



Badatelsky orientovaná výuka v Oblastní galerii Liberec

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **BcA. Daniela Kytlicová**
Vedoucí práce: Mgr. Helena Picková, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Daniela Kytlicová**
Osobní číslo: **P15000673**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Badatelsky orientovaná výuka v Oblastní galerii Liberec**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Vytvoření a realizace vzdělávacího programu pro heterogenní skupiny studentů s prvky BOV

Metoda:

- Analýza principů BOV
- Pozorování

Požadavky:

- Nastudování odborných publikací
- Tvorba výukových programů s prvky BOV pro studenty SŠ
- Realizace výukových programů v galerijním prostředí a jejich reflexe

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

UNESCO - A PLACE TO LEARN: Lessons from Research on Learning Environments, ISBN 978-92-9189-110-8

VALEŇČIČ ZULJAN a kol.- Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation, ISBN 978-961-253-051-8

VÁGNEROVÁ MARIE - Vývojová psychologie, ISBN: 9788024621531

VOTÁPKOVÁ DANA a kol. - Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním, ISBN: 978-80-87905-02-9

VOTÁPKOVÁ DANA a kol. - BÁDÁLEK I.,II., ISBN: 978-80-87905-04-3,ISBN: 978-80-87905-03-6

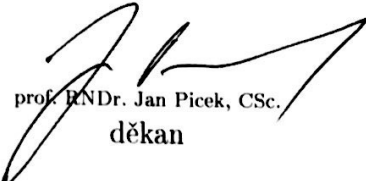
Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Helena Picková

Centrum praktické přípravy

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. prosince 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

20. 5. 2019

BcA. Daniela Kytlicová

ANOTACE

Cílem bakalářské práce bylo vytvoření doprovodného programu pro heterogenní skupiny na základně prvků badatelsky orientované výuky a jeho následná realizace. V teoretické části se zabývám edukačním prostředím a jeho vlivem na edukaci samotnou. Dále popisuji výhody mimoškolního edukačního prostředí a jednotlivé edukační procesy, které budu následně aplikovat při realizaci bakalářské práce. Zabývám se také odlišnými vzdělávacími přístupy dle věkových skupin a jejím dělením, napříč třídami. Použité metody se více méně shodují, pouze jim přiřkládám rozdílné časové dotace v rámci lekce. Případně měním jejich náročnost, protože výklad, který mám připravený pro střední školy, by první stupeň základní školy jen těžko zpracoval. Je tedy nutná modifikace náplně jednotlivých metod dle věkového rozdělení. Také příprava lekce dle principů BOV měla více podob. S tematikou lettristického díla pracovali v ateliéru všichni, ale každá věková skupina měla jinou náročnost. Rozdělení nelze aplikovat tabulkově, jelikož se mohou lišit i stejné věkové skupiny. K určování vhodného rozdělení jsem na konci lekce používala evaluační dotazník formou odborného textu, dle kterého jsem následně měla možnost modifikovat další lekce, pokud pro nějakou třídu byla náročnost vyšší.

Praktická část popisuje cíle a metody, které byly použity, ale také vymezuje cílové skupiny a jejich rozdělení. Podle těchto skupin se odvíjí náročnost doprovodného programu dle předpokládaných schopností a dovedností žáků, kteří doprovodný program navštívili. Následně jednotlivé lekce jsou evaluovány dle terénních poznámek z pozorování. V rámci diskuze se snažím zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky, kterými si ověřuji, zda bakalářská práce splnila svůj účel. Například zda je přínosné mimoškolní edukační prostředí a proč? Nebo či je možné dlouhodobé udržení doprovodných edukačních programů z pohledů pedagogů, kteří program navštívili.

Klíčová slova:

Oblastní galerie Liberec – edukace – mimoškolní edukační prostředí – doprovodné programy – badatelsky orientovaná výuka – příprava doprovodného programu – ateliérová tvorba – evaluační dotazník – odborný text – realizace doprovodného programu.

ANNOTATION

The goal of the bachelor thesis was to create an accompanying program for heterogeneous groups on the basis of elements of research-oriented teaching and its next implementation. In the theoretical part I am dealing with the educational environment and its influence on education. Furthermore, I describe the benefits of extracurricular educational environment and individual educational processes, which I will then apply in the thesis. I also deal with different educational approaches by age group and its division across classes. The methods used are similar, but I will just give them different time within the lesson. Alternatively, I am changing their difficulty, because the interpretation which I have prepared for high schools would hardly be suitable for the primary schools. Therefore, it is necessary to modify the content of individual methods according to age distribution. Also, the preparation of the BOV lesson had more forms. Everybody worked in the studio with the theme of the letteristic work, but each age group had a different difficulty. The distribution can not be tabulated because the same age groups may vary. To determine an appropriate distribution I used an evaluation questionnaire at the end of the lesson in the form of a professional text, according to which I subsequently had the opportunity to modify other lessons if the intensity was higher for a class. The practical part describes the goals and methods that were used, but also defines the certain groups and their distribution. According to these groups, the complexity of the accompanying program depends on the expected abilities and skills of the pupils who visited the accompanying program. Next individual lessons are evaluated according to observation. Furthermore, I will try to answer individual questions, by which I verify whether the bachelor thesis fulfilled its purpose. For example, whether the extracurricular educational environment is beneficial or if it is possible to maintain the accompanying educational programs from the perspective of the teachers who visited the program.

Keywords:

Regional Gallery Liberec - education - extracurricular educational environment - accompanying programs - teacher-oriented instruction - preparation of accompanying program - studio creation - evaluation questionnaire - technical text - implementation of accompanying program.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

1.1 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ	11
1.2 ROLE EDUKAČNÍHO PROSTŘEDÍ DLE ZÁSAD UNESCO	13
1.3 DEFINICE MIMOŠKOLNÍHO EDUKAČNÍHO PROSTŘEDÍ	16
2.0 EDUKAČNÍ PROCESY	17
2.1 VÝKLAD	17
2.2 BADATELSKÁ VÝUKA	18
2.3 ATELIÉROVÁ TVORBA	21
2.4 VLIV PROSTŘEDÍ	21
2.5 EVALUACE	21

PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 CÍL, METODY A POSTUP PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	27
3.2 CÍLOVÁ SKUPINA	29
3.3 PŘÍPRAVA	30
3.4 TÉMA VÝSTAVY	31
3.5 VÝKLAD	31
3.6 STRUKTURA LEKCE	33
3.7 EVALUACE	34
4.0 EVALUACE LEKCÍ	35
4.1 DISKUZE	40
4.2 ZÁVĚR	42
4.3 FOTODOKUMENTACE	43

Seznam zkratek

BOV	Badatelksy orientovaná výuka
Č.	číslo
ČR	Česká Republika
EFA	The educational foundation of Amerika
IBSE	Inquiry-Based Science Education (badatelsky orientovaná výuka)
ISBN	International Standard Book Number, mezinárodní standardní číslo knihy
ISSN	nternational Standard Serial Number, identifikační číselný kód pro názvy periodik a pokračujících zdrojů
LER	school efficiency research (výzkum efektivnosti škol)
MŠ	mateřská škola
OBL	Oblastní galerie Liberec
OBR.	obrázek
SOU	střední odborná škola
S./STR.	strana
TAB.	tabulka
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
ZŠ pro TP	základní škola pro tělesně postižené
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

obr. č. 1	schéma procesu badatelsky orientované výuky zdroj:Badatelé.cz -průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním
obr. č. 2	cirkulární model výzkumného procesu zdroj:ŠVARÍČEK, Kvalitativní výzkum, 2007, str. 52
tab. č. 3	seznam zúčastněných škol (barevně rozdělených dle věkové kategorie) zdroj: vlastní
obr. č. 4	propagační materiály rozesílané do školy zdroj: vlastní
obr. č. 5	propagační materiály rozesílané do školy zdroj: vlastní
obr. č. 6	aplikované metody BOV dle praktické části zdroj: vlastní
obr. č. 7	evaluační dotazník zdroj: vlastní
obr. č. 8	seznam zúčastněných škol zdroj: vlastní
obr. č. 9 – 20	fotodokumentace ateliérové tvorby zdroj: vlastní
obr. č. 21 – 24	fotodokumentace vyplněných evaluačních dotazníků zdroj: vlastní

ÚVOD

V roce 2014 jsem nastoupila na Technickou univerzitu v Liberci na fakultu umění a architektury pod vedením Bořka Šípka na obor Environmentální design. Tím se dá jednoduše odvodit, že můj zájem o umění byl stěžejní, proto při hledání brigády v Liberci jsem oslovila Oblastní galerii Lázně, kde jsem jim nabídla své dosavadní znalosti a pracovní nasazení. Nastoupila jsem tam tehdy jako dobrovolník a zanedlouho jsem se stala externím lektorem. O rok později jsem začala studovat jako sekundární obor Učitelství odborných předmětů, kdy jsem dané znalosti zkoušela aplikovat právě na žáky/studenty v galerii. Proto bylo přirozené při volbě bakalářského tématu skloubit tyto dva zájmy. Prošla jsem si jak teoretickou částí, tak i viděla a vyzkoušela dané techniky v praxi. Včetně lettristického doprovodného programu, jsem od roku 2016 odučila přes 96 lekcí. Proto si troufnu říct, že jsem měla detailní představu jak doprovodný program realizovat, jelikož jsem lektorovala přes 12 různých doprovodných programů a každý z nich byl tvořen odlišně. Osobně jsem si vyzkoušela úskalí tvorby a metodiky doprovodných programů a jejich náročnost napříč třídami (věkovými rozdíly).

1.1 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ

In brief, the environment consists of those conditions that promote stimulate or inhibit, the characteristic activities of a living being.

—John Dewey

Stručně řečeno, prostředí sestává z těch podmínek, které podporují stimulovat nebo potlačovat charakteristické činnosti živé bytosti.

—John Dewey

Dříve, než se začneme zabývat konkrétními případy edukačního prostředí, je třeba zmínit různé postoje výchovy jako takové. Už od počátku naší existence se setkáváme s jistými druhy výchovy. Dnes je stručně můžeme shrnout do třech zástupných skupin, ve kterých se nachází mnoho dalších podskupin.

„V první skupině jde o klasické zdůrazňování vedoucí role pedagoga, případně i pedagogické instituce. Cíle výchovy a prostředky k jejich dosažení závisí na pedagogovi. Druhý přístup akceptuje roli vychovávaného jako subjektu vlastního sebeutváření. Vychází z podstaty dítěte jako takového. Zatímco třetí způsob je pokus o moderní vyhranění výchovy. Interakce vychovávaného a pedagoga. Výchova je chápána jako činnost působící na subjekt a je aktivně vyhledávána subjektem.” (Vybrané kapitoly z pedagogiky: INFORMACE – VÝCHOVA – PEDAGOGIKA[online]. Strana 66)

V našem případě se jedná právě o poslední přístup k výchově, kdy pedagog pouze vytváří možnost činností pro subjekt, aktivně vyhledávaný subjektem. Z pedagoga se stává tzv. prostředník. Výchova podle Průchy (2009), popisuje charakteristické rysy moderního pojetí procesu výchovy. Výchova k samostatnosti vede k tomu, aby se dítě naučilo řešit situace běžného života. V případě, že mu bude ve všem vyhověno, nenaučí se zvládat banální překážky a je nebezpečí, že v takovém případě bude zcela odkázáno na druhé a nenaučí se základním pravidlům sociálního chování. Dítě je nejen objektem výchovy, ale především subjektem výchovy. Základem, aby se jedinec stal subjektem, je sebepoznávání. Adekvátní reflexe umožňuje reálně posoudit jednotlivé situace, do nichž se v životě dostává a zjišťuje, za jakých okolností může svoji situaci zlepšit. Sebepoznání spolu s utvářením tzv. ideálního JÁ (představy o tom, jaký bych chtěl být) vede člověka k sebezdokonalování, k sebevýchově. Moderní pojetí výchovy vychází z rozporuplnosti a konfliktnosti světa, kterou výchova nemůže před dětmi skrývat. Na řešení konfliktů a problémů, jež jim tento svět přináší, je nezbytné děti připravit, aby je

mohly zdolávat vlastními silami. Nejde o to problémy odstraňovat, ale učit vyrovnávat se s nimi a řešit je. Zatím co Pelikán definuje moderní výchovu: „*Výchovu lze v tomto smyslu vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.*” (Pelikán, 2009, s. 19)

Lze říci, že oba přístupy jsou pouze jinak definované, ale stále směřují ke stejnému cíli. Chtějí zajistit rozvoj subjektu pomocí vnitřní motivace, kterou subjekt bude aktivně vyhledávat ve společnosti, přírodě, technice nebo umění. Můžeme tedy říct, že se jedná o moderní pedagogiku, ve které preferujeme nepřímé pedagogické působení, prostřednictvím prožitků.

Pedagogická encyklopedie se zaměřuje na dvě oblasti lidského myšlení a lidské praxe – pedagogickou vědu a edukační realitu.

„*Vymezení pedagogiky jako vědy o výchově normativního charakteru prosazuje dosahování určitých plánovaných cílů, které jsou závazně předepsány jako standardy, normy. Novější pojetí pedagogiky ve světě i u nás vymezuje pedagogickou vědu jako vědu o edukační realitě. Předmětem jsou všechny typy edukace, edukačního prostředí, edukačních procesů a subjektů a prioritou je edukační realitu prozkoumat a objasňovat, nikoliv ji normovat. Z toho vyplývá, že není omezena na výchovu a vzdělávání ve školských institucích (charakteristické pro tradiční pedagogiku), ale na všechna prostředí, v nichž probíhají edukační procesy.*” (Průcha ed., s. 34, 2009)

„*Moderní pedagogika je označení pro nový komplexní přístup a pojem edukace chápeme jako schopnost člověka učit se a vyučovat jiné. Edukace, edukační proces označuje výchovu a vzdělávání jako jeden termín, který pedagogická věda užívá v mezinárodním kontextu.*” (Průcha ed., s. 12, 2002)

„*Proto je nutné vymezit jednotlivé pojmy a definovat je. Například edukační prostředí je jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení, má své parametry fyzikální, ergonomické a především psychosociální. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky klima třídy, školy, atd. Zatímco edukační realita je jakýkoliv úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, může to být prostředí rodiny, školy, klubu, atd. A edukační konstrukty jsou všechny takové modely, plány, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.*” (Psychologie, pedagogika [online])

1.2 ROLE EDUKAČNÍHO PROSTŘEDÍ DLE ZÁSAD UNESCO

Jen okrajově nastíním roli edukačního prostředí dle zásad UNESCO, jelikož formulují výstižné otázky této problematiky. Je to statistika za účelem informování mezinárodní školské komunity o nových cestách pro hodnocení a zlepšení kvality učebního prostředí.

Nedávný výzkum v oblasti učení se řídil jednoduchou otázkou:

Jak mohou školy a další vzdělávací místa vytvořit optimální podmínky pro učení?

Předběžné vyhledávání zahrnovalo primární i sekundární zdroje na teoretických podkladech současných výzkumných paradigmat a identifikace studií představujících hlavní přístupy. Podkladem statistiky, z více než 300 zdrojů přezkoumávaných během předběžného vyhledávání, 91 odkazů na pozadí a 58 studií, bylo vybráno z takových rozmanitých oborů, jako je filozofie vzdělávání, kognitivní psychologie, evoluční biologie a architektura. Většina případových studií, které ilustrují využívání metod a nástrojů pro posuzování a zlepšování učebních podmínek, jsou rychle zakotveny do vyvíjející se oblasti výzkumu prostředí učení (LER). Navíc rozsáhlé studie zahrnující izolované prvky učebního prostředí, stejně jako poznatky z ideologického, etnografického a etnografického hlediska domorodého výzkumu.

Přestože většina citovaných zdrojů a příklady určené pro důkladné prozkoumání byly vyvozeny z literatury dostupné v angličtině a počet studií dostupných výhradně ve francouzštině, španělštině a portugalštině, byl také zahrnut do posouzení. Priorita byla věnována publikovaným studiím prováděným v jiných než západních souvislostech, pokud jsou k dispozici.

Jako prostředek k uspořádání a konsolidaci řady důkazů z těchto shromážděných zdrojů je zpráva sestavena ze tří navzájem propojených linek:

Jaké jsou hlavní teoretické kořeny, které vedly ke stávajícím přístupům studia prostředí učení?

Co se rozumí pod pojmy "učební prostředí" a "podmínky umožňující učení" v rámci mezinárodního rámce kvalitního vzdělávání pro všechny?

Jak lze měřit a zlepšovat kvalitu učebního prostředí?

Rychle se rozvíjející subjekt výzkumu o podmínkách učení naznačuje, že fyzická, sociální a organizační prostředí, ve kterých se vyučuje a edukačních procesů, má zásadní roli, než jaká byla dříve uznána. Jako důkaz shromážděný pro tuto zprávu tvrdí, že návrh a řízení učebních prostor je zásadní k dosažení pozitivních výsledků učení, jakož i zdraví a blaho studentů. Jednoduše řečeno, dobré učební prostředí podporuje kvalitní učení.

V dnešním světě se vzdělávací systémy musí neustále vyvíjet, aby mohly účinně reagovat na rychle se měnící požadavky společností, kterým slouží. Inovace v učebních osnovách, metodikách, materiálech a technologiích mohou vyžadovat zásadní změny v návrhu a organizaci prostředí, ve kterém se aktuálně nachází. Dosáhnout společného pochopení toho, jak fyzické, tak sociální dimenze učení prostředí ovlivňují kvalitu učebních procesů, zkoumání vztahu mezi nimi - místa a procesu. Abychom pochopili tento vztah, musíme mít odpověď na předchozí otázky. První otázka statistiky pokrývá historické pohledy a témata, které odkazují často na pozadí novějšího vědeckého výzkumu založeného na důkazech prostředí. V reakci na druhý průzkum představuje statistika rozsáhlý přehled současných přístupů k LER a k několika jeho předchůdcům. S ohledem na jeho potenciální uplatnění při vývoji klade důraz na přístupy k hodnocení kvality učebního prostředí v celosvětovém rámci EFA.

Druhá otázka byla již popsána v kapitole Edukační prostředí. A dále bude konkretizována na definování mimoškolního edukačního prostředí, které se přímo týká této bakalářské práce.

Odpovědí na třetí otázku je: Zlepšení všech aspektů kvality vzdělání. Je důležité zajistit jejich dokonalost tak, aby uznávané a měřitelné výsledky učení dosahovali všichni, zejména v oblasti gramotnosti, matematiky a základní životní dovednosti. Toto se především týká zemí mimo západního světa.

U některých studujících je cesta k akademickému úspěchu potlačena překážkami v podobě prostředí, která vyvolávají strach z každodenního násilí nebo slovního zneužívání. Nemá přístup k vodě, potravinám nebo toaletám. To zahrnuje prostředí, ve kterém mohou být žáci omezeni ve špatně větraném a přeplněném prostředí, učebna s prakticky žádnými vzdělávacími zdroji nebo stimulujícími aktivitami. Bariéry učení jsou ještě větší pro ty, kterým je odepřena rovnost příležitostí k učení pouze na základě jejich rasy, věku nebo pohlaví. Takové "stavy znevýhodnění" jsou však běžné ve veřejných vzdělávacích systémech mnoha nejchudších zemí světa, stejně jako v méně privilegovaných oblastech (městských i venkovských) některých nejbohatších na světě. (Dakar Framework for Action/ Dakarský akční rámeček, r. 2000)

UNESCO a další mezinárodní organizace zabývající se zlepšováním kvality vzdělávání považuje tyto čtyři zásady za nejvýznamnější: bezpečnost, zdraví, spravedlnost a začleňování. Z nichž každá popisuje základní rys kvalitního učebního prostředí, vrstvená na tyto základní principy, meta-pohled na umožnění učebního prostředí. Produkují kombinace teorie učení a současných studií založených na důkazech, které ukazují na tři společná témata. Jedná se o efektivitu, propojenost a soudržnost, které popisují charakteristiky potřebné k udržení efektivních procesů učení.

Společně se sedmi prvky, které jsou uvedeny výše, je organizační a akademický výzkum popsán v řadě významných publikací o celosvětovém učebním prostředí. Jako takové mohou být považovány za základní prvky obecného rámce pro měření a zlepšení podmínek pro učení, ať už samostatně, jako seskupení vzájemně propojených proměnných nebo jako agregovaný celek.

Výuka a procesy učení jsou formovány jejich fyzickým, společenským a organizačním prostředím a návrh učebního prostředí je zase ovlivněn procesy, které se v něm odehrávají. Oba je důležité měřit a neustále se přizpůsobovat, aby se zlepšila kvalita vzdělávání.

1.3 DEFINICE MIMOŠKOLNÍHO EDUKAČNÍHO PROSTŘEDÍ

Vzhledem k značně příznivějším podmínkám u nás v České republice, se dále práce bude zaměřovat na konkrétní případy možnosti zlepšování edukačního prostředí v západním světě. Kde mohou vyvstat také otázky jako: Jak definujeme "místo k učení"? Proč se děti učí efektivněji a kdy existuje jasné spojení mezi místem učení a světem, ve kterém žijí? Jak mohou být různé prvky učebního prostředí posuzovány ve vztahu k místním, národním a mezinárodním definicím kvality? Tyto otázky probereme v následujících kapitolách.

MIMOŠKOLNÍ EDUKACE

Mimoškolní edukaci můžeme chápat jako určitý proces, při kterém „*dochází k nějakému druhu učení. Edukací je tedy např. vysokoškolské studium, stejně jako výcvik služebních psů*“ (Průcha, 2001, s. 53). Dle názvu je nám zřejmé, že se jedná o výuku mimo rámec školy a jejich prostor. Mimo školního prostředí se na výchově podílí i další faktory jako je rodina, přátelé, ale i volnočasové aktivity a další. Vzhledem k tématu bakalářské práce sem můžeme zařadit také doprovodné galerijní programy neboli animace, které Horáček definuje jako: „*programy, při nichž účastníci nezůstávají v roli pouhých posluchačů a diváků, ale stávají se také aktivními tvůrci*“ (Horáček, 1998, s. 71).

Vymezení pojmu „*výchova mimo vyučování*“ zní takto: *Probíhá mimo povinné vyučování, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, také je institucionálně zajištěna a uskutečňuje se převážně ve volném čase*“ (Pávková, aj., 2002, s. 32) „*Mimoškolní vzdělávání je organizováno školskými i neškolskými institucemi*“ (Průcha, aj., 2001, s. 124).

Všechny definice jsou shodné a navzájem se nevylučují. Nicméně mimoškolní aktivitu lze rozdělit do dalších dvou kategorií. Do první můžeme řadit mimoškolní aktivity, které jsou zcela mimo rámec školy a jejího času. Mohou to být například volnočasové aktivity domů dětí a mládeže a jejich zájmové kroužky. Zatímco druhá kategorie probíhá v rámci školní výuky. Jako školní výlety, semináře nebo exkurze. Odborně nazýváme tyto aktivity neformálním kurikulem, které „*zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole a domácí studium, úkoly, přípravu žáků na vyučování*“ (Gošová, 2011, s. 48). V cizojazyčné literatuře se toto rozdělení označuje často jako extrakurikulární a ko-kurikulární aktivity. Extrakurikulární aktivity označujeme za aktivity zcela mimo školu, zatím co ko-kurikulární aktivita, spadá pod rámec kurikulárního vzdělávání.

2.0 POUŽITÉ EDUKAČNÍ PROCESY

Dále v práci budu rozvíjet pouze edukační procesy, které jsem následně uplatnila při realizaci doprovodných programů. Jejich konkrétní využití jsem podrobněji popsala v praktické části.

2.1 VÝKLAD

„Ať už myslíte, že to dokážete nebo ne, máte pravdu.“ Henry Ford

Co se týče stylu výuky v praktické části bakalářské práce, první část, která se odehrává v expozici je stylem výkladu, aneb konstruktivistických metod výuky. Tuto metodu klasifikujeme jako výuku podle I.J.Lernera, která vychází z poznávacích činností žáka. Tato informačně receptivní metoda spočívá v předávání hotových informací. Její realizace může být formou výkladu, vysvětlováním nebo popisem. Často bývá ve formě tištěného textu (např. učebnice), obrázků nebo poslechem. Ale v další části odehrávající se v ateliéru je zvolena aktivnější metoda výuky. IBSE (Inquiry Based Science Education), česky - badatelsky orientované vyučování.

Podstata samotného slova „bádání“ má mnoho významů a k nim přidružené činnosti jako pozorování, které mají možnost uplatnit právě v expozici, kde také mohou uplatnit dedukci. V ateliéru je připraveno několik činností, jež nabízí určité hypotézy a bude právě na studentech určit si a pomocí daných činností tyto hypotézy ověřit nebo naopak vyvrátit. Cílem činností není dojít ke konečnému závěru, ale hlavně prožít proces tvorby, který se lépe zafixuje do dlouhodobé paměti s novými poznatky v expozici.

2.2 BADATELSKÁ VÝUKA

Badatelsky orientovaná výuka a její hlavní použité principy v bakalářské práci.

„Badatelsky orientované vyučování je inovativním, ale dnes už i osvědčeným přístupem, který rozvíjí jejich samostatné kritické myšlení a motivuje k vlastnímu badání. Tyto metody výuky jsou v ČR poměrně nové, pro mnoho žáků i učitelů nezažité. Právě proto se to snažíme rozvíjet, alespoň ve volnějších částech výuky. Nejen pro žáky, ale i pro učitele je to názorná ukázka, jak tyto metody mohou fungovat v praxi. Osobně jsem byla svědkem, kdy učitel se metodou nechal inspirovat a později ji aplikoval ve vlastní výuce.“

„BOV podporuje konstruktivistický, nikoli transmisivní styl výuky. Využívá aktivizující metody (heuristickou metodu, kritické myšlení, problémové vyučování, zkušenostní učení, projektovou výuku a učení v životních situacích). Také využívá rozporuplných situací, které odporují žákovu dosavadnímu porozumění světu, protože právě tyto situace vzbuzují touhu „přijít věci na kloub“ a ta je základem bádání.“ (Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním [online]. Dostupné z: <http://badatele.cz/cz>)

Činnostní a badatelský charakter výuky je preferován i v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v cílovém zaměření vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět a Člověk a příroda. BOV představuje i vhodný nástroj pro rozvoj kompetence k učení a řešení problémů, kompetence pracovní a komunikativní. Podrobně je Badatelsky orientované vyučování a jeho doporučené užití rozpracováno i v Doporučených očekávaných výstupech pro environmentální výchovu, metodické podpoře pro výuku průřezových témat v základních školách.

ROLE ŽÁKA A UČITELE PŘI BADATELSKÉM UČENÍ

V tomto případě roli učitele zastávám jako externí lektor v oblastní galerii, kdy jde o krátkodobou výuku, na kterou přijdou zapsané školy na doprovodný program navazující k aktuální výstavě. V expozici žákům podám jenom odborné informace a zajímavosti, které budou potřebné pro danou ateliérovou tvorbu. Lektor se stává pouze průvodcem a případným rádcem při tvorbě.

Plánování metod výuky je koncipováno tak, aby si co nejvěrněji mohli vyzkoušet výtvarné techniky, které ještě nedělali a aby byli úzce spjatí s aktuální proměnnou výstavou. Nedílnou součástí je samozřejmě i zapojení celého kolektivu a rozvoj kompetencí jako je spolupráce a komunikace s kolektivem.

Žák se v ateliéru stává zároveň i vlastním mentorem, je pouze na jeho uvážení, jak s novými informacemi naloží a pro jakou ateliérovou aktivitu se rozhodne. Předem žáky seznámím s informací, že na dané aktivity mají necelých 45 minut. Proto je na jejich zvážení, které aktivitě věnují víc času nebo co vynechají. V expozici mají názorné ukázky osvědčených metod různých výtvarníků a umělců, kterými se mohou, ale nemusí inspirovat. Důležitý je hlavně způsob přemýšlení žáka, který by se měl objevit na výsledném výtvarném díle žáka.

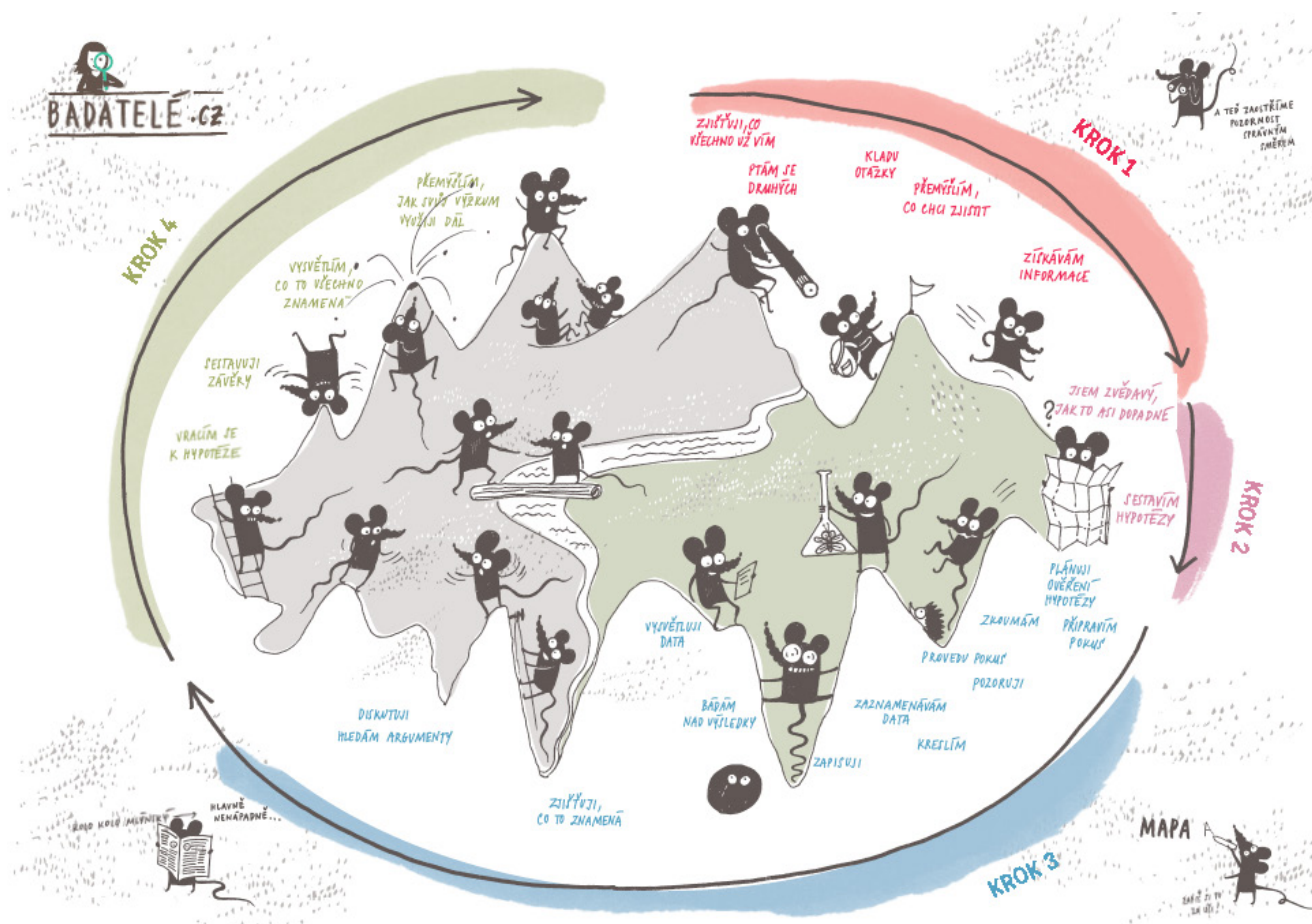
PLÁNOVÁNÍ LEKCE

Cílem bude hned na začátek motivovat žáky a povzbudit jejich zájem i fantazii, které odstartují lavinu otázek. Tím se může například stát pro některé žáky samotná návštěva galerie. Však shlednutí kontroverzních výtvarných děl 60. let 19. století s odborným výkladem a zajímavými kuriozitami je ten typ motivace, kterou cíleně žákům předáváme. Měli by začít uvažovat například nad otázkami: „Čím se lettristická díla odlišují od jiných rukopisů dané doby?“ nebo „Za jakým účelem vznikl lettristický výtvarný směr a kde?“. Samozřejmě v dnešní konzumní společnosti lze očekávat také otázky typu: „Kolik takové výtvarné dílo stojí?“.

Přemýšlení o tématu je důležitá část badatelského procesu, proto lektor v této fázi slouží jako schránka s informacemi k dané tematice. Během výkladu předá žákům nové znalosti a informace, které jsou podloženy lettristickými výtvarnými díly, se kterými se žák aktuálně setkává v expozici. Další oborové podklady jsou pro žáky připraveny v ateliéru, kde mohou žáci zkoumat, do jakých odvětví se může Lettristický výtvarný směr promítat.

Kladení otázek je poslední část, odehrávající se v expozici. Žáci by měli sami přijít s otázkami, na které nemusí dokázat odpovědět ani lektor, protože umění nemá hranic, proto ve většině rozborů výtvarných děl se jedná především o pouhou dedukci a hypotézy, které jdou málokdy dokázat nebo vyvrátit. Kladení otázek je tedy důležitou součástí rozvíjení dedukčních schopností a představivosti.

- Výběr výzkumné otázky
- Formulace hypotézy
- Plánování, příprava a provedení pokusu
- Formulace závěrů a návrat k hypotéze
- Hledání souvislostí
- Presentace



(Obr. č.1) zdroj: Badatelé.cz -průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním

2.3 ATELIÉROVÁ TVORBA

Ateliérové činnosti jsou připraveny tak, aby žáci řešili danou problematiku vlastním originálním způsobem. Invenční způsoby myšlení v tomto ohledu jsou žádané. A jedním z cílů činností je toto myšlení u žáků rozvíjet. Z pohledu lektora se snažím minimálně zasahovat do tvorby žáků, pouze v první části předám potřebné informace k jejich budoucí tvorbě. Žáci by měli přicházet s vlastními nápady a inovativními technikami a následně je i realizovat. V každém případě je důležitá i podpora realizace, která by ne vždy končí úspěšně, ale pak je důležité tento neúspěch vyzvednout jako záměr, protože výtvarné umění nemá dostatečně pevné hranice na to určit, zda je chyba chybou nebo pouze inovativním způsobem myšlení a tvorby.

Motivace k ateliérové tvorbě primárně u žáků spočívá ve vlastním výrobku, který si budou moci odnést domů. Sekundárně jde o zkoušení nových výtvarných technik, které nejsou v jejich běžném okolí školy a doma dostupné. Především kvůli zázemí nebo užitým výtvarným potřebám.

2.4 VLIV PROSTŘEDÍ

Rozdíly mezi prostředím školním a galerijním jsou především ve vnímání žáků prostředí jako takového. Školní prostředí zahrnuje tzv. klima třídy i klima školy, které hrají významnou roli v chování žáků. Samotná budova školy může být vnímána pouze jako místo, kde musí dodržovat školní řád a kde se učí. Naopak budova galerie má kulturní/etický kodex. Jak se chovat v galerii, jak je vhodné se do muzeí a galerií obléknout, atd. Toto v doprovodných programech učíme už děti od mateřské školy. A také je galerie vnímána jako místo, kde se lidé/žáci/studenti mohou rozvíjet.

V konkrétním případě je změna prostředí pro žáky přínosem. Jednotlivé vyučovací hodiny, plynoucí za sebou ve stejné budově, mohou mít za následek splynutí jednotlivých předmětů v jeden nebo jejich výpadek pozornosti. Je samozřejmé, že tyto exkurze nelze aplikovat každý den nebo v každé vyučovací hodině. Ale lze je pro žáky použít jako vhodnou vnější motivaci, případně odměnu.

2.5 EVALUACE

„Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje, neboť volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků. Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou na míru a hledat vhodnou výzkumnou metodu. Neexistuje jedna metoda nebo jeden metodologický přístup stejně dobrý pro zkoumání veškerých pedagogických otázek. Rozhodnutí o použití kvalitativní metodologie by tedy nikdy nemělo být prvním krokem vznikajícího výzkumného plánu.“ (Švaříček, 2007, str. 22)

Pro objektivní zhodnocení dané lekce bylo také důležité zvolit vhodný typ evaluace, který bude zohledňovat různorodost jednotlivých skupin (různé věkové kategorie a heterogenní skupiny). Proto jsem řešila výběr dle kvalitativního výzkumu. Definice kvalitativního postupu, zohledňuje důležité rysy.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, str. 17)

Vymezení kvalitativního přístupu, ale není tak jednoduché jako jeho definice. Jde o identifikování druhu nástrojů a metod, které kvalitativní postup pomáhají vytvořit. Výstižně to popsal Disman.

„Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem.“ V mém šetření pro mě byla stěžejní data z pozorování a zapisování formou terénních poznámek.

„Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu. Takovéto pojetí je zjednodušením Dismanovy definice, ve které se mimo jiné lze dočíst, že kvalitativní přístup "je nenumerné šetření (Disman, 1998), kdy pracujeme se slovy. Pro začínající badatele je často tato definice jedinou, o kterou se opírají, což vede k tomu, že o výzkumu používajícím data z rozhovoru automaticky tvrdí, že jde o kvalitativní výzkum. Hovoří se tak o kvalitativních datech (slova, nikoli čísla). Ale zapomíná se na to, za jakým účelem a jakým způsobem byla data získána zda standardizovaným, či polostrukturovaným

rozhovorem. Pokud bychom takovou definici brali jako dostatečnou, mohli bychom dospět k myšlence, že jediným dalším rysem kvalitativního výzkumu je malý počet respondentů výzkumu. To je však zcela mylný názor, který zdaleka nepostihuje hlavní rysy kvalitativního přístupu" (Švaříček, 2007, str. 15)

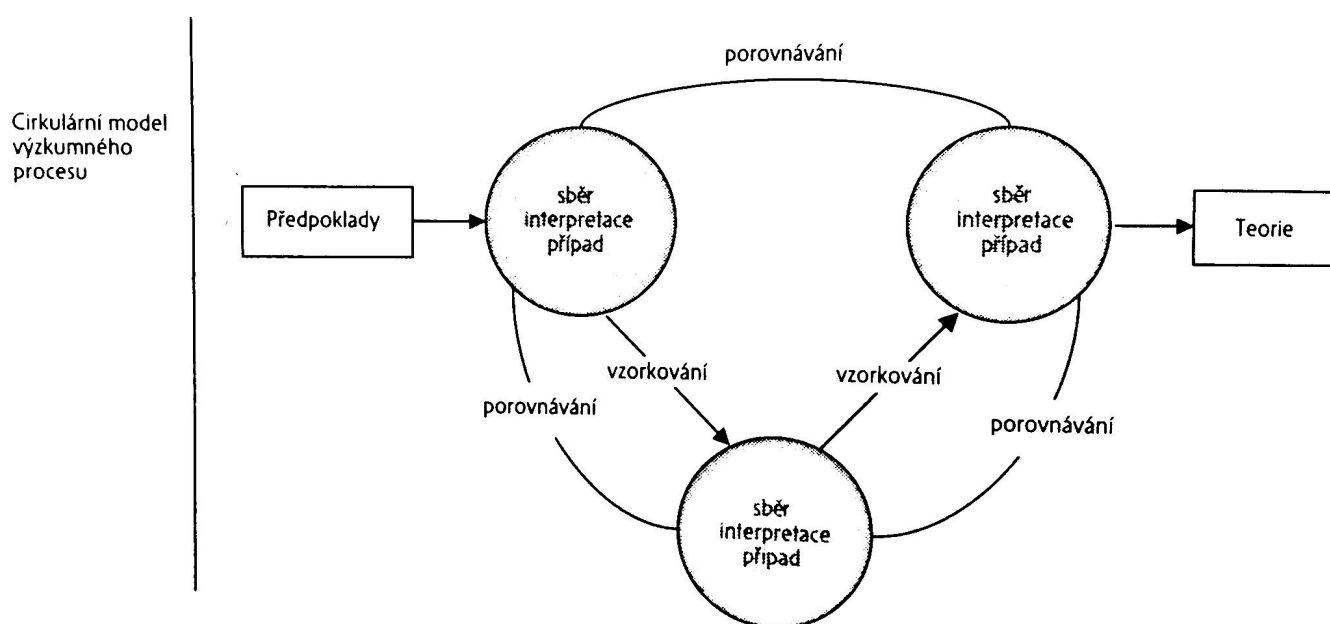
Kvalitativní výzkum byl a je často kritizován, jako neobjektivní, nesrovnatelný a podobně. Ale pokud se dodrží určitá pravidla, může v pedagogice objevit nové statisticky neviditelné jevy. Jako právě u evaluačního textu k realizovanému programu. Cílem není srovnávat žáky nebo školy, kdo byl „lepší“ nebo „horší“. Cílem bylo především validovat znalosti a zkušenosti, které si studenti mohli, ale nemuseli s sebou odnášet.

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotvené prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie.“ Smékal (1983, s. 56). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu „užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“ (Švaříček, 2007, str. 24)

Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování je velmi individuální. I přesto je možné vymezit jednotlivé procesy sestávající z určitých typických fází a upozornit na nejdůležitější úkony a rozhodnutí, které je v určitých bodech nutno učinit. Avšak je důležité zdůraznit, že jde pouze o pomůcky nikoli nařízení. Existují dva přístupy kvalitativního přístupu, lineární a cirkulární. Druhý přístup bych ráda rozvedla, jelikož se konkrétně této práci dotýká.

„Jednotlivé fáze, se překrývají, jsou realizovány paralelně a co více, výzkumník se neustále vrací k předcházejícím stádiím a modifikuje ji. Rozdíl mezi organizací lineárního a cirkulárního výzkumného procesu dobře ukazuje Flickovo (2006) schéma dvou modelů výzkumu. Lineární model postupuje jednosměrně vpřed, od studia teorie k tvorbě hypotéz, dále k jejich operacionalizaci, vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, analýze a interpretaci dat a verifikaci

hypotéz. Cirkulární model má jasně rozpoznatelný začátek a konec. Na začátku jsou předpoklady se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tato data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoli chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a modifikovat ji." (Švaříček, 2007, str. 50)



(Obr. č. 2, zdroj: Schéma - ŠVAŘÍČEK, 2007, str. 52)

V daném případě nešlo ani tak o modifikaci evaluačního dotazníku, ale spíše o přístup a metody během lektorování. Jak jsem zmínila, skupiny žáků, které navštívily doprovodný program, jsem mohla jen těžko ovlivnit. Proto bylo nutné, aby program, metody a náročnost, se optimálně přizpůsobovaly jednotlivým skupinám. Některé skupiny byly typově stejné, proto pokud se nějaká metoda neosvědčila při první skupině žáků, u další byla možnost ji nepatrně modifikovat. A následně opět ověřit její výsledek a najít případné „zlepšení“.

Projekt kvalitativního výzkumného řešení byl v daném případě řešen následovně:

Téma a obecný cíl výzkumu: **Lettristická reportáž, evaluace**

Potenciální význam:

Cílem byla zpětná vazba od žáků pro lektora, který žákům podal výklad a ukázal nové výtvarné metody, které si poté mohli i vyzkoušet. A zjistit, zda jeho metody, ať už ve výkladu či vedení praktické činnosti, byly přínosné a srozumitelné.

Klíčové koncepty:

Žák by měl shrnout, zda dokázal „vstřebat“ množství informací, které mu byly poskytnuty. A rozlišit, které z nich pro něj byly nové či s nimi byl již seznámen. Žák měl také určit, zda pro něj program byl obohacující či nikoli.

Omezení výzkumu:

Není možné shrnout data. Pouze vypíchnout jednotlivé (kladné/záporné) výsledky.

Dle Maxwellovi teorie je možné i cíle rozdělit do 3 vrstev, které nejsou nutně paralelní.

„Cíle orientované k odborné obci a cíle orientované k aplikaci do praxe se v žádném případě nevylučují. Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: (1) intelektuální - jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání: (2) praktický - zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity: (3) personální - jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého. Není přitom žádoucí vybrat si jediný typ cíle, ale dosáhnout toho, abychom řešením jednoho výzkumného projektu naplňovali pokud možno více cílů. Naše cíle ovšem musí být synergické - tzn. dosažením jednoho z nich se zároveň musíme blížit dosahování ostatních cílů. Z tohoto hlediska se doporučuje vybírat témata, která mají odbornou i praktickou relevanci a jsou nějakým způsobem spjata se zájmy a životními zkušenostmi výzkumníka. Typickým personálním cílem je například dosažení vyššího akademického titulu.“ (Švaříček, 2007, str. 63)

„Psaní je základní aktivitou kvalitativního výzkumu. V publikacích o kvalitativním výzkumu se často hovoří jako o psaní v rámci jednotlivých výzkumných designů, protože jsme přesvědčeni o tom, že základ dovedností spojený s procesem psaní má obecnější charakter.

Bývá zvykem členit proces psaní do pěti fází:

Příprava

Hrubá verze

Přepisování

Formální úpravy

Publikace

“(Švaříček, 2007, str. 248)

Tato kniha mi velmi pomohla při tvorbě mého evaluačního dotazníku ve formě odborného textu. Proces psaní odborného textu je velmi zdoluhavý. A o to víc, když pomocí toho odborného textu musíte dojít k evaluaci. První fáze tzv. příprava je zpravidla nejnáročnější. Je důležité mít dostatečné množství podkladů a potřebných informací a také znát cíl práce. V této fázi je možné si klást následující otázky: (otázky dle publikace Švaříček/vlastní modifikace otázek)

– Jakou hlavní myšlenku, zajištění a závěr chci sdělit?

– Jak tuto hlavní myšlenku vyjádřit tématem?

/ Jak vhodně podat téma, aby to nebylo demotivující?

– Pro koho je moje téma zajímavé? Sdílí můj zájem o téma čtenáři?

/ Kdo je moje cílová skupina? Budou sdílet zájem o téma žáci?

– Mám dostatek materiálu, abych se mohl k tématu vyjádřit? Jsem schopen své závěry přesvědčivě doložit?

Mým cílem v této fázi bylo vytvoření myšlenkové mapy, kde jsem zaznamenala všechny důležité informace týkající se tématu a dále jsem je třídila do souvislostí, které je nutné zmínit, abych si mohla ověřit, zda doprovodný program pro žáky byl přínosem nejen po kreativní a výtvarné stránce, ale i po té informativní. Proto informace, které jsem vybrala, musely zaznít také během doprovodného programu, aby žáci mohli evaluačně reagovat. Další fází bylo tzv. psaní hrubé

verze textu. Jde o ověřování a funkčnost textu jako celku a také ověření logiky vyprávění. Tento text může být základem finálního textu, ale také může ještě projít radikální změnou. S odstupem je nutné si položit další otázky, kvůli ověření funkčnosti textu.

– Podařilo se mi na příslušném prostoru vyjádřit základní otázku?

/Podařilo se mi v rámci rozsahu vyjádřit podstatu?

– Podařilo se mi tuto myšlenku doložit?

/Můžu toto tvrzení doložit, nejlépe ukázkou díla v expozici?

– Jak je třeba změnit strukturu textu, jazykové prostředky, aby text byl srozumitelný?

/Je nutné používat velké množství odborných slov? Proč?

Na základě odpovědí přijde tzv. fáze přepisování, opravování nebo doplňování textu. Ač se jedná o nejméně oblíbenou fázi, daná práce je rozhodující pro výslednou kvalitu textu. Zde bych ráda odpověděla na předchozí dvě otázky. Zda mohu doložit tvrzení ukázkou na dílech v expozici. Zde jsem záměrně volila například typy jednotlivých technik, které jsme si v expozici ukazovali, místo těch, které byly sice známější, ale nenacházeli se v expozici. A druhou ohledně množství odborných termínů. V textu se může zdát, že to hraničí téměř s encyklopedismem. Ale pro účely evaluace jsou nezbytné. Jelikož všechny tyto termíny během doprovodného programu zazní a budou vysvětleny, je nutné je do evaluačního textu shrnout, aby se mohla provést evaluace.

Poslední fází jsou formální úpravy textu. Tento text nepodléhal žádným normám ani požadavkům, které by musel formálně splňovat. Proto šlo převážně o opravy estetické pro jeho přehlednost a možnosti vepsání evaluace. Pátá fáze, která je zmíněná výše, pro mě byla spíše chvíle, kdy žáci daný text četli a celý text evaluovali.

Nestrukturované pozorování, které jsem zaznamenávala formou terénních poznámek, bylo přínosné ve chvíli, když jsem přistoupila k modifikaci doprovodného programu na základě evaluačního dotazníku. Pomáhaly mi zejména nasměrovat problematiku z lekce správným směrem. Zaznamenávala jsem si například podněty, které úspěšně zaktivovaly žáky. Zejména ty starší, u kterých to bylo problematické. Následně jsem tento podnět přesunula na začátek výkladu, aby je to vedlo a prospělo diskuzi již zpočátku.

3.1 CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODY

Cíle výzkumu: vytvořit, realizovat a evaluovat doprovodný program pro věkově heterogenní skupinu žáků a studentů s prvky BOV.

Výzkumné otázky:

Jaký a zda vůbec je přínos vzdělávání v mimoškolním edukačním prostředí?

Jaký je možný přínos tohoto tématu pro výtvarné vnímání studentů?

Jaký je postoj učitelů v daném regionu ke vzdělávání v mimoškolním edukačním prostředí?

Metody použité při vytváření doprovodného programu vycházejí z analýzy principů BOV. Jako stěžejní metodu jsem použila pozorování heterogenních skupin při programu s následným evaluačním dotazníkem formou odborného textu.

„Vědecké pozorování je jednou ze všeobecně akceptovaných výzkumných metod a hraje důležitou roli v rámci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Metoda pozorování má vždy výběrový charakter. Výběr materiálu je prováděn s ohledem na stanovený cíl výzkumu tak, aby byl naplněn požadavek jeho úplnosti. Předpokládá se přitom objektivita v podobě nezávislosti pozorovatele i objektu tak, že se vzájemně neovlivňují, nepůsobí na sebe.“ (Výzkumné metody [online])

Metoda pozorování má 5 aspektů, kterými definujeme, jaké druhy pozorování při konkrétním výzkumu budeme využívat. Je důležité určit si, zda pozorování bude řízené či uměle vytvořené. Zda půjde o pozorování zřejmé či skryté / strukturované či nestrukturované / přímé či nepřímé / osobní nebo za pomoci technických prostředků. V našem případě se bude jednat o strukturované, přímé pozorování za pomoci technických prostředků (např. zázemí výtvarného ateliéru a jeho vybavení, které ve škole k dispozici být nemusí). Pozorování probíhalo formou terénních poznámek, které jsem si zapisovala jak v průběhu lekce (když žáci pracovali) nebo po skončení každého programu. Při pozorování jsem kladla důraz na sledování pochopení žáků zadaného tématu, interakce mezi žáky navzájem a mezi žáky a mnou (tedy lektorem). Při mém pozorování jsem zaznamenala i míru samostatnosti žáků při práci a zaujetí.

3.2 CÍLOVÁ SKUPINA: žáci a studenti z libereckého regionu

Cílovou skupinou byly především 1. a 2. stupeň základní školy, střední školy, střední odborné školy (například střední umělecká škola) a gymnázia. Přehled škol uvádím níže v tabulce.

Doprovodný program obsahuje několik průřezových témat vzdělávacích oborů, jako výtvarná výchova, hudební výchova, literatura, historie, dějiny umění. Jeho vzdělávací oblasti jsou umění a kultura – výtvarná výchova, jazyk a jazyková komunikace – český jazyk, člověk a příroda – geografie, člověk a společnost – dějepis, občanská výchova.

V následující tabulce je znázorněno rozdělení tříd do věkových skupin, které měly odlišný doprovodný program. Dle jejich předpokládaných schopností a dovedností byla určována náročnost doprovodného programu.

SEZNAM ŠKOL

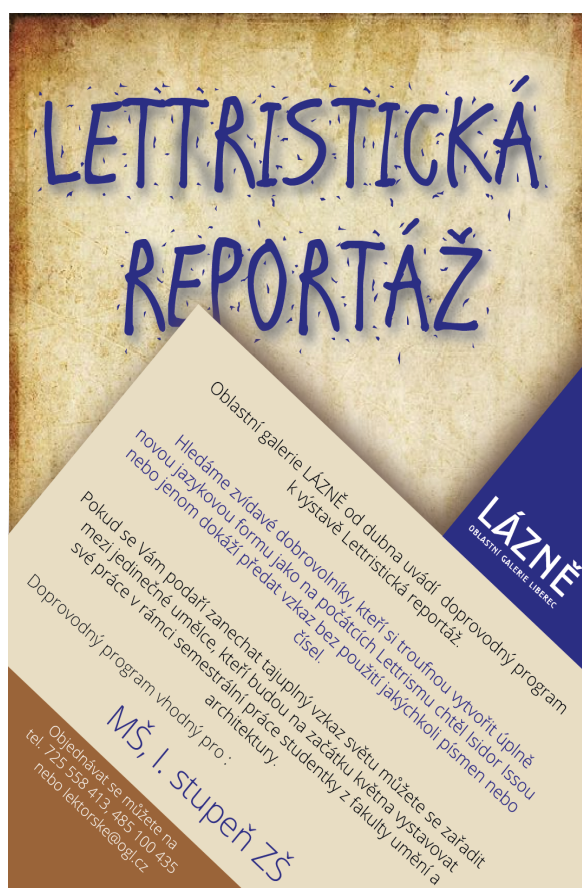
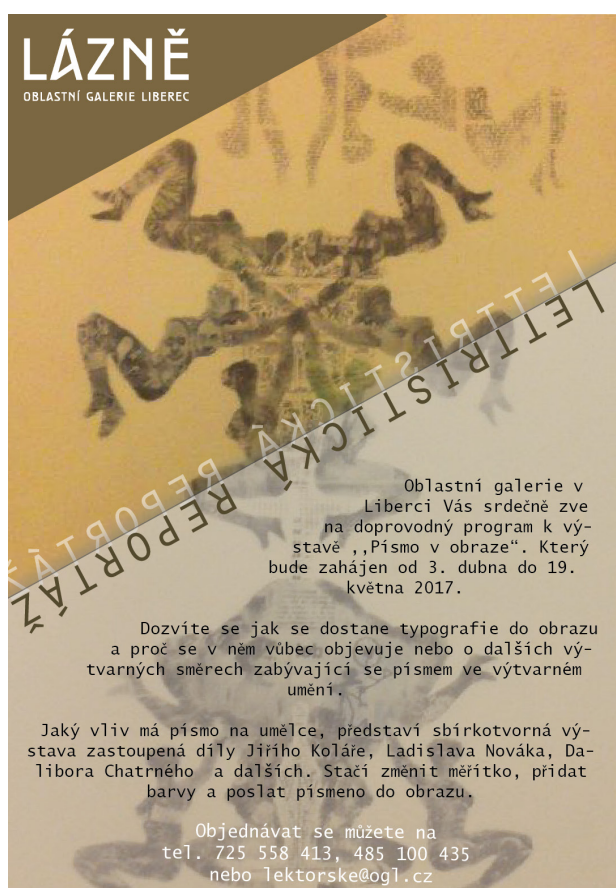
Datum	Čas	Škola	Třída	Počet žáků	Vyučující
5.4.	10:30	ZŠ pro TP	9. třída	10	Bradáčová
7.4.	8:30	SŠ Jeronýmova	kvinta	15	Bucharová
7.4.	10:30	SŠ Jeronýmova	1. ročník	15	Bucharová
7.4.	12:00	SŠ Jeronýmova	1. ročník	15	Bucharová
10.4.	8:30	ZŠ Broumovská	3. třída	24	Pavlatová
10.4.	16:00	volnočasová skupina	mix	5	p. Breň
11.4.	9:30	ZŠ při nemocnici	mix	15	Skácelová
12.4.	8:30	Kateřinky SOU	3. ročník	20	Višňovská
12.4.	10:30	ZŠ Barviřská	4. třída	24	Šimová
19.4.	9:00	ZŠ Velké Hamry	7. třída	20	Dobiášová
19.4.	10:30	ZŠ Velké Hamry	7. třída	27	Dobiášová
19.4.	13:00	ZŠ pro TP	7. třída	10	Bradáčová
20.4.	8:30	Gym F.X. Šaldy	8. třída	14	Fantová
20.4.	10:00	Gym F.X. Šaldy	8. třída	14	Fantová
20.4.	13:15	ZŠ Stráž nad Nisou	8. a 9. třída	18	Trčálková
21.4.	9:00	ZŠ Velké Hamry	6. třída	24	Lindnerová
21.4.	10:30	ZŠ Velké Hamry	6. třída	20	Lindnerová

(Tabulka č. 3, zdroj: vlastní)

3.3 PŘÍPRAVA

Postup přípravy doprovodného programu jsem konzultovala s MgA. Škachovou, která tyto programy v oblastní galerii vytváří. Téma lettrismus navazoval na proměnnou výstavu, která se aktuálně v galerii nacházela.

Doprovodný program jsem propagovala osobně vyučujícím, kteří dorazili do galerie na jiný doprovodný program, ale také jsem vytvořila pozvánky, které jsem následně odeslala do škol.



(Obr. č. 4 a Obr. č. 5, zdroj: vlastní)

Celkový čas lekce je 90 minut. Výklad je záměrně zasazen do prvních 30-ti minut rovnou z několika důvodů. Samotná edukace není primárním cílem, ale spočívá v prožitku žáků a propojení různých mezipředmětových vztahů jako je umění, literatura, výtvarné techniky, dějiny apod., proto je logické umístění výkladu hned na začátek exkurze, jelikož pozornost žáků velice rychle může upadat (zejména v početnějších skupinách). V neposlední řadě také z důvodu objasnění a prezentace tématu, na které se přišli v rámci doprovodného lektorského programu podívat, aby následně měli představu, co mohou tvořit a jaké techniky byly používány nebo kuriózní informace, které podnítl nápad pro vlastní tvorbu aplikovanou například na aktuální problematiku, se kterou se potýkají.

Dle dosažené návštěvnosti byl doprovodný program jeden z nejúspěšnějších toho roku. Celý program byl rozdělen do několika věkových vrstev. Pro základní školy 1. stupně, základní školy 2. stupně a střední školy. Každá varianta programu počítala s odlišnými nároky na žáky, kteří na doprovodný program přišli.

3.4 TÉMA VÝSTAVY - LETTRISMUS

Oblastní galerie Lázně v dubnu roku 2017 uvedla doprovodný program Lettristická reportáž, který se konal v návaznosti na proměnnou expozici Lettristických děl pro střední a základní školy. Jenom okrajově bych ráda nastínila téma expozice, okolnosti a informace týkající se tématu.

„Lettrismus byl idealistické literární a umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozí element produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou, počátky hnutí spadají do roku 1942, ale oficiálně bylo založeno až 1945 v Paříži. „Isou věřil v obrodnou sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem.“ A ten chtěl naučit celý svět a sjednotit tím všechny jazyky.”
wikipedia

V přílohách přikládám vypracovaný dokument k této výstavě, který sloužil lektorům jako podkladové materiály pro doprovodný program. Případně jsme ho také poskytovali i vyučujícím.

3.5 VÝKLAD

Žák společně s lektorem projdou výstavu, budou v přímém kontaktu s originály a seznámí se s významnými díly, autory výstavy a použitými výtvarnými technikami. Níže můžete vidět konkrétní ukázky výkladů rozdělených dle znalostí.

Jednotlivé programy byly rozděleny do třech skupin dle věkových kategorií, případně jejich znalostí.

První skupinou byli žáci 1. stupně základní školy. Výklad byl zaměřen především na informace, které by měli znát nebo které by dokázali zpracovat. V tomto případě bylo nutné je pobídnout k

interakci právě pokládáním jednoduchých otázek, na které všichni znali odpověď. Například: Jaké jazyky známe? Češtinu, Slovenštinu, Němčinu, Angličtinu, Čínštinu atd. Díky této otázce bylo možné aktivovat více žáků najednou, každá skupina dokázala říct minimálně 8 jazyků. Nebo jsme si ukazovali tzv. Piktogramy, které je všude obklopují. A četli jsme jejich významy (například „únikový východ“ nebo „v případě požáru“ atd.).

Druhou skupinou byli žáci 2. stupně základní školy. Zde jsme mohli očekávat více znalostí jazyka (českého i anglického) a také jejich zvládnutí mezipředmětových vztahů. Například mezi českým jazykem a dějepisem. Díky tomu bylo možné pokládat otázky jako: Dokázali byste odvodit název uměleckého směru Lettrismus? Zde měli možnost rozvinout znalost anglického jazyka a přeložit Lettre, jako písmo. Dále jsem jim vysvětlila přípony ismus používající se v umění. Nebo zda si myslí, že se v minulosti setkali (nevědomky) s Lettristickým dílem? Pravděpodobnou odpovědí je ano, protože i plakáty se v minulosti pokládali za Lettristická díla, která obsahovala písmo a zpracovávali je především umělci.

Třetí skupinou byli studenti středních škol (středních odborných škol) nebo vysokých škol. Zde jsme se zaměřovali především na umělecké techniky a filosofický význam lettristické tvorby. Popisovali jsme si jednotlivé výtvarné techniky jako je koláž, muchláž, frotáž atd. Studenti je následně měli hledat v jednotlivých dílech nacházející se v expozici. Zobrazovali jsme si zvrtný text a jeho vysvětlení. Nároky na výsledné práce studentů nebyly pouze estetické, ale i filosofické. Žáci měli vytvořit lettristické dílo, které by obsahovalo nějaký význam nebo pointu.

Ke konci výkladu vznikaly takzvané hypotézy, které měli tvořit sami žáci/studenti s následnou možností jejich ověření/vyvrácení během tvorby v ateliéru.

3.7 STRUKTURA LEKCE



MOTIVACE

1. Změna prostředí
2. Exkurze do galerie
3. Vytvoří si výrobek, který si budou moci odbést domů.

ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ

Jak se chováme v galerii?
co jsou to umělecká díla?
Jak je poznáme? Co je to
lettristické umění?



KLADENÍ OTÁZEK

Co bylo cílem lettristického umění?
Jak vznikl zvrtný text? Dokážu ho také vytvořit?

Je možné tento umělecký směr posunout dál?

VÝBĚR VÝZKUMNÉ OTÁZKY



FORMULACE HYPOTÉZY

Lze vytvořit lettristické dílo, které
pousune tento umělecký směr vpřed.
Například pomocí technik, které se vyvinuly později.
Je možné vytvořit lettristické dílo ve 3D.



PŘÍPRAVA POKUSU A REALIZACE

NÁVRH NA LETTRISTICKÉ DÍLO, KTERÉ NÁSLEDNĚ
ZREALIZUJÍ A PŘI JEHO TVORBĚ VYVRÁTÍ NEBO POTVRDÍ
SVÉ HYPOTÉZY. A DÍLO SI NÁSLEDNĚ ODNESE DOMŮ.



NA KONCI PROGRAMU HROMADNÉ VYHODNOCENÍ DAT

(Obr. č. 6 - Použití metody BOV, zdroj: vlastní)

3.8 EVALUACE

Během jednotlivých lekcí jsem si zapisovala terénní poznámky a na konci každého doprovodného programu jsem žákům rozdala krátký evaluační dotazník, ve kterém měli možnost vyjádřit se nad odborným textem, pojednávajícím o tématu doprovodného programu. Měli v něm označit pojmy nebo informace, které pro ně byly nové nebo které již znali. Níže je uvedený odborný text, jež byl primárně tvořen pro střední školy.

„Používání textu ve výtvarném umění není v této době novinkou. Texty, které se objevují již v egyptských hrobkách, našly důležité místo ve středověkých a alžbětinských dílech a posléze jejich používání vzkvétalo jako nedílná součást kubistických děl a konceptuálního umění. Lettrismus by se dal zařadit pod známější umělecký směr Surrealismus, který byl původně literární styl francouzských avantgardních básníků. Dnes jej interpretujeme jako „nereálný“ umělecký směr, který se zrodil ve dvacátých letech dvacátého století. Jejich cílem byla kritika měšťanské společnosti, jejich zkažené morálky a materialismu. Paralelně s Lettrismem ve světě byl populární i Dadaismus, který se vyznačoval svou dvojjazyčností tzv. destrukcí se zdánlivě bezmeznou hravou tvořivostí.

Lettrismus bylo idealistické literární umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozím elementem produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou. Počátky hnutí spadají do roku 1942, oficiálně bylo založeno až roku 1945. Issou věřil v obrodnou sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem jazykům i národnostem (tzv. Translatio imperií - spojení národů). V tomto případě performativa, schopnost mluveného projevu či jazyka jako takového, byla vložena do výtvarných děl za účelem manipulace veřejností v naději podmanění a sjednocení jazyka. Kromě koláží můžeme v tomto uměleckém směru nalézt další výtvarné techniky jako je asambláž, alchymáž nebo lept.



nová informace



znám/vím o tom



neznám nebo nesouhlasím”

(Obr. č. 7 - Evaluační dotazník, zdroj: vlastní)

4.0 EVALUACE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ

Celkem se doprovodných programů zúčastnilo 17 skupin/tříd. Jednalo se o žáky 1. stupně základní školy, 2. stupně základní školy, ZŠ pro tělesně postižené, ale i středních škol viz níže tabulka.

SEZNAM ŠKOL

Datum	Čas	Škola	Třída	Počet žáků	Vyučující
5.4.	10:30	ZŠ pro TP	9. třída	10	Bradáčová
7.4.	8:30	SŠ Jeronýmova	kvinta	15	Bucharová
7.4.	10:30	SŠ Jeronýmova	1. ročník	15	Bucharová
7.4.	12:00	SŠ Jeronýmova	1. ročník	15	Bucharová
10.4.	8:30	ZŠ Broumovská	3.třída	24	Pavlatová
10.4.	16:00	volnočasová skupina	mix	5	p. Breň
11.4.	9:30	ZŠ při nemocnici	mix	15	Skácelová
12.4.	8:30	Kateřinky SOU	3.ročník	20	Višňovská
12.4.	10:30	ZŠ Barviřská	4. třída	24	Šimová
19.4.	9:00	ZŠ Velké Hamry	7.třída	20	Dobiášová
19.4.	10:30	ZŠ Velké Hamry	7.třída	27	Dobiášová
19.4.	13:00	ZŠ pro TP	7. třída	10	Bradáčová
20.4.	8:30	Gym F.X.Šaldy	8. třída	14	Fantová
20.4.	10:00	Gym F.X.Šaldy	8. třída	14	Fantová
20.4.	13:15	ZŠ Stráž nad Nisou	8.a 9. třída	18	Trčálková
21.4.	9:00	ZŠ Velké Hamry	6.třída	24	Lindnerová
21.4.	10:30	ZŠ Velké Hamry	6.třída	20	Lindnerová

(Tab. č. 8 - Přehled škol, zdroj: vlastní)

EVALUACE JEDNOTLIVÝCH TŘÍD

Na začátku programu nebyly nahlášeny všechny školy, jak je možné vidět v tabulce. Některé opakující se školy, se přihlašovaly postupně po absolvování programu s jinými třídami. I tímto způsobem mi byla poskytnuta zpětná vazba, protože pokud by program nefungoval správně, nemohla bych očekávat další třídy z dané školy. Tento program byl jedním z nejúspěšnějších doprovodných programů toho roku, co se týče návštěvnosti (informace z podkladů výroční zprávy).

ZŠ pro TP

9.třída

Skupina pracovala aktivně a komunikativně. Dokonce jeden ze studentů se o tuto tematiku už dříve zajímal. Bylo proto možné nechat tvorbu hypotéz zcela na žácích, spolužák jim aktivně radil a kladl výzkumné otázky. V Ateliéru byli velmi tvořiví, nápadití a pedagog jim šel v každé činnosti příkladem, když se ostýchali, aktivně se nebál zapojit a ukázat, že na tom nic není. Evaluační text někteří studenti zpracovávali složitěji, někdy neudrželi pozornost. Pravděpodobně na ně byl příliš dlouhý (viz. obrázek dotazníku vyplněného ani ne do poloviny).

7.třída

Zvědaví žáci, už na výstavě plno otázek a evidentní zájem i z porozumění nových pojmů. Ale výtvarná stránka „pokulhává“. Myšlení kreativní, ale fyzické omezení při výtvarném projevu evidentní. Od některých kreativnějších nápadů odstoupili kvůli fyzickému omezení. Evaluační text moc složitý, neuměli si s ním poradit.

SŠ Gymnázium Jeronýmova

První ročník víceletého gymnázia měl evidentně výborný základ ve znalostech výtvarné výchovy. Aktivně se zapojovali v expozici. Dle toho se odvozovaly i práce studentů. S četbou evaluace neměli vůbec problém, naopak poradili si s ní hravě a zvědavě a jejich nadšení pro věc ve všem podpořila paní učitelka.

Naopak, co se týče stejného ročníku gymnázia pouze s tím rozdílem, že přišli ze základních škol, byla znatelná část, kdy komunikace mezi učitelem a žákem byla na začátku, jelikož se neznali a ani neměli potřebné základní informace k výtvarnému citění (někteří žáci ze sportovních škol - fotbalisti). Ale pár jedinců bylo disciplinovaných a pracovalo bez problémů. Naopak ve srovnání paralelní třídy stejné školy, jejich četba evaluačního dotazníku byla pro pár jedinců trápením. Vyučující s dlouholetou praxí vhodně rozdělil jednu velkou třídu na dvě skupiny, aby nenastala situace, kdy není možno při tvorbě každému žákovi individuálně napovídat nebo pomáhat, pokud by bylo potřeba.

ZŠ Broumovská

Zde byla znatelně nižší věková skupina, které byl přizpůsobený výklad, aby vyhovoval rámci jejich chápání a pochopení. Žáci výstavu vnímali bez problémů, reagovali i na otázky až na jednoho jedince, který měl svůj svět jak na výstavě, tak i v ateliéru. V ateliéru, s pomocí paní učitelky, pracovali bez problémů. Jenom při zadání tvorby vlastního výtvarného díla, které mají dostat do prostoru (ať už abecedy nebo jenom lettristického obrazu), byla myšlenka 3D prostoru na tuto skupinu stále náročná. Proto při dalším programu jsem se rozhodla zaměřit více na samotnou abecedu a její tvorbě ve 2D.

Volnočasová skupina

Jednalo se o skupinu dětí, kterou rodiče (přatelé) aktivně přihlásili na doprovodný program v jejich volném čase. Chtěli podpořit umělecké vnímání dětí a poskytnout jiný druh zážitku. Děti bylo 5 (tedy minimální počet, pro realizace doprovodného programu). Věkové rozdíly nebyly moc výrazné šlo převážně o děti od 7 do 8 roku. A jeden 12-ti letý chlapec.

Tato skupina byla evidentně pozitivně namotivována, s ohledem na jejich věk. Bylo milým překvapením jejich nebývalý zájem v expozici o exponáty a techniky jejich tvorby. V ateliéru vzniklo mnoho zajímavých výrobků.

ZŠ při Nemocnici

Doprovodné programy lektoruji přes tři roky, ale neměla jsem náročnější skupinu než tuto. Šlo o věkově heterogenní skupinu, do které bylo spojeno více tříd, tedy i úrovní vzdělání jednotlivých žáků. Proto jsem zvolila variantu pro 1. stupeň základní školy, aby i ti nejmladší chápali. Bohužel, tato volba se neosvědčila. V expozici byli neukáznění jak starší žáci, tak i ti mladší. Následně tvorba v ateliéru nesplňovala vůbec zadání. Jelikož v expozici nepochopili ideu lettristické tvorby. Následná nekázeň se i v ateliéru stupňovala, tak i její hluk. Ale (tři) vyučující evidentně na tuto skutečnost byli zvyklé, proto neměli ani snahu studenty korigovat. Evaluační dotazník většina ani vyplnit nestihla, jelikož ani čas na tvorbu jim nestačil. U této skupiny jsem si uvědomila důležitost diferenciací požadavků a úkolů pro věkově heterogenní skupiny, která bohužel vyžaduje větší počet lektorů.

Kateřinky SOU

Místo nahlášených dvaceti žáků dorazilo pouze 8, ale o to práce a komunikace s nimi byla intenzivnější. Byli zvědaví a hraví, měli i vlastní otázky k tématu, dříve než jsme začali vytvářet hypotézy. Pedagog se automaticky připojil k činnosti žáků, nesnažil se oddělovat (upřímně se studentům přiznal, že o tomto tématu slyší poprvé), což si myslím, že zvědavost žáků jenom podpořilo. Během tvorby jsme se ještě spontánně bavili o daném tématu. Téměř většina prací byla originální i s použitím nových technik, které si velmi rychle a aktivně osvojili.

ZŠ Barvířská

Žáci byli velmi tvořiví a hraví. Někteří jedinci VELICE kreativní. V týdnu se účastnili televizního pořadu Malý Šikula. Jejich zapálení pro výtvarnou výchovu a kreativní tvorbu bylo na první pohled znatelné. Většina pracovala efektivně a rychle, stihli i více děl. Ve třídě měli i jedince, dle mého názoru s poruchou pozornosti, který narušoval plynulý průběh ateliérových aktivit, ale celý kolektiv to vůbec neomezovalo. Na svoji věkovou skupinu měli skvělý výtvarný cit a kreativní přístup.

7.třída

Kluci se zaměřili na vymýšlení abecedy, než na samotnou výtvarnou formu. Děvčata zadání pochopila i přes fakt, že ve třídě je 27 žáků a mají tam i slabší jedince, kterým je nutno věnovat více pozornosti a pomoci. Kolektiv to však nijak nenarušuje ani nerozděluje. Berou to tak, jak to je.

6. třída

Až na 3 jedince, minimální kreativita. Tišší žáci se zase lépe projevily výtvarně. Naopak aktivní žáci v expozici se výtvarně nedokázali plnohodnotně vyjádřit ve vlastní tvorbě. Jeden žák neudělal vůbec nic. Jedna skupina evaluační dotazník ani nepochopila. Druhá jej vyplnila s opakovanými dotazy „jak?“.

Tato škola s ohledem na množství žáků byla rozdělena na 2 části. Absolvovali dva doprovodné programy, aby „jen tak 90 minut nečekali“. Osobně si myslím, že to nebyla dobrá volba, jelikož skupinka, kterou jsem měla jako druhou a již 90 minut před tím, aktivně a kreativně přemýšlela v jiné expozici, byla již unavená a práce s ní byla těžší. Stejný průběh absolvovala i 7.třída. Tam to vysílení nebylo tak znatelné.

4.1 DISKUZE

Cílem bakalářské práce bylo vytvoření doprovodného programu pro heterogenní skupiny žáků a studentů na základně prvků badatelsky orientované výuky s jeho následnou realizací.

Během své práce jsem se snažila zodpovědět tři základní výzkumné otázky:

1. Jaký je přínos vzdělávání v mimoškolním edukačním prostředí? A zda je to přínos?

Již víme, že galerijní animace v tomto případě je tzv. neformálním kurikulem, které je stále v rámci školního vyučování. Avšak změna prostředí žáky může motivovat, ale také může pomoci zaznamenání daných informací do dlouhodobé paměti, díky dalším podmětům, které se kolem žáků nachází nebo které si vyzkouší. Jde tedy o silnější dojemovou formu výuky, která vzdělává žáky zábavnou formou. Avšak tato výuka není koncipována na dlouhodobější kurikulum, proto je nutné ji využívat pouze ve „zdravé míře“.

2. Jaký je možný přínos tohoto tématu pro výtvarné vnímání žáků/studentů?

Doprovodné programy muzejní nebo galerijní animace jsou primárně koncipovány na rozvoj kreativního/výtvarného vnímání i vzdělání. Také jeho vedlejším přínosem mohou být sociální znalosti a zkušenosti v kulturním prostředí. Konkrétně výstava Lettrismu je jak ukázkou velkého množství výtvarných technik, tak i ukázkou kreativních idejí tehdejších umělců a vyjádření jejich názorů.

3. Jaký je postoj učitelů v daném regionu ke vzdělávání v mimoškolním edukačním prostředí?

S pedagogy, jež navštívili doprovodné programy jsem formou neformálního rozhovoru řešila především dlouhodobou udržitelnost doprovodných programů. Jednoznačně se shodli, že konkrétně v Liberci dlouhodobá udržitelnost doprovodných programů není problém, jelikož jen v Liberci a jejím blízkém okolí se velké množství škol, tzn. potencionálních návštěvníků nachází. Objevily se však výhrady k tématům doprovodných programů. Ač je pochopitelné, že doprovodné programy tematicky ladí k proměnným expozicím, které se aktuálně galerii nachází. Ne vždy je ale pedagogové dokáží zakomponovat do jejich výuky, tak, aby byly tematicky přínosné pro žáky. To by dle pedagogů mohlo být jedno z úskalí, které by mohlo ovlivnit dlouhodobou udržitelnost.

Metody použité při vytváření doprovodného programu vycházejí z analýzy principů BOV. Pozorování heterogenních skupin při programu metodou terénních poznámek s následným evolučním dotazníkem formou odborného textu.

Komparace heterogenních skupin

1.stupeň ZŠ

Rychlejší motivace u žáků prvního stupně, avšak jejich soustředění trvalo kratší dobu, proto bylo potřeba při výkladu využívat aktivizačních metod (otázky, kvízy). A v ateliéru více druhů aktivit.

2.stupeň ZŠ

Žáci druhého stupně naopak měli základní znalosti, které se daly využít při tvorbě hypotéz (především u výtvarných technik). Proto zde byl výklad minimální, spíše převažovala diskuse a tvorba hypotéz, které si následně ověřovali při ateliérové tvorbě. Jejich soustředění bylo vysoké, proto v ateliéru měli pouze 2 aktivity. První na rozvoj kreativity a uvolnění končetin a druhé ověřování hypotéz pomocí tvorby vlastního lettristického díla.

Středoškoláci

U žáků středních škol a středních odborných škol byla těžší fáze počáteční motivace a aktivizace v doprovodném programu. Až na výjimky neměli potřebu tak ochotně odpovídat na kvízy a dotazy jako to bylo u mladších žáků. Za to při ateliérové tvorbě dokázali vymyslet i koncept k vytvořenému dílu a kvalitním a kreativním způsobem jej i zpracovat.

Setkala jsem se s případy stejné věkové skupiny, které potřebovaly nižší náročnost. Například u 7. třídy ze ZŠ pro TP byla nutná modifikace ateliérových aktivit a snížení jejich náročnosti, jelikož někteří měli pohybové omezení. Ale dané snížení náročnosti se týkalo jen několika studentů. Zbytek třídy pracovalo dle původního záměru. Též základní škola při nemocnici potřebovala při ateliérových aktivitách individuální přístup.

4. 2 ZÁVĚR

Zkušenost vedení školních skupin mě obohatila. Ucelila jsem si vlastní metody k vedení početnějších skupin žáků/studentů s odlišnými vzdělávacími přístupy dle věkových skupin a jejím dělení. Použité metody jsou pro všechny skupiny většinou shodné, pouze jim přikládám rozdílné časové dotace v rámci lekce. Případně měním jejich náročnost, protože výklad, který mám připravený pro střední školy by první stupeň základní školy jen těžko zpracoval. Proto je nutná modifikace náplně jednotlivých metod dle věkového rozdělení. Také příprava lekce dle principů BOV měla více podob. S tematikou lettristického díla pracovali v ateliéru všichni, ale každá věková skupina měla jinou náročnost. Rozdělení nelze aplikovat tabulkově, jelikož se mohou lišit i stejné věkové skupiny. K určování vhodného rozdělení jsem na konci lekce používala evaluační dotazník formou odborného textu, dle kterého jsem následně měla možnost modifikovat další lekce, pokud pro nějakou třídu byla náročnost vyšší.

Velkým přínosem pro mě v této práci byly také výzkumné otázky. Některé vyvstaly až během praktické části. Jako například: „Jaký je postoj učitelů v daném regionu ke vzdělávání v mimoškolním edukačním prostředí?“ Tato výzkumná otázka vznikla až během realizace bakalářské práce. Vyplynula z neformálního rozhovoru s pedagogy, jež navštívili doprovodný program. Díky tomu jsem začala řešit dlouhodobou udržitelnost doprovodných programů pro Oblastní galerii a jejich úskalí.

Po skončení proměnného doprovodného programu jsem dostala možnost vést v Oblastní galerii pravidelný výtvarný kroužek pro děti, který se jmenuje ČtvrťArtek a koná se během školního roku každý čtvrtek. Zde mohu zúročit nabyté zkušenosti, ale také vidět i vývoj dětí v delším časovém období, jelikož se jedná o pravidelné návštěvníky. Na základě mé poslední výzkumné otázky jsem navrhla rozšíření daného kroužku o tematiku, jež by školy uvítaly a to o workshopy pro žáky základních a středních škol, kteří by měli zájem o přípravu na talentové zkoušky, případně odborně vedenou tvorbu portfolia pro přijímací řízení. Přidanou hodnotou by jistě bylo potvrzení pravosti portfolia významnou institucí jako je Oblastní galerie Lázně, Liberec.

Tvorba této bakalářské práce pro mě byla velkým přínosem, jak z pohledu přípravy a tvorby doprovodných programů, tak i její samotná realizace a následné vyhodnocení jednotlivých metod a vhodnosti jejich použití. Tato bakalářská práce může být použita jako ilustrační situace, kterou je možné se inspirovat. Není však možné práci použít plošně, během procesu se nachází mnoho „proměnných“, které určují další postupy, které se v různých krajích či institucích mohou lišit.

4.3 FOTODOKUMENTACE

Na začátku ateliérové tvorby měli žáci/studenti za úkol, prvních 10 minut tvorby, rozpohybovat a uvolnit si zápěstí, volným psaním na velkou papírovou plochu. Viz obrázek č. 9



(obr. č. 9, první část ateliérové tvorby)



(obr. č. 10, první část ateliérové tvorby)

První stupeň základní školy mělo za úkol, tvořit vlastní lettristické dílo, na základě svých hypotéz, které zazněli v expozici. Například dle druhu výtvarné techniky nebo umělce, kterého viděli. Viz obrázek č. 11

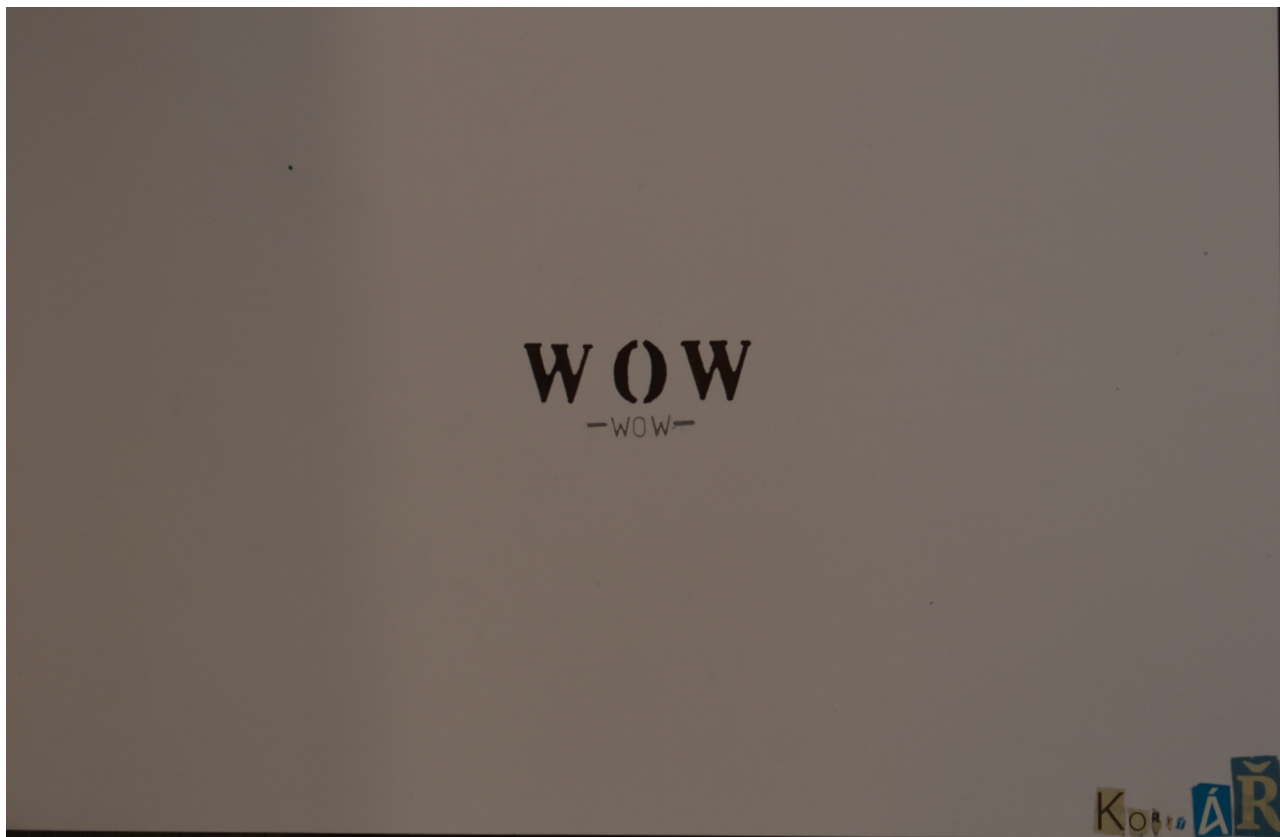


(obr. č. 11, ateliérová tvorba 1. stupeň základní školy)



(obr. č. 12, ateliérová tvorba 1. stupeň základní školy)

Samozřejmě, že zadávání tvorby bylo individuální. Pokud vyučující nebo lektor vyhodnotil, že je žák šikovnější, měl možnost tvořit také náročnější variantu (určenou pro žáky 2.stupně základní školy a střední školy).



(obr. č. 13, ateliérová tvorba 1. stupeň základní školy)



(obr. č. 14, ateliérová tvorba 1. stupeň základní školy)

Druhý stupeň základní školy měl za úkol rozšířit letristické dílo o tzv. třetí rozměr. Proto kromě ověřování hypotéz, které si studenti určili v expozici, letristické dílo výtvarně zpracovávali do 3D.



(obr. č. 15, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)



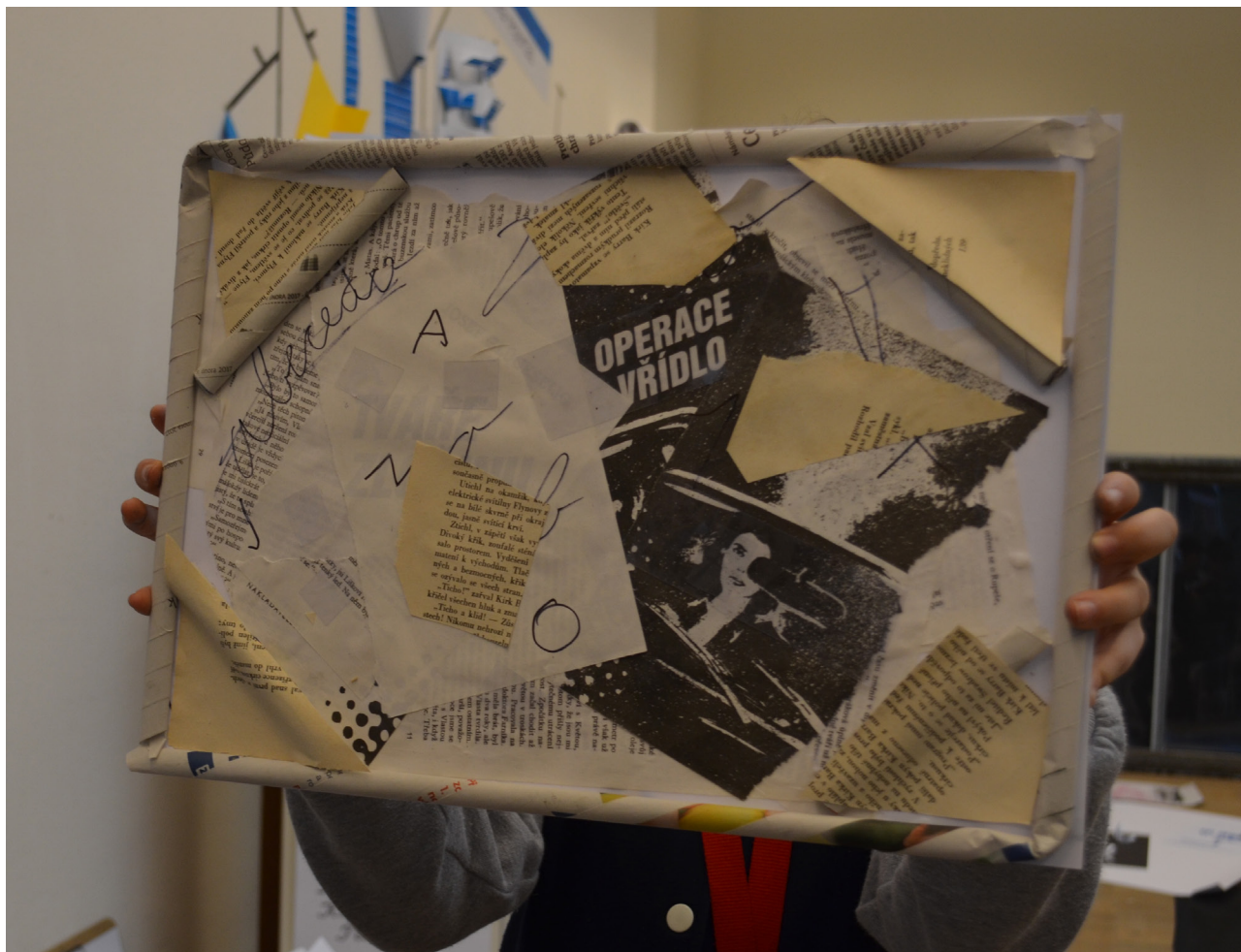
(obr. č. 16, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)



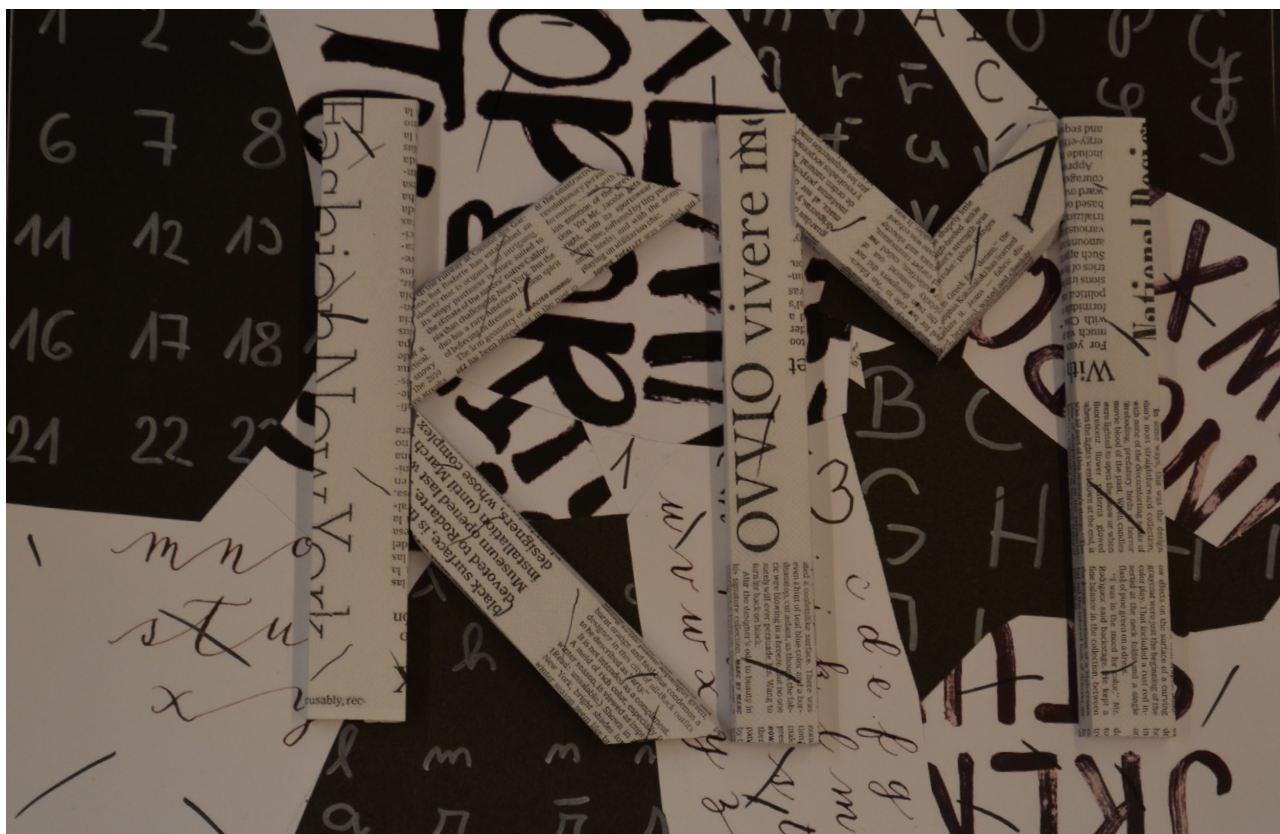
(obr. č. 17, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)



(obr. č. 18, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)



(obr. č. 19, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)



(obr. č. 20, ateliérová tvorba 2. stupně základní školy)

Poslední částí doprovodného programu odehrávající se v ateliéru, bylo vyplnění evaluačního textu. Níže příkládám fotografie vyplněných dotazníků. Někteří žáci/studenti pojali vyplňování dotazníků také kreativním způsobem.

Lettristická reportáž

Použití textu ve výtvarném umění není v této době novinkou. Texty, které se objevují již v egyptských hrobkách, nalezy důležité místo ve středověkých a alžbětinských dílech a posléze jejich používání vzkvétalo jako nedílná součást kubistických děl a konceptuálního umění.

Konceptuálním uměním se myslí, umělecké hnutí, které stanoví do popředí myšlenku, koncept, záměr nebo ideu, před samostatné provedení či realizace uměleckého díla. Lettrismus by se dal zařadit pod známější umělecký směr Surrealismus, který byl původně literární styl skupiny francouzských avantgardních básníků. Dnes ho interpretujeme jako „nadsutečný“ umělecký směr, který se zrodil 20. letech 20. století. Jejich cílem byla kritika měšťanské společnosti, její zkažené morálky a materialismu. Paralelně s Lettrismem ve světě byl populární i Dadaismus, který se vyznačoval svou dvojjazyčností. Tzv. destrukci se zdánlivě bezmeznou hravou tvořivostí.

Lettrismus bylo idealistické literární a umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozím elementem produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou. Počátky hnutí spadají do roku 1942, oficiálně bylo založeno až 1945. Isou věřil v obrodu sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem jazykům i národnostem (tzv. translatio imperii - spojení národů). V tomto případě performativa, schopnost mluveného projevu či jazyka jako takového, byla vložena do výtvarných děl za účelem manipulace veřejnosti v naději podmanění a sjednocení jazyka. Kromě koláže můžeme v tomto uměleckém směru nalézt další výtvarné techniky jako je asambláž, alchymáž nebo lept.

☐ nová informace ☒ znám / vím o tom ☒ neznám nebo nesouhlasím

(obr. č. 21, evaluační dotazník)

Lettristická reportáž

Použití textu ve výtvarném umění není v této době novinkou. Texty, které se objevují již v egyptských hrobkách, nalezy důležité místo ve středověkých a alžbětinských dílech a posléze jejich používání vzkvétalo jako nedílná součást kubistických děl a konceptuálního umění.

Konceptuálním uměním se myslí, umělecké hnutí, které stanoví do popředí myšlenku, koncept, záměr nebo ideu, před samostatné provedení či realizace uměleckého díla. Lettrismus by se dal zařadit pod známější umělecký směr Surrealismus, který byl původně literární styl skupiny francouzských avantgardních básníků. Dnes ho interpretujeme jako „nadsutečný“ umělecký směr, který se zrodil 20. letech 20. století. Jejich cílem byla kritika měšťanské společnosti, její zkažené morálky a materialismu. Paralelně s Lettrismem ve světě byl populární i Dadaismus, který se vyznačoval svou dvojjazyčností. Tzv. destrukci se zdánlivě bezmeznou hravou tvořivostí.

Lettrismus bylo idealistické literární a umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozím elementem produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou. Počátky hnutí spadají do roku 1942, oficiálně bylo založeno až 1945. Isou věřil v obrodu sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem jazykům i národnostem (tzv. translatio imperii - spojení národů). V tomto případě performativa, schopnost mluveného projevu či jazyka jako takového, byla vložena do výtvarných děl za účelem manipulace veřejnosti v naději podmanění a sjednocení jazyka. Kromě koláže můžeme v tomto uměleckém směru nalézt další výtvarné techniky jako je asambláž, alchymáž nebo lept.

☐ nová informace ☒ znám / vím o tom ☒ neznám nebo nesouhlasím

(obr. č. 22, evaluační dotazník)

Lettristická reportáž

Použití textu ve výtvarném umění není v této době novinkou. Texty, které se objevují již v egyptských hrobkách, nalezy důležité místo ve středověkých a alžbětinských dílech a posléze jejich používání vzkvétalo jako nedílná součást kubistických děl a konceptuálního umění.

Konceptuálním uměním se myslí, umělecké hnutí, které stanoví do popředí myšlenku, koncept, záměr nebo ideu, před samostatné provedení či realizace uměleckého díla. Lettrismus by se dal zařadit pod známější umělecký směr Surrealismus, který byl původně literární styl skupiny francouzských avantgardních básníků. Dnes ho interpretujeme jako „nadsutečný“ umělecký směr, který se zrodil 20. letech 20. století. Jejich cílem byla kritika měšťanské společnosti, její zkažené morálky a materialismu. Paralelně s Lettrismem ve světě byl populární i Dadaismus, který se vyznačoval svou dvojjazyčností. Tzv. destrukci se zdánlivě bezmeznou hravou tvořivostí.

Lettrismus bylo idealistické literární a umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozím elementem produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou. Počátky hnutí spadají do roku 1942, oficiálně bylo založeno až 1945. Isou věřil v obrodu sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem jazykům i národnostem (tzv. translatio imperii - spojení národů). V tomto případě performativa, schopnost mluveného projevu či jazyka jako takového, byla vložena do výtvarných děl za účelem manipulace veřejnosti v naději podmanění a sjednocení jazyka. Kromě koláže můžeme v tomto uměleckém směru nalézt další výtvarné techniky jako je asambláž, alchymáž nebo lept.

☐ nová informace ☒ znám / vím o tom ☒ neznám nebo nesouhlasím

(obr. č. 23, evaluační dotazník)

Lettristická reportáž

Použití textu ve výtvarném umění není v této době novinkou. Texty, které se objevují již v egyptských hrobkách, nalezy důležité místo ve středověkých a alžbětinských dílech a posléze jejich používání vzkvétalo jako nedílná součást kubistických děl a konceptuálního umění.

Konceptuálním uměním se myslí, umělecké hnutí, které stanoví do popředí myšlenku, koncept, záměr nebo ideu, před samostatné provedení či realizace uměleckého díla. Lettrismus by se dal zařadit pod známější umělecký směr Surrealismus, který byl původně literární styl skupiny francouzských avantgardních básníků. Dnes ho interpretujeme jako „nadsutečný“ umělecký směr, který se zrodil 20. letech 20. století. Jejich cílem byla kritika měšťanské společnosti, její zkažené morálky a materialismu. Paralelně s Lettrismem ve světě byl populární i Dadaismus, který se vyznačoval svou dvojjazyčností. Tzv. destrukci se zdánlivě bezmeznou hravou tvořivostí.

Lettrismus bylo idealistické literární a umělecké hnutí, v němž bylo písmo výchozím elementem produkce. Založil ho rumunský básník Isidore Isou. Počátky hnutí spadají do roku 1942, oficiálně bylo založeno až 1945. Isou věřil v obrodu sílu nových jazykových a malířských forem, proto chtěl vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům) srozumitelný všem jazykům i národnostem (tzv. translatio imperii - spojení národů). V tomto případě performativa, schopnost mluveného projevu či jazyka jako takového, byla vložena do výtvarných děl za účelem manipulace veřejnosti v naději podmanění a sjednocení jazyka. Kromě koláže můžeme v tomto uměleckém směru nalézt další výtvarné techniky jako je asambláž, alchymáž nebo lept.

☐ nová informace ☒ znám / vím o tom ☒ neznám nebo nesouhlasím

LoL

(obr. č. 24, evaluační dotazník)

SEZNAM LITERATURY:

[online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-zakladni-skoly>

BARTOŠOVÁ, Klára. Učení zážitkem v mimoškolním vzdělávání pomocí moderní didaktické metody Carousel spolu v galerijní animaci. 2013. KPP/TUL BP: 11-FP-KPP-03. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14079/BakalarkaKB.pdf?sequence=1>

HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. neoznačeno. ISBN 80-7204-084-7.

Pelikán, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2010 Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. 2001. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-262-0872-3.

Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním [online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <http://badatele.cz/cz>

Psychologie, pedagogika [online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/edukan-konstrukty.html>

See Box 5 for the complete text of Strategy

ŠTRÉBLOVÁ, CSC., PaedDr. Miroslava. Vybrané kapitoly z pedagogiky: INFORMACE – VÝCHOVA – PEDAGOGIKA [online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-476-version1-28_streblova.pdf, ISBN 978-80-7290-669-7

ŠVAŘÍČEK, Roman. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNESCO – A PLACE TO LEARN: Lessons from Research on Learning Environments, ISBN 978-92-9189-110-8

UPRAVENÝ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
PLATNÝ OD 1. 9. 2013 [online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/vzdelavani/
upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

V. - PAVLÍKOVÁ, A. Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. Praha: Portál, 1999. 436 p. ISBN 80-7178-295-5.

VÁGNEROVÁ MARIE – Vývojová psychologie, 2012, ISBN: 9788024621531

VALENČIČ ZULJAN a kol.- Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation, ISBN 978-961-253-051-8

VOTÁPKOVÁ DANA a kol. – BÁDÁLEK I.,II., ISBN: 978-80-87905-04-3,ISBN: 978-80-87905-03-6

VOTÁPKOVÁ DANA a kol. – Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním, ISBN: 978-80-87905-02-9

Výzkumné metody [online]. [cit. 2019-08-04]. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/index.php/
V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody](https://wikisofia.cz/index.php/V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody)>