

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE VÝTVARNÉ
VÝCHOVĚ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Prošková

Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2023

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

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Chci upřímně poděkovat Mgr. Monice Plíhalové za profesionální přístup vedení mé bakalářské práce. Především bych chtěla poděkovat za cenné rady, trpělivost a empatický přístup.

OBSAH

ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 SOCIALIZACE VE ŠKOLE	6
1.1.1 Vymezení sociálních dovedností	6
1.1.2 Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností ve výtvarné výchově dle RVP ZV	9
1.1.3 Možnosti rozvíjení spolupráce ve výtvarné výchově.....	10
1.1.4 Kooperativní výuka	11
1.1.5 Odlišnost kooperativní výuky od skupinové práce.....	13
1.2 UMĚLECKÁ VÝCHODISKA PRO PLÁNOVÁNÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU	14
1.2.1 Participativní umění.....	14
1.2.2 Participace jako aspekt prvek výtvarné tvorby	14
1.2.3 Využití participativních prvků ve škole	15
1.2.4 Autoři participativního umění	17
Kateřina Šedá.....	17
Eva košťátková	18
2 PRAKTICKÁ ČÁST	19
2.1 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ S PRVKY PARTICIPACE	19
2.1.1 Zvířecí dvojčata.....	19
2.1.2 Ostrov červíčků	24
2.1.3 Zvukové smyčky.....	28
2.1.4 Brdské strašidlo	34
2.1.5 Naslouchej, tvoř a pozoruj.....	39
2.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA	43
2.2.1 Cíl výzkumné sondy	43
2.2.2 Hlavní výzkumná otázka	43
2.2.3 Dílčí výzkumné otázky	43
2.2.4 Metoda výzkumu	44
2.2.5 Výzkumný vzorek.....	44
2.2.6 Otevřené kódování reflektivních bilancí.....	44
2.2.7 Pojmová mapa – analýza dat.....	47
2.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	47
2.3.1 Zmapování komunikačních dovedností.....	47
2.3.2 Možnosti práce ve skupině.....	49
2.3.3 Volnost v rozhodování	53
2.3.4 Doporučení pro ostatní pedagogy.....	55
ZÁVĚR.....	56
RESUMÉ	57
SEZNAM LITERATURY	58
INTERNETOVÉ ZDROJE	60
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	61
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Má bakalářská práce pojednává o rozvoji sociálních dovedností ve výtvarné výchově. Někdy se výtvarná výchova řadí až na stupeň nepodstatných předmětů. Bylo to tak i u mého studia na základní škole. Ráda bych prezentovala, že výtvarná výchova není pouze prostředkem k uvolnění a relaxaci, ale disponuje širším potenciálem a přínosem pro jednotlivce. Chtěla bych zjistit, zda se děti skrze tvorbu dokážou nejen uvolnit, ale také naučit vzájemnému respektu a komunikaci. Práce bude rozvíjet jejich kreativitu, vnímání a hlavně schopnosti spolupracovat a komunikovat s druhými. Budu se snažit každého jednotlivce aktivně zapojit do skupinové práce. S rozvojem technologií se komunikace přesunula do virtuálního prostoru a určití lidé mohou čelit nedostatku reálných interakcí. Při pandemii jsme všichni žili izolovaně a potkávali jsme se skrze online setkání. Všimla jsem si, že někteří žáci nemají potřebu se socializovat nebo si pomáhat. Kladla jsem si otázku, proč tomu tak je. Při praxi na základních či mateřských školách jsem vyzorovala, že některé děti navštěvují různé kroužky, i když se v prostředí necítí dobře.

V teoretické části objasním pojem socializace. V dalších kapitolách se zaměřím na kooperativní výuku, její odlišnost od běžné skupinové práce a také na její cíle a metody. Také uvedu rozvoj komunikačních a sociálních dovedností výtvarné výchovy dle RVP. V poslední části se budu soustředit na umělecká východiska, z nichž vycházím při plánování výtvarných úkolů. Především se jedná o participativní umění.

Ráda bych skrze praktickou část mé práce zjistila, zda lze zážitkovou formou výuky výtvarné výchovy pomoci žákům překonat obavy ze sociálních interakcí a podpořit děti s introvertním chováním, které si nejsou v kolektivu jisty. Formou kooperativní výuky a prvků participativního umění se budu snažit dosáhnout zapojení všech žáků ve skupině. Mým cílem je co nejlépe zachytit momenty při tvorbě, kdy se žáci navzájem respektují, jsou si nápomocní a komunikují. Pomocí kvalitativní výzkumné sondy se pokusím zmapovat možnosti, kdy se nejvíce rozvíjí u žáků sociální dovednosti a aktivně se zapojují všichni jednotlivci do edukačního procesu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu zabývat pojmy vysvětlující a podporující socializaci v hodinách, také se budu rozebírat participativním uměním a vypíši autory, kteří toto umění podporují.

1.1 SOCIALIZACE VE ŠKOLE

Slovo socializace je odvozeno z latinského pojmu *socialis*, v překladu sdružený, spojenecký. Socializace nás provádí celým životem, avšak nejdůležitějším obdobím je dětství a mládí. *„Je to sociologický, sociálně psychologický a pedagogický pojem, který označuje proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti a učí se sociálním rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření „sociálního já“, solní identity a sociokulturní osobnosti.“* (Prokešová, 2018, s. 64)

Je již známo, že sociologové a psychologové debatují o takzvané „primární socializaci“. Tento pojem vysvětluje dětskou socializaci při prvním kontaktu, kdy se dítě plně váže na matku. Učí se sociální každodennosti. (Hlaváček, 2020) Výrazným socializačním krokem je nástup do školy. V tomto čase na dítě působí více osobností než jeho rodiče, přistupují vrstevníci a učitelé. Jestliže se jedná o způsoby sociální reaktivity, dostane se jednotlivci skrze skupinu příležitosti k rozšířeným interakcím. Dítě vždy bude mít blíž k dítěti, díky jeho vlastnostem, zájmům a postavením. Právě dítě dítěti může ukázat podstatné sociální reakce, do nichž zařazujeme spolupráci, pomoc slabším, ale také soupeřivost a soutěživost. Ve školních třídách dochází ke zlepšování schopností porozumět přáním, názorům a potřebám lidí vedoucích k sociálnímu porozumění. V období dospívání probíhá uvolnění od závislosti na rodičích a napojování diferencovanějších vztahů k vrstevníkům, jenž je obojího pohlaví. Dále psychologové a sociologové popisují „sekundární socializaci“, jenž připravuje člověka na společenský život. Hlavním bodem je zde puberta, kdy jedinec přijme individuální odpovědnost za své jednání. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

1.1.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

V této kapitole se budu zabývat vysvětlením pojmu sociální dovednosti, identifikací základních druhů těchto dovedností a poskytnutím jejich vysvětlení. Sociální dovednosti jsou v současnosti obecně chápány jako schopnosti a předpoklady získané učením, které umožňují jedinci adekvátní sociální interakci a komunikaci. Termíny jako jsou sociální

dovednosti, sociální inteligence a emoční inteligence popisují různé aspekty schopností a dovedností jedince pro psychologicky vhodné vnímání, řízení vlastního chování a interakce s ostatními lidmi. Tyto termíny vyjadřují být společensky zručný a efektivní při komunikaci s ostatními lidmi. Pojmem sociálních dovedností se rozumí schopnost subjektu působit v různě složitých a náročných sociálních situacích odpovídajícím způsobem, umět tyto situace optimálně zvládnout. Sociální situace představují dynamické systémy sociálních interakcí, rozvíjející se mezi subjekty, příkladem může být učitel a žák nebo sociální skupiny. Takové situace jsou definovány obsahem a podmínkami. Rozlišují se prvky v sociálních dovednostech, a to k sobě samém, pojednávajících o sebepoznání a mezilidských vztazích, které jsou chápány jako akceptování druhých, empatie, mezilidská komunikace aj. Druhů sociálních dovedností existuje velké množství, budu se zaměřovat na obecnější a důležité dovednosti, ze kterých se vytváří specifitější druhy sociálních dovedností. (Švec, 1998) Mojí snahou je tyto dovednosti v praktické části rozvíjet pomocí výtvarných úkolů.

Empatie – je schopnost umožňující subjektu vnímat a vcítit se do duševního stavu druhého při přímé komunikaci. Umožňuje rozpoznat a porozumět emocím, motivacím a záměrům, které od druhé osoby nejsou vyjádřeny slovně. J. Křivohlavý (1993, s. 64) charakterizuje empatii skrze citaci M. Jacobse, který říká: *„Empatie začíná tam, kde opustíme vlastní myšlenky, city a představy a začneme uvažovat o tom, jak bychom se asi my sami cítili v situaci druhého člověka.“*

Asertivita – je další dovedností, která je klíčová pro úspěšnou mezilidskou komunikaci. Dokáže své verbální i neverbální chování sebereflektovat, kladně reagovat a uvažovat o vlastních nedostatcích, přijímat konstruktivní kritiku. *„Jsou to dovednosti subjektu vyjadřovat a prosazovat otevřeně, jasně a přesvědčivě a přiměřeně sociální situaci vlastní pocity, názory, potřeby a požadavky a přitom respektovat asertivní práva svá i ostatních subjektů.“* (Švec, 1998, s. 79)

Dovednosti sociálně komunikativní – specifická forma, kdy si lidé mezi sebou předávají a přijímají významy, kooperují a vstupují do společenských vztahů. (Výrost, Slaměník, 2008) Komunikativní dovednosti jsou velice rozsáhlé, proto se budu zaměřovat pro svoji práci na tyto skupiny, které Švec (1998) rozepisuje:

- verbální a neverbální komunikace,

- sebereflexe,
- schopnost navázat a vést dialog,
- schopnost řešit běžné i problematické sociální situace.

Prosociální dovednosti – mohou zkvalitňovat sociální komunikaci mezi lidmi. (Výrost, Slaměník, 2008) Vymezují se dvě kategorie: prosociální a antisociální. V souladu se společenskými normami a hodnotami je prosociální chování, zatímco antisociální chování je odmítáno společností. (Ibidem, 2008) Zaměřuji se na prosociální chování, které se snažím rozvíjet v mé praktické části.

V publikacích se může terminologie lišit. Setkáváme se s pojmy, jako je prosociální chování, altruismus i pomáhající chování, jedná se ale o tutéž problematiku. Prosociální chování lze vymezit jako formu jednání, která je vykonána ve prospěch druhého člověka nebo skupiny. Někteří autoři toto vymezení označují jako altruismus, přičemž odlišnost od prosociálního chování se opírá o důraznost toho, že pomoc druhým není spojena s očekávanou odměnou, finanční či materiální. Někteří autoři vymezují odlišnost tím, že prosociální chování je považováno za vzorec chování, zatímco altruismus je považován za motivaci. Lze konstatovat, že prosociální chování je širší pojem a altruismus lze pokládat za určitý druh prosociálního chování. (Ibidem, 2008) Je výsledkem komplexu sociálních dovedností, schopností, morálních postojů a dalších vlastností osobnosti. V. Švec vymezuje tyto dovednosti:

- „*dovednosti empatické,*
- *dovednost chovat se autenticky,*
- *dovednost akceptovat druhé,*
- *dovednost spolupracovat s druhým subjektem,*
- *dovednost rozpoznat a analyzovat sociální situaci, v níž druhý subjekt potřebuje pomoci.“* (Švec, 1998, s. 80)

Soubor sociálních dovedností V. Smékal spatřuje jako hlavní součást sociální kompetence subjektu. (Gillernová at al., 2012; Smékal, 1995) V rámcovém vzdělávacím programu jsou sociální kompetence považovány za ekvivalent sociálních dovedností. (Gillernová

at al., 2012) Z tohoto důvodu budu věnovat následující kapitolu rozvoji komunikačních a sociálních dovedností dle RVP ZV (2021), s nimiž pracuji v praktické části.

1.1.2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ DLE RVP ZV

Výtvarný projev je zejména expresivní vyjádření člověka. Výtvarné úkoly by měly žákům poskytnout dostatek příležitostí rozvíjet jejich komunikační a sociální kompetence. Nacházíme mnoho podob výtvarného projevu, mezi něž patří plošné i prostorové formy, formy intermediální, akční nebo konceptuální. Žáci mají k dispozici pestrou škálu výrazových prostředků, které jim umožňují se výtvarně vyjadřovat. Dle aktuálního pojetí výtvarné výchovy by učitelé měli věnovat dostatečnou pozornost také komunikaci verbální poskytující možnost ověřovat komunikační účinky vizuálně obrazného vyjádření. Samozřejmostí by mělo být navozování různých sociálních interakcí mezi žáky. (Šobáňová, 2019)

V Rámcovém vzdělávacím programu (2021) jsou kompetence komunikativní a sociální zařazeny mezi tzv. klíčové kompetence. „*Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě a pro jeho další vzdělávání.*“ (Sitná, 2009, s. 50) Cílem a také smyslem vzdělávání je vybavení všech žáků souborem klíčových kompetencí na úrovni pro ně dosažitelných, připravit je pro následné vzdělávání a uplatnění ve společnosti. „*Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.*“ (RVP ZV, 2021, s. 10)

V mé praktické části byly realizovány výtvarné úkoly rozvíjející především kompetence v oblasti sociálních dovedností, komunikace občanské a k řešení problému. Níže se budu věnovat těmto kompetencím, které rozvíjím ve výtvarném projektu. Na konci základního vzdělávání žákovo vzdělávání obsahuje:

- **Kompetenci k řešení problémů** – K řešení problému využívá své dosavadní zkušenosti, rozpozná a vnímá problém. Na úkor daného problému vytrvale hledá vhodné informace a způsoby k jejímu zvládnutí.

- **Kompetenci komunikativní** – Dokáže se vyjadřovat kultivovaně v ústním projevu i v písemném, své myšlenky a názory sděluje v logickém pořadí. Vnímá a naslouchá.
- **Kompetenci sociální a personální** – Spolupracuje s žáky ve skupině, přijímání rolí a přispění kvality práce. Vnímání názorů, ohleduplnost i úcty k druhým lidem, účastní se vytvoření příjemné atmosféry. Vše přispívá k upevňování mezilidských vztahů. Dokáže si říci o radu nebo je nápomocný, dokáže respektovat. Přispívá rozhovorem ve třídě i ve skupině. Tvoří si kladnou představu o sobě samém, tím podporuje rozvoj a svoji sebedůvěru.
- **Kompetenci občanskou** – Je srozuměn se základními principy, společenskými normami, uvědomuje si práva ve škole i mimo ni. Váží si druhých lidí, bere na vědomí postavení se hrubému násilí a odmítá ho. Nekritizuje a oceňuje naše kulturní tradice, respektuje a chápe ochranu životního prostředí. (Ibidem, 2021)

Tyto kompetence mohou být rozvíjeny v rámci různých aktivit a tematických okruhů.

D. Sitná vymezuje čtyři oblasti rozvoje klíčových kompetencí:

osobnost žáka – jeho individuální znalosti, dovednosti a postoje, včetně oblasti morální. Tato oblast podporuje přijetí zodpovědnosti žáků za vlastní rozvoj ve výuce a odpovědný postoj žáků k jejich profesní budoucnosti;

vzájemná spolupráce – sociální interakce při práci v týmu. Žáci si vzájemně pomáhají a poskytují informace, následně vyhodnocují, řeší problémy a posuzují;

komplexní komunikativní dovednost – schopnost naslouchat, srozumitelně formulovat myšlenky, aktivně se zúčastnit, pracovat s otázkami, argumentovat nebo protiargumentovat a obhájit svůj názor, vyslechnout názor druhého, dokázat shrnout závěr;

sociální vztahy – přispívají k zlepšování mezilidských vztahů a předchází konfliktům. Adekvátně reagovat na hodnocení od žáků a přijímat kritiku. (Sitná, 2009, s. 50).

1.1.3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SPOLUPRÁCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

V této kapitole se chci zaměřit na metody skupinového vyučování a více rozvést téma spolupráce mezi žáky v hodině. Skupinovou výuku je možné charakterizovat jako spolupráci aktivních žáků rozdělených do skupin či velkých pracovních týmů učící se pod vedením učitele. Tato metoda využívá vrstevnické sociální skupinové vztahy, hovoříme

o tzv. „*vrstevnické peer učení*.“ Při výuce žáci nejsou závislí jen na osobnosti učitele, ale také přispění každého z žáků k učebnímu procesu, náplň, docílení stanovených cílů, výsledné práce atd. Ve své praktické části se snažím co nejvíce využít tuto metodu, abych zlepšila sociální dovednosti žáků a spolupráci. Všechny výtvarné úkoly plánuji tak, aby každý z žáků přispěl svojí myšlenkou či zručností. Můžeme si toho všimnout například u výtvarného úkolu Zvukové smyčky, kdy každý z žáků přispívá svým dílem a tvoří dohromady jeden celek.

Využití těchto aktivizujících metod se učitel stává více partnerem žáků než je tomu u frontální výuky. Tento způsob hledání partnerství je také využíván v participativním umění, o kterém se budu zmiňovat v jiné kapitole. Učitel by měl být připraven, mít stanovené výchovně-vzdělávací cíle hodiny, určit, jakou klíčovou kompetenci bude rozvíjet. (Ibidem, 2009)

Rozvržení pracovních skupinek s žáky by mělo být důkladně promyšlené. Učitel by měl reflektovat náročnost práce, počet dětí nebo přílišnou energii žáků. Tento proces jsem si promyslela a naplánovala při mém pracovním projektu v bakalářské práci. Je třeba přemýšlet nad tím, jaký je ideální počet žáků. Optimální kvalitu organizace a obsahového zvládnutí tématu lze nejlépe zajistit při počtu 18–26 žáků na třídu. Při tomto počtu je zaručené zvládnutí času pro práci a podnětů i závěrečné reflexe. Výtvarný projekt, který jsem realizovala, byl proveden v malém i velkém počtu. V rámci jednoho z úkolů jsem skupinovou výuku realizovala s deseti předškolními dětmi, kdy se organizace rozdělení skupin realizovala rychleji. Druhá třída v počtu 23 žáků byla rozdělena do početnějších skupin, přičemž v rámci jednoho tématu vzniklo více kreativních nápadů a výtvarných prací. Pokud je počet žáků nad 28, práce ve třídě je mnohem složitější v ohledu na organizaci a čas. Některým žákům můžeme zadat individuální úkol související s probíranou látkou. „*Zásadní je, aby i žáci „nezapojení“ do skupinové práce vnímali důležitost svého individuálně zadaného úkolu a byli v této „satelitní“ pozici pravidelně střídáni.*“ (Ibidem, 2009, s. 54) Úspěchem formou aktivního vyučování je dostatečná zkušenost a odhad učitele.

1.1.4 KOOPERATIVNÍ VÝUKA

Kooperativní výuka spočívá v tom, že se třída člení do malých nesourodých skupin, v rámci nichž má každý jedinec aktivní roli. V jedné skupině bývá obvykle tři až pět žáků.

Při rozdělení ve skupině s více než pěti žáky dochází k menší spolupráci mezi dětmi, někteří se snaží stranit a být v pozadí, zatímco dominantní žáci vedou skupinu. Proto se udává tento počet žáků, aby mohli všichni komunikovat tváří v tvář. Podmínkou při zpracovávání jakéhokoli úkolu je kooperace. Úspěšné dosažení cíle jednotlivce je vázáno na úspěch všech ostatních členů skupiny. Součástí edukačního procesu je formování sociálních dovedností pro skupinovou práci. Při kooperativní výuce pozorujeme jednotlivce, jak přispívají skupinovému úsilí, co vše se naučili a jak se naučili skupinové spolupráci. Při učení ve skupinách se žáci neučí jen dané látce v předmětu, ale naučí se i porozumět fungování sociálních vztahů. Dodržením těchto principů se kooperativní výuka odlišuje od běžné skupinové výuky.

Důležitým krokem plánování kooperativní výuky je formulování cílů pro výuku, které rozdělujeme na věcné, kdy žáci porozumí příčinám, a poté sociální, při kterém se učí například žádat druhého o pomoc. Při volbě skupin ve třídě by měli žáci být rozdělení tak, aby se mezi sebou mohli učit i svou různorodostí, co se týče jejich schopností, dovedností, motivace aj. Při skupinové práci je důležité nahlížet a pozorovat či diagnostikovat obtíže. Zasáhnout do činnosti do skupiny je lepší až poté, co si skupina neumí poradit a je ztracená. Je doporučeno využívat alternativní formy hodnocení, např. žák hodnotí žáka nebo sebehodnocení žáků. (Kasíková, 2010)

Jaké mohou být cíle kooperativní výuky? Jak už jsem naznačila v této podkapitole, jde o to, že vyučování není jen zaměřeno na naučení se dané látky, ale také na sociální vztahy mezi žáky a celkově vztahy ve třídě. Kasíková uvedla dvě cílové úrovně, jednou z nich je úroveň úkolová a druhá socio-emocionální. (Ibidem, 2010, s. 41)

úkolová	Socio-emocionální
posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím	větší senzitivita k druhým
vlastní vyjádření k látce	posuzování sebe sama ve vztahu k druhým
zkoumání předpokladů	povzbuzování sebedůvěry, jistoty
sledování vyučování	osobnostní rozvoj
porozumění textu	tolerování dvojznačnosti
	uvědomění si slabosti a síly druhých

Tab. 1. Cílové úrovně kooperativní výuky dle Kasíkové (2010)

1.1.5 ODLIŠNOST KOOPERATIVNÍ VÝUKY OD SKUPINOVÉ PRÁCE

Skupinovou práci se někdy míní organizační podoba výuky. V praxi ji můžeme vidět na uspořádání skupiny a tvorbě v nich. Může se jednat o skupinu dětí, které mají zadání stejného typu, ale pracují na něm individuálně. Tyto sepsané podoby jsou jen organizačním opatřením, nevyužívají sociální vztahy pro učení. „*Zadání společného úkolu s vyžádáním jednoho společného produktu však ještě nezaručí, že ke kooperaci dojde.*“ (Ibidem, 2010, s. 23) Pedagogická nedotaženost vyvolává nezároveň toho, co má kooperativní práce přinést. Lze odlišit kooperativní práci od skupinové práce, že vypíší znaky kooperativní výuky. Kasíková odkazuje na autora Johnsona, který vymezuje znaky kooperativního vyučování:

- **Pozitivní vzájemná závislost:** propojení mezi spolužáky tím, že když neuspějí spolužáci, tak nemohou uspět. Vyznačuje se zde společný cíl, které musí dokázat celá skupina.
- **Interakce tváří v tvář:** Jedná se o činnost v malé skupině 2–6 členů. Díky tváři dostáváme zpětnou vazbu, která je nutností pro zajištění efektů kooperativního vyučování, také rozvoje sociálních dovedností.
- **Interakce odpovědnost, osobní skládání účtů:** Výkon každého žáka je pro celou skupinu. Pro každého člena skupiny je kooperativní učení přínosem.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností:** Učení nefunguje tehdy, když žáci nejsou vybaveni dovednostmi. Mají postupné utváření dovedností od nejjednoduššího po složitější. Týká se to vzájemné důvěry, komunikace i akceptování druhé osoby a podpory a řešení problémů.
- **Reflexe skupinové činnosti:** Efektivita společné činnosti skupiny do jisté míry závisí na způsobu, jakým skupina reflektuje svou práci nebo činnost. (Kasíková, 2010, s. 37,38; Johnson, Johnson, 1989)

„*Těchto pět základních znaků vytváří kostru systému. Plánovat a realizovat výuku založenou na kooperativní bázi znamená mít na paměti jejich výčet a umět převést do konkrétních činností.*“ (Ibidem, 2010, s. 37,38) S těmito znaky pracují při tvoření výtvarných úkolů v praktické části.

1.2 UMĚLECKÁ VÝCHODISKA PRO PLÁNOVÁNÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU

Pro výtvarný projekt jsem si zvolila svá východiska z participativního umění. V následující kapitole se budu zabývat tím, co je participativní umění a sepiši autory, kteří do tohoto proudu nejvíce přispěli.

1.2.1 PARTICIPATIVNÍ UMĚNÍ

Spojením dvou slov komunitní a participativní umění si představím umění, jehož neoddělitelným základem je spoluúčast nebo spolupráce.

Obrat ke spolupráci začíná ranou avantgardou, futurismem či ruským konstruktivismem a poválečným vývojem, v aktivitách Fluxu, happeninzích nebo společensky a politicky angažovaném uměním do konce osmdesátých let. Toto vše mělo dopad na dnešní umění i společnosti.

Participace v umění se podle Bishop objevuje různé podobě. Motivem může být „touha vytvořit aktivní subjekt“, která ústí v zesílení pozice diváka. Aktivizace jednotlivců nebo skupin je základním znakem participativního umění. Další možnost spolupráce v umění otevírá problematizace „autorství“. Jedná se o vzdání se autorství či autorské kontroly, což vede k demokratičtějšímu přístupu než individuální tvorba umělcem. (Zálešák, 2011, s. 14, 23) „*Jeden z hlavních impulzů za participativní umění tedy bylo znovuoživení sociálního pouta skrze kolektivní budování významu.*“ (Zálešák, 2011, s. 23; Bishop, 2006, s. 12) Tato věta podle Bishop, vystihuje problematiku, kterou se snažím vyzorovat.

Spolupráci dělíme na dvě tendence, a to horizontální a vertikální spolupráci. Jako horizontální je myšlena spolupráce mezi lidmi na úrovni umělců či kurátorů. Druhou je spolupráce vertikální, kdy se do akce zapojují lidé s nestejným statusem. Tento druh umělecké praxe se dnes označuje jako participativní umění, které v další podkapitole vysvětlím. (Ibidem, 2011)

1.2.2 PARTICIPACE JAKO ASPEKT PRVEK VÝTVARNÉ TVORBY

Výtvarné umění, ať se jedná o dílo jednoho autora či dílo kolektivní, je nutné chápat jako výzvu k aktivaci psychických potencialit diváka, který může být jak v roli pozorovatele, tak i v roli vykonavatele myšlenky umělce. Tento proces je v umění participace podstatný. Zásadní je si uvědomit, že umělecká tvorba není pouze vytváření hmotných děl, ale je také zásahem do modelů lidského chování, může vést k navazování vztahů mezi lidmi

a prohlubovat kontakt člověka s prostředím, ve kterém žijeme. (Babyrádová, Sojková, 2021) Po roce 2000 se otázky, které si kladli autoři participativních děl, začaly podobat otázkám, které jsou aktuální v teorii a praxi výtvarné výchovy. Zásadní změnou je posun ve vnímání autorství. Individuální autorství, tak, jak ho známe, se postupně vytrácí do pozadí a nahrazuje sdílením a kolektivním provedením tvorby. Tak jako v humanitních i přírodních vědách je i v participativním umění zkoumán člověk jako takový. Zájmem participativních umělců jsou především vztahy intersubjektívni a vztahy mezi skupinami, jejich funkce a pravidla. Hodnota výtvarné produkce se ukrývá v jejím akčním potenciálu, který vznikne při vzájemném působení několika subjektů. „*Samotný akt spolubytí několika autorů tvoří jádro díla.*“ (Ibidem, 2021, s. 11)

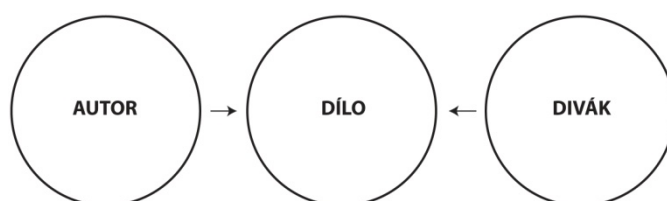


Schéma. 1. Komunikační schéma.

Participativní umění reflektuje mezilidské vztahy a život v sociální skupině, může přinášet i sebepoznání. Z těchto důvodů právě participativní umění spojuje výtvarné umění a výtvarnou výchovu. Výtvarná výchova v edukaci sehrává zvláštní roli kvůli své povaze a zaměření. Je u ní podstatná více než u jiných disciplín psychologie osobnosti, odráží se v ní emoce z výtvarného námětu. Děti se zde spontánně učí sociálním schopnostem, to znamená rozvoj jejich dětské duše. Rozvíjení sociálních dovedností probíhá zejména v dětství a dospívání. Každý jedinec není schopen naučit se stejnému sociálnímu vnímání, ale předávat by se mělo každému stejně. (Ibidem, 2021, s. 12, 13)

1.2.3 VYUŽITÍ PARTICIPATIVNÍCH PRVKŮ VE ŠKOLE

V této kapitole se zaměřuji na nastávající otázky zaměřené na participativní umění propojením do školy. Zda je možné v akcích, jako jsou kolaborativní, využít školu a její prostředí? Můžeme brát školu jako komunitu?

Škola je považována za instituci, za formální skupinu se považuje třída. Díky nim se mohou ve třídě vytvořit neformální skupiny, které jsou považovány za komunitu. Jedná se o bezprostřední sdružování se. Tyto skupiny komunit, vzniklé ve škole, jsou dočasné a fungují částečně v rovině komunitního bytí. Důležitým faktem je si uvědomit, že učení neformálních komunit je provedené v dialogu, není zaměřeno na frontální výuku. Do komunit žáci a děti vstupují dobrovolně a pojí je společný zájem. Ve výtvarné výchově se zapojením žáků jako spoluúčastníků do tvorby děl dochází k posílení vztahu mezi učiteli, žáky a umělci. „*Učitel rezignuje na tradiční uplatňování autority a vytváří bezprostředně při zadávání úkolů uvolněnou atmosféru, akceptuje autonomii dítěte, která vynikne právě při vzájemném sdílení materiálů, prostoru, času a idejí.*“ (Babyrádová, Sojková, 2021, s. 14) Participativní projekty zaměřené na výtvarnou výchovu se inspiřují kolaborativním uměním, řeší objevování potencialit, které uplatňují v žití s komunitou nebo rodinou či hledání sebe samu. Babyrádová a Sojková uvádí, že pro výtvarnou výchovu v participaci jsou charakteristické znaky:

- „*využití intermediality*“
- *základní témat na socializačním potenciálu zúčastněných*
- *směřování k odkrývání latentních socializačních dispozic*“ (Ibidem, s. 14)

Shaofu Huang bádá míru participace a přístupy autentického učení, zjišťuje, že při uplatnění participativních přístupů, žáci hodnotí postoj učitele a průběh. Zhodnotili jej tak, že pomohl učiteli: „*Pomohl jsem svému učiteli, aby pochopil, co jsem se učil. Vybral jsem si téma, o kterém jsem se chtěl dozvědět více. Lidé mimo školu se podíleli na věcech, o kterých jsem se učil. Chce zjistit příběh o tom, co se žák učil. Abych vysvětlil, co jsem se naučil svými vlastními slovy. Protože mě to připravilo na další fázi mého učení.*“ (Jurečková, 2012) Činnost žákům nabízí učitel obdobně jako umělec a jejich cílová tvorba je chápána jako jedinečné dílo. „*Pedagog se pro tuto roli připravuje tak, že se musí nejdříve oprostít od formálních cílů stanovených vnější autoritou školy a musí hledat vlastní cesty k dětské duši, která je ve své přirozenosti otevřena nejružnějším motivacím.*“ (Babyrádová, 2021, s. 15) Zaměření na individualitu a současně na socializaci představuje klíčové procesy ve vývoji jednotlivců během dospívání, které mohou symbolicky odrážet v participativních projektech. Základním aspektem participativního díla je dialog, může se

jednat o interpersonální, mezi skupinami nebo dialog mezi umělcem a veřejností. (Ibidem, 2021)

1.2.4 AUTOŘI PARTICIPATIVNÍHO UMĚNÍ

Kapitola je zaměřena na umělce participativního umění. Pro svoji práci jsme zvolila Kateřinu Šedou a Evu Koťátkovou, které jsou významnými českými autory participativního umění. Důraz jejich práce je kladen na zapojení do tvorby různými způsoby, snaží se o aktivitu ze strany diváků. Tímto způsobem posouvají tradiční představu o publiku a jeho pasivní roli.

Důležitým aspektem pro umělce je volba zvoleného místa. Jedná se o součást strategie práce. „*Autoři participativních výzev se zaměřují na práci v anonymních prostorech, neb naopak vyhledávají specifické prostory spojené se zvláštní minulostí (site specific art), oslovují určité skupiny obyvatelstva, které jsou stmeleny určitým věkem, příbuzenskými či profesními vztahy nebo při výjimečných situacích si také všímají znevýhodněných skupin – a realizují s těmito skupinami kolaborativní umělecké projekty.*“ (Babyrádová, Sojková, 2021, s. 13)

1.2.5 KATEŘINA ŠEDÁ

Za nejvýznamnější autorku participativního umění u nás se považuje Kateřina Šedá. Zapsala se do současného umění svým vyjadřováním názorů, v nejideálnějším případě ovlivnění různých skupin komunit, jejichž zapojení je velmi podstatné a důležité. (Zálešák, 2011) Mnoho pedagogů čerpá z jejích projektů a idejí kvůli komunikaci. Vyvolává interakce mezi určitými skupinami, snaží se dosáhnout toho, aby lidi rozhýbala, protože mají minimální kontakt v nynějším světě. Tvoří na známých i neznámých místech, rozvíjí spoustu otázek lidské existence. (Šedá, 2019)

Počátkem roku 2001 realizovala mnoho projektů, které jsou založené na zkoumání vztahu umění k publiku. Autorčiny hry dávají „život“ do teď neviditelných vztahům a posilují sebereflexi ve společnosti. „*Charakteristickým znakem jejích projektů je, že této rovnováhy lze dosáhnout pouze odbouráním tradiční hierarchie mezi umělcem a publikem a mezi uměním a životem.*“ (Ibidem, 2019, s. 676) Z pohledu Kateřiny Šedé je umění podstatně sociální, jakási forma řeči, tvůrci a diváci se stávají rovnocennými společníky díky komunikaci a naslouchání. Nepovažujeme její práci jen za uměleckou, ale i sociologickou. Klade důraz na to, aby zviditelnila společenskou strukturu a vztah mluvčího

s posluchačem, kteří mají zaměnitelné role. Tvorba Šedé musí mít vždy nějaký účel. Je tomu tak i v projektu „*Je to jedno*“, kdy si kladla za cíl zapojit babičku do života po smrti manžela. Šedá také ráda mluví o „*obyčejných lidech*“, mezi které řadí i sebe. Právě skrze spolupráci, plánování a oslavování úspěchů s těmito jedinci vychází její tvorba, která je spíše založena na životě než na umění. Tímto se snaží přinášet trvalé změny do našich životů. (Ibidem, 2019)

1.2.6 EVA KOŤÁTKOVÁ

Participaci si můžeme vysvětlit jako umělcovo vyjadřování svých názorů ve společném soužití s obyvatelstvem. Umělec se v některých dílech staví do role výzkumníka sledujícího chování jedince ve vztahu k prostředí. Tímto stylem pracuje Eva Koťátková. Příkladným projektem byl odkaz psychiatra Písařovice. Vytvořila v galerii SVIT instalaci na téma jeho práce, dokumentace a život pacientů. Participace je vnímána jako forma předvádění specifického přístupu, který demonstruje výjimečné profesní postupy, jež Koťátková spojuje s uměleckým kontextem. (Babyrádová, Sojková, 2021) Forma, kterou dělá svoji práci, má za úkol kontrolu osob, jejich vystupování ve společnosti nebo sebekontrolu. Zaměřuje se na lidi, kteří se špatně začleňují do společnosti. Spolupracuje proto s různými sociálními zařízeními, aby těmto jedincům pomohla se snadnějším fungováním a začleňováním do společnosti, s těmi, kteří byli vyloučení na okraj sociálního života. Čerpá z marginalizovaných příběhů a často spolupracuje při práci s dětmi. (Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2007)

Inspirace pro výtvarnou výchovu v participativních uměleckých projektech může mít mnoho podob. Důležitým prostředkem k participativním projektům je intermedialita. Můžeme se zaměřit na projekty, kdy autoři při realizaci ustupují do pozadí a sledují reakce žáků, nebo na postupy, které překračují vlastní existencionální hranice a zapojení jedinců do kolektivní práce. Tímto splníme jeden ze zásadních cílů výchovy, a to socializace. (Babyrádová, Sojková, 2021, s. 22)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zaměřím na realizaci pěti výtvarných úkolů. Cílem této praktické části bude realizovat výtvarné aktivity s dětmi předškolního vzdělávání a žáky druhého stupně základní školy v rámci volnočasové organizace a základní školy. Snažím se pomocí kooperativní výuky a participativních prvků zlepšit sociální vztahy mezi žáky, vzájemnou nápomoc a spolupráci s pozitivní vzájemnou závislostí.

Při realizaci výtvarných aktivit provedu kvalitativní výzkumnou sondu, při které budu sbírat data pomocí reflektivních bilancí. Tato data následně vyhodnotím pomocí metody otevřeného kódování. Mým cílem je zmapovat situace ve výuce výtvarné výchovy, ve kterých žáci rozvíjí sociální dovednosti.

2.1 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ S PRVKY PARTICIPACE

V první části se zaměřuji na děti z první třídy základního vzdělávání. Děti se scházejí v odpoledním výtvarném kroužku s tím, že se někteří neznají. Následují dva výtvarné úkoly pro skupinku, kde se nachází devět dětí u prvního úkolu a patnáct dětí u druhého, všechny jsou to dívky. Tyto úkoly jsme zvolila pro uvolnění atmosféry, vzájemné poznání a komunikaci skrze úkol.

2.1.1 ZVÍŘECÍ DVOJČATA

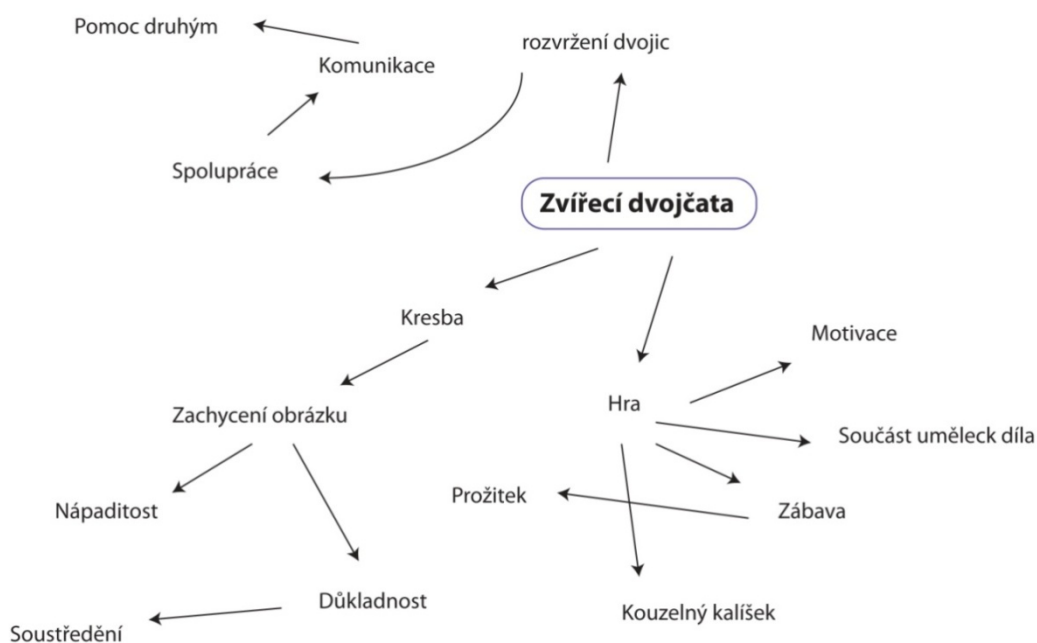
Aktivita rozvíjí u dětí vzájemný respekt a komunikaci. Snažím se touto hrou zlepšit respektování a vzájemnou podporou.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA PRVNÍHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Zvířecí dvojčata
Cílová skupina	Předškolní vzdělávání
Časová dotace	2 vyučující hodiny
Inspirační východiska	Sarah Morris, Yoko Ono

Pomůcky	Čtvrtky, kresebné prostředky, fixy
Učivo	Interpretace vizuálního obrazu druhého, verbální komunikace, pomoc druhému, výtvarná tvorba, paměť
Formulace zadání Výtvarného úkolu	V kalíšku jsou kartičky se zvířátkem a barvičkou, které se náhle ztratily a musíte je najít. Až najdete svoji kartičku, nakreslete zvířátko, které máte na kartičce, podle své fantazie. Poté si svůj obrázek prohodte s obrázkem vaší kamarádky. Na čistém papíře nakreslete to, co vidíte na obrázku vaší kamarádky. Snažte se, co nejpřesněji nakreslit to, co vidíte na obrázku vaší kamarádky. Pokud máte čas, můžete své obrázky i vybarvit. Vytvoříme tak společné pexeso, se kterým si budeme moci pohrát.
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	- „ <i>záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost</i> - <i>vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim</i> “ (RVP PV, 2021, s. 20)
Kritéria hodnocení	Zaměřila bych se na snahu zachycení obrazu, a jejich komunikaci probíhající při tvorbě, znázornění vlastní fantazie.

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1. Motivace

Kouzelný klobouk se zvířátky. Následné hraní pexesa.

2. Realizace výtvarného úkolu

- První fáze:

Dětem jsem ukázala kouzelný kalíšek, ve kterém se ukrývají různá zvířátka vytištěná na kartičkách. Kvůli tomu, že byl kouzelný, náhle kartičky zmizely. Děti musely hledat po místnosti ztracené kartičky. Každý, kdo našel, si sednul zpět na své místo.

- Druhá fáze:

Zvířátko s barvičkou na obrázku, které si dítě našlo, mělo následně kreslit. Měli zadané zvíře i barvu, teď měly za úkol najít pastelku barvy, která je na kartičce, následně se snažit zvířátko nakreslit na připravené papíry.

- Třetí fáze:

Pastelkami, fixami nebo voskovkami vybarvily kresbu. Následně svoji kresbu předaly kamarádovi vedle sebe.

- Čtvrtá fáze:

Po předání kreseb se snažily překreslit kamarádovo dílo. Měly u sebe barvu pastelky toho druhého, aby se daný pár rozpoznal.

- Pátá fáze:

Děti zkompletovaly kartičky a začala hra. Na koberci se posadily se do kruhu, začaly hrát pexeso svými kartičkami. V kruhu si řekneme, jaké kresby vytvořily, následuje reflexe.

3. Reflexe

Reflektivní otázky

- Co si myslíte, že mám v kalíšku?
- Chtěli byste kreslit další pexeso?
- Jaké by to bylo?
- Bavilo vás to?
- Jak se povedlo překreslit kamarádovo zvířátko?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Hodina začala po příchodu posledního dítěte. Děti bylo devět, schází se na kroužku jenom dívky. Navzájem se některé děti neznaly a posadily se, tak aby byly s kamarádkami, které znají. Většina holčiček byla aktivní krom jediné holčičky, která se bála promluvit. Jedná se o jedno z dětí, které nikoho nezná v tvořivém kroužku. Snaží se, je tvůrčí, ale nekomunikuje. Je hodně uzavřena do sebe.

Na začátku hodiny jsem dětem zadala výtvarný úkol. Děti byly rády a hodně je to zajímalo. Po místnosti hledaly postupně kartičky se zvířátky a barvičkou. Poté, co se usadily, začaly kreslit tou barvou, jakou měly na papírku. Děti byly rozděleny do dvojic podle toho, jak se znaly a neznaly. Snažily se namalovat podle své fantazie zvířátko, jež mají před sebou. Pak si své obrázky prohodily a začaly malovat znovu na čistý papír, ale už kreslily to, co viděly na papíře od své kamarádky. Snažily se co nejpřesněji nakreslit to, co viděly. Překvapilo mě, že se stydlivá holčička zapojila a snažila se. Měla velkou snahu a napomáhala dívce sedící vedle ní. Dvě holčičky měly problém a vzájemně si pomáhaly, nevěděla, jak má dané zvíře nakreslit a dívka, která s ní byla v týmu, se nabídla, že pomůže. Nakonec spolu vymyslely, jak dané zvíře nakreslit. Mohla jsem zde pozorovat, jak postupují a dokáží si pomoci mezi sebou.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obr. 1. Tvorba dvojíček (vlastní fotografie)



Obr. 2. Finální hra (vlastní fotografie)

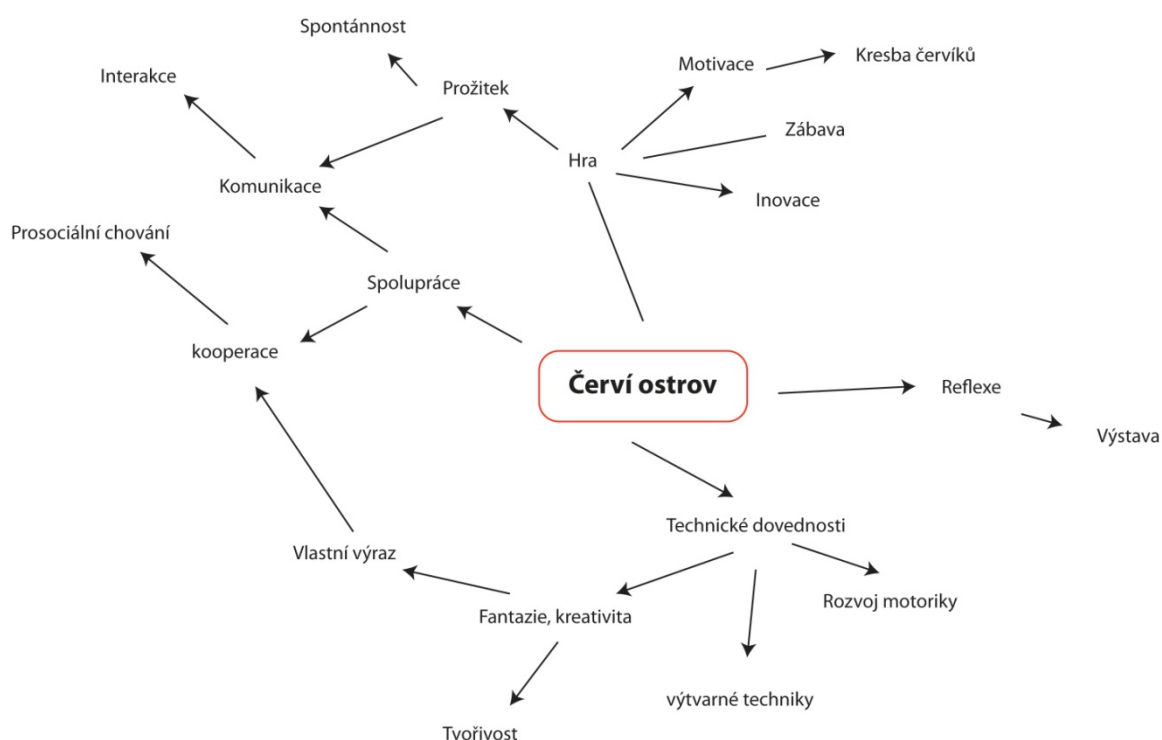
2.1.2 OSTROV ČERVÍČKŮ

DIDAKTICKÁ STRUKTURA DRUHÉHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Ostrov červíčků
Cílová skupina	Předškolní vzdělávání
Časová dotace	2 vyučující hodiny
Inspirační východiska	Ernesto Neto, Petr Nikl
Pomůcky	Čtvrtky, voskovky, lepidlo, izolepa, bavlnky
Učivo	Kreslení, vnímání objektu a pocitů toho druhého, práce s příběhem, hra s náhodou, práce s detailem, podpora fantazie, spolupráce, verbální komunikace
Formulace zadání Výtvarného úkolu	Vytvoříme si Červí ostrov. Ostrov se bude skládat z cestiček červíků, propojených do sebe jako skládačka. Budete používat bavlnku. S bavlnkou si různě hrajte a házejte ji nad sebe, dívejte se, jak se červík různě kroutí. Nyní červíka vyhodte, co nejvýše to jde, a nechte dopadnout na papír. Vyznačte na papír, jak červík dopadl, a vybarvěte. Po dokončení kresby propojte jednotlivé cestičky dohromady a vytvořte z nich větší ostrov. Vyberte si jednu z cestiček a domalujte kolem ní, co by se na ostrově mohlo vyskytovat. Experimentujte s tvarem a technikou cestiček a neváhejte se zapojit do spolupráce s ostatními dětmi při vytváření ostrova.
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	- „řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“ - vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim“ (RVP PV, 2021,

	s. 20)
Kritéria hodnocení	Schopnost zapojit se do skupinové práce, schopnost vyjádřit své pocity z této aktivity, přístup ke komunikaci s druhým dítětem.

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1. Motivace

Příběh o červíkovi a následná hra.

2. Realizace výtvarného úkolu

- První fáze: Uvedení dětí do příběhu. Hra s červíky, různé házení a zkoumání, jak létají a otáčejí se ve vzduchu.
- Druhá fáze: Při házení červíků co nejvíce to jde, se děti snažily, aby jim červík dopadl na papír, a vytvořil jim obraz s cestičkou, kudy červík šel.
- Třetí fáze: Když děti měly tvary červíka na papíře, mohly jej vyznačit jakoukoliv barvou, která bude vyjadřovat náladu červíka. Následně vybarví.
- Čtvrtá fáze: Zkompletování všech obrazů. Pospojování cestiček do sebe a vytvoření ostrova.

- Pátá fáze: Dotváření ostrova, kresba jednotlivých částí a vzájemné napomáhání.
- Šestá fáze: Závěrečná reflexe, sebereflexe.

3. Reflexe

- Bavila vás hra s bavlnkami?
- Jak jste se cítily, když jste házely s bavlnkami?
- Komunikovaly jste mezi sebou?
- Nevadilo vám, že některá zasahuje do vašeho díla?
- Jste se svojí prací spokojeni?
- Co vidíme na ostrově?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Na kroužek přišlo patnáct děvčat. Na začátku hodiny jsem děti seznámila s červíčky. Vysvětlila jsem jim pomocí povídání o červech a různými hrátkami to, co dnes budeme tvořit. Dětem netrvalo dlouho a pochopily, co budeme tématem, a že dané bavlnky jsou červíci. Hráli jsme krátkou hru, co vše dokáže, jak vysoko dokážeme červíka hodit. Když si děti dohrály, daly si pod ruce čtvrtku a snažily se červíka co nejvýše hodit nad sebe. Tak, jak dopadl na papír, zůstal i ležet. Říkala jsem dětem, že po spadnutí na červíka nesmí už sahat, protože nám ukazuje cestu našeho ostrova, kde všude červík byl. Měly za úkol bavlnu obkreslit. Snažily se udělat více cestiček. Děti to velmi zaujalo a začaly zkoušet bavlnku muchlat, stáčet a i uvolněně házet. Učily se práci s jemnou motorikou. Sledovaly, co se s tím bude dít. Když si děti byly jisty, že mají cestičky hotové, začaly je vybarvovat. Všechny děti své hotové kresby položily na stůl. Během diskuse mezi dětmi vznikla debata o propojení různých cestiček. Zapojením se do aktivity spojovaly kousky papíru, které představovaly cestičky červíků, a skládaly je dohromady jako skládačku, vytvářející mapu cestiček. Všechny děti se zapojily. Po složení jsem papíry slepila k sobě, dala na větší papír. A tím začala expedice nového ostrova. Zadání dětem bylo takové, že červíci mají cestičky, ale žádná objevená místa. Namalujte červíkům domov, kde mohou bydlet, jaké může mít červík okolí. Měly dělat různé odbočky. Pracovaly s různým materiálem. Zasahovaly i do kreseb kamarádů, vzájemně se doplňovaly. Následovala závěrečná reflexe. Ptala jsem se na jejich cestičky a zjišťovala myšlenky dětí. Ptala jsme se, zda jsou se svojí prací spokojeni a spolupráce je bavila.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obr. 3. Tvorba cestiček (vlastní fotografie)



Obr. 4. Spojování (vlastní fotografie)



Obr. 5. Proces při tvorbě ostrova (vlastní fotografie)

2.1.3 ZVUKOVÉ SMYČKY

Další částí zpracovávání výtvarných úkolů jsem se zaměřila na sedmý ročník základní školy pro porovnání spolupráce, vzájemného respektu a komunikačních dovedností. Jedná se o třídu s dvaceti pěti žáky. Jsou zde dívky i chlapci. Výtvarné úkoly jsem realizovala v sedmé A. i v sedmé B. Jsem ráda, že jsem mohla pracovat s těmito žáky, jak kvůli jejich věku, tak kvůli špatnému pohledu na výtvarnou výchovu. Více se zde projevují má kritéria, která sleduji.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA TŘETÍHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Zvukové smyčky
Cílová skupina	2. stupeň základní školy
Časová dotace	3 vyučující hodiny
Inspirační	Christian Marclay, Milan Maur

východiska	
Pomůcky	Čtvrtky, kresebné prostředky, tempery, vodové barvy, nůžky, mobilní telefon, materiály na tvorbu zvuků.
Učivo	Žáci pracují se smysly, rozvíjí svoji kreativitu a fantazii, snaha o zachycení prvotní myšlenky, práce ve skupině, komunikace, vzájemná úcta a vnímání názorů toho druhého.
Formulace zadání Výtvarného úkolu	<p>Vytvoříte multimedialní uměleckou tvorbu založenou na záznamu zvuku. Práce se odvíjí od různých zvuků, na které budete reagovat, tím že vytvoříte vlastní tvar, kterým je výtvarně zachytíte. Následně všechny tvary spojíte ve skupině do jednoho celku a použijete jako inspiraci k vlastnímu zvukovému experimentu.</p> <p>V první části úkolu uslyšíte zvuky. Různé části třídy si poslechnou jiný zvuk, který budou mít za úkol zaznamenat pomocí různých tvarů. Můžete nejdřív zavřít oči a představit si, jaký tvar nebo linii vám zvuk evokuje. Potom zvuk nakreslete.</p> <p>V druhé části úkolu se rozdělíte do skupin. Ve skupinách se Vám sejdou výtvarné záznamy různých zvuků. Prohlédněte si obrazy ostatních a prozkoumejte různé možnosti, jak lze zvuk výtvarně zachycovat. Poté vystříhnete vámi vytvořený tvar, který vám evokoval daný zvuk, a použijte ho jako šablonu. Půjčte ji spolužákům ve skupině, aby si ji mohli obkreslit do společné kompozice. Navzájem si vaše šablony vystřídejte, spojte tvary do sebe, zkoušejte různé kombinace.</p> <p>Ve třetí části se zaměřte na barevnost, kterou vysvětlíte na závěr hodiny. Měli byste zvolit takovou barevnost, kterou vám připomíná zvuk či tvar vašeho díla. V závěru vytvoříte zvukový doprovod k vašemu obrazu skrze záznamník v mobilním</p>

	<p>telefonu. Využijte k tomu různorodý materiál, nahrajte sbírku zvuků, které se k vašemu společnému obrazu hodí. Také vymyslete název a krátký popis vašeho díla, pro ostatní žáky. Proběhne závěrečná reflexe, kdy budete prezentovat své dílo ostatním, a reflektovat proces tvorby.</p>
<p>Cíle dle RVP a jejich konkretizace</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>„VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků</i> - <i>VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i> - <i>VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření</i> - <i>VV-9-1-03 zachycuje jevy a procesy v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace“ (RVP ZV, 2021, s. 94)</i>
<p>Kritéria hodnocení</p>	<p>Hodnocení originality, zda studenti přišli s novými a inovativními způsoby práce se zvukem a tvorbou. Zda studenti umí pracovat s technikou a materiály, které byly použity v úkolu. Hodnocení kreativity, zda studenti dokázali přinést nové myšlenky a své kreativní prvky do tvorby. Spolupráce mezi žáky, vztahy s ostatními a sjednocení všech nápadů i myšlenek druhých.</p>

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) Motivace

Inspirace umělcem, zachycení zvuku. Abstraktní tvorba a následné tvoření zvuků.

2) Realizace výtvarného úkolu

- První fáze: Záznam zvuku, rozdělení do skupin.
- Druhá fáze: Vystřižení tvarů do šablony a ve skupině vytváření společné kompozice z jednotlivých zvuků. Zvolení barevnosti podle toho, jak na ně daný tvar či zvuky působí.
- Třetí fáze: Zvolí si ve skupině materiály, které ozvláštní zvukem svoji tvorbu. Musí se domluvit, jaké zvuky sjednotí. Následuje zvukový záznam.
- Čtvrtá fáze: Vymyslí název a stručně popíše obraz, jaký byl jejich záměr, přidají QR kód.
- Pátá fáze: Závěrečné prezentace a reflexe.

3) Reflexe

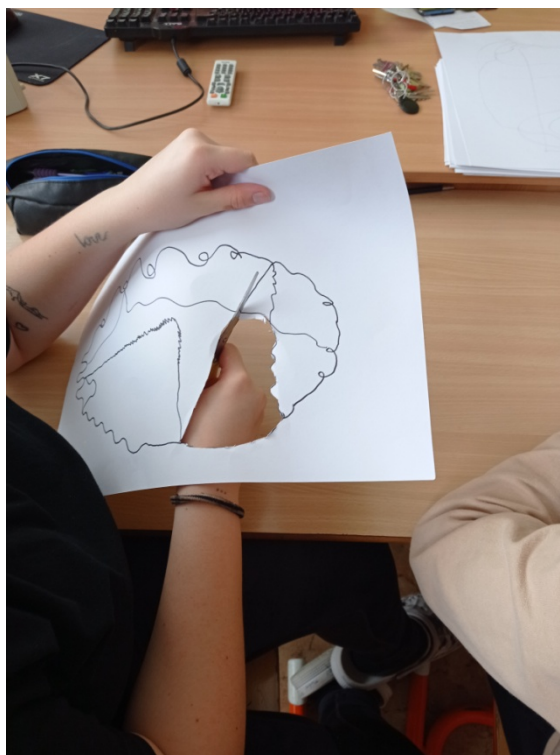
- Bylo pro vás těžké pracovat v jiné skupině, než jste zvyklí?
- Jak jste se cítili při zachycení linie podle zvuku?

- Jakou část úkolu byste chtěli tvořit znovu?
- Dorozuměli jste se ve skupině?
- Pomáhali jste si?
- Co vám zvuky připomínaly?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

První hodinu začalo představení umělce, jeho tvorby, práce s linií a názorné ukázky možností pro zachycení zvuku. Poté jsme jim vysvětlila, v čem bude umělecká tvorba spočívat. Já jsem takový prvotní autor a oni jsou spoluautoři, kteří moji myšlenku dotvoří. Začala jsem tvořit různé zvuky, na které studenti reagovali. Byli rozděleni do řad. Každá řada měla jiný zvuk. Měli zaznamenávat prvotní myšlenku, co v nich daný zvuk evokuje. Většina zaznamenávala hned, někteří s tím měli na začátku problém se zaposlouchat a vnímat zvuk. Po chvíli se povedlo zaznamenat zvuk. Po dokončení záznamu své tvary, linie začali vystřihávat do šablony. Snažili se vystřihávat i detaily. Spojili se do skupinek podle toho, aby každý z nich měl jiný zvuk. Poskládáním všech zvuků různě na sebe vznikl nový tvar, který složili ze svých prvních zvukových záznamů. (1. Zvuk-sklenička, 2. Zvuk-igelit, 3. Zvuk-chleba, 4. zvuk-kameny) Dále reagovali na vytvořený zvuk a měli zvolit barevnost, který jim zvuk či tvar připomíná. Po dokončení se jejich tvorba začíná stávat nejen zrakovou ale i sluchovou. Do teď ztvárňovali tvar podle zvuku a nyní vytvoří zvuk podle tvaru. Mohou vytvořit zvuk z jakéhokoliv materiálu. Nahrají na záznamník v mobilních telefonech, následně se vygeneruje QR kód. Zvolí název a krátký popis obrazu, co tím obrazem a zvukem chtějí říci, nebo co si pod tím mají spolužáci představit. Následuje představení zvuku k tvaru a závěrečná reflexe. Vystavení na nástěnky pro jiné třídy, které si mohou obraz prohlédnout a zaposlouchat do zvuku. Otevírám divákům prostor pro osobní prožitky nebo interakce s uměním. Tímto se snažím zapojit diváka do interpretace a tvorby.

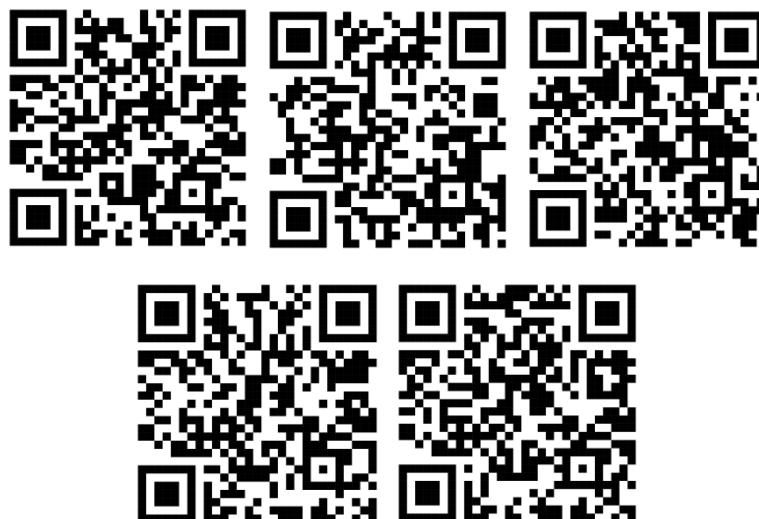
FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obr. 6. Záznam zvuku, tvorba šablony (vlastní fotografie)



Obr. 7. Finální dílo, Mořská hladina (vlastní fotografie)



Obr. 8. Tvorba zvuku (vlastní fotografie)

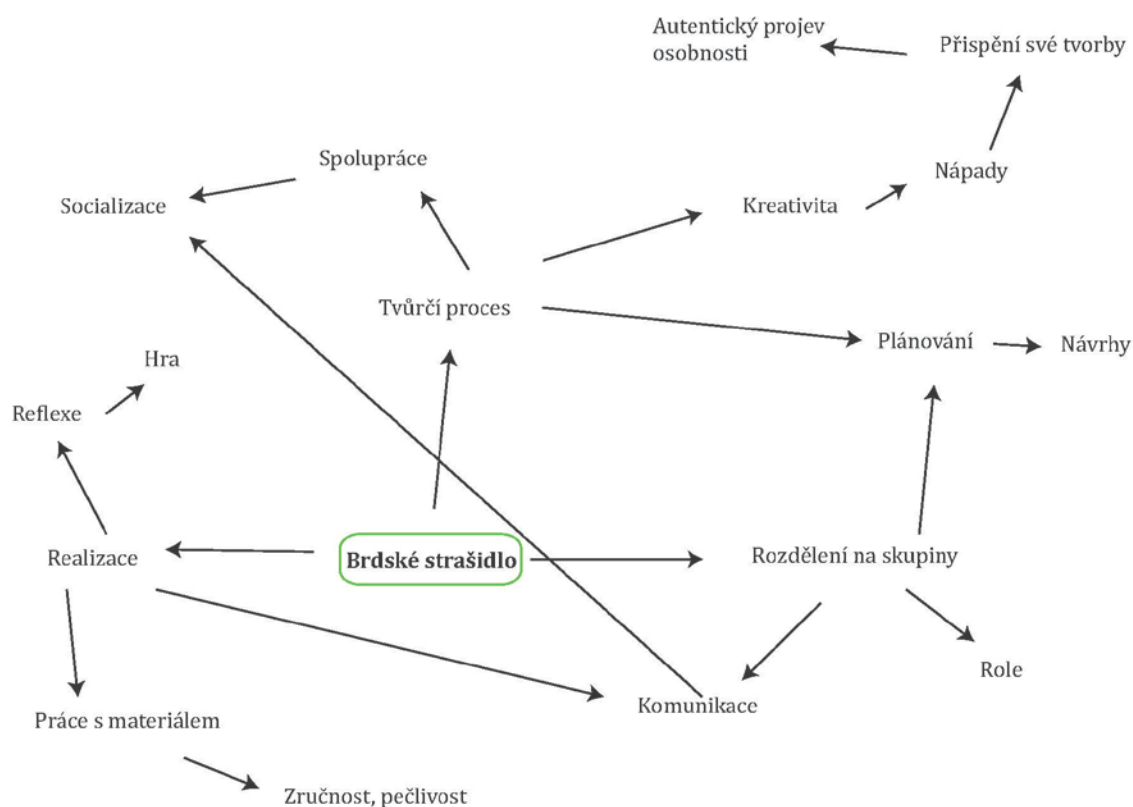
2.1.4 BRDSKÉ STRAŠIDLO

DIDAKTICKÁ STRUKTURA ČTVRTÉHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Brdské strašidlo
Cílová skupina	2. stupeň základní školy
Časová dotace	4 vyučujících hodin
Inspirační východiska	Brian Froud, Olafur Eliasson, Eva Kotátková
Pomůcky	Čtvrtky, kresebné prostředky, lepidlo, tavná pistole, noviny, látky, krabice, vlna, knoflíky a jiné různorodé materiály.
Učivo	Prvky vizuálně obrazného vyjádření, textury, linie, vnímání vztahu a uspořádání prvků v ploše, vizuální gramotnost, komunikace, naslouchání, dorozumět se mezi sebou, sebereflexe.
Formulace zadání Výtvarného úkolu	Vytvoř brdské strašidlo. Rozděli se do skupin každá po šesti členech a rozvrhněte si, jakou část těla každý z vás bude tvořit. Až bude mít každý zvolenou část těla, posadí se zpět na své místa. Každý pracuje na své části, maluje a kombinuje různé

	materiály. Po dokončení se spojte zpět do své skupiny a spojte všechny části k sobě, aby vznikl tvor. V závěru představte vašeho tvora, uveďte jeho jméno a při představení s ním hrajte.
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	- „ VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření - VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků“ (RVP ZV, 2021, s. 94)
Kritéria hodnocení	Zaměřila bych se na tvorbu s materiály, jejich zručnost a kreativitu, pečlivost, na jejich empatie při spolupráci, komunikační dovednosti, interpretaci a celkovou práci ve skupině.

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) Motivace

Soutěž, výstava, hra s loutkami

2) Realizace výtvarného úkolu

- První fáze: Představení umělců pracujících s tématem bestiárium nebo s různými tvory.
- Druhá fáze: Rozdělení žáků do skupinek. Domluva mezi členy skupinky, kdo bude mít jakou část těla tvora. Vrácení na svá místa, následná tvorba.
- Třetí fáze: Kresba, vystřížení a následná práce s materiálem.
- Čtvrtá fáze: Sestavení částí těla pomocí kulatých svorek. Vymyšlení názvu pro strašidlo
- Pátá fáze: Závěrečná reflexe. Presentace výsledků na výstavě, kde se diváci mohou zapojit a interagovat s dílem.

3) Reflexe

Reflektivní otázky

- Co jste si mysleli, že budeme dělat, když jste viděli materiály?
- Jste se svojí prací spokojeni?
- Vyskytl se některý problém při práci?
- Jaký materiál vám byl nejpříjemnější?
- Měli jste problém se zapojit do tvorby?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Tento i následující úkol pracuje s neformálním sdružením skupin, z kterých vycházím v kapitole uměleckých východisek. Při této práci někteří žáci chybějí, a v příštích hodinách přicházejí, vysvětluje se znovu výtvarný úkol a tvoří se další skupina. Seznámila jsem žáky s umělci, kteří pracují s tématem bestiárium nebo s různými tvory. Snaha tohoto úkolu je podpora aktivního rozhodování v procesu. Žáci se rozdělili do skupin, aniž bych věděla, jak se kdo zná. Dohadují se mezi sebou v dané skupině, kdo bude mít jakou část těla. Dostali za úkol se ve skupince domluvit, kdo zpracuje např. nohu, ruku nebo hlavu. Poté se měli vrátit na své původní místo. Snažila jsem se, aby nekoukali ke kamarádům a byla jejich tvorba jedinečná. Každý, kdo mně nakreslenou část, ji mohl vystříhnout a začít barvit a lepit různorodé materiály. Snažili se tvořit i různé povrchy, které by mělo mít strašidlo. Někteří se pustili i do šití nebo si poradili s efektem sešití pomocí sešíváčky. Žáci

byli velmi pečliví a kreativní. Délka trvání byla pět vyučujících hodin. Po zhotovení částí připínali kulatými svorkami kusy těla k sobě. Vytvořili loutku, se kterou mohou hýbat a vymýšleli název. Následovala závěrečná reflexe. Na výstavě si lidé mohli různě zkoušet strašidla nebo s nimi hýbat či rovnou něco hrát, díky tomu se do kontaktu s dílem zapojuje i divák, který zasahuje do díla, interpretuje, dává své prožitky a interakce s dílem.

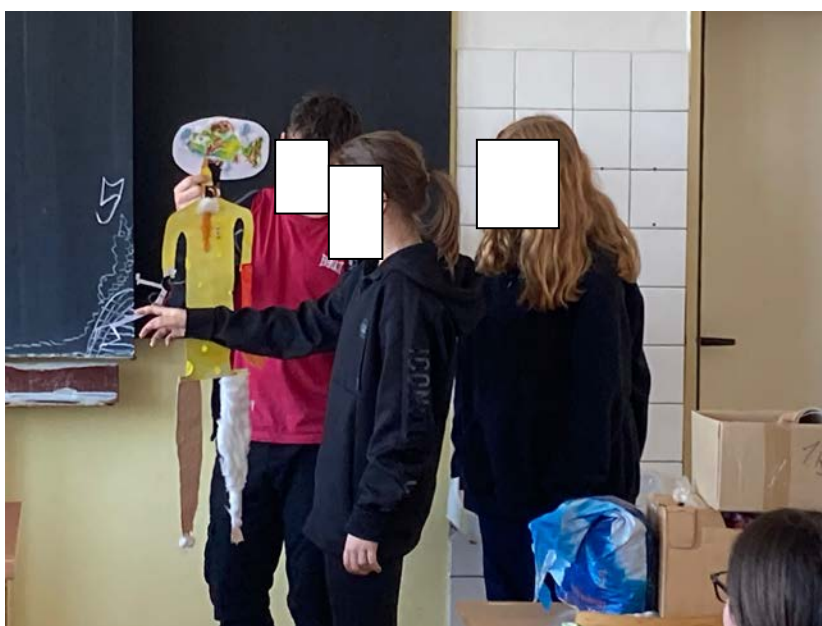
FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obr. 9. Tvorba na vlastní části strašidla (vlastní fotografie)



Obr. 10. Pomáhání ve skupině (vlastní fotografie)



Obr. 11. Prezentace a hra s loutkou (vlastní fotografie)

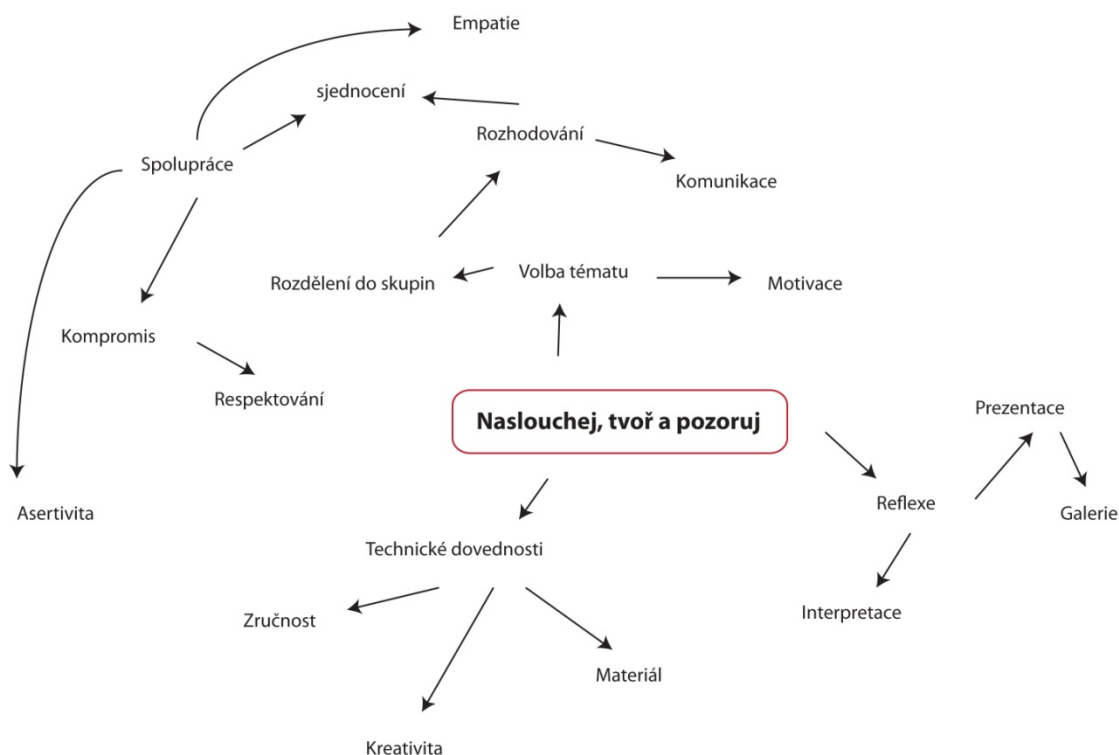
2.1.5 NASLOUCHEJ, TVOŘ A POZORUJ

DIDAKTICKÁ STRUKTURA PÁTÉHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Naslouchej, tvoř a pozoruj
Cílová skupina	2. stupeň základní školy
Časová dotace	2 vyučujících hodiny
Inspirační východiska	Kateřina Šedá, Judith Scott
Pomůcky	Čtvrtky, noviny, krabice, vlna, tavná pistole, papírový materiál, drátky
Učivo	Technické dovednosti, zručnost, pečlivost, práce s různorodým materiálem, komunikace, reflexe díla, spolupráce, respekt k druhému, zlepšení mezilidských vztahů
Formulace zadání Výtvarného úkolu	Vytvoř z novin a příze svůj osobitý objekt. Rozdělte se do skupin po třech a čtyřech. Vaším prvním krokem je rozhodnout jaké bude vaše společné téma. Myslete na to, že máte k dispozici jen tyto dva materiály. Zrealizované objekty si postavíte na podstavec, a předvedeme si menší galerii, ke každému objektu vymyslíte nápovědu k objektu, aby ostatní skupiny hádaly, co jste vytvořili. Následuje závěrečná reflexe.
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<ul style="list-style-type: none"> - „VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků - VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření - VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků (RVP,

	2021, s. 94)
Kritéria hodnocení	Hodnocení spočívá v sjednocení žáků při formulaci tématu. Jejich snaha zapojit se do procesu. Naslouchání a respektování názorů druhého. Vnímání jejich celistvosti.

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) Motivace

Volná tvorba podle vlastních nápadů.

2) Realizace výtvarného úkolu

- První fáze: Utvoření skupinek, rozdání materiálů.
- Druhá fáze: Návrhy tématu pro objekt.
- Třetí fáze: Realizace objektu
- Čtvrtá fáze: Reflexe, sebereflexe

3) Reflexe

Reflektivní otázky

- Shodli jste se na tématu?
- Jak se vám pracovalo ve skupině?

- Měli jste problém vymyslet indicii?
- Bavilo vás to?
- Jak jste se cítili, když jste měli volné téma?
- Proč se vám pracovalo dobře nebo špatně?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Inspirací tohoto úkolu je participativní umění, kdy jsem se nažila o to, aby žáci mohli být spoluautoři, a aktivně se zapojili do procesu rozhodování. Navrhují a tvoří. Skrze tento úkol ve škole pracuji s neformální komunitou, kdy se žáci sami sdružují, sdílí společný zájem. Přinesla jsem noviny a příze, každý musí mít stejné množství a je jen na nich, jak ho využijí. Žáci byli rozděleni do skupin po třech i čtyřech žáků. Promítla a vysvětlila jsem žákům umělkyni Judith Scott, která s tímto materiálem pracuje. Prvním procesem tvorby bylo rozhodnutí o tématu objektu/modelu. S tímto přicházely hlasité rozpravy ve skupinkách. Některým trvalo chvíli rozhodnutí a některým zase déle. Každý si rozdělil role, s čím může při tvoření pomoci. Žáci měli každý jinou fantazii a přispívali svými zkušenostmi, dovednostmi a originalitou do skupinové práce. Jedna skupinka měla s nápomocí všech členů ve skupině obtíže. Chlapec se necítil na to, aby vymýšlel předmět, kterým by skupině pomohl. Nahlížela jsem na skupinu a dala jsem se do diskuze s hochem. Dozvěděla jsem se, co tvoří ve volném čase nebo má rád, dospěli jsme k továrně Škodovky v Plzni. Předvedl svůj nápad skupině a ta ho přijala. Udělali kompromis a zdálo se jim nejsnazší vytvořit jen komín budovy. Po zhotovení děl se skupiny domlouvali na indicii pro svůj model, aby ostatní skupiny poznaly, co byl jejich záměr. Závěrečná reflexe byla v podobě vystavení objektů na podstavec, pro větší pocit atmosféry galerie, a přidání hodnoty objektu.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obr. 12. **Proces tvorby** (vlastní fotografie)



Obr. 13. **Prezentace objektu** (vlastní fotografie)

2.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

V mé praktické části se zabývám výtvarným projektem, který jsem rozepsala pomocí didaktické struktury nad touto kapitolou. Využila jsem pro výzkum kvalitativní výzkumnou sondu s pomocí prvků akčního výzkumu, který byl prováděn při realizaci projektu. Podle Jana Hendla, který ve své knize zmiňuje autora metodologa Creswella, jenž definoval kvalitní výzkum, a to: *„kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Hendl, 2008, s. 50)

Data pro výzkum jsem sbírala pomocí zápisků, který příkládám v příloze mé práce. Cílem mého výzkumu je analyzovat projevy sociálního chování skrze výtvarnou tvorbu. V rámci výzkumného šetření jsem kladla hlavní výzkumnou otázku a několik dílčích otázek, na které jsem hledala odpovědi v nasbíraných datech reflektivních zápisů. K výzkumu jsem použila metodu otevřeného kódování.

2.2.1 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Zmapovat situace ve výuce výtvarné výchovy, ve kterých žáci rozvíjí sociální dovednosti. Objasnit edukační potenciál výtvarných činností pro rozvoj sociálních a personálních kompetencí žáků. Zformulovat doporučení pro pedagogy, jak realizovat výuku výtvarné výchovy zaměřenou na podporu rozvíjení sociálních dovedností.

2.2.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

V jakých situacích výuky výtvarné výchovy žáci projevují a rozvíjí sociální dovednosti?

2.2.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jakým způsobem učitel ve výuce výtvarné výchovy inicioval projevy prosociálního chování žáků? Jak zadal výtvarný úkol, aby se zapojili všichni členové skupiny?

Jak si žáci při výtvarné tvorbě napomáhali a spolupracovali?

Jak žáci reagovali na zadání výtvarných úloh inspirovaných participativním uměním?

2.2.4 METODA VÝZKUMU

Při sběru dat pro mé výzkumné účely jsem se rozhodla použít mé reflektivní bilance, do kterých jsem zaznamenávala pozorování a rozhovory při výuce. Tyto údaje jsem následně analyzovala pomocí metody otevřeného kódování, která mi umožnila identifikovat významné a podstatné informace.

2.2.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumná sonda je realizována při volnočasových aktivitách. Jedná se o výtvarný kroužek. Na kroužku jsou zapsány děti z první třídy základní školy, jedná se o deset dívek. Tvořila jsme s nimi dva výtvarné úkoly. Druhá odlišně věková skupina se nachází na základní škole. Jedná se o sedmou třídu, se kterou jsem mohla tvořit zbylé výtvarné úkoly. Při pozorování dvou věkových skupin byla vidět rozdílnost dětí. Počet žáků pro realizaci mého projektu byl kolem dvaceti, přičemž dívek bylo více než chlapců.

2.2.6 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ REFLEKTIVNÍCH BILANCÍ

Zvolila jsem si metodu otevřeného kódování pro záznam reflektované výuky. Dle Hendla otevřené kódování analyzuje téma, přiřazuje označení, čte poznámka a zaznamenává kritická místa. (Hendl, 2008) Kódy v textu jsem vyznačovala barevně. Pro výběr daných kódů jsem vycházela ze stanovených cílů výzkumných otázek, pro zajištění potřebných informací odpovědí daných otázek. Každý kód, který jsem použila, jsem specifikovala, aby bylo jasné, co daný kód znamená a jaký má význam. Díky těmto krokům jsme lépe porozuměla informacím a jejich následnému vyhodnocení. Přikládám ukázkou mého otevřeného kódování z reflektivních bilancí.

Brdské strašidlo

Hodina výtvarné výchovy byla započata představením tématu, které znělo – bestiarium. Touto tematikou se zabývá vícero umělců a to bylo cílem hodiny, seznámit děti s jejich činností nebo se od nich nechat inspirovat. Žáci na toto téma reagovali různými podněty, avšak po podrobném představení začali přemýšlet, jak bestii vytvořit. Byli rozděleni do skupin, tak jak si sami zvolili. Skupiny byly zvolené po pěti, dívky i hoši. Aby se zajistilo, že každý tvor bude jedinečný, bylo žákům řečeno – *snažte se nekoukat ke svým spolužákům, vaše dílo je vaší fantazií*. Skupinky po pěti žácích byly zvolené záměrně. Každý člen skupiny, měl za úkol vytvořit jednu část těla, které se pro daný úkol skládalo z hlavy, rukou, nohou. Rozhodnutí, kterou část kdo bude dělat, si žáci museli zvolit sami. Byla to ukázka společné týmové práce, kreativity, rozhodování, ustupování druhému jedinci při společném úkolu. Bylo překvapující, jak to všichni zvládli a začali během chvíle pracovat. Každý byl kouskem skládačky ke společnému cíli. Tato aktivita byla také zvolena pro rozvoj jemné motoriky všech zúčastněných. Žákům byly předloženy různé materiály, které měli po celou dobu úkolu k dispozici. Tak to bylo s nástroji, s kterými pracovali. Připomněla jsem, že: *každá skupina, která bude mít zvolené části, se vrátí zpět na své místo*. Neměli problém s rozhodnutím. Po dohodnutí se vrátili zpět na svá místa, aby si dále neradili. Musí tvořit jen se svou fantazií, se kterou přispějí skupině. Žáci ze začátku měli problém tvořit jen sami za sebe, ptali se: *proč nemůžeme kreslit u sebe? Nevím, jak to mám nakreslit*. Po vysvětlení, proč to tak to děláme, se začali snažit. *Každý pracuje sám za sebe, proto, aby svým nápadem přispěl do skupinové práce. Strašidlo bude různorodé a toho se snažíme dosáhnout*. Po chvíli všichni věděli, co mají dělat. Po kresebném návrhu jsem přinesla různorodé materiály a umístila na přední stůl. *Všechny materiály, co tady vidíte, můžete použít na vaši tvorbu*. Následně jsme jim předvedla, jak lze pracovat s různým materiálem. Žáci se seběhli a začali si rozebírat materiál. Kvůli preciznosti žáků tato tvorba trvala tři hodiny. Měli mnoho nápadů, děvčata se mě ptají: *můžu si zašít záplatu, aby to bylo víc realistické? Můžu pracovat se sešivačkou, pro detail zašitého oka?* Zpracovali své kresby a vrátili se zpět ke svým původním skupinám. Byli překvapeni z nápadů druhých, *debatovali a vysvětlovali si, co vytvořili*. Po diskuzi napojovali všechny části těla pomocí připínáček. Následovalo finální doladění a následná prezentace. Všichni byli natěšení na ostatní bestie, vyrobené druhými skupinami. Každé bylo jedinečné, v každém bylo něco z fantazie skupiny. Bylo fascinující vidět, jak každá skupina použila svou kreativitu a individuální schopnosti ke stvoření vlastního jedinečného tvora. Týmová práce na tvorbě tvora však zároveň umožnila studentům projevit své individuální schopnosti a získat

seznamení
sdílemrozvržen
organizace- zajištění
aby přišel
vlastní myšlen.- reakce
na volné
témaPřipomněla
jsemProblemy
se samostatnostíPráce s
materiályAktivita
základNápadito
druhých
rozhodování

Obr. 14. Ukázka kódování. Zdroj: autor

Přiřazené kódy:

Komunikace

Pomoc druhému

Dovysvětlující otázky

Spolupráce

Inovace, představení

Reflexe

Proces domlouvání

Volnost v rozhodování

Příspěvní vlastní myšlenkou

Vzájemný respekt k druhému

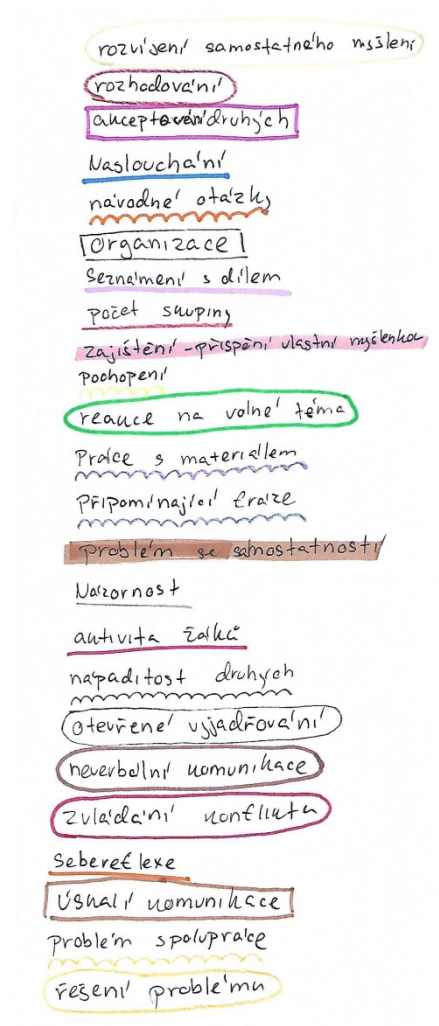
Tvůrčí proces, tvořivost

Zapojení veřejnosti

Podpora, povzbuzení

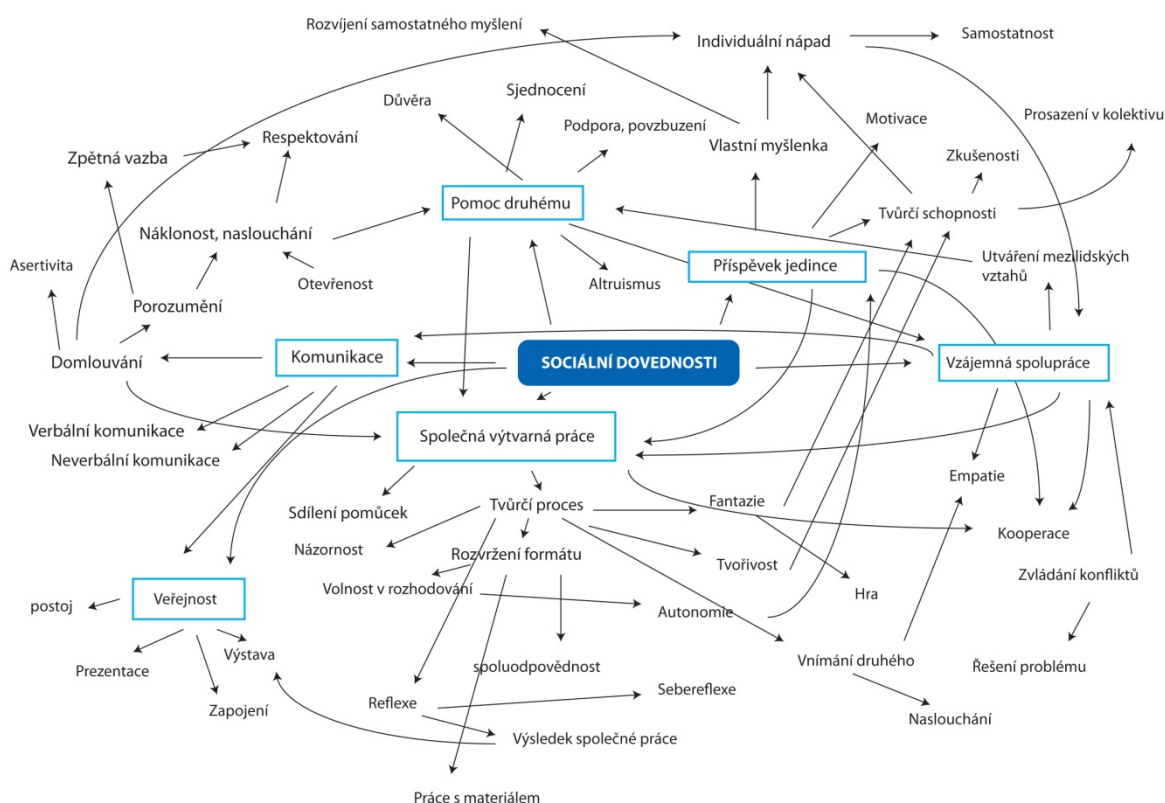
Utváření příjemné atmosféry

Motivace



Obr. 15. Přiřazené kódy Zdroj: autor

2.2.7 POJMOVÁ MAPA – ANALÝZA DAT



2.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Pomocí získaných kódů zmapuji situace a zodpovím hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky. Text je provázen barevným kódováním z reflektivních bilancí, které vyjadřují příklady situací.

2.3.1 ZMAPOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Díky formě otevřeného kódování je patrné, že je komunikace součástí všech výtvarných úkolů. Je to jeden z hlavních aspektů sociálních dovedností. Při realizaci úkolů si žáci i děti vždy propojovali své myšlenky. Komunikovali nad daným tématem, jak a co tvořit. Obhajovali svůj názor, také dokázali přijmout názor a kritiku druhého.

Při daném úkolu jsem kladla velký důraz na zapojení stejnou měrou všech zúčastněných. Z komunikace k danému úkolu nesměl být nikdo vyčleněn. Domlouvání, shody a neshody jsou nedílnou součástí aktivity mezi žáky. Moje působení ve výtvarném úkolu Brdské strašidlo bylo pouze pasivního rázu. Sledovala jsem, jak se žáci zvládnou domluvit a rozdat si role, nebylo třeba mého zásahu. Snažila jsem se zadat výtvarný projekt tak, aby každý přispěl do tvorby společného objektu.

Příkladem, je situace z výtvarného úkolu Brdské strašidlo: „*aby se zjistilo, že každý tvor bude jedinečný, bylo žákům řečeno: snažte se nekoukat ke svým spolužákům, vaše dílo je vaší fantazií. Každý člen skupiny, měl za úkol vytvořit jednu část těla, které se pro daný úkol skládalo z hlavy, rukou, nohou. Rozhodnutí, kterou část kdo bude dělat, si žáci museli zvolit sami.*“

Naopak u výtvarného úkolu *Naslouchej, tvoř a pozoruj*, jsem musela jednu skupinku motivovat, která si nevěděla s úkolem rady. Ve skupině byli dva chlapci, ti nebyli schopni pojmout daný úkol a nespolečovali s dívkami. V tomto případě jsem musela být aktivní, a vést s chlapci dialog. Situace je více rozvedena v následující kapitole *spolupráce ve skupině*.

Předškolní děti jsou více spontánní, projevuje se to radostí, zlostí, křikem, smíchem u daných aktivit. Vysvětlování výtvarných úkolů bylo hravé a více detailní. Zde jsem musela zasahovat při komunikaci mezi dětmi nejvíce. Vysvětlování daného úkolu bylo podrobnější a s názornou ukázkou. Všechny děti kromě jedné aktivně komunikovaly. Dívka byla uzavřená, komunikovat nechtěla. Musela jsem dívku zapojit, věnovala jsem jí více pozornosti. Nejčastěji se domlouvala neverbální komunikací.

Při aktivitě záznamu zvuků museli žáci zapojit komunikační dovednosti nejvíce, aktivita přinášela řadu situací, při kterých se žáci museli domlouvat na tvůrčím záměru. Přesto se skupina dokázala shodnout na realizaci šablon.

Uvádím další příklad z reflektivních bilancí: „*D: Musíme to tvořit od největší po nejmenší. CH: ne, naopak D: pak by to překrývalo jen malý prostor. CH: no jo, tak to dej takhle.*“

Často hovořili a vysvětlovali při hledání společného tématu i při realizaci úkolu. Docházím k úskalí komunikace, které se projevovalo nezvládnutím domluvy mezi žáky pro finální prezentace. Mohu to vysvětlit na rozdíl předškolních dětí a žáky z druhého stupně. Jak jsem již psala, jedna dívka byla velký introvert a musela jsme se s ní dorozumívat pomocí otázek. Mezi ostatními dívkami se dorozumívala mnohem lépe a byla zde podpora od dětí. Při závěrečných reflexích děti vždy rozpoutaly velké diskusní téma. Zatím co u žáků druhého stupně byla vidět nervozita a stres. Většina členů skupiny trpěla nesmělostí a projevovала nedostatek snahy při rozvíjení komunikace. Tomuto problému jsem čelila

pomocí otázek: „*Jakou indicii položíte? Jaké detaily vám přijdou nejlepší? Jaká část úkolu vás bavila?*“ Dále jsem vybízela ostatní žáky otázkami jako: „*Co si myslíte, že skupina vytvořila? Co vám to připomíná?*“ Díky těmto otázkám se rozpoutala komunikace při prezentaci. Žáci se navzájem povzbuzovali a podpořili uvolnění prezentujících.

2.3.2 MOŽNOSTI PRÁCE VE SKUPINĚ

V kolektivu druhého stupně bylo prosazování názorů patrné u žáků, kteří jsou v kolektivu považováni za vůdčí. Někteří žáci podlehli, ale někteří naopak prosazovali svůj názor. Bylo zajímavé poslouchat názory dětí a kolektivní vymýšlení tvorby. U předškolních dětí bylo prosazování názorů svérázné díky jejich věku. Každá dívka měla vlastní názor a mohla si ho realizovat.

Nezapojení do spolupráce nastala při volném tématu výtvarného úkolu *Naslouchej, tvoř a pozoruj*: „*Chlapec nevěděl, co tvořit a ani čím by mohl přispět, nechal to na ostatních. Při zadání nebylo vymezeno jednotlivé přispění od každého člena. Vstoupila jsem do komunikace skupinky a snažila jsem se jim slovně pomoci. Ptala jsem se na to, co by chtěli tvořit. Dívky aktivně vyráběly trubku. Povzbudila jsem chlapce a ptala jsem se jich, jaké mají záliby a co je baví. První chlapec: Vlaky, továrny. Druhý chlapec: Mě baví kreslit. Navázala jsme na jejich odpovědi, a řekla, ať tedy zkusí k trubce domyslet nějakou součást z vlaku nebo fabriky či kresbu v podobě názvu nebo logo objektu. Chlapci najednou ožili a první z chlapců zvolal: to může být komín, udělám mu pruhy červené a bude to Škodovácká fabrika. Hned se zapojil do výroby i s druhým chlapcem. Dívky nápad ocenily a snažili se dotvořit objekt společně.*“

Spolupráce mezi žáky byla tvořena z menších skupin. Uplatňovali se tak lépe sociální dovednosti. Komunikovali mezi sebou a měli možnost projevení vlastního názoru a postoje. Příklady označených kódů:

„*Žáci se semkli a každý tvořil. Někteří členové se stavěli více do dominantní role. ...kombinují své tvary a linie do jednoho celku a tvoří tak společnou koláž.*“

Rozdíl prosociálního chování mezi dětmi, které se znají několik let je jiné, než mezi dětmi, které se vidí poprvé. Také věk dětí hraje velkou roli v pomoci druhým. U předškolních dětí si dívka uměla říci o pomoc té druhé, nestyděla se před ostatními. Příkladem je dvojice

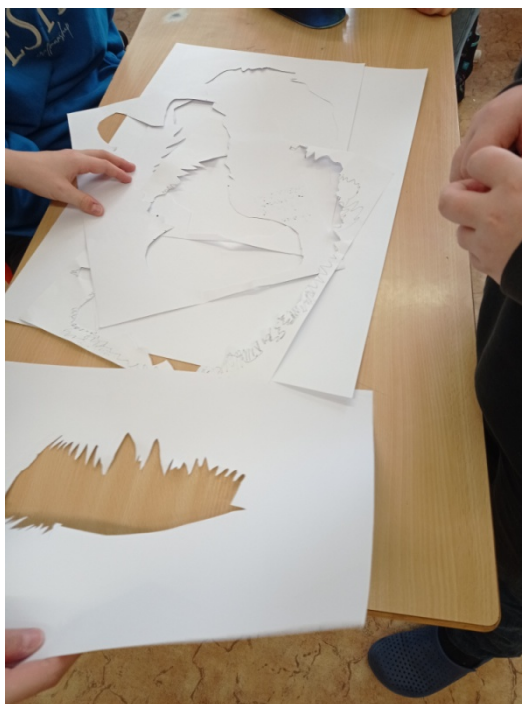
dívek při kresbě dvojíček. Dívka neuměla namalovat zvíře, nevěděla si rady. Vzájemně se podpořily a druhá dívka pomohla s nakreslením zvířete dívky. Rozdílem věkových skupin jsem také vyzorovala, že předškolní děti nevnímaly situace, kdy jejich spolutvůrce potřebuje pomoc. Zatím co žáci si dovedli pomoci navzájem bez toho, aby si řekli o pomoc. Ve skupinové práci si dokázali samostatně pomáhat, vždy to vyplynulo ze situace. Projevilo se to na práci objektu, kdy ve skupině nevěděli co vytvořit: „*Pomohlo, když dívky začaly tvořit některý objekt, co je napadly a druhé už napadalo, co z toho tvořit.*“

Dalším přiřazeným kódem pro pomoc druhému je při práci výtvarného úkolu *Zvukové smyčky*:

„*kombinuji různé své šablony...*“

„*některý členové drželi navzájem šablony a jeden či dva barvili...*“

Situace výtvarného úkolu *Zvukové smyčky*:



Obr. 16. Vzájemná pomoc při skládání šablon (vlastní fotografie)



Obr. 17. Vzájemná pomoc při malbě šablony (vlastní fotografie)

Napomáhali si v situacích, kdy by situaci sami nezvládli. Byli schopni rozpoznat situaci, kdy spolužák potřeboval pomoc. Dokázali respektovat druhého v situacích, kdy měli rozhodovat o tématu, nebo při domluvě v procesu. Při těchto situacích dokázali naslouchat druhému a shodnout se na dané věci.

Uvádím příklad:

„*Žáci se ve skupině mezi sebou domlouvají...*

Promítali své myšlenky...

Dívky se doplňovaly vzájemně. Nevadilo vám, že některá zasahuje do vašeho díla?

Odpovědi: Ne, nevadilo. Jsem ráda, že jsem mohla kreslit všude.“



Obr. 18. Situace, kdy dívky kreslí do všech částí ostrova (vlastní fotografie)

Uznávali názory skrze domlouvání a realizaci výtvarných úkolů. Díky porozumění, respektování a pomoci druhému vznikla příjemná atmosféra při tvorbě. Dokázali se semknout, členové byli spokojeni a projevoval se u nich smích při domluvení nad tvorbou. Nastalo zde úskalí v samostatné práci, kdy žáci byli naučeni vzájemně si radit nebo napomáhat při vlastním projevu.

Příklady otázek: „*Žáci ze začátku měli problém tvořit jen sami za sebe, ptali se: proč nemůžeme kreslit u sebe? Nevím, jak to mám nakreslit.*“

Výtvarné úkoly rozvíjí samostatné myšlení v situacích, kdy jsem úkol formulovala tak, aby každý člen přispěl vlastní tvorbou. Mohl tvořit podle vlastní fantazie a kreativity jedince, a přitom aktivně spolupracovat. Při odpoutání od spoluautorů jejich práce byla posunuta o lepší kreativnější myšlení. Při realizaci *Brdské strašidlo* se mě dívky zeptaly: „*můžu si zašít záplatu, aby to bylo víc realistické? Můžu pracovat se sešíváčkou, pro detail zašitého oka?*“

Je patrné, že při zadávání úkolů byla dobře zvolena aktivita a motivace, která vyžádala aktivně spolupráce a vzájemné pomoci. Jakožto učitel jsem povzbuzovala a podporovala při tvorbě výtvarné činnosti a dávala slovní hodnocení.

Pro lepší spolupráci a přispívání každého člena byly zadány úkoly, tak aby se každý člen zapojil. Uvádím na příkladu: „*Každý byl kouskem skládačky ke společnému cíli: První řada poslouchá daný zvuk, který vytvořím. Až budete mít nakresleno, přihlaste se. Nakreslete linii podle toho, jak na vás daný zvuk působí, co to ve vás evokuje. Po zhotovení linie se rozdělíme do skupin, v každé skupině bude od každého zvuku jeden.*“

2.3.3 VOLNOST V ROZHODOVÁNÍ

Ve výtvarném projektu jsem plánovala aktivity tak, aby měli možnost vyjádření a vlastního rozhodování. Činnosti měly hravý charakter a byly pro žáky motivující, stejně jako inovativní tvorba umělců, která jim byla představena názornými ukázkami.

Uvedu příklad na výtvarném úkolu *Červí ostrov*, kdy jsem seznamovala děti s červíky: „*Chtěla jsem děti vtáhnout do práce hrou a povídáním, aby lépe získaly představu o životě červíků, jak žijí, jak se pohybují, jak vypadají. Pomyslné červy jsem nahradila kouskem bavlnky, dětem rozdala. Začala jsem vysvětlovat hru s červíky, která spočívala v házení bavlnky, co nejvýše to šlo.*“

Děti při hodinách výtvarné výchovy, jak jsem se od nich doslechla, mají zadaný úkol většinou pevně stanovený – vytvořit nebo namalovat určitou věc, nemají obvykle možnost volby. Moje úkoly jsem směřovala k volnému zpracování, dávala jsem důraz na autonomní rozhodování a samostatnost. Zpětná vazba dětí mě potěšila, byli nadšeni z myšlenky volného zadání, mohli rozvíjet svoji kreativitu. Volnost v rozhodování bylo projevem radosti a zájmem. Způsob měl dopad na lepší kreativitu u dětí a rozvíjení vlastních myšlenek a přispění vlastních názorů. Domlouvání nad tématem komunikace při tvorbě byla více uvolněná nežli nucená. Příkladem jsou reakce žáků a mé zápisy:

Žáci byli více nadšeni než při zadávání daného tématu.

„*Bylo vidět, že se více povzbuzovali a vcítili se do procesu tvorby.*

Skupinky dávaly různé návrhy mezi členy...

Byla jsem ráda

Bylo to super, mohl jsem si vymyslet, co jsem chtěl se skupinou.

Bylo to zajímavé, uvolňující.

Dobře, chtěl bych častěji.

Můžete namalovat cokoliv, co vás napadne. D: i ducha? Všechny začaly malovat podle svých představ. D: já si myslím, že by tady mohlo být letiště.

2.3.4 DOPORUČENÍ PRO OSTATNÍ PEDAGOGY

V této kapitole se zaměřím na doporučení pro ostatní pedagogy na základě analýzy a výstupu výzkumných otázek, jakým způsobem realizovat výtvarný projekt pro rozvíjení sociálních dovedností.

Výtvarný projekt byl realizován se snahou rozvíjet sociální dovednosti. Učitel by se při plánování výtvarného projektu měl zaměřovat na aktivitu, která sjednocuje všechny členy skupiny. Správně volit velikost skupiny, kdy se nejvíce rozvíjejí sociální dovednosti. Doporučila bych důkladné promyšlení organizace a plánování aktivity. K tématu přistupovat tak, aby žáci měli volnost v rozhodování, ale s předpokladem, že se dodrží v realizaci výtvarného úkolu přispění jednotlivců skupině. Zjistila jsem, že zapojení každého člena ve skupině při tvorbě společného objektu, se u žáků projevilo prosociální chování nejvíce. Hlavní aspektem v realizaci aktivity by měla být cílená na spolupráci a komunikaci mezi dětmi. Při analýze jsem zjistila, že upoutání pozornosti a zajímavý až hravý přístup je správnou motivací pro realizaci společných prací. Je vhodné využít vlastní kreativitu a inovaci, která více zaujme a zaktivní.

Výtvarná výchova se zaměřuje na rozvoj kreativity, estetického vnímání a individuálního projevu žáků. Napomáhá posílit rozvoj samostatného myšlení, prosadit vlastní názory a myšlenky, sebeúctu a přijímání chyb jako součást učení. Prostřednictvím výtvarných činností napomáhají žákům vyjádřit své myšlenky nebo pocity. Výtvarná výchova rovněž podporuje rozvoj motorických dovedností a prostor pro experimentování. Zaměřuje se na rozvíjení sociálních dovedností, podporuje komunikaci, empatii, prosociální chování i respekt. Pomocí diskuze, zpětné vazby nebo názornému předvedení se žáci učí různé techniky nebo kultury. Umožní rozvoj uměleckých dovedností i sociálního růstu, připravující žáky na plnohodnotné a aktivní začlenění do společnosti.

Aktivity ve výtvarné výchově napomáhají k rozvíjení sociálních dovedností, které se liší od jiných předmětů. Pomocí výtvarných projektů se žáci učí spolupracovat, pomoci druhým, komunikovat a sdílet nápady. Vyjádření svého názoru a respektování názorů ostatních umožňuje diskuze a sdílení uměleckého díla. Výtvarné projekty napomáhají k individuálnímu sebevyjádření a sebeúctě, kdy mají žáci svobodu vyjádřit své myšlenky a pocity v umělecké tvorbě. Výtvarná výchova také podporuje experimentování a řešení problémů, což vyžaduje kreativitu, flexibilitu a inovativní myšlení.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit řadu výtvarných úkolů, které rozvíjejí sociální dovednosti, a jsou inspirovány participativním uměním. Následně zmapovat situace ve výuce výtvarné výchovy, ve kterých žáci rozvíjí sociální dovednosti.

V teoretické části jsem vymezila důležité pojmy, které mi daly nový pohled na realizaci výtvarných úkolů. Seznámila jsem se s novými informacemi, které jsou pro mě velmi přínosné, jak pro praktickou část mé práce, tak i pro realizaci výtvarných aktivit do budoucna. Výtvarné úkoly mi napomohly si uvědomit propojenost sociálních dovedností. Zaměřila jsem se na to, abych dětem umožnila více se respektovat, poznat, sjednotit a pomoci si navzájem. Snažila jsem se výtvarné činnosti formulovat tak, aby se rozvíjelo co nejvíce sociálních dovedností.

Práce mi dala nový pohled na organizaci a realizaci výtvarných úkolů. Díky praktické části jsem si osvědčila mé schopnosti spolupráce s dětmi a žáků, naučila se novým poznatkům i ve školním prostředí. Dokázala jsem reagovat na vytvořená úskalí spolupráce, a aktivně jsem pomohla k jejímu vyřešení. Uvědomila jsem si důležitost fantazie, hry a prožitku pro děti ve výtvarné výchově, poskytnout dětem volnější kreativnější a experimentální výtvarný úkol, aby měly možnost vyjádření a silnějšího dojmu. Zvolila jsme si realizaci výtvarných aktivit ve volnočasovém výtvarném kroužku a základní škole, kde jsem mohla sledovat odlišnosti věkové kategorie. Díky zapojení participativních přístupů do výtvarných úkolů jsem se přesvědčila, že se děti aktivně zapojují do výtvarného procesu a rozhodování. Učí se spolupracovat, vyjádřit své názory, reflektovat svoji práci a rozvíjet kreativitu. Všimla jsem si, že zapojení veřejnosti dětem více přidává na motivaci, také jsou schopni si své dílo obhájit. Participativní prvky přispívali k osobnímu a sociálnímu rozvíjení.

Závěrem bych chtěla říci, že výsledek práce přináší poznatky o tom, jak výtvarná výchova může efektivně přispět k rozvoji sociálních dovedností u žáků. Dále je ukázkou potenciál participativního umění jako prostředek k zlepšení sociální interakce a komunikace.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá rozvojem sociálních dovedností ve výtvarné výchově. Teoretická část je zaměřena na pojmy socializace, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností ve výtvarné výchově, konkretizace klíčových kompetencí a vymezení kooperativní a skupinové výuky. Součástí je také představení participativního umění, které zahrnuje studium prací dvou vybraných autorek.

V praktické části je provedena realizace výtvarných úkolů, které jsou formulovány do didaktických struktur. Následuje kvalitativní výzkumná sonda, stanovení cíle, hlavní a dílčí výzkumné otázky, otevřené kódování reflektivních bilancí a jejich specifikace. Zjištěná data reflektivních bilancí jsou zmapována na základě stanovených výzkumných otázek. Závěrem práce je zformulováno doporučení pro ostatní pedagogy, jak realizovat výuku výtvarné výchovy zaměřenou na podporu rozvíjení sociálních dovedností.

SUMMARY

The undergraduate thesis deals with the development of social skills in art education. The theoretical part focuses on the concept of socialization, the development of communication and social skills in art education, the concretization of key competencies, and the definition of cooperative and group teaching. Additionally, there is an introduction to participatory art, which includes the study of the works of two selected authors.

In the practical part, creative tasks are carried out, which are then formulated into didactic structures. This is followed by a qualitative research probe, goalsetting, main and sub-research questions, open coding of reflective balances, and their specifications. The data obtained from the reflective diary is mapped based on the established research questions. At the end of the work, recommendations are formulated for other educators on how to implement art education aimed at supporting the development of social skills.

SEZNAM LITERATURY

- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLAVÁČEK, Ludvík. *Kachna, nebo králík?: spekulace o sociální roli výtvarného umění*. V Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně spolu s Nadací pro současné umění Praha, 2020. FUD. ISBN 978-80-7561-267-0.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej - naslouchám*. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-x.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Obecná pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-056-3.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073672461.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a Alena DRURY SOJKOVÁ, ed. *Participace v umění a ve výchově*. Praha: Dokořán, 2021. ISBN 9788076750401.
- ŠEDÁ, Kateřina a Yvona FERENCOVÁ, ed. *Povolání: Šedá*. V Ostravě: Galerie výtvarného umění, 2019. ISBN 978-80-87405-50-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5561-7.
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, [asi 1995]. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. Edice VVP AVU. ISBN 978-80-87108-26-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BISHOP Claire, „Introduction. Viewers as Producers“, in: *eadem (ed.), Participation*, Cambridge, MA - Londýn: MIT Press - Whitechapel 2006.

Dostupné z: https://monoskop.org/images/b/b1/Bishop_Claire_ed_Participation.pdf

JUREČKOVÁ, Veronika. Participace ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 2012 [online]. [Cit. 20.06.2023]. ISSN 2336-1824.

Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/participace-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 24.02.2023]. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online], 2021. Praha:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 05.03.2023]. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

SJCH.CZ. Eva Koťátková: *Sjch. sjch.cz* [online] [cit. 27.05.2023].

Dostupné z: <https://www.sjch.cz/eva-kotatkova/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1. Cílové úrovně kooperativní výuky dle Kasíkové (2010)	12
Schéma 1. Komunikační schéma	15
Obrázek 1. Tvorba dvojčiček (vlastní fotografie)	23
Obrázek 2. Finální hra, Zvířecí dvojčata (vlastní fotografie)	23
Obrázek 3. Tvorba cestiček (vlastní fotografie)	27
Obrázek 4. Spojování, Červí ostrov (vlastní fotografie)	27
Obrázek 5. Proces při tvorbě ostrova (vlastní fotografie)	28
Obrázek 6. Záznam zvuku, tvorba šablony (vlastní fotografie)	33
Obrázek 7. Finální dílo, Mořská hladina (vlastní fotografie)	33
Obrázek 8. Tvorba zvuku, QR kódy (vlastní fotografie)	34
Obrázek 9. Tvorba na vlastní části strašidla (vlastní fotografie)	37
Obrázek 10. Pomáhání ve skupině (vlastní fotografie)	38
Obrázek 11. Presentace a hra s loutkou (vlastní fotografie)	38
Obrázek 12. Naslouchej, tvoř a pozoruj, proces tvorby (vlastní fotografie)	42
Obrázek 13. Presentace objektu (vlastní fotografie)	42
Obrázek 14. Ukázka kódování. Zdroj: autor.....	45
Obrázek 15. Přiřazení kódu. Zdroj: autor.....	46
Obrázek 16. Vzájemná pomoc při skládání šablon (vlastní fotografie).....	50
Obrázek 17. Vzájemná pomoc při malbě šablony (vlastní fotografie)	51
Obrázek 18. Situace, kdy dívky kreslí do všech částí ostrova (vlastní fotografie).....	52

PŘÍLOHY

Příloha 1. Zvířecí dvojčky – příprava hry (vlastní fotografie)**Příloha 2.** Zvířecí dvojčky – kresba podle obrázku toho druhého (vlastní fotografie)

Příloha 3. Ostrov červíčků – zachycení spadlého provázku (vlastní fotografie)



Příloha 4. Ostrov červíčků – expedice ostrova (vlastní fotografie)



Příloha 5. Ostrov červíků – výstava (vlastní fotografie)



Příloha 6. Brdské strašidlo – materiály k tvorbě (vlastní fotografie)



Příloha 7. Brdské strašidlo – finální dílo (vlastní fotografie)



Příloha 8. Brdské strašidlo – finální dílo (vlastní fotografie)



Příloha 9. Brdské strašidlo – výstava, zapojení veřejnosti (vlastní fotografie)



Příloha 10. Zvukové smyčky – záznam zvuku (vlastní fotografie)



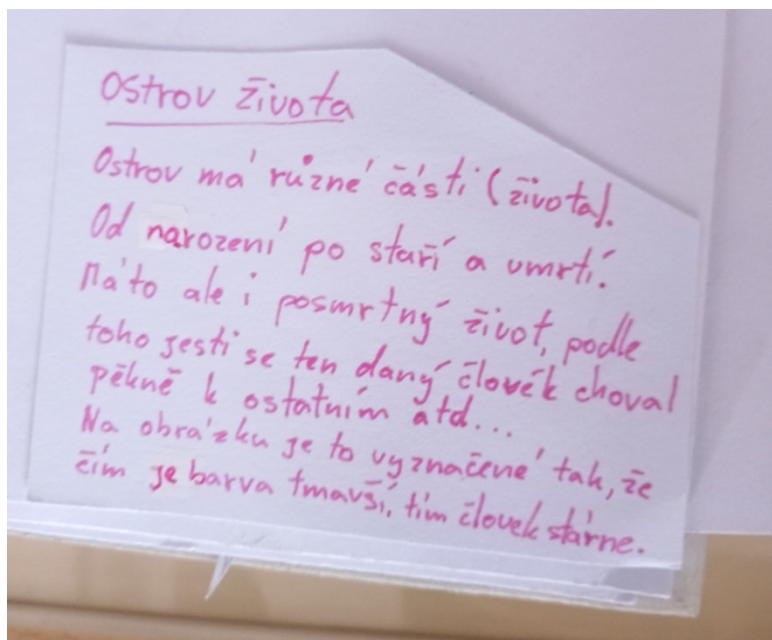
Příloha 11. Zvukové smyčky – finální dílo (vlastní fotografie)



Příloha 12. Zvukové smyčky – vystřižené šablony (vlastní fotografie)



Příloha 13. Zvukové smyčky – detail popisku (vlastní fotografie)



Příloha 14. Naslouchej, tvoř a pozoruj – spolupráce v procesu tvorby (vlastní fotografie)



Příloha 15. Naslouchej, tvoř a pozoruj – tvorba výstavy, galerie (vlastní fotografie)