

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

**Literatura pro děti a mládež jako inspirační zdroj
v hodinách výtvarné výchovy**

**Literature for Children and Young People
as an Inspirational Source on Art Lessons**

Vedoucí práce: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Autor práce: Kateřina Neužilová

Studijní obor: Učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ

Místo a rok odevzdání: České Budějovice, 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem Literatura pro děti a mládež jako inspirační zdroj v hodinách výtvarné výchovy vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným stanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

27. dubna 2012

.....

Poděkování

Děkuji především panu PhDr. Aleši Pospíšilovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek. Dále patří mé poděkování učitelům a žákům Základní školy ve Voticích, Barboře Hubičkové a Mgr. Jaroslavě Čalounové za korektury textu.

Anotace

Předkládaná kvalifikační práce s názvem „Literatura pro děti a mládež jako inspirační zdroj v hodinách výtvarné výchovy“ ve svém obsahu řeší složité mezipředmětové vztahy dvou humanitních oborů: výtvarné výchovy a českého jazyka. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku žáka druhého stupně základní školy z psychologického, čtenářského a výtvarného hlediska. Praktická část této práce zahrnuje empirický výzkum, který zkoumá čtenářství a volný čas soudobé mládeže. K výsledkům výzkumné sondy je přihlédnuto ve výtvarném projektu (tematické řadě), který je částečně uveden do praxe na druhém stupni základní školy.

Abstract

The presented qualifying thesis with the title “Literature for Children and for Young People as an Inspirational Source on Art Lessons“ deals with interdisciplinary relations of two branches of humanities: art and Czech language. Its theoretical part focuses on the characteristic of the middle school pupil from the point of view of psychology as well as from the point of view of reading and artistic skills. Practical part of the thesis includes empirical research examining reading activities and leisure time of present-day young people. The results of the research probe were taken into account in the art project (thematic array) which is partly put into practice in the middle school.

Obsah

1 ÚVOD.....	7
2 ŽÁK DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	9
2.1 Psychologické hledisko.....	9
2.2 Pubescentní čtenář.....	11
2.2.1 Čtenářská gramotnost	12
2.2.2 Kritické myšlení	14
2.3 Výtvarný projev pubescenta.....	16
2.3.1 Krize dětského výtvarného projevu.....	16
2.3.2 Překonání krize dětského výtvarného projevu	17
2.3.3 Vývoj výtvarného projevu v dospívání	18
2.3.4 Výtvarné typy osobnosti.....	19
3 EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	23
3.1 Cíl a metoda výzkumu	23
3.2 Analýza a interpretace zjištěných informací	25
3.3 Resumé poznatků empirického výzkumu	38
4 VÝTVARNÝ PROJEKT (TEMATICKÁ ŘADA INSPIROVANÁ LITERATUROU PRO DĚTI A MLÁDEŽ).....	40
4.1 Problémová výuka výtvarné výchovy.....	40
4.2 Projektová výuka výtvarné výchovy.....	42
4.2.1 Řady výtvarných prací.....	43
4.2.2 Výtvarné projekty.....	44
4.2.3 Možné polemiky o projektové výuce	45
4.3 Mezioborové vazby výtvarné výchovy a českého jazyka.....	48
4.4 Výstavba výtvarné lekce	51
4.5 Soubor příprav pro tematickou řadu	54
4.5.1 Abeceda	55
4.5.2 Hra se slovy	56
4.5.3 Přísloví.....	58

4.5.4 Moje oblíbená kniha	59
4.5.5 Ilustrace vlastního literárního textu	60
4.5.6 Stvoření světa	61
4.5.7 Potopa světa.....	62
4.5.8 Malba ústy	64
4.5.9 Stopy.....	65
4.5.10 Parafráze výtvarného díla	66
4.5.11 Další náměty pro práci s literárními texty v hodinách výtvarné výchovy.....	67
5 ZÁVĚR.....	69
6 LITERATURA	72
6.1 Tištěné informační zdroje	72
6.2 Internetové a další elektronické zdroje	76
6.3 Zdroje inspirace pro tematickou řadu	77
7 PŘÍLOHY	79

1 ÚVOD

Téma „Literatura pro děti a mládež jako inspirační zdroj v hodinách výtvarné výchovy“ jsem si zvolila, protože si myslím, že současní pubescenti spíše vysedávají u počítače a před televizí, než aby si přečetli dobrou knihu a nechali se unést do světa své vlastní fantazie. Dále se domnívám, že úroveň čtenářské gramotnosti v České republice není dostatečná. Lidé mnohdy podepíší i to, čemu nerozumí a pokud narazí na nečestného člověka, mohou se dostat do nemalých problémů. Vzhledem k mé aprobaci český jazyk a výtvarná výchova se pokusím propojit lekce výtvarné výchovy s literaturou a přiblížit žákům druhého stupně základní školy různé literární texty skrze výtvarný prožitek, ráda bych v nich probudila zájem o četbu, rozvíjela jejich myšlení, fantazii, čtenářské dovednosti a komunikační kompetence.

Předkládaná kvalifikační práce je strukturovaná na tři základní části: teoretickou část, empirický výzkum a část praktickou (výtvarný projekt).

V teoretické části se zaměříme na žáka druhého stupně základní školy. Pokusíme se charakterizovat jeho osobnost, co se v něm v tomto bezpochyby složitém období odehrává, co je příčinou častého střídání nálad a vzdoru. Vzhledem k tématu kvalifikační práce nesmíme opomenout ani charakteristiku pubescenta jako čtenáře, jak ho četba ovlivňuje, definujeme čtenářskou gramotnost. Zaměříme se také na metody kritického myšlení jako jednu z cest, jak všestranně rozvíjet osobnost žáka. Hluběji se budeme věnovat výtvarnému projevu pubescenta, tzv. krizi dětského výtvarného projevu a uvedeme si možné dělení žáků na výtvarné typy.

Empirický výzkum si klade za cíl náhled do aktuálního stavu čtenářství a volného času soudobé mládeže. Pokusíme se zodpovědět otázky, jak žáci tráví svůj volný čas, zda si v dnešní uspěchané době najdou chvíli i na čtení a návštěvu knihovny, jaké autory a knihy čtou apod. Výsledky se budeme snažit zanášet do tabulek a grafů, aby byly více přehledné.

Než přistoupíme k výtvarnému projektu, bude nutné se seznámit s problémovou a projektovou výukou výtvarné výchovy. Charakterizujeme řady výtvarných prací a výtvarné projekty, zvážíme jejich výhody a nevýhody pro pedagogickou praxi. Dále se zaměříme na mezioborové vazby českého jazyka a výtvarné výchovy, vymezíme cíle a pojetí těchto předmětů v současném vzdělávacím systému. O praktické propojení těchto oborů se poku-

síme v souboru příprav pro tematickou řadu. Naší snahou je ozvláštnit běžné hodiny výtvarné výchovy, aby byly pro žáky atraktivnější. Důraz bude kladen na kvalitní motivaci skrze literární text, obrazové dokumentace uměleckých děl, vlastní prožitky, a pokusíme se využít alespoň některé metody kritického myšlení. Několik příprav bude následně aplikováno na reálné vyučovací lekce výtvarné výchovy na základní škole.

Od původního záměru nastínit v teoretické části kvalifikační práce vývoj literatury pro děti a mládež a vývoj ilustrace knih pro děti a mládež bylo po dlouhých úvahách upuštěno¹, ale i tak se pokusíme žáky alespoň stručně seznámit s některými významnými českými spisovateli a ilustrátory právě díky motivaci ve výtvarných lekcích.

¹ Dané téma je kvalitně zpracováno v následujících publikacích, ze kterých budeme vycházet. Záměrem této kvalifikační práce však není poznání literatury a ilustrace, ale především hlubší poznání žáka.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006.

VORÁČEK, Jaroslav a Otakar CHALOUPKA. *Kontury české literatury pro děti a mládež : (od začátku 19. století po současnost)*. Praha: Albatros, 1984.

Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež. Editor Ivana Hutařová, Marie Hanzová. Praha: Tauris, 2003.

Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež. 2. část. Editor Ivana Hutařová. Praha: Tauris, 2007.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Čeští ilustrátoři v současné knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros. 1989.

HUTAŘOVÁ, Ivana. *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež*. Praha: Tauris, 2004.

2 ŽÁK DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Než přistoupíme k praktické části této práce, je důležité alespoň stručně charakterizovat žáka druhého stupně základní školy, na kterého bude náš empirický výzkum a následně i výtvarný projekt zaměřen. Pro naši práci s ním je důležité pochopit nejen jeho myšlení a chování, ale celou jeho osobnost, která se na druhém stupni základní školy utváří a proměňuje, žák hledá svou vlastní identitu. Proto blíže nahlédneme na psychologický vývoj osobnosti i na rozvoj v oblasti čtenářské i výtvarné a možná zjistíme, že tyto oblasti spolu úzce souvisí. I přesto, že tato problematika bude řešena s ohledem na záměr kvalifikační práce stručněji, než by si jistě zasloužila, pokusíme se daný problém nastínit jasně a srozumitelně. Protože jak říká staré anglické přísloví, chce-li učitel naučit Johna latině, musí znát dobře nejen latinu, ale i Johna.

2.1 Psychologické hledisko

Raná adolescence, označovaná jako pubescence, je časově lokalizována přibližně mezi 11. – 15. rok života. Dospívající kladou větší důraz na svůj zevnějšek, zpravidla mají tendenci k uniformitě, napodobování vzorů krásy. Postupně si osvojují abstraktní způsob myšlení, jsou schopni uvažovat hypoteticky, dostávají se do stadia formálních logických operací. Častou obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti bývá u mladých lidí radikalismus. V tomto období se zlepšuje schopnost sebepoznání i odhad vlastních schopností a dovedností. Pubescenti používají účinnější paměťové strategie. Mění se citové prožívání, časté jsou nepřiměřené a značně proměnlivé reakce. Teenageři odmítají podřízené postavení, bývají někdy až přehnaně kritičtí, mění se jejich vztah k rodičům, snaží se od nich odlišit. Pro dospívající mají velký význam vrstevníci, skupinová identita jim dává jistotu.²

„Mnozí pubescenti nechtějí být ve způsobech myšlení závislí na dospělých, ale pro nedostatečné zkušenosti jsou jejich závěry a soudy často nesprávné a unáhlené. Prudký vývoj myšlení pubescentů je nutno usměrňovat, ale respektovat. Není správné je podceňovat a přistupovat k nim jako k mladším, protože pak ztrácejí o věci a činnosti zájem. Zejména není možno se u nich odvolávat na svou nebo na jinou autoritu, ale je třeba používat náleži-

² [srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Nakl. Karolinum, 2005, s. 321-435.

tě logických argumentů.“³ Právě dospívající ocení, když je budeme brát jako rovnocenné partnery. Měli bychom vyslechnout jejich názor, naučit je pravidlům diskuze, přijmout i jiný pohled na věc, argumentovat. „*Upřímná a nekompromisní snaha hledat pravdu, značný vzrůst rozumových schopností a získání poměrně velkého okruhu různých vědeckých poznatků jsou velmi dobrými předpoklady pro postupné formování samostatných názorů. Období pubescence bývá obdobím intenzivních čtenářských zájmů a největší čtenářské výkonnosti, avšak toto zjištění nelze vztahovat na celou populaci. Výrazně se zde projevuje sociální stratifikace. Je to i období, kdy se objevuje značné procento mladistvých delikventů.*“⁴

V tomto období má v sobě žák velký zmatek, jeho dřívější jistoty se boří a stěží nachází nové. „*V pubescenci si dítě začíná uvědomovat takové otázky, jako je život a smrt, co bude potom, proč je na světě, jak prožije svůj život. Je přirozené, že četba dítěte se do všech těchto jeho otázek a problémů intenzivně včleňuje, a to ve dvojí úloze: zároveň jako něco, co má dítěti pomoci v hledání odpovědí, zároveň však jako něco, co klade a má klást otázky další.*“⁵ A to by měla být výzva pro nás, pedagogy, zkusit pubescenta zaujmout, nabídnout mu určitou možnost seberealizace, aby se nedostal na scestí. A jednou z těchto cest může být právě nalezení záliby ve čtení nebo výtvarném umění.

³ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakl., 1995, s. 127-128.

⁴ Tamtéž.

⁵ CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Albatros, 1971, s. 13.

2.2 Pubescentní čtenář

Jak vlastně vymezit čtenáře? Je čtenářem opravdu každý, kdo se v první třídě naučí obstojně slabikovat určitý text bez nutnosti chápání jeho smyslu, nebo je nutné přečíst určitý počet knih, abychom se mohli považovat za čtenáře?

„Čtenář může být charakterizován různě, podle účelu definice. Obecně je čtenářem každá osoba, která umí číst. Z hlediska aktuálního je to osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního je to osoba se zájmem o četbu (literárního i neliterárního obsahu). Z hlediska psychologie čtenáře⁶ se jedná o jedince, který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah. Při vymezování pojmu „čtenář“ je třeba připomenout, že tomuto pojmu je nadřazen pojem „uživatel informací“ jakožto pojem obecný.“⁷

Při výzkumech dětského čtenářství bylo zjištěno, že zpočátku jsou děti ovlivňovány především svými rodiči. Jejich pozitivní příklad vedoucí k nápodobě, vytváření materiálních a duchovních podmínek pro čtenářskou kultivaci dítěte, zaujatý rozhovor o jeho četbě nebo předčítání textů z dětských knížek jsou nezastupitelné. S přibývajícím věkem dítěte rodičovský vliv slábne, pubescent se osamostatňuje a jeho četba začíná být usměrňována také požadavky školní literární výchovy.⁸

„Čtení a literární výchova svým výchovně-vzdělávacím působením aktivizuje a rozvíjí myšlení, citovou a volní stránku osobnosti žáků, tvořivost a fantazii. Cílem je utvořit a upevnit schopnosti žáků správně a s porozuměním číst přiměřeně náročné umělecké a naučné texty tak, aby se tato schopnost stala pro žáky efektivním nástrojem další výchovy a vzdělávání ve všech předmětech, ve škole i mimo školu.“⁹

Pubescentní čtenářství je častým a zajímavým tématem současných čtenářských výzkumů. My se v praktické části této práce o výzkumnou sondu do této problematiky také pokusíme. Kateřina Homolová ve své stati pro časopis Čtenář uvádí, že ve struktuře charakteristik současného pubescenta převládá potřeba relaxační následovaná potřebou poznávací.

⁶ Psychologie čtenáře je oborem aplikované psychologie, studuje psychologickou funkci vztahu člověka k literárnímu dílu v jeho komplexní a mnohoznačné podobě.

⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakl., 1995, s. 33.

⁸ [srov.] TOMAN, Jaroslav. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 8-15.

⁹ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003, s. 147

S tím souvisí i zájem dospívajících o četbu zábavnou. Čtenářství dospívajících je v současnosti formováno vnějšími faktory, zejména médií.¹⁰

„V četbě se projevují tužby a zájmy dospívajících, v literatuře často hledají odpovědi na otázky a problémy svého soukromého života, hledají naplnění svých ideálů. Četba značnou měrou uspokojuje touhy po romantických dobrodružstvích a podněcuje tvůrčí fantazii. Literární hrdinové se stávají vzory, hodnými napodobení.“¹¹

Pubescenti se často přiklánějí k tzv. oddechové literatuře, což se jeví jako přechodný projev určité vývojové etapy čtenářství vůbec. Přitom oddechová literatura vůči tomuto čtenáři jako vskutku oddechová nepůsobí, bývá zdrojem sociálního učení, jak již bylo řečeno v předchozím odstavci. Pubescentní čtenářství bývá v odborné literatuře označováno někdy také jako „čtenářství na křižovatce“. Právě v tomto období může být rozhodováno o budoucím „nečtenářství“ dospělého, a proto je nutné právě žáky na druhém stupni ZŠ k četbě vést, pomoci jim nalézt cestu ke knize. A právě o to se chceme pokusit v našem výtvarném projektu v praktické části této práce.¹²

2.2.1 Čtenářská gramotnost

V současné době, kdy se ve vzdělávacím systému přechází na RVP a ŠVP, neplatí celoplošné osnovy, stanovují se pouze klíčové kompetence, vzdělávací cíle a dovednosti žáků, patří čtenářská gramotnost mezi velmi diskutovaná témata, stejně jako např. matematická gramotnost, informační gramotnost, čtení s porozuměním apod. Co si vlastně pod pojmem čtenářská gramotnost přesně představit?

Jediná ustálená definice neexistuje, ale jedna z nejpoužívanějších definic zní takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“¹³ Jde tedy o schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít. Může se jednat např. o rozbor článku, ale třeba i schopnost vyznat se v nějakém návodu a postupovat

¹⁰ [srov.] HOMOLOVÁ. Téma: Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2009, roč. 61, 10/2009 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://ctenar.svkkl.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009.htm>.

¹¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakl., 1995, s. 126.

¹² [srov.] CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 388-389.

¹³ BROŽ, František a kol. *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury: Ve světle testových úloh*. Praha: ÚIV – divize Nakl. Tauris, 2006, s. 6.

podle předepsaných pokynů. Podstatné je využívání těchto dovedností v běžném životě. Výzkum PISA¹⁴ vymezil tři základní okruhy čtenářských dovedností: získávání informací, vytvoření interpretace a posouzení textu. Získat nějakou informaci potřebujeme v každodenním životě, např. vyhledat telefonní číslo, ověřit si odjezd autobusu apod. Vytvoření interpretace vyžaduje od čtenářů zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, porozuměli. Vytvoření interpretace můžeme přirovnat např. k vypsání poznámek z dané kapitoly učebnice dějepisu. Posouzení obsahu požaduje, aby si čtenář dal informace nalezené v textu do souvislostí se svou vlastní znalostí světa nebo s informací nalezenou v jiném textu či poskytnutou přímo v otázce.¹⁵

Tato stávající definice PISA zahrnuje pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto Výzkumný ústav pedagogický v Praze vymezil komplexnější formulaci. „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“¹⁶ Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin: vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst), doslovné porozumění, vyvozování a hodnocení (vyvozování závěrů z přečteného, posuzování a kritické hodnocení textu z různých hledisek), metakognice (dovednost seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, volit texty a způsob čtení, vybírat strategie pro lepší porozumění), sdílení (sdílení prožitků s ostatními čtenáři, porovnávání) a aplikace (využití četby k rozvoji sebe sama a její zúročení v dalším životě).¹⁷

¹⁴ PISA je mezinárodní výzkum probíhající v od roku 2000, který se zaměřuje na obecnější dovednosti (kompetence) patnáctiletých žáků, které by měli získat v rámci výuky daných předmětů a které budou potřebovat v dalším životě. V tomto smyslu výzkum PISA svým zaměřením odpovídá zahájené kurikulární reformě, jejímž cílem je zajistit, aby školní výuka byla pro žáky užitečnější a vybavila je kromě vědomostí i takovými dovednostmi, které využijí při uplatnění na trhu práce a při řešení úkolů běžného osobního i občanského života.

¹⁵ [srov.] BROŽ, František a kol. *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury: Ve světle testových úloh*. Praha: ÚIV – divize Nakl. Tauris, 2006, s. 6.

Co umí čeští žáci: Výzkum PISA. Praha: ÚIV - divize Nakl. Tauris, 2008, s. 4-5.

¹⁶ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání – 1. část. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 09. 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13691/studie-k-problematice-ctenarske-gramotnosti-v-zakladnim-vzdelavani---1-cast.html>.

¹⁷ [srov.] Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání – 1. část. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 09. 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13691/studie-k-problematice-ctenarske-gramotnosti-v-zakladnim-vzdelavani---1-cast.html>.

Výzkum PISA v roce 2006 zkoumal čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. Právě nižší schopnost obstat ve čtenářské gramotnosti se ukazuje jako největší slabina českých žáků, jejichž výsledky jsou dokonce mírně pod průměrem testovaných zemí. „Pro české žáky bylo největším oříškem získat z textu různé typy informací. Naproti tomu nejlépe si naši žáci vedli v úlohách, ve kterých měli interpretovat daný text. Je vidět, že žáci nejsou v hodinách českého jazyka dostatečně vedeni ke kritickému posuzování různých typů textů a k zaujímání vlastních stanovisek ani k vyhledávání informací.“¹⁸

Nad tímto výsledkem by se jistě měli zamyslet všichni pedagogové. Je opravdu důležité, aby žáci uměli perfektně určit všechny větné členy a druhy vedlejších vět? Neměli bychom s žáky více pracovat na rozvoji jejich čtenářských i komunikačních kompetencí a soustředit se na práci s textem? Nechť si každý učitel odpoví dle svého vědomí a svědomí. Nechceme samozřejmě zlehčovat význam osvojených vědomostí, ale jistě by nebylo na škodu se ve školách více zaměřit i na tuto problematiku v rámci např. mezipředmětových vztahů, vždyť pracovat s textem lze ve všech vyučovaných předmětech.

RVP nevymezuje výslovně pojem čtenářství nebo čtenářská gramotnost a tento fakt, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, že na ni ve školách nebývá dostatek času. Jelikož čtení je myšlení, tak vyžaduje čas a pravidelnost. Pro ty pedagogy, kteří nesledují vývoj v této oblasti, může být čtenářská gramotnost jevem redukováným na pouhé čtení z učebnice a převyprávění vlastními slovy. Čtenářskou gramotnost ale nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se zaměřujeme jen na některé její složky a jiné pomíjíme. Tuto oblast je nutno v budoucnu nejen včlenit do RVP, ale také do povědomí všech učitelů a dále je v této tematice vzdělávat.¹⁹

2.2.2 Kritické myšlení

Jednou z cest, jak všestranně rozvíjet osobnost žáka a jeho čtenářskou gramotnost, mohou být metody kritického myšlení, které nutí žáka k aktivnímu přemýšlení o problému, k utváření si vlastního pohledu na věc a k návrhu originálního řešení.

Kritické myšlení je myšlení nezávislé, každý jedinec si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Získání informace není cílem, ale východiskem, pouhé učení faktům

¹⁸ *Co umí čeští žáci: Výzkum PISA*. Praha: ÚIV - divize Nakl. Tauris, 2008, s. 7.

¹⁹ [srov.] Čtenářská gramotnost. In: *Učitelské listy: Web o změnách ve vzdělávání* [online]. 5. 1. 2011 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>

není dostatečné. Kritické myšlení činí tradiční učení osobním, smysluplným, užitečným a trvalým. Začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Je nutné u žáka probudit vnímavost vůči těmto problémům, aby sám chtěl hledat rozumné argumenty, vytvářel tvrzení, která by měla podložená důvody a důkazy, byl schopen reagovat na případné protiargumenty a přijmout i jiný pohled na věc. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti, myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány právě tím, že se o ně dělíme s ostatními formou dialogu, diskuse, práce ve skupinách apod.²⁰

Mezi aktivizující metody kritického myšlení můžeme zařadit např. brainstorming, pětilístek, diamant, kostku, čtení s otázkami, čtení s tabulkou předpovědí, čtení s tabulkou postav, skládkové učení, volné psaní a další. Některé z nich se pokusíme využít také při tvorbě našeho výtvarného projektu (tematické řady).

²⁰ [srov.] KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení?. *Thinking Classroom*. 2001, roč. 4, jaro, s. 36-40.

2.3 Výtvarný projev pubescenta

„Vývoj dětského výtvarného projevu obsahuje tři zřetelně oddělená období - spontánní výtvarné projevy dětského věku, tzv. krizi výtvarného projevu a čas dospívání.“²¹

Tyto tři hlavní etapy ontogeneze výtvarného projevu, hlavně vývoj v raném dětství, autoři vývojových teorií dále strukturují na více stádií. My se zaměříme na období druhého stupně základní školy, mezi jedenáctý a patnáctý rok života jedince, tedy na krizi výtvarného projevu a dospívání.

2.3.1 Krize dětského výtvarného projevu

Mezi devátým a desátým rokem nastupuje stagnace, během níž končí vývoj grafických znaků. Ze spontánních výtvarných forem se stává soubor schémat, která postupně ztrácejí sdělnost. Mechanický ikonografický znak, na jehož podobě se dítě již nepodílí, jen vzdáleně připomíná skutečný svět a nenesé obsah. Oslabování výrazu ikonografických znaků a jejich náhradu jinou formou vyjádření doprovází pocit vnitřní nejistoty. Rozpor mezi pozorováním a vyjádřením reality vyvolává obavy. Žák předvídá neúspěch. Z vnitřního nesouhlasu s výsledkem plynou komunikační zábrany, které vedou k poklesu výtvarné aktivity. Tento proces, trvající i více let, vypadá jako krize dětského výtvarného projevu. Ve skutečnosti jde o přirozený vývojový jev, o jakési vyčkávání, během něhož vzniká přetavením jedné kvality kvalita jiná, proto bývá termín krize výtvarného projevu zmírněn slůvkem tzv., které naznačuje nevýstižnost pojmenování této etapy.²²

Projevy nastupující krize výtvarného projevu jsou: ubývání spontaneity, ochuzování grafického znaku, ubývání pohyblivosti postav, neorganické objevování popisných prvků a strach z barevné nadsázky. Žák porovnává své výtvarné práce s díly profesionálních výtvarných umělců, je frustrován tímto rozporem, ztrácí zájem o výtvarné vyjadřování, přestává si věřit, dostávají se pocity méněcennosti, obavy z neúspěchu apod. Začíná obkreslovat a necitlivě přejímat vzory. Průběh tohoto vývojového procesu je individuální, někdy dochází k náhlým vývojovým změnám, jež se promítají do způsobu výtvarného vyjadřování, jindy je

²¹ ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 23.

²² [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003. s. 19-20.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 24.

vývoj plynulý. „*Výtvarně projevové problémy lze do značné míry předvídat pouze na základě výtvarně typologické orientace žáků, která ovlivňuje způsob jejich vyjadřování a jeho možný vývoj.*“²³

„*Během tohoto období vystupuje do popředí souvislost mezi vývojem výtvarného projevu a pedagogickým přístupem k výuce. Ukazuje se, že dovednostní koncepce výtvarné výchovy výrazně prohlubuje negativní průběh tzv. krize dětského výtvarného projevu. Technologické obtíže, s kterými se děti vyrovnávají při zvládnání výtvarných technik a jiných postupů, svazují jejich přirozenou spontaneitu a uvolněný přednes.*“²⁴

Arteterapeut Milan Kyzour je přesvědčen, že krizové stavy jsou zaviněny normativností pedagogických estetik, které vztahují normy paušálně na různé věkové kategorie bez ohledu na jejich psychologické odlišnosti. Problém krize je tedy problémem pedagogickým a způsobují ji ti učitelé, kteří zásady realistického zobrazování dosud neovládli, či naopak už z něho „vyrostli“, opovrhují jím a žádají totéž od dětí školních. Pojem krize se nejčastěji týká vyšších ročníků základní školy, kde je nejtěživější, a lze ji vystopovat např. i v práci literárně stylistické. Milan Kyzour se snaží poukázat na to, že krize výtvarného vyjádření je jedním z příslibů krize intelektuální.²⁵

2.3.2 Překonání krize dětského výtvarného projevu

Způsoby, jak se vyrovnat s přirozenými vývojovými obtížemi, tzv. krizí dětského výtvarného projevu, se zabývá ve svých publikacích Věra Roeselová. Nabízí metody, které tuto krizi sice neodstraňují, ale její důsledky zřetelně oslabují. „*Významné obohacení námětové sféry, spojování námětů do logicky provázaných struktur, prohlubování výtvarného prožívání a myšlení nebo hledání osobitých forem výtvarného vyjadřování vytváří jakýsi most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání. Jeho prostřednictvím učitel dokáže překlenout stagnaci výtvarného projevu, aniž by žák pocítil viditelné obtíže. Do středu jeho zájmu se dostává vnitřní pravdivost osobité výtvarné výpovědi.*“²⁶ Žákovo hluboké soustředění, náročný způsob uvažování a následná výtvarná práce odsouvá mimo pozornost pocit

²³ ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003. s. 20.

²⁴ ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 25.

²⁵ [srov.] KYZOUR, Milan. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* [online]. [cit. 2012-04-17]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>

²⁶ ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 27.

vlastní výtvarné nedostatečnosti a umožňuje využití všech jeho výtvarných a dalších schopností. Ztráta zdánlivého bezpečí dětských forem se ho tedy nedotýká a vliv výtvarné krize téměř nepocítuje. „*Nenarušenou schopnost výtvarně komunikovat si přináší do období puberty, obohacuje ji o pochyby související s dospíváním a je schopen se výtvarně podílet s druhými o objevný pohled na život.*“²⁷

Věra Roeselová vidí most mezi výtvarným projevem v dětství a dospívání ve výtvarné výpovědi, v setkávání se skutečností, poznávání výtvarného řádu a výtvarné kultuře. Za výtvarnou výpověď je skryta nejen práce z představy, ale také sebereflexe a hledání hlubších obsahů. Učitel by měl v průběhu motivace navodit podnětnou atmosféru a pokusit se v žácích stimulovat objevování skrytých hodnot spojených s tématem a docílit výtvarného prožitku, který vzniká v důsledku zaujatého uvažování a výtvarné činnosti. Setkávání se skutečností přibližuje žákům předmětný svět v jeho rozmanitých podobách skrze zážitkové zkušenosti, vytváření sbírek, vyjádření okolního světa, volné výtvarné ztvárnění reality, spojení studijního úkolu s dalšími výtvarnými otázkami, hravé proměňování skutečnosti, studijní kresbu, malbu a modelování starších žáků. Poznávání výtvarného řádu postupuje od seznamování s výtvarnými prvky k jejich komponování. Vyvrcholením tohoto procesu, kdy si žák osvojuje výtvarný jazyk skrze výtvarné hry a etudy, je poučená výtvarná tvorba. Výtvarná kultura nabízí komplexní pohled na výtvarné umění. Žáci se srozumitelně seznamují s uměním v rámci aktivit jako je demonstrace výtvarného díla, beseda o umění nebo vlastní výtvarná reakce na umělecké dílo (výtvarná parafráze, slovní nebo výtvarná analýza výtvarného díla, galerijní animace apod.).²⁸

2.3.3 Vývoj výtvarného projevu v dospívání

Pokud žáci výtvarnou krizi překonají, začnou prosazovat své individuální zájmy a preference. Někteří pocítí oporu ve vztahu ke skutečnosti, a tudíž se soustředí na kresbu a malbu dle modelu (zátiší, portrét, postava, přepis krajiny), objevuje se perspektiva, důraz na detaily. Další se zaměří na zvládnutí výtvarných technik, např. na složitější postupy grafiky nebo plastiky. Jiní naslouchají sami sobě, vytvářejí snové kompozice s rysy surrealismu

²⁷ ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 27.

²⁸ [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 43-58.

a hledají vlastní koncepty světa. U jedinců s dekorativním cítěním je v oblibě keramika nebo textilní tvorba.²⁹

Pokud se žák výtvarné tvorbě nevěnuje i nadále aktivně, např. v rámci výtvarné školy, tak se výtvarný rozvoj zastaví na úrovni věku 14-15 let. „*Souhrnně lze říci, že se konflikt mezi dětským výtvarným projevem s jeho ikonografickými schématy a mezi směřováním k výtvarnému vyjadřování dospívajících projevuje na více místech a úrovních. Směřuje ke zlomu, jímž se výtvarný vývoj mnoha mladých lidí předčasně uzavírá.*“³⁰

2.3.4 Výtvarné typy osobnosti

Nyní si uvedeme možné dělení žáků na výtvarné typy, které plynou ze specifických schopností žáků při pozorování a ztvárnění reality. Výtvarná vyjádření stejného námětu ukazují, že část prací nese typické, vzájemně si podobné rysy. Je třeba brát v úvahu, že málokterý žák je přesně vyhraněný. „*Snadno rozpoznatelné silné výtvarné typy se v dětské populaci vyskytují velmi vzácně, řádově v promilích. Častěji hovoříme o inklinaci k výtvarnému typu. Tvorba žáků s méně silnými projevy nese podobné rysy jako tvorba žáků vyhraněných, ale do jisté míry ji lze pozitivně ovlivnit. V populaci se vyskytují asi jednou pětinou z celkového počtu žáků. Nejčastěji vidáme smíšení různých rysů. Zde vliv výtvarných typů mizí a zřetelněji se prosazuje individualita dítěte.*“³¹ Na základě prostudované odborné literatury³² byla sestavena tabulka základních výtvarných typů osobnosti.

²⁹ [srov.] ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 20.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Tamtéž, s. 23.

³² READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978.

HYPÍUSOVÁ, Lenka. *Dětský výtvarný projev*. Dostupné z: www.primat.cz/vsp-p/predmety/vytvarny-projev-a-vychova-q16826/skripta-m59879/download/&sa=U&ei=KaB0T9zZMYPT0QXNkMnoDw&ved=0CAQQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEJ9orPPVFYe5fEjSxuBLAc5ocDqA.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003.

Tab. I Výtvarné typy žáků

Autor	Výtvarný typ	Charakteristika výtvarného typu
Carl Gustav Jung	Extrovert	- podrobná kresba s oslabením kresebného i barevného výrazu - „specialisté“ na kresbu koní, aut apod.
	Introvert	- zážitek, bezprostřednost, smysl pro sochařsky chápaný tvar
Victor Löwenfeld	Vizuální typ	- zrakově zaměřený, u extrovertních jedinců - snaha zachytit vnější svět, tvar
	Haptický typ	- často u introvertů - promítání vlastního vnitřního světa do obrazu, plošná práce s barvami, cit pro materiál
Raoul Trojan	Grafický typ	- kresebný styl, lineárnost, obrys, černobílá kresba
	Malířský typ	- nezvyklé tóny, na 1. místě barva před tvarem
	Plastický typ	- dobře kreslí, cítění pro prostor, tvar a objem - inklinuje k práci s hmotou, barva je druhotná
	Výtvarně konstruktivní typ	- dobrý kreslíř, vyniká fantazií a představivostí, precizní provedení převažuje nad estetickou složkou - výtvarně řemeslná práce
Škola Bauhausu	Impresivní typ	- východiskem výtvarné práce jsou smysly
	Expresivní typ	- východiskem je vlastní vnitřní svět
	Konstruktivní typ	- výtvarná činnost je založena na logické úvaze

Herbert Read: Kategorie typu kresby dle převažujícího psychologického typu a mentální činnosti	Enumerativní	Extrovert	- pozorování, dokumentace četnosti prvků a jejich druhů	myšlení
	Organická	Introvert	- pozorování a promýšlení vztahů	
	Dekorativní	Extrovert	- vazba na výtvarnou formu: barva, stylizace a rytmus	cítění
	Imaginativní	Introvert	- vazba na niterné představy: cit, představivost, fantazie	
	Vcit'ovací	Extrovert	- cit pro atmosféru a detail	čítí
	Expresionistická (haptická)	Introvert	- cit pro jiné zážitky než vizuální	
	Rytmičtý celek	Extrovert	- vztah ke skladbě jako hře s podněty	intuice
	Strukturální forma	Introvert	- vztah ke skladbě jako k uvědomělému geometrickému řešení plochy	
Jaromír Uždil	Syntetizující typ	- syntéza zobrazovaných znaků ve věcné i formální rovině, řeší pojednání plochy		
	Analyzující typ	- popisující, deskriptivní - přesný popis věcí bez zájmu o celek		
Věra Roeselová	Vizuální typ	- zájem o vnější realitu, objektivní záznam světa - výstižné zpodobení, časem strnulý projev		
	Imaginativní typ	- smyslové podněty, nadsázka, symbolika - klíčové slovo v imaginativním projevu: tajemství - intenzivní vnitřní život, snové vyjádření prostoru		
	Dekorativní typ	- výtvarné hodnoty: linie, barvy, tvary, materiál - estetické potěšení, stylizace reality		
	Syntetický (smíšený) typ	- vizuální, imaginativní a dekorativní přístup v různém poměru, spontaneita, uplatnění invence - všestrannost		

Věra Roeselová své výtvarné typy dále dělí na podtypy. Zaměřuje se také na pedagogické vedení žáků, zvládnání výtvarné krize a způsob vyjádření námětu v závislosti na výtvarném typu.

Žádný žák není přesně zařaditelný do této kategorizace výtvarných typů osobnosti. Jako výtvarní pedagogové bychom měli mít na paměti, že ve třídě jsou různé typy dětí, individuality, které nelze mechanicky rozškatulkovat dle uvedených hledisek. Tuto typologii je nutno brát na zřetel a využívat při zadávání témat, technik, způsobů práce a samozřejmě také v průběhu hodnocení. V hodinách výtvarné výchovy na základní škole je vhodné střídat různé způsoby práce, různorodé náměty a techniky, úkoly by měly být přiměřené skupině žáků. Nesmíme zapomínat, že umožnit žákovi rozvoj znamená dovolit mu, aby chyboval. Známé pořekadlo říká, že chybami se člověk učí a výtvarná výchova nemá za cíl líbivý výkres, ale především má rozvíjet žákovy individuální vlastnosti a schopnosti.³³

³³ [srov.] HYPIUSOVÁ, Lenka. *Dětský výtvarný projev*. Dostupné z: www.primat.cz/vsp-p/predmety/vytvarny-projev-a-vychova-q16826/skrypta-m59879/download/&sa=U&ei=KaB0T9zZMYPT0QXNkMnoDw&ved=0CAQQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEJ9orPPVfYe5fEjSxuBLAc5ocDqA.

3 EMPIRICKÝ VÝZKUM

3.1 Cíl a metoda výzkumu

Dílní částí této práce je také empirický výzkum, resp. výzkumná sonda, která si klade za cíl náhled do současného stavu čtenářství mládeže (žáků druhého stupně základní školy). Z důvodu relativně rychlého získání dat od většího počtu respondentů byla zvolena dotazníková metoda a na základě prostudované odborné literatury³⁴ byl sestaven anonymní dotazník.

Výsledky dotazníkového šetření budou zohledněny v praktické části této diplomové práce. Jsme si vědomi, že z důvodu zadávání dotazníků pouze na jedné základní škole nemůžeme usuzovat na stav čtenářství soudobé mládeže v celé České republice, jde pouze o drobnou sondu do dané problematiky příslušného regionu.

Před vlastním výzkumem byl původně zhotovený dotazník zadán dvaceti náhodně vybraným respondentům, výsledky byly vyhodnoceny a na jejich základě byl dotazník upraven do konečné podoby. Některé otázky byly zjednodušeny, jiné zcela vypuštěny, protože neplnily účel dotazníku, zkoumaly spíše konkrétní odborné znalosti žáků (např. zjišťovací otázky na povědomí o českých ilustrátorech), než jejich názor a postoj k četbě, a také proto, aby nebyl dotazník příliš dlouhý, což by mohlo žáky odradit.

Dotazník má strukturovaný charakter a je tvořen dvanácti převážně uzavřenými otázkami, dvě jsou otevřené a jedna kombinací obou variant. Při tvorbě dotazníkových otázek jsme se částečně opírali také o již provedené výzkumy³⁵ v oblasti čtenářství. Otázky můžeme rozdělit do několika tematických okruhů. První skupinou otázek zjišťujeme pohlaví a třídu. Dvě otázky jsou zaměřeny na to, zda žáky k zálibě ve čtení vedou rodiče. Další okruh otázek má odhalit, jak mladiství tráví svůj volný čas, zda si v něm najdou čas i na čtení a

³⁴ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum : Úvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995.

³⁵ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? : Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008. 208 s.

TRÁVNÍČEK, Jiří. Jak se čte v České republice : (Knižní chování). In *Čtenářství jeho význam a podpora : Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s. 83.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. Dětské čtenářství a prvky, které ho ovlivňují. In *Centrum Čítárna. Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 11.

PAVLIŠOVÁ, Kamila. *Čtenářství dnešních dětí staršího školního věku (regionální sonda)* (diplomová práce). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2011.

návštěvu knihovny. Poslední a nejširší skupina otázek zkoumá, jaké knihy a autory mládež vyhledává, zda je při výběru knihy rozhodující její vzhled a ilustrace, nebo jaké podobě díla dává přednost.

Administrace proběhla v průběhu září 2011. Dotazníky byly vyplněny celkem 97 respondenty, žáky šesté až deváté třídy Základní školy ve Voticích. Tato škola se nachází ve Středočeském kraji a nebyla zvolena náhodně, ale proto, že zde autorka pracuje jako učitelka a dotazníky mohla žákům zadat osobně, tedy i zodpovědět jejich případné dotazy v průběhu jejich vyplňování.

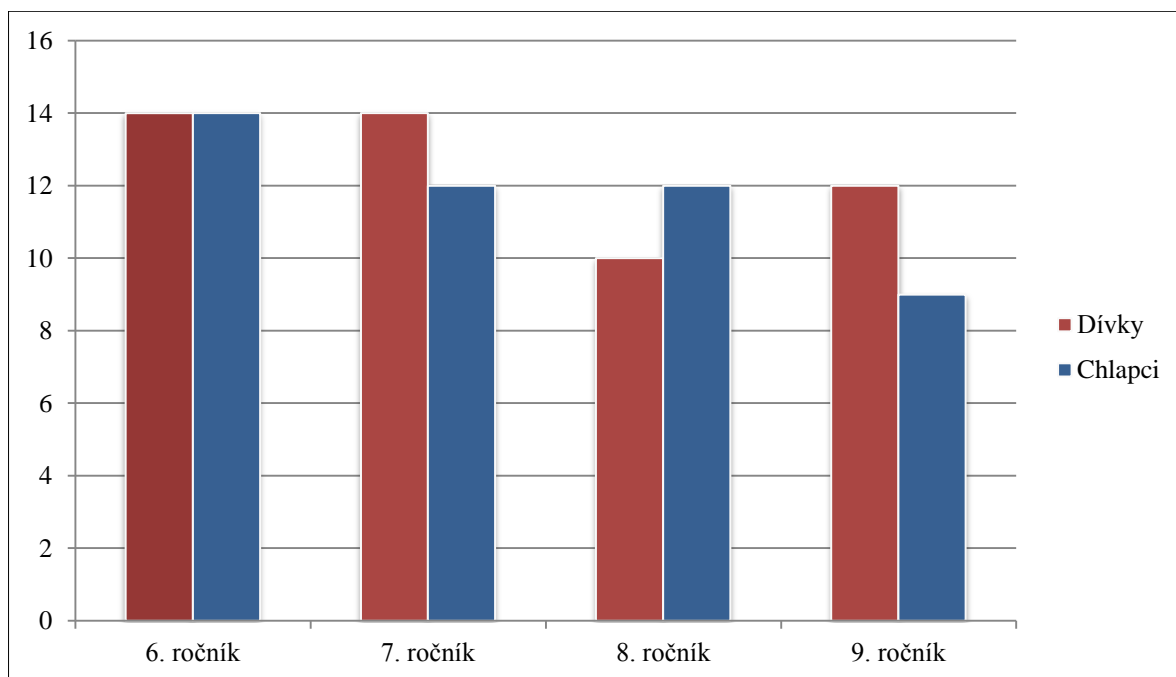
3.2 Analýza a interpretace zjištěných informací

Pro větší přehlednost se budeme snažit výsledky zanášet do tabulek a grafů. První dvě otázky jsou zaměřeny na statistické údaje – pohlaví a třídu. Jak již bylo řečeno, dotazník vyplnilo 97 žáků, tedy 28 žáků 6. ročníku, 26 žáků 7. ročníku, 22 žáků 8. ročníku a 21 žáků 9. ročníku, z toho 50 dívek a 47 chlapců.

Tab. II Počet, pohlaví a třída respondentů

Počet respondentů	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Celkem
Dívky	14	14	10	12	50
Chlapci	14	12	12	9	47
Celkem	28	26	22	21	97

Obr. 1 Počet, pohlaví a třída respondentů



Otázky číslo 3 a 4 zjišťují, zda rodiče vedou děti k četbě. Z výzkumu vyplývá, že 16% rodičů svým ratolestem nečte, což je zážející. Předčítáním knih totiž pěstujeme u dětí

kladný vztah ke knize, dochází k rozvoji řeči, fantazie a intelektuálních schopností. Čtením pohádek se také utváří a rozvíjí smysl pro spravedlnost a estetické cítění dítěte.³⁶

Tab. III Četba pohádek v dětství

Pohádky v dětství	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Ano	23	21	21	16	81	84%
Ne	5	5	1	5	16	16%

Povzbudivý není ani výsledek čtvrté otázky. Nadpoloviční většina dotazovaných uvedla, že knihu jako dárek k Vánocům nebo k narozeninám nedostává. Z důvodu pocíťované nutnosti subjektivního komentáře tohoto výsledku bude nyní užita 1. osoba jednotného čísla. Když jsem byla malá, nedokázala jsem si Vánoce bez nové knížky ani představit. Vždy jsem minimálně jednu pod stromečkem našla, ihned po rozbalení jsem si ji začala se zájmem prohlížet a nemohla jsem se dočkat, až se začtu do děje. Když mi někdy bylo smutno, sáhla jsem po knize a hned jsem měla kolem sebe spoustu kamarádů a zažívala s nimi neskutečná dobrodružství. Proto mě výsledek této otázky opravdu překvapil.

Tab. IV Kniha jako dárek

Kniha jako dárek	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Ano	18	10	8	10	46	47%
Ne	10	16	14	11	51	53%

Pátý bod dotazníku má odpovědět na otázku, co dělají žáci druhého stupně základní školy ve svém volném čase. Respondenti zde dostali prostor, aby tyto činnosti vypsali, nebyli vázáni zaškrtnutím odpovědí. Reakce žáků byly následně rozděleny do několika kategorií: jdu ven s kamarády, sport (kolo, tanec, fotbal), počítač (hry, internet, Facebook), čtu

³⁶[srov.] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha : Institut sociálních vztahů nakladatelství, 1995. *Výchova četbou a výchova k četbě*, s. 189.

si, zájmová činnost (zpěv, hra na hudební nástroj, výtvarné aktivity), televize, domácí mazlíčci (nejčastěji pes) a ostatní³⁷.

Nejvíce dotazovaných uvedlo, že svůj volný čas tráví venku se svými kamarády, nebo se věnují sportovním aktivitám. Na pomyslném žebříčku se na třetí příčce umístil počítač a na čtvrtém četba. Kladně můžeme hodnotit, že žáci svůj volný čas tráví převážně aktivně, jdou ven nebo sportují, u televize „vysedává“ pouze 6 procent, u počítače 17 procent respondentů. Zůstává ovšem otázkou, jakým činnostem se žáci věnují venku s kamarády, zda jde skutečně o produktivní trávení volného času nebo spíše o poflakování se, užívání návykových látek či jiný druh delikventního chování.

U dnešní mládeže můžeme pozorovat, jak ubývá zaujetí, narůstá nesoustředěnost, neklid či malé nároky na sebe sama. Možné příčiny lze spojovat i se situací v rodině, kde často chybí čas pro hru se slovy a pojmy, pro komunikaci, prožívání, pozorování, pro přemýšlení a snění. Útlum fantazie a vůle vynaložit námahu podporuje i pasivní zábava, např. televize. Z těchto důvodů se začíná vytrácet zájem o psané slovo, o literaturu.³⁸

Tab. V Volnočasové aktivity žáků

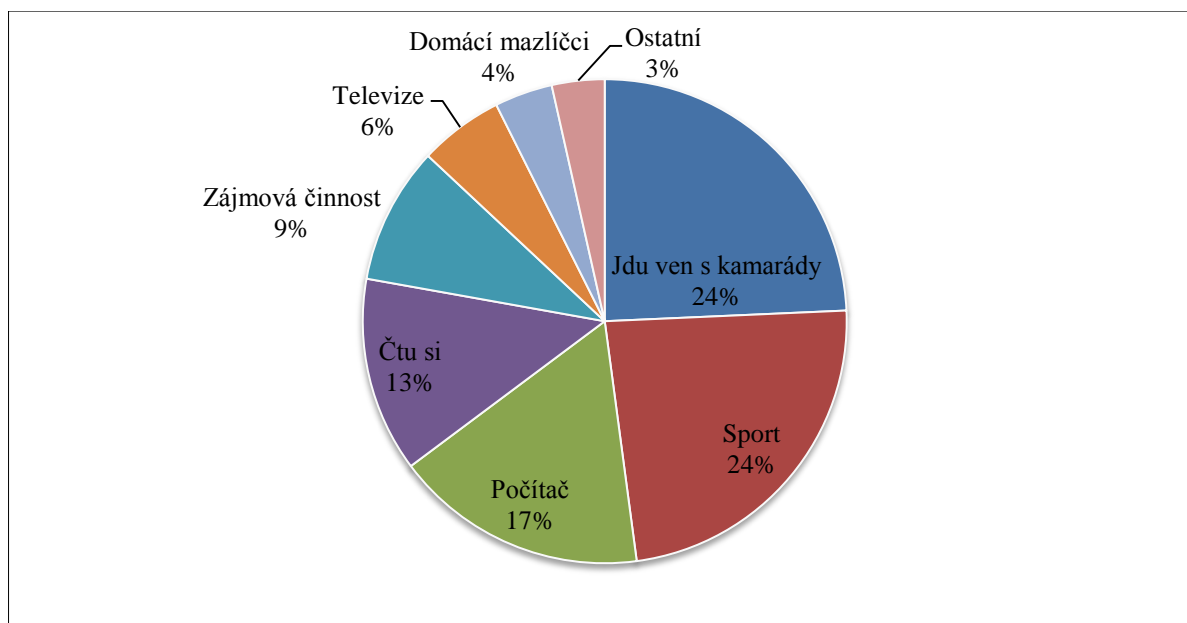
Volnočasové aktivity žáků	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Jdu ven s kamarády	21	21	12	15	69	24%
Sport	13	19	19	16	67	24%
Počítač	6	18	9	15	48	17%
Čtu si	16	8	7	6	37	13%
Zájmová činnost	7	6	5	8	26	9%
Televize	1	8	4	3	16	6%
Domácí mazlíčci	3	4	3	1	11	4%
Ostatní*	2	3	3	2	10	3%

(*nemám volný čas, odpočinek, hudba, příroda, poslouchám povídky, píši příběhy)

³⁷ Jeden žák šesté třídy přiznal, že volný čas nemá. Dvakrát byl uveden odpočinek, třikrát hudba, dva hlasy dostala příroda, jeden recipient vyplnil, že poslouchá povídky a jedna žákyně osmého ročníku tvoří příběhy.

³⁸ [srov.] ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 20.

Obr. 2 Volnočasové aktivity žáků



Na otázku, zda žáci řadí také četbu mezi své koníčky, odpověděly téměř dvě třetiny respondentů kladně, což se dá považovat za velmi dobrý a povzbudivý výsledek. Proto by měl být zájem o četbu u žáků dále rozvíjen a podporován, aby jim záliba ve čtení knih přetrvala až do dospělosti.

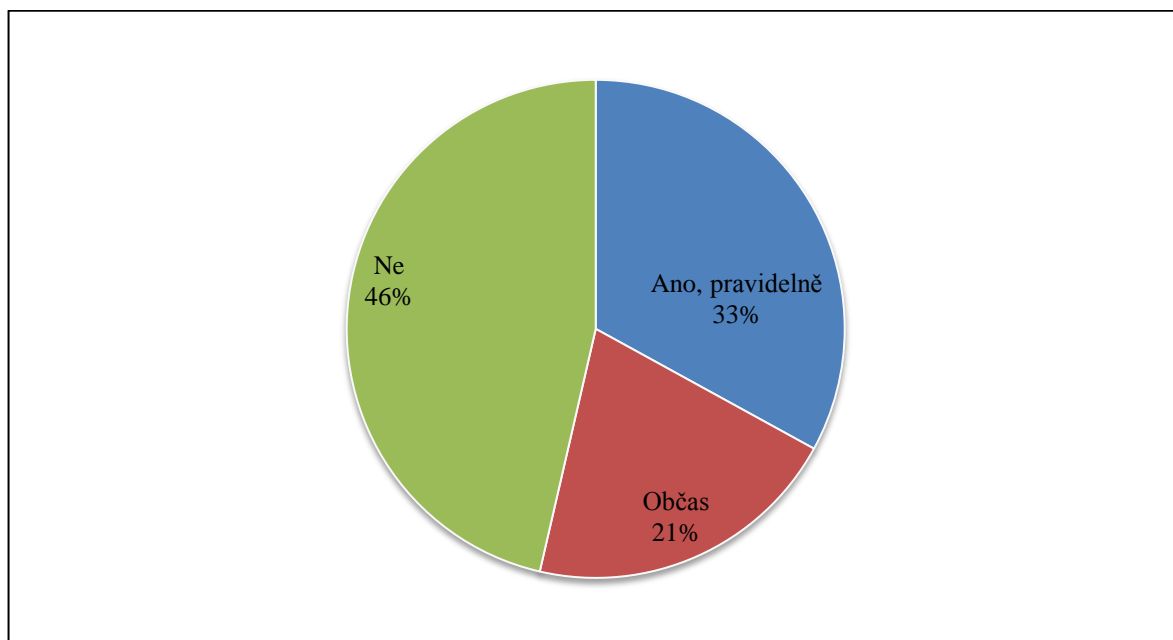
Tab. VI Četba jako koníček

Četba jako koníček	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Ano	20	18	11	11	60	62%
Ne	8	8	11	10	37	38%

Sedmá otázka má poukázat na návštěvnost knihoven žáky druhého stupně základní školy. Je až zarážející, že téměř celá polovina dotazovaných žáků tuto instituci nenavštěvuje. Knihovny po celé České republice soustavně připravují akce také pro tuto cílovou skupinu. Probíhají zde různé přednášky, besedy, výstavy, výtvarné a čtenářské dílny, kurzy apod. Je škoda, že se žáci těchto programů aktivně neúčastní.

Tab. VII Návštěvnost knihoven žáky

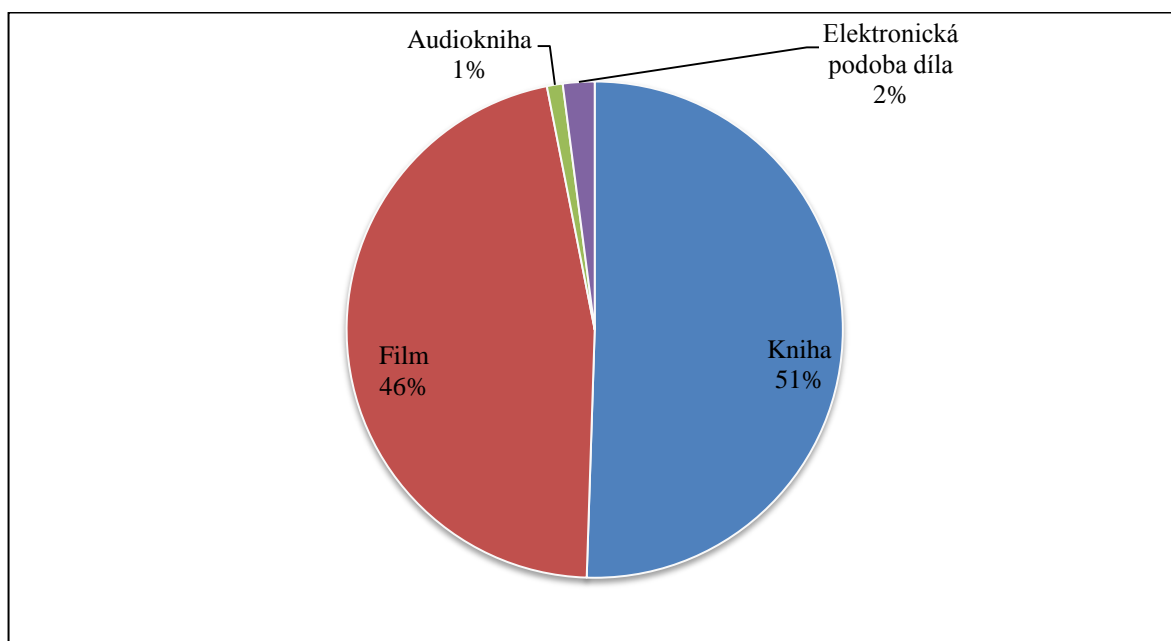
Návštěvnost knihoven žáky	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Ano, pravidelně	10	9	7	6	32	33%
Občas	6	7	2	5	20	21%
Ne	12	10	13	10	45	46%

Obr. 3 Návštěvnost knihoven žáky

Osmá otázka zjišťuje, jakou podobu díla vyhledávají žáci nejčastěji. Je potěšující, že 51% recipientů dává přednost knižní podobě díla před jiným zpracováním. Film dalo na první místo 46% dotazovaných. S audioknihou a elektronickou podobou díla mají žáci převážně nulové zkušenosti, někteří se v průběhu zadávání dotazníku dokonce ptali, co dané termíny přesně znamenají.

Tab. VIII Oblíbená podoba literárního díla

Oblíbená podoba díla	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Kniha	18	10	10	11	49	51%
Film	10	15	11	9	45	46%
Audiokniha	0	0	1	0	1	1%
Elektronická podoba díla	0	1	0	1	2	2%

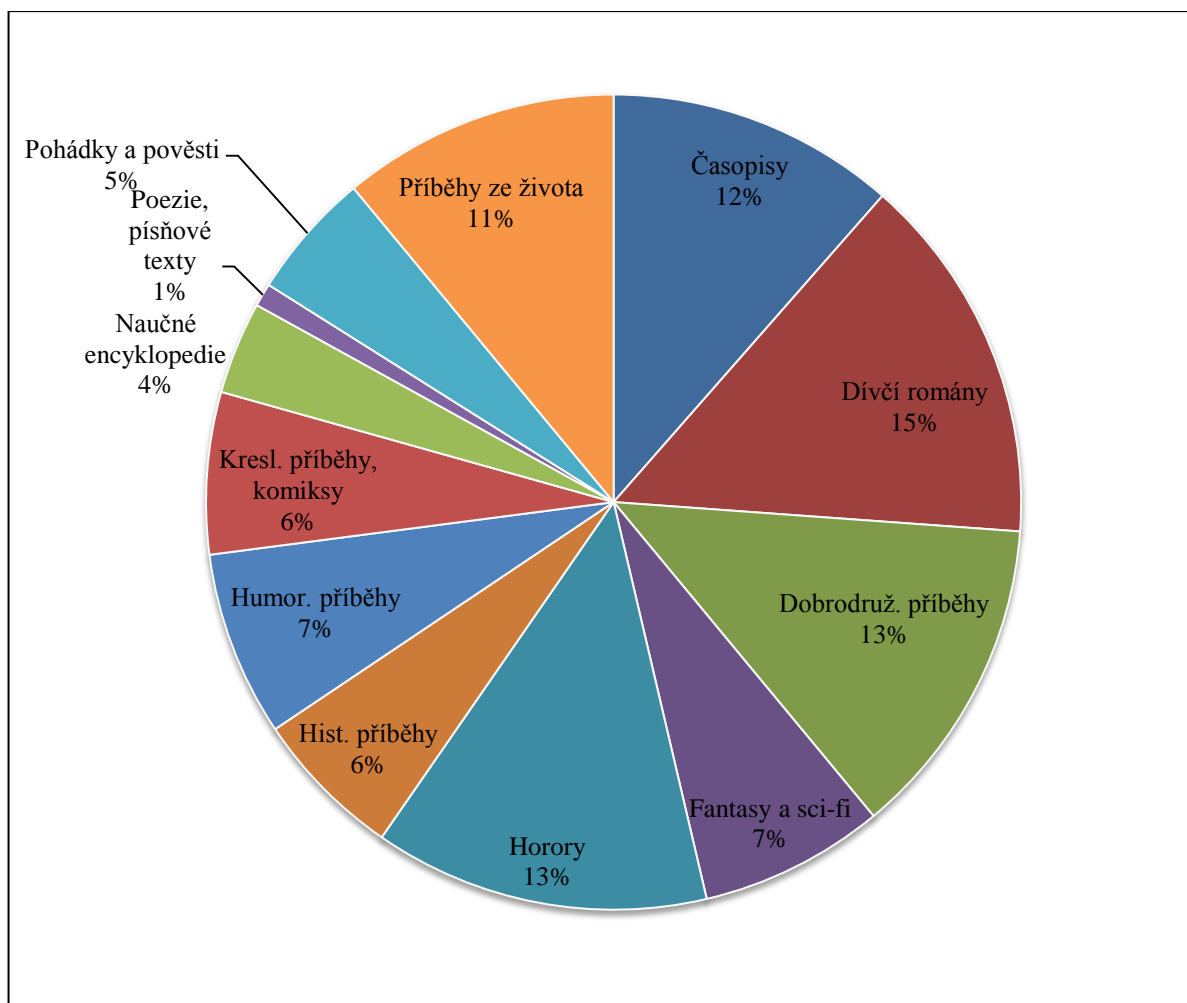
Obr. 4 Oblíbená podoba literárního díla

V následujících dvou tabulkách a grafech je zachycena oblíbenost jednotlivých žánrů. Dívky čtou nejraději dívčí romány, horory, historické příběhy, dobrodružné příběhy, časopisy a příběhy ze života. Chlapci vyhledávají převážně dobrodružné příběhy, horory, fantasy a sci-fi literaturu, historické příběhy a humoristické příběhy.

Tab. IX Oblíbenost literárních žánrů u dívek

Oblíbené literární žánry u dívek	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolut. četnostech	v relativ. četnostech
Časopisy	5	9	7	4	25	12%
Dívčí romány	7	11	7	7	32	15%
Dobrodružné příběhy	11	11	2	4	28	13%
Fantasy a sci-fi	6	1	3	6	16	7%
Horory	7	8	5	9	29	13%
Historické příběhy	6	1	5	1	13	6%
Humoristické příběhy	4	3	5	4	16	7%
Kreslené příběhy, komiksy	5	2	5	2	14	6%
Naučné encyklopedie	5	1	2	0	8	4%
Poezie, písňové texty	0	1	1	0	2	1%
Pohádky a pověsti	5	2	3	1	11	5%
Příběhy ze života	7	4	6	7	24	11%

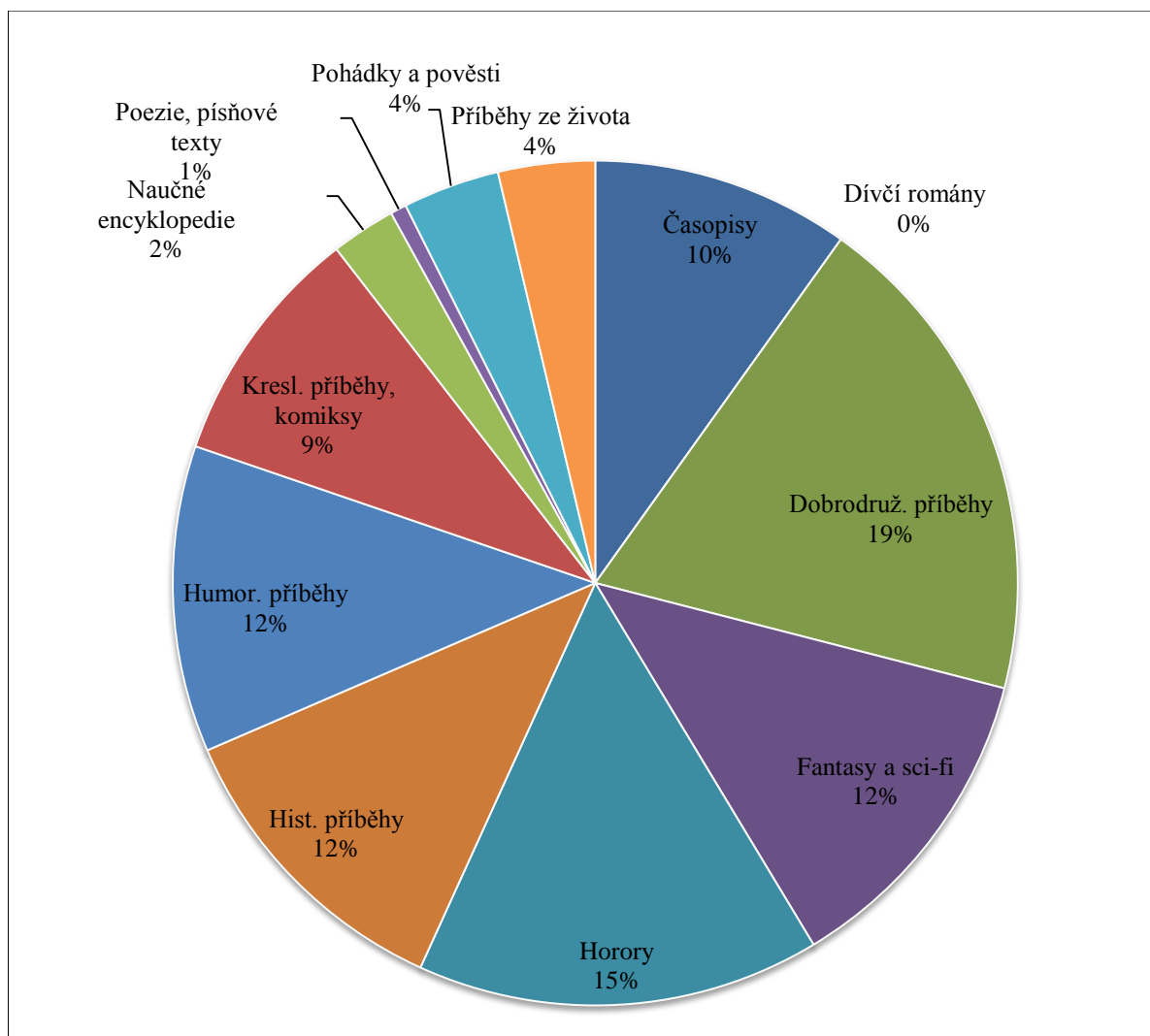
Obr. 5 Oblíbenost literárních žánrů u dívek



Tab. X Oblíbenost literárních žánrů u chlapců

Oblíbené literární žánry u chlapců	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolut. četnostech	v relativ. četnostech
Časopisy	3	4	4	5	16	10%
Dívčí romány	0	0	0	0	0	0%
Dobrodružné příběhy	10	7	6	8	31	19%
Fantasy a sci-fi	6	7	3	4	20	12%
Horory	10	5	7	3	25	15%
Historické příběhy	4	4	6	5	19	12%
Humoristické příběhy	6	4	6	3	19	12%
Kreslené příběhy, komiksy	5	2	3	5	15	9%
Naučné encyklopedie	1	1	0	2	4	2%
Poezie, písňové texty	0	1	0	0	1	1%
Pohádky a pověsti	0	2	2	2	6	4%
Příběhy ze života	3	2	0	1	6	4%

Obr. 6 Oblíbenost literárních žánrů u chlapců



Otázky číslo deset a jedenáct řeší důležitost vzhledu knihy a ilustrací. 61% respondentů uvedlo, že se při výběru knihy neřídí jejím vzhledem a ilustracemi, 37% na vzhled knihy dá.

Tab. XI Důležitost vzhledu a ilustrací pro výběr knihy

Výběr knihy v závislosti na jejím vzhledu	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Odpovědi	
					v absolut. četnostech	v relativ. četnostech
Ano	12	11	8	5	36	37%
Ne	16	15	14	16	61	63%

U druhé otázky z tohoto tematického okruhu jsme po recipientech chtěli, aby svou odpověď, zda jsou ilustrace v knize důležité, odůvodnili. Někteří i přesto nechali zdůvodnění nevyplněné, avšak ostatní měli zajímavé postřehy.

V šesté třídě převládl názor, že ilustrace důležité jsou, protože si díky nim můžeme vše lépe představit a kniha je zajímavější. Jejich odpůrci, tedy ti, podle nichž ilustrace důležité v knize nejsou, uváděli, že v literárním díle jde hlavně o text, obrázky nejsou důležité, kdo má fantazii si může domýšlet a neměli bychom soudit knihu podle obalu, ale podle obsahu. V ostatních třídách se názory na tuto problematiku příliš nelišily, jeden žák deváté třídy dokonce uvedl zajímavé mínění, že líbivě vypadající knihy se jistě lépe prodávají. V osmém a devátém ročníku se nadpoloviční většina dotazovaných domnívá, že ilustrace důležité nejsou.

Tab. XII Důležitost ilustrací v knize

Důležitost ilustrací v knize	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Odpovědi	
					v absolutních četnostech	v relativních četnostech
Ano	18	12	9	8	47	48%
Ne	10	14	13	13	50	52%

Poslední otázka dotazníkového šetření vyzývala respondenty k napsání jejich nejoblíbenějších knih a autorů. Je velmi pozitivní, že nikdo z recipientů nenechal tento bod dotazníku nezodpovězený. V odpovědích byly zastoupeny všechny žánry literatury pro děti a mládež, škála spisovatelů byla opravdu široká, dokonce se objevil také zástupce regionální literatury Pavel Pavlovský a jeho kniha Pověsti z Voticka nebo díla povinné školní četby.

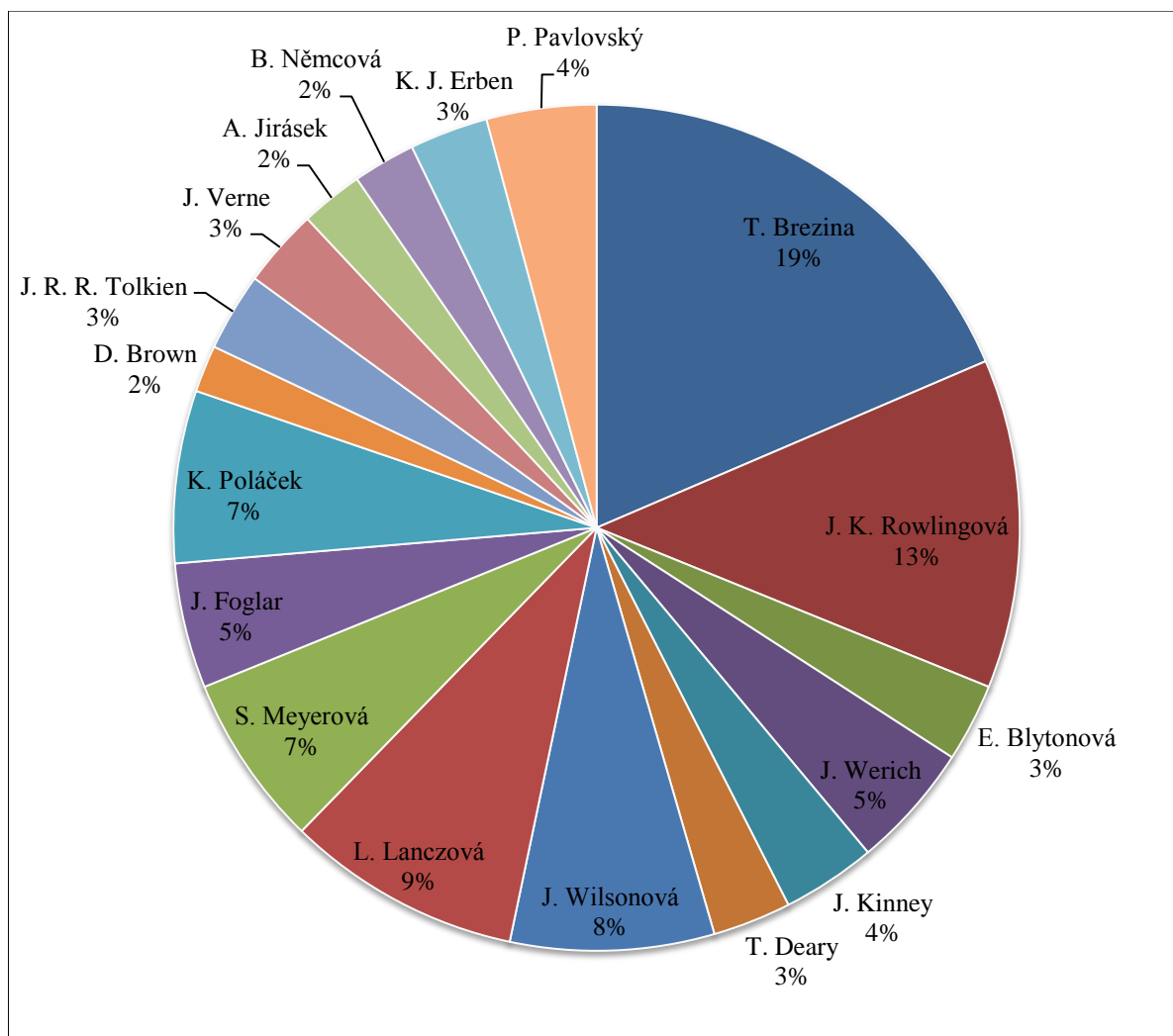
Na pomyslné první příčce se umístil rakouský spisovatel Thomas Brezina, který dokonce o 10 hlasů převýšil i bestsellery britské spisovatelky Joanne K. Rowlingové o čarodějnickém učni Harry Potterovi. Z české literatury jsou nejčtenější dívčí romány Lenky Lanczové, kniha Bylo nás pět Karla Poláčka a dobrodružné příběhy Jaroslava Foglara.

V následující tabulce můžeme vidět přehled nejčastějších odpovědí, tedy nejvíce oblíbené autory a díla.

Tab. XIII Nejoblíbenější spisovatelé a knihy žáků 2. stupně ZŠ

Nejoblíbenější spisovatelé a knihy	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	Odpovědi	
					v absolut. četnostech	v relativ. četnostech
Thomas Brezina: Klub záhad	17	7	5	2	31	19%
Joanne K. Rowlingová: Harry Potter	3	6	5	7	21	13%
Enid Blytonová: Správná pětka	5	0	0	0	5	3%
Jan Werich: Fimfárum	4	3	1	0	8	5%
Jeff Kinney: Deník malého poseroutky	4	2	0	0	6	4%
Tery Deary: Děsivé dějiny	3	2	0	0	5	3%
Jacqueline Wilsonová: dívčí romány (První láska)	2	6	4	1	13	8%
Lenka Lanczová: romány	2	3	5	5	15	9%
Stephenie Meyerová: Stmívání (Twilight sága)	0	4	3	4	11	7%
Jaroslav Foglar: Hoši od Bob- ří řeky, Rychlé šípy	1	1	4	2	8	5%
Karel Poláček: Bylo nás pět	1	3	3	4	11	7%
Dan Brown: Da Vinciho kód	0	0	1	2	3	2%
J. R. R. Tolkien: Pán prstenů	0	1	2	2	5	3%
Jules Verne: romány	1	1	2	1	5	3%
Alois Jirásek: Staré pověsti české	3	1	0	0	4	2%
Božena Němcová: Babička, pohádky	2	1	0	1	4	2%
Karel Jaromír Erben: Kytice	0	2	2	1	5	3%
Pavel Pavlovský: Pověsti z Voticka	2	2	1	2	7	4%

Obr. 7 Nejoblíbenější spisovatelé žáků 2. stupně ZŠ



3.3 Resumé poznatků empirického výzkumu

Z provedeného výzkumu nelze zcela usuzovat na stav současného pubescentního čtenářství. Z celorepublikového hlediska je nutné brát výsledky pouze jako orientační, pro přesnější poznatky by byl nutný mnohem širší vzorek respondentů z celé České republiky. Přesto nám tato sonda do problematiky čtenářství a volného času 97 žáků druhého stupně Základní školy ve Voticích pomohla zodpovědět některé otázky, které jsme si položili před administrací dotazníku.

Provedený výzkum prokázal, že rodiče svým ratolestem v útlém dětství čtou (celých 84%), ale můžeme se domnívat, že je dále v četbě příliš nepodporují, nadpoloviční většina dotazovaných totiž knihu jako dárek nedostává. Mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity žáků patří pobyt venku s kamarády, sport, počítač a četba. Čtení knih dále zařadily mezi své zájmy téměř dvě třetiny respondentů (62%). Je však zarážející, že prakticky celá polovina dotazovaných (46%) nenavštěvuje knihovnu. Ve zkoumání oblíbené podoby literárního díla předčila kniha film, i když jen o pouhých 5% hlasů, zatímco audioknihu nebo elektronickou podobu díla volila pouhá 3% účastníků výzkumu. Dívky upřednostňují dívčí romány, horory, historické příběhy, dobrodružné příběhy, časopisy a příběhy ze života před ostatními žánry literatury pro děti a mládež. Chlapci čtou nejraději dobrodružné příběhy, horory, fantasy a sci-fi literaturu, historické příběhy a humoristické příběhy. Při výběru knihy se nadpoloviční většina žáků (63%) nerozhoduje dle vzhledu knihy a ilustrací. Ilustrace v knize považuje za důležité 48% dotazovaných, což zdůvodňují tím, že si mohou vše lépe představit a kniha je zajímavější. Jejich odpůrci (52%) naopak uváděli, že jde hlavně o text, obrázky důležité nejsou, vše si radši představí a domyslí sami. V poslední otázce respondenti vypisovali své nejoblíbenější knihy a autory. Mezi nejpopulárnější patří knihy Thomase Breziny, Joanne K. Rowlingové, dívčí romány Lenky Lanczové a Jacqueline Wilsonové, Twilight sága Stephenie Meyerové, Bylo nás pět Karla Poláčka či dobrodružné příběhy Jaroslava Foglara.

Děti je nutné k zálibě ve čtení i k aktivnímu trávení volného času vést od dětství a pěstovat v nich lásku ke knize během školní docházky. Vždyť *„kniha je Tvůj věrný přítel, který Tě nikdy nezradí a je stále s Tebou ve chvílích dobrých i zlých. Učí Tě poznávat svět a*

*život takový, jaký je i není.*³⁹ Buďme jim tedy dobrým příkladem, nevysedávejme příliš před televizí, dopřejme si chvilku oddechu nad dobrou knihou, a co je nejdůležitější, mluvme s nimi, nenechme je růst jako dříví v lese, poskytněme jim podnětné prostředí pro jejich osobnostní rozvoj, protože investice, které vložíme do svých ratolestí, se nám jistě v budoucnu vrátí.

³⁹ Motta o umění, literatuře, knihách, spisovatelích. In: *Cituj.cz: ...největší český archiv citátů a přísloví* [online]. 15.9.2006 [cit. 2012-03-31]. Dostupné z: <http://cituj.cz/Motta/kat-196.aspx>

4 VÝTVARNÝ PROJEKT (TEMATICKÁ ŘADA INSPIROVANÁ LITERATUROU PRO DĚTI A MLÁDEŽ)

„Dnešní škola stojí před úkolem naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, vybavit je metodami řešení problémů. Cílem vyučování je rozvíjet v žácích schopnost samostatně se učit a zároveň je motivovat k učení tak, aby byli i ochotni se učit. Ke splnění těchto požadavků může velmi efektivně přispívat právě zařazování projektového vyučování. ... Před školou stojí nelehký úkol pomoci žákovi zpracovat a zhodnotit individuálně získané zkušenosti a zařadit je do celkového obrazu světa a pojetí vzdělání.“⁴⁰

4.1 Problémová výuka výtvarné výchovy

Současné pojetí výtvarné výchovy podporuje žáka, aby přiměřeně svým schopnostem rozvíjel svou osobnost, samostatně pozoroval, přemýšlel, tvořivě a z více pohledů přistupoval k řešení složitých otázek, překračujících svým obsahem meze výtvarné výchovy. Tento proces stimuluje problémové vyučování, jež *„vychází z promyšlení zajímavých otázek, které učitel dětem pokládá nebo které si samy vybavují. Snažíme se, aby žáci překonávali lhostejnost k okolí a aby skutečnost, příběhy nebo jevy vnímali, jako by je viděli poprvé. Pak objevují půvab všednosti, jsou nadšení, přemýšlejí. Mezi vrstvami nabízejících se obsahů a významů opouštějí prvoplánové postřehy. Z rozmanitých názorů vydělují otázky s různými možnostmi vyústění, které je vybízejí k cílevědomému hledání odpovědi. Každé dítě reaguje odlišně a svým přínosem obohacuje druhé.“⁴¹* Na podobném principu je založeno také kritické myšlení, o kterém jsme se již zmínili.

Problémové vyučování je tedy proces, v němž probíhá komunikace mezi účastníky výtvarně výchovného procesu. Učitel otevírá dialog a je nutné, aby nebyl předpojatý a respektoval postoje žáků, podporoval svobodné rozvíjení jejich myšlenek. Téma tohoto dialogu je spojujícím článkem mezi světem dítěte a světem naší kultury. Pro rozvoj problémového myšlení je nezbytné i hodnocení, jenž podněcuje právě proces komunikace mezi dítětem, jeho spolužáky a učitelem. Při pohledu na rozdílný způsob myšlení a podobně od-

⁴⁰ TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVORÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s. 9.

⁴¹ ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 41.

lišný výtvarný projev různých žáků se formuje schopnost hodnotit, tedy vztahovat sebe sama a svůj projev k hodnotám a jejich hierarchii. Druhotným výsledkem hodnotícího procesu je klasifikace výtvarných aktivit. Je důležité mít na paměti, že výtvarný projev není výkonem, je částí žákova niterného světa, proto je vhodné brát v potaz spíše povrchní nebo naopak soustředěný přístup, srovnávat výtvarnou výpověď či nezúčastněný popis. Znamka by měla příznivě ocenit každý dílčí úspěch a osobní vklad, neboť aby si žák našel cestu k problémovému myšlení a k výtvarné komunikaci, musí projevovat zájem o předmět.⁴²

⁴² [srov.] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 25-28.

4.2 Projektová výuka výtvarné výchovy

Prvním teoretikem projektové metody byl Američan William Heard Kilpatrick, který rozdělil projekty dle účelu na projekty konstruuující skutečnost, projekty cílící k estetické zkušenosti, projekty usilující rozřešit problém a projekty vedoucí k získání dovednosti. Dle stejného kritéria dělí projekty i J. F. Hosic na problémové, konstruktivní, hodnotící a drilové. Projekty můžeme rozlišovat i podle navrhovatele (žakovské, umělé), místa (školní, domácí) nebo času (krátké, dlouhé) apod. Kilpatrick stanovil také čtyři základní stadia projektu: záměr (podnět, východiska), plán (základní otázky, témata, typy činnosti a prostředků), provedení (učitel je spíše v pozadí, rádce) a hodnocení (shrnutí, hledání dalších variant řešení či postupů).⁴³

Výtvarně projektové metody práce vznikaly v československém školství od počátku 80. let 20. století jako koncept výuky, kde učitel rozpracovává výtvarné téma jako program pro delší časový úsek a logicky spojuje jeho kroky společnou myšlenkou. V rozmezí několika let se k řetězení úloh dobralo více pedagogů, kteří reagovali na trend narůstající dětské netečnosti, povrchního vztahu ke světu a lhostejnosti v mezilidských vztazích.

Na Masarykově univerzitě v Brně zavedli Leonid Ochrymčuk a Hana Dvořáková koncem 70. let pedagogické praxe, které nesly podobu malých řetězených celků. V téže době dospěl k projektovému vyučování také Igor Zhoř, jenž v práci s amatérskými výtvarníky navazoval na postupy výtvarného umění 20. století. Učitelé českých a moravských lidových škol umění dospěli k výtvarným řadám. Náměty výtvarných řad se během let stále prohlubovaly, až Věra Roeselová dospěla k rozsáhlejší formě ztvárnění, k výtvarným projektům. Ladislav Čarný a Daniel Fischer v řadách výtvarných prací stavěli na myšlenkách Bauhausu. Oba proudy spojila v základním školství Karla Cikánová, která řešila jak výtvarná témata, tak řeč linií, barev a tvarů. V zahraničí výtvarné projekty obvykle sdružují poznatky z různých vyučovacích předmětů. Z Anglie se k nám dostal projekt Bazén (Voda), publikovaný roku 1994 v časopise *Výtvarná výchova*. Podobnou cestou se ubírá např. Finsko, kde se projektová výuka soustřeďuje na větší koncepční celky s cílem přivést žáky k výtvarně environmentálnímu myšlení.⁴⁴

⁴³ [srov.] VALENTA, Josef. Projektová metoda v pedagogické teorii. *Výtvarná výchova*. 1994, roč. 45, č. 1.

⁴⁴ [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 71-72.

Výtvarně projektová výuka vychází z promyšlené skladby na sebe navazujících úloh. Některá řetězení výtvarných prací vytvářejí jednoduché celky – výtvarné řady, jiná mají stavbu složitou – výtvarné projekty. Záslouhou projektové výuky podstatně vyšší procento žáků překonává tzv. krizi dětského výtvarného projevu.

4.2.1 Řady výtvarných prací

Řady výtvarných prací můžeme charakterizovat jako krátké srozumitelné útvary, v nichž převládá jedna nosná myšlenka. Rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém. Jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně tvoří koncepčně promyšlenou linii kroků. Výtvarné řady vyhovují především učitelům a jeho žákům na základní škole. Jejich promyšlená struktura pomáhá oslabit negativní vliv malého počtu hodin výtvarné výchovy. Odlišné typy výtvarných řad odrážejí přístup učitele ke zvolenému námětu nebo výtvarnému problému.⁴⁵

Výtvarný cyklus využívá jednoho společného námětu, v jehož rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad, řešení. Výsledkem je průřez námětem, který nabízí široký rozsah individuálních pohledů na svět (např. cyklus grafických listů, výtvarných etud nebo parafrází výtvarného díla) a dále podněcuje výtvarné myšlení žáků, kteří porovnávají své řešení s rozdílným zpracováním spolužáků. Výtvarný cyklus může vyústit ve složitější výtvarnou řadu či výtvarný projekt.⁴⁶

Základem metodické řady je proces, během něhož žák postupuje po sobě jdoucími kroky od výchozího podnětu k závěrečnému poznání a řešení výtvarného problému. Řazení úloh v metodické řadě významně podporuje logické myšlení a vědomí návazností, žáci si osvojují systematické uvažování.⁴⁷

Tematická řada se hlouběji zabývá samotným námětem. Krok za krokem zkoumá nějakou skutečnost nebo jev – sleduje podoby, příběhy, vlastnosti nebo ukázky, na které je zajímavé hledat odpovědi. Jeden ze způsobů utváří řetězec různých informací, které vypočítávají základní vlastnosti námětu a dohromady skládají představu o jeho různých aspek-

⁴⁵ [srov.] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 30.

⁴⁶ [srov.] Tamtéž, s. 30-31.

⁴⁷ [srov.] Tamtéž, s. 31.

tech. V případě, že se žáci chopí rozvíjejících motivů a dále se věnují některému z námětů, přerůstá také tematická řada do výtvarného projektu.⁴⁸

Srovnávací řada patří mezi nejzajímavější, avšak zároveň nejnáročnější přístupy k látce výtvarné výchovy, jelikož sleduje zvolený problém z psychologického, typologického, didaktického, vývojového nebo jiného pohledu a hledá potvrzení či vyvrácení předpokladů. Učitel může pozorovat a srovnávat individuální kolekci prací jednoho žáka, která zaznamenává šíři jeho zájmů, schopností nebo výtvarný vývoj. Srovnávací řadu lze využít k výtvarně výchovnému experimentu či výzkumu.⁴⁹

Při přípravě výtvarné řady hledejme téma, jež vyprovokuje otázky žáků a samostatné hledání odpovědí. Mělo by obsahovat řadu nezvyklých podnětů a výtvarných problémů. Při rozhodování, jakou zvolíme výtvarnou techniku při realizaci výtvarné řady, musíme zvážit, které řešení by optimálně podpořilo předpokládané obsahové a výtvarné vyznění, nebo zda by bylo vhodné ponechat výtvarný materiál na dětech, jelikož samostatné hledání výrazových prostředků učí žáky odhadnout, jak a čím vlastní myšlenky nejlépe vyjádřit. Učitel na základní škole může zároveň připravovat několik výtvarných řad současně, vycítí-li, že jsou žáci jedním tématem unaveni, naváže dalším a po čase se k původnímu opět vrátí. Je také přípustné, aby se jedné výtvarné řadě věnovalo více tříd současně. Učitel navazuje úkoly tak, aby v průběhu jednoho nebo dvou týdnů vytvořil zajímavou společnou práci, snaží se o průběhu i výsledku informovat všechny zúčastněné tak, aby si byli vědomi svého přičinění na výsledném díle.⁵⁰

4.2.2 Výtvarné projekty

Výtvarné projekty jsou rozsáhlejší útvary se složitou klenbou úloh a závažným myšlenkovým obsahem. Učitel se svými žáky řeší téma ze všech stran a možných pohledů, učí je chápat souvislosti. Pochopení souvislostí je důležité pro porozumění a rozvoj tématu, obohacuje žáky jak o informace, tak o osobní vztah k námětům. Výtvarná výchova se stává zajímavější a výchovně účinnější. Stavbu výtvarného projektu lze jen obtížně vymezit, pro-

⁴⁸ [srov.] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 31.

⁴⁹ [srov.] Tamtéž.

⁵⁰ [srov.] Tamtéž, s. 31-32.

tože je závislá na volbě tématu, na způsobu uvažování, zkušenostech, lidských a pedagogických postojích učitele.⁵¹

Výtvarný projekt začíná seznamováním se se zkoumanou skutečností, s jevem nebo výtvarným problémem skrze smyslové kontakty, studijní kresbu a malbu, fotodokumentaci, návštěvu muzea či galerie, odbornou přednáškou apod. Dále může následovat analytický přístup, který věcně zkoumá téma, jeho podoby, vlastnosti a možné proměny, nebo přístup prožitkový a v něm skryté souvislosti, vztahy ke světu, role druhých i sebezařazení. Nejčastěji však lze pozorovat rovnováhu analýzy i prožitku. Přehlednost vnitřní stavby výtvarného projektu zajišťují dílčí výtvarné řady, které spolu vzájemně souvisejí, a přece je každá svým obsahem jiná. Srovnávání těchto obsahů ústí do myšlenkového a výtvarného procesu, jehož nejčennějším přínosem je změna myšlení.⁵²

Je třeba si uvědomit, že výtvarný projekt není dogma, ale zaručuje žákům svobodný přístup k výtvarnému vyjadřování. Ačkoli jeho struktura⁵³ je závazná, otevírá se různým úpravám a doplněním, která vyvstanou až v průběhu práce. Je náročnější na přípravu než výtvarná řada a děti se jím zabývají delší časový úsek, proto je nutné vybírat vhodné výtvarné techniky, aby celek nevyzněl jednostranně a projekt žáky neomrzela. Přesto některý projekt vyční spíše kreslířsky a jiný malířsky, grafik bude směřovat spíše ke grafické realizaci, zatímco pod vedením sochaře může projekt vyústit do prostorového řešení. Orientace pedagoga se tedy odrazí jak v pojetí stavby projektu, tak ve způsobu výtvarného vedení žáků. Přínosné je v závěru projekt vystavit. V přehledném seřazení výtvarných prací vystupují na povrch nosné myšlenky zmocněné společnými prožitky.⁵⁴

4.2.3 Možné polemiky o projektové výuce

Jako každá metoda má také projektové vyučování své příznivce i kritiky. Zastánci tohoto způsobu výuky vyzdvihují především prostor pro integraci poznatků z různých oborů, ale i pro integraci žákova poznání vůbec. Projekt poskytuje příležitost pro spoluzodpo-

⁵¹ [srov.] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 33.

⁵² [srov.] ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 80-81.

⁵³ Projekt přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces a závěrečný výsledek.

⁵⁴ [srov.] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 34-35.

vědnost žáka za průběh výuky a pro rozvoj jeho samostatnosti. Dále umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí.⁵⁵

W. H. Kilpatrick, jeden z prvních teoretiků projektového vyučování, za základní přednosti projektů pokládal jejich motivační sílu, přirozenost a formování celé osobnosti. Vyzdvihl, že učí žáky spolupracovat, diskutovat, formulovat názory, řešit problémy, tvořit a hledat informace. Projekty mají dle Kilpatricka mravní dimenzi, podněcují žákovu intuici a fantazii. Úskalí viděl především v nutnosti promyšlení, organizaci a řízení, citlivém odhadu míry volnosti a odpovědnosti dětí, v odborných poznatcích jednotlivých věd, či v nedostatečných možnostech volně nakládat s časem po vyučování.⁵⁶

Mezi současnými kritiky se nejčastěji ozývá výhrada, že projektová výuka omezuje žáka zdánlivě zbytečnými a složitými konstrukcemi výtvarných celků tím, že vyžaduje, aby se pohyboval v předem navrženém rámci, což ovšem také výuku osvobozuje od povrchnosti a improvizovanosti. Jindy se setkáváme s obavami před kolektivním vedením žáků, které může, v případě necitlivého zacházení se skupinou, ochuzovat individuální prožitek nebo ovlivnit výtvarné postoje žáka. Rozšíření tematických okruhů za rámec výtvarné výchovy je někdy vnímáno také negativně. Všední život však souvisí s řadou vědních oborů, které by měly poskytovat výtvarné výchově potřebné zázemí k poučenému přemýšlení o námětu. Další námitkou je např. přílišný vliv osobnosti pedagoga či to, že si děti jen hrají a nenaučí se výtvarné řemeslo. To, že výtvarné řady a projekty žáky nebaví, může být způsobeno tím, že nejsou na projektovou výuku zvyklí nebo tím, že učitel je málo kreativní. Objevuje se také názor, že učitelé nechtějí opustit tradiční výtvarně výchovné cesty, a to nejen z důvodu zábrán či nezájmu, ale i kvůli postavení výtvarné výchovy ve struktuře vzdělávání. Je pochopitelné, že tam, kde výuka pozbývá smyslu, učitel někdy rezignuje. Nezastupitelný význam výtvarné výchovy pro rozvoj tvořivého myšlení ve všech životních situacích nebo pro kultivaci sociálních vztahů člověka ke světu si uvědomuje málokdo.⁵⁷

Do projektového vyučování by se pedagog neměl nutit. Jak již bylo řečeno, projektové vyučování vyžaduje zapáleného pedagoga, dobrého organizátora a didaktika, důslednou přípravu a dostatečnou časovou dotaci. Dnes jsme svědky toho, že na základních školách často učí výtvarnou výchovu neaprobovaní učitelé, kteří by nesprávně didakticky vede-

⁵⁵ [srov.] TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s. 9.

⁵⁶ [srov.] VALENTA, Josef. Projektová metoda v pedagogické teorii. *Výtvarná výchova*. 1994, roč. 45, č. 1.

⁵⁷ [srov.] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 35-37.

nou projektovou výukou mohli nadělat více škody jak užitku a žákovi spíše uškodit, než ho rozvíjet správným směrem a motivovat, zatímco začínající učitel plný ideálů, fantazie, inspirace a plánů, jehož pedagogická osobnost se teprve utváří, by právě v této metodě mohl najít tu správnou cestu, jak přistoupit k výuce výtvarné výchovy na základní škole, nebo alespoň nalézt způsob pro ozvláštnění a zpestření svých hodin.

4.3 Mezioborové vazby výtvarné výchovy a českého jazyka

V souladu s novými principy vzdělávací politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let ve dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program a rámcové vzdělávací programy (RVP), školní úroveň je určována školními vzdělávacími programy (ŠVP), které si vytváří každá škola sama dle zásad stanovených v RVP.⁵⁸

RVP vytyčuje jako cíl vzdělávání utváření a rozvoj tzv. klíčových kompetencí, tedy souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je orientačně rozdělen do devíti oblastí. S českým jazykem se setkáváme v oddíle 5.1 Jazyk a jazyková komunikace, výtvarná výchova je charakterizována v kapitole 5.7 Umění a kultura.⁵⁹

Nyní si představíme hlavní cíle těchto oborů tak, jak je definuje RVP ZV⁶⁰. Mezi oblastmi našeho zájmu (Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura) můžeme najít následující úzce spjaté, vzájemně se doplňující charakteristiky. Utváření a rozvoj klíčových kompetencí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace směřuje mimo jiné k zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace, rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace, získávání sebedůvěry při vystupování a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama, k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře a dalším druhům umění. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání, komunikace a jako neoddělitelné součásti lidské existence, dále ke spoluutváření podnětné atmosféry pro tvorbu, k toleranci, tvořivosti, uvědomění si sebe samého jako svobodného jedince či k vyjadřování osobních prožitků a postojů skrze tvorbu.⁶¹

Nezbytnou součástí RVP ZV tvoří průřezová témata jako integrující složka realizovaných vzdělávacích obsahů. Tato průřezová témata jsou: Osobnostní a sociální výchova,

⁵⁸ [srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, s. 9.

⁵⁹ [srov.] Tamtéž, s. 12-19.

⁶⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*

⁶¹ [srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, s. 21,65.

Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.⁶² „Průřezová témata by měla být pojítkem mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu. Především by měla podpořit výchovnou funkci vzdělávání.“⁶³

Zajímat nás bude především hledání vazeb mezi dvěma předměty, českým jazykem a výtvarnou výchovou, mezi dvěma druhy umění, mezi vyjadřováním prostřednictvím slovesných (verbálních) znaků a znaků nonverbálních. „Již od dob starověkých civilizací a kultur se právě tyto dva znakové systémy neobyčejně těsně prolínaly a propojovaly.“⁶⁴ Můžeme vzpomenout např. na vývoj písma od vrypů na kostech přes piktogramy (obrázkové písmo) a ideogramy (abstraktní značky) až k fonogramům (grafické záznamy zvuků – hlásek). V novodobé historii si připomeňme francouzského básníka G. Apollinaira a jeho báseň o Paříži, v níž rozmístil jednotlivá slova na stránce tak, že vytváří iluzi Eiffellovy věže. Z českých básníků nezapomeňme na předního představitele poetismu Vítězslava Nezvala a jeho báseň s názvem Abeceda, jež je čítankovým příkladem volných asociací, které se vynořují při grafickém a zvukovém vnímání písmen abecedy.

I přesto, že mezioborové vazby a průřezová témata spolu úzce souvisí, neměli bychom tyto dva termíny spolu zaměňovat. „Mezipředmětový vztah je něco, co vychází z učiva. Např. dějepis hovoří o umění jednotlivých dob a kultur, tedy i o architektuře a stavebních slozích, výtvarná výchova se jistě také dotkne problematiky staveb z pohledu uměleckého vyjádření jednotlivých kultur atd. V obou vyučovacích předmětech se hovoří o stejném tématu, učitelé na sebe mohou odkazovat.“⁶⁵ V naší problematice půjde tedy o hledání společných témat a motivů charakteristických pro výtvarnou výchovu i český jazyk a literaturu.

Na tomto místě stojí za připomenutí, že tvůrci RVP ZV vycházeli při tvorbě programu Umění a kultura z Alternativních osnov výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola z roku 2001, které přehodnotily dosavadní pojetí výtvarné výchovy na základních školách tak, aby citlivěji a přesněji odrážela různorodé kulturní, sociál-

⁶² [srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, s. 90.

⁶³ TUPÝ, Jan. Průřezová témata. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html>.

⁶⁴ HOFFMANN, Bohuslav. *Pracujeme se Školním vzdělávacím programem: mezioborové vazby Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova*. Úvaly: Albra, redakce SPL - Práce, 2006, s. 5

⁶⁵ TUPÝ, Jan. Průřezová témata. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html>.

ní, ekologické a umělecké požadavky doby. Byly vytvořeny tři nové koncepce výuky. Alternativa A (autoři: T. Komrska, M. Pastorová, P. Šamšula) vyzdvihuje propojování smyslových citových a myšlenkových složek psychiky žáka. Strukturuje osnovy na tři klíče, učivo 1. – 3. ročníku, 4. – 6. ročníku a 7. – 9. ročníku. Základními termíny jsou klíčová slova, motivační dialog se žáky, inspirace (náměty), tvoření (tematické plány) a zrcadlo (dílčí cíle). Varianta B (J. Vančát, L. Kitzbegerová, M. Fulková) dělí osnovy na první a druhý stupeň ZŠ a zabývá se procesem obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznání a komunikaci. Výtvarná výchova je založena především na vizuálním vnímání. Žák se učí svobodně vyjadřovat, zakládá si své osobní vývojové portfolio a pracuje s ním. Obsah učiva je rozdělen dle tří hledisek na rozvoj osobnosti žáka, obrazové znakové prostředky a tematické celky. Alternativa C (E. Linaj) je určena pro individuální práci se žákem. Řeší dlouhodobé niterné téma, předpokládá důvěrnější emoční atmosféru a klade zvýšené nároky na učitele. Všechny tyto tři varianty řeší podrobně také otázku mezipředmětových vztahů. Zkušený pedagog má možnost si z těchto tří alternativ vybrat tu, která bude nejvíce vyhovovat nejen jemu, ale i žákům, nebo volit vhodnou kombinaci těchto variant.⁶⁶

Výtvarná výchova je „*integrační předmět, spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení.*“⁶⁷ A proto je nutné najít kreativního výtvarného pedagoga, který dokáže vazby na ostatní předměty, ale i na všechny další složky života a světa kolem nás v hodinách výtvarné výchovy dostatečně vyzdvihnout, naučit žáka se v nich orientovat a nalézat souvislosti.

⁶⁶ [srov.] Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Věstník MŠMT ČR*. Červenec 2001, roč. 57, sešit 7, s. 3-24.

⁶⁷ ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: UK v Praze, PF, 2003, s. 43.

4.4 Výstavba výtvarné lekce

Výtvarná lekce obsahuje tři základní složky: výtvarný námět, výtvarný problém a výtvarnou techniku. Jejich účinnost prohlubují přidaná hodnota a ukázky výtvarné kultury. Dále budeme mluvit o výtvarném tématu, výtvarném motivu, motivaci a hodnocení. Nezapomínejme, že prioritou ve výtvarných lekcích je obsah, samotný proces tvorby, prožitek žáka, nikoli výsledné dílo.

Téma je „to“ základní, látka či předmět díla. Námět je dílčí část tématu, stručné myšlenkové východisko budoucího díla, návrh nebo nápad. Námět je motivačním prostředníkem mezi učitelem a žáky, nástrojem, který má žáky vtáhnout do výtvarné aktivity. Náměty se společnými rysy utvářejí téma a naopak téma poskytuje řadu dalších námětů, které osvětlují téma z různých úhlů. Zdislava Holomíčková ve svých lekcích předkládá k výtvarnému řešení problém, nikoli námět. Někdy je užíván také pojem motiv, jenž je pohnutkou, podnětem, principem pohybu. Dle obecné definice v estetice je motiv vůdčí myšlenka, která vede k rozvoji díla a pobízí ho k realizaci podstaty.⁶⁸

Motivy jsou vlastně alternativami námětu a děti si je vybírají samy ve vazbě na své prožitky, zkušenosti a představy. „*Má-li si žák z vějíře možností vybrat, co ztvární, musí námět přijmout, vnímat ho jako apel na svůj vztah ke světu a s některou jeho polohou se ztotožnit. Prostředí pro úvahy, pro experimenty nebo pro volbu postupu vytváří motivace.*“⁶⁹ Motivace může být vnější nebo vnitřní. Niterná motivace je samozřejmě mnohem účinnější, než když je žák do něčeho nucen či vtačován bez vlastního přesvědčení. „*Učitel své žáky motivuje prostřednictvím svého specificky inspirujícího jednání, které má u nich vzbudit potřebu určité tvůrčí a poznávací činnosti. Jednání učitele je pro žáky pobídkou, která má probudit potřebu a vyvolat motiv jejich aktivity.*“⁷⁰ Motivace by měla být akční ve směru pohybu, výtvarní pedagogové by se měli zaměřovat na smysly a tělesný pohyb, nikoli pouze na motivaci vizuální. Dle slov Viktora Löwenfelda bude motivace efektivní, jen když bude obsahovat haptické i vizuální zážitky.⁷¹

⁶⁸ [srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 45-47.

⁶⁹ ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, s. 64.

⁷⁰ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. s. 117.

⁷¹ [srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 32, 35.

Výtvarný problém můžeme charakterizovat jako učební látku, s níž se žák setkává ve spojení s námětem, pozvolna si ji osvojuje a ukotvuje mezi své zkušenosti. Výtvarný problém, nebo také úkol, vymezuje způsob práce s námětem. Učitel by si měl uvědomit, jaký výtvarný problém je v námětu ukryt, a sám pro sebe si ho pojmenovat, což jistě ovlivní i jeho motivační metody. Aby předešel jednotnému řešení úlohy, žákům výtvarnou otázku vysvětlit nemusí, k látce a jejím variantám sice přivede pozornost, ale cestu ponechá otevřenou a žák se pokusí sám dospět k hledané výtvarné formě.⁷²

Výtvarná technika je prostředek výtvarného vyjadřování. Různé materiály a nástroje vyvolávají rozmanité výrazové účinky. Výběr výtvarné techniky závisí také na kreativité a zkušenostech pedagoga. Kromě základních výtvarných technik jako je kresba tužkou, perokresba, malba vodovými barvami, malba temperou, tvarování papíru, koláž apod., může využít i způsoby práce náročnější na materiál (linoryt, modelování z hlíny), počítačovou grafiku, práci s přírodními i netradičními materiály (dráty, umělé hmoty, sklo, látky, předměty denní potřeby), frotáž, froasáž atd.

Poměr výtvarného námětu, problému a techniky nebývá vyvážený, učitel často zdůrazňuje vždy jednu složku před ostatními vzhledem k tématu a vyučovací lekci. Přidaná hodnota je termín, jímž nazval Jan Slavík přínos, který si žák z výuky odnáší v podobě prožitku, zkušenosti nebo znalosti, přičemž špatně vedená hodina může vést k negativní přidané hodnotě. „Podle toho, na jaké přidané hodnoty klade učitel důraz, se utváří jeho koncepce výuky. Povědomí o přidané hodnotě, skryté v námětu, je také zpětnou vazbou. Pokud učitel v každé hodině o přidané hodnotě uvažuje, optimálně se v motivaci vyrovnává s požadavky učebních osnov a současně se svým výchovným posláním.“⁷³

Dále bychom se měli zastavit u možných způsobů, jak žákům zprostředkovat poznání děl výtvarné kultury. V minulosti se pedagogové uchýlovali k demonstracím výtvarného díla nebo k besedám o umění, kdy se žáci seznamovali s uměním pasivně, velmi často pouze metodou výkladu. Nyní se objevuje snaha, aby žáci na výtvarné reprodukce, obrazy a sochy navázali vlastní tvorbou skrze výtvarné parafráze (volný přepis ukázky), slovní nebo vý-

⁷² [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, s. 66.

⁷³ ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, s. 69.

tvárné analýzy uměleckého díla, výtvarné reakce na reprodukováná díla (přetváření obrazu) nebo animace výtvarných děl.⁷⁴

Animace výtvarného díla je specifická metoda, která se konstituovala jako součást galerijní pedagogiky a lze ji aplikovat i v hodinách výtvarné výchovy. Tato metoda ovšem vyžaduje od učitele výtvarné výchovy organizační schopnosti a důkladnou přípravu. „*Animací výtvarného díla rozumíme aktivní zapojení příjemce do přímého kontaktu s výtvarným dílem tak, že je objekt celostně vnímán, emocionálně i racionálně uchopen v jeho obsahové i formové složce s vyústěním do tvořivé výtvarné interpretace. Jedná se o procesy, v nichž účastníci provozují pohybové akce (pantomima, dramatizace), hudební produkce, literární zpracování a hlavně výtvarná ztvárnění všeho druhu, jimiž reagují na artefakt.*“⁷⁵

Problematika hodnocení je mezi výtvarnými pedagogy často diskutovaným tématem. Hodnotit žáky slovně nebo známkou? Jde o komunikaci nebo o klasifikaci? Ve výtvarné výchově je role klasifikace sporná, neboť kde je obava před výsledkem, chybí svoboda projevu. Výtvarná tvorba je především projevem duševní svébytnosti a nezávislosti dítěte, nelze tedy rozlišovat dobré a horší výsledky, ale spíše snahu a niternou účast.⁷⁶

Zdeněk Hosman vyzývá pedagogy k uvědomění si, že „*součástí zadání výtvarné práce žákům je spolu s nimi určit dílčí úkol, který mají výtvarně řešit a který bude souviset s hodnocením tvůrčího procesu i výsledků.*“⁷⁷ A my se k tomuto názoru přikláníme. Učitel by měl předem stanovit jasná pravidla, dle kterých bude práce hodnocena. Ideální by bylo hodnotit žáka slovně, což je pro osobnostní rozvoj žáka nejpřirozenější a poskytuje mu zpětnou vazbu. Skrze diskuzi a obhajobu práce před ostatními spolužáky se u něj navíc rozvíjí komunikační dovednosti, schopnost reagovat a hájit svůj názor. Slovní hodnocení výtvarné výchovy na vysvědčení však většina základních škol nepřipouští. Ke klasifikaci známkou bychom tedy měli přistupovat citlivě, abychom žáky neodradili od další výtvarné činnosti. Měli bychom se zaměřit především o posouzení ochoty pracovat, aktivity, snahy, pečlivosti, splnění zadaného úkolu, stupně tvořivosti, samostatnosti, rozvržení práce v čase, osvojení si výtvarných dovedností a technik apod.

⁷⁴ [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, s. 55-56.

⁷⁵ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 81.

⁷⁶ [srov.] ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, s. 39.

⁷⁷ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 35.

4.5 Soubor příprav pro tematickou řadu

Jak již bylo řečeno, tematická řada se zabývá námětem z více pohledů a hledisek. Psychologický rozvoj dítěte jde ruku v ruce s rozvojem četby a výtvarného projevu. Budeme se snažit propojit výtvarnou výchovu s literárními texty a pokusíme se o rozvoj celé osobnosti žáka skrze čtenářské a komunikační kompetence, umění, výtvarný prožitek či jeho samostatnou tvorbu.

Nechceme však předkládat hotové univerzální přípravy pro pedagogy výtvarné výchovy, ale spíše nápady, podněty k práci, jak lze ve výtvarných lekcích pracovat s textem. Předkládané přípravy jsou určeny pro výtvarnou výchovu na 2. stupni ZŠ, s menšími úpravami a motivací přiměřenou věku adresáta by šly samozřejmě použít i na stupni prvním nebo na střední škole. Motivačních činitelů se budeme snažit uvést co možná nejvíce, přestože jsme si vědomi, že všechny předkládané motivační činnosti by se v relativně krátké výtvarné lekci nestihly, učitel musí sám zvolit, která z motivací je nejvhodnější pro danou skupinu žáků. Pedagog s aprobací český jazyk – výtvarná výchova by mohl žáky s motivačním textem blíže seznámit v hodině literatury a lekcí výtvarné výchovy na ni navázat. Předpokládaná časová dotace jsou dvě vyučovací jednotky, tedy 90 minut.

A jelikož na počátku bylo slovo, začneme naši inspiraci u písma a slov, přes které se přesuneme k delším textům a některým literárním dílům literatury pro děti a mládež, jež si žáci Základní školy ve Voticích zvolili v dotazníku za svá nejoblíbenější. Využijeme jak díla intencionální literatury, tedy díla původně určená dětem a mládeži, psaná pro dětského čtenáře záměrně, tak i díla literatury neintencionální, jež byla při svém vzniku adresována dospělým, ale čtou je i děti (např. Babička Boženy Němcové).

Některé z předkládaných příprav byly odučeny autorkou na Základní škole ve Voticích. V přílohách najdeme bohatou obrazovou dokumentaci vzniklých žákovských prací.

4.5.1 Abeceda

Inspirační literární zdroj

- Vítězslav Nezval – Abeceda⁷⁸ (najdeme ve sbírce Pantomima; Přílohy, str. 82)
- Video s tanečními křecemi Milči Mayerové a recitací básně⁷⁹

Výtvarný materiál

- dle výběru žáka (pastelky, fixy, pastely, vodové barvy, pero a tuš atd.)
- čtvrtka A3 (A4)

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení žáků s básní Abeceda, rozvíjení pozitivního vztahu k poezii
- chápání písma jako historického kulturního jevu, prostředku komunikace
- rozvíjení fantazie a kreativity
- žák volí výtvarné materiály a techniky dle vlastního záměru výtvarného vyjádření
- rozvíjení komunikačních kompetencí

Motivace

- motivační otázky: Co je písmo? K čemu ho potřebujeme? Jak asi vzniklo? Jak se vyvíjelo? Jaké styly písma jsou ve Wordu? Co vám připomínají tvary jednotlivých písmen? Vzpomínáte si ještě na básničky o jednotlivých písmenech, které jste se učili v první třídě?
- ledolamka – napište své jméno, nepište ho však do řádku, ale jednotlivá písmena napište pod sebe, a ke každému písmenu vymyslete 3 slova začínající daným písmenem, která vás charakterizují (vlastnosti, co máte rádi apod.); dobrovolníci mohou přečíst
- pokuste se napsat krátký příběh, ve kterém by všechna slova začínala stejným písmenem, nebo měla stejný počet písmen
- pantomima – beze slov, pouze pomocí vlastního těla ztvárněte jednotlivá písmena abecedy (zájemci mohou jít předvést před tabulí a ostatní ve třídě hádají dané písmeno)
- úryvek textu básně V. Nezvala Abeceda – učitel nemusí říci, o kterém písmenku čte, a žáci se ho snaží uhodnout
- video s tanečními křecemi Milči Mayerové a recitací Nezvalovy básně Abeceda
- obrazová dokumentace různých druhů písma dle možností pedagoga, samozřejmě neopomenout typografické ztvárnění básně K. Teigem (Přílohy, str. 82)

⁷⁸ NEZVAL, Vítězslav. *Dílo I: Básně 1919-1926*. Praha: Československý spisovatel, 1950, s. 75-83.

⁷⁹ Abeceda. In: *YouTube* [online]. [cit. 2012-04-21].

Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=hClmkZWxFJs>.

Dostupné z: <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=2464>.

- u starších žáků by bylo vhodné zmínit se o další tvorbě V. Nezvala a poetismu

Zadání úkolu

- vytvořte svou vlastní stylizovanou abecedu na libovolný formát libovolnou technikou
- nechte se inspirovat tvary jednotlivých písmen, jejich výslovností nebo předměty a jevy, které na dané písmeno začínají
- neztvárnějte všechna písmena abecedy, ale vybírejte si ta, která jsou vám nejbližší
- pracujte samostatně na libovolný formát, libovolnou technikou i materiálem
- rychle hotoví žáci se mohou pokusit zkomponovat vlastní báseň o vybraném písmenu

Hodnocení

- společná diskuze nad dokončenými pracemi, vyhodnocení nejoriginálnějšího pojetí, nejčistší práce, zhodnocení barevnosti, pečlivosti provedení atd.

Příprava s názvem Abeceda byla uvedena do praxe a autorkou odučena v 6. ročníku základní školy. Jako motivace byly užity motivační otázky, pantomima, úryvky textu básně V. Nezvala Abeceda, ukázky typografického ztvárnění básně K. Teigem a příklady různých druhů písma. Výsledné žákovské práce lze shlédnout na str. 89-91.

4.5.2 Hra se slovy⁸⁰

Inspirační literární zdroj

- soubor podstatných a přídavných jmen (rozstříhaná a rozdělená do dvou sáčeků dle slovního druhu, přídavných jmen přibližně dvakrát více) – přinese učitel nebo vytvoří sami žáci v rámci motivace
- čím starší žáci, tím více zařazujeme abstraktnější pojmy (hudba, láska, přátelství, neslušný, pravdomluvný, rozporuplný atd.)

Výtvarný materiál

- dle záměru učitele a časové dotaci (kresebné nebo malířské náčiní)
- čtvrtka A3 (A4) nebo náčrtníkový papír

⁸⁰ Podstatná a přídavná jména. In: *Výtvarka nejen pro děti* [online]. [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: http://www.vytvarka.eu/hry/pods_jm.htm (převzato a upraveno)

Vzdělávací a výchovný cíl

- zopakování základních pojmů z českého jazyka (slovní druhy, podstatná jména, přídavná jména)
- uvědomění si významů jednotlivých slov
- rozvíjení představivosti, fantazie, kreativity a samostatného uvažování
- schopnost vyjádřit vlastní představu často neexistující reality skrze výtvarné vyjádření
- rozvíjení komunikačních kompetencí

Motivace

- motivační otázky: Co jsou slovní druhy? Jaké máme slovní druhy, jak je můžeme rozdělit? Dokázali byste charakterizovat jednotlivé slovní druhy? Může mít jedno slovo více významů? (Uved'te příklady a užití ve větách.) Jak si představujete např. zvíře, které ještě nebylo objeveno? Jak podle vás vypadá mimozemšťan? Jak asi vypadá další planeta ve vesmíru, na které je život? Jak si představujete konec světa?
- pantomimické ztvárnění určitého slova žákem před tabulí, spolužáci se ho snaží uhodnout
- ukázky děl výtvarné kultury, která zobrazují abstraktní pojmy či neexistující realitu (např. Salvador Dalí) dle možností a záměru pedagoga

Zadání úkolu

- každý žák si vylosuje jedno podstatné jméno a dvě až tři přídavná jména (lze žákům dovolit, aby jedno přídavné jméno vrátili do sáčku a nepoužili)
- z těchto jmen sestavte slovní spojení, napište ho na druhou stranu čtvrtky, ale ostatním spolužákům neprozrazujte (např. létající nebezpečná kniha)
- pokuste se danou skutečnost ztvárnit tak, aby ji vaši spolužáci poznali a dokázali určit výchozí slova

Hodnocení

- hotové výkresy rozmístíme spolu s papíry na poznámky po třídě
- žáci si jednotlivé práce prohlédnou, a pokud je napadnou slova, která jejich spolužák ztvárňoval, napíší je k výkresu na papír (dále mohou připsat slova chvály či nějakou otázku k dané práci)
- každý žák se vrátí ke své práci, porovná domněnky svých spolužáků s vlastními výchozími slovy
- následuje diskuze, žáci zhodnotí, jak mnoho se jejich kolegové mylili, či naopak původní slova správně určili, proč určité slovo nikdo neuhodl atd.

- žáci mohou zvolit nejoriginálnější práci, nejuvtipnější a „nejšílenější“ zpracování apod.

Tato výtvarná lekce byla využita v praxi, ukázkou práce žáka 6. třídy můžeme vidět na str. 92. Je vhodné tuto přípravu uplatnit také jako využití zbytkového času na konci vyučovacího bloku (např. první hodinu žáci dokončují práci z předchozího týdne, druhou hodinu si „hrají se slovy“).

4.5.3 Přísloví

Inspirační literární zdroj

- česká přísloví (Přílohy, str. 83-85)

Výtvarný materiál

- dle záměru pedagoga a zvolené techniky

Vzdělávací a výchovný cíl

- objasnění pojmu přísloví
- hledání významů jednotlivých českých přísloví a skrytých asociací
- rozvíjení myšlení, samostatného úsudku, fantazie, kreativity a samostatnosti
- rozvoj výtvarných dovedností a komunikačních kompetencí

Motivace

- motivační otázky: Co je přísloví a jak ho můžeme charakterizovat? Mají všechna přísloví skutečně pravdu? (Pokud ne, uveď příklady z běžného života.) Jaká znáš česká přísloví a jak je můžeme interpretovat, co znamenají? Používáte přísloví v běžné komunikaci?
- pětilístek na téma přísloví (Přílohy, str. 85 – ukáзка vzorového pětilístku)
- dramatizace vybraného přísloví žáky, scénka

Zadání úkolu

- každý žák ztvární jiné přísloví (je možné poslat po třídě seznam, každý žák si jedno vybere a udělá k němu značku, aby si ho nemohl vzít někdo další, nebo si žáci mohou rozstříhaná přísloví losovat z klobouku apod.)
- výtvarná technika: ilustrace, komiks, dokreslovaná koláž apod. (dle záměru učitele nebo výběru žáka)

Hodnocení

- společná diskuze nad vystavenými pracemi
- žáci se snaží uhodnout ztvárněné přísloví
- vyhodnocení nejzdařilejší práce ve smyslu nejlépe rozpoznatelného významu, nejpracovanějšího výkresu, nejvtipnějšího ztvárnění apod.

4.5.4 Moje oblíbená kniha

Inspirační literární zdroj

- úryvky z knih přinesených samotnými žáky

Výtvarný materiál

- tužka, náčrtník (návrh)
- lino, rydla
- tiskařská barva, deska na navalování barvy, váleček, noviny, tiskařský lis
- barevné čtvrtky

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení se s oblíbenou literaturou pro děti a mládež a s ilustrátory těchto knih
- uvědomění si významu knih v historickém, kulturním a vzdělávacím kontextu
- žáci se seznámí s grafikou, jejími druhy
- osvojení si grafické techniky tisku z výšky – linorytem
- rozvoj rukodělných dovedností, představivosti, kreativity
- rozvoj komunikačních dovedností (žák mluví samostatně před žáky)

Motivace

- motivační otázky: Proč sis přinesl/a právě tuto knihu? O čem kniha vypráví? Kdo je autorem knihy a co o něm víš? Kdo knihu ilustroval?
- otázky si mohou pokládat žáci vzájemně a ptát se na vše, co je o dané knize zajímavé
- žáci mohou přečíst krátké ukázky ze svých nejoblíbenějších knih
- ledolamka – název knihy zapsat tak, aby byla jednotlivá písmena názvu pod sebou, ke každému písmenu vymyslet jednu až dvě charakteristiky začínající daným písmenem
- pětílístek na téma kniha
- ukázky ilustrací z přinesených knih

Zadání úkolu

- 1. vyučovací lekce: motivace, návrh ilustrace s ohledem na danou techniku finální práce
- 2. vyučovací lekce: tvorba tiskařské matrice, rytí ilustrace do lina, nutné respektování bezpečnostních pokynů ze strany učitele
- 3. vyučovací lekce: dokončení matrice, příprava na tisk, tisk

Hodnocení

- závěrečná diskuze, zhodnocení průběhu realizace linorytu, zvládnutí techniky, žáci řeknou, co jim činilo problém, na co si dát příště větší pozor
- vyhodnocení nejzdařilejších prací, tvorba nástěnky (žáci připojí i úryvek textu ze své nejoblíbenější knihy) apod.

Tato příprava byla také využita v rámci praxe na základní škole. Výběr z žákovských prací najdeme na str. 93-96. Přestože se mnozí žáci s výtvarnou technikou linorytu setkali poprvé, vznikly velmi zajímavé práce.

4.5.5 Ilustrace vlastního literárního textu

Inspirační literární zdroj

- vlastní literární text (báseň, povídka, pohádka, bajka, fejeton atd.)

Výtvarný materiál

- dle výběru žáka s ohledem na užitou výtvarnou techniku
- čtvrtka libovolného formátu

Vzdělávací a výchovný cíl

- žák je schopen výběru nejvhodnějšího výtvarného materiálu a techniky s ohledem na zá-
měr práce
- výtvarná práce z představy, volné ztvárnění reality
- rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie a myšlení
- tvorba vlastního literárního textu, kultivace písemného projevu
- důraz na samostatnost žáka a jeho schopnost samostatného rozhodování
- rozvoj komunikačních kompetencí a řečových dovedností

Motivace

- dle výběru slohového útvaru volí učitel vhodné motivační otázky

- dobrovolníci přečtou svůj text ostatním spolužákům
- tvorba českých ilustrátorů dle možností a záměru učitele

Zadání úkolu

- návaznost na hodinu českého jazyka (tvorba vlastního literárního textu dle stanovených kritérií)
- ilustrace k samostatně zkomponovanému literárnímu textu – žák si volí techniku práce a výtvarný materiál dle vlastního uvážení s ohledem na záměr finálního díla

Hodnocení

- vystavení žákovských prací, diskuze, žáci si všímají motivů, které se na ilustracích objevují (Které motivy převažují?), zaměří se také na souznění formy a obsahu (přiměřenost zvolené výtvarné techniky vzhledem k tématu)
- vyzdvihnutí nejoriginálnějších, nejuvitnějších, nepropracovanějších ilustrací apod.

4.5.6 Stvoření světa

Inspirační literární zdroj

- Ivan Olbracht – O stvoření světa a člověka⁸¹ (Přílohy, str. 86)
- animovaný film Stvoření světa (napsal a nakreslil Jean Effel, namluvil Jan Werich)
- audionahrávka: Ivan Olbracht – O stvoření světa a člověka⁸²

Výtvarný materiál

- čtvrtka A3
- voskové pastely, černá tuš, štětec, předmět s ostrým hrotem (nůžky, kružítko apod.)

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení žáků s Biblií v jejím historickém a kulturním kontextu
- seznámení žáků s teoriemi vzniku světa
- rozvoj čtenářských kompetencí, myšlení, fantazie a kreativity
- procvičení výtvarných technik a postupů
- rozvíjení komunikačních dovedností

⁸¹ OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy: Starý zákon pro mládež*. Praha: Albatros, 1991, s. 9.

⁸² CD, *Biblické příběhy ze Starého zákona*, Vypravují Taťána Medvecká a Josef Somr, Supraphon Music a. s., 2006.

Motivace

- motivační otázky: Co je Bible? Jak jinak ji můžeme nazvat? Jaké má části? O čem jsou? Jak vznikl svět? Jaké je křesťanské pojetí vzniku světa? Co Bůh stvořil v jednotlivých dnech? Existuje život na jiné planetě? Jakou má asi formu? Mluvíme o stvoření světa, jak si ale představujete možný konec světa?

- text, audionahrávka nebo film

- diskuze o jednotlivých dnech (co Bůh stvořil, symbolika barev)

- volné psaní na téma Stvoření světa (určíme žákům čas, po který píšou souvislý text na dané téma, po uplynutí času zájemci text přečtou)

- různá vydání Bible

- biblická vyobrazení v obrazech známých umělců (např. Albrecht Dürer – Adam a Eva, Michelangelo Buonarroti)

Zadání úkolu

- žáci si rozdělí mezi sebe jednotlivé dny, po které Bůh tvořil svět (losování, dohoda apod.)

- nanášení barevných skvrn po celé ploše čtvrtky (žáci volí barvy dle vhodnosti k danému dni)

- čtvrtku přetřít tuší, nechat zaschnout

- vyškrabávání motivů, ilustrace k dané části textu (k určitému dni)

Hodnocení

- žáci seřadí práce dle posloupnosti jednotlivých dnů

- diskuze o originalitě a pojetí vyobrazení jednotlivých dnů (Jsou si práce k určitému dni podobné? Čím se liší?)

- posouzení úrovně splnění úkolu (zda ilustrace opravdu odpovídá textu), zvládnutí výtvarné techniky (vyškrabávání)

4.5.7 Potopa světa

Inspirační literární zdroj

- audionahrávka: Ivan Olbracht – O potopě světa⁸³

Výtvarný materiál

- čtvrtka A3 (A4)

⁸³ CD, *Biblické příběhy ze Starého zákona*, Vypravují Tat'ána Medvecká a Josef Somr, Supraphon Music a. s., 2006.

- pastelky, akvarelové pastelky, suché a voskové pastely, vodové barvy, štětec, kelímek s vodou

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení se s bájí O potopě světa
- porozumění slyšenému textu, schopnost zaznamenat požadované informace
- schopnost převyprávět slyšený příběh vlastními slovy, zapamatování si nejdůležitějších informací
- kultivace psaného projevu, rozvoj komunikačních kompetencí
- samostatná výtvarná práce z představy, rozvoj představivosti, fantazie a kreativity
- zvládnutí výtvarné techniky

Motivace

- každý žák dostane namnožené otázky (Přílohy, str. 86), písemně na ně odpovídá během poslechu CD, společná kontrola odpovědí
- převyprávění báje vlastními slovy
- dramaturgie příběhu
- živly – voda (její význam pro život člověka, její kladné a záporné stránky, barevnost)

Zadání úkolu

- ilustrace k textu
- malba vodovými barvami kombinovaná s kresbou suchými materiály

Hodnocení

- žáci seřadí jednotlivé ilustrace tak, jak by šly za sebou s ohledem na časovou posloupnost příběhu
- žáci zhodnotí, které motivy se objevují nejčastěji, kterou část příběhu ilustrovalo nejméně spolužáků, nejpropracovanější ilustraci apod.

Toto téma bylo užito v rámci pedagogické praxe a výsledné ilustrace můžeme vidět na str. 97-98. Žáci byli motivováni dle vzoru v přípravě, dramatisovali pouze část biblického příběhu, ve které Bůh promlouvá k muži jménem Noe.

4.5.8 Malba ústy

Inspirační literární zdroj

- úryvek textu z knihy Alana Marshalla – Už zase skáču přes kaluže⁸⁴ (Přílohy, str. 86-87)

Výtvarný materiál

- čtvrtka formátu A4
- vodové barvy, štětce, kelímek s vodou

Vzdělávací a výchovný cíl

- rozvoj sociálního citění
- zážitková forma práce – žáci se vžijí do role postiženého člověka
- volné ztvárnění reality
- neobvyklé výtvarné techniky
- seznámení se s impresionismem a pointilismem

Motivace

- interpretace textu
- motivační otázky: Vnímají všichni lidé bolest stejně? Co tě nejvíce bolelo? Jak se žije tělesně postiženým lidem? Byl bys raději slepý nebo hluchý a proč? Můžeme nějak pomoci tělesně postiženým spoluobčanům? Znáš někoho, kdo je tělesně postižený? Znáš nějaké významné osobnosti (vědce, herce), kteří mají (měli) tělesné postižení?
- volné psaní, pětílístek, brainstorming na téma tělesné postižení
- pantomima
- dramatizace textu
- beseda s tělesně postiženým člověkem (dle možností)
- ukázky výtvarných děl tělesně postižených umělců, kteří malují ústy nebo nohama
- tvorba impresionistů a pointilistů
- další motivace dle námětu, který budou žáci ztvárňovat (např. jarní nebo podzimní strom – barevnost květů nebo listů, pětílístek na téma jaro nebo podzim, stavba květu či listu apod.)

Zadání úkolu

- učitel zvolí vhodný aktuální námět, který budou žáci ztvárňovat (např. podzimní strom)
- žákům je dovoleno si namáčet štětec ve vodě a vodových barvách rukou, ale jakmile se s ním dotknou čtvrtky, musí držet štětec v ústech

⁸⁴ MARSHALL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. Praha: MF, 1986.

- v případě malby jarního nebo podzimního stromu namalují dlouhými tahy štětcem nejprve kmen a větve, poté „tečkují“ listy nebo květy

Hodnocení

- dialog se žáky: Jak se vám pracovalo? Jaké jste měli během práce pocity? Skutečně jste dodrželi pravidlo a nemalovali rukama?
- zhodnocení barevnosti, zpracování

Průběh této realizované výtvarné lekce byl velmi inspirující. Žáci pracovali aktivně jak s textem, tak zaujatě přistupovali k výtvarné části. Téma tělesného postižení se jeví jako zajímavé a všestranně přínosné pro všechny zúčastněné. Výsledné práce můžeme shlédnout na str. 99-100.

4.5.9 Stopy

Inspirační literární zdroj

- úryvek textu povídky Karla Čapka – Šlépěj⁸⁵ (Přílohy, str. 88)

Výtvarný materiál

- temperové barvy, voda, štětec, kelímek s vodou
- velký arch balicího papíru

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení se s osobností Karla Čapka a jeho tvorbou
- rozvoj čtenářských kompetencí a čtenářské gramotnosti, hledání skrytých významů
- vzájemná spolupráce mezi spolužáky, rozvoj komunikace, schopnosti dělat kompromisy
- získání zajímavých zážitků, utváření sociálního citění
- barevné citění

Motivace

- motivační otázky: Stopa – jaké může mít podoby. Jaké stopy udělá člověk za svůj život. Zanecháme zde po sobě nějaké stopy? Budou kladné nebo záporné?
- sledování čar a záhybů kůže na ruce lupou
- pětílístek na téma stopa
- sledování, jaké stopy zanechávají různé předměty

⁸⁵ ČAPEK, Karel. *Spisy: Boží muka, Trapné povídky*. Praha: Československý spisovatel, 1981, s. 11-16.

Zadání úkolu

- žáci vytvoří pěti až sedmičlenné skupiny dle klíče, který určí pedagog
- každá skupina vytvoří abstraktní kompozici z barevných stop rukou a nohou všech členů
- další bohaté náměty poskytne kniha Karly Cikánové *Kreslete si s námi*⁸⁶

Hodnocení

- formou diskuze žáci zhodnotí, jak se jim pracovalo ve skupině, kdo byl ve skupině dominantní a kdo naopak
- vzájemné porovnání jednotlivých děl

4.5.10 Parafráze výtvarného díla

Inspirační literární zdroj

- kniha Františka Skály *Jak Cílek Lídu našel*⁸⁷ s bohatým zdrojem ilustrujících fotografií

Výtvarný materiál

- přírodní materiály, vlna, drátky, knoflíky, látky apod.
- tavná pistole, fotoaparát

Vzdělávací a výchovný cíl

- seznámení se s osobností Františka Skály a jeho tvorbou
- získání povědomí o fotografii
- rozvoj manuálních dovedností v práci s materiálem
- rozvoj čtenářských kompetencí a komunikace

Motivace

- motivační otázky: Máte nějakého přítele tzv. na život a na smrt? Někoho, kvůli komu byste strčili ruku do ohně? Co pro vás znamená přátelství a láska? Dokázali byste kamarádovi, který vás nějakým způsobem zradil, odpustit?
- převyprávění příběhu o Cílkovi a Lídě
- dramaturgie příběhu
- pětílístek na téma láska nebo přátelství
- brainstorming nebo volné psaní na téma přátelství

⁸⁶ CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1997.

⁸⁷ SKÁLA, František. *Jak Cílek Lídu našel*. Praha: Meander, 2006.

Zadání úkolu

- návaznost na hodinu literatury, ve které se žáci podrobně seznámí s textem
- 1. výtvarná lekce – tvorba postaviček ze všech dostupných materiálů
- 2. výtvarná lekce – procházka do lesa, výtvarná instalace díla a fotografická dokumentace
- lze navázat psaním vlastního příběhu v hodinách slohu (reakce na vlastní zhotovené fotografie) a vytvořením vlastní knihy

Hodnocení

- žáci zhodnotí, jak se jim pracovalo s alternativními materiály
- je možné uspořádat volbu krále a královny krásy (2 postavičky, které ve volbě zvítězí, budou následně vyfotografovány)
- vystavení pořízených fotografií a diskuze

Tato výtvarná lekce byla velmi nosná, i když náročnější na čas a přípravu materiálu. S výslednými fotografiemi se seznámíme na str. 101-104.

4.5.11 Další náměty pro práci s literárními texty v hodinách výtvarné výchovy

Nyní se pokusíme velmi stručně, pouze v bodech, nastínit další náměty pro práci s textem v hodinách výtvarné výchovy, které nás v průběhu tvorby této kvalifikační práce napadaly.

- úryvky z knihy *Junky a smrt*⁸⁸ – reakce na deníkové útržky, básně; tvorba plakátu s drogovou tematikou, koláž ztvárňující svět drogově závislého člověka apod.
- *Lakomá Barka*⁸⁹ – práce s tabulkou postav, seznámení se s ilustracemi Jiřího Trnky, výtvarné ztvárnění lidských charakterů
- *Škola Malého stromu*⁹⁰ – seznámení se skrze ukázkou textu s odlišnou kulturou a ryzími lidskými charaktery, výtvarné ztvárnění vybraného motivu z knihy
- *Robinson Crusoe*⁹¹ – úryvek textu s popisem ostrova, krajinomalba

⁸⁸ DRNOVEC, Radek. *Junky: autentický příběh o drogové závislosti*. Praha: Fortuna, 2005.

⁸⁹ WERICH, Jan. *Fimfárum*. Praha: Československý spisovatel, 1965.

⁹⁰ CARTER, Forrest. *Škola Malého stromu: skutečné události*. Překlad Lubomír Miřejovský. Praha: Kalich, 2007.

⁹¹ *Robinson Crusoe: Podle románu Daniela Defoea volně vypravuje Josef V. Pleva*. Praha: Olympia, 1990.

- knihy Thomase Breziny – výběr zajímavé pasáže z knihy, tvorba komiksu
- reakce na povídku Vynálezce⁹² – tvorba reklamních sloganů a plakátů, multimediální výchova
- Hoši od Bobří řeky⁹³ – výroba odznáčků pro jednotlivé bobříky, výtvarná stylizace
- Bylo nás pět⁹⁴ – epizoda o cirkusu, stylizace klaunů, ztvárnění cirkusové manéže apod., možná inspirace také filmovou ukázkou
- knihy Joanne K. Rowlingové o čarodějnickém uční Harry Potterovi – výtvarná reakce na vybranou ukázkou z díla, ilustrace
- Malý princ⁹⁵ – stylizované ztvárnění jednotlivých lidských vlastností, které jsou v díle kritizovány
- Kronika mého života (televizní dokument o Josefu Ladovi) – seznámení se s životem a tvorbou Josefa Lady, ukázky děl, inspirace jeho tvorbou

⁹² ČAPEK, Karel. *Bajky a podpovídky*. Praha: Československý spisovatel, 1961, s. 91-93.

⁹³ FOGLAR, Jaroslav. *Hoši od Bobří řeky*. Ilustrace Marko Čermák. Praha: Olympia, 1991.

⁹⁴ POLÁČEK, Karel. *Bylo nás pět*. Praha: Euromedia Group, 1998.

⁹⁵ DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Malý princ*. Praha: Albatros, 1989.

5 ZÁVĚR

V teoretické části předkládané kvalifikační práce jsme charakterizovali osobnost žáka druhého stupně základní školy z psychologického, čtenářského a výtvarného hlediska. Zjistili jsme, že tyto tři stránky žakovy osobnosti spolu úzce souvisí. Relativní jistotu v tomto složitém období poskytuje pubescentům vrstevnická skupina. Mladí lidé jistě ocení, když s nimi budeme jednat jako se sebou rovnými a akceptovat jejich názory. Žák může nacházet odpovědi na své otázky a toto složitě období překlenout právě skrze četbu a zaujatou výtvarnou tvorbu. Je dokázáno, že čtení aktivizuje a rozvíjí myšlení, citovou a volní stránku osobnosti, tvořivost a fantazii. Výzkum čtenářské gramotnosti PISA roku 2006 ukázal, že čtenářská gramotnost českých žáků je mírně pod průměrem testovaných zemí, což nám jen potvrdilo naše myšlenková východiska v úvodu práce. Tento výsledek by měl být výzvou pro pedagogy, aby se zamysleli nad strukturou svých hodin. V dnešní době přeplněné informacemi je důležité, aby byl žák schopen se v těchto mnohdy zavádějících informacích orientovat, porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a vhodně je využít. Metody kritického myšlení osvětlují jednu z cest, jak žáka všestranně rozvíjet, učí jedince především řešit problémy a utvářet si vlastní názor.

Nedílnou součástí teoretické části práce je vývoj výtvarného projevu pubescenta. Dozvěděli jsme se, že průběh tzv. výtvarné krize dětského výtvarného projevu je individuální, žák vedený zkušeným pedagogem nemusí dopad krize vůbec pocítit. Pedagogickým vedením žáka v době krize se ve svých publikacích zabývá např. Věra Roeselová. Dále byla naše pozornost věnována dělení žáků na výtvarné typy dle různých hledisek a představili jsme teorie C. G. Junga, V. Löwenfelda, R. Trojana, školy Bauhausu, H. Reada, J. Uždila a již zmiňované V. Roeselové. Uvědomili jsme si, že žáky nelze rozškatulkovat, ale je vhodné kategorizaci výtvarných typů osobnosti znát a její znalost využívat v průběhu přípravy praktických lekcí výtvarné výchovy.

Empirická část práce zahrnuje tvorbu, administraci a analýzu anonymního dotazníku. Jsme si vědomi, že z důvodu relativně malého vzorku recipientů nelze usuzovat na komplexní stav daného problému, přesto náš výzkum splnil svůj účel a mohli jsme jeho prostřednictvím do problematiky čtenářství a volného času mládeže alespoň nahlédnout. Domněnka, že současní pubescenti vysedávají spíše u počítače, než aby si přečetli dobrou knihu, se bohužel potvrdila, i když nejčastěji žáci tráví svůj volný čas venku s kamarády a spor-

tem. I přesto 62% recipientů řadí četbu mezi své koníčky a 33% dotazovaných navštěvuje pravidelně knihovnu. Za kladný výsledek lze pokládat, že kniha porazila v oblíbenosti film, i když o pouhých 4% hlasů. Stejně jako ve výzkumu Lenky Václavíkové-Helšusové preferují naši recipienti dobrodružnou literaturu, i když dívky vyzdvihly svými hlasy na pomyslnou první příčku dívčí romány, které byly před dobrodružnou literaturou o pouhých 2%. Za nejvyhledávanějšího spisovatele zvolili žáci Základní školy ve Voticích rakouského spisovatele Thomase Brezina, tedy představitele dobrodružné literatury s prvky sci-fi a často kriminální zápletkou.

Praktická část kvalifikační práce nás nejprve seznamuje s teorií problémové a projektové výuky na základní škole, zaměřuje se na mezioborové vazby, cíle a pojetí českého jazyka a výtvarné výchovy, zahrnuje soubor příprav pro tematickou řadu a jejich částečné uvedení do praxe.

Problémová a projektová výuka doplňuje již zmíněné metody kritického myšlení, rozvíjí osobnost v její celistvosti a řeší také citlivou otázku hodnocení ve výtvarné výchově. Stručně jsme nastínili vývoj projektové výuky v historickém a kulturním kontextu, především s ohledem na výtvarně projektové práce v českém prostředí, a neopomněli jsme ani dělení řad výtvarných prací na výtvarný cyklus, metodickou řadu, tematickou řadu, srovnávací řadu a jejich charakteristiky. Odpůrci těchto metod vidí problém ve zbytečně složitých konstrukcích projektů, vyslovují obavy před kolektivním vedením žáků nedostatečně způsobilým pedagogem apod., zastánci těchto inovativních metod však jejich obavy vyvrací nebo alespoň snižují jejich váhu rozumnými argumenty.

Mezioborové vazby výtvarné výchovy a českého jazyka jsme hledali především ve sféře Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zastavili jsme se také u Alternativních osnov výtvarné výchovy. Vyzdvihujeme především funkci výtvarné výchovy jako integračního, scelujícího předmětu. Zabýváme se také třemi základními složkami výtvarné lekce: výtvarným námětem, výtvarným problémem, výtvarnou technikou, a jejich charakteristikami, ze kterých jsme dále vycházeli při tvorbě výtvarného projektu (tematické řady).

V průběhu tvorby souboru příprav pro tematickou řadu jsme se inspirovali především literárními vzory, ale zbyl prostor i pro inspiraci textem vytvořeným samotnými žáky. Pokoušíme se naznačit jednu z cest, kterými by se mohl předmět výtvarná výchova ubírat do budoucna. Doufáme, že naše přípravy na hodiny výtvarné výchovy spojené s literaturou

budou inspirací pro výtvarné pedagogy, kteří tápají, jak text v hodinách výtvarné výchovy pojmout. Některé z příprav byly odučeny na základní škole, ukázky žákovských prací najdete v přílohách.

Tato problematika literatury pro děti a mládež jako inspiračního zdroje v hodinách výtvarné výchovy však zůstává nadále otevřená všem tvořivým a kreativně přemýšlejícím pedagogům, kteří chtějí svým žákům předat kousíček sebe sama, hlavně z důvodu nepřehledného množství témat a motivů, jež nabízí ke zpracování.

6 LITERATURA

Použité informační zdroje jsou citovány v souladu s mezinárodními normami ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2 za pomoci generátoru citací Citace.com. Pro lepší přehlednost jsou rozděleny na tištěné informační zdroje, internetové a další elektronické zdroje a zdroje inspirace pro tematickou řadu.

6.1 Tištěné informační zdroje

1. Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Věstník MŠMT ČR*. Červenec 2001, roč. 57, sešit 7, s. 3-24.
2. BROŽ, František a kol. Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury: Ve světle testových úloh. Praha: Nakl. Tauris, 2006. 64 s. ISBN 80-211-0523-2.
3. *Co umí čeští žáci: Výzkum PISA*. Praha: ÚIV – divize Nakl. Tauris, 2008. 56 s. ISBN 978-80-211-0555-3.
4. ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-736-7095-X.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
6. HOFFMANN, Bohuslav. *Pracujeme se Školním vzdělávacím programem: mezioborové vazby Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova*. Úvaly: Albra, redakce SPL – Práce, 2006. 85 s. ISBN 80-736-1031-0.
7. HOLEŠOVSKÝ, František. *Čeští ilustrátoři v současné knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1989. 455 s.

8. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 94 s. ISBN 978-80-7394-001-0.
9. HUTAŘOVÁ, Ivana. *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež*. Praha: Tauris, 2004. 129 s. ISBN 80-211-0485-6.
10. CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Albatros, 1971. 127 s.
11. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. 573 s.
12. KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení?. *Thinking Classroom*. 2001, roč. 4.
13. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
14. PAVLIŠOVÁ, Kamila. *Čtenářství dnešních dětí staršího školního věku (regionální sonda)* (diplomová práce). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2011.
15. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
16. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 92 s. ISBN 80-87000-02-1.
17. READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 421 s.

18. ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.
19. ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 220 s. ISBN 80-902267-2-8.
20. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 199 s. ISBN 80-718-4437-3.
21. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež*. Editor Ivana Hutařová, Marie Hanzová. Praha: Tauris, 2003. 155 s. ISBN 80-211-0461-9.
22. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež. 2. část*. Editor Ivana Hutařová. Praha: Tauris, 2007. 113 s. ISBN 978-80-211-0545-4.
23. TOMAN, Jaroslav. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
Dostupné z: www.centrum.citarna.org
24. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
25. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
26. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Jak se čte v České republice : (Knižní chování)*. In *Čtenářství jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85851-18-0.
27. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 463 s.

28. UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. 333 s.
29. VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. Dětské čtenářství a prvky, které ho ovlivňují. In Centrum Čítárna. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Nakl. Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
31. VALENTA, Josef. Projektová metoda v pedagogické teorii. *Výtvarná výchova*. 1994, roč. 45, č. 1.
32. VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakl., 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.
33. VORÁČEK, Jaroslav a Otakar CHALOUPKA. *Kontury české literatury pro děti a mládež : (od začátku 19. století po současnost)*. Praha: Albatros, 1984. 539 s.

6.2 Internetové a další elektronické zdroje

1. Čtenářská gramotnost. In: *Učitelské listy: Web o změnách ve vzdělávání* [online]. 5. 1. 2011 [cit. 2012-03-20].
Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>
2. HOMOLOVÁ, Téma: Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2009, roč. 61, 10/2009 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009.htm>.
3. HYPIUSOVÁ, Lenka. *Dětský výtvarný projev*. Dostupné z: www.primat.cz/vsp-p/predmety/vytvarny-projev-a-vychova-q16826/skripta-m59879/download/&sa=U&ei=KaB0T9zZMYPT0QXNkMnoDw&ved=0CAQQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEJ9orPPVFYe5fEjSxuBLAc5ocDqA
4. KYZOUR, Milan. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* [online]. [cit. 2012-04-17]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>
5. Motta o umění, literatuře, knihách, spisovatelích. In: *Cituj.cz: ...největší český archiv citátů a přísloví* [online]. 15.9.2006 [cit. 2012-03-31].
Dostupné z: <http://cituj.cz/Motta/kat-196.aspx>
6. TUPÝ, Jan. Průřezová témata. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html>. ISSN 1802-4785.
7. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání – 1. část. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 09. 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13691/studie-k-problematice-ctenarske-gramotnosti-v-zakladnim-vzdelavani---1-cast.html>. ISSN 1802-4785.

6.3 Zdroje inspirace pro tematickou řadu

1. Abeceda. In: YouTube [online]. [cit. 2012-04-21].
Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=hClmkZWxFJs>.
Dostupné z: <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=2464>.
2. BITTNEROVÁ, Dana a Franz SCHINDLER. *Česká přísloví: soudobý stav konce 20. století*. Praha: Karolinum, 2003. 313 s. ISBN 80-246-0442-6.
3. CARTER, Forrest. *Škola Malého stromu: skutečné události*. Překlad Lubomír Miřejovský. Praha: Kalich, 2007. 183 s. ISBN 978-80-7017-058-8.
4. CD, *Biblické příběhy ze Starého zákona*, vypravují Taťána Medvecká a Josef Somr, Supraphon Music a. s., 2006.
5. CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1997. 123 s. ISBN 80-715-1015-7.
6. ČAPEK, Karel. *Bajky a podpovídky*. Praha: Československý spisovatel, 1961. 189 s.
7. ČAPEK, Karel. *Spisy: Boží muka, Trapné povídky*. Praha: Československý spisovatel, 1981. 239 s.
8. Česká přísloví. *Rčení.cz* [online]. [cit. 2012-04-21].
Dostupné z: <http://www.rceni.cz/prislovi/ceska>
9. DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Malý princ*. Praha: Albatros, 1989. 97 s.
10. DRNOVEC, Radek. *Junky: autentický příběh o drogové závislosti*. Praha: Fortuna, 2005. 136 s. ISBN 80-716-8950-5.

11. FOGLAR, Jaroslav. *Hoši od Bobří řeky*. Ilustrace Marko Čermák. Praha: Olympia, 1991, 207 s. ISBN 80-703-3149-6.
12. MARSHALL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. Praha: Mladá Fronta, 1986. 216 s.
13. NEZVAL, Vítězslav. *Dílo I: Básně 1919-1926*. Praha: Československý spisovatel, 1950. 233 s.
14. OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy: Starý zákon pro mládež*. Praha: Albatros, 1991. 118 s. ISBN 80-000-0210-8.
15. Podstatná a přídavná jména. In: *Výtvarka nejen pro děti* [online]. [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: http://www.vytvarka.eu/hry/pods_jm.htm
16. POLÁČEK, Karel. *Bylo nás pět*. Praha: Euromedia Group, 1998. 172 s. ISBN 80-717-6642-9.
17. *Robinson Crusoe: Podle románu Daniela Defoea volně vypravuje Josef V. Pleva*. Praha: Olympia, 1990.
18. SKÁLA, František. *Jak Cílek Lídu našel*. Praha: Meander, 2006. ISBN 80-862-8344-5.
19. WERICH, Jan. *Fimfárum*. Praha: Československý spisovatel, 1965. 179 s.

7 PŘÍLOHY

I. DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. STUPNĚ ZŠ	80
II. SOUBOR LITERÁRNÍCH TEXTŮ K TEMATICKÉ ŘADĚ	82
III. TEMATICKÁ ŘADA V PRAXI	89

I. DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. STUPNĚ ZŠ

Ahoj, jmenuji se Kateřina Neužilová a studuji český jazyk a výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. V současnosti píši diplomovou práci na téma: Literatura pro děti a mládež jako inspirační zdroj v hodinách výtvarné výchovy. Součástí mé diplomové práce je také dotazník, který zkoumá současný stav čtenářství žáků 2. stupně ZŠ, např. zda Tě ke čtení vedou rodiče, jestli chodíš do knihovny, co děláš ve svém volném čase, zda čteš knihy, jaké knihy čteš apod. Vyplnění celého dotazníku Ti nezabere více jak 15 minut. Až dotazník vyhodnotím, tak úryvek textu, třeba právě z Tvé nejoblíbenější knihy, použiji jako motivaci k práci v hodině výtvarné výchovy.

Nyní si, prosím, pozorně přečti pokyny pro práci s dotazníkem:

- Dotazník je anonymní, nepodepisuj se.
- Neboj se, že nebudeš znát správnou odpověď, u všech otázek jde především o Tvůj názor, o Tvé zkušenosti.
- Každou otázku si pozorně přečti, když nebudeš něčemu rozumět, zvedni ruku a zeptej se.
- U většiny otázek si vybíráš z několika možností, správnou odpověď označ křížkem.
- Pokud omylem zaškrtněš špatnou odpověď, tak celý čtvereček vybarvi a označ křížkem odpověď jinou.
- U otázky č. 9 můžeš zaškrtnout více variant. (U ostatních otázek s možností výběru označ vždy pouze jednu odpověď.)
- U otázek č. 5, 11 a 13 jsou vynechané řádky pro Tvou odpověď. Piš, prosím, čitelně.

Pokud sis pečlivě přečetl/a pravidla, můžeš přistoupit k vyplnění dotazníku. Za pečlivé a pravdivé vyplnění dotazníku děkuji.

Kateřina Neužilová

Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

1. Pohlaví: dívka chlapec
2. Třída: 6. 7. 8. 9.
3. Četli Ti rodiče v dětství pohádky? ano ne
4. Dostáváš k Vánocům nebo k narozeninám také knihy? ano ne
5. Co nejraději děláš ve svém volném čase?
-
-
-
6. Patří také četba mezi Tvé zájmy? ano ne
7. Chodíš do knihovny? ano, pravidelně občas ne
8. Jakou podobu díla vyhledáváš nejčastěji?
 kniha film audiokniha elektronická podoba díla
9. Které žánry máš nejraději? (Můžeš zaškrtnout více variant.)
 časopisy dívčí romány dobrodružné příběhy
 fantasy a sci-fi horory historické příběhy
 kreslené příběhy, komiksy humoristické příběhy naučné encyklopedie
 poezie, písňové texty pohádky a pověsti příběhy ze života
10. Je pro Tvůj výběr knihy rozhodující její vzhled a ilustrace? ano ne
11. Myslíš si, že jsou ilustrace (obrázky) v knize důležité? Svou odpověď odůvodni.
 ano,
- ne,
13. Napiš několik Tvých nejoblíbenějších knih a autorů.
.....
-
-
-
-
-

II. SOUBOR LITERÁRNÍCH TEXTŮ K TEMATICKÉ ŘADĚ

Vítězslav Nezval – Abeceda⁹⁶

A

nazváno buď prostou chatrčí
Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu!
Šnek má svůj prostý dům z nějž růžky vystrčí
a člověk neví kam by složil hlavu

Y

Dnes jsi jen hračkou pro děti
Za strojních pušek vyrostly pohádky naše
a přece v dávném století
zabil prakem David Goliáše

D

luk jenž od západu napíná se
Indián shlédl stopu na zemi
Poslední druhové zhynuli v dávném čase
a měsíc dorůstá prerie kamení

K

v optikově skříní viděl jsem
Paprsek letí tam a zase zpět
Zrcadlo Moje podobizna? Býti básníkem
je být jak slunce býti jako led

Obr. 8 Karel Teige – Typofoto⁹⁷



⁹⁶ NEZVAL, Vítězslav. *Dílo I: Básně 1919-1926*. Praha: Československý spisovatel, 1950, s. 75-83.

⁹⁷ Fotografie Karla Paspý v typografické úpravě Karla Teigeho.

Dostupné z: <http://debivanzyl.blogspot.com/2009/07/in-1926-dancer-milca-mayerova-created.htm>

Ukázky českých přísloví⁹⁸

Bez peněz do hospody nelez.
Bez práce nejsou koláče.
Boží mlýny melou pomalu, ale jistě.
Co je šeptem, to je čertem.
Co je v domě, není pro mě.
Co jsi z úst vypustil, ani párem koní nedostaneš zpět.
Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.
Co se v mládí naučíš, ke stáru jako když najdeš.
Čistota půl zdraví.
Darovanému koni na zuby nehleď.
Dočkej času jako husa klasu.
Dvakrát měř, jednou řež.
Hlad je nejlepší kuchař.
Hlad má velké oči.
Chytrému napověz, hloupého trkni.
Jablko nepadá daleko od stromu.
Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
Jak si kdo ustele, tak si lehne.
Jaký pán, takový pes.
Jaký otec, takový syn.
Jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet.
Jedna vlaštovka jaro nedělá.
Jez do polosyta, pij do polopita.
Kam čert nemůže, nastrčí ženskou.
Kam nechodí slunce, tam chodí lékař.
Kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde.
Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
Kdo lže, ten krade.

⁹⁸ Česká přísloví. *Rčení.cz* [online]. [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: <http://www.rceni.cz/prislovi/ceska>
BITTNEROVÁ, Dana a Franz SCHINDLER. *Česká přísloví: soudobý stav konce 20. století*. Praha: Karolinum, 2003.

Kdo nic nedělá, nic nezkazí.
Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.
Kdo seje vítr, sklízí bouři.
Kdo šetří, má za tři.
Když se dva perou, třetí se směje.
Koho chleba jíš, toho píseň zpívej.
Komu není rady, tomu není pomoci.
Lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše.
Lež má krátké nohy.
Líná huba, holé neštěstí.
Mluví stříbro, mlčí zlato.
Mráz kopřivu nespálí.
Nehas, co tě nepálí.
Nemoc na koni přijíždí a pěšky odchází.
Není šprochu, aby na něm nebylo pravdy trochu.
Neštěstí nechodí po horách, ale po lidech.
Neštěstí ve hře, štěstí v lásce.
Nové koště dobře mete.
Odříkaného chleba největší krajíc.
Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán.
Okno, do duše okno.
Okno za okno, zub za zub.
Pes, který štěká, nekouše.
Po bitvě je každý generál.
Pod lampou bývá největší tma.
Potrefená husa se vždycky ozve.
Práce kvapná málo platná.
Protiklady se přitahují.
Pro jedno kvítí slunce nesvítlí.
Přátelské služby se neúčtují.
Pýcha předchází pád.
Ranní ptáče dál doskáče.

Ráno moudřejší večera.
 Řemeslo má zlaté dno.
 S chutí do toho, půl je hotovo.
 S poctivostí nejdál dojdeš.
 Sejde z očí, sejde z mysli.
 Starýho psa novým kouskům nenaučíš.
 Strach má velké oči.
 Sytý hladovému nevěří.
 Šaty dělaj člověka.
 Ševcova žena a kovářova kobyla chodí bosy.
 Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.
 Tichá voda břehy mele.
 Trpělivost růže přináší.
 V nouzi poznáš přítele.
 Vrána k vráně sedá.
 Všude dobře, doma nejlépe.
 Žádný učený z nebe nespádl.

Pětílístek na téma přísloví

téma

2 vlastnosti (příd. jm.)

vyjádření děje (3 slovesa)

shrnutí (věta)

obecná charakteristika

Příklad:

přísloví
 pravdivé staré
 poučuje praví nabádá
 Přísloví je lidová moudrost.
 pravda

Ivan Olbracht – O stvoření světa a člověka⁹⁹

1. den: „Budiž světlo!“, řekl Bůh a oddělil světlo od tmy a nazval světlo dnem, tmu nocí.
2. den: Rozkázal Bůh: „Buď obloha uprostřed vod!“ A nazval oblohu nebem.
3. den: Shromáždil vody v jedno místo a učinil suchou zem. Země plodila rostliny.
4. den: Stvořil slunce, měsíc a hvězdy.
5. den: Bůh stvořil živé tvory, ryby do vod a ptactvem zaplnil nebe.
6. den: Stvořil muže a ženu.
7. den: Dílo bylo dokonáno. Bůh odpočíval.

Ivan Olbracht – O potopě světa (otázky k textu)

1. Jak byl Adam dlouho živ?
2. Proč se Hospodin rozhodl vyhladit lidi a zvířata?
3. Ke komu Bůh promluvil, aby zachránil svou rodinu a zvířecí druhy?
4. Jak dlouho přšelo?
5. Jak dlouho odcházely vody z povrchu země?
6. Kde stanul koráb?
7. Jaké zvíře vypustil Noe z korábu jako druhé?
8. Co vždy připomene Hospodinovi smlouvu s lidmi?

Alan Marshall – Už zase skáču přes kaluže (úryvek textu)¹⁰⁰

Přece jen se však pan doktor Crawford musel nakonec rozhodnout, co podniknout s mýma nohama, které se pořád stahovaly. Celý neklidný a nejistý tiše bubnoval válečkovitými prsty na mramorové desce stojánku s umyvadlem, který jsem měl u postele a mlčky se na mne díval. Maminka stála vedle něho napjatě a tiše, jako vězeň, když očekává rozsudek.

„Nu a teď, paní Marshallová, co s těma nohama... Hmm... ano, ano... Dá se bohužel dělat jen jedno. Chlapec je statečný. To je štěstí. Musíme prostě ty nohy narovnat. A to nejde jinak, než je stlačit násilím. Měly by se vši silou napřímít. Otázka je, jak? Myslím, že by bylo

⁹⁹ OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy: Starý zákon pro mládež*. Praha: Albatros, 1991. s. 9. (zestručněno)

¹⁰⁰ MARSHALL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. Praha: Mladá Fronta, 1986. s. 12-13.

nejlepší položit ho každé ráno na stůl a pak mu plnou vahou lehnout na kolena, až se nohy narovnejí. Řekněme třikrát. Ano, třikrát to postačí. Třeba to napoprvé zkuste dvakrát.“

„Bude ho to hodně bolet?“ zeptala se maminka.

„Bohužel ano.“ Doktor Crawford se odmlčel a pak dodal: „Budete potřebovat všechnu svou odvahu.“

Každé ráno mne maminka položila na záda na kuchyňský stůl a já se zadíval na obraz vyděšených koní, který visel na komíně nad krbovou římsou. Byla to rytina a na ní se vedle sebe v hrůze vypínali vraník a bělouš a jen několik stop od rozšířených nozder jim končila klikatá čára blesku, který vyšlehl z temnoty bouře a deště. Na protější stěně visel obraz, který výjev doplňoval, koně na něm již pádili jako šílení pryč, nohy měli natažené jako houpací koniči a hřívky jim vlály.

Tatínek bral všechny obrazy smrtelně vážně a občas zastavil, zadíval se na tyhle koně, přivřel jedno oko, aby se lépe soustředil a odbornicky je oceňoval. Jednou jim řekl: „Jsou to určitě arabi, ale ne čistokrevní. A klisna má na nohou otoky. Podívej se jí na kotníky.“

Mrzelo mne, že vidí na těch koních chyby. Pro mne znamenali mnoho. Každé ráno jsem s nimi prchal před pronikavou bolestí. Náš strach splýval a stával se jedním strachem, který nás spojoval v společném utrpení.

Maminka mi položila obě ruce na pozvednutá kolena, zavřela pevně oči, aby udržela za stisknutými víčky slzy, a celou svou vahou mi lehla na nohy a tlačila je dolů, až se přitiskly na stůl. Pod její tíhou se mi kolena narovnávala, prsty na nohou se roztahovaly a pak se ohnuly dolů a stočily se mi až k chodidlům jak ptačí pařát. Když se mi šlachy pod koleny začaly natahovat a napínat, hlasitě jsem křičel a s vytřeštěnými očima jsem se úpěnlivě díval na vystrašené koně nad krbovou římsou. V křeči, při níž jsem bolestí málem omdlával, se mi prsty stáčely dolů a já volal na koně: „Ach koně, koničci... Ach koničci, koně...“

Otázky k textu

- Co měl asi chlapec s nohama?
- Proč řekl doktor mamince, že bude na stlačování nohou potřebovat všechnu svou odvahu?
- Jak často a kolikrát denně musí maminka synovi napřimovat nohy?
- Popište obrazy, které visely v kuchyni.
- Viděl chlapec na koních chyby?
- Proč musela maminka během napřimování chlapcových nohou pevně zavírat oči?

Karel Čapek – Šlápěj (úryvek textu)¹⁰¹

Pokojně, nekonečně padal sníh na zmrzlý kraj. Se sněhem vždycky padá ticho, myslil si Boura ukrytý v nějaké boudě, a bylo mu zároveň slavnostně i teskno, neboť se cítil osamělý v širé krajině. Země před jeho očima se zjednodušovala, sjednotila a rozšířila, srovnána v bílých vlnách a nerozrytá zmatenými stopami života. Konečně prořídil a zastavil se tanec vloček, jediný pohyb v tom slavném tichu. Váhavě boří chodec nohy do nedotknutelného sněhu a je mu divně, že on první poznamenává kraj dlouhým řádkem svých kroků. Ale naproti po silnici jde někdo černý a zachumelený; dva řetízky kroků poběží vedle sebe, zkříží se a vnesou první lidský zmatek na tuto čistou tabuli.

Avšak protichůdce se zastavuje, má ještě sníh na vousech a dívá se napjatě na něco stranou silnice. Boura zpomalil krok a pátral ve směru jeho očí; oba řetízky se setkaly a zastavily vedle sebe.

„Vidíte tam tu šlápěj?“ řekl zasněžený muž a ukazoval nějakou stopu asi šest metrů od okraje silnice, kde oba stáli.

„Vidím, je to lidská šlápěj.“

„Ano, ale jak se tam dostala?“ Někdo tudy šel, chtěl říci Boura, ale zarazil se; šlápěj byla jediná uprostřed pole, a před ní ani za ní nebylo stopy kročejů; byla zcela jasná a ostrá na bílé ploše, ale byla osamocená, nic nevedlo k ní ani od ní. „Jak se tam mohla dostat,“ podivil se a chtěl jít k ní.

„Počkejte, zastavil ho druhý, „naděláte kolem ní zbytečných stop a všechno rozházíte. To se musí vysvětlit,“ dodal podrážděně, „to nejde, aby někde byla jen jedna šlápěj...“

Otázky k textu

- Jak vypadá krajina v ukázce? Popište ji.
- Vyskytují se v ukázce nějaká neobvyklá slova? Vysvětlete je.
- Myslíte si, že muži záhadu osamocené šlápěje vyřeší?
- Jak se tam mohla osamocená šlápěj dostat dle vás?

¹⁰¹ ČAPEK, Karel. *Spisy: Boží muka, Trapné povídky*. Praha: Československý spisovatel, 1981, s. 11.

III. TEMATICKÁ ŘADA V PRAXI

Na tomto místě si představíme výsledné práce žáků, které vznikly uvedením některých příprav tematické řady do praxe. Autorka odučila v průběhu září 2011 až dubna 2012 část tematické řady na Základní škole ve Voticích, která se nachází ve Středočeském kraji a autorka zde pracuje jako učitelka.

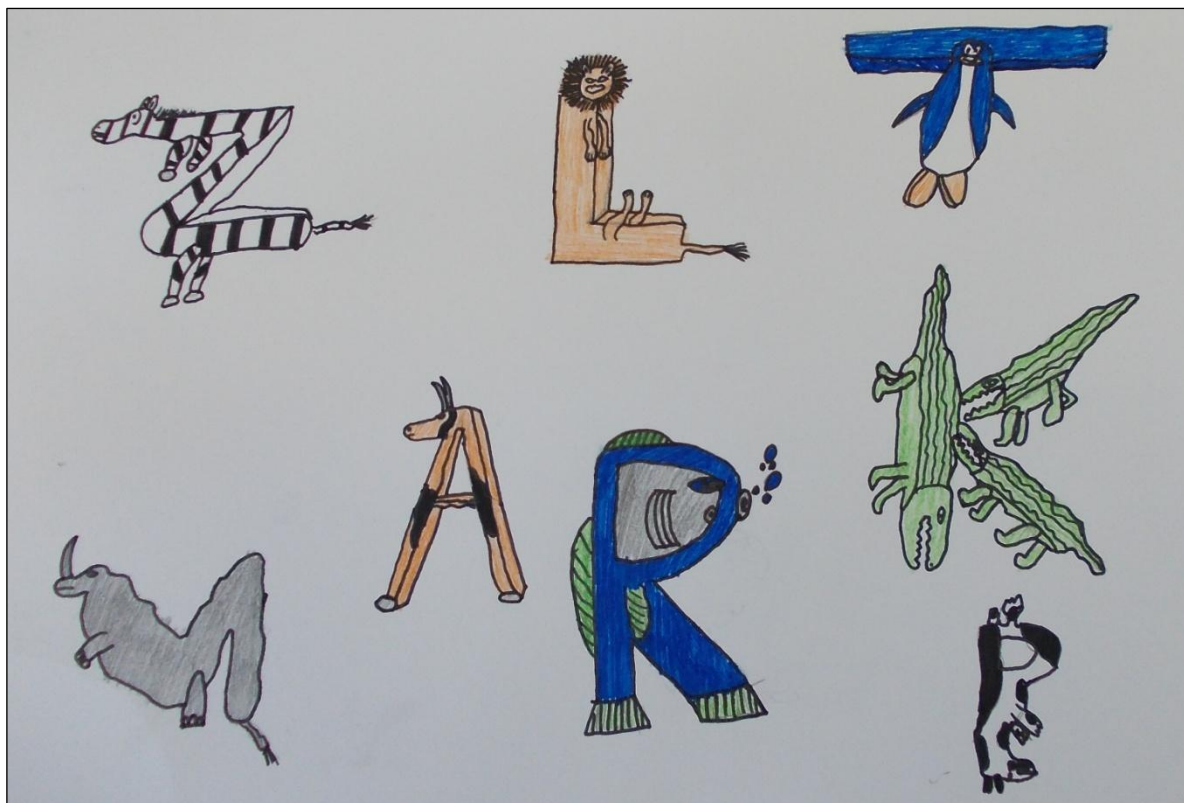
Abeceda

Žáci 6. ročníku dostali za úkol vytvořit vlastní stylizovanou abecedu. Práce je bavila, v průběhu hodnocení se strhla plodná diskuze na dané téma, žáci dokázali ocenit originální pojetí svých spolužáků.

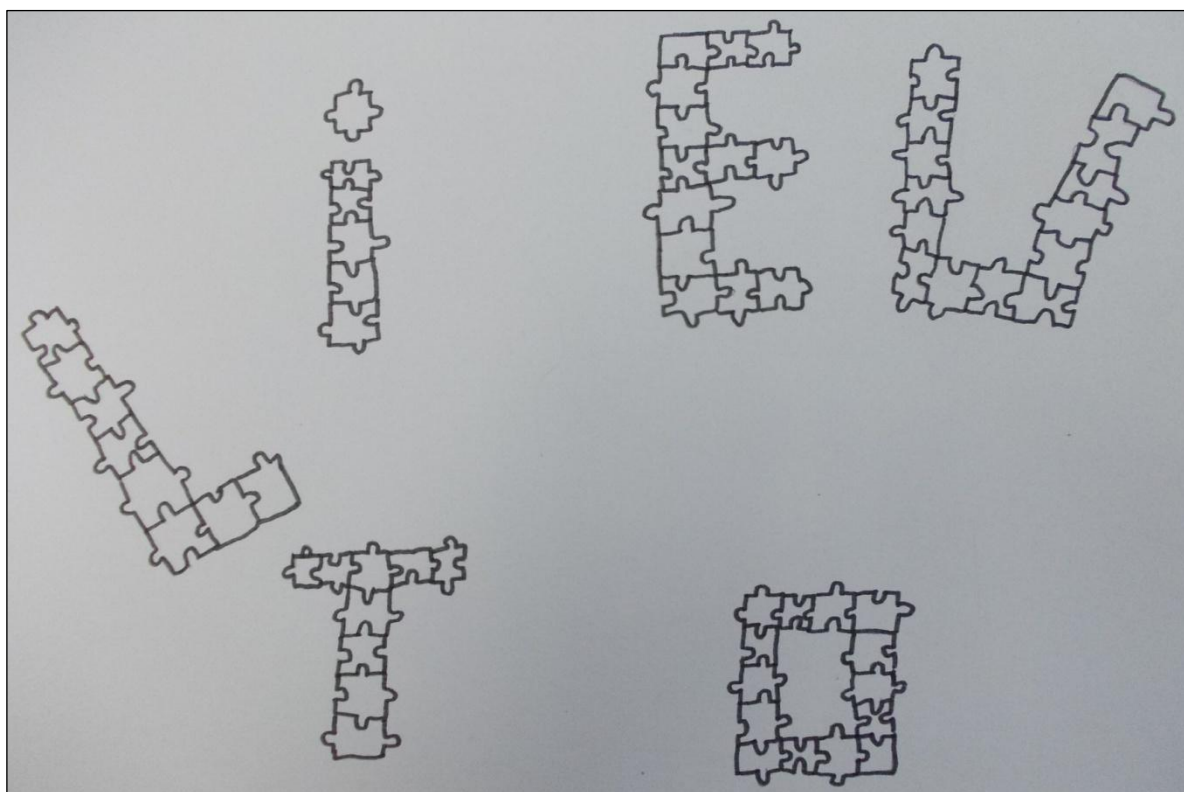
Obr. 9 Žákovská práce – stylizovaná abeceda



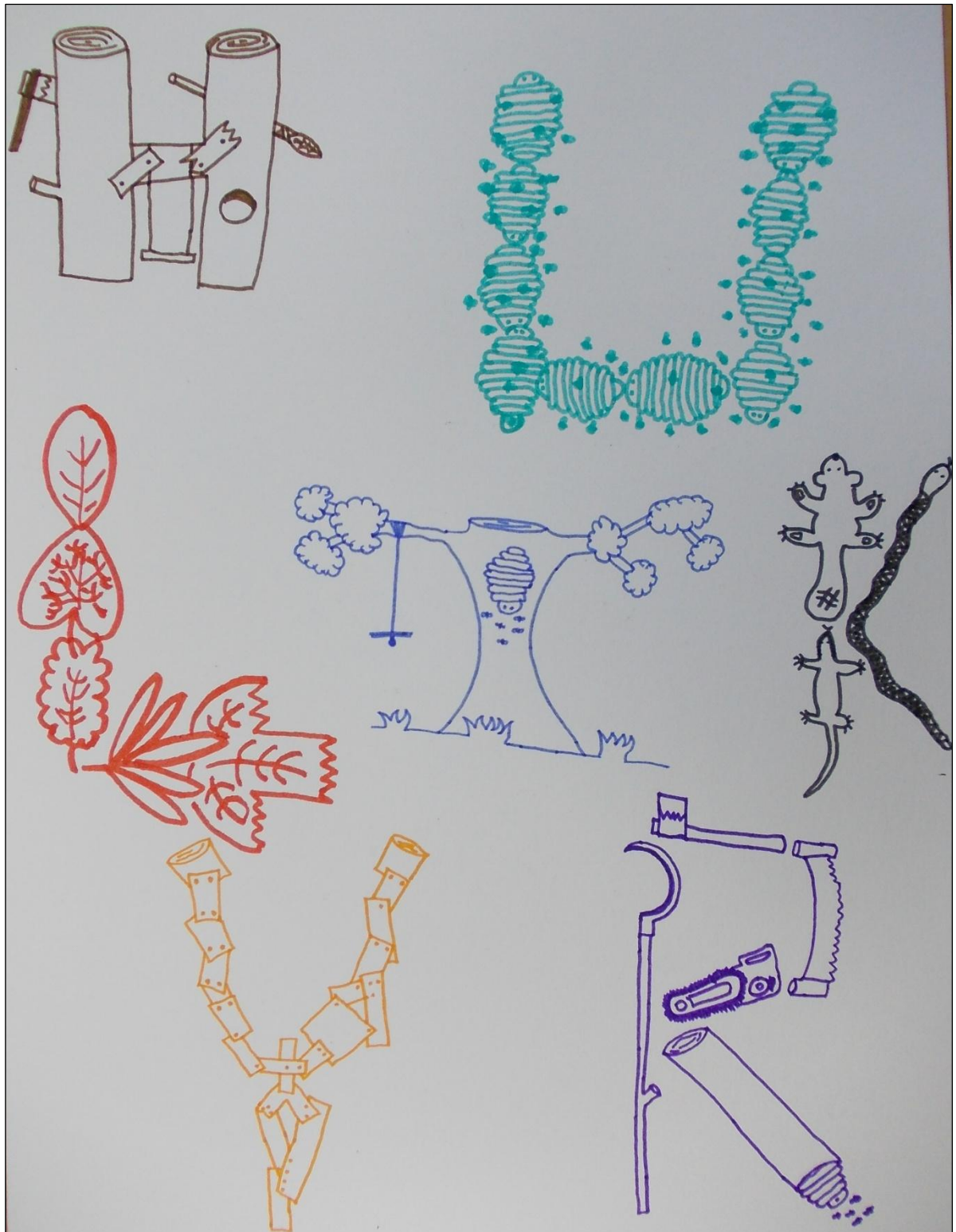
Obr. 10 Žákovská práce – stylizovaná abeceda



Obr. 11 Žákovská práce – stylizovaná abeceda



Obr. 12 Žákovská práce – stylizovaná abeceda



Hra se slovy

Na následujícím obrázku můžeme vidět výkres žáka 6. třídy. Hra se slovy žáky baví, vznikají často vtipné a zajímavé práce.

Obr. 13 Žákovská práce – Smutný prsatý vlak



Moje oblíbená kniha

Ilustrace ke svým oblíbeným knihám grafickou technikou linorytu ztvárnili žáci osmé třídy v rámci hodin užité estetiky. Tuto výtvarnou techniku si velmi rychle osvojili, zaujatě své návrhy vyrývali do lina a následně byli nadšeni z výsledných tisků.

Obr. 14 Žákovská práce – ilustrace k Ezopově bajce Vrána a liška



Obr. 15 Žákovská práce – ilustrace ke knize Staré řecké báje a pověsti E. Petišky



Obr. 16 Žákovská práce – ilustrace k bajce Zajíc a želva (Jean de La Fontaine)



Obr. 17 Žákovská práce – ilustrace ke knize Harry Potter a Kámen Mudrců
(Joanne K. Rowlingová)



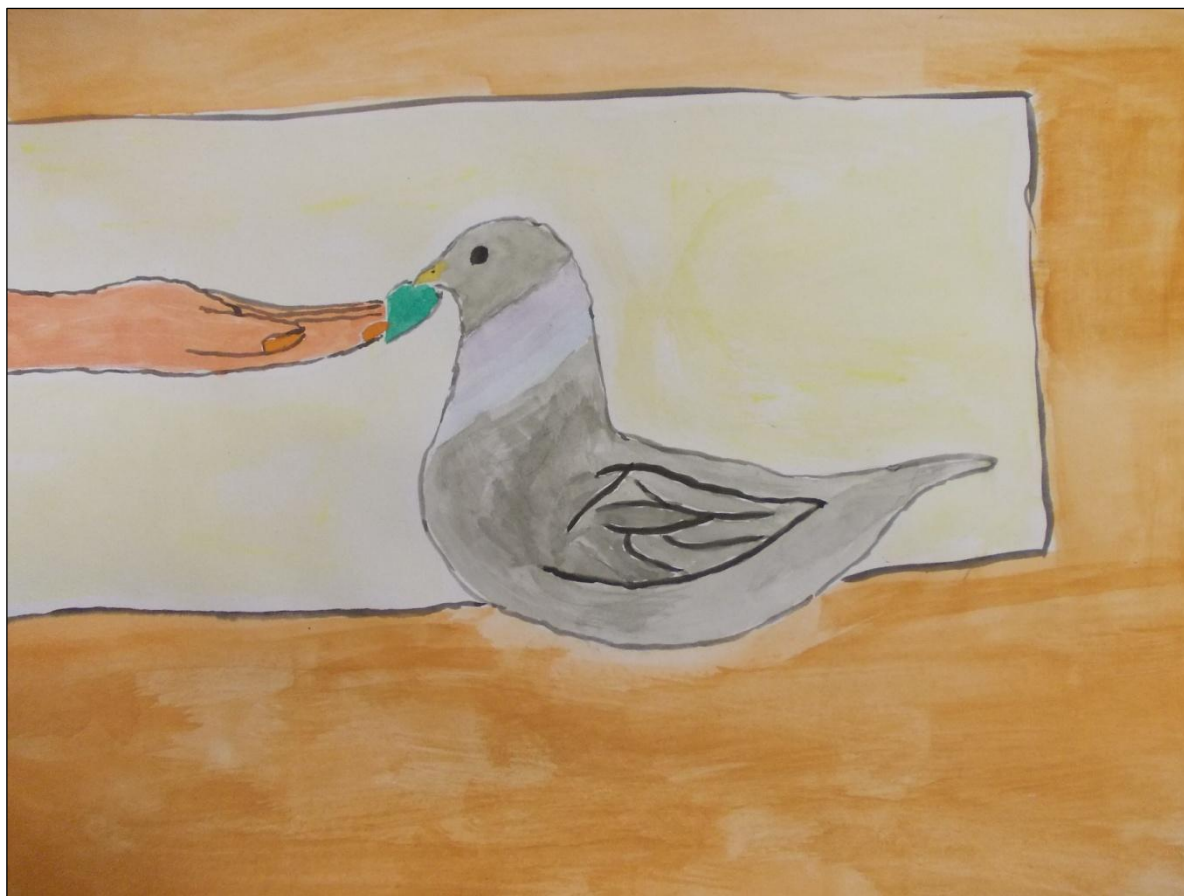
Potopa světa

Následující dvě obrazové přílohy ilustrují biblický příběh Ivana Olbrachta O potopě světa. Práce namalovali žáci 6. ročníku.

Obr. 18 Žákovská práce – ilustrace k biblickému příběhu O potopě světa



Obr. 19 Žákovská práce – ilustrace k biblickému příběhu O potopě světa



Malba ústy

Malba ústy podzimního stromu, i přes malý počáteční ostych, žáky 6. ročníku velmi bavila. Všem žákům se povedly velmi zajímavé a originální práce.

Obr. 20 Žákovské práce – malba podzimního stromu ústy



Obr. 21 Žákovské práce – malba podzimního stromu ústy



Parafráze výtvarného díla

O parafrázi výtvarného díla se pokusili žáci 7. ročníku. Práce žáky velmi zaujala a vznikly tyto fotografie.

Obr. 22 Žákovská práce – parafráze výtvarného díla



Obr. 23 Žákovská práce – parafráze výtvarného díla



Obr. 24 Žákovská práce – parafráze výtvarného díla



Obr. 25 Žákovská práce – parafráze výtvarného díla

