

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

# UMĚNÍ SMIŘOVAT

PEACE OF ART

Autorka práce: Bc. Zuzana Trojovská DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní program: Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň základní školy a střední školy a základní umělecké školy (N0114A300100)

Studijní obor: N VV 20 (0114TA300100)

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Umění smiřovat potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2024

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D. za její optimismus a schopnost motivace, se kterými mě provázela během realizace této diplomové práce, a všechnu další pomoc. Velké poděkování patří i účastníkům výzkumu, kteří mi umožnili realizovat výzkumnou část práce.

## **ABSTRAKT**

V diplomové práci Umění smiřovat se autorka zabývá situacemi, ve kterých umělecká aktivita sdružuje jedince v participanty. S těmito situacemi se setkáváme prostřednictvím popisů v části teoretické, výzkumné i praktické.

V teoretické části jsou představeny dvě autorky sociálně angažovaných uměleckých projektů a ukázky z jejich díla, demonstrující různé umělecké přístupy a cesty k zúčastněnému diváctvu.

Teoretická část je soustředěna na české prostředí v diskursu kulturním i edukačním.

Prostřednictvím výtvarné výchovy vstupuje umění na půdu (nejen) základních škol, kde se setkává s překážkami a propastmi mezi účastníky vzdělávacího procesu. Teorie pokračuje představením předmětu výtvarná výchova na české veřejné základní škole a popisem některých způsobů spolupráce, které ve školním prostředí probíhají.

Autorka do problematiky vstupuje jako obdivovatelka sociálně kolaborativního umění a přináší i osobní zkušenost s nalezením porozumění na základě vizuálního sdělení. Cílem práce je představit tento rys uměleckých aktivit a přinést výzkumný projekt, ve kterém žáci během výtvarné výchovy podniknou obraznou cestu, která je může nenápadnou formou dovést k větší empatii a během které se budou učit spolupracovat v rámci třídního kolektivu.

Text zahrnuje popis a zhodnocení několika metod kooperativního učení a skupinové práce, popis kazuistik z prostředí české veřejné základní školy, možnosti kooperativního učení během výtvarné výchovy a výzkum zaměřený na znevýhodněného žáka v třídním kolektivu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kooperativní učení, umění spolupráce, inkluzivní vzdělávání, výtvarná výchova, znevýhodněný žák

## **ABSTRACT**

In her thesis *The Peace of Art*, the author deals with situations in which artistic activity brings individuals together as participants. These situations are encountered through descriptions in the theoretical, research and practical sections.

In the theoretical part, two authors of socially engaged art projects are introduced and examples of their work are presented, demonstrating different artistic approaches and pathways to participatory audiences. The theoretical part focuses on the Czech environment in cultural and educational discourse. Through art education, art enters the ground of (not only) primary schools, where it encounters obstacles and gaps between the participants of the educational process. The theory continues by introducing the subject of art education in a Czech public elementary school and describing some of the ways of collaboration that take place in the school environment.

The author enters the issue as an admirer of socially collaborative art and brings her personal experience of finding understanding on the basis of visual communication.

The aim of this thesis is to introduce this feature of artistic activities and to present a research project in which students undertake a visual journey during art class that can subtly lead them to greater empathy and during which they learn to work together as a classroom collective.

The text includes a description and evaluation of several methods of cooperative learning and group work, a description of case studies from a Czech public elementary school setting, the possibilities of cooperative learning during art education, and research on disadvantaged students in a classroom collective.

## **KEYWORDS**

cooperative learning, art of cooperation, inclusive education, art education, disadvantaged pupils

## OBSAH

ÚVOD.....	8
1 ČÁST TEORETICKÁ.....	9
1.1 JAK UMĚNÍ SMIŘUJE.....	9
1.1.1 Eva Kořátková.....	10
1.1.2 ToyBox.....	13
1.2 SPOLUPRÁCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	17
1.2.1 Spolupráce mezi žáky.....	17
1.2.2 Spolupráce mezi žáky a učitelem.....	18
1.2.3 Spolupráce mezi učiteli.....	19
1.2.4 Spolupráce se znevýhodněnými žáky.....	19
1.3 SPECIFIKA PŘEDMĚTU.....	22
1.3.1 Obsah a učivo.....	22
1.3.2 Co je výstupem výtvarné činnosti?.....	23
1.3.3 Pozice předmětu.....	24
2 ČÁST VÝZKUMNÁ A DIDAKTICKÁ.....	26
2.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL.....	26
2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	28
2.3 VÝZKUMNÉ STRATEGIE A METODY, SBĚR A ANALÝZA DAT.....	28
2.4 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU.....	29
2.4.1 Štěpán (ve třídě A).....	30
2.4.2 Marek (ve třídě B).....	30

2.5	ČASOVÝ PRŮBĚH VÝZKUMU .....	30
2.6	POPIS VÝUKOVÝCH SITUACÍ.....	31
2.7	NÁSLECHOVÉ HODINY .....	31
2.7.1	Místo, kde bych chtěl žít.....	31
2.7.2	Shrnutí pozorování ve třídě A .....	34
2.7.3	Shrnutí pozorování ve třídě B .....	34
2.7.4	Získané podklady pro výzkumný projekt.....	35
2.8	VÝZKUMNÝ PROJEKT ( <i>leporela</i> ).....	36
2.9	O ČEM SNÍ.....	38
2.9.1	Příprava a zadání.....	38
2.9.2	Realizace (třída A1.1)	
2.9.3	Realizace (třída A1.2)	
2.9.4	Shrnutí (třída A) .....	44
2.9.5	Realizace (třída B 1.1)	
2.9.6	Realizace (třída B1.)	
2.9.7	Shrnutí (třída B) .....	48
2.10	LEPORELA KŘÍŽEM KRÁŽEM.....	51
2.10.1	Příprava a zadání.....	51
2.10.2	Realizace (třída A.2).....	53
2.10.3	Realizace (třída B.2) .....	58
2.11	POSTUP VÝZKUMU .....	68

2.11.1	Třída A.....	68
2.11.2	Třída B.....	71
2.12	<i>VÝSLEDKY VÝZKUMU</i> .....	73
2.12.1	Výsledky analýzy .....	73
2.12.2	Možné uplatnění výsledků ve výuce .....	78
2.12.3	Shrnutí výzkumné části .....	78
3	ČÁST PRAKTICKÁ .....	81
3.1	<i>DENÍK</i> .....	81
	ZÁVĚR .....	83
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	85
	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ .....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH .....	90



## ÚVOD

Sociálně angažované umělecké projekty jsou nedílnou součástí západní kulturní scény 21. století. Vyjádření uměleckých autorit ke světovému dění i lokálním situacím nebývají překvapivá, ba naopak mohou být částí diváctva očekávána či vyžadována. Umění se rozkračuje do pole aktivismu, politiky, sociální práce i (auto)terapeutických aktivit a je to zajímavé, zábavné, naléhavé i potřebné. Proto se popsaný fenomén stal výchozím bodem této diplomové práce.

Může mít umění takovou moc, aby stavělo mosty, překonávalo propasti a bořilo bariéry, které se nachází ve společnosti mezi různě uvažujícími a prožívajícími jedinci? V teoretické části je představen výběr sociálně kolaborativních uměleckých projektů, které demonstrují některé ze způsobů, jak umění navazuje kontakt s veřejností a usiluje o změny. Teoretická část je soustředěna na české prostředí v diskursu kulturním i edukačním. Prostřednictvím výtvarné výchovy vstupuje umění do (nejen) základních škol, kde se setkává s překážkami a propastmi mezi účastníky vzdělávacího procesu. Teorie pokračuje představením předmětu výtvarná výchova na české veřejné základní škole a popisem některých způsobů spolupráce, které ve školním prostředí probíhají.

Je možné přenést prvky sociálně angažovaného umění do prostředí základní školy? Na této otázce byl vystavěn výzkumný projekt, jehož plány, realizace a výsledky jsou popsány ve výzkumné části diplomové práce. Výzkumem se prolíná i část didaktická, jelikož plán a popis projektu jsou okomentovány z hlediska didaktiky výtvarné výchovy.

Praktická část nakonec představuje autorčinu osobní zkušenost se silou vizuálního vyjádření a navázání nečekaného sdílení s okolím. To nastalo prostřednictvím deníkových kreseb, na nichž jsou zachyceny autorčiny úzkostné představy během jedné cesty v období po pandemii covid-19.

## 1 ČÁST TEORETICKÁ

*V teoretické části si představíme různé způsoby spolupráce v sociálně kolaborativním umění i ve školním prostředí.*

### 1.1 JAK UMĚNÍ SMIŘUJE

Sociálně angažované projekty a další umělecké aktivity mají pevné místo v současném kulturním diskurzu. Nelze je definovat konkrétní formou a mohou se lišit i jejich cíle, přesto lze popsat některé společné charakteristiky.

Tento druh umění nebývá pro autora (či několik spoluautorů) ani diváky definitivní svým obsahem nebo vizuálním sdělením, ale rozvíjí se a nabývá vrstev v dalších interakcích. Častým cílem těchto aktivit je pohyb, posun, změna; umění komentuje vybraný problém a jeho diváci a zároveň účastníci mohou dojít k novým závěrům. Claire Bishop tento rys nazývá „vírou v posilující kreativitu kolektivního jednání a sdílení myšlenek“ (Bishop, 2007, s. 12), které tyto projekty spojují, a pozoruje další souvislosti: „Sociálně kolaborativní umění pravděpodobně tvoří naší dnešní avantgardu: umělci využívají sociálních situací k vytváření dematerializovaných, protitržních a politicky angažovaných projektů, které navazují na výzvu historické avantgardy ke stírání hranice mezi uměním a životem.“ (Bishop, 2007, s. 13). Zatímco vztah *autor – divák* ve smyslu *ukazující se – dívající se* připomíná svět komerce, tak snaha o participaci, sdílení a navázání kontaktu je vůči materiálnímu světu v opozici.

Tyto umělecké projekty se vzájemně prostupují s realitou. Reagují na aktuální témata nebo dlouhodobé sociální fenomény, participují s diváky a mají ambici do určité míry ovlivnit divákovu další uvažování.

Přijetí těchto aktivit může být rozporuplné. Na jednu stranu mohou působit pozitivně těm, kdo nevnímají cíle ostatního umění. Tím podle některých zase opomíjejí samotný smysl kultury a umělecké tvorby. Bishop připomíná: „Otázka, kterou klade vláda, zní: co může umění udělat pro společnost? Odpovědí pak je: zvýšení zaměstnanosti, snížení kriminality, podpora motivace – cokoliv kromě vytváření kultury pro kulturu samotnou.“ (Bishop, 2007, s. 14). Tyto projekty se těší

obdivu a pozornosti, a to i pro své výsledky, které ovšem mohou být zpochybňovány. I proto je vhodné nahlížet na ně jako na svébytná umělecká díla nejen pro jejich obsah.

V teoretické části této práce si představíme dvě autorky sociálně angažovaných projektů a ukázky z jejich díla, demonstrující různé umělecké přístupy a cesty k zúčastněnému diváctvu.

### **1.1.1 Eva Kořátková**

Eva Kořátková je v posledních letech opakovaně považována za nejúspěšnější českou umělkyni (Art Index, 2024) a s jejími díly se můžeme setkávat nejen v evropských galeriích. Pro její dílo je typická multimedialita, která otevírá cestu všestranné výpovědi umělce, ale také různým pohledům návštěvníka výstavy. Komplexnost umělcina sdělení nabízí navázání kontaktu divákovi, který bývá z této role často vtahován do pozice spoluaktéra. Z výstav Evy Kořátkové si připomeňme dvě, které nedávno rezonovaly českou kulturní scénou.

#### **Rozhovory s monstrem, galerie MeetFactory v Praze, 2021**

Výstava byla výjimečná svým aktuálním komentářem k české společnosti. Umělkyně reagovala na situace, kdy česká majoritní společnost nepřijala stavbu chráněného bydlení ve svém sousedství. V médiích se objevila vyjádření občanů zdůvodňujících toto odmítnutí. Kořátková pojala svou instalaci jako rozestavěný dům, v němž a v jehož okolí se nachází několik loutek z textilu. Některé byly na pohled zdravé, symetrické a dokončené, a měly vbudované reproduktory, kterými mohly promlouvat do prostoru, ve kterém se pohybovali návštěvníci. Jiné, na pohled nepovedené nebo neúplné, tuto možnost promluvy neměly. Z reproduktorů se ozývala obsahově autentická prohlášení potenciálních sousedů, pro účely výstavy namluvená herci. V těchto prohlášeních se obyvatelé daných obcí snažili obhájit svůj odmítavý postoj, zatímco *ti druzí* se nijak vyjádřit nemohli. Divák mohl instalaci procházet a nechat na sebe působit, že tato situace se děje kolem něj, opakovaně, a že i jako přihlížející je toho součástí.



Obrázek 1: Fotografie z výstavy Evy Koťátkové *Rozhovory s monstrem*, 2021

V další, velmi temné místnosti, se návštěvník setkal s obrovským chapadlovitým monstrem, které představuje strach. Setkání s něčím jinakým či neobvyklým vyvolává obavy. Toto monstrum ale dalo prostor pro výpověď těm znevýhodněným. Ústy monstra jsme mohli slyšet např. vyprávění o tom, jak s lidmi na pohled *neúplnými* téměř nikdo nemluví, protože se mnozí raději obrací na jejich asistenty. Pro některé diváky se mohlo jednat o první setkání s výpovědí osoby, která potřebuje asistenci. Ale slyšeli i příběhy dalších obětí této normativity, pokud se postavili monstru čelem a naslouchali.

V poslední místnosti si divák mohl připadat jako přizván ke stolu, kolem kterého byly rozestavěné židle. Materiály na stole a kolem působily jako připravené, aby se z nich teprve šilo a vytvářelo, i vystřižená písmena by teprve dala dohromady slova... a návštěvník měl ve svých rukou, jaký dá dalším situacím tvar, jaký bude tvořit příběh svůj i těch dalších, jaká slova ten příběh budou moci popsat. A nemusel na to být sám, pozvání ke stolu bylo pro každého, kdo ho přijal.

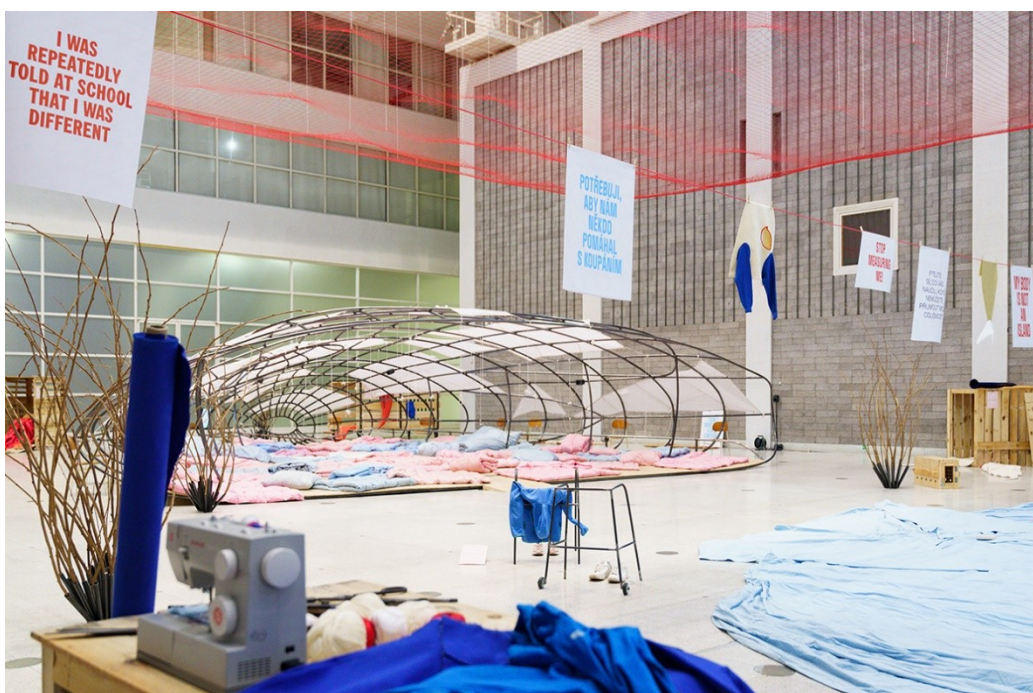
Návštěvník byl tedy konfrontován s autentickými xenofobními výroky a vizuální demonstrací situace, ve které došlo k zastavení stavby, a prostor k vyjádření dostali jen ti na pohled zdraví. V další místnosti měl divák možnost čelit svému strachu a poslouchat ty často umlčované. A nakonec byl postaven před skutečnost, že podobu dalších příběhů má ve svých rukou.

### **Moje tělo není ostrov, Veletržní palác (Národní galerie v Praze), 2023**

Také tato výstava předkládala divákovi různé výpovědi. Eva Koťátková tentokrát dala prostor pro vyjádření různým tělům, nejen lidským. „Uvědomuji si, že interpretovat zvířecí pozici nebo obecně mluvit za kohokoliv, může být hodně riskantní. Útlak a násilí vůči mimolidskému světu je ale tak obrovský, že je nutné o něm mluvit a hledat pro to různé formy, které by přesvědčily ty, již mají možná stále pocit, že vykořisťování mimolidského právem z hlediska nastavených hierarchií, a kteří nevnímají zvířata, rostliny a další obyvatele tohoto světa jako cítící bytosti.“ (ČT art, 2023) Divák se na výstavě procházel krajinou rybího těla a setkával se s různými objekty či nápisy připomínajícími křehkost tělesnosti. Po náročných setkáních s příběhy plnými normativity, útěků a přesunů, s nápisy jako třeba *odmítla hrát roli starého těla, které má být vděčné za péči*, ale i prostorů k odpočinku a nadechnutí, se divák mohl vyjádřit a přispět svým příběhem na stěnu, kde byly shromažďovány autentické výpovědi návštěvníků, napsané i nakreslené. S těmito příběhy pak umělkyně dále pracovala a některé se staly součástí expozice a performance.

Kromě přímé výzvy zapojit se do kolektivního díla umělkyně uvedla, že návštěvník se do dění na výstavě zapojuje i svým pohybem v daném prostoru a skrze imaginaci, jíž se napojuje na jednotlivé příběhy. (ČT art, 2023) V této instalaci také probíhaly performance vyprávějící příběh krevety vařené zaživa, příběh dítěte šikanovaného ve škole a vyprávění o keři, který byl vytržen ze svého původního prostředí, aby byl znovu vysazen jinde.

Návštěvník se tedy setkal s mnoha příběhy různých těl a jejich výpověďmi a mohl se na ně napojovat, přemýšlet o nich a rozvíjet svou empatii a imaginaci. Také mohl pozorovat, jak je výstava otevřená návštěvníkům s různými potřebami. Expozice byla bezbariérová, nabízela místa k sezení, ležení či ukrytí. Zahrnovala model celé výstavy, který si mohli „prohlédnout“ hmatem nevidomí návštěvníci. Vystavené nápisy byly v českém i anglickém jazyce. Velrybí hlavou se ozýval popěvek, jehož text se zároveň rytmicky objevoval na monitoru pro ty, kdo zpěv nemohli slyšet. I tento refrén se objevil v obou jazycích, ve zpívané i psané formě.



Obrázek 2: Fotografie z výstavy Evy Koťátkové *Moje tělo není ostrov*, 2023

Eva Koťátková na těchto výstavách přinesla divákům příběhy, o kterých by za jiných okolností nemuseli slyšet. Díky jejím instalacím je mohli částečně prožít a intenzivněji vnímat, někteří i sdílet. Návštěvníci nebyli jen diváky, ale stávali se součástí expozice, bez jejich účasti by nebyla kompletní.

*Za tímto vyprávěním si veřejnost došla do známých pražských galerií. Následující umělkyně některé svá díla naopak přinesla do ulic, kde promlouvala zase k jiným divákům.*

### 1.1.2 ToyBox

Pod pseudonymem ToyBox vystupuje česká malířka, ilustrátorka a streetartistka. Její malby a kresby často ilustrují výjevy z jejího rodinného života. S mimořádným emočním zaujetím ale ilustruje i výjevy ze života lidí, na které má majoritní společnost tendence zapomínat. I proto je nedílnou součástí tohoto díla potřeba přinést ho divákům do zorného pole. ToyBox za tímto účelem maluje streetartové velkoformátové malby s jasným sdělením.



## Tohle jsou tváře vašich sousedů, streetart v městské části Praha – Libeň

Umělkyně tento projekt představuje na svých internetových stránkách a začíná popisem samotného místa, kam malby umístila: „V srdci městské části Praha – Libeň stojí dlouhá léta opuštěný palác Automat Svět, který je známý mimo jiné z knih Bohumila Hrabala. Jde o architektonicky cennou stavbu, která kdysi byla – a znovu by být mohla – opravdovým centrem celé oblasti. Místo toho vedení městské části přihlíží tomu, jak dům chátrá a blíží se čím dál víc k svému definitivnímu zániku. Vlastníkem je italský developer.“ (ToyBox, nedatováno) Už jen výběrem daného místa malířka vyjádřila svůj postoj k otázce bezdomovectví v centru města, kde se nacházejí prázdné domy. Její vyjádření pokračuje: „Ve streetartovém projektu *Tohle jsou tváře vašich sousedů* jsem portrétovala lidi bez domova, kteří žijí v přímém sousedství paláce *Svět: u Rokytky* nebo pod přemostěním vzdáleném jen několik set metrů daleko. Situace, kdy lidi nemají kde bydlet, a s prázdnými domy se spekuluje, je podle mě hluboce asociální až amorální. I to jsem se snažila sdělit tímto svým projektem.“ (ToyBox, nedatováno)

Kolemdoucí si možná všimli tváří lidí bez domova, až když se objevily na velkoformátových malbách. Texty, které jsou částí maleb, navíc nastiňují problematiku bezdomovectví, před kterou majoritní společnost raději zavírá oči.



Obrázek 3: ToyBox, *Tohle jsou tváře vašich sousedů*

### Streetart v rámci jednodenního squatování domu v Řehořově ulici 39

Otázce squattingu, bezdomovectví a problematice soukromého vlastnictví budov se věnoval i další streetartový projekt, jehož prostřednictvím malířka přinesla do ulice vyjádření squatterů a jejich důvodů.

### Xenofobie – velkoformátové malby v Kunsthalle Bratislava, 2017

Zatímco předchozí projekty byly vázány na situované místo a působily jako lupa, která bezprostřednímu okolí ukázala problém ve velikosti snad dostatečné, aby ho muselo registrovat, série maleb Xenofobie přenesla zážitky z nádraží do galerie. Velkoformátové malby kombinují ilustrace pomoci uprchlíkům s napsanými výroky, kterým museli dobrovolníci čelit. Malířka při popisu zdůrazňuje kontrast, kdy islamofobní muži veřejně vystupují jak ochránci místních žen, ale přitom na místní dobrovolnice ostře verbálně útočili. (ToyBox, 2017) Streetartový formát podtrhl naléhavost sdělení, jako kdyby se promítla náročná situace, která právě probíhá ve veřejném prostoru, mezi návštěvníky galerie, kteří se tam nepřišli zaobírat bezprávím z ulice.



Obrázek 4: ToyBox, Xenofobie, 2017



Vybraná díla ToyBox bychom mohli shrnout jako aktuální vizuální komentáře, které autorka situuje do zorného pole diváků, kteří často raději zavírají oči nebo odvracejí pohled. Streetartistka používá jazyk srozumitelný veřejnosti, kombinace portrétu a nápisu má jasné sdělení. Malby na veřejných budovách nejsou dekorativně stylizované, ale přenáší tíživé pocity postav, které skrze ně promlouvají. Umění ve veřejném prostoru oslovuje kolemjdoucí, a proto potřebuje komunikovat srozumitelným jazykem. (Zálešák, 2011) Přenesení tohoto formátu do galerijního prostoru zafungovalo, protože jeho prostřednictvím se diváci uměleckého díla dostávali do role svědků zobrazené situace.

### **Shrnutí**

*Mezi sociálně kolaborativními aktivitami můžeme pozorovat různé způsoby spolupráce. Ta zpravidla začíná již během procesu tvorby, kdy autor takového projektu naslouchá a dává prostor pro vyjádření objektu své inspirace. Spolupráce pokračuje při realizaci, protože málokterá expozice je dílem jediného odborníka. Jazyk, kterým umělec komunikuje, je vhodné přizpůsobit místu setkání diváka s dílem. Když spolu divák a umělec spolupracují, mohou se společně stát účastníky procesu uvědomění, porozumění a změny.*

## 1.2 SPOLUPRÁCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

*Přemístěme se ze světa umění do prostředí české veřejné základní školy. Tyto dvě oblasti si nejsou tak vzdálené, jak se na první pohled může zdát. Vzpomeňme si na příběh dítěte šikanovaného ve škole a instalaci školního nábytku na výstavě *Moje tělo není ostrov*. Připomeňme si mizející hranici mezi uměním a životem, kterou v kultuře pozorujeme především posledních sto let. Přiznejme si, že v každém společenství je potřeba rozvíjet empatii, třídní kolektiv nevyjímaje.*

I v rámci výtvarné výchovy lze dosáhnout participace a spolupráce na konkrétních projektech. Ke společným výtvarným aktivitám se vztahují pedagogická doporučení i výzkumy. Výuku lze organizovat podle různých modelů spolupráce mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Na výuku má vliv i to, zda a jak probíhá spolupráce mezi učiteli.

### 1.2.1 Spolupráce mezi žáky

Podle pedagožky a autorky učebnic pro výtvarné pedagogy Věry Roeselové přispívají skupinové práce k utváření vztahů mezi spolužáky. Žáci zažívají společný úspěch, což může pomáhat budovat sebejistotu těm, kterým se při samostatné práci obvykle spíše nedaří. (Roeselová, 2003)

Pozorovaný efekt, že žák v určitém ohledu slabší může být ve skupinové práci jistější, se neobjevuje jen během výtvarné výchovy. Vyvstává pak otázka, co přináší žákům nadaným či v rámci zadaného řešení průměrně úspěšným. Můžeme vycházet z popisu dopadů na žáky v rolích tutorů. Do role tutora, tedy toho, kdo vzdělává, bývá zpravidla vybrán úspěšný žák. Dopad při procesu vrstevnického učení bývá ale větší právě na toho, kdo vzdělává druhého. Na tento efekt nemá vliv, zda je v roli tutora žák v nějakém ohledu znevýhodněný nebo naopak žák ve vzdělávacím procesu úspěšný. (Topping et al., 2017) Přínosy pro skupinu tak mohou být pro všechny zúčastněné, pokud spolu skutečně spolupracují.

Pro některé žáky je skupinová práce naopak náročnější než samostatná. Proto není vhodné na skupinovou práci nahlížet jako na snazší nebo jako na zaručenou formu úlevy pro nejistého nebo slabšího žáka.

Způsob výuky, kdy žáci pracují ve skupinách a pozornost je soustředěna na žáky a na průběh spolupráce spíše než na cíl, označujeme jako kolaborativní. Se slovy kolaborace a kooperace se můžeme setkat jako se synonymy, ale i s jejich mírným rozlišením na základě způsobu spolupráce a míře vedení procesu ve skupině. (Topping et al., 2017)

### 1.2.2 Spolupráce mezi žáky a učitelem

Učitel může se žáky spolupracovat nejen při realizaci jeho zadání, ale může je zapojit i do tvorby projektu. Věra Roeselová v této souvislosti zmiňuje pravidla; aby byly naplněny cíle výuky, učitel stanoví koncept projektu, který žáci musí přijmout. Poté je možné budovat tvůrčí prostředí s určitou autonomií žáků, kteří respektují výchozí myšlenky projektu. (Roeselová, 2003)

Spolupráci mezi žáky a učitelem můžeme nazvat kooperací. Kooperativní výuka je řízená s jasně stanovenými cíli. Učitel podporuje, moderuje, organizuje, víří mezi skupinami žáků, klade otázky a povzbuzuje. Žáci pracují podle zadání a společně usilují o dosažení cíle. (Topping et al., 2017)

Souvislost mezi cíli a kooperací zmiňuje i výtvarná pedagožka Leonora Kitzbergerová: „Čím přesněji dovedeme formulovat cíle své výuky, tím více jsme otevřeni různým cestám, k jejich dosažení a přípravě – dokonce s jistou zvědavostí – vždy znovu reagovat na nové „rozehraní“ situace ze strany našich žáků.“ (Kitzbergerová, 2014, s. 26) Cíl stanovuje učitel, ale ten, kdo ho má dosáhnout, je žák. Proto by cíle měly vyjádřit, co žák bude ovládat, když cíle dosáhne, a měly by být přiměřeně náročné. (Starý, Rusek, 2019)

Podle Dennise Atkinsona by na hodinách výtvarné výchovy měla být výuka (transmise znalostí od učitele k žákovi) podřízena učení, tedy samotnému procesu, kdy si zúčastnění osvojují znalosti a dovednosti. „Podřízení výuky učení doslova znamená, že studující jsou umístěni v centru svých učebních prožitků. To znamená, že my, jakožto vyučující, musíme respektovat jejich nápady, touhy a záměry. Musíme se zdržet soudů o legitimitě jejich postupů, jelikož bychom je tak mohli o jejich práci připravit.“ (Fišerová, 2019, s. 9) Spíše než transmise znalostí probíhá konstruktivistická výuka. I pro tu je typické, že učitel je facilitátorem, který organizuje výuku, připravuje materiály, rozehrává aktivitu a podporuje žáky, aby objevovali a projevovali svůj potenciál.

Jiný typ spolupráce mezi učiteli a žáky popisuje Karpati et al. jako metodu trialogického učení, kdy kromě učitele a žáka vstupuje do procesu také objekt poznání, což může být např. myšlenka nebo umělecké dílo. I učitel se v tomto modelu učí a vytváří nové znalosti, se žákem jsou si rovnocenní. Spolu se sociální teorií Lavea a Wengera, která zahrnuje aktivitu, tvorbu a soustředění na komunitu, je tento model představen jako výtvarná výchova jednadvacátého století. Zmíněný tým autorů provedl výzkum založený na trialogickém učení, jehož účastníci opakovaně uváděli jako klíčový rys spolupráce ochotu ke kompromisu a schopnost přijímat myšlenky ostatních. Absence těchto dovedností mohla vést k tomu, že někteří členové ze skupiny odešli. Spolupráce umožňuje jednotlivci pracovat s tím, že jeho znalosti a schopnosti mohou mít limity a že síla skupiny je ve sdílení. (Karpati et al., 2017)

Karpati také připomíná výsledky průzkumu PISA, v němž byla spolupráce mezi učitelem a žákem označena za zásadní pro rozvoj vzdělání a vnitřní motivace. Spolupráce sama je dovedností a závisí na ní rozvoj kompetencí. (Binkley et al. 2011 in Karpati et al., 2017).

### 1.2.3 Spolupráce mezi učiteli

Připomeňme i důležitost spolupráce mezi učiteli, která je např. v případě žáků s podpurným opatřením považována za základní dovednost. I pedagogové se potřebují naučit, že „nejsou všichni stejní, přestože sledují podobné cíle a mají podobnou působnost ve vzdělávacím procesu.“ (Hájková, Strnadová, s. 128) Metodika *Techniky kolegiálního sdílení - k čemu jsou a jak se v nich vyznat* zdůrazňuje instrumentální (profesně-růstovou) kolegiální spolupráci mezi učiteli, která vzniká prostřednictvím odborných diskusí, společným vzděláváním a přípravou projektů. Tato sociální opora má vliv na spokojenost vyučujících, snižování stresu i zvyšování kvality vzdělávání. (Smetáčková et al., 2020)

### 1.2.4 Spolupráce se znevýhodněnými žáky

V současnosti se pravděpodobně nesetkáme se třídou, jejíž součástí by nebyl ani jeden žák potřebující alespoň mírná podpurná opatření. Podle zprávy ČŠI ze školního roku 2022/23 jen 2% navštívených škol nevdělávala žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). (ČŠI, 2023)

Znevýhodnění žáka může mít různé příčiny a podoby a může být přechodné či dlouhodobé, mírné nebo závažné, stálé nebo proměnlivé. Zahrnuje aktuální situace, jako delší absenci ve škole nebo příchod do nové třídy či školy, ale i dlouhodobé překážky, jako jsou specifické poruchy vzdělávání, odlišný mateřský jazyk, sociální znevýhodnění nebo zdravotní handicap.

Jak se žákovo znevýhodnění projevuje právě ve výtvarné výchově? Klást si tuto otázku je důležité. Autorka si ze své praxe nese subjektivní dojem, že speciální vzdělávací potřeby žáků nejsou s učiteli výchovných předmětů příliš konzultovány. Převažuje domněnka, že ve výchovách tato omezení nehrají roli (specifické poruchy učení) nebo jsou dostatečně zřejmá na to, aby si učitel pomohl individuálním zadáním (zdravotní handicap, OMJ, poruchy chování). Objevují se i představy, že kde se netestuje, tam se beztak příliš neučí, nebo na tom alespoň tolik nezáleží.

Výtvarná výchova kromě obrazu pracuje i se slovy, s texty, s vnímáním všemi smysly, zahrnuje širokou škálu činností i inspiračních zdrojů. Podle výzkumu Magdaleny Novotné a Daniely Schreiberové má nepochopení zadání zásadní vliv na žákovo možnost rozvíjet svou kreativitu či kognitivní a další dovednosti během výtvarné činnosti. (Novotná, Schreiberová, 2021) Tohoto výzkumu se zúčastnili jen žáci s odlišným mateřským jazykem, ale problematika porozumění se vztahuje i na žáky s jiným znevýhodněním, např. na ty s vývojovou dysfázií nebo poruchou pozornosti. V případě práce s textem hraje roli dyslexie. Žáci s poruchami chování také potřebují během vyučování, kde se běžně používají rydla, nůžky a další ostré předměty, individuální péči a pozornost.

Specifickou kategorií může být dysgrafie, protože se týká právě vizuálního vyjádření. „Dysgrafik se nenaučil [dobře] psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou, ačkoli nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.“ (Matějček Z., 1995, s. 90) Dysgrafik může mít kvůli svým problémům s motorikou velmi individuální tempo. Může se zde projevit i určitá únava z opakovaného překonávání této specifické potíže během psaní v ostatních předmětech. Energii i motivaci pro další ztíženou práci během výtvarné aktivity už žák může nacházet jen velmi obtížně.

Petra Šobáňová v metodice *Tvoříme společně* představuje výtvarnou výchovu jako předmět vhodný pro to, aby během výuky byla žákovo znevýhodnění vnímána jako jinakost, ne překážka, a aby se učitel mohl soustředit na to, co žák zvládne, a ne naopak. „Zatímco jinde mohou být [tyto přístupy]

vnímány jako extrémní a revoluční, v rámci výtvarné výchovy se jeví jako přirozené, protože vznikly postupnými posuny v teorii výtvarné edukace, stejně jako v její praxi.“ (Šobáňová et al., 2018)

Metodika zahrnuje kazuistiky a doporučení pro výtvarné aktivity s osobami s různým handicapem.

Od roku 2016, kdy v Česku vstoupil v platnost nový systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými<sup>1</sup>, se v souvislosti se vzděláváním častěji pracuje s termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání. „Inkluzivním (společným) vzděláváním nazýváme způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika.“ (NPI, Inkluze v praxi) Tato péče se tedy neomezuje jen na žáky s diagnózami, protože každý jedinec má své individuální potřeby a cílem inkluze na školách je vytvořit takové prostředí, aby se všechny tyto individuality mohly rozvíjet společně. Inkluze zahrnuje i děti nadané, protože se jejich potřeby během vyučování mohou lišit od potřeb spolužáků, a neobvyklá není ani tzv. dvojí výjimečnost, kdy žák nadaný má zároveň specifickou poruchu. Zároveň si připomeňme, že většina žáků s poruchami učení nebo chování byla součástí vzdělávání ve veřejných školách i před vyhláškou o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Šobáňová et al., 2018) Inkluzivní vzdělávání v určitém smyslu zažil každý, kdo dostal ve škole dostatečnou podporu pro překonání problému.

## **Shrnutí**

*Spolupráce může mít různé formy a je nezbytná v uměleckém i vzdělávacím prostředí. Otevírá širokou škálu možností a je prostředkem pro sdílení a navázání kontaktů. Inkluzivní vzdělávání nelze bez spolupráce dobře realizovat. V další kapitole si přiblížíme charakteristiku současné výtvarné výchovy, ve kterém se pole umění a vzdělání prolínají.*

---

<sup>1</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

### 1.3 SPECIFIKA PŘEDMĚTU

Výtvarná výchova je vyučovací předmět, který je součástí všeobecného vzdělávání na českých základních školách a gymnáziích. Vzhledem k obsahu výzkumné části se v tomto textu soustředíme na základní vzdělávání a na takové přístupy k výtvarné výchově, které teoreticky podporují praktická zadání ve výzkumu.

#### 1.3.1 Obsah a učivo

Podle vzdělávacího obsahu v RVP ZV<sup>2</sup> se předmět zaobírá vizuálně obrazným vyjádřením, jeho tvorbou, interpretací, recepcí, reflexí, žák během výuky rozvíjí smyslovou citlivost, uplatňuje subjektivitu a ověřuje komunikační účinky vizuálních děl. Samotné učivo se pak nevztahuje ke konkrétním námětům z dějin umění a další teorie, ani výstupy nejsou orientovány na dokonalé zvládnutí výtvarných technik. Cílem výtvarné výchovy tedy není vychovávat vizuální umělce, ale vést žáka k orientaci ve vizuálních informacích a ke schopnosti ji uplatnit při vnímání děl druhých a při tvorbě děl vlastních. To můžeme označit za základ vizuální gramotnosti.

Podkladová analytická studie Revize RVP – Výtvarná výchova shrnuje cíle tohoto předmětu do jednoho výhradního, a sice „naučit žáky být aktivními účastníky procesu reflektování neustálého poznávání, s použitím výtvarných prostředků“. (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3) Učení má tedy být pro žáka aktivním tvůrčím procesem (nemá jen pasivně přijímat), žák má znát a umět použít výtvarné prostředky (rozezná a pojmenuje vizuální prostředky použité na uměleckých dílech, umí si zvolit a dle výběru použít výtvarné médium), a učení má být přizpůsobeno aktuálnímu žití žáka a společnosti, v níž se nachází. Učitel výtvarné výchovy tedy stojí před úkolem, jak ve výuce kombinovat teorii s praxí, uplatňovat aktuální didaktické postupy a reflektovat měnící se umělecké a kulturní dění.

---

<sup>2</sup> Během psaní této diplomové práce probíhá revize RVP. Nový diskurs našeho předmětu se teprve nastavuje, v tomto textu pracujeme s RVP ZV po tzv. malé revizi v roce 2021 a poslední aktualizaci z roku 2023. Plánovaný diskurs bude zahrnovat výtvarnou a filmovou výchovu jako dvě oblasti vizuální kultury, a další změny, se kterými v tomto textu nepracujeme.

Přestože cílem předmětu není vychovávat umělce, referenční oblastí tohoto předmětu je umění. A umění je mimořádný komunikační prostředek, tudíž předmět, který disponuje tímto kapitálem, přináší ojedinělý prostor pro práci s kolektivem i s jednotlivcem.

V publikaci Proudý ve výtvarné výchově si v kapitole Artefiletika klade Jan Slavík otázku, zda výtvarná výchova přináší skutečné poznání a pokud ano, jaké? „Na výše položenou otázku lze odpovědět více způsoby. Žáci poznávají svět kolem sebe, poznávají umění a výtvarné řemeslo. Ale prostřednictvím toho všeho by měli poznávat také sami sebe, své místo a způsob svého bytí ve světě. Takové poznávání se opírá o hluboký ponor do vlastního výtvarného zážitku iniciovaný a prohlubovaný ve skupinovém reflektivním dialogu. Jím se otevírá cesta k sobě a odtud zpět ke světu.“ (Roeselová, 2000, s. 196) Slavík zde připomíná výrazné specifikum výtvarné výchovy, tedy že vizuální tvorba a její proces nese výjimečný sdělovací a komunikační potenciál pro jedince i pro skupinu, a tedy i možnosti poznávání a sebepoznávání. Martina Želazková ve své disertační práci Specifika výtvarné výchovy jako vyučovacího předmětu na všeobecném gymnáziu pozoruje ve Slavíkově pojetí výtvarné výchovy „jakýsi potenciál výtvarné výchovy jako výchovy k morálním hodnotám dané společnosti.“ (Želazková, 2019, s. 12) V disertační práci Karly Brücknerové, zaměřené na současné postupy v estetické výchově, autorka přirovnává jeden z přístupů k výtvarné výchově k wellness centru pro jeho všestrannou užitečnost. Tento směr výtvarné výchovy poskytuje žákům prostor pro osobnostní a sociální růst (včetně spolupráce a komunikace) nebo prevenci sociálně-patologických jevů, také otevřenost k učení a podporu mezipředmětových vazeb. (Brücknerová, 2011)

### 1.3.2 Co je výstupem výtvarné činnosti?

Během výuky výtvarné výchovy vzniká spousta zajímavého materiálu, digitálního i hmotného. Vzniklý materiál je záznamem o postupech a dynamice práce jedince nebo skupiny, a lze na něm pozorovat i ty momenty, které vznikly náhodou, mimochodem či podvědomě.

Výsledkem vyučování ale není jen hmotný artefakt. Jiným typem výstupu může být znalost nebo kreativní, sociální, afektivní či kognitivní dovednost. Ve výtvarné výchově pracujeme s dědictvím různých kultur, díky čemuž žák získává kromě znalostí i vztah ke kulturnímu dědictví a je veden k tomu, aby byl připraven ho rozvíjet.



Do českého prostředí poslední roky stále více proniká pojem wellbeing, který je i součástí plánovaného RVP ZV jako průřezové téma. Silvie Pýchová na webu NPI charakterizuje wellbeing jako prostředek pro rozvíjení žáka fyzického, kognitivního, emocionálního, sociálního a duchovního potenciálu a cestu ke spokojenému životu. (Pýchová, 2024) Magdalena Novotná a Marie Fulková v článku Cut for New Times zmiňují výsledky výzkumu na britských primárních školách, který potvrdil pozitivní vazbu mezi kreativním učením a školním wellbeingem. Wellbeing je zde dáván do souvislosti se spoluprací, sounáležitostí a aktivním učením. (Novotná, Fulková, 2023) Výtvarná výchova se díky svému tvůrčímu obsahu může stát vhodným prostředím pro budování školního wellbeingu.

### 1.3.3 Pozice předmětu

Jedním ze specifíků výtvarné výchovy je pozice tohoto předmětu v rámci všeobecného vzdělávání. Z hlediska hodinové dotace a počtu stran, které jsou oblasti Umění a kultura, potažmo přímo výtvarné výchově, věnovány v RVP ZV, nedostává výtvarná výchova výrazně méně prostoru oproti jiným předmětům. Přesto bývá vnímána jako předmět odpočinkový a neprioritní. K tomuto faktu přispívá nejasná představa veřejnosti, co je obsahem předmětu a jaké jsou jeho aktuální postupy a cíle. Také zde pracuje otázka hodnocení, která je v případě výchov ještě kontroverznější než u jiných předmětů, protože obava z hodnocení může vést k obavě se projevit. (Roeselová, 2003) Specifika vyplývající z pozice výtvarné výchovy mohou přinést učitelům pozitivní i negativní prvky do výuky. Mezi ty pozitivní může patřit, že žák nebude během výtvarné výchovy pod takovým tlakem na výkon. Můžeme se ale setkat i s nesoustředěním a demotivací žáků k práci. Oproti jiným předmětům zde neprobíhá klasické testování, proto si žáci nemusí být jisti, co se vlastně mají naučit a proč. (Želazková, 2019) Tato skutečnost na učitele klade vyšší nároky z hlediska motivace a představení cílů výuky. Také musí být připraven na možnou konfrontaci s uvolněnou kázní žáků, zapříčiněnou nedostatečnou motivací a vnímáním nízké prestiže předmětu.

## **Shrnutí**

*Mezi specifika předmětu výtvarná výchova můžeme zařadit učivo a výstupy podle vzdělávacího plánu, práci s uměním, tvůrčí činnost, rozvoj kreativity a empatie, wellbeing žáka a širokou škálu výstupů výuky. Specifická je i pozice předmětu. Výtvarná výchova nabízí vyučujícímu mimořádný prostor, ve kterém může reagovat na aktuální potřeby třídy i jednotlivců.*

## 2 ČÁST VÝZKUMNÁ A DIDAKTICKÁ

*Ve výzkumné části jsou popsány příprava a plán výzkumu, provedené studie, výzkumné nálezy a závěry. Výzkumnou částí se prolíná i část didaktická, popsané realizace obsahují kompletní přípravy výuky a odborné komentáře k daným volbám či nastalým situacím.*

### 2.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL

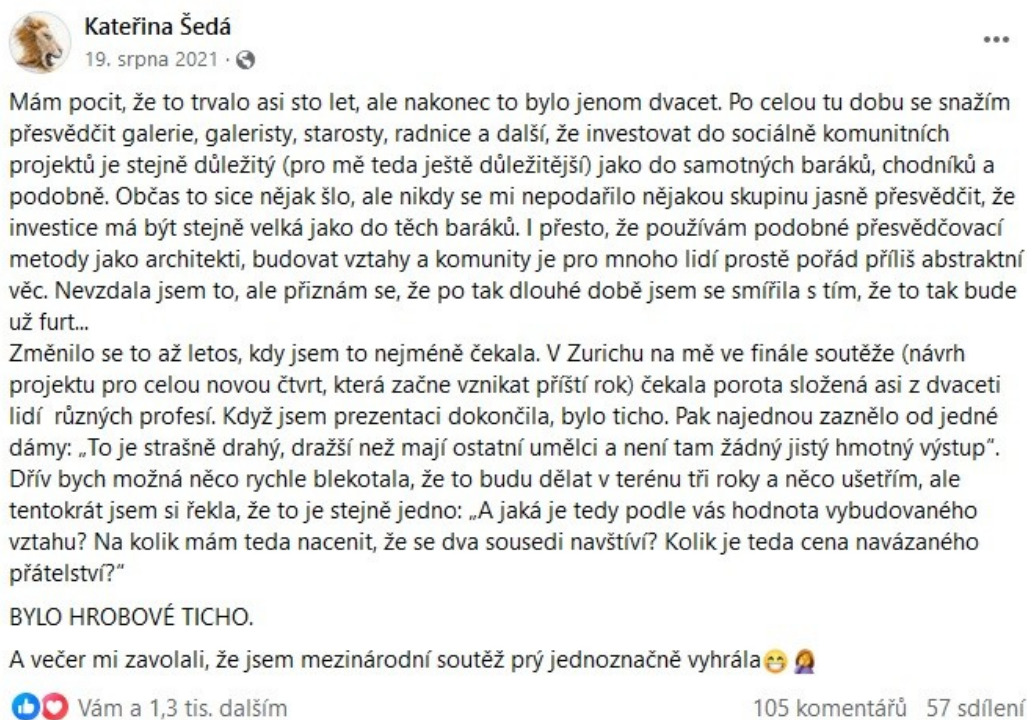
Ústředním problémem výzkumu je hledání odpovědi, zda lze využít potenciál umění jako prostředku pro porozumění a sblížení i v prostředí základní školy během výuky výtvarné výchovy. Na základě pozorování třídy navrhne autorský projekt pro třídní kolektiv, jehož obsah a forma jsou designovány jako první krok na cestě porozumění, a vytvoření takových situací, kterých se se třídou zúčastní i znevýhodněný žák. V rámci výzkumu bude pozorováno, jak žák během práce na projektu kooperuje se spolužáky. Postřehy ze třídy porovnáme se specifiky předmětu výtvarná výchova a tím, jak tato specifika mohou podpořit spolupráci mezi žáky.

Může být cílem výzkumu všechny smířit? Kromě náročnosti tohoto cíle je zde otázka, jak takový výsledek změřit a hodnotit. Porovnat dotazníky před a po projektu? Kolik dát účastníkům času na to, aby se poznali a porozuměli si? A co by v takovémto případě mělo být dostatečným výsledkem pro důkaz smíření? Se skutečností, že některé výsledky nejsou měřitelné a jsou těžko zhodnotitelné, se potýkají jak umělci, tak pedagogové.

Hana Kasíková se o tomto problému zmiňuje v publikaci Kooperativní učení, kooperativní škola: „Bezprostřední efekty skupinové práce je obtížné zaznamenat. Činnost ve skupině přináší své ovoce většinou až po delším časovém období. Jak však toto delší období „přehlédnout“ hodnotícím okem?“ „Jedním z důležitých výsledků práce v kooperativních skupinách je osobnostní a sociální rozvoj. Jak jej však měřit? Jak např. měřit vzrůstající míru empatie?“ (Kasíková, 2010, s. 92)

Česká a moravská umělkyně Kateřina Šedá, pro jejíž umělecké aktivity je typická práce s mezilidskou komunikací a vztahy, opakovaně upozorňuje na podceňování sociálně angažovaných projektů, s nímž se ve své práci potýká, a to i přes svůj mimořádný mezinárodní úspěch. V této souvislosti si připomeňme citaci ze sociální sítě, jejímž prostřednictvím umělkyně komunikuje s veřejností: „I přes to, že používám podobné přesvědčovací metody jako architekti, budovat vztahy

a komunity je pro mnoho lidí prostě pořád příliš abstraktní věc.“ (Šedá, 2021, citace ze soc. sítě Facebook)



Obrázek 5: Fotografie příspěvku Kateřiny Šedé na sociální síti Facebook, 2021

Cílem pedagogické intervence je tedy zprostředkovat ve třídě situaci, během které se daný kolektiv bude zabývat rozdílnými potřebami jedinců a během níž se zkoumaný žák zapojí do skupinové práce. Samotný proces výzkumu a jeho popis se stává jedním z původních zdrojů o kooperativním učení a práci se znevýhodněným žákem během výuky výtvarné výchovy. I cesta je cílem.

## 2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro dosažení uvedeného cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak mohou specifika předmětu výtvarná výchova přispět ke kooperaci znevýhodněného žáka se třídním kolektivem?
  - a) Jaké jsou překážky pro znevýhodněného žáka během vyučování?
  - b) Jak pro překonání překážky fungují specifika našeho předmětu?
2. Jaké způsoby kooperace pozorujeme mezi žáky během tvůrčího procesu?

## 2.3 VÝZKUMNÉ STRATEGIE A METODY, SBĚR A ANALÝZA DAT

Výzkumnou strategií jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně případovou studii. Pro sběr dat byly použity metody terénní pozorování, dotazníky pro žáky, výstupy z hodin (výtvarná díla), rozhovory se zkoumanými žáky. Získaná data byla poté zanalyzována tzv. pragmatickým přístupem k metodě zakotvené teorie. Podmínkou pro použití metody zakotvené teorie je tzv. nasycení dat, tedy získání takového množství podkladů, že další už nepřináší pro výzkum žádné zásadní informace. Tímto množstvím získaných dat v popsaném rozsahu výzkumu nedisponujeme. Kódována a analyzována byla již vytvořená data, proto v rámci výzkumu neproběhlo teoretické vzorkování. Pro vyhodnocení dat byly použity tyto postupy: otevřené kódování, axiální kódování a kódování selektivní pro formulování teoretických výstupů praktického výzkumu. (Řiháček et al., 2013)

Otevřené kódování bylo zvýrazněno v popisu pozorování. Jsou to zvýrazněné klíčové pojmy ze tří oblastí, které jsou barevně odlišené – **modrou barvou v pozorování třídy**, **růžovou v popisu skupiny se subjektem** a **žlutě** jsou označena **slova výpovědi subjektů**. Informace získané pozorováním byly porovnané, případně doplněné s daty sebranými prostřednictvím **dotazníků** pro žáky ve třídách a ve skupinách a z rozhovorů s pozorovanými žáky, ty jsou zvýrazněné **šedivou barvou**.

Metodou kódování podle Strausse a Corbinové byly z vyznačených klíčových jevů nalezeny významové jednotky, ke kterým se vyznačené jevy vztahují. (Švaříček, Šedřová, 2007) Následujícím pozorováním vztahů a souvislostí mezi kódy byly stanoveny koncepty (axiální kódování) a jejich dalším porovnáváním a ověřováním jsme došli k ústřednímu konceptu, který nejlépe vystihuje

výzkumný problém. Následným propojováním a integrováním konceptů ve vztahu ke konceptu ústřednímu se dopracujeme k vzniklé teorii. (Řiháček et al., 2013)

Metodou zakotvené teorie zanalyzujeme průběh výukových situací. Jejím prostřednictvím se pokusíme zjistit, zda pozorujeme bariéru, tedy odpovíme na výzkumnou otázku 1a. Odpověď na další část výzkumné otázky, tedy jak k překonání bariér může pomoci výtvarná výchova (otázka 1b), opřeme o naše pozorování a odborné texty. Výzkum bude zaměřený i na metody kooperativní výuky (otázka 2).

Cílem provedených případových studií je popsat konkrétní situaci a induktivním přístupem<sup>3</sup> ji teoreticky podpořit. Závěr výzkumu není univerzálně platný pro všechny třídní kolektivy se znevýhodněným žákem, ale získaná data mohou působit jako jeden z původních zdrojů informací o práci s třídním kolektivem během výuky výtvarné výchovy.

## **2.4 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU**

V našem výzkumu pozorujeme dva žáky se znevýhodněním ve třídním kolektivu, pro účely výzkumu byl vybrán jeden v každé třídě. Zkoumané třídní kolektivy jsou dva, jedná se o paralelní třídy v 6. ročníku na státní ZŠ. Třídy jsou označeny jako A a B, pozorování i kazuistika zde probíhaly paralelně, poprvé vždy ve třídě A a podruhé ve třídě B. Autorce výzkumu je kolektiv obou tříd známý.

Etická stránka výzkumu je zajištěna souhlasem zúčastněných žáků a jejich zákonných zástupců s účastí ve výzkumu. Všechna jména v popisech, dotaznících, rozhovorech a na vizuálních materiálech byla odstraněna nebo nahrazena neutrálními výrazy (člen skupiny, žák) nebo pseudonymy. Protože jsou o jednom ze subjektů uvedeny citlivé údaje, neuvádíme přesný název školy, na které výzkum probíhal, jen její obecný popis.

---

<sup>3</sup> Induktivní přístup znamená generalizaci a vytvoření obecného závěru na základě konkrétních informací.

#### **2.4.1 Štěpán (ve třídě A)**

Žák je součástí třídního kolektivu od 1. ročníku. Kolektiv v průběhu let prošel změnami, žáci přibývali i odcházeli. V době průběhu výzkumu bylo ve třídě 27 žáků, z toho bylo zahrnuto do pozorování a kazuistiky 23 žáků (na základě získaných souhlasů). U žáka pozorujeme tzv. dvojí výjimečnost. Má nadprůměrné studijní výsledky, vyniká logickým myšlením. Pedagogičtí pracovníci školy sdílí se školním pedagogickým pracovištěm a pedagogicko-psychologickou poradnou žákovy aktuální potřeby. Žák se potýká s projevy dysgrafie a vykazuje projevy specifické poruchy chování, která se projevuje např. vyrušováním a nesoustředěním během vyučování, a v třídním kolektivu se dlouhodobě setkává s neporozuměním.

#### **2.4.2 Marek (ve třídě B)**

Tento žák přišel do třídy B v září tohoto školního roku, spolu s dalšími osmi žáky. Ti všichni přišli ze stejné školy. Současný třídní kolektiv je tedy složen ze dvou velkých skupin, dohromady dosahuje počtu 28 žáků, z toho jich je zahrnuto do výzkumu 27. Marek byl zvolen autorkou jako zástupce nových žáků na základě pozorování v předchozích hodinách, kdy se opakovaně ptal, zda by mohl pracovat raději sám než ve skupině. Kromě statutu nově příchozího žáka u něj nejsou popsána žádná další znevýhodnění.

### **2.5 ČASOVÝ PRŮBĚH VÝZKUMU**

Náslechy a pozorování se opírají o zkušenosti z 1. pololetí, především o projekt uskutečněný v září a říjnu (Místo, kde bych chtěl žít). Popsané kazuistiky proběhly v listopadu a v prosinci téhož pololetí i školního roku. Autorka v rámci výzkumu strávila s každou třídou 4 vyučovací hodiny jako pozorovacími a náslechovémi a dalších 6 při práci na autorsky designovaném projektu. Výzkum tedy dohromady zahrnuje 20 vyučovacích hodin a zúčastnilo se ho 50 žáků v obou třídách. Výzkum byl ukončen z důvodu pozorovaného vyčerpání třídních kolektivů. Předpokládaný a reálný čas věnovaný projektům se lišil, práce se několikrát protáhla a tak slábla ochota ke spolupráci, zahrnující skupinové práce a diskuse či práci s dotazníky. Proto jsou na základě výsledků výzkumu vytyčeny cesty, kterými bychom mohli pokračovat, ale už nedošlo k další realizaci a pozorování.

## **2.6 POPIS VÝUKOVÝCH SITUACÍ**

Popsané aktivity proběhly v roce 2023 na veřejné základní škole v Praze. Mezi specifika této školy patří rozšířená výuka tělesné výchovy, mimořádné technické zázemí, vysoký počet žáků ve třídách. Žáci ve škole patří nejčastěji k české majoritní společnosti. V budově školy se nachází kompletní školní poradenské pracoviště. Ve výzkumu jsou popsány náslechové i výzkumné vyučovací jednotky. V rámci výzkumu se zaměříme na popsání výzkumné otázky a budeme pracovat v uvedeném prostředí, s představenými žáky a třídními kolektivy.

## **2.7 NÁSLECHOVÉ HODINY**

K výběru zkoumaných tříd přispělo pozorování průběhu práce ve skupinách. Proto začínáme popisem tohoto úkolu, a jak probíhal ve dvou paralelních třídách. Na základě hodin, které jsou označeny jako náslechové, byl naplánován hlavní projekt pro výzkumnou část diplomové práce.

### **2.7.1 Místo, kde bych chtěl žít**

Tento úkol byl zvolen jako prověřená aktivita, během které se mohou vzájemně poznat žáci mezi sebou i žáci s učitelem. Začal společnou představou celého kolektivu, že stojí na neosídlené půdě a začínají společně budovat místo, kde by chtěli žít. Každý budoval část, která je součástí celku. Úkolem pro žáky bylo rozvrhnout si plán osídlení, rozdělit se do skupin a malovat. Plán vznikl pomocí diskuse, co by nemělo chybět na místě, kde by žáci chtěli žít? (Žáci psali odpovědi na tabuli.) Poté načrtli celé místo tak, aby jednotlivé části společně daly dohromady celek, rozvrhli si, co se bude kde nacházet, a rozdělili se do menších skupinek podle toho, na čem kdo chtěl pracovat (a částečně podle toho, aby skupiny byly početně vyrovnané). Rozdělení do skupin závisí na domluvě žáků. Žáci malovali temperami na větší formát.



**Námět:** Místo, kde bych chtěl žít

**Kulturní kontext:** výstava Kde domov můj? V DOX 2013/2014<sup>4</sup>

## **RVP ZV**

Výstup: 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

Rozvíjení smyslové citlivosti: prvky vizuálně obrazných vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury, vztahy a uspořádání prvků v ploše

Uplatňování subjektivity: přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – vizuální hledisko jejich vnímání, hledisko jejich motivace dle výběru/dohody ve skupině (fantazijní, symbolická, založená na smyslovém vnímání, racionálně konstruktivní, expresivní)

Ověřování komunikačních účinků: komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora)

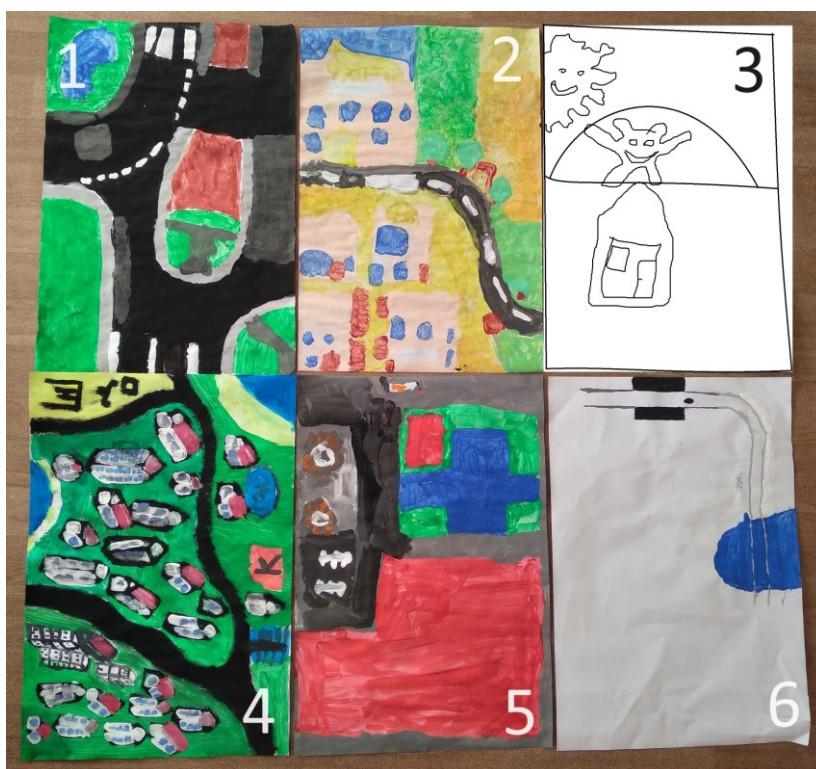
(RVP ZV 2023, s. 88, 89)

**Reflexe** probíhala při společném pohledu na sestavený plán místa, skupinky představily, co malovaly. Otázky k diskusi: Chybí vám na vašem místě něco? Nebo se tam naopak nachází něco, co nechcete? V čem se naše práce liší od už existujících měst? Co nás mohlo při práci ovlivnit? (Život ve městě, koberec se silnicemi, evropská architektura...)

V poznámkách z pozorování byla při reflexi hodiny učitelkou věnována pozornost především situaci nově příchozích žáků, kooperaci mezi spolužáky, účasti zkoumaných žáků a jaké nečekané situace během realizace nastaly. Zároveň můžeme demonstrovat výhodu hmotného artefaktu, poněvadž podklady pro uvedené závěry zde můžeme pozorovat.

---

<sup>4</sup> Ukázky z výstavy <https://www.dox.cz/program/kde-domov-muj>



Obrázek 6: Náslechové hodiny ve třídě A, práce skupiny se Štěpánem, skupina A0.1



Obrázek 7: Náslechové hodiny ve třídě A, skupina A0.2

### 2.7.2 Shrnutí pozorování ve třídě A (obrázky 6 a 7)

Štěpán (část 6 na obrázku 6) má v průběhu vyučování problém se soustředěním a tempem (prokrastinace, pozorování ostatních), se spolužáky chce navazovat kontakt, ale oni s ním dobrovolně nespolupracují (nepracoval na své části ve skupince, ale sám). Noví žáci spolupracují s kolektivem (diskutují, jsou aktivní), ale do menších skupinek se rozdělili nově příchozí společně. Třída má problém s dodržением nastavených pravidel (samovolné změny členů ve skupinkách, hluk, nedodržení společně rozvrženého plánu) i s dotažením práce do konce (nedokončené části 6). Největším překvapením bylo rozdělení třídy na dva týmy, oba pracovaly na svém vlastním místě k žití. Rozdělení do těchto týmů proběhlo bez větších hádek a nedorozumění, jen někteří žáci tzv. zbyli do první skupiny (A0.1), zatímco druhá skupina (A0.2) vznikla spíše vyčleněním se ze skupiny složené všemi žáky ve třídě. Jeden tým pracoval na budování světa, který vycházel z našeho brainstormingu (skutečné pojmy jako např. les, pole, obchodní centrum, ...), zatímco druhý budoval fantaskní svět. Situace působila jako vymezení se části žáků proti zadané a rozdělané práci. Realizace i reflexe dohromady trvaly 4 x 45 minut. Náčrty mezi malbami na obrázcích 6 a 7 zakrývají a naznačují obsah maleb, na kterých pracovali i ti žáci, kteří nesouhlasili se zveřejněním svého díla.

### 2.7.3 Shrnutí pozorování ve třídě B (obrázek 8)

Noví žáci se drží ve skupinkách oddělení od ostatních spolužáků. Jedna skupinka má problém s hlukem a držením pravidel (nemalovala s ohledem na společně rozvržený plán, část 3), třídní kolektiv spolupracuje s učitelem i žáci mezi sebou. Žádný žák nezůstal pracovat sám a všechny načrtnuté plány byly na konci propracované, třída tedy společně úspěšně splnila zadaný úkol. Marek byl součástí skupinky složené ze tří nově příchozích žáků. Skupina namalovala část, na které je ostrov a během reflexe prezentovala svou malbu tak, že ostrov je tam pro ně a tak žijí odděleně od ostatních spolužáků (část 1). Samotná spolupráce ve skupině probíhala bez konfliktů, žáci se shodli na tématu a všichni pracovali na malbě. Realizace i reflexe dohromady probíhaly 4 x 45 minut. Malbu 3a autoři zmuchlali a vyhodili a nahradili malbou 3.

#### 2.7.4 Získané podklady pro výzkumný projekt

Samovolné rozdělení do skupin mělo za následek, že Štěpán pracoval sám a noví žáci v obou třídách, včetně Marka, pracovali spolu, a tak mohou vznikat bariéry mezi nimi a dalšími spolužáky. Ve výzkumu se zaměříme na problematiku rozdělení do skupin a zkusíme různé postupy. Výtvarný úkol postavíme tak, aby v něm měl každý žák vymezený prostor a aby se učili jeden od druhého.



Obrázek 8: Místo, kde bych chtěl žít, třída B

## 2.8 VÝZKUMNÝ PROJEKT (*leporela*)

Samotné slovo *leporelo* vypovídá jen o formě výstupu, ale právě u té začalo plánování. *Leporelo* se skládá z jednotlivých částí a zároveň tvoří celek, je vhodné pro skupinovou práci a zároveň dává dostatečný prostor jednotlivcům. Díky práci ve skupině je možné prozkoumat více způsobů, jak efektivně postupovat při vytváření skupin. Vzniká příležitost pro použití hned několika metod kooperativního učení, konkrétně diskuse a práce na produktu. Volba formy se stala odrazovým můstkem pro využití postřehů z následových hodin pro vytvoření prostoru pro kooperaci mezi spolužáky.

Médium bylo zvoleno s ohledem na wellbeing žáků. Pracovali s pastelkami, aby to pro ně bylo příjemné. Barevná kresba je metoda, kterou dobře znají, není tedy potřeba protahovat úvodní část o vysvětlení postupu a žáci se nemusí kromě vymýšlení obsahu zatěžovat ještě zvládnutím komplikovanějšího média. Na konci vyučování zase odpadají starosti s úklidem. Přesto žáci dostali na výběr, zdali chce jejich skupina pracovat raději jinou technikou, ale s pastelkami byli všichni spokojeni.

„Dospívající žák se ocitá v určitém rozporu. Na jedné straně hledá objektivní skutečnost, ale současně potřebuje nalézt tvar pro své pocity a sny. Realitu poznává ve studijní kresbě. Je schopen analyticky výtvarně myslet, spojovat svůj pohled a objektivní poznatky, řešit návrhy užité tvorby. Na druhé straně se ve své výtvarné výpovědi snaží přetvářet skutečnost tak, aby odpovídala jeho vnitřním potřebám. Tato šíře výtvarných poloh, kterou kresba zprostředkovává, je snad jedním z důvodů, proč tolik žáků volí kreslířské pojetí, má-li možnost výběru.“ (Roeselová, 1996, s. 25)

Přestože výchozím bodem projektu je volba jeho formy, obsah díla je formě nadřazen a vychází z příběhu. „Každý člověk prožívá svůj vlastní životní příběh či vícero životních příběhů a intuitivně či vědomě touží po příbězích druhých lidí, aby se z nich poučil, aby se jimi potěšil, aby se vůči nim vymezil. Příběh-narativ je archetypálním a univerzálním uchopením světa; to je pravděpodobně důvod jeho všudypřítomnosti v lidské kultuře. Příběh se objevuje v různých podobách (reálný, fikční, alegorický) v umění i mimo umění; není bez zajímavosti, že v umění ho nacházíme v každém uměleckém kódu (slovesném, výtvarném, pohybovém, hudebním).“ (Slavík et al., 2013, s. 348)

O čem by měl být příběh, aby žákům pomáhal rozvíjet empatii? V tomto bodu si připomeňme zmiňovanou výstavu *Moje tělo není ostrov*. Přestože představuje příběhy různých těl z jejich úhlu



pohledu, nemusí je každý divák dekódovat s porozuměním. Taková situace může nastat tehdy, když si divák od samého začátku postaví zeď mezi svým vnímáním a sdělením uměleckého díla. Tato bariéra nemusí mít za účel jen odrážet předložené informace, ale i chránit si vlastní postoje. Výstavu jsme mimo výzkum navštívili se čtyřmi 8. třídami a během reflexe se ukázalo, že někteří žáci ji považovali za útočnou na jejich názory a měli potřebu se proti sdělení expozice vymezovat. Tato zkušenost se stala varující při plánování výzkumného projektu. S nedostatečně připraveným kolektivem může být snaha obsáhnout celou základní myšlenku spíše kontraproduktivní.

Proto si žáci vybírali jako hlavního hrdinu svého příběhu zvíře. V kulturních dějinách můžeme pozorovat, že přijmout poučení je pro člověka často jednodušší z příběhu, ve kterém nefigurují lidé, ale personifikovaná zvířata a další polidštěné, přesto stále nelidské charaktery. Spisovatel Pavel Šrut ve svém převyprávění Ezopových bajek shrnul, proč jsou stále inspirativní: „Pro svou duchaplnou alegorickou kritičnost byly Ezopovy bajky oblíbeny i ve středověku a dodnes neztratily na významu a přitažlivosti. Lidé se nestali ani po tisíciletích dokonalejšími bytostmi, a proto bajky, jako věčné zrcadlo, stále odrážejí jejich vlastnosti a počínání.“ (Šrut, 1998, citace z přebalu knihy) O přitažlivosti takových alegorií se můžeme přesvědčit při pohledu na náměty současných filmů pro dětské diváky, v nichž vystupují především zvířecí hrdinové. Zvláštní zmínka náleží filmu Zootopia (2016), jehož příběh reaguje na problémy současné společnosti, jako jsou předsudky, xenofobie nebo rasismus. Je potřeba myslet i na to, že pokud se něco nepodaří, je eticky nezvládnutý příběh zvířete o něco méně kontroverzní, nežli nezvládnutý příběh s lidskými hrdiny.

Námět a zadání bylo zvoleno i vzhledem k věku žáků, kteří již pociťují krizi výtvarného projevu. Úkol jim dává prostor pro autonomní řešení problému a hlavní kognitivní zátěž tkví ve výstavbě příběhu. Samotná kresba vychází z reálného prostředí a tvorů, ale je zde i výrazný prostor pro stylizaci.



Obrázek 9: Z knihy O čem sní mravenec, s. 58, 59

## 2.9 O ČEM SNÍ...

V této kapitole jsou přiblíženy přípravy, realizace a závěry prvního bloku vyučovacích hodin věnovaných leporelu.

### 2.9.1 Příprava a zadání

**Cíl:** Žák vizuálně vyjádří získané informace a příběh, podílí se na společném díle, tvoří situace na základě pohledu vybraného zvířete, komunikační účinky díla ověří během diskuse.

**Námět:** O čem sní... (zvíře dle výběru)

**Úvod a motivace:** Přečteme si úvod knihy *O čem sní mravenec*: „Když jsem byla malá, ráda jsem pozorovala mravence. Jejich život mi připadal vzrušující. Pak jsem vyrostla a mravenci mě přestali zajímat, úplně z mého světa zmizeli. Starala jsem se už jen o sebe. Jen občas jsem je ještě zahlédla v některém z dokumentů o přírodě, to už jsem se na ně ale dívala vědoucím pohledem pána světa. Blahosklonně jsem si myslela, že mravenci v mnohém připomínají lidi, také shánějí potravu, množí se, vytvářejí společenství, bojují mezi sebou a dokonce jako lidé pohřbívají své mrtvé. Až jednou jsem si zase dřepala a zadívala se na to mravenčí hemžení. A vtom mi to došlo. Oni totiž vůbec nejsou jako my, to lidé jsou jako mravenci. Ze své výšky člověk mravence nevidí, mnohdy ani neví, že nějakého rozšlápnul, že zničil něčí život. Ale když se skloníte k zemi, poznáte, že jsme docela jako oni, stejně křehcí a zranitelní, oni mravenci Země a my mravenci vesmíru. Až když se sehnete, spatříte pravou povahu světa. Uvidíte, že člověk a mravenec patří ke stejnému druhu.“ (Cung-wej, 2020, s. 5)

Skupina si vybere zvíře, jehož sen zpracuje v leporelu.

**Kulturní kontext:** Kniha *O čem sní mravenec*, ale i všudypřítomné metafory a odkazy na život zvířat, např. výstava *The Animal Within (Zvíře v nás)* ve vídeňském MUMOK v roce 2022.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O výstavě: <https://www.e-flux.com/announcements/449486/the-animal-within-creatures-in-and-outside-the-mumok-collection/>

## RVP ZV

**Výstupy:** VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření

VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření



Obrázek 10: Příběh pandy červené, leporelo ze třídy A

**Rozvíjení smyslové citlivosti:** prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, světlostní a barevné

kvality, vztahy a uspořádání prvků v ploše → Žáci používali prvky vizuálně obrazného vyjádření samostatně a dle svého uvážení, pro vyjádření zamýšleného obsahu.

**Uplatňování subjektivity:** přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech → Žáci měli projevit a ve vizuálním vyjádření uplatnit svou empatii a fantazii.

**Ověřování komunikačních účinků:** komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření - utváření a uplatnění komunikačního obsahu → Cílem našich leporel bylo předat vizuální sdělení, při společné reflexi žáci vysvětlovali výsledky své tvorby.

(RVP ZV, 2023, s. 88, 89)



## Aktivity

- Rozdělení do skupin
- Společný výběr zvířete
- Rozdělení úkolů a práce
- Provést všechny úkoly tak, aby na konci bylo hotové leporelo

**Vytvoření skupin:** na tabuli bylo napsáno 5 dovedností a vlastností označené čísly 1 – 5. Žáci dostali malé papírky, na které měli napsat odpovídající číslice vzhledem ke sloům na tabuli, podle svého zhodnocení (či sebehodnocení). Otázka zněla, co byste o sobě řekli? Jsem dobrý kreslíř, dobrý tvůrce příběhů, dokážu získat a předložit informace na zadané téma, jsem empatický, jsem zručný? Mohli napsat 1 až 5 čísel, podle svého sebehodnocení. Žáci se měli rozdělit do skupin tak, aby každá skupina obsahovala čísla 1 – 5 (některá třeba vícekrát, ale každé alespoň jednou). Každá skupina měla mít 5 členů. V této části ještě nevěděli, jak zadání pokračuje.

Cílem tohoto postupu bylo, aby si žáci uvědomili své schopnosti a že má každý skupině co nabízet. Že je na výtvarnou aktivitu potřeba i více než jen umět kreslit či malovat. Že je důležité umět si říct, že něco umím. A že je potřeba, aby si vybírali do skupiny členy nejen podle toho, jací jsou kamarádi, ale také aby dokázali dotáhnout zadaný úkol do zdárného konce. Skupina je dočasná jen pro tento úkol (dle předpokladu 2 x 45 min).

**Zadané úkoly:** Ve skupině se společně shodněte na výběru zvířete, o kterém budete tvořit příběh. Nechte všechny vyjádřit a učiňte takovou volbu, aby byli všichni spokojení, nebo jste se tomuto stavu co nejvíce přiblížili. Najděte informace o vybraném zvířeti, použijte internet v telefonu nebo na počítači ve třídě. Na základě získaných informací společně vymyslete, o čem by se vybranému zvířeti mohlo zdát (vycházejme z jeho skutečného života, např. zda žije samotářsky nebo ve skupině, čím se živí, kde žije, zda ho něco ohrožuje atd.). Všichni společně nakreslete sen, každý na list leporela jednu část příběhu. Listy slepte k sobě, aby vzniklo hotové leporelo.



Obrázek 11: Sen divokého koně, leporelo ze třídy A

## 2.9.2 Realizace (třída A1.1 – třída A, 1. vyučovací blok (1. a 2. hodina věnovaná leporelu))

*První blok dvou vyučovacích hodin, přítomno bylo 26 z 27 žáků, do výzkumu bylo zahrnuto 23 žáků. Pozorování bylo soustředěno především na skupinu se žákem Štěpánem. Oproti předpokladu se tento úkol protáhl na 2 x 2 vyučovací hodiny.*

**Rozdělení do skupin:** Protože **zbyla jedna tříčlenná skupinka** oproti čtyřem kompletním, byla rozhodnutím učitele rozpuštěna do větších skupin. Do třech skupin tak **přibyl šestý žák, se kterým se spolužáci navzájem nevybrali**. Tento krok se neosvědčil jako správný a ve třídě B už k němu nedošlo i za cenu vzniku menší skupiny. Naopak obava, že by někdo nedokázal zhodnotit své schopnosti a nevybral si ani jedno číslo, se nenaplnila. V průběhu hodiny se projevila další slabina tohoto postupu, protože některým žákům bylo náročné vysvětlit, že nemají v rámci úkolu jen jednu roli a že se mají **zapojit** i do společných činností.

Ve skupinách se projevil problém začít a při samotné práci nastal i **problém se zapojením** všech zúčastněných. Početně větší skupiny vedli k vyšší **nepozornosti** a **nesoustředění** na práci, jedna skupina byla výrazně **rušivá** a bylo potřeba jí vymezit hranici z hlediska **hluku** a **rozptylování**, a pomoci jí začít s prací. Protože jeden z kroků v zadání zahrnoval hledání informací na telefonu, žáci toho využívali pro **únik od úkolu** a vzájemné **rozptylování pozornosti**. Bylo potřeba připomenout pravidla chování během hodiny (a zásady školního řádu) a připomenout kroky zadání. Ve skupinách se objevila různá organizace práce.



Obrázek 12: Sny pana Gorily, leporelo ze třídy A

#### Pozorování skupiny A1.1 (5 žáků, do výzkumu zahrnuti 4 včetně Štěpána)

Skupina se dala dohromady podle zadání, ale **přibyl do ní Štěpán**, který patřil k posledním zbylým žákům, kteří byli rozřazeni k ostatním skupinám. Tento žák si přinesl židli k hnízdu této skupinky a vzal si s sebou svačinu. Zatímco **skupina vymýšlela příběh** a **účastníci si rozdělovali práci**, Štěpán svačil a poslouchal. Na otázky, zda se nechce **více zapojit do práce**, odpovídal, že **mu to takto vyhovuje**. Nakonec byl vyučující vyzván, aby si uklidil svačinu a zeptal se spolužáků, jak se může **zapojit**. Skupina si rozdělila práci tak, že jeden z účastníků **předkresloval** obrysy na jednotlivých listech leporela, a ostatní je **vybarvovali**. Protože pozorovaného **žáka z práce téměř vynechali** s tím, že bude jen lepit listy k sobě, bylo skupině navrženo, zda by nemohl např. vytvořit nápis na úvodní straně leporela. I ten mu spolužáci **předepsali**, ale **mohl ho pak vybarvit**.



Obrázek 13: Hrošíkovy sny, leporelo ze třídy A, skupina A1

### 2.9.3 Realizace (třída A1.2 – třída A, 2. vyučovací blok (3. a 4. hodina věnovaná leporelu))

Druhý blok o dvou vyučovacích hodinách, přítomno bylo 26 z 27 žáků, do výzkumu bylo zahrnuto 22 žáků. Pozorování bylo soustředěno především na skupinu se žákem Štěpánem.

Připomněli jsme si motivaci z předchozí hodiny a znovu si přečetli úvodní odstavec z knihy *O čem sní mravenec*. Rozdělili jsme se do stejných skupin, tentokrát s rozšířeným zadáním, aby si žáci utvořili co nejpříjemnější prostředí, aby měli dostatek místa, připravené pomůcky, případně si vybudovali hnízdo trochu vzdáleně a měli tak větší klid na práci. Žáci této vybídky využili jen částečně, měli tentokrát více prostoru, ale další **změny** v hnízdech oproti předchozí hodině **nenastaly**. Minule chybějící žák se přidal do skupiny dle svého výběru. Ostatní skupiny zůstaly nezměněné.

První hodinu žáci pracovali na leporelu. Všichni žáci se nějakým způsobem zapojili, ale rozhodně ne všichni rovnoměrně. Skupiny si zvolily svůj postup a členové si dávali svobodný prostor pro míru účasti. Po přestávce jsme si dali limit, že všechna leporela budou hotová do 15 minut. Kdo měl

hotovo, uklízel pomůcky nebo vracel lavice na jejich původní místo, pokud to situace dovolila. Když jsme si rozložili vedle sebe všechna leporela, **společně jsme pozorovali, jaké skutečnosti se z nich dozvídáme** o hlavních hrdinech. Žije zvíře samotářsky, v tlupě nebo v páru? Jak komunikuje s dalšími jedinci svého druhu? Čím se živí? Hrozí mu nějaké nebezpečí? Odkud skupina získávala informace? Proč vytvořili zrovna tento příběh? **Hledali jsme souvislosti a naopak to, co se liší.**

Diskuse byla náročná kvůli **rušivému hluku a nesoustředění některých žáků**. Pomohla nám vzniklá leporela, protože bylo možné **na ně ukázat, zkoumat je, používat je jako názornou pomůcku**. Když členové skupiny představili své sny a ostatní zkusili říci, co se dozvěděli díky jejich dílu o daném zvířeti, **mohli tak předat informace, které si vyhledali a vizuálně je zpracovali.**

**Pozorování skupiny A1.2** (stejná skupina + minule chybějící žák, dohromady 6 žáků, do výzkumu zahrnutí 4 včetně Štěpána)

Do skupiny přibyl minulou hodinu chybějící žák. Všichni **prokreslovali a propracovávali** začaté obrázky, **radili se spolu, jak pokračovat**. Štěpán **pracoval velmi pomalu**, ale pracoval. **Vybarvil** nápis a **slepil** k sobě další listy leporela.

#### 2.9.4 Shrnutí (třída A)

*Připomeňme si cíle hodiny: žák vizuálně vyjádří získané informace a příběh, podílí se na společném díle, tvoří situace na základě pohledu vybraného zvířete, komunikační účinky díla ověří během diskuse.*

O skupinách lze říci, že všechny dotáhly projekt do konce a že žáci přijali i přidělení spolužáků, které si nevybrali, do své skupiny, klidně a poměrně otevřeně. O svém podílu práce mluvili jednotlivci během diskuse. Zkoumaná skupina se Štěpánem zvolila ojedinělý postup, touto cestou cíle naplnila jako skupina, ale jako jednotlivci už ne v plné míře, kdy za vizuálním vyjádřením stála především jediná osoba a zbytek se jí podřídil. I pro skupinu A platí, že zúčastnění dokázali najít rovinu, ve které práci zvládli v klidu dokončit a odprezentovat.

**Dotazník pro skupinu A1** (6 žáků, do výzkumu zahrnuti 4, *Štěpán si dotazník uložil do penálu a neodevzdal* (ani po výzvách další vyučovací hodiny, na tento dotazník tedy evidujeme odpovědi 3 žáků, kteří ho vypracovali následující vyučovací hodinu)

Po této spolupráci byly skupině A položeny tyto otázky formou písemného dotazníku. Jména žáků byla nahrazena pseudonymy.

**Fungoval podle Tebe postup, v rámci kterého někteří ve skupině vůbec nekreslili, jen vybarvovali, a někdy neměli co na práci?** (zvýrazněné odpovědi, které se opakovaly)

Hana (žákyně, která předkreslovala): **Ano**.

Eliška: Za mě to **fungovalo** skvěle, každý jsme si rozdělili práci.

Sára: **Ano**, podle mě **fungoval**, protože každý dělal to, co chtěl dělat. (Štěpán nic dělat nechtěl, takže se moc nezapojil.)

**Co by se stalo, kdyby všichni dostali více prostoru? Jak by se to projevilo na výsledku?**

Hana: Nevím.

Eliška: Podle mě by každý obrázek **vypadal jinak**.

Sára: Za mě by každý obrázek **vypadal jinak** a měl jiný příběh. (Vždycky jsme se domlouvali, jestli to vyhovuje i ostatním.)

**Shrnutí:** *Podle odpovědí žáci spolupracovali, radili se spolu a způsob práce, který si zvolili, jim vyhovoval. Že jednotliví členové odvedli různé množství práce, jim nevadilo. Autorka s tímto postojem není ztotožněna, protože Štěpán ve skupině nedostal prostor projevit se. Neúčastnil se skládání příběhu a vzniklé obrázky ani nevybarvil, jen předepsané písmo, navíc až po zásahu učitelky do průběhu práce ve skupině.*



## 2.9.5 Realizace (třída B 1.1 – třída B, 1. vyučovací blok (1. a 2. hodina věnovaná leporelu))

I v této třídě se úkol protáhl na 2 x 2 vyučovací hodiny. Během prvního bloku dvou vyučovacích hodin bylo přítomno 25 z 28 žáků, do výzkumu bylo zahrnuto 25 žáků. Pozorování bylo soustředěno především na skupinu s novým žákem Markem.

Rozdělení do skupin proběhlo podle stejného klíče a zadání, jako ve třídě A, a **beze sporů**. Pouze s tím rozdílem, že když vznikla skupinka o 3 žácích, nebyla rozpuštěna mezi ostatní, ale pracovali spolu. Ani v této třídě se nepříhodilo, že by někdo nedokázal zhodnotit své schopnosti a nevybral si ani jedno číslo. Na základě zkušenosti se třídou A bylo v rámci motivace zdůrazněno, že všichni budou skládat příběh a všichni budou kreslit, ostatní práci si mohou rozdělit dle svého uvážení.

Při pozorování třídy toto **zadání všichni dodrželi**. Průběh hodiny byl **chvillemi klidnější a jindy zase hlučnější**, problém s hlukem měla především jedna skupinka. Všechny skupiny ale **soustavně pracovaly** bez pobízení.



Obrázek 14: Krab poustevník a odpadky, leporelo ze třídy B

**Pozorování skupiny B1.1** (1. vyučovací blok, 3 žáci, do výzkumu zahrnuti všichni včetně nového žáka Marka)

Skupina měla podle výsledků **nejpomalejší tempo**. Žákům bylo navrženo **nahlas říci, co si představují**, že by mělo být na listech jejich leporela. Poté ať se vyjádří, **jak toho chtějí dosáhnout**. **Domluva** pro ně byla **náročná**. Žáci si rozvrhli příběh na 6 stran + úvodní stranu, čekalo je tedy hodně práce.

Marek v průběhu práce trávil dost času chozením po třídě. Mohlo se jednat o pozorování ostatních, hledání inspirace, obstarávání pomůcek... nakonec skončil s upřeným pohledem z okna ven. Na dotaz, proč **nepracuje s ostatními**, odpověděl, že **ho k ničemu nepustí**. Vrátil se ke skupině spolu s vyučující, skupině byl **doporučen další postup, jak se domluvit**. V dalších částech už skupina **pracovala společně**, ale **nevládla tam příjemná atmosféra**.

#### 2.9.6 Realizace (třída B1.2 – třída B, 2. vyučovací blok (3. a 4. hodina věnovaná leporelu))

*Během druhého bloku o dvou vyučovacích hodinách bylo přítomno 24 z 28 žáků, do výzkumu bylo zahrnuto 24 žáků. Pozorování bylo soustředěno především na skupinu s novým žákem Markem.*

Změny ve skupinách přišly jen kvůli absentujícím žákům, jinak **skupiny** zůstaly **beze změn**. Motivace a rozdělení do skupin proběhla jako ve třídě A. I zde byli žáci vybídnuti, aby si vybudovali hnízda a příjemné pracovní prostředí, ale uspořádání třídy se oproti minule nezměnilo.



Obrázek 15: Lemur vs. Fosa aneb lemurova noční můra, leporelo skupiny B1



**Pozorování skupiny B1.2** (stejná skupina, 2. vyučovací blok, 3 žáci, do výzkumu zahrnuti všichni včetně nového žáka Marka)

Skupina měla stejné obsazení a pokračovala na svém leporelu. **Práce jim moc nepokročila**, nakonec byli jediní, kdo leporelo do reflexe **nedokončili**. Členka skupiny Jana se rozhodla vzít si leporelo domů a **dokončit ho sama, ostatní souhlasili**.

### 2.9.7 Shrnutí (třída B)

*Připomeňme si cíle hodiny: žák vizuálně vyjádří získané informace a příběh, podílí se na společném díle, tvoří situace na základě pohledu vybraného zvířete, komunikační účinky díla ověří během diskuse.*

Na základě dat sebraných pozorování a prostřednictvím výtvarných vyjádření můžeme shrnout informace o všech zúčastněných. Pět ze šesti skupin zvládlo projekt dokončit i prezentovat před třídou, členové popsali svůj díl práce, se třídou ověřovali svůj komunikační záměr. Skupina B1 vystavěla svůj příběh a začala svou práci, kterou si odnesl k samostatnému dokončení jeden člen (nazvěme ho Jana) skupiny domů. Tato skupina tedy nemohla naplnit cíl ověřit svůj záměr během diskuse, ale dalších cílů v různé míře dosáhla.



Obrázek 16: Gorila, leporelo ze třídy B



Obrázek 17: Medúza, leprelo ze třídy B

**Dotazník pro skupinu B1** (3 žáci, do výzkumu zahrnuti všichni 3), dotazník vypracovali následující vyučovací hodinu, jména nahrazena pseudonymy Jana, Alena, Marek

**Jak bys popsal/a průběh práce ve skupině?**

Jana: **Málo snahy, neshody** a tak tím, jak **se nám to nechtělo dělat** a někdo se přestal snažit a proto to tak dopadlo.

Alena: **Jana** se na Marka pořád **naštvala, že nic nedělá**, pak **se Marek naštvál** na Janu a **urazil se**.

Marek: **Příšerný**, jeden člen ze skupiny mi pořád říkal, co mám dělat.

**Proč si myslíš, že jste úkol nedotáhli do konce společně?**

Jana: Protože **Marek nic nedělal** a **Alena se snažila** a já taky a **Marek se urážel** a celkově jsme se **neshodli**.

Alena: Protože jsme spolu **nespolupracovali**.

Marek: **Nevím**, nedokážu odpovědět.

Byla podle Tebe ve skupině snaha dokončit úkol společně?

Jana: **Ne** ze strany Marka, já jsem se **snažila** a Alena **něco mezi**.

Alena: **Ne**.

Marek: **Ne**.

Co by se podle Tebe stalo, kdyby všichni dostali více prostoru? Jak by se to projevilo na výsledku?

Jana: **Stejně**, jako to dopadlo, prostor měli, **nedodělali to** a já doma to skoro celý dělala sama.

Alena: **Stejně by se pohádali**, protože jim to lezlo na nervy.

Marek: Bylo by to asi **lepší** a víc vymakaný.

***Shrnutí pozorování a odpovědí v dotazníku skupiny B1:** Žáci se v odpovědích shodují, že průběh práce byl náročný a nefungoval kvůli neshodám. Marek podle odpovědí nedostal tolik prostoru, kolik by považoval za adekvátní. Podle odpovědí žáci nebyli naladěni ke spolupráci od začátku a nechtěli spolu pracovat.*



Obrázek 18: Příběh geparda, leporelo ze třídy B



Obrázek 19: Chameleon Arnold, lepoprelo ze třídy B

## 2.10 LEPORELA KŘÍŽEM KRÁŽEM

*V předchozích vyučovacích hodinách jsme se seznámili s příběhy několika různých zvířat. Jejich cesty se při navazujícím úkolu protnou.*

### 2.10.1 Příprava a zadání

**Cíl:** Žák ve spolupráci vizuálně vyjádří situaci, v níž se setkají někteří hrdinové našich lepoprel. Žák zužitkuje nabyté informace o zvířatech, aby danou situaci vyřešil ve své roli.

**Úvod a motivace:** Mravenec se v knize setkává s různými situacemi a společníky. Potká například hlemýžďe a vybídne ho, aby spolu šli hledat stín. Dostává se do nebezpečných situací, kdy ho napadne kudlanka anebo se motá lidem pod podrážkami bot, jeho titěrnost ho jednou ohrožuje a podruhé zachrání. Cikáda mu vysvětlí, že je potřeba se umět s něčím rozloučit, aby přišlo něco nového. Nakonec jsme pozorovateli velkého přátelství mezi ním a jeho kamarádem mravencem.

Připomeňme si minule vzniklá lepoprela, jejich hlavní charaktery. Naši hrdinové se teď setkají v různých situacích. Úkolem pro žáky je vymyslet a napsat na papír nějakou situaci, při které by se některá zvířata z našich lepoprel mohla setkat, nebo co by spolu mohla zažít.

**Vytvoření skupin:** Žáci převzali identitu zvířete ze svého prvního lepoprela. Losovali jsme papírky s nadepsanými činnostmi, skupina se poskládala podle obsazení v dané situaci. Např. když někdo vylosoval lístek se situací „Panda a gorila se setkají na stromě, protože měly chuť na listy.“, přihlásily se všechny pandy a gorily a utvořily dvojici, která jim vyhovovala, zároveň se musely dohodnout jedině pandy s gorilami.



**Pomůcky a médium:** Aby se neopakoval stejný postup, na kterém žáci pracovali předchozí 4 hodiny, a aby se mohli cesty zvířat protnout, dostali žáci k dispozici nakopírované obrázky z předchozích leporel a fotky vybraných zvířat. Koláž mohli doplnit kresbou nebo barevnými papíry. V tomto úseku projektu mělo více žáků pracovat na jednom listu papíru, koláž může v takové situaci pomoci, aby se zapojili všichni ze skupiny.

**Zadané úkoly:** Vymyslete a napište situaci, v níž budou figurovat alespoň dvě zvířata z leporel. Přizpůsobte se losu, tedy náhodě, ve spolupráci i námětu zpracování. Ve vzniklých skupinkách či dvojicích vytvořte jeden list společného leporela. Bude se na něm odehrávat vámi vylosovaná situace. Přemýšlejte z pohledu zvířete, o kterém jste si v předchozích hodinách získali informace. Kde žije, jak by mu bylo v prostředí, které jste si vylosovali nebo jste ho vybrali? Jak by v takové situaci zvířata interagovala? Najdete cestu, jak by mohla spolupracovat? Vizualně to vyjádřete.



Obrázek 20: Jak se zvířata setkávají, leporelo křížem krážem ve třídě A

## 2.10.2 Realizace (třída A.2 – třída A s pozorovaným žákem Štěpánem, jedná se o realizaci 2. leporela nazvaného Křížem krážem)

*Úkol na 2 vyučovací hodiny včetně reflexe a dotazníků. Přítomno bylo 25 žáků, do výzkumu jich bylo zahrnuto 22.*

**Situace, které žáci předložili:** Střetnutí koně a pandy u řeky. Panda červená a hroch chtějí sníst meloun. Gorila šla přes řeku a viděla hrocha, tak odešla. Kůň a panda se potkali na louce. Gorila a gorila chtějí stejný banán ze stromu. Gorila a panda se potkaly na pláži. Panda a gorila se potkají na stromě, protože měly chuť na listy. Setkání pandy a hrocha v Indii. Kůň spí ve stáji a hroch běhá na louce. Gorila a panda šly na procházku a pak uviděly řeku, tak se šly napít a pak měly štěstí a viděly bambus, banány... dobře se najedly a šly spolu domů.

**Vytvoření skupin:** Způsob rozdělování žáků do skupin fungoval dobře, **dokud nezbyla jen hrstka žáků, kteří nemohli utvořit skupinu podle zadání**, protože některá zvířata už nebyla dostupná. Tito žáci pak **utvořili skupiny podle své dohody** a měli vymyslet svou situaci podle obsazení skupiny a podle počtu jejích členů. Výhoda je, že zde byla neustále nějaká autonomie pro žáky a zároveň neměli zcela volný výběr. Nevýhodou bylo, že opět nějací žáci „zbyli“, nikdo si je nevybral ke spolupráci, což při plánování hodiny nebylo očekáváno.

Jak se této situaci vyvarovat? Učitel může situace a příběhy připravit sám s ohledem na počet dětí ve třídě a ve skupinách. Tím by ale odpadla jedna část pro zapojení žáků a mohli by rozdělení do skupin i dané situace vnímat jako příliš direktivní, mohlo by to snížit jejich motivaci k účasti na projektu. Alternativou by bylo, aby žáci předchozí hodinu napsali více různých situací a učitel by vybral takové, aby jejich použití odpovídalo počtu žáků ve skupinkách a ve třídě. Nevýhodou by byla týdenní prodleva, nepoužití situací od všech žáků, ale jen vybraných, a situací stále hýbou přítomní a nepřítomní žáci. Vhodný počet konkrétních zvířat by se tedy dal předpokládat, ale beztak by nemusel vyjít přesně.

První vyučovací hodina zahrnovala napsání situací, losování, rozdělení do skupin nebo dvojic a samotnou tvorbu. Mezi dvěma vyučovacími hodinami proběhla přestávka. Na začátku 2. vyučovací hodiny jsme si stanovili posledních 15 min pro dokončení obrázku. Kdo měl hotovo, lepil k sobě hotové listy nebo uklízel pomůcky, a jedna dvojice vytvořila titulní stranu. **V menších skupinkách s jasně vymezenými rolemi a zadáním probíhala práce ve třídě klidněji a svižněji.** Jediný spor nastal

ve skupině A2. Hotové listy leporela jsme slepili a podívali se na vzniklé leporelo. Měli jsme dostatek času na reflexi celého projektu a vyplnění dotazníku.

**Výstup:** Ilustrace se v několika případech (obrázky 4, 5, 11) omezily jen na obrázek zvířat, ale zvířata spolu vizuálně neinteragují. Bez dolepení vylosované cedulky by situace nebyly rozpoznatelné, je to důsledek použitých materiálů pro koláž, ale i losovaných situací, kde často nejsou popsány konkrétní činnosti, ale jen postavy a prostředí. U obrázků 1, 2, 6, 8, 9, 10 je interakce mezi zvířaty vyjádřena srozumitelně, naopak na straně 3 vidíme rozpor mezi napsaným a vyobrazeným.

**Reflexe:** Třída už byla námětem poměrně unavená a v daném počtu žáků nebyla reflexe snadná.

#### **Otázky k diskusi:**

Jaký je to pocit, když za sebou vidíte tak působivý výstup (dohromady 5 leporel)? – Ukázat palcem nahoru/dolů/vodorovně, objevily se jen nahoru a vodorovně, převažovaly palce nahoru, přesný počet bohužel není zaznamenán.

Jak jste si představovali situaci, ve které se ocitlo vaše zvíře? Jak vám v této situaci pomohlo to, že o něm něco víte? – Odpověď od dobrovolníka z řad daného zvířete → nastala shoda, že abychom se lépe vžili do něčí situace, potřebujeme ho poznat.

Ve kterých situacích podle vás měla zvířata podobné potřeby a vlastnosti? (žáci se vyjadřují k jednotlivým listům leporela) Znamená to vždy, že je pro ně jednodušší situaci vyřešit? (Můžeme demonstrovat v leporelu – gorila a gorila mezi sebou budou mít nejmenší rozdíly, chtějí možná právě proto stejný banán.)

Byly zde situace, kdy měli naopak rozdílné potřeby, přesto jim spolupráce fungovala? Co jim podle vás pomohlo? Na kolika listech podle vás zvířata spolupracují a na kolika ne?

**Shrnutí diskuse:** *Potkáváme se v různých situacích, máme odlišné potřeby a vlastnosti, přesto spolu můžeme zvládnout spolupracovat.*

**Dotazník pro celou třídu A – dotazník k závěrečnému leporelu (odpovědi podtržené)**

Jak podle Tebe probíhala spolupráce ve vaší skupině/dvojici?

Označ na škále 0 – 10 (od nejhoršího po nejlepší):

0 \_\_\_\_\_ 10 (průměrně 7)

Jsi spokojený/á s tím, kolik všichni odvedli práce na projektu?

- Ano, nevadilo mi udělat více práce. 8 x
- Ano, nevadilo mi mít v projektu méně prostoru. 2 x
- Ano, práce byla rozdělena rovnoměrně mezi všechny. 6 x
- Ne, vadí mi, že jsem dostal málo prostoru. 2 x
- Ne, vadí mi, že někteří odvedli málo práce. 5 x

Jak probíhala vzájemná pomoc ve skupině/dvojici?

- Když někdo nevěděl, jak na to, ostatní mu to vysvětlili. 13 x
- Když někdo nevěděl, jak na to, ostatní to udělali za něj. 3 x
- Nepomáhali jsme si. 4 x
- Jinak \_\_\_\_\_ 4 x

V čem podle Tebe může být prospěšné, když spolupracuješ i s někým, s kým si tolik nerozumíš?

9 x nevím, 7 x kamarádství, seznámení, 4 x hodnocení spolužáka, se kterým spolupracovali, 1 x že to skončí špatně

Jak si představuješ ideální skupinovou práci?

13 x vyjádření o spolupráci a/nebo vzájemné pomoci, 4 x podmínka, s kým spolupracovat, 2x nevím, 1x normální, 1 x tak jak to je, jenom míň mluvení

**Shrnutí dotazníku pro třídu A:** V rámci třídního kolektivu byli žáci s proběhlou spoluprací spíše spokojeni než nespokojeni. Většina se vyjádřila tak, že jejich práce nebyla rozdělena rovnoměrně, a že spolupracovali a učili se jeden od druhého. Podle odpovědí na otevřené otázky si žáci častěji přejí spolupracovat nežli si klást podmínky, zároveň se většina nestaví kladně k situaci, že by měli spolupracovat s někým, s kým si tolik nerozumí.



**Pozorování skupiny A2** (3 žáci, do výzkumu zahrnutí všichni, jedná se o druhou skupinu se žákem Štěpánem)

Skupina vznikla tak, že **na sebe žáci zbyli**. Zkoumali jsme lístky, zda některý nevystihuje jejich počet a zvířata, a jeden jsme vybrali. V průběhu práce se

děly velké neshody mezi Štěpánem a členkou skupiny, které pro pracovní účely budeme říkat

Kristýna. Štěpán se **pustil do práce, nekonzultoval** ale s ostatními své záměry. Po výzvě ke konzultaci spolužákům sdělil svůj záměr, **ale Kristýna nesouhlasila**. Štěpán si list leporela **přitáhl k sobě a pracoval** dál na své vizi. Ostatní členové neměli příležitost se přidat. Kristýna mu papír vzala, vygumovala a začala kreslit sama. **Skupina práci nedokončila** společně a **rozdělila se – Štěpán zůstal samostatně** a ostatní **dva členové pracovali spolu** na dalším listu. Všichni vytvářeli stejný motiv, aby dodrželi zadání. Štěpán svou práci **nedokončil** ani během této hodiny, ani později. Rozpracovaný list ztratil a už nedokreslil. Ostatní dva členové práci **dokončili a odevzdali**.



Obrázek 21: Obrázek skupiny A2 ve třídě A

**Dotazník pro skupinu A2** (3 žáci, do výzkumu zahrnutí všichni 3, vypracovali ještě tuto vyučovací hodinu, případná jména nahrazena jmény Tomáš, Kristýna a Štěpán)

**Jak bys popsal/a průběh práce ve skupině?** (vyznačena slova v záporu, protože se v odpovědích nápadně opakovala)

Tomáš: Asi né tak špatně, ale né tak dobře.

Kristýna: Dobrý až na to, že někdy to nespoupracovalo.

Štěpán: Bez Kristýny by to bylo volnějšjí, ale prostě si to vzala, smazala, nechtěla spolupracovat.

**Proč si myslíš, že jste úkol nedotáhli do konce společně?**

Tomáš: Protože jsme se **nedokázali** dohodnout.

Kristýna: **Nešlo** spolupracovat.

Štěpán: (předchozí odpověď)

**Byla podle Tebe ve skupině snaha dokončit úkol společně?**

Tomáš: Asi jo, a podle mě kvůli tomu, že jsme si **nerozuměli**.

Kristýna: No já chtěla, ale Štěpán pořád říkal, že **ne**.

Štěpán: **Neměl jsem šanci**, i když jsem se snažil.

***Shrnutí pozorování a dotazníku skupiny A2:** Podle pozorování i odpovědí vznikla zásadní neshoda mezi dvěma členy skupiny, třetí se snažil být neutrální. Štěpán se oproti nízké účasti v předchozí skupině nyní pustil do práce. Jeho aktivita ale vedla k tomu, že nakonec pracoval sám a práci nedokončil ani neodevzdal.*

### 2.10.3 Realizace (třída B.2 – třída B s pozorovaným žákem Markem, jedná se o realizaci 2. leporela nazvaného Křížem krážem)

*Úkol na 2 vyučovací hodiny včetně reflexe a dotazníků. Přítomno bylo 25 žáků, do výzkumu je jich zahrnuto 25.*

Motivace a zadání byly v této třídě totožné. Připomněli jsme si minule vzniklá leporela. Lemurův sen jsme viděli úplně poprvé (doma samostatně dokončený). Ukázali jsme si některá mravencova setkání. Napsali jsme situace na papírky a poté losovali.

Ani příprava pomůcek se nelišila, žáci měli k dispozici nakopírovaná leporela, fotografie zvířat, barevné papíry, fixy a pastelky. Jejich úkolem bylo vyjádřit situaci koláží, případně koláží doplněnou kresbou. Protože leporelo o lemurovi bylo představeno až na této hodině, nemohla být použita jeho kopie, ale byly zde fotografie lemurů.

**Vytvoření skupin:** Bylo lákavé zkusit se poučit ze zkušenosti s předchozí skupinou a nechat žáky napsat situace až na příští hodinu, aby nám to při rozdělování do skupin lépe vycházelo. Ale příští hodina by byla až za další týden, proto to nebylo v naší situaci vhodné. Rozdělení do skupin tedy probíhalo podle stejného postupu, nicméně i tak neprobíhalo stejně.

Rozdělení žáků do skupin bylo **bouřlivé** a spolu s motivací, napsáním situací a losováním nám **zabralo** celou první vyučovací hodinu. **Někteří chlapci odmítali spolupracovat s dívkami**, především s nimi utvářet dvojice. Protože se předtím žáci rozdělili do skupin genderově homogenních, neproběhlo zkompletování nových týmů vůbec hladce. Museli jsme některé situace v danou situaci změnit, upravit, nebo doplnit o dalšího člena (např. že v příběhu s jednou gorilou a jednou medúzou mohou být dva zástupci ze skupiny goril a dvě zástupkyně z řad medúz, aby nevznikla dvojice holka a kluk, ale čtveřice). Proto by plán s přípravou situací o hodinu dopředu beztak nevyšel. Práce se třídou nutně zahrnuje různou improvizaci. **V této třídě jsme se nesetkali s tím, že by na sebe někdo zbyl, ale** zároveň se někteří dočkali **odmítnutí** („nebudu ve skupině s holkou“) nebo **posměchu** (když měla vzniknout dvojice holka a kluk) a bylo potřeba to operativně komunikovat.

**Situace, které žáci předložili:** Krab potkal medúzu a ta ho šlehla. Gorila chtěla být rychlá, tak požádala geparda, aby jí pomohl a vzal ji na záda a běžel a gorila byla ráda. Gorila pozoruje velkou medúzu, jí banány, jsou tam velké stromy a lev pije z jezera a žába odpočívá. Chameleon šel za včasného rána na procházku pro potravu a najednou potká lemura, který si šel taky pro potravu, tak za ním šel a po nějaké té době se skamarádili. Chameleon se setká na závodech v běhu s gepardem a chameleon vyhraje. Lemur šel do lesa a potkal gorilu a gorila ho rozšlápnul. Medúza a krab poustevník se potkali a šli si zaplavat a potkali ještě malého kraba. Jednou se potkali gepard s chameleonelem a chtěl, aby se dozvěděl tajemství jak se stát neviditelným a chameleon řekl, že ho to nemůže naučit, protože jsou to emoce.

Během druhé vyučovací hodiny jsme se věnovali práci na leporelu a reflexi. [Samotná práce na leporelu probíhala bez komplikací.](#) Úvodní stranu vytvořila skupinka, která měla dříve hotovo.

**Reflexe:** Otázky k diskusi byly stejné, počet žáků opět vysoký.

Jaký je to pocit, když za sebou vidíte tak působivý výstup (dohromady 7 leporel)? – ukázat palcem nahoru/dolů/vodorovně, objevily se jen palce nahoru.

Jak jste si představovali situaci, ve které se ocitlo vaše zvíře? Jak vám v této situaci pomohlo to, že o něm něco víte? – odpověď od dobrovolníka z řad daného zvířete, nastává shoda, že poznat jedince pomáhá s empatií

Ve kterých situacích podle vás měla zvířata podobné potřeby a vlastnosti? (žáci se vyjadřují k jednotlivým listům leporela) Znamená to vždy, že je pro ně jednodušší situaci vyřešit?

Byly zde situace, kdy měli naopak rozdílné potřeby, přesto jim spolupráce fungovala? Co jim podle vás pomohlo? Na kolika listech podle vás zvířata spolupracují a na kolika ne?

**Shrnutí diskuse:** *Společenství může přinášet dobré i nepříjemné situace. Při spolupráci můžeme dosáhnout něčeho, co bychom sami nezvládli.*

**Pozorování skupiny B2 (3 žáci, do výzkumu zahrnuti všichni, jedná se o druhou skupinu se žákem Markem)**

Žáci nejdříve **hodně povídali a smáli se.**

Zpracovávali příběh „Lemur šel do lesa a potkal gorilu a gorila ho rozšlápnul“. Ve skupině byli dva zástupci z řad goril a žák Marek zde byl za lemury. Skupina vznikla tak, že dva z autorů gorilího lepoprela **chtěli být spolu a potřebovali** lemura. Použili barevné papíry, fotku gorily a pastelky,



Obrázek 22: Obrázek skupiny B2 ve třídě B

**pracovali všichni najednou.** Marek si s ostatními

**povídal a ve skupině se zjevně cítil dobře.** Vizuální

vyjádření **nejvíce organizoval jiný člen skupiny,** uznávaný ve třídním kolektivu. Protože jsme časově nestíhali, žáci ze skupiny B2 nevyplnili dotazník, ke spolupráci se ale vyjádřil Marek v rozhovoru s vyučující.



Obrázek 23: Leporelo křížem krážem ve třídě B

**Dotazník pro celou třídu B – dotazník k závěrečnému leporelu (odpovědi podtržené)**

Jak podle Tebe probíhala spolupráce ve vaší skupině/dvojici?

Označ na škále 0 – 10 (od nejhoršího po nejlepší):

0 \_\_\_\_\_ 10 (průměrně 8)

Jsi spokojený/á s tím, kolik všichni odvedli práce na projektu?

- Ano, nevadilo mi udělat více práce. 5 x
- Ano, nevadilo mi mít v projektu méně prostoru. 8 x
- Ano, práce byla rozdělena rovnoměrně mezi všechny. 6 x
- Ne, vadí mi, že jsem dostal málo prostoru. 0 x
- Ne, vadí mi, že někteří odvedli málo práce. 3 x

Jak probíhala vzájemná pomoc ve skupině/dvojici?

- Když někdo nevěděl, jak na to, ostatní mu to vysvětlili. 13 x
- Když někdo nevěděl, jak na to, ostatní to udělali za něj. 4 x
- Nepomáhali jsme si. 2 x
- Jinak \_\_\_\_\_ 0 x

V čem podle Tebe může být prospěšné, když spolupracuješ i s někým, s kým si tolik nerozumíš?

14 x kamarádství, seznámení, sblížení, 2 x vidím jeho pracovní schopnosti, 1 x v kreativě,

1 x nevím

Jak si představuješ ideální skupinovou práci?

6 x vzájemná pomoc, 5 x aby pracovali všichni, všichni měli co na práci, 5 x spolupráce, 2 x nevím,

2 x předávat si nápady

**Shrnutí dotazníku pro třídu B:** Žáci hodnotili proběhnutou spolupráci především pozitivně. Většina je přesvědčena, že práce ve skupině nebyla rovnoměrně rozdělená, a že si navzájem pomáhali a spolupracovali. Podle odpovědí na otevřené otázky vnímají skupinovou práci jako prostředek pro vzájemné poznávání a učení.

## Rozhovor s pozorovanými žáky

Pro rozhovor by byla vhodným způsobem zaznamenávání nahrávka. Pro komfort všech zúčastněných byl ale rozhovor zapisován. Otázky byly připravené, v případě potřeby pozměněné či doplněné. Žáci byli srozuměni s tím, jak je jejich odpověď zapisována a mohli se k tomu vyjádřit. V rozhovorech jsou zvýrazněny opakující se odpovědi **šedivou barvou**, ostatní kódy dalšími barvami.

### Štěpán ze třídy A (rozhovor 1)

Jak se cítíš při skupinové práci?

Normálně.

Dokázal bys to konkrétněji popsat?

Nevim, jak to říct jinak, prostě normálně.

Takže to není jiné, než když pracuješ sám?

Nevim, asi ne.

Proč jsi nedokončil ten poslední obrázek (závěrečného leporela)? Jak jsi říkal, že ho dokončíš sám.

Nakonec si to dokončila Kristýna.

Myslíš si, že Ti jde dobře předat ostatním své nápady?

Když mě něco napadne, tak to řeknu.

Myslíš si, že Ti jde dobře přijmout nápady ostatních?

Myslím, že jo.

Jaké místo bys ve skupině rád zaujal? (např. vůdce, posluchač, ...)

Tak to si nejsem jistej. Nevim.

Jak by probíhala podle Tebe ideální skupinovka?

Nevim.

Souvisí to s tím, s kým jsi ve skupině?

To nezáleží jenom na mně.

Záleží tedy na spolužácích, se kterými pracuješ?

Asi jo.

Máš ve třídě takové spolužáky, se kterými se Ti dobře spolupracuje?

Asi jo.

Můžu udělat něco pro to, aby na našich hodinách probíhala taková skupinová práce, která Ti bude vyhovovat.?

Ani ne. **To záleží na spolužácích.**

Myslíš, že Tě něco limituje během hodin výtvarné výchovy? Třeba dysgrafie?

To není omezení, to je prostě jiný. Každý kreslí jinak a já to mám ještě jinak.

To ano, s tím souhlasím. Takže to podle Tebe nemá na průběh hodin vliv?

Ne.

A co to, jak si rozumíš se spolužáky? Je možné udělat něco pro to, aby ta spolupráce s kolektivem probíhala hladčeji?

To nevím.

Tak na tom budeme na hodinách dál pracovat.

Tak jo.



## Štěpán ze třídy A (rozhovor 2)

*(rozhovor 2 s časovým odstupem několika týdnů, který začal ukázkami nedokončené malby a kresby, a nedokončeného listu leporela, na kterém žák pracoval ve skupině, s nímž příliš nespolečně pracoval)*

**Když se podíváš na výsledky své práce, jak bys to popsal? Je to hotové nebo nedokončené?**

(Žák se hned vyjádří k případu Leporelo 2) Tady jsem to nedokončil, protože mi to vzala **Kristýna**.

**A proč jsi nedokončil ten svůj obrázek, jak jsi začal zvlášť?**

Protože jsem ztratil hodně času a pak už jsem to nestíhal.

**A je to tedy hotové, ta práce, nebo ne?**

To není.

**Proč si myslíš, že se to stává, že ta práce zůstane nedokončená?**

Mám k tomu důvody, **třeba Kristýna** nebo jindy mi to třeba prostě nevyjde.

**Napadá tě, co by mělo proběhnout jinak, abys svou práci dokončil?**

Ne.

Když si vzpomenu na průběh těch hodin, tak jsi hodně času věnoval povídání, pozorování třídy, v jednom případě svačině...

**Tak když mě nenechali pracovat.**

**A tady (malba1)?**

To už nevím.

**Může to být tím, že jsi na to byl sám, zatímco ostatní pracovali ve skupině?**

Možná.

Připadá ti, že by pomohlo, kdyby bylo v práci jasně rozdělené, co je čí úkol? Třeba, že o jedné části tématu rozhodneš ty a o další části rozhodne ten druhý?

To nevím.

Třeba v případě leporela 2, kdyby bylo jasně rozdělené, co uděláš ty a co udělají ostatní?

Ale to nebylo.

Myslíš, že kdyby bylo předem dané, že třeba o hrochovi rozhoduješ ty a o koni Kristýna, že by to fungovalo?

To nevím.

V případě prvního leporela jste měli mezi sebou rozvrženou práci, ale každý dostal jinak velký prostor. Každý odvedl jiný kus práce. Připadá ti to v pořádku?

Já neumím kreslit tak, jako ostatní, tak mi to nevadí, že jsem jen lepil.

A co kdyby ta nejtěžší práce připadla na tebe, jak bys to vnímal?

Tak bych se snažil to udělat.

Cítíš se dobře, když s někým pracujete na úkolu společně?

To nevím, prostě pracujeme.

Připadá ti, že můžeš ostatním pomoci, aby úkol mohli zdárně dokončit?

Kdyby mě nechali pracovat, tak bych se snažil to udělat.

Připadá ti, že se můžeš od ostatních něco naučit?

Nevím.

Chtěl bys k tomu ještě něco dodat?

Ne.

**Marek, nový žák ve třídě B (rozhovor 1)**

**Ty jsi do této třídy přišel až tento školní rok. Ale přišlo vás víc, znal jsi tady někoho?**

Se dvěma spolužačkami jsme spolužáci už od školky.

**Myslíš si, že být novým žákem s sebou nese ve škole nebo ve třídě nějaké znevýhodnění? Pokud ano, jaké? A proč si to myslíš?**

Asi jo, protože když jsem sem přišel, měl jsem tady jen ty dvě spolužačky, jinak nikoho. Bylo to divný.

**Spolu jste pracovali na prvním leporelu. Už jste se dříve takhle nepohodli?**

Mockrát.

**Jak se cítíš při skupinové práci?**

**Moc je nemám rád**, protože když je člověk ve skupině, tak se jeho nápady nemusí dostat k výtvoru a tak ten výtvor nakonec nemusí vypadat podle jeho představ.

**Myslíš si, že Ti jde dobře předat ostatním své nápady?**

Jak se to vezme, u toho leporela byla jedna spolužačka ta hlavní a na moje nápady se nedostalo.

**Myslíš si, že Ti jde dobře přijmout nápady ostatních?**

Nevim.

**Je to těžké?**

Někdy jo.

**Jaké místo bys ve skupině rád zaujal? (vůdce, posluchač, ...)**

Chtěl bych, aby si byli všichni rovnocenní.

**Jak by probíhala podle Tebe ideální skupinovka?**

Všichni by dali **svoje nápady** na stůl a dali bychom to **dohromady**. Všichni by se **zapojili**.

**Můžu udělat něco pro to, aby taková skupinová práce proběhla na našich hodinách?**

.... (bez odpovědi)

**Závisí to podle Tebe na učiteli?**

Asi ani ne.

**Jak je to se skupinovkami v ostatních předmětech?**

Když si můžeme vybrat, **raději pracuju sám**.

**Napadá Tě, proč to v té druhé skupině (závěrečné leporelo) šlo lépe?**

Tam jsme prostě pokecali a pak jsme to **spolu vytvořili**.

*Data získaná pozorováním, výstupy, dotazníky a rozhovory byla kódována a dále analyzována.*

## 2.11 POSTUP VÝZKUMU

V této kapitole jsou popsány jednotlivé kroky analýzy dat a závěr výzkumu.

### 2.11.1 Třída A

Na základě pozorovaných souvislostí, které jsou vyznačené v popisu případové studie a v dotaznících (otevřené kódování), byly stanoveny **kódy a vztahy mezi nimi**. Štěpán pracoval ve dvou skupinách a popsání průběh těchto situací působí velmi odlišně. Díky kódům vynikla souvislost, že přestože z následkových hodin a spolupráce se skupinou A1 se jevila jako důvod jeho neúčasti na projektu pasivita, právě míra aktivity není tím určujícím prvkem, který determinuje jeho působení ve skupině. Bez ohledu na míru svého zapojení Štěpán nedostatečně komunikoval svou práci s ostatními a to mu kladlo překážky ve spolupráci (axiální kódování).

**Otevřené kódování** je zvýrazněné přímo v popisu pozorování, pro přehled jej předkládáme i přiřazené ke kategoriím, které byly na základě kódování odvozeny. Jedná se o zobecnění, díky kterému můžeme definovat procesy během skupinové práce. Významové jednotky jsou stanoveny jako určité slovní zastřešení pro skupiny klíčových pojmů, které jsme vyznačili jako určující v pozorování. Barevné označení odhaluje, že tyto významové jednotky spojují pojmy z pozorování třídy, skupiny i subjektu.

Třída - **zbyla jedna tříčlenná skupinka, dokud nezbyla jen hrstka žáků, kteří nemohli utvořit skupinu podle zadání, utvořili skupiny podle své dohody**

Skupina - **přibyl šestý žák, se kterým se spolužáci navzájem nevybrali, problém se zapojením všech, žáci na sebe zbyli, rozdělila se, přibyl do (skupiny)**

Atmosféra - **nepozornosti a nesoustředění, rušivá (skupina), hluku a rozptylování, únik od úkolu, rozptylování pozornosti, rušivému hluku a nesoustředění některých žáků**

Míra komunikace - **skupina vymýšlela příběh, radili se spolu, jak pokračovat, společně jsme pozorovali, jaké skutečnosti se z nich dozvídáme, hledali jsme souvislosti a naopak to, co se liší, mohli**

tak předat informace, které si vyhledali a vizuálně je zpracovali, nekonzultoval, přitáhl k sobě a pracoval

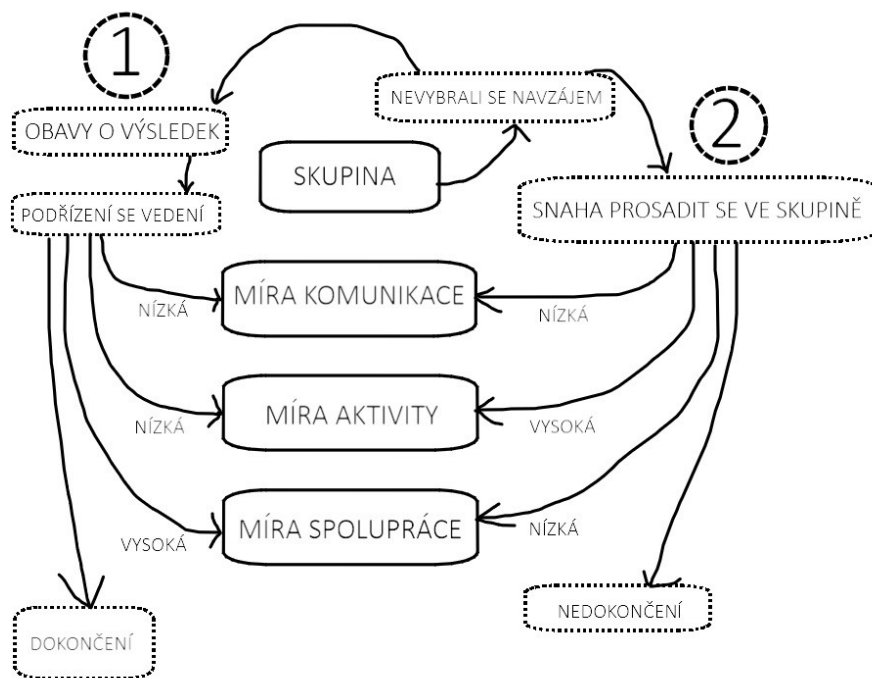
Míra aktivity - více zapojit do práce, pracuje velmi pomalu, vybarví, slepuje, dokončili a odevzdali, prokreslovali a propracovávali, předkresloval, vybarvovali, v menších skupinkách s jasně vymezenými rolemi a zadáním probíhala práce ve třídě klidněji a svižněji, se pustil do práce

Míra spolupráce - účastníci si rozdělovali práci, žáka téměř vynechali, (Kristýna) nesouhlasila, dva členové pracovali spolu, zůstal samostatně (po snaze se prosadit)

Podřízení se vedení - předkresloval, vybarvovali, předepsali, mohl ho pak vybarvit, mu to vyhovuje

Výstup - na ně na ně ukázat, zkoumat je, používat je jako názornou pomůcku, mohli tak předat informace, které si vyhledali a vizuálně je zpracovali, skupina práci nedokončila, dokončili a odevzdali, nedokončil

V těchto kategoriích jsme se soustředili na ty, ve kterých figuruje žák a jeho skupina (kategorie atmosféra a třída jsme tedy dále nezpracovávali) a dále jsme pozorovali vztahy mezi jednotlivými významovými jednotkami, čímž jsme přešli ke **kódování axiálnímu**. Tato fáze je znázorněna jednoduchým grafem vyznačujícím vazby mezi kódy. Podle grafu spojuje práci v obou skupinách nedostatečná míra komunikace.



Obrázek 24: souvislosti mezi kódy ve skupinách A1 a A2, třída A, žák Štěpán

Po **axiálním kódování** jsme vymezili koncepty, **ústřední koncept** a vztahy mezi nimi. Jako Štěpánova hlavní motivace se v obou pozorovaných případech a skupináchjevilo získání kontroly nad vlastní účastí ve skupině. V rozhovorech žák opakovaně vyjadřuje myšlenku, že jeho úspěch ve skupině nezávisí na učiteli ani na žakově snaze, ale jedině na přijetí spolužáky. **Selektivní kódování** nás ale dovádí k jiné informaci. Dotazníky pro třídu A podporují tuto myšlenku, protože v nich pozorujeme rozpor mezi vnímáním situace u Štěpána a ostatních členů skupiny. I žakovy odpovědi nesou informaci, že je vnitřně naladěn ke spolupráci, ale cítí bariéru ze strany spolužáků. Podle našeho pozorování a další analýzy touto bariérou není aktivita ani ochota spolupracovat, ale nedostatečná komunikace s ostatními členy skupiny.



Obrázek 25: Ústřední koncept pozorování ve třídě A se žákem Štěpánem

### 2.11.2 Třída B

**Otevřené kódování** informací ve třídě B je rovněž vyznačeno přímo v popisu. Při analýze jsme postupovali stejně, jako v případě práce s daty ze třídy A.

Třída - rozdělení do skupin proběhlo beze sporů, zadání všichni dodrželi, někteří chlapci odmítali spolupracovat s dívkami

Skupina - chtěli být spolu a potřebovali se, zbyli na sebe

Atmosféra - chvílemi klidnější a pak zase hlučnější, (ne) že by na sebe někdo zbyl, (ale) odmítnutí, posměch, nepříjemná atmosféra, s nadšením, nespokojení, smál se a ve skupině, se zjevně cítil dobře, smáli se (žáci), vytvoření skupin – bouřlivé (a) zabralo (čas)

Komunikace ve skupině- (vyzvání) nahlas říci, co si představují a jak toho chtějí dosáhnout, náročná domluva, doporučen další postup, jak se domluvit, si s ostatními povídal, hodně povídali

Míra aktivity - nejpomalejší tempo, práce jim moc nepokročila, trávil dost času chozením po třídě, soustavně pracovaly (skupiny), pracuje pomalu

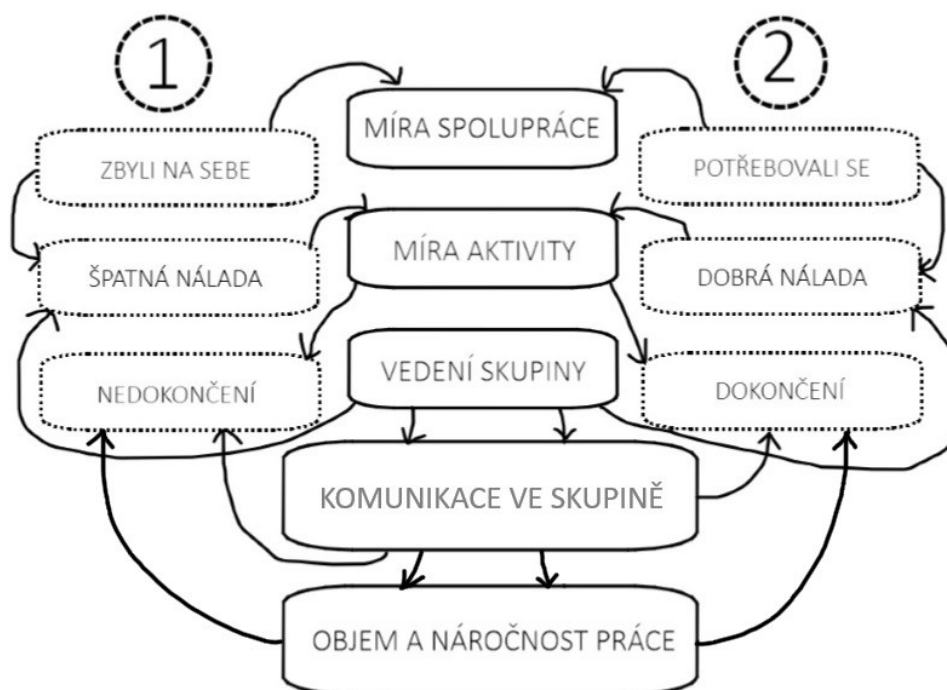


Míra spolupráce - **pracovala společně (skupina)**, **nepracuje s ostatními**, **pracovali všichni najednou**, **práce probíhala bez komplikací**, **pracoval společně s ostatními**, **ostatní souhlasili**

Vedení skupiny - **nejvíce organizoval jiný člen skupiny**, **ho k ničemu nepustí**

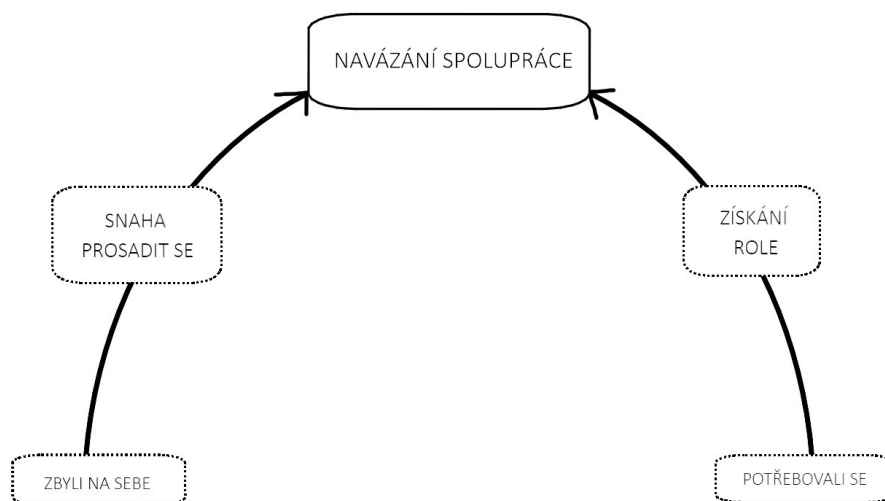
Výstup - **tvořil koláž**, **souhlasí s dokončením práce jiným členem**, **nedokončili**, **dokončit sám**

Pokračovali jsme kódováním axiálním, během kterého jsme objevovali nové souvislosti a vztahy mezi kódy. Významové jednotky, které nezahrnovali aktivitu pozorovaného žáka a jeho skupiny, jsme dále neanalyzovali, a jiné byly dále rozvedeny (např. atmosféra → dobrá nálada, špatná nálada). Tato fáze je graficky znázorněna.



Obrázek 26: souvislosti mezi kódy ve skupinách B1 a B2, třída A, žák Marek

Díky dalšímu kódování a informacím z rozhovoru jsme došli k ústřednímu konceptu, že hlavní motivací žáka je navázání spolupráce. Podle pozorování a dotazníků ale těžko komunikuje svou roli a účast ve skupině. Vztahy mezi těmito nálezy jsme graficky vyjádřili.



Obrázek 27: Ústřední koncept pozorování ve třídě B se žákem Markem

## 2.12 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 2.12.1 Výsledky analýzy

#### Štěpán

Podle našeho výzkumu je Štěpán nakloněn tomu být během vyučování aktivní, má ambici splnit zadaný úkol a hlavní motivací jeho jednání během skupinové práce je získání kontroly nad svou účastí ve skupině. To může mít za následek takové projevy chování, že žák působí jako apriori nespolupracující.

Během terénního pozorování žákovy práce na prvním a druhém úkolu (Místo, kde bych chtěl žít a Leporelo – Hrošíkovy sny) žák působil pasivně a bez zájmu o úkol. Kódování, rozhovory a hledání souvislostí mezi různým průběhem prvních úkolů a posledního úkolu (Leporelo křížem krážem) nás dovedlo k jinému výsledku.

V případě tohoto žáka zřejmě více záleží na formulaci zadání úkolu a samotném procesu vytvoření skupin. V průběhu kódování vyplynulo, že **jeho bariérou je komunikace** s ostatními členy skupiny.

## Marek

Výsledky výzkumu ukazují, že žákovo chování během skupinových aktivit je motivováno snahou navázat spolupráci a vymezit svůj prostor v práci na projektu.

Podle pozorování ve třídě žák dává okolí signály, že raději pracuje sám (ostrov stranou od ostatních, chození po třídě a koukání z okna), což potvrzuje i v rozhovoru. Skupinová práce je pro něj zřejmě náročná, přesto ve skupinách nakonec pracuje a záleží mu na výsledku.

Z procesu kódování vyplynulo, že u žáka B hraje výraznou úlohu **přijetí ve skupině a vymezení role ve skupinové práci**, což opět závisí na **komunikaci ve skupině**.

## Odpověď na výzkumnou otázku

Připomeňme si stanovenou výzkumnou otázku:

1. Jak mohou specifika předmětu výtvarná výchova přispět ke kooperaci znevýhodněného žáka se třídním kolektivem?
  - a) Co je onou bariérou pro znevýhodněného žáka během vyučování?

Pro oba žáky je bariérou nedostatečná komunikace s dalšími členy skupiny. Na komunikaci závisí i jejich vymezení prostoru v rámci práce na projektu a spolupráce ve skupině, což přímo ovlivňuje jejich motivaci a míru aktivity.

- b) Jak v překonání zkoumané bariéry figurují specifika našeho předmětu?

*Jako specifika předmětu výtvarná výchova jsme si v teoretické části představili učivo, umění, uplatnění subjektivity, výstup z výuky, reflektivní dialog a pozici předmětu.*

**Učivo a výstupy:** Protože RVP ZV neobsahuje konkrétní témata, ale je soustředěn na výstupy a obecnější okruhy, dává vyučujícímu prostor pro volbu tématu, techniky či formy výuky, která je vhodná pro daný třídní kolektiv z hlediska motivace, aktuálního dění ve třídě nebo světě. Tento samotný aspekt vzdělávacího plánu otevírá výtvarné výchově možnost být tím předmětem, kde žák hledá cestu ke spolupráci a komunikaci. Ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity jsou závazné oblasti pro vyučujícího, které nabízí prostor pro překonávání problémů s komunikací.

Příprava projektu je podrobně popsána před popisem pozorování. Zvolit danou formu a obsah na míru našim cílům bylo možné díky vzdělávacímu plánu zaměřenému na výstupy.

**Hmotný výstup** z hodin je záznamem dynamiky práce, případných postupů, shod či neshod. Spolu s **reflektivním dialogem** pomáhá vyučujícímu i žákům vnímat dynamiku tvůrčího procesu žáků a dění uvnitř skupiny, díky tomu může reagovat na potřeby žáků nebo konkrétního žáka.

„Jedním z nezastupitelných cílů výtvarné výchovy je, že nejen rozšiřuje poznávání o další strategie, ale především dává žákům nahlédnout do dynamiky jejich vlastního tvůrčího procesu. Tuto dynamiku a její zákonitosti žák neodhalí jen tvůrčími činnostmi, ale právě nezbytnou slovní reflexí experimentování s materiály a tvůrčími postupy, jehož výsledek bývá intuitivně přijat jako odpovídající.“ (Kitzbergerová 2014, s. 62)

V popsaných případech bylo možné na hmotném výstupu demonstrovat aktivitu pozorovaných žáků a skupin, jichž byly součástí. Míra aktivity podle výzkumu souvisí s mírou spolupráce a komunikace ve skupině.

**Pozice předmětu** v našich kazuistikách sehrála roli především v míře hluku a vyrušování během práce ve třídě, ale také v možnosti experimentovat. Hodiny, které nevyjdou podle plánu, může vyučující použít jako zdroj informací pro další a pracovat na pokroku při následujících úkolech.

## 2. Jaké způsoby kooperace pozorujeme mezi žáky během tvůrčího procesu?

*Pro výzkum autorka zvolila z metod pro kooperativní učení diskusi, práci na produktu, simulaci a rolové hry. (Kasíková, 2010, s. 51, 52)*

**Diskuse** (neřízená diskuse ve skupinách): Skupiny měly pro diskusi zadaný jen cíl – domluvit se, jaké zvíře bude hlavním charakterem jejich lepopřel. Výhodou této metody je, že si žáci mohou sami

rozplánovat a navrhnout daný projekt podle cíle, čímž je rozvíjena tvůrčí samostatnost dětí. Za nevýhodu považujeme, že učitel nemůže mít přehled o všech skupinách, zda se všichni účastní či zda mají všichni žáci stejný prostor (nebo jejich nápady). V našem výzkumu nastaly v pozorovaných skupinách situace, kdy se skupina neshodla, nebo se znevýhodněný žák do této fáze nezapojil. Možným řešením je např. připravit pro skupiny protokol, do kterého by po každé fázi úkolu zhodnotily, jak se kdo zúčastnil (s podmínkou, že v žádném bodě se nesmí u nikoho z účastníků objevit 0, ve smyslu žádné spoluúčasti). Učitel nad tím pořád nebude mít plnou kontrolu, ale žákům bude alespoň doslovně připomínáno, že pro naplnění cíle a splnění úkolu potřebují účast všech členů skupiny. Diskusi považujeme za základ skupinové práce během výtvarné výchovy, i podle výsledků výzkumu úspěch či neúspěch aktivity závisí na zvládnuté komunikaci uvnitř skupiny.

**Práce na produktu:** Výsledkem této metody je konkrétní produkt, na kterém žáci pracují jako třída ve skupinách, nebo pracují skupiny na jednotlivých produktech. Podmínkou této metody je, aby byla do produktu zařazena práce každého zúčastněného žáka. Proto jsme zvolili formu leporela, která nabízí možnost pracovat na jednotlivých listech každým žákem nebo skupinou žáků. Tato metoda nese tu výhodu, že na produktu lze demonstrovat příspěvek každého účastníka (případně jeho absenci). Tím se nám do určité míry podařilo překonat nevýhodu, na kterou jsme byli předem upozorněni v odborné literatuře, a sice že „Individuální příspěvek a odpovědnost lze hůře kontrolovat.“ (Kasíková, 2010, s. 52) Nicméně, ani hmatatelný výsledek nám nic nevypovídá o nositeli myšlenky. Připomeňme případ leporela Hrošíkovy sny, kdy žáci mohli každý ukázat, jakou práci na leporelu odvedli, každý nesl zodpovědnost za jeden list, ale přesto práce nebyla rovnoměrná a ani přínos žáků, když jeden předkresloval a ostatní vybarvovali. O příspěvku do tvorby příběhu nám toto pozorování také nic neřeklo. Přesto na základě provedených aktivit považujeme přínosy této metody za převažující nad nevýhodami.

**Rolové hry:** V případě prvního leporela měli žáci za úkol jako skupina vyjádřit sen vybraného zvířete. Na daný problém tedy nahlíželi z pozice vybraného charakteru. Při práci na druhém leporelu bylo toto rozdělení rolí ještě výraznější, když měl každý žák vystupovat v roli „svého“ zvířete, o jehož životě si předchozí hodinu nastudoval základní informace. Pro náš cíl, aby žáci rozvíjeli svou empatii a učili se nahlížet na situaci z pohledu konkrétního jedince s konkrétními potřebami a okolnostmi, byla tato metoda logickou volbou a velmi dobře splnila účel. Přestože metoda přinesla jen výhody, nevýhody lze spatřit v jejím provedení. Podle výsledků výzkumu by bylo vhodné princip přijetí role více zdůraznit a pevněji vymezit prostor všem rolím v týmu.

**Simulace:** Situace pro náslechové hodiny odpovídá metodě simulace. Žáci simulovali osídlení pustého místa a budovali na něm místo k životu pro svůj třídní kolektiv. Zásadní nevýhodou našeho postupu byla fáze se řízenou diskusí, které se účastnila celá třída. Samotná práce v menších skupinách probíhala bez problémů. Pro tuto aktivitu by bylo vhodnější jednotlivé úkoly předem rozdělit učitelem, nicméně pak by třída přišla o diskusí, v níž dávají dohromady, co chtějí budovat a kde. S neřízenou diskusí by tato metoda mohla být úspěšnější ve třídě s nižším počtem žáků nebo pevnější kázní než ve třídě A (ve třídě B proběhla podle očekávání). Sama diskuse ale nesouvisí přímo s metodou simulace, která je pro tvůrčí projekty rozhodně vhodná.

Pro všechny zmíněné metody platí, že při vyšším počtu žáků v jedné skupině je pro skupinu náročnější splnit cíl a zapojit všechny, a pro učitele je náročnější takové skupiny koordinovat. Hana Kasíková popisuje jako ideální skupinu čtyř žáků s tím, že větší skupiny se častěji rozdělí na menší skupinky. (Kasíková, 2010) Jako maximální počet členů skupiny je uváděn počet šest. (Topping et al., 2017) Menší skupiny se osvědčily i během našeho výzkumu. Mezi další zásady tvorby skupin patří vyhnout se seskupení nejlepších kamarádů a studentů, a těch, kdo spolu nevycházejí. (Topping et al., 2017) To se při popsání způsobu vytvoření skupin nepodařilo podchytit. Krátkodobé skupiny ale může učitel vytvářet i pomocí náhody, jako je párování na základě náhodného klíče nebo losování. (Kasíková, 2010)

Ve skupinách probíhalo vrstevnické učení. Kromě přirozeného učení během diskuse nebo pozorování práce druhých, případně vzájemné pomoci, byl úkol naplánován se dvěma cestami peer learningu. Jednou bylo předání informací o zvířeti, v této situaci byla vždy jedna skupina v roli tutora a vzdělávala ostatní prostřednictvím sdělení svých kreseb. Při tvorbě leporela Křížem krážem byli všichni členové skupiny proměnlivě v roli tutora i žáka, když představovali poznatky o svém zvířeti z předchozí hodiny. Mezi efekty peer learningu patří budování sebedůvěry a sebeúcty pro všechny zúčastněné, snížení stresu a vytvoření bezpečného prostředí pro učení, podpora vztahů mezi žáky i pokrok v komunikačních a sociálních dovednostech. (Topping et al., 2017)

### 2.12.2 Možné uplatnění výsledků ve výuce

Jak výsledky výzkumu uplatnit ve výuce? Učitel by měl přijmout, že pro některé žáky je skupinová práce náročná a je pro ně jednodušší pracovat samostatně. To neznámá nechat je vždy pracovat samotné, ale pomoci jim přípravou úkolu s ohledem na jejich potřeby.

Žákům, u nichž pozorujeme bariéru mezi nimi a třídním kolektivem, může tedy pomoci vyučující už při přípravě výtvarného úkolu:

- Vytvořením menších skupin (2 – 4 žáci), v nichž mají členové jasně rozdělené úkoly a vymezený prostor, a ujištěním se, zda je toto uspořádání zřejmé i žákům.
- Zařazením témat rozvíjejících empatii, ovládní emocí, subjektivní vyjádření a toleranci k odlišnému.
- Stanovením srozumitelných kritérií hodnocení předem, aby žáci nebyli vystaveni stresu, že by mohli skupině při řešení úkolu uškodit (a aby spolužáci neměli tento argument jako důvod, proč nepřijmout některé žáky do skupiny).

Učitel může pro žáka vytvořit takové prostředí, aby se cítil jistější a nebyl opakovaně konfrontován se situacemi, které vyžadují rozhodování a diskusi se členy skupiny. Učitel tím může žákovi pomoci snáze kooperovat se třídním kolektivem.

### 2.12.3 Shrnutí výzkumné části

Samovolné rozdělení skupin a volné zadání založené na domluvě vyhovuje žákům v kolektivu silným a sebejistým, kteří si umí prosadit svou vizi, vymežit prostor (ať už nepřiměřeně výrazný nebo naopak) a obklopit se těmi, které si zvolili. Žák v kolektivu jakýmkoli způsobem znevýhodněný se při takovém zadání ocitá v nejistotě.

Sebejistota a úspěšnost v rámci předmětu v těchto situacích nehrála příliš velkou roli. Při vytvoření skupin a společné práci situaci ovládly aspekty sociální, nikoli znalostní či dovednostní.

Popsané způsoby vytvoření skupin měly za cíl dovést žáky k jinému rozdělení než na základě přátelských vazeb, a to nestriktní formou s možností volby. Zafungovalo to jen v některých

případech. Některé dvojice či skupiny by se jinak nesdružily a omezení na základě sebehodnocení (leporelo 1) nebo losování (leporelo 2) v tomto případě přineslo očekávané výsledky, ale nemůžeme to říci o všech skupinách. Pro žáky v kolektivu znevýhodněné nebyla tato opatření ve většině případů dostačující (jediný pozitivní efekt pozorujeme v případě skupiny B2).

Protože při prvním společném úkolu Místo, kde bych chtěl žít, probíhala neřízená diskuse ve velké skupině, která se stala zásadním bodem dalších neúspěšných momentů aktivity, úkoly zahrnující tvorbu leporela už měly konkrétnější zadání. Úkolem učitele je přizpůsobit své vize reálným podmínkám, aby situace byla co nejpříznivější pro všechny žáky.

Učitel může žákům v kolektivu znevýhodněným výrazně ulehčit, pokud některé aspekty činnosti rozvrhne rovnou v zadání. Je také nutné ujistit se, zda je toto zadání žákům srozumitelné. Z pohledu autorky bylo zadání pro leporelo zřejmé (leporelo 1 – každý vytvoří jeden list, leporelo 2 – každý vystupuje za své zvíře), z rozhovorů s pozorovanými žáky ale vyplývá, že pro ně situace zřejmá nebyla a přivedla je do popsané nejistoty.

Podle výsledků výzkumu chybí pozorovaným žákům během skupinové práce jasné vymezení prostoru a rozdělení rolí, a jejich překážkou ve skupině je schopnost komunikace s ostatními členy skupiny.

Třídní kolektivy také potřebují nabírat zkušenosti se situacemi, kdy se podřídí rozhodnutí učitele a kdy žáci dokáží dělat kompromisy ve skupinách. To je zásadní dovednost, jejíž ovládnutí nebývá snadné. Výzkumný projekt můžeme považovat za jeden z prvních krůčků, které třídní kolektivy na této cestě podnikly.

Použité metody kooperace mezi žáky byly přínosné a funkční. Vzniklé problémy nenastaly kvůli metodám, ale kvůli organizaci práce a vztahům mezi žáky.





Obrázek 28: Leporela ze třídy A i B

### 3 ČÁST PRAKTICKÁ

*V praktické části diplomové práce autorka představuje svou vlastní zkušenost se silou působení umělecké aktivity na mezilidskou komunikaci. Tato zkušenost přišla s obrázkovým deníkem z první cesty po období karantén a pandemie covid-19.*

#### 3.1 DENÍK

Setkat se s obrazovými deníkovými záznamy není nic neobvyklého. Kdo se podívá do svého diáře, často tam najde drobné kresby ilustrující jeho plány a prožitky. Vlastně se nabízí deník spíše kreslit než psát, protože zážitek vždy nelze transformovat do slov.

Mou cestu na Biennale Arte 2022, která byla první po dlouhé době zahrnující období pandemie, doprovázely úzkostné představy a strachy, možná umocněné nedávnými karanténními opatřeními a nucenou izolací. V průběhu cesty a pobytu jsem si začala kreslit nejdříve plány na jednotlivé dny, do kterých ale vstupovaly ilustrace šíravých úzkostí vyvedené červenou barvou. Právě jejich vyobrazení mi pomohlo přiblížit okolí, jak všudypřítomná je pro mě úzkost, což se mi v této míře dosud nepodařilo. Možná proto, že do té doby jsem se ji snažila popsat slovy.

Deníček mi otevřel cestu k lidem v mé blízkosti, někteří se sami rozpovídali, jaké se jim zdají sny a co je straší v bdělosti. Ukazuje, jak důležitou roli může hrát při hledání porozumění mezi lidmi i jednoduché vizuální vyjádření, které dokáže obsahově předčít i to slovně obsáhlé.

„Pohled předchází slovům. Dítě vidí a rozpoznává věci dříve, než umí mluvit.“ (Berger, 2016, s. 6)

Ze všech dalších obrazových deníků si připomeňme alespoň ten Františka Skály z roku 1993, který v něm zaznamenal svou pěší cestu z Prahy do Benátek, kde reprezentoval Českou republiku na 48. Bienále.



Deníček z cesty na Biennale Arte 2022

Obrázek 29: Kreslený deník z cesty na Biennale Arte 2022

## ZÁVĚR

V diplomové práci Umění smiřovat jsme se zabírali několika situacemi, ve kterých umělecká aktivita sdružuje jedince v participanty a přináší jim jisté transformační poznání, které může změnit, či alespoň ovlivnit, jejich další pohled na daný problém. S těmito situacemi se setkáváme prostřednictvím popisů v části teoretické, výzkumné i praktické.

Jedním ze zkoumaných témat byla spolupráce. V textu můžeme sledovat, že spolupráce je zásadním tématem pro umělecké aktivity i pro vzdělávací proces. Z odborné literatury vyplývá, že bez spolupráce není možné realizovat společné vzdělávání.

Autorka do problematiky vstoupila jako obdivovatelka sociálně angažovaných uměleckých projektů, která během psaní této práce sama získala osobní zkušenost s výmluvností vizuálního sdělení, přinášející nečekané porozumění. Ústředním problémem tedy nebyla otázka, zda má umění schopnost překonávat bariéry, poněvadž o tom se můžeme opakovaně přesvědčovat na základě podobných projektů a zkušeností. Cílem práce bylo představit tento rys uměleckých aktivit a přinést výzkumný projekt, ve kterém žáci během výtvarné výchovy podniknou obraznou cestu, která je může nenápadnou formou dovést k větší empatii a během které se budou učit spolupracovat v rámci třídního kolektivu.

Popis a analýza výzkumu připomněly důležitost organizace výuky a zvolených metod a technik během vyučování. Tím potvrdily výrazný vliv učitele na průběh a výstupy hodin. Protože ne vše se odehrálo podle plánu, informace získané pozorováním vedou k doporučením, která by mohla při následujících společných aktivitách žáků pomoci k vytvoření takového prostředí, během kterého se žáci mohou cítit lépe a mohou se více naučit jeden od druhého.

Autorka vnímá přínos pro své další pedagogické působení v prozkoumání a zhodnocení metod kooperativního učení a možností skupinové práce. Za důležité považuje i zjištění, co může být překážkou pro spolupráci mezi znevýhodněným žákem a třídním kolektivem, a jak ji z pozice pedagoga může pomoci odbourávat.



## PŘÍLOHA 1: Souhlas účastníka



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra výtvarné výchovy  
Univerzita Karlova

### Souhlas účastníka

S výzkumem v rámci diplomové práce

#### Umění smířovat

##### Popis výzkumu:

V rámci výzkumu bude pozorováno dění ve třídě, komunikace a spolupráce mezi žáky během hodin výtvarné výchovy. Aktivity a výtvarné práce žáků budou zaznamenávány. Všechny záznamy budou anonymizovány, v práci nebudou uvedena jména žáků. Záznamy budou využity pouze pro účely diplomové práce a nebudou nijak šířeny.

Ve výzkumu budou použity výstupy, popisy a dotazníky vztahující se k výukovým blokům Místo, kde bych chtěl žít a Leporelo. Jedná se o díla se sdíleným autorstvím.

Pokud souhlasíte se svou účastí v tomto výzkumu, prosím, uveďte níže svoje jméno a podpis. Prosím o podpis i vaše zákonné zástupce. Pokud se rozhodnete neudělit souhlas, vaše dotazníky a práce nebudou do výzkumu zahrnuty.

Děkuji,  
Bc. Zuzana Trojovská DiS.

##### Prohlášení

(prosím, zakroužkujte "ano" nebo "ne")

Jméno \_\_\_\_\_ Třída \_\_\_\_\_

Dne \_\_\_\_\_ Podpis \_\_\_\_\_

*Souhlasím se svou účastí na výše jmenovaném výzkumu.*

Ano/Ne

##### Podpis zákonného zástupce

Jméno \_\_\_\_\_ Dne \_\_\_\_\_ Podpis \_\_\_\_\_

V případě dotazů se můžete obrátit na mě či na vedoucí mé diplomové práce Mgr. Magdalenu Novotnou, Ph.D.

Kontakt:

Zuzana Trojovská, [z.trojovska@gmail.com](mailto:z.trojovska@gmail.com)

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D., [magdalena.novotna@pedf.cuni.cz](mailto:magdalena.novotna@pedf.cuni.cz)

Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### SEZNAM TIŠTĚNÝCH ZDROJŮ

BERGER, John. *Způsoby vidění*. Vyd.1. Praha: Labyrint, 2016. 150 s. ISBN 978-80-87260-78-4

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

CUNG-WEJ, Čou. *O čem sní mravenec*. Praha: Verzone, 2020. ISBN 978-80-87971-45-1

HÁJKOVÁ, Vanda. STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995, 270 s. ISBN 808578727X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003. ISBN 80-7290-129-X

ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6

ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X

ŘIHÁČEK et al. *Kvalitativní analýza textů*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2 Dostupné také z:

[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod\\_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu\(1\).pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu(1).pdf)

SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. Vyd. 1. ISBN 978-80-246-2335-1

STARÝ, Karel. RUSEK, Martin. *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole. Metodický materiál pro učitele*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. 42 s. ISBN 978-80-7603-100-5

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 8026206444

ŠRUT, P. *Ezopovy bajky*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00561-1 (citace z přebalu knihy)

TOPPING, Keith. BUCHS, Céline. DURAN, David. Van KEER, Hilde. *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*. Publisher: Routledge, 2017. ISBN: 978-1-13-890649-5

ZÁLEŠÁK, JAN. *Umění spolupráce*. Praha: AVU, 2011. ISBN 978-80-87108-26-0

## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

ART INDEX, J&T Banka. Žebříček umělců. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z:  
<https://jtbankartindex.com/article/table>

ATKINSON, Dennis. *Výtvarná výchova ve škole: truchlení nad minulostí a začátek budoucnosti* (překlad Fišerová, Z. Pracovní verze 2021, interní materiál KVV). Poprvé publikováno In IJADE 25 (1), 2006, pp. 16-27. © NSEAD/ Blackwell Publishing Ltd.

BINKLEY et al. 2011 in KARPATI et al. *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice*. IJADE [online]. 2017, 36(2), 164-175 [cit. 2024-04-13] Doi: 10.1111/jade.12099

BISHOP, Claire. *Řízení reality. Spolupráce a participace v současném umění*. 2007 (překlad Jana Šelová) [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://vvp.avu.cz/app/uploads/2014/08/sesit-2007-1-2-bishop.pdf>

ČŠI. *Výroční zpráva 2022/23* [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ\\_2023\\_e-verze\\_final.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf)

DOX. *Kde domov můj? 2013* [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z:  
<https://www.dox.cz/program/kde-domov-muj>

KARPATI, Andrea a Kerry FREEDMAN, Juan Carlos CASTRO, Mira KALLIO-TAVIN a Emiel HEIJNEN. *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice*. *IJADE* [online]. 2017, 36(2), 164-175 [cit. 2024-04-13] Doi: 10.1111/jade.12099

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2024-04-13] ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/477050/mod\\_resource/content/1/didaktika%20v\\_v\\_kitzbergova.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/477050/mod_resource/content/1/didaktika%20v_v_kitzbergova.pdf)

KITZBERGEROVÁ, Leonora, MAKOVSKÝ, Markéta PASTOROVÁ, Věra UHL SKŘIVANOVÁ, Petra ŠOBÁŇOVÁ a Jaroslav VANČÁT. *Podkladová studie: Výtvarná výchova* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/vytvarna\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/vytvarna_vychova.pdf)

KOŤÁTKOVÁ, Eva. Někdo přece musí mluvit za zvířata nebo stromy. Rozhovor s Jakubem Kučerou pro ČT Art, 2023. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://art.ceskatelevize.cz/inside/umelkyne-eva-kotatkova-nekdo-prece-musi-mluvit-i-za-zvirata-nebo-stromy-912ro>

NOVOTNÁ, Magdalena. FULKOVÁ, Marie. *Cut for New Times* [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/374573310\\_Cut\\_for\\_New\\_Times](https://www.researchgate.net/publication/374573310_Cut_for_New_Times)

NOVOTNÁ, Magdalena. SCHREIBEROVÁ, Daniela. *Přes zed' slov*. Výtvarná výchova 3-4, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s 6 – 23

MUMOK. The Animal Within – Creatures in (and outside) the mumok Collection. 2022 [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.e-flux.com/announcements/449486/the-animal-within-creatures-in-and-outside-the-mumok-collection/>

NPI. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

PÝCHOVÁ, Silvie. *Nezapomínejme na wellbeing*. NPI, Edu Revue, 2024. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://edurevue.npi.cz/clanky/nezapominejme-na-wellbeing>



Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf)

SMETÁČKOVÁ, Irena et al. *Techniky kolegiálního sdílení, k čemu jsou a jak se v nich vyznat. Metodika pro vedení škol a školní poradenská pracoviště*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2020 ISBN 978-80-7603-257-6 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/06/TEKOS\\_METODIKA\\_final-1.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/06/TEKOS_METODIKA_final-1.pdf)

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. (2018). *Tvoříme společně*. Metodika pro výtvarnou výchovu s pro inkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání. [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://www.imuza.upol.cz/site/wp-content/uploads/2018/01/Tvorime\\_spolecne\\_Sobanova-a-kol..pdf](https://www.imuza.upol.cz/site/wp-content/uploads/2018/01/Tvorime_spolecne_Sobanova-a-kol..pdf)

TOYBOX. *Streetart*. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://toybox.cz/streetart/>

ŽELAZKOVÁ, Martina. *Specifika výtvarné výchovy jako vyučovacího předmětu na všeobecném gymnáziu: Průniky teorie a praxe. Disertační práce*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2019. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/hhavy/Specifika\\_vytvarne\\_vychovy\\_jako\\_vyučovaciho\\_predmetu\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/hhavy/Specifika_vytvarne_vychovy_jako_vyučovaciho_predmetu_final.pdf)

## SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1: Fotografie z výstavy Evy Koťátkové Rozhovory s monstrem, 2021. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <http://www.meetfactory.cz/cs/program/detail/eva-kotatkova-rozhovory-s-monstrem>

OBRÁZEK 2: Fotografie z výstavy Evy Koťátkové Moje tělo není ostrov, 2023. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://art.ceskatelevize.cz/inside/umelkyne-eva-kotatkova-nekdo-prece-musi-mluvit-i-za-zvirata-nebo-stromy-912ro>

OBRÁZEK 3: ToyBox, Tohle jsou tváře vašich sousedů. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://toybox.cz/streetart/>

OBRÁZEK 4: ToyBox, Xenofobie, 2017. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z:  
<https://toybox.cz/streetart/>

OBRÁZEK 5: Fotografie příspěvku Kateřiny Šedé na sociální síti Facebook, 2021. [online]. [cit. 2024-04-13] Dostupné z: Facebook Kateřiny Šedé

OBRÁZEK 6: Náslechové hodiny ve třídě A, práce skupiny se Štěpánem, skupina A0.1, zdroj vlastní

OBRÁZEK 7: Náslechové hodiny ve třídě A, skupina A02, zdroj vlastní

OBRÁZEK 8: Náslechové hodiny ve třídě B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 9: Z knihy O čem sní mravenec, s. 58, 59. [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z:  
[https://cdn.myshoptet.com/usr/knihy.artmap.cz/user/shop/big/35291-2\\_o-cem-sni-mravenec-i.jpg?5fbfe8fd](https://cdn.myshoptet.com/usr/knihy.artmap.cz/user/shop/big/35291-2_o-cem-sni-mravenec-i.jpg?5fbfe8fd)

OBRÁZEK 10: Příběh pandy červené, leporelo ze třídy A, zdroj vlastní

OBRÁZEK 11: Sen divokého koně, leporelo ze třídy A, zdroj vlastní

OBRÁZEK 12: Sny pana Gorily, leporelo ze třídy A, zdroj vlastní

OBRÁZEK 13: Hrošíkovy sny, leporelo ze třídy A, skupina A1, zdroj vlastní

OBRÁZEK 14: Krab poustevník a odpadky, leporelo ze třídy B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 15: Lemur vs. Fosa aneb lemurova noční můra, leporelo skupiny B1, zdroj vlastní

OBRÁZEK 16: Gorila, leporelo ze třídy B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 17: Medúza, leporelo ze třídy B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 18: Příběh geparda, leporelo ze třídy B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 19: Chameleon Arnold, leporelo ze třídy B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 20: Jak se zvířata potkají, leporelo křížem krážem ve třídě A, zdroj vlastní

OBRÁZEK 21: Obrázek skupiny A2 ve třídě A

OBRÁZEK 22: Obrázek skupiny B2 ve třídě B

OBRÁZEK 23: Leporelo křížem krážem ve třídě B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 24: Souvislosti mezi kódy ve skupinách A1 a A2, třída A, žák Štěpán, zdroj vlastní

OBRÁZEK 25: Ústřední koncept pozorování ve třídě A se žákem Štěpánem, zdroj vlastní

OBRÁZEK 26: Souvislosti mezi kódy ve skupinách B1 a B2, třída A, žák Marek, zdroj vlastní

OBRÁZEK 27: Ústřední koncept pozorování ve třídě B se žákem Markem, zdroj vlastní

OBRÁZEK 28: Leporela ze třídy A i B, zdroj vlastní

OBRÁZEK 29: Kreslený deník z cesty na Biennale Arte 2022, zdroj vlastní

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA 1: Souhlas participanta