávám první část úkolu: "Soustředit se sami na sebe, vyzdvihovat naše klady, nebo naopak zápory, to umíme a děláme to každý den. Na druhé straně hledání negativ na tom druhém nám jistě také není cizí. Dnes si vyzkoušíte oboje. Ve dvojicích se dnes budete soustředit na toho druhého. Na jeho vzhled, na jeho obličejové rysy, co je na něm zajímavého, čím vyčnívá z davu? Jsou to velké oči? Neviditelné rty, buclaté tváře? Velký nos, špičaté uši? Dejte si pozor, aby vaše posouzení nebylo negativní. Zkuste být naprosto objektivní tak, jako kdyby naproti vám seděl zcela cizí člověk. Sepíšete minimálně tři typické vzhledové vlastnosti pro vzhled vašeho spolužáka. Na jejich sepsání máte 3 - 5 minut."

Žáci se na sebe dívají, usmívají se, někdy se smějí i nahlas. Nikdo se netváří negativně.

Všichni jste již dokončili. Nyní budeme pokračovat, vaším druhým úkolem je sepsat, spolužákovy povahové rysy, vlastnosti - jakou vnitřní vlastností vyčnívá z davu, alespoň dvě, a popíšete je, rozvedete je. Žáci opět začínají tvořit. Na práci mají 5 minut.

Po dokončení vnitřního popisu spolužáka vyzývám žáky, aby si listy s popisy vyměnili, ale nedívali se na to, co o nich bylo napsáno. Dávám pokyn, aby žáci na druhou stranu papíru napsali to samé, ale sami o sobě. Poté, co mají žáci hotovo, pokračují ve výkladu: "Nyní vám bylo nastaveno zrcadlo lepší, než máte doma v koupelně. Máte možnost srovnat to, co o sobě sami víte a myslíte si s tím, jak vás vidí druzí. Z obou popisů si podtrhněte ty věci, se kterými souhlasíte, se kterými se ztotožníte.

Poté co mají všichni podtržené alespoň tři vnitřní a tři vnější vlastnosti, zadávám výtvarný tvořivý úkol, který doplňuji názorně demonstračním výkladem. "*Vaším úkolem bude nyní nakreslit svoji vlastní karikaturu. Nechápejte slovo karikatura v negativním slova smyslu, již na začátku hodiny jsme řekli, že se nejedná pouze o kritiku a negace. Takže, nakreslíte svoji karikaturu. Kdybych měla kreslit já svoji karikaturu, jistě bych nakreslila hlavu, jejíž jedna tvář bude hubenější a delší a druhá tvář buclatější a kratší - tedy i jedno oko výš a jedno níž.*" Při tomto výkladu kreslím na tabuli a s jistotou odhaluji své nedokonalosti." Žáci se smějí, pozorují mne a já pokračuji a přidávám na intenzitě. "*Jistě bych neopomněla mé křížící se přední zuby, které jsou při úsměvu vidět. A protože se jedná o karikaturu, nebojím se tento nedostatek, který nikomu nevadí, ještě zdůraznit.*" Žáci se smějí, někteří valí oči, doposud se této "vady" ani nevšimli. "*A protože se věnuji výtvarnému umění a učím výtvarnou výchovu, nakreslím si vlasy jako štětce a tužky. Zvýrazníte tvary a části obličeje, které jsou výrazné, které se liší od ostatních. Stejně tak využijete povahové rysy - zakreslíte jejich symboly, například - srdečnost - nakreslíte velké srdce, nebo mnoho srdcí, pýcha - můžete zvýraznit nos, upovídanost - přikreslíte spoustu bublin s textem, atd. Je z tohoto jasné, jak byste měli při tvorbě své vlastní karikatury postupovat?"* Všichni kývají hlavou, že ano.

Rozdávám kartony velikosti A4 každému žákovi. Zadávám techniku: Malba temperovými barvami s doplněním kresby fixem. Zadání a kritéria hodnocení zapisuji na tabuli.

Celé zadání jsem se snažila odlehčit a sama vyzdvihnout své nedokonalosti, se kterými jsem již dávno smířená, aby se ani žáci nebáli zobrazit ty své. Samozřejmě jsem upozorňovala na to, že nedokonalosti nejsou vady a odlišnosti nemusejí být nedokonalé, ale naopak třeba zcela dokonalé.

Na tvorbu měli žáci 40 minut. Poté následovala reflexe. Otázky připravené k reflexi zněly: Jaké bylo přijmout kritiku, či chválu vašich spolužáků? Všimli jste někdy na sobě věci, které zaujaly vaše spolužáky? Jak jste postupovali při kresbě své karikatury? Je jednodušší karikovat sebe nebo někoho jiného a proč? V reflexi jsem se však snažila věnovat pozornost pocitům, které měli žáci z popisů svých spolužáků. S čím žáci souhlasili, s čím nesouhlasili, proč si toto myslí. Všichni dostali slovo a nikdo ze třídy neodcházel uražený nebo se sklopenou hlavou.





Tabulka 26 - Fotodokumentace realizace obrazů na téma karikatura ve třídě 5. A, 7. A, 6. B

3.1.22 Analýza výukové jednotky na téma Karikatura

V této aktivitě je zapotřebí přistupovat k žákům individuálně a velmi citlivě. I v zadání úkolu proto nejsou voleny negativní vlastnosti, ať už vnitřní nebo vnější charakteristiky spolužáků. Nakonec má žák možnost vyjádřit se ke své charakteristice od spolužáků a vybrat ty varianty, se kterými se ztotožňuje.

Žáci si na základě této aktivity uvědomují sami sebe v kontextu okolního světa, ale také odlišnosti od ostatních, či existenci spolužáků jako takových.

Uvědomění si sama sebe pak vede žáky a slouží jim jako odrazová plocha ke zpracování expresivně tvůrčí úlohy. Při tvorbě pak zacházejí s vizuálně znakovými systémy. Vybírají z okolního světa ty věci, které je mohou symbolizovat a okolí přetvářejí do znaků a symbolů, které vytvářejí jejich já.

Základem této úlohy není jen uvědomění si sama sebe, ale také zmíněná práce se znakovými systémy, které nás obklopují. Žáci tak vyjímají jednotlivé věci z jejich kontextů a zasazují do kontextů nových, kontextu jejich osobnosti. "Věci" stylizují do znaků, symbolů, které jsou srozumitelné a čitelné pro naši kulturu, pro jejich vrstevníky. Všímají si charakteristických tvarů a barev pro daný předmět a přetváří je v souvislosti s jejich obsahem.

Aktivita si tak neklade za cíl kritické zpodobnění sebe sama, ale orientaci ve znakových systémech, které jsou vykládány při zadání i při konečné reflexi.

Pokud by tvůrčí činnosti nepředcházel výklad a nebyla by ukončena reflexí s možností výkladu symbolů, docházelo by k frustraci žáků. Navíc vzdělávací obsah by byl opomenut, unikal by tak smysl celé aktivity, která by pravděpodobně poklesla na úroveň

bezmyšlenkovité kresby v žákovském sešitu, kdy žák potřebuje ventilovat zlost na učitele, který mu zrovna udělil špatnou známku z textu.

Aktivita tak může mít ale i ráz psychopatologické prevence. Žák uvažuje sám o sobě, věnuje se sám sobě a poznává svá pozitiva, ale i negativa, která nejsou přímo vyřčena. Uvědomuje si, že své klady, nebo i nedostatky může pasovat d role něčeho výjimečného, co mu pomáhá se odlišit od ostatních.

3.2 Dotazníková část

Pro ucelenější pohled na téma kvalita pedagogické práce a její hodnocení jsem realizovala dotazníkové šetření. Oslovila jsem 20 pedagogů, kteří učí výtvarnou výchovu bez ohledu na jejich aprobace, ale také pedagogy, kteří s výtvarnou výchovou nemají co dočinění. Z oslovených kladně odpovědělo a dotazník vyplnilo sedm pedagogů, přesněji sedm pedagožek.

Čtyři pedagožky učí na Masarykově základní škole ve Zruči - Senci. Tři učily výtvarnou výchovu, jedna nikdy výtvarnou výchovu neučila. Jedna paní učitelka působí na Základní škole ve Třemošné. Dvě paní učitelky učí na Základní škole pro sluchově postižené v Plzni.

Cílem a smyslem tohoto šetření bylo získat širší pohled na věc a získat informace od zkušených pedagogů, kteří působí v praxi již několik let. Zajímavé je také srovnání výpovědí učitelů z praxe a prostředí základních škol s pohledem mým jako čerstvého absolventa nebo s odbornou literaturou a experty z oboru.

Dotazníkové šetření je zaměřené na kvalitu výzkumu, a proto jsou podstatné výpovědi, než počet dotazovaných. Je však důležité zmínit, že toto šetření není zásadní samo o sobě, nýbrž podpůrné. Jedná se o skromný vzorek výpovědí pedagogů jedné zeměpisné oblasti České republiky, konkrétně Plzeňského kraje. Podstatou dotazování bylo částečné zmapování současné situace na školách vzhledem k výtvarné výchově, jak probíhá výuka, jaké formy a metody jsou voleny pro efektivnost výuky výtvarné výchovy, ale také, jak je vůbec na výtvarnou výchovu pohlíženo. Ne vždy byla totiž výtvarná výchova součástí základního vzdělávání nebo učebních plánů, či osnov. Navíc se mnohdy setkáváme s názorem, a já sama jsem s ním již byla konfrontována, že výtvarná výchova je předmět, který má pouze lepší průměry vysvědčení, nebo že si při ní mají žáci pouze odpočinout. Pohled na vnímání výtvarné výchovy nám poskytuje tedy pouze zmíněný vzorek respondentů, kolegů z oboru.

Samotný dotazník obsahoval 9 otázek, které se vztahují ke kvalitě pedagogické práce a jejímu hodnocení. Většina výpovědí, jak níže zjistíme, podporuje odborné teze a odkazuje se na Rámcové vzdělávací programy a školský systém.

Otázky jsou: Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?, Jaké jste používal/a metody a formy výuky výtvarné výchovy?, Jak jste hodnotil/a práce žáků?, Do jaké míry jste naplnil/a

obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?, V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?, V čem nacházíte přínosy pro žáky výtvarné výchovy?, V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?, Podle čeho pozná pedagog hodnoty své práce (obecně)?

3.3 Analýza dotazníkové části

3.3.1 Metody a formy výuky

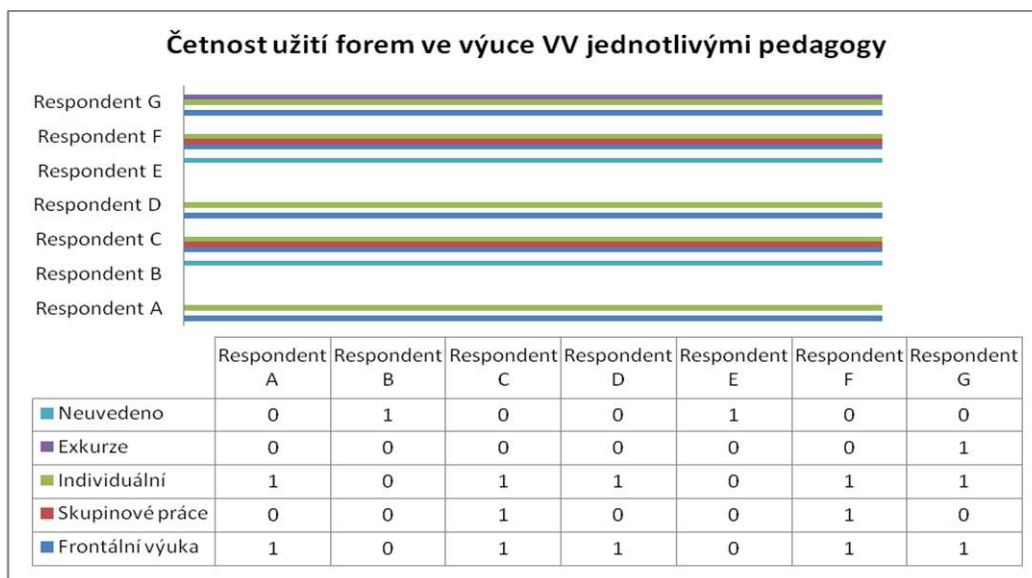
Volba metod a forem výuky je nedílnou součástí pedagogického díla. Učitel je vybírá tak, aby byla výuka co nejefektivnější. Je tedy jasné, že i metody a formy výuky jsou podstatnou součástí kvality pedagogické práce.

Z odpovědí jasně vyplývá, že nejčteněji užívanou výukovou metodou je frontální výuka, čili hromadná. Dotazovaní dále nespecifikují, jak a kde je přesně tato metoda využívána. Z logického sledu odpovědí a jejich souvislostí však můžeme vyvodit, že se jedná jak o zadávání učební úlohy, tak i o většinový obsah učiva zprostředkovaného žákovi.

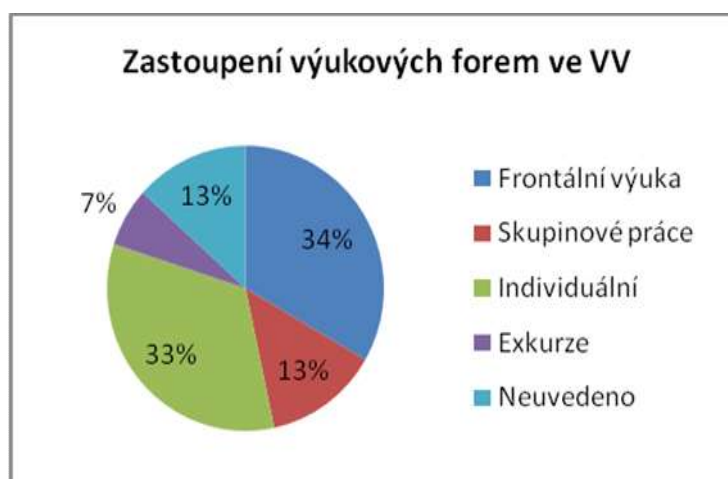
Z dotazníkového šetření také zjistíme, že výuka výtvarné výchovy se odehrává zejména na poli individuální práce, tedy je nejčteněji využívána metoda individuální výuky, kdy žáci pracují sami. Někteří z dotazovaných uvedli, že samozřejmě metody střídají, nebo ve výuce kombinují. Málokdy jsou však tyto skutečně uvedeny v odpovědích. V grafu č. 1 můžeme sledovat využití a kombinování metod u jednotlivých pedagogů tak, jak vyplývá z dotazníků.

Jako třetí je ve 20 % uváděna názorně demonstrační metoda a v nejmenším zastoupení potom můžeme vidět exkurze, čili výuku mimo školní prostředí. V grafu č. 2 se nám názorně ukazuje zmíněné zastoupení výukových metod, které byly v dotaznících zmíněny.

Současný model výtvarné výchovy dle artefietického pojetí je spíše opomíjen než aplikován. Zážitek, reflexe jsou zde zcela vynechány.

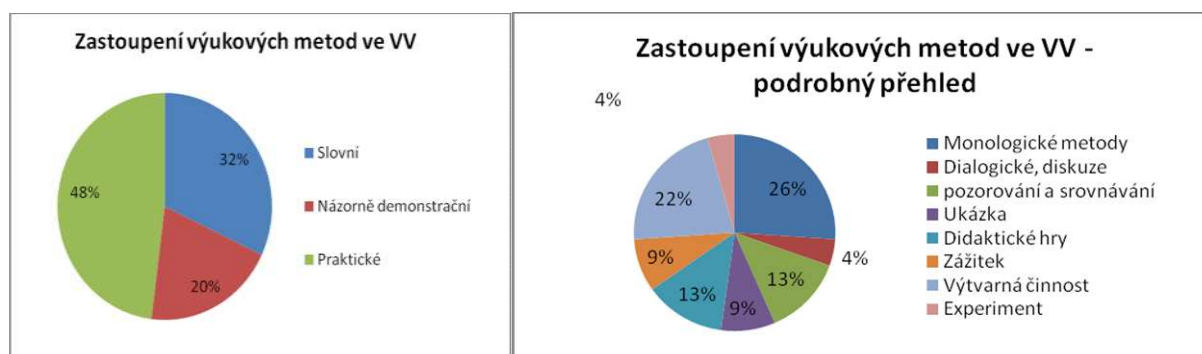


Graf 1 - Četnost užití výukových metod ve výuce výtvarné výchovy vyplývající z výpovědí jednotlivých respondentů



Graf 2 - Zastoupení výukových forem vyplývající z dotazníkového šetření

V grafu č. 2 vidíme nejčastěji volené formy výuky pro výtvarnou výchovu, které nejsou dále specifikované.



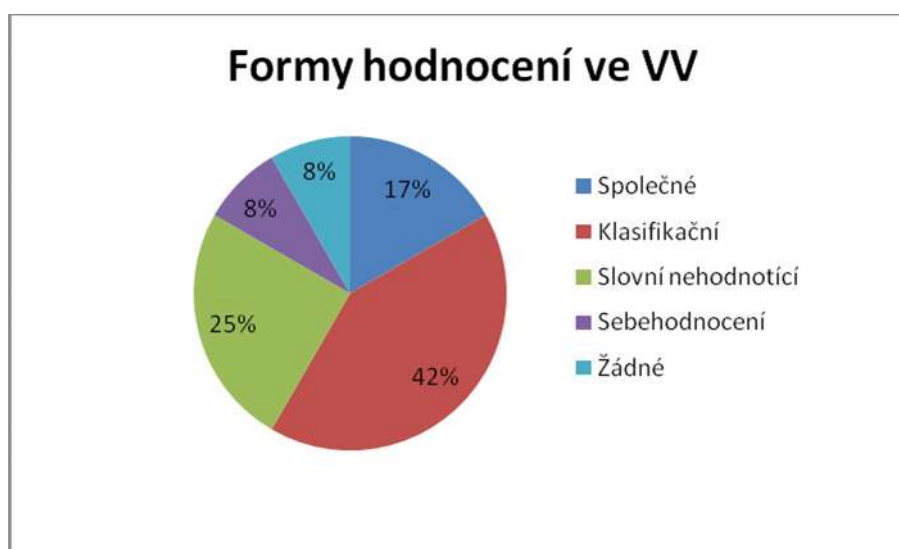
Graf 3 - Zastoupení výukových metod ve výuce vyplývající z dotazníkového šetření

V grafu č. 3. můžeme vidět konkrétní metody využívané respondenty ve výtvarné výchově. V grafu č. 3. máme potom tyto metody rozdělené do základních kategorií, jako jsou

metody slovní, názorně demonstrační a praktické. Z grafu č. 3. pak jasně vyplývají preference metod a jejich využití v současné výuce výtvarné výchovy.

3.3.2 Formy hodnocení ve VV

Nejčastější formou hodnocení užitá ve výtvarné výchově je hodnocení klasifikační. Další využívanější metodou je hodnocení slovní nehodnotící. Společné hodnocení, sebehodnocení nebo další metody hodnocení žákovské práce jsou využívány ojediněle, nebo zcela chybí. I hodnocení je však nedílnou součástí pedagogického díla a zpětné vazby žákům.



Graf 4 - Formy hodnocení ve výtvarné výchově

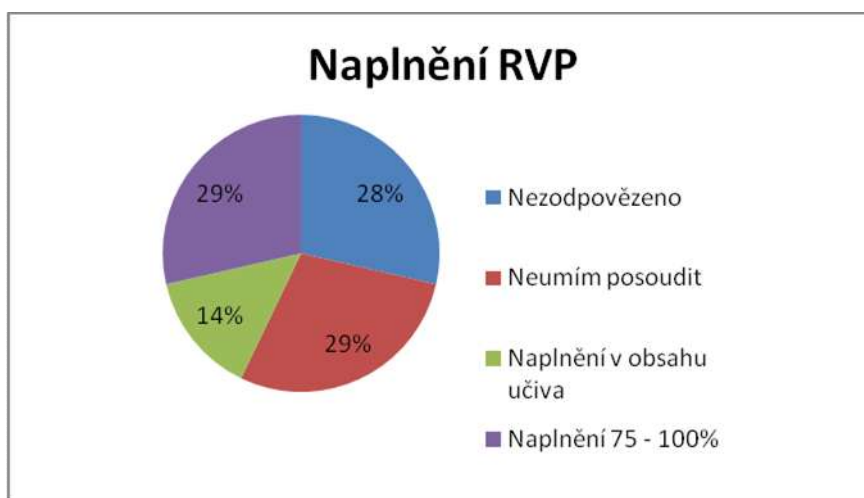
3.3.3 Naplnění RVP

Jak vyplynulo z textu v teoretické části, naplnění rámcových vzdělávacích obsahů ve vyučování je součástí pedagogického díla a je závazné. Učitel se musí orientovat ve svém oboru, tedy pedagogice a oborovém zaměření, aby mohl dostát kvality pedagogického nejen z hlediska pedagogických schopností a oborových znalostí, ale i v rámci zodpovědnosti ke společnosti a ke svým žákům. RVP vycházejí z potřeb společnosti a kultury, ve které se vzdělávání odehrává.

Zde narážím na otázku aprobovanosti pedagogů. Jak bylo zmiňováno v předchozím textu, snadno naučí učitel matematiky matematiku, protože má dostatečné oborové znalosti pro transformaci obsahů učiva žákům. Navíc má ke svému předmětu kladný vztah, který se snaží vštípit svým žákům. Kdyby však chtěl učit výtvarnou výchovu, budou mu chybět oborové znalosti důležité k sestavení kvalitního pedagogického díla i k vytvoření samotného předmětu.

Pedagog by měl vědět, nakolik dokázal naplnit obsahy RVP, protože i to je součástí jeho práce. RVP je podkladem pedagogovy práce, udává mu pole působnosti v daném předmětu. Navíc rámcové vzdělávací programy mohou být i oporou v argumentaci o naplnění, či nenaplnění základního vzdělávání pro daný předmět (například u rodičů). Z tohoto vyplývá, že RVP jsou jasnou součástí hodnocení kvality pedagogické práce.

Z uvedených dotazníků však vyplývá, že RVP není vždy zásadní pro pedagogickou činnost, oproti jiným kritériím.



Graf 5 - Naplnění RVP ve výtvarné výchově z pohledu respondentů

3.3.4 Přínos VV obecně

Učitelé výtvarné výchovy, jak již bylo zmíněno, nevytvářejí jen učební úlohy, ale ve své podstatě formují i svůj předmět. Přínosem učitele pro výtvarnou výchovu by tedy měla být kvalitní výuka, závislá na jednotlivých složkách, ale také kvalitní utvoření rámce předmětu výtvarné výchovy. Učitelé by se měli zasadit o formování jejich předmětů a umět obhájit přínosy jejich předmětu žákům v rámci celé vzdělávací soustavy v kontextu kulturní a vzdělávací oblasti obecně.

Jako přínosy Vv z obecného hlediska udávají respondenti především vznik a rozvoj estetického vnímání světa kolem sebe, rozvoj žáka v rovině osobnostní a rozšíření všeobecného přehledu znalostí žáka. Tato kritéria se do jisté míry shodují s kurikulárními dokumenty, které definují oblasti rozvoje a vzdělávání žáka v rámci výtvarné výchovy.

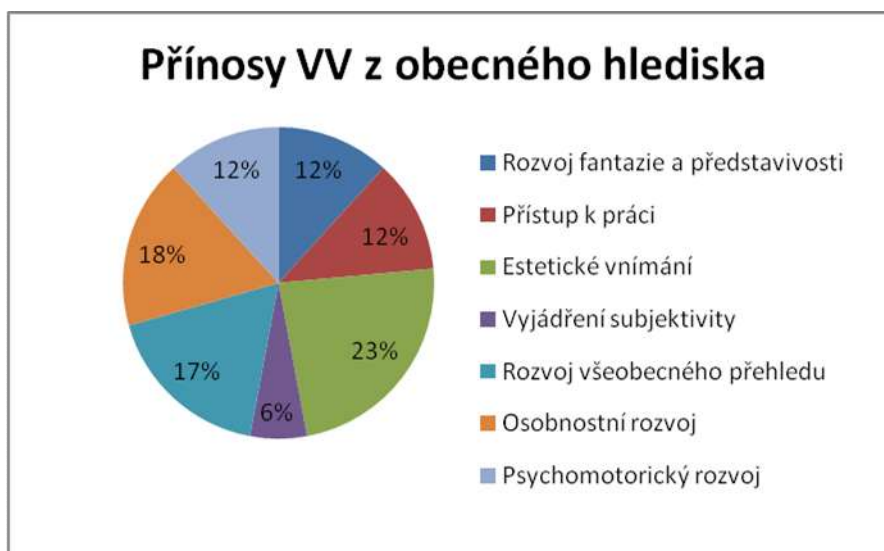
Dále uvádějí jako přínos psychomotorický rozvoj, přístup k práci jako utvoření kladného vztahu k práci, rozvoj žákovské fantazie. Tyto body jsou však do jisté míry

podmíněné učebním úlohám, které sestavuje pedagog v závislosti na kurikulárních dokumentech. Proto se tak nemusejí stát nutně přínosem, protože pedagog je buď nemusí při sestavování učebních úloh využít, nebo k nim nemusí přistupovat jako ke stěžejnímu vzdělávacímu obsahu a stávají se tak druhotným žakovským poznáním - nepřímým.

Jako v nejmenší míře uvádějí respondenti vyjádření subjektivity, které je však přímou součástí RVP pro VV a jejího současného pojetí.

To, co by výtvarná výchova měla z obecného hlediska splňovat a zprostředkovávat ve vzdělávacím procesu, je do jisté míry určeno právě již kurikulárními dokumenty, o kterých se zmiňují v teoretické části.

V grafu č. 7 tak můžeme vidět obecné povědomí tom, co má výtvarná výchova sama o sobě zprostředkovávat, tedy její podstatu.

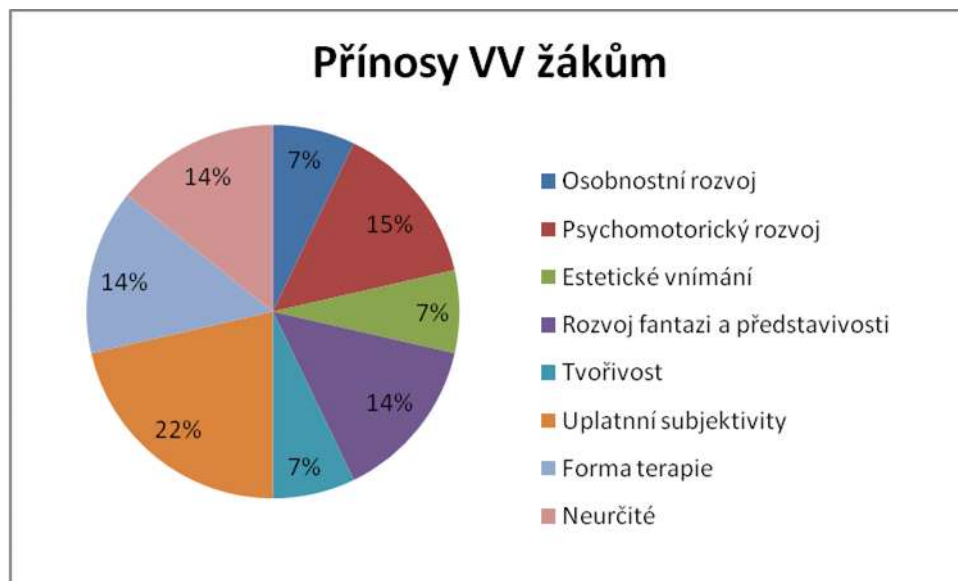


Graf 6 - Přínosy VV z obecného hlediska z pohledu respondentů

Odpovědi se příliš neliší, přesto, že respondenti měli uvést přínos výtvarné výchovy přímo žákům. Je jasné, že každá učební úloha přináší žákům jiné vzdělávací obsahy, které zde vidíme zobecněné.

V této otázce uvedli respondenti téměř shodné odpovědi jako v předchozí. Přibyly zde však dvě položky, které jsou zajímavé, a to je především tvrzení, že přínosem Vv žákům je i zprostředkování určité formy terapie (arteterapie) skrze učební úlohu, respektive tvorbu. To koresponduje s vymezením současného pojetí výtvarné výchovy.

14 % respondentů nedokázalo dále specifikovat konkrétní přínosy žákům skrze výtvarnou výchovu.



Graf 7 - Přínosy VV žákům.

3.3.5 V čem spočívá kvalita pedagogické práce - kritéria hodnocení

Celá práce se zabývá tématem kvality pedagogické práce a mě samotnou zajímalo, zda zkušený pedagogové s dlouholetou praxí ať již v oboru výtvarné výchovy nebo jiném, dokáží specifikovat, na čem je tato kvalita vlastně závislá.

Určit kritéria kvality pedagogické práce není jednoduché a specifické pro každý jiný předmět. Tato otázka nebyla položena respondentům s cílem ověřit jejich pedagogické kompetence, nýbrž proto, abych zjistila, co který pedagog s jakým zaměřením a po mnohých zkušenostech hodnotí jako kritérium pro určení kvality výuky z osobního hlediska.

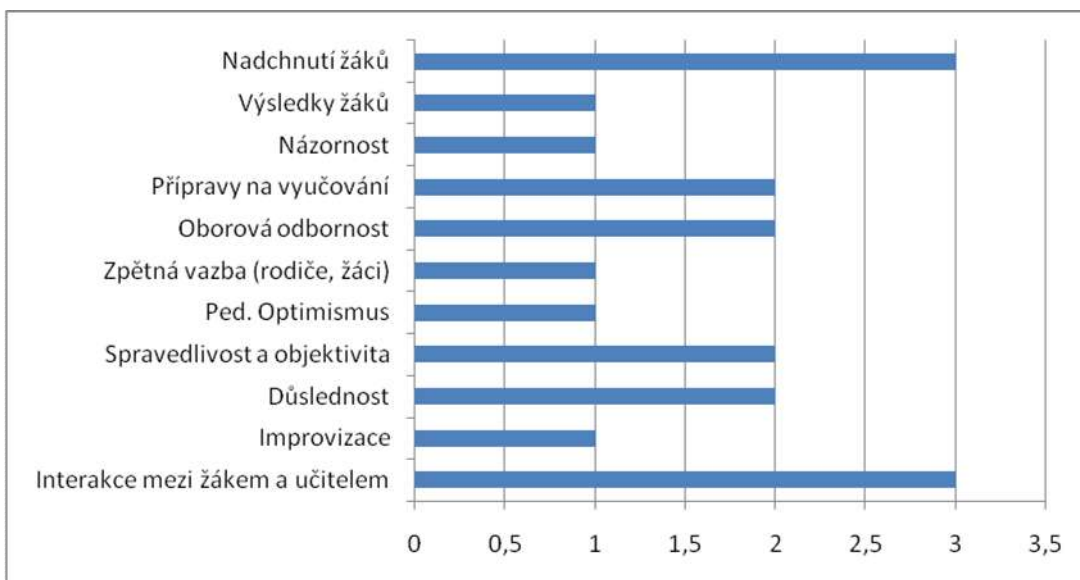
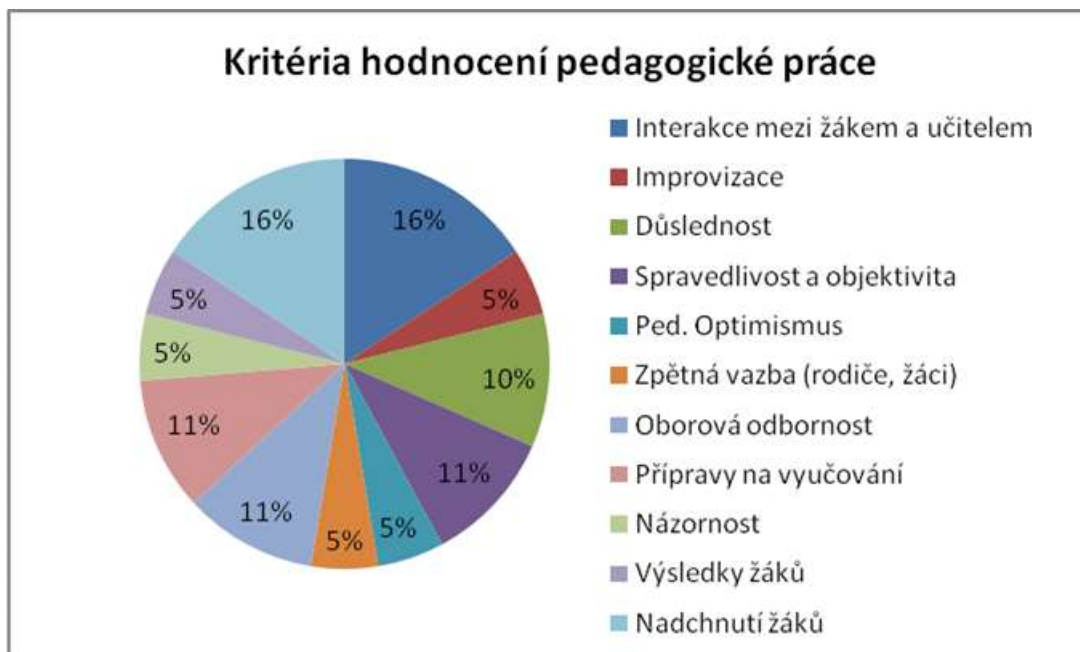
Nejčteněji je zde zastoupena role žáka a to ve smyslu nadchnutí žáka pro daný předmět a jako zpětná vazba, tedy jakési nepřímé hodnocení pedagoga a jeho hodin žákem či rodičem. Tato kritéria mohou být v určitém slova smyslu motivačním faktorem pedagoga, vidí-li, že žáky předmět baví, připravují se na něj, ale jistě to nemůže být směrodatné kritérium. Jak již bylo řečeno, žáci se mohou nadchnout pro mnoho věcí, které však nemusejí zahrnovat vzdělávací obsah. Zpětná vazba od žáků může nepřímo dopomoci ke zlepšení výuky, hledá-li učitel vhodnější metody, jak žákům zprostředkovat například vzdělávací obsah, když například dají žáci najevo, že nepochopili učivo. Dají učiteli podnět, učitel je tím však vyzván k analýze svých hodin a především k analýze složek jako je vzdělávací obsah,

cíle a tvorba a komunikace, aby zkvalitnil svoji pedagogickou práci. Komunikace mezi učitelem a rodičem může vést ke zlepšení pracovní morálky žáka, ale především je to učitelská i rodičovská povinnost, komunikace mezi rodičem a učitelem.

Další body můžeme zcela jistě zařadit do kompetencí pedagoga, či pedagogického díla. Body jako spravedlivost, objektivita, pedagogický optimismus, důslednost bychom mohli zařadit mezi osobnostní kompetence. Interakce mezi žákem a učitelem, improvizace, názornost, hodnocení žáků můžeme zařadit mezi psychologické a pedagogické kompetence. Mezi kompetence oborové potom jistě spadají kritéria, jako jsou znalosti v oboru - oborová odbornost i přípravy na vyučování. Právě přípravy na vyučování, jejich realizace a jejich následná analýza je stěžejní pro poznání kvality pedagogické práce, protože v tomto díle se odkrývají učiteli jeho kvality a přednosti, vhodně zvolené formy a metody, ale také jeho negativa, jejichž příčinu by měl analyzovat a na tomto základě napravit pochybení, či nedostatky.

Je zajímavé, že žáky, rodiče a jejich hodnocení pedagogické práce řadíme na první místo. Je možné, že je to nejsnazší cesta ke zhodnocení naší pedagogické práce. Žáci nás ohodnotí na počkání, ale nemůžeme hovořit o jejich kompetentnosti k vykonávání takových soudů.

Dalším zajímavým faktem vyplývajícím z uvedených odpovědí je, že nikdo neuvedl naplnění vzdělávacích obsahů, vzdělávacích cílů nebo následnou analýzu tohoto naplnění, či sebereflexi, nebo supervizi a hospitaci kolegů, či nadřízených, které já v textu uvádím jako směrodatná a primární kritéria hodnocení pedagogické práce.



Graf 8 - Kritéria pro hodnocení pedagogické práce z pohledu respondentů

V grafu č. 10 můžeme sledovat rozdělení jednotlivých bodů kritérií respondentů v procentuálním zastoupení ve třech složkách kompetencí a to interpersonální, pedagogické, oborové a zpětná vazba. V souhrnu jsou pak nejvíce zastoupeny kompetence pedagogické a oborové, do kterých můžeme jmenovitě zařadit zmiňovaná kritéria jako interakce mezi žákem a učitelem, schopnost improvizace, oborové znalosti, přípravy na vyučování a další. Ty jsou ve shrnutí nejdůležitějšími složkami v procesu hodnocení kvality pedagogické práce.



Graf 9 - Kritéria hodnocení pedagogické práce z hlediska RVP

3.3.6 Podle čeho pozná pedagog hodnoty své práce?

Jak tedy rozpoznáme kvalitu pedagogické práce, máme-li určená kritéria? Respondenti uvádějí příklady, na kterých lze posuzovat a odvozovat výsledky pedagogické práce a její kvalitu. Tyto jsou ovšem spíše podnětem ke zkoumání kvality pedagogické práce, souvisejí s osobností pedagoga nebo jsou výsledkem pedagogické práce. Sami o sobě však nejsou definujícím odrazem pedagogické práce a její kvality.



Graf 10 - Jak pozná pedagog hodnoty své práce z pohledu respondentů

Výsledky žáků mohou být jedním z podnětů ke zkoumání kvality pedagogického díla, avšak nemusejí nést obecné pravdy či soudy o kvalitě výuky. I hodnocení výsledků žáků je součástí pedagogického díla. Samotné výsledky nevyovídají nic o kvalitě pedagogického díla, protože musíme brát v potaz sestavování testů, aktivit, či kritérií pro žákovské hodnocení, ale také samotnou formu hodnocení žákovských výstupů. Je to tedy součást pedagogického díla, která nemůže vyprávět o kvalitě uceleného souboru bodů pro analýzu kvality pedagogické práce.

Aktivita a zájem žáků souvisí s jejich předporozuměním, výchovou, vštěpovanými postoji, motivací vnější i vnitřní, ale také s osobností pedagoga. Dobrý pedagog dokáže žáky nadchnout pro svůj předmět, ale tím se ještě nestává kvalitním pedagogem, protože zde není obsažena informace o tom, zda dosáhl cílů a předal vzdělávací obsah žákům.

Zpětná vazba žáků a rodičů - žáci ani rodiče nejsou kompetentní pro hodnocení kvality pedagogické práce. Mimo to, jejich hodnocení nemusí být objektivní z hlediska osobnostních sympatií a už vůbec ne z hlediska pedagogického, či oborového.

Důvěra v pedagoga souvisí s osobností pedagoga a je jistě důležitá pro vedení žáků. Pokud žáci nebudou učitelovi důvěřovat, nemůže vzniknout prostor pro dialog, sociokognitivní konflikt, či tzv. kruh bezpečí pro reflexi. Může váznout komunikace, která je důležitá pro předávání vzdělávacího obsahu obzvláště ve výtvarné výchově.

6% dotazovaných uvedlo, že kvalita pedagogické práce nelze poznat. Vzhledem k tomu, že je pedagog za svoji práci zodpovědný, měl by i poznat, zda je jeho práce kvalitní, či nikoli. Pokud by se kvalita pedagogické práce nedala poznat nebo určit, byla by zbytečná spolu se vzdělávacím systémem a to nejen v oboru výtvarné výchovy, ale ve všech ostatních předmětech. Pokud by se nedala poznat a určit, mohl by se učitelem stát bezesporu kdokoli bez ohledu na jeho vzdělání, myšlení, či chování. Učitel samotný, nebo jeho nadřízení musejí hodnotit kvalitu pedagogické činnosti, neboť je stěžejní pro naši společnost a kulturu. Z výše uvedeného textu již však vyznívají kritéria, dle kterých lze pedagogickou práci hodnotit a jak. Podobně jako můžeme ohodnotit žáky, personál hotelu nebo restaurace, či hotel samotný, můžeme, ba musíme hodnotit práci pedagogickou, protože tak jako určujeme kritéria pro hodnocení žáků či hvězdičky restaurace, určujeme i kritéria pro kvalitu výuky, která jsou zřejmá z textu.

4. ZÁVĚR

Hodnocení je nedílnou součástí v podstatě veškeré lidské činnosti. Chce-li pedagog poznat hodnoty své práce, musí ji zhodnotit, být zhodnocen. Chce-li být hodnocen, musí být stanovena kritéria hodnocení.

„Obecně vzato je hodnocení porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“, a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě, či alespoň zlepšení „horšího“.“³⁰

"Hodnotící proces je velice důležitou součástí našich životů, našich činností. Je to proces velice náročný, intelektuálního rázu, nicméně často probíhá implicitně, nevědomě. Tento nás může posouvat v naší práci dál, pomáhá nám zdokonalovat se, ale jen tehdy, je-li hodnocení konstruktivní a objektivní."³¹

Pedagog je za svoji práci zodpovědný. Jeho práce velmi důležitá pro společnost, ale i pro jednotlivé žáky. Učitel je prostředníkem mezi soustavou vzdělávacího systému, vzdělávacím obsahem a žáky.

Na základě vlastních reflexí pedagoga dochází ke znovuzhmotnění výukových jednotek a jejich možné nápravě. Díky reflektování odučené hodiny si pedagog všímá nedostatků nebo naopak funkčních prvků hodiny. V závislosti na tomto může následné výukové jednotky přetvářet, transformovat do efektivnější formy. Díky tomuto poznání se může stát výuka lepší. Učitel si uvědomuje nedostatky a následně se jich může vyvarovat. Naopak funkční prvky může komponovat do následujících hodin již při jejich přípravách, které jsou nedílnou součástí pedagogické práce a pedagogického díla. S tím samozřejmě souvisí i zkušenost pedagoga - nasbírané poznatky v průběhu jeho praxe. Bez reflektování své práce se však ani pedagog nemůže posunout dále. To znamená, že kvalita jeho práce spočívá především v reflektování své činnosti a jejího zdokonalování v závislosti na dalších aspektech, jako jsou například rámcové vzdělávací programy, pedagogické či oborové znalosti, které jsou samozřejmě zavádějící a nedělitelné.

Znalosti pedagoga jsou samozřejmě stěžejním vstupním předpokladem pro pedagogickou činnost. Jejich aplikace je však také závislá na zkušenostech, které získává

³⁰SLAVÍK, J.. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál; 1999, str. 15

³¹KOKOŠKOVÁ, M.. *Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby* (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014, str. 20 - 21

v průběhu své praxe. Oborové poznatky musí didakticky transformovat a efektivně zprostředkovat žákům určitou metodou v určité formě vyučování. Efektivitu tohoto však musí reflektovat a následně analyzovat a to buď přímo v akci, nebo po akci. Na základě těchto analýz, zjišťuje pedagog propojenost vzdělávacího obsahu s cíli a samotnou žakovskou činností.

Někteří respondenti ve svých odpovědích uvádějí, že hodnota pedagogické práce se dá těžko rozpoznat. Z uvedeného textu však vyplývá, že je to sice práce náročná, ale podstatná a realizovatelná.

Aby mohlo být pedagogické dílo kvalitní, musí být hodnoceno. Hodnocení můžeme realizovat buď my sami pomocí metody reflektivního praktika, nebo za pomoci supervizora, tedy hospitací. Supervizorem se může stát ředitel, kolega, ale i pedagog samotný. Na základě podnětů získaných z reflexí hodin může být potom uskutečněna náprava hodin, která vede k jejich zkvalitnění.

Aby mohl učitel posoudit, kde je náprava nutná, je zapotřebí, aby znal mechanismy probíhající v jeho předmětech a jejich vazby. Na základě tohoto poznatku poté může posuzovat jejich funkčnost. Ve výtvarné výchově se tak jedná především o procesy probíhající mezi obsahem, tvorbou a stanoveným cílem v závislosti na naplnění kurikulárních dokumentů, které jsou závazné. Tyto procesy musí pedagog dobře znát a umět s nimi zacházet, aby dokázal sestavit funkční výukovou jednotku, která nebude postrádat všechny její komponenty, tedy cíl, vzdělávací obsah a další. K tomu slouží znalost výukových metod a forem, které jsou vhodně voleny a díky kterým (mimo jiné) je žákům zprostředkován vzdělávací obsah také na základě didaktické transformace obsahu. Didaktickou transformaci může pedagog uplatnit jedině tehdy, je-li vzdělán ve svém oboru.

Z toho vyplývá, že pedagogická činnost je natolik komplexní soubor dovedností a schopností pedagoga, že je vyloučeno, aby jediným možným kritériem pro hodnocení kvality jeho práce byl pouze žák nebo rodič. Navíc nedostatečná žakovská informovanost (většinu poznatků získává ve vzdělávacím a výchovném procesu) a možné jiné oborové zaměření rodičů vylučuje orientaci v pedagogickém díle a tedy i jeho hodnocení. Výkon žáků, jejich postoj k předmětu však může být jistou zpětnou vazbou pro pedagoga a podnětem k zamyšlení nad kvalitou a efektivitou jeho vyučování.

Na základě reflexe vlastních hodin jsem i já zkvalitňovala výuku a to přes organizační složky k obsahové úrovni. I pouhá organizace hodiny, například rozdělování do skupin, je proces, který ovlivňuje průběh hodiny i práci žáků. Jestliže řeknu žákům, aby se rozdělili do skupin sami, nastane ve třídě chaos a neovladatelný hluk. Žáci se těžko zklidňují a navíc tato činnost zabírá více času, než je nutné. Při zpětném přemítání o odučených hodinách jsem promýšlela, jak tuto činnost, která zabírá příliš času na úkor tvorby, eliminovat na co nekratší čas. Napadala mne rozpočítávací, například: první, druhý, třetí, čtvrtý. Zvolila jsem variantu rozdělení pomocí barevných lístečků, na jejichž barevnosti se žáci rozdělují pomocí jednoduchého losovacího systému. Žáci se tak rychle orientují ve třídě, přesouvají se na svá pracovní místa, kde utváří pracovní skupiny.

I zdánlivě nepodstatné složky, prvky vyučovací hodiny ovlivňují její vzdělávací potenciál. Složitá organizace třídy ji rozbouří a především zabere čas, který lze věnovat například tvorbě nebo závěrečné reflexi, která je pro výuku výtvarné výchovy stěžejní vzdělávací metodou, jak si osvojit předkládané informace.

Na druhou stranu je potřeba organizační formy a metody střídat. Každá z nich totiž skýtá jiné možnosti i kvality pro zprostředkování vzdělávacího obsahu či možnost efektivního osvojení si kompetencí. Z výzkumu vyplynulo, že dotazovaní preferují frontální výuku s individuální tvorbou. V samostatné práci je sice prostor pro uplatnění subjektivity, ale menší například pro rozvoj komunikačních kompetencí, i přesto, že jsou tyto ověřovány také v reflektivních dialogích. Například ve skupinové práci žáci prožívají sociokognitivní konflikt intenzivněji a již během tvůrčího procesu a musí se v něm dále vypořádávat s dalšími aspekty komunikace nebo tvorby samotné jako je tomu například v úloze Hrátky s obličejem - neverbální komunikace. Těmito aspekty míníme například srovnávání konfrontování vlastních prekonceptů s prekoncepty spolužáků, na jejichž základě vzniká sociokognitivní konflikt, ve kterém vznikají a ostříbřují se koncepty. Ty jsou dále konfrontovány s expertním výkladem a právě zde působí a předává se vzdělávací obsah hodiny. Je jisté, že úlohy, kde žáci tvoří individuálně, mají taktéž svá opodstatnění. Některé úlohy dokonce vylučují aplikaci skupinové práce. Od volby vhodné metody, která směřuje k efektivnímu zprostředkování vzdělávacího obsahu a dosažení vytýčeného cíle je zde však pedagog, který zajistí vhodný výběr.

Většina respondentů se shoduje, že přínosem výtvarné výchovy žákům je především uplatnění subjektivity, rozvoj senzomotorických dovedností, přístup k práci, rozvoj fantazie

a další. Zcela však opomíjejí vzdělávací obsah, který je nejpodstatnější součástí vzdělávání a to nejen ve výtvarné výchově, ale i dalších předmětech. Žáci ve výtvarné výchově neuplatňují jen subjektivitu, nerozvíjejí svoji fantazii, či netvoří na dané téma, ale především se vzdělávají a ukotvují získané informace v kontextech kulturně historických na základě prožitku z tvorby. V předchozích kapitolách jsem se věnovala tématu tří složek, obsahu, tvorbě a cíli, výukových jednotek, které jsou jejich náplní a společná provázanost těchto tří složek je podstatou celého procesu výuky výtvarné výchovy. Výtvarná výchova tak nemůže být založena pouze na tvorbě, ale musí mít vzdělávací obsah, kterým jsou naplňovány jednotlivé oborové a nadoborové kompetence žáka vytyčené státním vzdělávacím programem a dále RVP a ŠVP.

Z uvedeného vyplývá možnost opomíjení vzdělávacího obsahu či nedostatečné naplnění vzdělávacího potenciálu ve výuce výtvarné výchovy a následným kritickým přístupem laické veřejnosti k výchově výtvarné zapříčiněné nedostatkem oborových kompetencí, či nedostatečných reflektivních bilancí.

I v současné době se stále setkávám s názorem, že výtvarná výchova je předmět, kde se žáci mají uvolnit a odpočinout si. Výtvarná výchova je však součástí základního vzdělávání i přes značná úskalí viditelná v historii výtvarné výchovy. Výtvarná výchova má své neopomenutelné opodstatnění v základním vzdělávání, jak vyplývá z textu. Mimo senzomotorický rozvoj, uplatnění subjektivity, rozvoje fantazie a estetického vnímání je důležitým přínosem výtvarné výchovy žákům ukotvení základních pojmů výtvarné kultury, které jsou součástí všedních dnů. Přínosem je orientace ve vizuálních znakových systémech, chápání světa a jeho souvislostí v mezioborových vazbách. Žák je díky výtvarné výchově schopen mimo jiné hledat a nalézat správná řešení, postupy a metody. To vše je pak zaštitěno vzdělávacím obsahem a cíli výtvarné výchovy, které jsou zprostředkovány pedagogem v kvalitně připravených vyučovacích jednotkách.

Každá úloha, jak vyplývá z teoretické části - realizace a analýza výukových jednotek - musí obsahovat a obsahuje vzdělávací obsah, tvůrčí činnost žáků, skrze kterou mají žáci možnost spolu s odborným vedením a expertním výkladem proniknout, prožít a osvojit si vzdělávací obsah. V neposlední řadě musí mít aktivita vytyčený cíl, který je předdefinován kurikulárními dokumenty, který lze splnit a kterému je uzpůsobena celá aktivita. Jak však obsah zprostředkovat, jakou metodu a formu tvůrčí činnosti pedagog zvolí a ke kterému z cílů

bude aktivita směřovat, je v rukou právě učitele, který sestavuje pedagogické dílo tak, aby bylo efektivní, a tak i kvalitní.

Ve schématech u jednotlivých úloh můžeme pozorovat různorodý proces směřující ke zprostředkování obsahu. To znamená, že užívání metod a forem může být rozmanité a výběr může směřovat k jinému obsahu či cílům.

Abychom mohli hodnotit výstupy žáků, musíme vědět, co máme hodnotit, kam měla práce směřovat a zda byla naplněna. Učitel tedy musí jasně vědět, co a jak hodnotit. Z analýzy výukové jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace je zřejmé, že v procesu tvorby nešlo o výsledné dílo, ale o samotný proces tvorby. Je tedy jasné, že předmětem hodnocení nemůže být výsledné dílo, ale samotný proces. Zde je tedy zapotřebí využít spíše nehodnotící zpětné vazby a osvětlení celé prožité situace, nežli klasifikovat jednotlivé žáky ve skupinách. Z toho je zřejmé, že výsledky žáků nemusí být vždy jedním ze stěžejních kritérií kvality pedagogické práce, jak uvádějí respondenti. Z výzkumu totiž vyplynulo, že druhým nejčastějším kritériem hodnocení kvality práce pedagoga mohou být právě výsledky žáků.

Jak vyplývá z výzkumu a ze schémat jednotlivých vyučovacích jednotek, hodnotu pedagogického díla jde rozeznat v procesu zadání úkolu a formování jeho obsahů, procesu žakovské tvorby a naplněním cílů, které stanoví pedagog. Všechny tyto složky na sebe navazují a jsou vzájemně propojeny, jak můžeme sledovat ve výše uvedených schématech, či následujícím souhrnném. Podstatou zkoumání se tak stává přímá pedagogická činnost. Její kvalitu můžeme sledovat v reflektivních rozborech hodin. Reflexí je možné dojít ke zlepšení stavby výukové jednotky, jak bylo ozřejmáno v analýze výukové jednotky Ilustrace. "Zadání úkolu znělo: *"Nyní se zamyslete a vyberte si knihu, kterou jste četli a zaujala vás. Část příběhu nyní namalujete jako ilustraci. Tento přístup jsem však postupně obměnila."* Toto zadání se mi jevilo jako nevyhovující. Zadání jsem pozměnila tak, aby hodina a její námět nebyl tolik roztříštěný a hodina pomalá. Žáci si totiž nemohli vzpomenout na žádnou knihu. Poté nemohli vybrat část příběhu, která by byla vhodná k ilustraci a podobně." Pedagog dochází reflexí ke zkvalitnění úlohy a na její analýze může pozorovat propojenost obsahu s průběhem tvorby a stanovenými cíly.

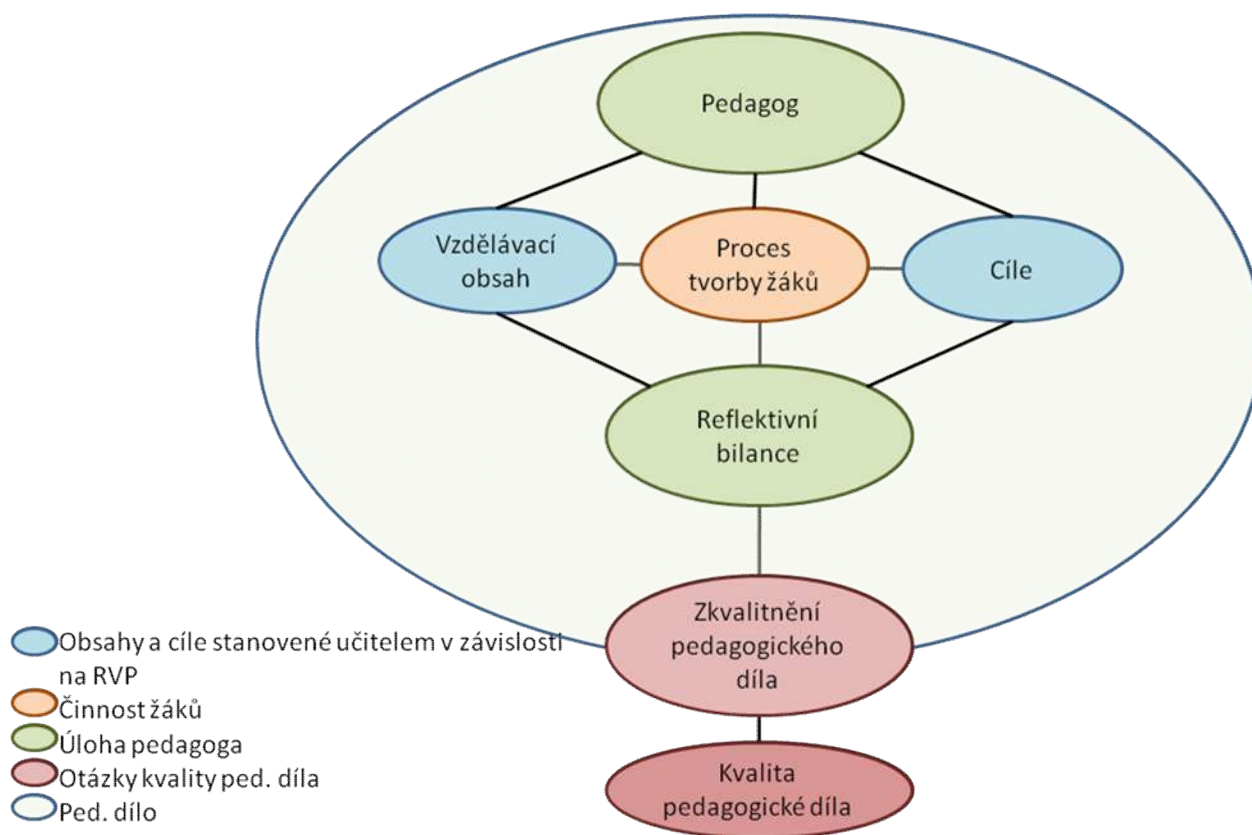


Schéma 7 - Závislost zkvalitňování a kvality ped. díla na jednotlivých složkách vyplývajících z výzkumu.

Z textu je tak zřejmé, že kvalita pedagogického díla je závislá na souboru jednotlivých složek pedagogického díla, které jsou navzájem propojené a podřazené kurikulárním dokumentům. Pedagog tak musí vzdělán v pedagogice i ve svém oboru, aby mohl správně pracovat s jednotlivými díly pedagogického díla a komponovat je tak, aby dílo, výuka byla efektivní. Na základě reflektivních bilancí hodin dochází ke zkvalitňování výuky a jednotlivých složek ve vzájemných vazbách. v reflexích se utváří znovuzhmotnění výukových situací a my můžeme hledat přímé/nepřímé linie, vazby obsahů, procesu tvorby, žáků a splněných cílů, které byly vytyčeny. Dochází tak k ověřování funkčnosti hodin a následně k nápravě nejasností vzniklých při prvotním sestavování úloh. Sama kvalita vyučování potom závisí na tom, jak dobře učitel ve výuce didakticky využije propojení mezi metodikou a vzdělávacím obsahem určeným kurikulárními dokumenty (RVP, ŠVP), tvůrčí aktivitou žáků, respektive expresivními tvořivými aktivitami žáků při řešení úloh a v neposlední řadě nároky na očekávané výstupy, tedy cíle. Tyto tři složky výuky, které jsou klíčové, by měly být ve shodě, vzájemně se podporovat a napomáhat tomu, aby se žáci ve výuce učili a poznávali něco, co jim bylo doposud neznámé a zároveň by to mělo být kulturně hodnotného.

Přínosem výtvarné výchovy se pro žáka stávají, jak uvádí většina respondentů, především jeho zkušenosti s vizuální kulturou v praktické i teoretické rovině a jejich uvedení do širších kontextů a souvislostí s každodenním životem (orientace ve vizuálních znakových systémech). Žák se učí zručnosti a preciznosti, utváří si vztah k práci a zodpovědnosti (splnění stanovených kritérií). Při setkávání s uměleckými díly se tříbí jeho estetický vkus a utváří se kulturně historické povědomí kultury v níž žák žije, či kterou navštěvuje. Aktivita také pracuje s osvojováním si základních žákovských kompetencí, jak je vidět například v aktivitách skupinových, kde si procvičuje komunikační schopnosti (asertivita, jiné způsoby práce a myšlení). To také přispívá k předcházení psychopatologickým jevů, neboť žák dostává prostor pro sebevyjádření (i ventilování emocí), učí se nalézat cesty k řešení problémů a problémy řešit.

5. CIZOJAZYČNÉ RESUMÉ

Zjistila jsem, že kvalita pedagogického díla je závislá na souboru jednotlivých složek pedagogického díla, které jsou navzájem propojené a podřazené kurikulárním dokumentům. Tyto složky jsou především vzdělávací obsah - proces tvorby žáků - cíle - reflektivní bilance pedagoga. Pedagog musí být vzdělán v pedagogice i ve svém oboru, aby mohl správně pracovat s jednotlivými částmi pedagogického díla a komponovat je tak, aby dílo, výuka byla efektivní. To znamená, že musí propojovat vzdělávací obsahy se zážitky a tvůrčí činností žáků tak, aby linie tohoto propojení byla plynulá, jasná a zřetelná. Na tomto základě pak může pedagog vyvozovat edukační potenciál vzdělávání a naplnění stanovených cílů.

Na základě reflektivních bilancí hodin dochází k ověřování propojenosti jednotlivých složek pedagogického díla a jejich vzájemných souvislostí. To vede k jejich zkvalitňování a potažmo i celé výuky a její efektivity. V reflexích se utváří znovuzhmotnění výukových situací a my můžeme hledat přímé/nepřímé linie, vazby obsahů, procesu tvorby žáků a splněných cílů, které byly vytyčeny. Dochází tak k ověřování funkčnosti hodin a následně k nápravě nejasností vzniklých při prvotním sestavování úloh.

Sama kvalita vyučování potom závisí na tom, jak dobře učitel ve výuce didakticky využije propojení mezi metodikou a vzdělávacím obsahem určeným kurikulárními dokumenty (RVP, ŠVP), tvůrčí aktivitou žáků, respektive expresivními tvořivými aktivitami žáků při řešení úloh a v neposlední řadě nároky na očekávané výstupy, tedy cíle. Tyto tři složky výuky, které jsou klíčové, by měly být ve shodě, vzájemně se podporovat a napomáhat tomu, aby se žáci ve výuce učili a poznávali něco, co jim bylo doposud neznámé a zároveň by to mělo být kulturně hodnotné.

Přínosem výtvarné výchovy se pro žáka stávají, jak uvádí většina respondentů, především jeho zkušenosti s vizuální kulturou v praktické i teoretické rovině a jejich uvedení do širších kontextů a souvislostí s každodenním životem (orientace ve vizuálních znakových systémech). Žák se učí zručnosti a preciznosti, utváří si vztah k práci a zodpovědnosti (splnění stanovených kritérií). Při setkávání s uměleckými díly se tříbí jeho estetický vkus a utváří se kulturně historické povědomí kultury v níž žák žije, či kterou navštěvuje. Aktivity také pracují s osvojováním si základních žakovských kompetencí, jak je vidět například v aktivitách skupinových, kde si procvičuje komunikační schopnosti (asertivita, jiné způsoby práce a myšlení). To také přispívá k předcházení psychopatologickým jevů, neboť žák

dostává prostor pro sebevyjádření (i ventilování emocí), učí se nalézat cesty k řešení problémů a problémy řešit.

I found that the quality of the teaching work is dependent on a set of individual components of the educational work that are interconnected and sub-curricular documents. These components are primarily educational content - making process of students - targets - balance reflective teacher. Teacher must be educated in pedagogy and in their field in order to work properly with the individual parts of educational work and compose them to work teaching was effective. That means they must combine educational content with experiences and creative activity of students, so that the line of connection was smooth, loud and clear. On this basis, the teacher can deduce the educational potential of education and fulfillment of targets.

Based on reflective balances hours leads to ensuring the consistency of individual components pedagogical works and their interdependencies. This leads to improved quality of the components interacting and turn the entire teaching and its effectiveness. The reflections of the forms re-materialization teaching situations, and we may seek direct / indirect line, ties contents, the process of creating pupils and fulfilled the objectives that were set. This leads to verifying the functionality hours and subsequently to remedy the ambiguities arising from the initial compilation tasks.

Quality teaching then depends on how well the teacher in the classroom didactic exploits the connection between methodology and educational content designed curricula (RVP, ŠVP), the creative activity of students, respectively, expressive creative activities of students in solving problems and finally demands to expected outcomes (targets). These three components of education, which are key, should be consistent each other with support and encourage the pupils to be taught in the classroom and learn about something they were previously unknown, and while it should be culturally valuable.

Benefit art education for the pupil to become, as indicated most respondents, especially his experience with the visual culture of the practical and theoretical level and in a wider context and connections to everyday life (orientation of visual sign systems). Pupil learns the skill and precision, creates a relationship to work and responsibility (fulfillment of specified criteria). During meetings with artworks are refined his aesthetic tastes and shapes the cultural and historical awareness of the culture in which the student lives, or she attends.

Activities also work with the pupils mastering basic competencies, as seen for example in group activities where they practiced communication skills (assertiveness, different ways of working and thinking). It also helps to prevent psychopathological phenomena as student receives a space for self-expression (and venting of emotions), learn to find ways to solve problems and to solve problems.

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ECO, U.. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2009.

GOMBRICH, H. E.. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992.

GOODMAN, N.. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996.

SOKOL, J.. *Malá filozofie člověka/slovník filozofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2007.

UŽDIL J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta; výtvarný projev a psychický život dítěte* [Kniha]. - Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

LAJDOVÁ, A. *Námět, koncept a prekoncept – konstruktivistický přístup ve výtvarné výchově*. [Diplomová práce]. Plzeň: Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 2007.

Publikováno: SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. *Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu)*. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008

SLAVÍK J, LUKAVSKÝ J.; *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*; Teoretická studie; Plzeň, Západočeská univerzita, pedagogická fakulta, 2012

HENDL, J.. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.

KOKOŠKOVÁ, M.. *Námět, koncept a prekoncept ve výtvarné výchově - proces tvorby* (diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014.

KOLEKTIV AUTORŮ; *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha, VÚP, 2005.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

MIKŠ, F.. *Gombrich, Porozumět umění a jeho dějinám*. Brno: Barrister and Principal and Munipress, 2010.

MIKŠ, F.. *Gombrich; tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister and principal, 2010.

READ, H.. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

SLAVÍK, J.. WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění 2. díl - Teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2004.

SLAVÍK, J.. *Hodnocení v současné škole; východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

SLAVÍK, J.. *Umění zážitku, zžitků umění 1. díl - teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2001.

(SLAVÍK, J.;DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. Pedagogika roč. LX.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.. *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*. Orbis scholae (internet). 2012, 3 (6). str. 78. Citováno z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_3_04.pdf, dne 26. 2. 2016.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/117-z-historie-1.>, staženo 12. 9. 2015

<http://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>, staženo 18. 7. 2015

<https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDchova>, staženo 13. 9. 2015

<http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>, staženo 12. 12. 2015

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele, staženo 12. 12. 2015

7. SEZNAM POUŽITÝCH OBRAZŮ

Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů.....	6
Obrázek 2 - Jednotlivé složky ovlivňující hodnotu pedagogického díla ve vzájemných vazbách.....	10
Tabulka 1 - Návrh přípravy hodiny Cesta do pravěku.....	32
Tabulka 2 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Cesta do pravěku.....	33
Tabulka 3 - Ukázka prací žáků 6. B a 7. ročníků na téma Cesta do pravěku.....	37
Tabulka 4 - Tabulka ukazuje směřování žákovského myšlení od osobního předporozumění a prekonceptů přes sociokognitivní konflikt ve skupině ke skupinovým konceptům, na jejichž základě se může odehrávat tvůrčí proces žáků.....	38
Tabulka 5 - Ukazuje konkrétní náplň jednotlivých složek výukové jednotky.....	39
Tabulka 6 - Návrh přípravy vyučovací hodiny na téma Mytologové.....	43
Tabulka 7 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Mytologové.....	44
Tabulka 8 - Ukázka prací, realizace žáků na téma Mytologové 6. B a 7. ročníků.....	48
Tabulka 9 - Návrh vyučovací jednotky na téma Knižní ilustrace.....	54
Tabulka 10 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Knižní ilustrace.....	55
Tabulka 11 - Ukázka z tvorby žáků 5. - 9. třídy na téma Knižní ilustrace.....	58
Tabulka 12 - Ukázka z tvorby žáků 5. - 9. ročníku na téma Knižní ilustrace.....	59
Tabulka 13 - Pozitiva a negativa mantinelů pro výběr textu k ilustraci.....	61
Tabulka 14 - Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace.....	64
Tabulka 15 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Hrátky s hlavou - geometrizace.....	65
Tabulka 16 - Fotodokumentace realizace vyučovací jednotky Hrátky s hlavou - geometrizace.....	69
Tabulka 17 - Rozložení jednotlivých aktivit v časové dotaci konkrétních ročníků.....	71
Tabulka 18 - Návrh vyučovací jednotky Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace.....	74
Tabulka 19 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace.....	75
Tabulka 20 - Ukázka realizace úkolu Hrátky s hlavou 2 - neverbální komunikace v 7. - 8. ročníku.....	79
Tabulka 21 - Fotografický záznam realizace výukové jednotky ve třídě 6. B, 7. B, 8. A, 9. A.....	80
Tabulka 22 - Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace.....	85
Tabulka 23 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Cesta do říše fantazie.....	86
Tabulka 24 - Návrh vyučovací jednotky Cesta do říše fantazie - imaginace.....	93
Tabulka 25 - Časový a činnostní harmonogram vyučovací jednotky na téma Karikatura.....	94
Tabulka 26 - Fotodokumentace realizace obrazů na téma karikatura ve třídě 5. A, 7. A, 6. B 98	
Graf 1 - Četnost užití výukových metod ve výuce výtvarné výchovy vyplývající z výpovědí jednotlivých respondentů.....	103
Graf 2 - Zastoupení výukových forem vyplývající z dotazníkového šetření.....	103
Graf 3 - Zastoupení výukových metod ve výuce vyplývající z dotazníkového šetření.....	103
Graf 4 - Formy hodnocení ve výtvarné výchově.....	104
Graf 5 - Naplnění RVP ve výtvarné výchově z pohledu respondentů.....	105
Graf 6 - Přínosy VV z obecného hlediska z pohledu respondentů.....	106

Graf 7 - <i>Přínosy VV žákům</i>	107
Graf 8 - <i>Kritéria pro hodnocení pedagogické práce z pohledu respondentů</i>	109
Graf 9 - <i>Kritéria hodnocení pedagogické práce z hlediska RVP</i>	110
Graf 10 - <i>Jak pozná pedagog hodnoty své práce z pohledu respondentů</i>	110
Schéma 1 - <i>Obecná náplň jednotlivých složek vyučovací jednotky</i>	40
Schéma 2 - <i>Vzájemné vazby tří hlavních složek vyučovací jednotky - cíl, obsah, tvorba. Vidíme jejich vzájemné překrývání, a tedy i závislost. Společné překrývání vyústí v pedagogické dílo</i>	40
Schéma 3 - <i>Proces výukové jednotky Mytologové z hlediska pedagoga a činnosti žáka ve třech složkách edukačního procesu - vzdělávací obsah, tvorba a cíle</i>	50
Schéma 4 - <i>Ukazuje složky pedagogického díla v konkrétní výukové jednotce Hrátky s hlavou - geometrizace. Jsou zde viditelné vzájemné vazby a závislosti složek pedagogického díla</i>	70
Schéma 5 - <i>Proces a působení jednotlivých složek výukové jednotky Hrátky s hlavou - neverbální komunikace</i>	81
Schéma 6 - <i>Jednotlivé složky konkrétní aktivity Cesta do světa fantazie a jejich vzájemné vazby</i>	90
Schéma 7 - <i>Závislost zkvalitňování a kvality ped. díla na jednotlivých složkách vyplývajících z výzkumu</i>	117

8. PŘÍLOHY

8.2. Záznam dotazníků

Respondent A Masarykova základní škola Zruč - Senec	
Praxe:	23 let
Aprobace:	Matematika
Výuka Vv:	3 – 4 roky, nevím přesně

Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?

6. - 9.

Jaké jste používal/a vyučovací metody a formy výuky výtvarné výchovy?

Frontální - vysvětlila jsem jim, co jsem chtěla, popovídali jsme si o tom, ale názorně nikdy, protože jsem to sama neuměla. Žáci si ale potom museli ze slov udělat vlastní představu a moc jsem je neovlivňovala jiným.

Jak jste hodnotil/a práce žáků?

Subjektivně. A někdy ve spolupráci se žáky. Spíš jsem se snažila, aby je to bavilo, měli z toho radost. Také podle toho, kdo se jak snažil.

Do jaké míry jste naplnil/a obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

Mou aprobací není výtvarná výchova. Nedokážu určit, do jaké míry jsem toto naplnila. Občas jsem nerozuměla ani tomu, co mám učit.

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Žáci zapojují svou fantazii, představivost, trpělivost, snaží se vytvořit něco, co jim sice někdy nejde, ale prostě musí a někdy je to i baví. Také se trošku opomíjí materiálně a seznamují se s něčím jiným. S jiným světem.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Žasla jsem nad tím, co někteří vymysleli a nakreslili. Nad jejich světem. Nad jejich viděním světa. Moc se mi líbilo to učit.

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Nadchnout žáka pro daný předmět, pro danou věc, zaujmout je, zasmát se s nimi v tom daném předmětu, i když je sebevážnější, najít společnou řeč, těšit se na sebe, rádi se vidět. A když už nic z tohoto, tak jim to alespoň nezošklivit, neznepríjemnit nebo neotrávit tak, že už to ani vidět nechtěli. Myslím si, že někdy je víc ty děti poslouchat, než za každou cenu do nich něco rvát. Vrátí se to v něčem jiném.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

To je těžké. Já nevím. Výsledek jsem se několikrát dozvěděla po letech od žáků, co jsem učila. Když byli dospělí a můj přístup ohodnotili. Ale v reálu? Že ty děti s člověkem komunikují, svěřují se, spolupracují v hodině při výkladu, těší se na hodinu, nebojí se říci před ním svůj názor. Opravdu nevím.

Respondent B	
Masarykova základní škola Zruč - Senec	
Praxe:	22 let
Aprobace:	Dějepis a český jazyk
Výuka Vv:	0

Jaké jste používal/a vyučovací metody a formy výuky výtvarné výchovy?

Jak jste hodnotil/a práce žáků?

Do jaké míry jste naplnil/a obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Estetické vnímání světa a okolí.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Rozvíjení fantazie, tvořivosti, představivosti.

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Najít vztah k žákům, snažit se jim porozumět, být důsledný ve svých nárocích, spravedlivě vše řešit, nemít oblíbence, snažit se o pedagogický optimismus.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

Žáci pedagoga přijímají i přes jeho přísnost a nesmlouvavost, svěřují se mu, věří mu.

Respondent C	
Masarykova základní škola Zruč - Senec	
Praxe:	10 let
Aprobace:	Učitelství pro 1. stupeň
Výuka vv:	10 let na 1. stupni

Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?

– 5.

Jaké jste používal/a vyučovací metody a formy výuky výtvarné výchovy?

Výtvarné hry, skupinové práce

Jak jste hodnotil/a práce žáků?

Pokud byla vidět snaha, výborně.

Do jaké míry jste naplnil/a obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

Neumím posoudit.

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Vyjádření sebe samého.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Malé děti většinou malování baví, pomáhá jim rozvíjet motorické dovednosti. U starších je možno zvolit takovou techniku, kde se uplatní i ti, kteří nemají k Vv vztah (koláž, tisk apod.). Je dobré uplatnit mezipředmětové vztahy (prvouka, vlastivěda, přírodověda, dějepis, hudební výchova). V dospělosti se někteří k výtvarnému umění vrací sami, je to forma sebevyjádření, terapie...

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Seznámit děti s tím, co existuje a pomoci jim najít k tomu vztah. Nechat je utvořit si názory, postoje.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

Velmi těžko, proto je častá deprivace učitelů. Nejlepší důkaz je zpětná vazba - od rodičů, ale hlavně od bývalých žáků. Při výuce – dokážu děti zabavit a současně něco naučit, vést je k tomu, že je něco zajímavá.

Respondent D	
Masarykova základní škola Zruč - Senec	
Praxe:	35 let 1. - 4. ročník
Aprobace:	Učitelství pro 1. stupeň
Výuka Vv:	35 let

Jaké ročníky jste učila výtvarnou výchovu?

1. - 4. ročník

Jaké jste používala metody a formy výuky výtvarné výchovy?

Metody: výkladu, srovnávání, experimentu, pozorování

Formy: Ukázka, napodobení, popis, zážitek

Jak jste hodnotila práce žáků?

Slovní hodnocení v případě neúspěchu, známkování pouze výborně nebo chvalitebně.

Do jaké míry jste naplnila obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

Obsah RVP se dodržoval a aplikoval se především na probírané učivo. Velmi dobře se využíval v prouce.

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Přínos VV je velký, protože odhalí výtvarně nadané žáky a u ostatních vytvoří cit pro estetiku, úpravu a dobré ladění barev.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky VV?

Osobním přínosem bývá výtvarné nadání učitele, které na děti přenáší.

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Kvalita ped. práce spočívá v promyšlené kvalitní přípravě učitele na vyučování.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně i ve VV)?

Podle dobrých výsledků celé třídy, pohody, zájmu a aktivity dětí.

Respondent E Základní škola Třemošná	
Praxe:	25 let
Aprobace:	Matematika
Výuka vv:	0,5 let, 2. stupeň

Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?

6. - 9. ročník

Jaké jste používala metody a formy výuky výtvarné výchovy?

Jak jste hodnotila práce žáků?

Známkou

Do jaké míry jste naplnila obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

- Výtvarné umění patří ke všeobecnému vzdělání každého člověka.
- Skutečnost, představivost, používání barev.
- Vztah k přírodě, chápání souvislostí a jevů v životě.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Chápání skutečností, pravdivé zobrazení x rozvoj fantazie

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Názorně vysvětlit a vyložit probírané učivo, zpětná vazba formou testu, pracovního listu, důsledná kontrola.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

Podle úspěšnosti svých žáků.

Respondent F Základní a mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň	
Praxe:	19 let
Aprobace:	neuvedeno
Výuka vv:	10 let

Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?

1. - 9. ročník

Jaké jste používala metody a formy výuky výtvarné výchovy.

Různé, dle potřeby (individuální, skupinové, frontální, ...)

Jak jste hodnotila práce žáků?

Ústně, kolektivní hodnocení, sebehodnocení žáků

Do jaké míry jste naplnila obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

RVP je závazné!

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Rozvoj estetického vnímání světa, osobnostní rozvoj, psychomotorický rozvoj, zklidnění.

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Viz ot. 6

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Odbornost, osobnostní rozvoj, schopnost reagovat na různé úrovně žáků.

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

Úroveň a znalosti žáků, jejich chování.

? Poznává se těžko!

Respondent G Základní a mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň	
Praxe:	27 let

Aprobace:	
Výuka Vv:	27 let

Jaké ročníky jste učil/a výtvarnou výchovu?

1. - 9. ročník

Jaké jste používala metody a formy výuky výtvarné výchovy.

Náčrt, vlastní ukázky, exkurze

Jak jste hodnotila práce žáků?

Známkou

Do jaké míry jste naplnila obsahy RVP pro výtvarnou výchovu?

Na 75 %!

V čem shledáváte přínos výtvarné výchovy obecně?

Rozvíjení estetická pro žáky + manuální zručnost žáků

V čem nacházíte osobní přínosy pro (i výtvarnou výchovu) žáky ve VV?

Z odvedení dobré práce.

V čem spočívá podle vás jako pedagoga kvalita pedagogické práce (obecně)?

Talent + příprava (internet + časopisy, ...)

Podle čeho pozná pedagog hodnoty své pedagogické práce (obecně, nejen ve VV)?

Nepozná se i při sebelepší přípravě VV. Když žáci nechtějí pracovat, tak je snaha marná