

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Bc. Eliška Pavůčková

**Kreativní proces jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí
u žáků sociálně znevýhodněných**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Kreativní proces jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněných“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne.....

Podpis

Poděkování

Děkuji mé vedoucí práce Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 5 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 6 |
| 1 Program Kreativní partnerství | 7 |
| 1.1 Specifika a cíle projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu | 8 |
| 1.2 Klíčový aktéři programu | 9 |
| 1.3 Cíle | 11 |
| 1.4 Kreativní proces | 12 |
| 1.5 Klíčové kompetence | 16 |
| 2 Sociální znevýhodnění | 23 |
| 2.1 „Žák se sociálním znevýhodněním“ | 23 |
| 2.2 Romský žák a jeho rodina | 25 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 29 |
| 3 Metodika vlastního výzkumu | 30 |
| 3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky | 30 |
| 3.2 Design výzkumného šetření | 31 |
| 3.3 Metody sběru dat | 32 |
| 3.4 Výzkumné prostředí a výzkumný soubor | 34 |
| 3.5 Etické aspekty výzkumu | 34 |
| 3.6 Triangulace metod | 35 |
| 4 Plán programu | 36 |
| 4.1 Tvorba plánu programu | 36 |
| 4.2 Cílová skupina a počet žáků | 37 |
| 4.3 Téma | 37 |
| 4.4 Cíl | 37 |
| 4.5 Metodika plánu programu | 38 |
| 5 Reflexe realizace programu a její interpretace | 45 |
| 6 Interpretace rozhovoru výzkumníkem | 57 |
| 7 Zhodnocení výzkumných otázek | 61 |
| 8 Diskuze | 63 |
| 8.1 Limity studie | 64 |
| Závěr | 65 |

Seznam bibliografických citací a zdrojů

Seznam příloh

Úvod

Autorka je od roku 2017 v projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu, který realizuje Společnost pro kreativitu a vzdělávání. Její úloha v tomto programu je vytvoření kreativního plánu a jeho realizování. Tvorba a realizace je pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí první třídy základní školy. Úkolem celé práce je ukázat učitelům a žákům jiný způsob učení, a to kreativní prožitkovou formou a tím i inspirovat učitele do své práce. Autorka neměla předešlé zkušenosti s touto cílovou skupinou. Práce s těmito specifickými žáky ji zaujala a chtěla zjistit, zda je její tvorba dostatečně kreativní a zda plán projektu a v něm dané aktivity a techniky mají vliv na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Sám projekt se zaměřuje na klíčové kompetence a další dovednosti žáků a hodnotí celkový dopad kreativního procesu, ale i přes to autorka chtěla zjistit, jak je na tom její vlastní metodika práce a pochopit více tuto cílovou skupinu.

Hlavním cílem této práce je ponoření se do kreativního procesu a v rámci něj zjistit, zda tento proces funguje a zda je možnost rozvinutí klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněných. Tato práce také slouží jako inspirace, návod či příručka pro lidi se stejným zaměřením jako autorka, kteří se chystají pracovat s touto cílovou skupinou nebo pouze pracovat jakoukoliv kreativní formou.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o termínech důležitých pro znalost praktické části, jako Projekt Kreativní Partnerství, kreativní proces, klíčové kompetence a sociální znevýhodnění. Tyto termíny jsou rozepsány podrobněji a jsou podloženy odbornými publikacemi. Praktická část se zaměřuje na popis tvorby vlastní metodiky práce. Popisuje jednotlivé kroky tvorby plánu metodiky, ukázky přípravy setkání a reflexi daných setkání.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se zabývá teoretickými východisky, která jsou důležitá pro znalost k praktické části, tedy metodiky vlastního výzkumu. Daná teorie je podložena odbornými publikacemi. První kapitola se zabývá projektem Kreativní partnerství pro inkluzivní školu, kde se blíže seznámíme s důležitostmi daného projektu. Druhá kapitola nás blíže seznámí s pojmem sociální znevýhodnění a dalšími termíny, které se objevují ve výzkumném šetření.

1 Program Kreativní partnerství

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání vznikla v roce 2010, aby školám umožnila účastnit se programů součástí kterých je partnerský kontakt a přímé působení umělců. Podle nedávných výzkumů a studií je přesvědčena o pozitivních dopadech kreativního způsobu učení, jak na žáky, tak na pedagogy (crea-edu, 2018 [online]). Veškeré její aktivity se opírají o tento přínos kreativního vztahu pro všechny zúčastněné a pomocí vlastních metod je začleňuje do vzdělávání a učebního procesu ve škole i mimo školu. Z této spolupráce čerpají především žáci a učitelé. Žákům Společnost pro kreativitu ve vzdělávání nabízí objevení motivace a radosti z učení (crea-edu, 2018 [online]). Tuto myšlenku potvrzuje například Mihaly Csikszentmihalyi, který proklamuje ve své knize Flow – O štěstí a smyslu života, že pokud se člověk oddává činnosti, která jej pohltí, zažívá největší pocity štěstí. Díky uměleckému prožitku se žáci naučí přijmout vlastní zodpovědnost a jsou ochotni iniciovat vlastní cestu k dosažení vědomostí a poznání. „*Je nezbytné všimnout si spíše pocitů dítěte než jeho chování v rámci formativně-výchovného ovlivňování.*“ (Oaclander, 2010, s.224). Učitelům napomáhá k rozvoji osobní kreativity a profesních kompetencí.

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání realizuje program Kreativní partnerství, který má pod sebou jednotlivé projekty. V současné době se jedná o tři konkrétní projekty – Projekt Kreativní Partnerství Praha, Projekt Podpora Uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti a Kreativní partnerství pro inkluzivní školu, kterým se budeme zabývat níže. Celá koncepce projektů je zaštitěna britským programem Kreativní Partnerství (The Creative Partnership), který zřídil Odbor kultury, médií a sportu (The Department for Culture, Media and Sport). Tento britský program vznikl roku 2002 jako vlajkový program kreativních vzdělávacích metod v Anglii, za cílem dlouhodobé spolupráce mezi školami a umělci a danou prací inspirovat jak pedagogy i žáky. Taktéž s cílem zvýšit příležitosti pro rozvoj všech žáků tvůrčí dovednosti tím, že umožní žákům, učitelům a kreativním odborníkům pracovat v kulturních budovách, jako jsou muzea, galerie a divadla (ofsted, 2006 [online]). Tento britský program dále rozvíjela a formovala organizace *Creativity, Culture and Education*, která podporuje i implementaci programu v České republice a dlouhodobě se zapojuje do realizovaných projektů v ČR s cílem podpořit vysokou kvalitu programu a dopady na podpořené žáky (crea-edu, 2018 [online]). Mimo jiné Společnost pro kreativitu ve vzdělávání pořádá příměstské tábory, konference a benefiční akce (crea-edu, 2018 [online]).

Jak zmiňuje Creativity, Culture and Education, Kreativní partnerství poskytují nástroje, které pomáhají rozvíjet tvůrčí schopnosti dítěte i dospělého, což má pozitivní vliv na jejich schopnost učit se, růst a udržet si učení po celý život (2007). S využitím síly tvořivosti umožňují tato partnerství žákům a pedagogům polemizovat o tom, jak může být svět zlepšen, což jim dává možnost a schopnost řešit individuální a kolektivní problémy, budovat důvěru a vytvářet postoje k jejich životu.

Iniciativa „Kreativní partnerství“ má úspěch zejména ve spolupráci s dětmi a mladými lidmi ze znevýhodněných oblastí a s těmi, kteří čelí složitým a rozmanitým výzvám a překážkám při realizaci svého potenciálu.

Dopady programu v Anglii

Programem v Anglii prošlo více než 1 milion dětí, 90 000 pedagogů při realizaci 8 000 projektů. Jeho pozitivní dopady prokazuje množství výzkumů, studií a statistik. Mezi hlavní kladné důsledky patří: rozvoj osobnosti a obecná připravenost žáků na život po ukončení vzdělávání v instituci, zlepšení studijních výsledků, zlepšení komunikace s rodiči, komunikačních dovedností žáků, sebejistoty a výrazně se zvýšila docházka žáků (crea-edu, 2018 [online]).

1.1 Specifika a cíle projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu

„Program reaguje na několik okruhů problémů, na českých školách jsou neefektivní výukové metody, děti jsou nemotivované a pasivní.“ (Sršňová, 2018 [online])

Projekt Kreativní partnerství pro inkluzivní školu je realizován od roku 2016 ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. Projekt poskytuje intenzivní spolupráci pedagoga a umělce. Jejich partnerství spočívá ve vytváření kreativního programu pro žáky, a to zejména ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo kulturně odlišného prostředí.

„Realizace projektu probíhá od října 2016 do září roku 2019. Celkově je do projektu zapojeno 14 škol v 8 krajích (Středočeský kraj, Plzeňský kraj, Karlovarský kraj, Ústecký kraj, Vysočina, Moravskoslezský kraj, Ostravský kraj), přičemž jsou zapojeny střední i základní školy. V rámci projektu bude podpořeno přibližně 1000 žáků, přičemž nejméně 290 žáků je ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí.“ (crea-edu, 2018 [online])

Projekty jsou realizovány ve třídách, kde jsou zapojeni umělci různého zaměření a pracují spolu s pedagogem a žáky. Zapojili se například malíři, choreografové, tanečníci, herci, architekti a grafici. Výběr umělce závisí na základě potřeb třídy. Nejprve pedagog probírá s žáky různá témata, o které sami jeví zájem a v kterých mají případné nedostatky a taktéž žáky během výuky intuitivně sleduje a na základě toho vybírají společné téma a vhodného umělce. Po výběru pedagog s umělcem probírají téma projektu a volby vyučovacích předmětů, v rámci, kterých bude projekt realizován a domlouvají se na celkovém plánu projektu. Vyučovací předměty mohou být kombinovány. V našem případě byla volba umělce hereckého zaměření, téma Čarovná kniha písmen a vyučovacímí předměty byl česky jazyk, výtvarná výchova a svět kolem nás. Výuka se uzpůsobila potřebám žáků a vymezil se časový rámec průběhu projektu (Sršňová, Vadová, 2017).

1.2 Klíčový aktéři programu

K tomu, aby mohl být projekt ve třídách realizován, jsou k tomu důležité osoby, které jsou nedílnou součástí programu. O některých jsme se již zmínili výše (pedagog, umělec). Nyní si tyto i další pozice probereme více.

Konzultant kreativity

Pozice je především pro umělce, ale mohou být i pro odborníky uměleckých profesí. Úloha konzultanta kreativity závisí především v oslovení a vedení umělce, společné tvorbě plánu, struktury a nastavení cílů projektu. Podporování umělce při realizaci projektu a hodnocení s ním i pedagogem průběh, plnění cílů a případná úskalí během projektu a hledat společné cesty k řešení. V neposlední řadě je úkolem konzultanta kreativity komunikace, jak s umělcem, učitelem, tak také s vedením školy (Sršňová, Vadová, 2017).

Umělec

Umělec je profesionál s uměleckou profesí, který vytváří spolu s pedagogem plán projektu a realizuje ho. Účastní se přímo výuky s žáky a pedagogem.

Školní koordinátor

„Osoba pověřená ředitelem školy (může se jednat o ředitele, zástupce ředitele nebo pověřeného učitele), která zajišťuje provázanost programu a třídních projektů se vzdělávacími prioritami školy, se školním vzdělávacím programem a strategickým směřováním školy. Zajišťuje technickou a organizační podporu třídním projektům (např.

přizpůsobení rozvrhu, umožnění výjezdů mimo školu apod.) a podporuje trvalé začlenění programu do chodu školy.“ (Sršňová, Vadová, 2017, s.7)

Pedagog

Učitel konkrétního vyučovacího předmětu nebo třídní učitel třídy. Podílí se na plánování programu spolu s umělcem, účastní se realizace programu a je za nastavení cíle a průběhu projektu zodpovědný. Komunikuje s umělcem a konzultantem kreativity. Průběžně s umělcem hodnotí průběh realizace. Umělce podporuje při přímé práci s žáky (Sršňová, Vadová, 2017).

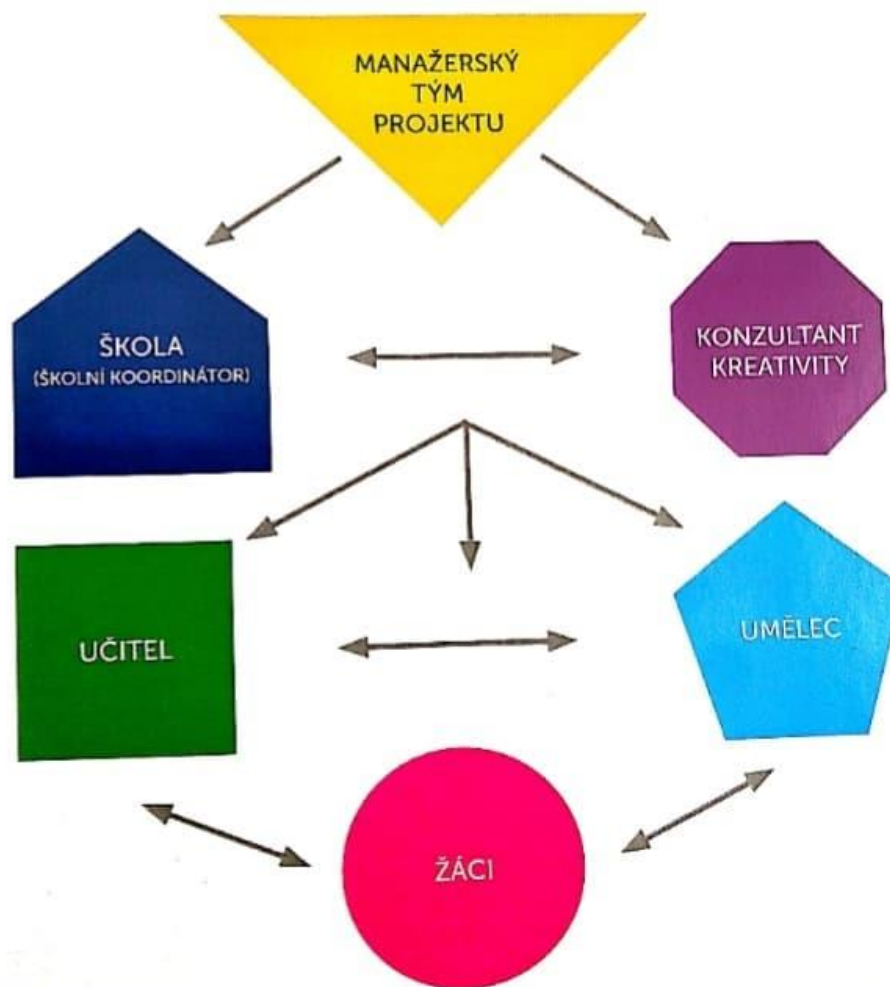
Žáci

Žáci jsou hlavními aktéry v projektu. Společně se domlouvají na výběru tématu, výběru vhodného umělce pro dané téma a podílí se na reflektování průběhu s pedagogem a daným umělcem. Na tom, jak bude průběh a reflexe probíhat se přizpůsobuje věkovým zvláštnostem žáků. Taktéž společně rozhodují o změnách v aktivitách a v celém průběhu projektu. Mají volbu svobodného názoru říci co se jim líbí nebo nelíbí. Tím si žáci osvojují komunikační a organizační dovednosti, rozvíjí motivaci a získávají aktivní zapojení do procesu dění (Sršňová, Vadová, 2017).

Manažerský tým projektu

Zodpovídá za výběr, školení a metodické vedení organizačního týmu. Podporuje sdílení zkušeností a komunikaci s rodiči. Má za cíl podporovat dlouhodobé a udržitelné zařazení aktivit do chodu školy (Sršňová, Vadová, 2017).

Daní aktéři tvoří velký pracovní tým a vytváří tak základní principy programu. Jak hovoří Manuál programu Kreativní partnerství, těmito principy jsou: *Princip partnerství, princip vzájemného učení, zaměření projektů na podporu a rozvoj žáků a kontinuální hodnocení projektů* (2017, s. 8). Pro lepší přehlednost a pochopení týmu, autorka přikládá schéma z Manuálu Kreativní partnerství (2017).



1.3 Cíle

Cíle projektu jsou zejména zaměřena na **rozvoj klíčových kompetencí** (viz. kap. 1.5 *Klíčové kompetence*), které v sobě zahrnují například spolupráci, komunikaci, organizační schopnosti, kritické myšlení, respektování sebe a okolí a psychomotorické schopnosti. Každá třída směřuje na rozvoj vybrané klíčové kompetence. Dále se orientuje na **rozvoj funkční gramotnosti**, jako například rozvoj čtenářské gramotnosti s využitím divadla zaměřené na kritickou analýzu textů, tvorbu textů a argumentaci nebo to může být výuka matematiky prostřednictvím výtvarných technik a pohybu zaměřená na praktické využití matematiky (psup, 2016 [online]). Poté **rozvoj motivace k učení**, která vede k samostatnosti a zodpovědnosti. Kreativní výuka dává žákům možnost propojovat ji s reálným životem. Mají zodpovědnost za plnění svých školních povinností vůči skupině, s kterou mají příležitost pracovat a taktéž mají zodpovědnost za výstupy na kterých pracovali po celou dobu projektu a prezentují je rodičům či spolužákům. Dalším cílem je **podpora spolupráce** a vztahů mezi žáky a **zlepšení třídního kolektivu**. V rámci utužování klimatu ve třídě

žákům aktivity pomáhají vniknout do různých sfér jejich života. Umělec podporuje žáky k zpětné vazbě, která může probíhat během aktivit, po aktivitách nebo po lekci. V neposlední řadě je také podpora individuální, u žáků ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí (psup, 2016, [online]).

Cílem projektu je taktéž naučit či inspirovat pedagogy kreativnímu způsobu vyučování a jejich rozvoj k samostatného vytváření vlastních metod práce do výuky.

Tyto cíle jsou zadány v projektu Kreativní partnerství, dále jsou cíle, které si definují samy školy. Tímto cílem se myslí přesné vymezení zakázky školy, čemu se chtějí v projektu věnovat. Tyto zakázky se dostanou do třídy k učiteli a umělci, kteří jsou proškoleni, aby byla zakázka zcela zpracována a vedla k efektivitě a splnění cílů.

1.4 Kreativní proces

Již název projektu Kreativní partnerství značí, že půjde o kreativní, tvořivou spolupráci. Nejdříve je potřeba upřesnit, co pojem kreativita znamená, je totiž chápána různě.

Na internetových zdrojích je kreativita často pojímána jako motor v současné ekonomice, ve firmách, tréninkových agenturách či managementu. Jak hledat, co nejkreativnější způsoby k nabízení svého produktu (Žák, 2004). V tomto smyslu můžeme hovořit o kreativní ekonomice.

Kreativita je ekvivalentním pojmem pro tvořivost, tvůrčí proces. Tyto pojmy jsou čím dál více spojovány s lidskou psychikou (Polínek, 2015).

Kniha Trénink paměti a kreativity II (Carter, Russel, 2004, s.23) definuje kreativitu jako: „...*mentální procesy, které vedou k řešení, nápadům, konceptualizacím, uměleckým formám, teoriím nebo produktům, jež jsou jedinečné a nové...*“

V příručce o nadaných dětech (Handbook of Giftedness in Children, 2008) se mluví o kreativitě jako o kreativním rozvoji, cesty ke zlepšení psychického stavu. Baghetto a Dow (2008) v téže publikaci mluví o kreativitě jako interakci mezi nadáním, procesem a prostředím, kdy jednotlivec nebo skupina vyrábí vnímatelný produkt, který je pro ně nový a tím užitečný.

Josef Říman (in Žák, 2004, s. 28) definuje v malé československé encyklopedii kreativitu takto: „*Kreativita je produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka;*

specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt (dilo, reálné řešení daného problému) vytvořený kreativním jedincem; jedna ze základních psychologických potencialit člověka, rozvíjená z prvotní formy dispozice do aktivní a vůli ovládané schopnosti tvůrčí produkce.“

Žák (2004) kreativitu v souhrnu chápe jako schopnost vytvořit něco nového, jako postoj člověka, který přijímá změnu a má chuť na nové nápady a jako proces, který je dlouhý, má řád, ale také má možnost improvizace.

Každý pojímá kreativitu jiným způsobem, ale spousta autorů se se svými názory střetává. Jak již bylo řečeno v kapitole *1.1 Specifika a cíle projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu*, tento projekt pro kreativní práci s žáky využívá různé umělce. V tomto případě kreativita směřuje k uměleckému nadání, ale taktéž je nedílnou součástí životních dovedností. Proto můžeme říct, že jde o jakýsi výsledný prvek v rámci tohoto projektu, tudíž k tomuto prvku směřujeme dlouhodobým procesem, během kterého se žákům a pedagogům otevírají cesty, jak být nápaditý, vytrvalý, jak rozvíjet svou představivost, jak se naučit disciplinovanosti a spolupráce. V tomto případě můžeme hovořit o **kreativním procesu**. V kreativním procesu nám jde tedy o celý výše popsany průběh, ale také během něj směřuje k řešení problémů. Tímto řešením či problémem myslíme zakázku školy, řešení konkrétní situace při realizaci programu nebo aktuální potřeby žáků aj. Právě tvořivostí dospíváme k řešením, které není možné dosáhnout tradičními prostředky (Pružinská, 2005).

Vančát (2007) popisuje kreativní proces sloužící jako podpora sebeuvědomění jedince, který se stává nezávislou tvůrčí osobou, která respektuje vlastní já. Dává příležitost podílet se na tvorbě vlastního originálního produktu, se kterým jedinec zachází s úctou. Dodává jedinci sebeuvědomí, při srovnávání ne s ostatními jedinci, ale s vlastním vývojem během tvořivého procesu. Přináší možnost rozvíjení komunikačních dovedností a spolupráce, která mohou vést k ověření získaných znalostí. *„Každý kus informace, který dostáváme, hodnotíme podle toho, co přináší našemu já... Nový kus informace buď vytvoří nepořádek ve vědomí, protože nás přiměje pracovat na odvrácení hrozby, nebo posílí naše cíle, a tím ještě více uvolní naši psychickou energii.“* (Csikszentmihalyi, 2015)

Během procesu se tedy učíme být kreativní, tvořivou osobností. Jana Pružinská v knize *Psychologie osobnosti* (2005, s. 57) uvádí charakteristiku tvořivé osobnosti:

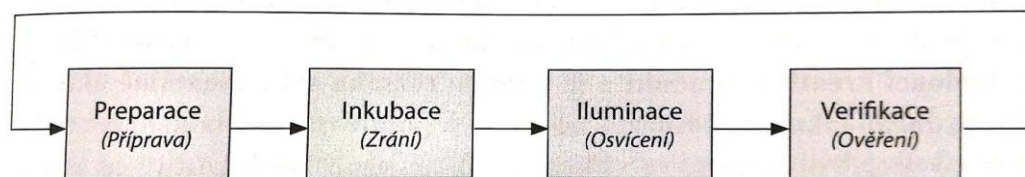
- Vnímavost (otevření se světu)
- Pružnost (proměnlivost, mnohotvárnost)

- Nezávislost
- Sebekontrola
- Činorodost
- Zaujetí pro daný problém
- Bezprostřednost
- Průbojnost.

V rámci této charakteristiky předchází psychické procesy při kreativitě, které vedou právě k řešení, nápadům, formám nebo produktům, které jsou jedinečné, nové a vedoucí k originalitě. Kreativní proces je tedy dlouhodobým procesem, řešící nesnáze, které napomáhají k růstu osobnosti člověka a možnému výslednému produktu či projevu. Jak píše Csikszentmihalyi (2015, s. 13) „*Nejlepší okamžiky obvykle bývají ty, kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. Optimální prožitek je tedy něco, o co se sami přičiňujeme.*“ I když samo slovo kreativní, není negativní, i přes to nemusí být v přítomném okamžiku daný proces příjemný, v ten moment, kdy se odehrává. Ale v delším časovém úseku přispívá k optimálnímu prožitku pocit účasti na určování obsahu života, blížící se ke štěstí.

Kreativní proces v praxi

Abychom se dostali do celého dění kreativního procesu, měli bychom projít různými fázemi tohoto procesu. Wallas (in Žák, 2004, s.103) definuje tvůrčí proces do čtyř základních fází:



1. Preparace (příprava)

Hledání všech možných informací či materiálů o daném problému. Stanovení si hlavního cíle a dalších postupů. Prozkoumávání a promýšlení různých cest, které vedou k řešení. Jedná se tedy o identifikaci problému a získávání faktů.

2. Inkubace (zrání)

Nashromážděná data se mohou kumulovat a daná struktura plná různých poznatků nemusí dávat smysl. Proto nastává fáze zrání, kdy je důležité, aby se dané informace nechaly, tam kde jsou a prošly si nevědomou mentální prací. Znamená to, aby člověk daným nasbíraným myšlenkám dopřál čas a pouze je nechal volně plynout, aby v nevědomí vyžrály.

3. Iluminace (osvětlení)

Z nevědomé mysli se náhle vynořují neočekávané myšlenky a nové inspirace. Objeví se řešení problému či vznikají nápady. Může přijít v nevhodnou chvíli nebo tehdy, kdy je člověk zaměstnán něčím jiným. Tato fáze je nejkratší fází kreativního procesu. Někdy se nazývá také jako fáze inspirace.

4. Verifikace (ověření)

Posuzuje, zda nápady, které vznikly nebo informace, které se objevily mají význam. Jde o validitu nápadů a její realizaci. Pokud budeme realizovat dané myšlenky, měli bychom zjistit, zda fungují a mají smysl. Je zde důležité zpětné posouzení a zhodnocení procesu. Tím dokážeme určit, zda je vzniklé řešení správné a přínosné.

Nejen Graham Wallas, ale i další výzkumníci se zabývali fázemi kreativního procesu. Tyto fáze jsou podobné fázím Grahama Wallase. Například Guilford (in Franková, 2011, s. 29) má místo pojmu iluminace, inspiraci. Mrkvička (in Franková, 2011, s. 29) definuje šest fází: **Problematizace** (odkrytí problému), **explorace** (měnící se problém), **inkubace** (pauza, zaměření na něco jiného), **iluminace** (inspirace), **elaborace** (zpracování nápadu do hotové podoby), **verifikace** (realizace a ověření nápadů). Z hlediska mentálních procesů (viz. definice kreativity dle Cartera, Russela, 2002) je možné kreativní proces rozdělit podle Smékala (Franková, 2011, s. 29) na **úsek logický** (problém, příprava), **intuitivní** (fáze inkubace a inspirace) a **kritický** (realizace a hodnocení procesu).

Program Kreativní partnerství také prochází částmi kreativního procesu. Nejdříve probíhá část intenzivního plánování, kde se pedagog a umělec (herec, grafik, architekt, ...) domlouvají na tématu, cíli, průběhu programu a vytváří tak kreativní formu výuky. V této části se umělec setkává s žáky, ale ještě není realizátorem, pouze pozorovatelem, aby nasbíral co nejvíce informací od žáků. Poté nastává fáze realizace, kde hraje roli umělec, pedagog, ale také žáci. Všichni tři aktéři se aktivně podílí na programu. Pracuje se ve třídě, škole, venku nebo je možnost exkurzí či výletů do jiných měst. V rámci realizace se plní

vypracovaný plán, jeho aktivity a techniky vhodné pro žáky a také splnění požadavků školy, pedagoga či žáků. V průběhu realizace, by měla probíhat reflexe žáků, aby se případně změnil plán dle jejich potřeb nebo, aby se vědělo, že žáky proces baví. Reflexe taktéž probíhá s pedagogem. Dále je „finální výstup“, neboli evaluace. Tímto výstupem může být veřejné vystoupení, prezentace, performance, ukázka videí, či natočeného filmu, výstavy apod. Evaluace se taktéž týká pedagoga a umělce, ti společně s konzultantem kreativity probírají po finálním výstupu celkový průběh projektu.

Příklad Kreativního partnerství v praxi může být následující. Umělkyně tanečnice se zaměřuje na vyučovací předmět matematika a žáci vytváří geometrické obrazce prostřednictvím svých těl a počítají tak jejich parametry. Architektka se zaměřuje na matematiku, pracovní výchovu a výtvarnou výchovu, kde žáci probírají architekturu zvenčí v rámci geometrie. Kameraman s učitelem českého jazyka, pracují na natočení krátkého filmu o Boženě Němcové. Společně s architektem a matematikem žáci staví jednoduchý altán a vypočítávají všechny délky a úhly tak, aby nespádl (crea-edu, 2018 [online]).

1.5 Klíčové kompetence

Vzhledem ke specifikům probíraného jevu, bude autorka čerpat v následující kapitole především z materiálu zpracovaného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, což je pro potřeby zpracování dané problematiky dostačující. S ohledem na legislativu (Rámcový vzdělávací program) České republiky veškeré vzdělávání již několik let vychází právě z těchto teorií. Autorka se během výzkumného šetření pohybovala na základní škole, kde by měla být východiska, která jsou v Rámcovém vzdělávacím programu obsažena, v praxi následována.

„Kompetence v běžné řeči znamená nejčastěji předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci.“ (Jandourek, 2007, s.125)

Kompetence v pedagogickém kontextu, právě jako klíčové kompetence, definuje Belz (2015, s. 375) jako dovednosti, které jsou rozhodující pro budoucí společenské nebo profesní uplatnění mladého člověka.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním

životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Bělecký, 2007, s.7)

„Doposud jsme jako učitelé chtěli, aby žáci měli vedle dobrých nebo aspoň nezbytných znalostí také dobré chování, tedy určité postoje a návyky mravní i praktické. Nyní mají žáci získávat „kompetence“. Je v tom nějaký rozdíl?“ Podle Běleckého jsou klíčové kompetence souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro každého člověka, který je součástí naší společnosti. Klíčové kompetence vychází vždy z hodnot a norem přijímaných společností a z předpokladů o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho rozvoji, vzdělávání, spokojenému životu a k posilování sociálního prospěchu (2007).

„Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně...“ (Bělecký, 2007, s. 7). Tyto kompetence žákovi slouží nejen ve vyučovacích předmětech, ale také v životě po ukončení povinného vzdělávání. Jednotlivé kompetence se ve vyučovacím procesu navzájem prolínají, nejde jen o využití jednoho předmětu, jelikož by si žák danou kompetenci neosvojil.

Příručka Klíčových kompetencí v základním vzdělávání (mšmt, 2013-2019 [online]) je vytvořena za účelem inspirace nebo pomůcky pro pedagogy i učitelské týmy, kteří pracují s klíčovými kompetencemi nebo zavádějí školní vzdělávací programy. Ukazuje, jak se může uvažovat nad klíčovými kompetencemi a také uvádí způsob, jak je možné zpracovávat jednotlivé kompetence na konci 5. a 9. ročníku. Některé části klíčových kompetencí určitě zvládnou i mladší žáci, ale pro některé potřebují mnoho let výuky nebo pár let dozrání. Jelikož se autorka zabývá právě mladšími žáky v této práci, i přesto tyto jednotlivé klíčové kompetence aplikovala pro své výzkumné šetření s tím, že si uvědomovala věkové zvláštnosti a specifika žáků. Nyní bude následovat popis jednotlivých klíčových kompetencí, které jsou přímo z Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2017).

Klíčové kompetence jsou následující: **Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.**

1. KOMPETENCE K UČENÍ

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

2. KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy

- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů hodnotí

3. KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

4. KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí,

respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

5. KOMPETENCE OBČANSKÁ

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

6. KOMPETENCE PRACOVNÍ

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i

zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot

- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Projekt Kreativní partnerství se tyto klíčové kompetence u žáků snaží rozvíjet (kap. 1.3 *Cíle*), ale zaměřuje se především na ty, kam daná zakázka směřuje. Není to jen o tom, aby se pedagog s umělcem věnovali jednotlivým klíčovým kompetencím, ale záleží i na individuálních zvláštностech žáků. Tedy osobnosti žáka. Každý člověk je individuální bytostí, nemůžeme tedy předpokládat, že se u všech žáků rozvíjí všechny dovednosti či schopnosti stejně. Záleží na inteligenci člověka, na jeho motivovanosti, představivosti, odolnosti, ale i zkušenostech či znalostech. Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole 1.4 *Kreativní proces*, od Jany Pružinské z knihy *Psychológia osobnosti* (2005), osobnost člověka je tvořivá, pokud je otevřena myšlenkám, dá se tvarovat, vnímá daný problém, který chce řešit, je průbojná a bezprostřední. Jak uvádí příručka *Education Scotland* (2019 [online]), kreativní člověk je zvědavý, otevřen novým myšlenkám. Je schopen představivosti, vynalézavosti, disciplinovanosti, odolnosti a spolupráce. Záleží tedy především na žákovi, jak bude schopen přijmout kreativitu a v něm rozvoj své osobnosti a tím i své kompetence. Všechny vyjmenované schopnosti a vlastnosti výše, mají spojitost s klíčovými kompetencemi.

Pokud je projekt zaměřený například na **komunikativní kompetence**, neznamena to jenom to, že pedagog s umělcem budou směřovat k tomu, aby žáci mluvili spisovně. Znamená to, že se například ve výtvarné výchově naučí popsat své vytvořené dílo, které přednáší před žáky a mluví dostatečně srozumitelně a nahlas. Naučí se tedy kontrolovat svou řeč, vnímat a respektovat situaci, ve které je. Používat ty slova, která žáci znají a aby nová slova dokázal vysvětlit, pokud by byly ostatním nejasná. Zároveň platí, že pokud se rozvíjí jedna kompetence, zároveň se může prolínat s dalšími. Třeba právě ve výtvarné výchově můžeme rozvíjet sociální a personální kompetence vzájemnou spoluprací, pokud žáci budou

tvořit společně. Přispívání názorů do diskuze, pokud se žáci budou bavit a probírat jednotlivá vytvořená díla spolužáků.

2 Sociální znevýhodnění

Program Kreativní partnerství pro inkluzivní školu se zaměřuje na zvýšenou individuální podporu žáků se sociálním znevýhodněním nebo kulturně odlišného prostředí. Tato kapitola pojednává právě o sociálním znevýhodnění a uvádí přesnou definici žáka se sociálním znevýhodněním. Jelikož autorka pracuje na základní škole, která se nachází ve vyloučené lokalitě, jsou na této škole především žáci romského etnika. Proto se budeme bavit o romských žácích, uvedeme v krátkosti jejich historii a specifika romské rodiny.

„Sociálním znevýhodněním se v oblasti vzdělávacích potřeb zabýváme v souvislosti se vznikem překážky či překážek v učení, které žákům znemožňují rozvoj jejich vzdělávacího potenciálu a schopností... projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhledu) charakteru.“ (Lábusová in Felcmanová, 2015, s. 12) Nejedná se tedy o poruchu či onemocnění, je to obtížně identifikovatelný jev, který se dlouhodobě posuzuje. Sociálně znevýhodněný může být žák s odlišnou kulturní tradicí, sexuální orientací, žák fyzicky se odlišující nebo žák z rodiny v tíživé ekonomické situaci atd. Variant znevýhodnění je mnoho, neboť mohou přicházet nové kombinace různých vlivů. (Lábusová in Felcmanová, 2015)

Nyní blíže k definici žáka se sociálním znevýhodněním.

2.1 „Žák se sociálním znevýhodněním“

„Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.“ (Průcha, 2013, s.936)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, začleňoval žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 tohoto zákona je sociální znevýhodnění vymezeno takto:

- *rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy;*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR. (MŠMT, 2005)*

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, specifikoval žaka se sociálním znevýhodněním v § 1 jako: „*žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*“ Tato potřebná podpora se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích opatření (MŠMT, 2005).

V roce 2004 byl do české legislativy zaveden termín „*žák se sociálním znevýhodněním*“, který vznikl k identifikaci dětí, za potřebou zvýšené míry podpory v prostředí školy. V Katalogu podpůrných opatření (Habrová in Felcmanová, 2015, str.8) zavedený termín opouští a uvádí vhodnější: **žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.**

Habrová (in Felcmanová, 2015) uvádí Metodiku projektů OPVK 2011, která rozumí termínu „žák se sociálním znevýhodněním“ jako např. žák z rodiny s nízkým sociálním statutem, žák žijící v sociálním vyloučení nebo žák z neúplné či vícečetné rodiny. V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:

- žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);
- jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;
- žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;
- který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

Sociální znevýhodnění má velmi velké rozpětí, proto mohou být různé důvody projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání. Katalog podpůrných opatření (2015) jmenuje jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění na úrovni:

- **jedince** – např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek
- **rodiny** – např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vyčerpání, neúplná rodina
- **sociálního prostředí** – např. prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy
- **v souvislosti se socio-ekonomickým statusem** – např. chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost

Tyto aspekty se mezi sebou mohou prolínat a proměňovat se. Jak bylo zmíněno na začátku kapitoly 2. *Sociální znevýhodnění*, je důležité, aby se tyto jednotlivé aspekty pozorovaly a zjišťovaly danou situací žáků. Zejména se sledují reakce, změny a nové, přicházející signály, na které by se mělo vhodně reagovat vhodným výběrem podpůrných strategií. Je důležité, aby se do pozorování žáků zapojilo více pracovníků školy, aby nevznikly problémy z případných domněnek.

Abychom věděli, jak můžeme rozpoznat tyto situace žáků, mohou nám pomoci **projevy sociálního znevýhodnění a jejich dopady do vzdělávání**, které můžeme nalézt v Katalogu podpůrných opatření (Lábusová in Felcmanová, 2015, s. 12-17):

- 1) **Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk**
- 2) **Dysfunkční rodina a psychické strádání**
- 3) **Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání**
- 4) **Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny**
- 5) **Umístění žáka mimo rodinu**

Pokud se zaměříme více na cílovou skupinu této práce, budeme mluvit o romských žácích. Tito žáci jsou pojímány z pedagogického hlediska jako žáci se sociálním znevýhodněním. V rámci projevů výše, můžeme hovořit o prvním bodu, kulturní odlišnosti a jiném mateřském jazyku a bod třetí, rodina nepodporující dítě ve vzdělávání. Pojďme si tuto specifickou skupinu více přiblížit.

2.2 Romský žák a jeho rodina

Podle Bartoňové (in Kaleja, 2009, s.111) romské dítě vyrůstá v prostředí, které má odlišnou kulturu, jiný jazyk a uznává jiné hodnoty.

Iveta Pape v příručce, *Jak pracovat s romskými žáky* (2007), s tím také souhlasí. Zároveň zmiňuje, že romské dítě není tak motivováno do vzdělání, jako české. Velké množství Romů vnímá školu z vlastních zkušeností jako nepřátelské území, kde se často dostávali do konfliktů s českými spolužáky i pedagogy, tím nedostávali podporu od školského zařízení, necítili se tam bezpečně, tak povinnou školní docházku berou jako nutné zlo. Z tohoto důvodu je pak všeobecně bráno, že Romové nevedou své děti k učení a vzdělání pro ně není tak důležité. V tomto se můžeme mýlit. Romové by rádi vedli děti k vyššímu vzdělání, ovšem kvůli předsudkům, kdy je pro ně náročné sehnat práci, nejsou dostatečně motivováni a nastává často neochota, k tomu motivovat i své děti. Také vzhledem k tomuto, mají Romové jiné žebříčky hodnot, ostatně tak jako většina lidí. Pro každého může být důležitější něco jiného. Všeobecně je pro Romy významnější rodina, zdraví a štěstí, neznamená to, ale, že vzdělání pro ně ztrácí význam. Je ovšem třeba k romským žákům zvolit jiný přístup, první jim porozumět, poté s nimi pracovat a motivovat je.

Často se stává, že romský žák nemá předchozí zkušenost s mateřskou školou nebo přípravnou třídou základní školy, žák se tak může hůře adaptovat na následující průběh školní docházky a mohou přicházet problémy. Není na to připraven a neví co ho čeká. Mnohdy tomu tak je, protože rodiče neví, kdy by mělo dítě do mateřské školy nastoupit nebo o přípravné třídě neslyšeli. Taktéž je to spojeno s výchovou těchto dětí. Jak hovoří Pape (2007, s. 18): „*Výchova dětí v romských rodinách je hodně volná, rodiče nevytvářejí hranice pro chování dítěte. Dítě vše může a nic nemusí...Romské děti nejsou pod tlakem rodičů a jejich nároků, mají méně vnitřních konfliktů, mohou otevřeně mluvit o všem, co je zajímavé, vždy se najde v rodině někdo, kdo jim odpoví, kdo uspokojí jejich potřeby. Romské děti nejsou nikdy samy.*“

Horváthová (2002) uvádí právě možné problémy, které mohou nastat u romského žáka po příchodu do školy, těmi jsou:

- nedostatečná připravenost školních povinností v domácím prostředí,
- nespolupráce rodičů v zajištění potřebných školních pomůcek,
- nevytvořený režim na pravidelný řád,
- krátkodobá pozornost a koncentrace,
- nerozvinutá jemná motorika,
- nedostatek praktických znalostí pro život

- nesamostatnost a nezodpovědnost sám za sebe.

Romské děti nikdy nejsou samy. Pokud se v rodině nad něčím spekuluje, všichni spekulují společně. Pokud se nad něčím diskutuje, diskutuje se otevřeně. Od nikoho se neočekává, aby úkol, který se řeší, měl vyřešit jeden. „*České děti jsou zvyklé být samy. Hráť si samy. Kolik romských dětí má svůj pokoj? Romské děti jsou pořád pohromadě.*“ (Hübschmannová, 2002). Od malička tedy není romské dítě vedeno k samostatnosti, protože vše dělá společně se sourozenci. Příchodem do školy mohou přijít komplikace právě v nesamostatnosti (popsáno výše) a v neschopnosti sám se rozhodovat.

Výzkum v letech 2006-2007 mezi ostravskými učiteli romských žáků zjistil, jak tito učitelé vnímají nedostatky romských rodin (svých žáků) pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit v Ostravě:

- Existenční problémy rodiny: často nevyhovující obydlí, nedůsledná hygiena, špatně stravovací návyky, nezaměstnanost
- Patologické jevy v rodině: alkoholismus, gamblerství, toxikomanie, agresivní projevy chování
- Sociální stránka rodiny: brzké těhotenství, brzké zakládání rodiny, velký počet v rodině, sourozenci v roli rodičů
- Vzdělání – postoje rodiny: nedostatek motivace, vzdělání není prioritou, absence vzorců, rodiče neumí motivovat (Kaleja, 2009).

Právě kvůli těmto nedostatkům přichází podpůrná opatření (Katalog podpůrných opatření, 2015), která podporují tyto žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo kulturně odlišného etnika. V tomto případě hovoříme i o romském žákovi. Podpůrná opatření (viz. kap. 2.1. *žák se sociálním znevýhodněním*) a správný výběr strategií, slouží těmto žákům jako podpora a pomoc zvládnout jisté překážky v učení.

Šotolová (2011, s.50) uvádí stěžejní úkoly odpovědnosti školy za kvalitu vzdělávacího procesu za cílem připravit romské děti do plnohodnotného života:

- Čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace

- Motivovat a pěstovat pozitivní postoj romských žáků s pomocí metod a forem práce, které budou přiměřené k jejich situaci.
- Co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

Projekt Kreativní partnerství pro inkluzivní školy je zaveden právě pro tyto žáky. Žáky se sociálním znevýhodněním či jiného kulturního etnika. Snaží se podporovat tyto žáky pomocí různých kreativních technik či aktivit, hledá způsoby, jak motivovat, a především využívá schopnosti žáků a jejich přirozenosti. Inkluzivní vzdělávání tomuto kreativnímu procesu taktéž napomáhá, pomocí ní se nejen mají možnost zapojit všichni žáci, ale také roste pochopení ze stran ostatních skupin žáků.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na metodiku vlastního výzkumného šetření, kde popisuje jednotlivé fáze kvalitativní evaluace. Těmito jednotlivými fázemi je plán programu, reflexe realizace programu a interpretace rozhovoru výzkumníkem.

Plán programu představuje její tvorbu plánu od začátku do konce. Jednotlivými částmi je tvorba plánu programu, cílová skupina a počet žáků, téma programu, cíl a metodika plánu programu. V této části autorka popisuje důležité složky, které jsou nutnou součástí při plánování a tím jsou motivace, rizika, nástroje a pomůcky, čas a struktura lekce, popis struktury jednotlivých setkání spolu s ukázkami. Reflexe realizace programu popisuje jednotlivá setkání, která jsou shrnuta spolu s danými cíli. Po interpretaci rozhovoru výzkumníkem následuje zhodnocení metodiky výzkumu. Závěrečnou kapitolou je diskuze.

3 Metodika vlastního výzkumu

Metodika vlastního výzkumu nejdříve představuje výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále popisuje design výzkumného šetření, metody sběru dat, výzkumné prostředí, výzkumný soubor a etické aspekty výchovy. Pro to, abychom si ověřily, že byl výběr daných metod sběru dat vhodnou volbou, závěrečná podkapitola je zaměřena na triangulaci metod.

3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Autorka je v již zmíněném projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu (viz kap. 1 *Projekt Kreativní partnerství pro inkluzivní školu*). Součástí tohoto projektu je i evaluace daných programů. I přes to, že všechny programy projekt vyhodnocuje, se autorka rozhodla o svou vlastní evaluaci. Rozhodnutí vyplynulo v průběhu programu, během kterého si autorka kladla otázku, jak být více kreativní a jak kreativností ovlivnit to, aby u těchto specifických žáků docházelo k rozvoji daných klíčových kompetencí, které byly v projektu zadány. V souladu s touto otázkou si autorka zvolila dané téma. Z důvodu pracovní zkušenosti s odlišnou dětskou klientelou, autorka shledala problematiku v přístupu k těmto specifickým žákům. Daná problematika se týká, jak v přístupu k žákům jako takovým, tak v přístupu pracovnímu, jak zaujmout tyto specifické žáky. Autorka považuje za výzkumný problém nedostatečnou metodiku v rámci projektu pro práci s těmito specifickými žáky. V rámci tohoto problematického vymezení si autorka stanovila hlavní cíl.

Hlavním cílem práce je zjistit a popsat, **zda a jakým způsobem rozvíjí kreativní proces dané klíčové kompetence u žáků sociálně znevýhodněných**. Vzhledem k tomu, že je daný projekt na dva roky a tento výzkum popisuje první školní rok u prvního ročníku, autorka zvolila tento výzkum za pilotní studii. Tuto studii pokládá za inspiraci a pomoc při přípravě projektů.

Výzkumné otázky

- 1) *Jak působil kreativní proces na dané žáky?*
- 2) *Jaké činnosti měly největší efekt?*
- 3) *Jaké klíčové kompetence se nejvíce rozvinuly během školního roku v daném projektu?*

3.2 Design výzkumného šetření

Pro metodiku vlastního výzkumu autorka zvolila kvalitativní přístup. Jak uvádí někteří autoři (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992 in Hendl 2016) se tato studie realizuje v rámci intenzivnějšího a dlouhodobějšího kontaktu s terénem nebo situací skupiny jedinců a reflektuje všednost skupiny jedinců, společností či organizací. Z hlediska výzkumného prostředí, ve kterém se autorka pohybovala a intenzivně pracovala se skupinou jedinců a na základě zjišťování skutečnosti zkoumaného cíle se rozhodla zvolit exploratorně deskriptivní studii. Základním typem tohoto přístupu se stala kvalitativní evaluace. Termín evaluace jako takový je jakési hodnocení, posuzování procesu (Miovský, 2006, str. 116) nebo také jak hovoří Hendl (2005) jde o systematické zkoumání hodnoty a použitelnosti určitého programu. Autorka zvolila formativní přístup v evaluaci, jehož cílem je v rámci analýzy objevit silné a slabé stránky daného výzkumu a nalézt strategie, které budou efektivní pro další rozvoj. V rámci tohoto zhodnocení autorka využila všech třech typů kvalitativní evaluace. Jedná se o tyto typy (Miovský, 2006, str. 116):

1. Evaluace přípravy
2. Evaluace procesu
3. Evaluace výstupů

Autorka zvolila tuto evaluační pilotní studii z důvodu toho, aby posoudila, zda její tvorba vlastní metodiky přispěla k rozvoji klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněných. Jedná se o posouzení přípravy, realizace a výstupu. Kvalitativní evaluace tedy umožňuje evaluovat celý průběh programu.

Nyní autorka popíše jednotlivé typy kvalitativní evaluace:

Evaluace přípravy

Tato evaluace se zabývá celkovou fází přípravy daného programu. Jak zmiňuje Miovský (2006), zajímá nás, proč daný program vzniká, jak je definován, jaký je hlavní cíl, zda metody, které jsou navrženy odpovídají danému záměru, představě či realizaci. Autorka v rámci této evaluace popisuje přípravu programu v rámci své vlastní metodiky. Zabývá se tvorbou plánu programu, cílovou skupinou a počtem žáků, volbou tématu, cílem, metodikou plánu programu, motivací, riziky, nástroji a pomůckami, časem a strukturou lekcí. Svou vlastní tvorbu programu popisuje v kap. 4. *Plán programu*.

Evaluace procesu

Evaluace procesu se zaměřuje na přizpůsobení programu reálným podmínkám, tedy na to, jak probíhá program, který byl naplánován. Zda program probíhá za stejných podmínek, které byly popsány v plánu nebo jiným způsobem (Miovský, 2006, str. 117). Tímto typem evaluace se autorka zaměřuje v kapitole 5. *Reflexe realizace programu*, kde využívá metodu pozorování. Popisuje, jak daný program proběhl, co se v něm událo a zda byl splněn dle plánu.

Evaluace výstupů

Tato evaluace se zabývá danými výstupy v programu. Sleduje, jakým způsobem a jak se program dotkl daných oblastí, na které se zaměřoval (Miovský, 2006). K této evaluaci autorka použila rozhovor s třídní učitelkou, aby podpořila výsledky metodiky výzkumu, který interpretuje v kapitole 6. *Interpretace rozhovoru výzkumníkem*. Daný rozhovor se týká odpovědí na otázky, které se zaměřují na průběh celého programu. Jako další výstup použila výsledky z vlastního pozorování, tedy reflexí realizací programu, kterými se věnuje kapitola 7. *Zhodnocení výzkumných otázek*. Tato kapitola se dotýká i výsledků z rozhovoru.

3.3 Metody sběru dat

Metodou získávání dat bylo zvoleno **zúčastněné pozorování**. Švaříček a Šed'ová (2007) zúčastněné pozorování popisují jako pozorování, které má dlouhodobější charakter probíhajících aktivit spolu s reflexivním pozorováním uskutečňující se přímo v terénu. Dále v textu hovoří o zúčastněném pozorovateli, který má jistou dvojí roli. Roli účastníka interakce a pozorovatele. Zúčastněný pozorovatel je tedy v interakci s daným zkoumaným subjektem, účastní se dění, ale nechává prostor pro sebevyjádření subjektů, aby měl i on prostor pro vlastní bádání.

Pozorování probíhalo během každého setkání s žáky. Cílem pozorování byla reakce žáků na dané aktivity a pomocí nich rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Autorka se zaměřila na všech šest klíčových kompetencí (viz kap. 1.5 *Klíčové kompetence*), které reflektuje v evaluaci výstupů v kap. 5 *Reflexe realizace programu*.

Po každém pozorování si autorka ihned zaznamenávala data do svého deníku. Data byla nejdříve zapisována formou popisných poznámek a později se doplnily reflektujícími poznámkami. Popisné poznámky obsahují popis fyzického a sociálního prostředí a chování žáků (Švaříček a Šed'ová, 2007). Reflektující poznámky obsahují úvahy pozorovatele o tom,

co sleduje (Hendl, 2016). Zúčastněné pozorování patří k části evaluace procesu (viz kap. 3.2), kde se autorka zmiňuje o průběhu procesu a podává informace v jaké kapitole můžeme toto pozorování nalézt (viz kap. 5 *Reflexe realizace programu*).

Další metodou bylo zvoleno **polostrukturované interview**. Tato metoda byla vybrána jako podpůrná metoda k metodě pozorování. V rámci tohoto polostrukturovaného interview se určí schéma, ve kterém se specifikují otázky, které se týkají daného tématu. Tyto otázky nemusí mít pevné pořadí, ale výzkumník jej může v průběhu interview dle potřeby měnit a také se během odpovědi doptávat, aby si upřesnil, zda tomu rozumí stejně, tak jako účastník interview (Miovský, 2006). Autorka tento rozhovor zvolila z důvodu dalšího sběru informací a získání zpětné vazby od nestranného pozorovatele výzkumu a získání odpovědi na výzkumnou otázku z druhého pohledu.

Autorka si vytvořila schéma se třemi hlavními otázkami, kterými se chce při rozhovoru věnovat. Vycházela jak z výzkumné otázky, tak otázky, které během projektu pokládala za důležité zmínit. Počítala s rozvinutou odpovědí a doptáváním se na danou odpověď účastníka. Vybraným účastníkem se stala třídní učitelka, s kterou autorka pracovala a pracuje po celý čas projektu. Pro lepší spolupráci a příjemnější atmosféru bylo navrženo tykáni, proto i rozhovor proběhl v této formě. V úvodu se autorka účastníka zeptala na souhlas k participaci na výzkumu a souhlas rozhovor zaznamenat na nahrávací zařízení. Shrnula účastníkovi projekt a přešla na hlavní otázky. Tyto hlavní otázky byly následující:

- 1) *V čem vidíš největší přínos v projektu Kreativní partnerství za rok 2017/2018?*
- 2) *Jaké klíčové kompetence vidíš za nejvíce rozvinuté u těchto žáků?*
- 3) *Vnímala jsi během projektu nějaké limity?*

Během odpovědi autorka nechávala účastníkovi prostor a nezasahovala či neovlivňovala do odpovědi účastníka. Aby si autorka ověřila, zda odpovědi rozumí, shrnula danou reakci do otázky. V průběhu rozhovoru probíhaly spontánní otázky navazující na odpověď účastníka. Tyto otázky byly následné:

- *Vidíš nějaký posun u žáků?*
- *Cítila jsi u sebe nějakou kreativitu?*
- *Jak ty sama vnímáš kreativitu ve výuce s těmito žáky?*

Na závěr rozhovoru se autorka zeptala, zda by chtěl účastník něco dalšího zmínit v rámci daných otázek. Tato otázka je pokládána autorkou za důležitou, protože může nastat situace,

kdy účastníka během rozhovoru napadne více informací, které by chtěl zmínit, ale v tu chvíli je nepokládal za důležité a chtěl je uvést později. Proto mnohdy nastává, že si na tyto informace vzpomene a sdělí po položené otázce a přiloží i nové poznatky týkající se daného tématu.

Průběh interview nebo pozorování daného subjektu, často ovlivňuje prostředí, kde se tento sběr dat uskutečňuje. Proto si popíšeme v následující kapitole výzkumné prostředí.

3.4 Výzkumné prostředí a výzkumný soubor

Výzkumným prostředím se stala Základní škola, která je školou spádovou sociálně vyloučené lokality. Výzkumná část probíhala ve školní třídě prvního ročníku. Některé další aktivity proběhly v malé tělocvičně, na školním dvoře, v knihovně, venku nebo v jiném městě.

Třída je světlá s barevnými stěnami, které jsou vyzdobeny obrázky od žáků. Prostor je zaplněn 25 lavicemi pro jednotlivé žáky a katedrou pro třídní učitelku. Uprostřed hlavní stěny je tabule, která má projektor. Vedle tabule je umyvadlo a pod ním odpadkové koše. Podél zadní stěny je velká skříň na výtvarné potřeby a pomůcky žáků, popř. na další potřeby a vedle velké skříně je klavír. Při začátku programu se zadní lavice posunuly dopředu, aby vznikl prostor pro aktivity. Školní třída, která měla sloužit pro pohyb žáků nebyla vždy vhodnou volbou. Z hlediska toho, že se výzkumným souborem staly žáci první třídy a učili se pracovat v lavici a školnímu režimu, aktivity se přizpůsobily danému prostoru.

Jak již bylo řečeno, výzkumným souborem jsou žáci první třídy. Tuto třídu tvořili převážně romští žáci, celkově ve třídě bylo 23 žáků. Z velké části se jedná o žáky ze sociálně slabých rodin, kteří žijí na ubytovnách nebo azylových domech. Počet žáků byl často nestálý, z důvodu stěhování rodin do jiných měst. Daný výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru v rámci realizace projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školy. Základní škola se zapojila do tohoto projektu se všemi třídami. Ke každé třídě byl zvolen vhodný umělec (viz kap. 4. *Plán programu*), jehož profesní zaměření splňovalo požadavky třídy.

3.5 Etické aspekty výzkumu

Autorka získala výslovný informovaný souhlas o možnosti pracovat nad daným tématem od ředitelky daného projektu, ředitelky školy a třídní učitelky. Výzkum byl prováděn v rámci programu, autorka získala výslovný informovaný souhlas i od rodičů a

žáků o daném výzkumu. Všem těmto popsaným osobám bylo sděleno téma a popsán účel výzkumu. I přes to nejsou uvedena žádná konkrétní jména žáků a taktéž nebyl použit videozáznam ani fotografie pro tento výzkum.

Před zahájením rozhovoru s třídní učitelkou byl dán výslovný informovaný souhlas k participaci na výzkumu a k audiozáznamu.

3.6 Triangulace metod

Triangulací metod se rozumí užití více metod získávání dat, abychom podpořili kvalitu daného výzkumu. Jako první metodou získávání dat bylo zvoleno pozorování. Tato metoda dopomohla k tvorbě vlastního deníku z pozorování, který podporuje jeho zkvalitnění. K těmto metodám byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který jak se píše v kapitole 3.3 *Metody sběru dat*, je podpůrnou metodou k danému pozorování. Tím autorka zajistila, aby byly výsledky daného výzkumu spolehlivé.

4 Plán programu

V přípravné evaluační fázi autorka představí tvorbu plánu programu. Součástí plánu jsou podkapitoly, ve kterých je objasněna tvorba plánu programu, cílová skupina a počet žáků, téma programu, cíl a metodika plánu programu. V metodice plánu programu autorka popisuje důležité složky, které jsou nutnou součástí při plánování a tím jsou motivace, rizika, nástroje a pomůcky, čas a struktura lekce.

Z důvodu toho, že se budou v podkapitolách objevovat pojmy jako **konzultant kreativity** a **umělec**, autorka tyto pojmy pro lepší orientaci v textu nejdříve popíše a až poté přejde k dané tvorbě programu.

Konzultant kreativity je odborníkem z tvůrčí profese, jehož role je důležitá při celém průběhu projektu. Role se týká plánování a realizování třídního projektu, nastavení cílů, u kterých sleduje jejich naplňování. Vybírá umělce, který je vhodný pro danou třídu. Celý průběh projektu konzultuje s třídním učitelem, vedením školy a umělcem. Podílí se na evaluaci průběhu aktivit.

Umělec je profesionálem z tvůrčí profese, který spolupracuje s učitelem na přípravě třídního projektu. Pracuje přímo s konkrétní třídou a třídním učitelem, pro které je projekt koncipován. Celý průběh konzultuje s konzultantem kreativity a třídním učitelem (Manuál programu Kreativní partnerství, 2017). V této výzkumné práci je umělcem autorka daného výzkumu.

4.1 Tvorba plánu programu

Jak již bylo řečeno v úvodu, autorka je v Projektu kreativní partnerství pro inkluzivní školu. Jejím úkolem bylo vytvořit program pro žáky základní školy na školní rok 2017/2018. Tento program byl vytvořen na základě zakázky školy, která přesně vymezila, na co se chce v projektu zaměřit. Požadavkem školy byl důležitý cíl a vzdělávací oblast. Vzdělávací oblastí se myslí vyučovací předmět, ve kterém bude program prováděn. Požadavky se shrnuly konzultantovi kreativity a ten řešil obsah nejdříve s třídní učitelkou a dále s umělkyní. Dále bylo na umělkyni, aby vymyslela celý program. Tento program konzultovala jak s konzultantem kreativity, tak také s třídní učitelkou. Ještě předtím, než umělkyně začala přímou práci s žáky, nejdříve se s nimi seznamovala formou

nezúčastněného pozorování, aby věděla, jací žáci ve třídě jsou, jaký je třídní prostor a jaké jsou možnosti.

4.2 Cílová skupina a počet žáků

Cílovou skupinou jsou žáci první třídy na základní škole, která je školou spádovou v sociálně vyloučené lokalitě. Z velké části se jedná o žáky ze sociálně slabších rodin, kteří žijí na ubytovnách nebo azylových domech. Třída je tvořena převážně romskými žáky a celkově je ve třídě 23 žáků. Počet žáků byl často nestálý, z důvodu stěhování sociálně slabých rodin.

4.3 Téma

Téma se volilo na základě vybraných vyučovacích předmětů, ve kterých měl probíhat daný projekt. Jako hlavními vyučovacími předměty se vybral český jazyk, výtvarná výchova a svět kolem nás. V rámci těchto předmětů se autorka spolu s konzultantem a třídní učitelkou zamýšleli, co mají žáci první třídy probírat za učivo, co je pro ně důležité a také rizikové a jaké výtvarné prvky v hodinách využít, aby byly pro žáky zajímavé. Jako prioritní byl výběr práce s učebnicí a s písmeny. Podle toho si autorka vymyslela, čemu by se s žáky chtěla věnovat a dle toho vymyslela celkový název tématu. Název tématu je „*Čarovná kniha písmen*“ v rámci něhož se žáci první třídy měli seznámit s knihou jako takovou. Od jejího vzniku přes papír, písmo, obsah a vazbu. Během tohoto seznámení s knihou žáci pracovali na výrobě vlastní knihy a mezitím objevovali dění kolem sebe pomocí prvků dramatické výchovy. Téma a obsah byl zvolen přímo pro tyto žáky a ve spolupráci s paní učitelkou se vytvořil plán, který se dle potřeb žáků měnil během školního roku. Celkový výběr tématu byl zaměřen tak, aby docházelo k pozvolnému vštěpování základních vědomostí o knize a písmu nenásilnou hravou formou. Jakmile byl výběr tématu domluven, bylo důležité nastavit cíle.

4.4 Cíl

Hlavní cíl byl zvolen na základě zakázky školy a třídní učitelky. Hlavním cílem bylo, aby žáci jevíli o výuku zájem a chodili do školy rádi. Specifickými cíli bylo vytvoření zdravého třídního kolektivu spojeného s komunikací a spoluprací mezi žáky, rozvoj sebevědomí a zdravého sebezájmu každého žáka. Na základě těchto cílů autorka volila dané aktivity a techniky pro tvorbu konkrétního plánu. Autorka si zadala také vlastní cíle pro každou výuku u žáků a to samostatnost, respektování pravidel, orientace v prostoru,

zájem o materiál a schopnost práce s materiálem. Aktivita byly tedy cíleny tímto směrem (všemi popsanými cíli), ovšem byly také zacíleny na aktuální potřeby žáků. Tyto aktuální potřeby se týkaly pozornosti, koncentrace a odreagování.

4.5 Metodika plánu programu

Metodika plánu programu se zaměřuje na popis struktury programu, který se týká vhodného výběru daných aktivit. Pro to, aby se mohla vytvořit daná metodika, bylo důležité vědět pro jakou cílovou skupinu a pro jaký počet žáků bude tvořena. Dále, aby byla metodika funkční bylo důležité se zaměřit na motivaci, rizika a nástroje a pomůcky. Dané aktivity, které budou popisovány ve struktuře lekcí (viz níže *Struktura lekcí*), byly vybrány na základě autorčiných zkušeností z předešlých aktivit ze ZŠ, SŠ, výcvikových kurzů z VŠ, inspirace z workshopů a taktéž publikací.

Některé aktivity se ve struktuře lekcí opakují. Je to z důvodu nedostatku časové dotace ve vyučovacích hodinách nebo se v danou chvíli využily jiné aktivity na koncentraci žáků. Jak již bylo řečeno výše, pozice autorky je v projektu jako umělec. Ovšem v rámci popisování jednotlivých setkání ve struktuře lekcí se autorka cítí lépe při pojmenování jako lektorka. Proto se bude objevovat v popisu struktury lekcí pojem lektorka.

Motivace

Při práci s jakoukoliv skupinou či jednotlivcem, je důležitou součástí motivace. „*Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 92)

Z důvodu toho, že autorka s touto cílovou skupinou pracovala poprvé, byla nejdříve potřeba, aby žáky lépe poznala. Po zjištění, co žáci mají rádi nebo co je baví, může být motivace žáků jednodušší. Autorka žáky motivovala v rámci nových věcí, které žáci neznají. Zaměřovala se na motivace typu jako *Motivace dělat něco, než jsem zvyklý. Motivace jít do nového prostředí, kde jsem nebyl. Motivace zkusit si zahrát na někoho jiného. Motivace pracovat s něčím, s čím jsem ještě nepracoval. Motivace zažít něco nového.*

Rizika

V rámci plánování programu nebo přímé práce s žáky nás mohou potkat různé nepříznivé situace, tedy rizika. I při tvorbě daného programu bylo důležité počítat s riziky,

kteřé mohou nastat. V tomto programu autorka pokládá za možné rizika motivaci, soustředěnost, důvěru a konflikt.

I když autorka bere motivaci jako pozitivní součást programu, i přes velkou snahu motivovat žáky nemusí vždy vyjít dle plánu. Každého žáka může zaujmout něco jiného. Vedle motivace autorka považuje za riziko malou soustředěnost žáků. Žáci se vydrží soustředit krátkou dobu, aktivity by se měly přizpůsobovat žákům tak, aby se dokázala soustředit celá třída. V rámci budování zdravého kolektivu ve třídě se buduje i důvěra. Důvěra žáků k lektorce se nevytvoří při prvním setkání, ale vytváří se časem. Při počátečních lekcích může vzniknout například nespolupráce žáků s lektorkou.

Během setkání při různých aktivitách či o přestávkách může nastat konflikt mezi žáky. Pokud konflikt nastane, zejména u těchto specifických žáků je dobré tento konflikt vyřešit ihned. Předcházíme tak větším konfliktním situacím.

Při těchto rizikových situacích bychom měli brát na vědomí individualitu žáků. Tyto rizikové faktory lektorka považuje za součást programu. Rizika se navzájem doplňují. Při tvorbě programu je důležité věnovat jim pozornost a počítat s nimi.

Nástroje a pomůcky

Již před přímou prací s žáky bylo potřeba sepsat seznam pomůcek, které jsou důležitou součástí při realizaci programu. Některé pomůcky nejsou běžně k dostání, proto se pomůcky musely objednat předem. Bylo nutností dbát na správnou a bezpečnou volbu pomůcek pro danou cílovou skupinu.

Hlavní nástroje a pomůcky vyžadující před objednání nebo s kterými musíme počítat předem jsou projektor, video, dětské knihy, noviny, razítka s písmeny, razítková barva, utěrky, houbičky, přírodní materiály, barevná lepenka, euro složky, žehlička, pečicí papír, řezák, papírové ústřižky, šanon s kroužkovou vazbou.

Pomůcky, které jsou standardně ve výbavě školského zařízení nebo ve výbavě každého žáka jsou kreslicí a malovací potřeby, nůžky, lepidlo, pravítko, bílé a barevné tvrdé papíry, peřička, kamínky, třpytky.

Časová dotace

Autorka se setkávala s žáky a třídní učitelkou jednou týdně v pátek na dvě vyučovací hodiny. Pokud nastaly komplikace, autorka si dané setkání nahradila jiný den v týdnu, taktéž

na dvě vyučovací hodiny. V případě výjimečných situacích, kdy lektorka potřebovala více času s žáky se čas prodloužil na čtyři vyučovací hodiny.

Struktura lekce

Při tvorbě struktury lekce je důležité brát v potaz, kde se bude dané setkání uskutečňovat, pro kolik žáků, jak dlouho a co je k dané lekci potřeba. Proto se strukturovala lekce na místo, počet žáků, nástroje a pomůcky, čas, podmínky a plán setkání u kterého jsou rozepsány jednotlivé aktivity a techniky. Autorka připravovala každou lekci pro plný počet žáků ve třídě, proto se objevuje u každého setkání stejný počet žáků.

Struktura jednotlivých setkání

Celkově proběhlo 22. setkání. Z toho 6., 12., 14. a 17. setkání proběhlo v městské knihovně, 18. setkání se uskutečnil výlet a 19. setkání se realizovalo v muzeu. Na tyto lekce autorka vlastní program nepřipravovala. V rámci všech setkání vybrala na ukázkou tři lekce. Těmito ukázkami je 1., 11. a 22. setkání. Výběrem bylo tedy první, prostřední a poslední setkání. Autorka jej vybrala z důvodu postupného zjednodušení náročnosti programu. Zbylé lekce jsou přiloženy v příloze spolu i s danými ukázkami pro lepší orientaci.

1. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Nástroje a pomůcky: Knihy pro děti

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor pro pohybové aktivity

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Lektorka se bude žáků ptát na tyto otázky: „Víte, proč jsem přišla? Víte, kdo jsem? Co si myslíte, že budeme dělat?“ S žáky povede krátkou debatu o projektu, celý projekt žákům osvětlí. Jakmile vše žákům řekne, společně posunou lavice a židle k tabuli, aby vznikl prostor pro aktivity, které budou následovat. Prostor lektorka žákům vyhradí, aby věděli, kde všude se mohou pohybovat.

c) Seznámení se:

Žáci stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno a ke svému jménu předvede jakýkoliv pohyb či gesto, které ho napadne. Jméno a pohyb či gesto dotyčného všichni v kruhu zopakují. Jde se po kruhu až k poslednímu žákovi, který ještě neřekl své jméno.

d) Chůze v prostoru:

Žáci chodí volně ve vyhrazeném prostoru. Dle pokynů žáci mění chůzi. Chůze může být rychlá, pomalá, veselá, smutná, unavená, líná, uspěchaná, skákavá. Mezi chůzí se mohou dělat přestávky pomocí štronza, kdy se žáci zastaví a nesmí se pohnout. Po využití tempa chůze může následovat kontakt mezi žáky. Nejdříve oční kontakt. Žáci stále chodí v prostoru a jakmile jdou kolem svého spolužáka, podívají se na sebe. Dále může následovat zamávání na spolužáka a poté potřesení rukou se spolužákem. Kontakt mezi spolužáky vznikne pouze tehdy, když se žáci potkají očima.

e) Molekuly

Chůze ve vyhraněném prostoru. Dle pokynů se žáci stmelí do skupinek. Pokyny mohou být následující: Spojí se ti, co mají na sobě červené triko, modrou barvu, dlouhé vlasy, krátké vlasy, kalhoty, papuče, ...

f) Barvy – tvary – hledej

Žáci v prostoru hledají různé předměty dle pokynů lektorky. Tyto předměty jsou nejprve zaměřeny na barvy a poté mohou být zaměřeny na tvary. Například: „Najdi ve třídě věc, která je zelená.“ Všichni žáci hledají zelenou věc. Jakmile ji najdou, stojí u ní a čekají na ostatní až budou hotovi. Společně si jej potom zkontrolují.

g) HE-JA

Žáci stojí v kruhu. Lektorka udá pohyb mávnutím pravé ruky k jejímu levému boku po kruhu. U tohoto pohybu řekne nahlas HE-JA. Jakmile tento signál pošle, dotyčný vedle ní udělá to stejné i se slůvkem HE-JA. Takto stejně se pokračuje až zpět k lektorce. Mohou se měnit strany a také tempo mávnutí.

h) Slunce svítí na toho, kdo...

Stojí se v kruhu a lektorka je vprostřed. Lektorka je jako slunce a žáci jsou sluneční paprsky. Slunce řekne nahlas větu: „Slunce svítí na toho, kdo... A doplní ji jakýmkoliv slovem, které by mohlo být společné pro paprsky. Například: „Slunce svítí na toho, kdo má rád teplé počasí.“ Ti žáci, tedy paprsky, kteří mají rádi teplo, přijdou blíže ke slunci. Slunce se může vyměnit za sluneční paprsek. I žáci tedy

mohou říkat své nápady. Lektorka se snaží společně s žáky najít co nejvíce společných věcí.

i) Kniha:

Sedí se v kruhu a lektorka má v ruce knihu. Ptá se žáků: „Co je to? K čemu nám taková kniha slouží? Co v ní všechno může být? Jaký má tvar? Máte doma knihu? Jakou?“ Vytvoří se debata. Jakmile bude debata vyčerpaná, lektorka dá doprostřed kruhu všechny knihy, co si nachystala předem. Každý si vezme knihu, která se mu líbí a prohlíží si ji. Jak budou mít žáci knihu prohlédnutou, lektorka se jich může zeptat proč si tu knihu vybrali.

j) Shrnutí

Třída se uklidí do původního stavu. S žáky se shrne celý program formou otázky: „Co se ti nejvíce líbilo?“

k) Shrnutí, poděkování a rozloučení

11. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Ručně vyrobený papír, temperové barvy, štětce, lepidlo, třpytky, peříčka, knihy

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

„Vzpomenete si, co jsme dělali minule?“ Zopakování aktivit. Plán dopoledne a příprava na aktivity.

c) Zdobení mého jména

Máme před sebou ručně vyrobený papír. Nahoře je strana s tupovaným jménem či iniciály. Nejdříve štětcem obtáhneme písmena, a to takovou barvou, aby písmeno vyniklo (tmavé písmeno světlou barvou, světlé písmeno tmavou barvou). Jakmile máme hotovo, písmeno si ozdobíme. Nalepíme peříčka nebo třpytky. Po dokončení dáme uschnout.

d) Pohyb na paměť

Žáci stojí u lavic. V prvním kole postupně každý udělá pohyb, který chce a ostatní ho opakují. Ve druhém kole je jejich úkolem to, že vždy ten, kdo přijde na řadu, zopakuje všechny pohyby, co byly před ním. Nejjednodušší to má tedy ten, kdo začíná. Můžeme měnit směry.

e) Knihy:

Nejdříve se losují knihy. Všichni zavřou oči a vyberou si knihu poslepu. Jakmile mají všichni vylosováno, otevřou oči a každý řekne, jakou knihu si vylosoval. Jejich prvním úkolem s knihou bude najít tři slova, které začínají na písmeno jejich jména. Druhým úkolem bude poslat knihu sousedovi bez použití prstů, zároveň se knize nesmí nic stát.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

22. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Čarovná kniha písmen, vyrobené módní doplňky a záložky do knihy, barevný krepák

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Společné shrnutí celého projektu. Povídání, co žáky nejvíce bavilo a jejich zdůvodnění. Příprava módního koutku.

c) Závěr projektu formou focení módního koutku s doplňky a čarovnou knihou písmen

Lektorka žákům ukáže spojenou čarovnou knihu písmen. Kniha je hotová jen zevnitř, proto ji žáci ozdobí zvenku. Každý si potře dlaň barvou a obtiskne ji na knihu. Na její titulní stranu napíše barvami jméno knihy. Hotovou knihu uloží do foto koutku, který společně připraví a vyzdobí jej, dle svých představ. Poté si na sebe dají své ručně vyrobené doplňky a upraví se do foto koutku. Následuje závěrečné focení jednotlivých žáků, skupinek a celé třídy.

Spojení knihy: Kniha se vytvoří ze šanonu s kroužkovou vazbou a pořadače. Na šanon se nalepí jakákoliv barevná látka. Jednotlivé stránky od dětí se prodírkují a vloží do vazby. Šanon má i pořadač, který se taktéž olepí látkou. Pořadač je jako ochranná vazba pro knihu.

d) Ukázka rodičům

e) Poděkování a rozloučení

5 Reflexe realizace programu a její interpretace

Následující kapitola se bude zabývat již zmíněnou evaluací procesu (kap. 3.2 *Design výzkumného šetření*). Jedná se o popis reflexe realizací programu a její interpretace. Z hlediska toho, že je celá práce zaměřena na exploratorně deskriptivní studii, byl zvolen pro danou interpretaci deskriptivní přístup. Popisuje zde průběh realizací programu všech 22. setkání. Nejprve reflektuje jednotlivá setkání, která se týkají průběhu reality a reakce žáků na dané aktivity. Následně všechna setkání sumarizuje spolu s jednotlivými cíli. Dané klíčové kompetence jsou rozebrány ve zhodnocení metodiky výzkumu (kap. 7.).

Daná setkání měla určité cíle, které byly vymezeny v kapitole 4. *Plán programu*. Jak již autorka zmiňovala v téže kapitole, tvořila na základě těchto cílů dané lekce. V rámci pozorování sledovala plnění daných cílů. Tyto cíle si ještě jednou shrneme, tentokrát jen po sobě jdoucí.

Cíle: Komunikace, spolupráce, samostatnost, respektování pravidel, orientace v prostoru, pozornost, koncentrace, odreagování se, zájem o materiál a schopnost práce s materiálem.

1. setkání

Na začátku lekce paní učitelka představila žákům lektorku. Objasnila žákům, kdo lektorka je, proč přišla a co s nimi bude dělat. Poté se představila sama lektorka a poprosila žáky, aby společně přesunuli lavice zezadu do předu a tím vytvořili prostor pro hry. Někteří žáci tak učinili, ale ostatní pouze stáli a pozorovali. Vytvořit kruh s žáky bylo náročné. Nakonec jej vytvořili, ale nedokázali v něm vydržet po celou dobu jedné aktivity. Vrtěli se, skákali a mluvili mezi sebou. Seznamovací hra žáky bavila, byli aktivní, smáli se a předváděli se před sebou. Vymyslet pohyb byl pro ně těžký, styděli se a často docházelo k opakování stejného pohybu po sousedovi. I přes motivaci k jiným nápadům v pohybu, se žáci opakovali. Pořadí aktivit, co měla lektorka v plánu musela změnit z důvodu nesoustředěnosti žáků. Vynechala úplně aktivitu Molekuly a Barvy – tvary – hledej. Po seznámení následovala aktivita HE – JA. Tato aktivita nefungovala, jelikož žáci nerespektovali daná pravidla. Chodili z kruhu, tleskali jiným směrem nebo netleskali vůbec. Lektorka zkusila další aktivitu Slunce svítí na toho... Tato aktivita žáky zaujala, všichni se zapojili. Po chvíli se, ale žáci rozvířili. Lektorka tak přešla volně na další aktivitu a tou byla chůze v prostoru. Žáci se v prostoru neorientovali, nerespektovali daná pravidla v prostoru.

Během této aktivity se seskupili „divočejší“ žáci a začali ostatní žáky pošťuchovat. Tímto lektorka aktivitu ukončila a s pomocí paní učitelky si žáci sedli do kruhu. Lektorka dala do kruhu knihy a nejdříve se s žáky bavila o knize. Žáci dokázali odpovědět, že jde o knihu a že v ní můžeme nalézt obrázky a číst si. Většina žáků nemá doma žádné knihy. Jakmile si žáci půjčili knihu, která se jim líbila, byli do ní velmi zaujatí a na prohlížení se soustředili. Ukazovali knihu ostatním a během prohlížení byli velmi klidní. Později nastaly situace, kdy někteří dočetli knihu a hodili ji na zem nebo se o ni přetahovali se spolužákem. Kvůli neukázněnosti žáků se upravil prostor do původního stavu a žáci se přesunuli do lavic. Závěr proběhl formou debaty, co žáky baví ve volném čase. I přes snahu žáky motivovat během setkání, lektorku žáci nepustili mezi sebe. Nebrali ji jako autoritu. Aktivity byly pro žáky obtížné. Žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupině. Lektorka se také domnívá, že se některým žákům pracovat nechtělo. Při práci s knihou, žáci nevěděli, jak s ní zacházet. Neuvědomovali si, že kniha není jejich vlastní a když si knihu půjčí, nemělo by se jí nic stát. Lektorka uvažuje o zjednodušení plánu aktivit a možnosti využití jiného prostoru, aby se v něm žáci lépe orientovali.

2. setkání

Lektorka se pozdravila s žáky a rovnou společně posunuly lavice, tak jako minulou lekci, aby se vytvořil volný prostor pro hry. Plán, který měla lektorka nachystaný opět proměnila dle viditelných potřeb žáků. Začala aktivitou Slunce svítí na toho, kde využila jako slunce knihu. Kniha žáky zaujala. Dokázali se chvíli soustředit a respektovat pravidla. Po chvíli se žáci rozvířili a nereagovali na knihu ani na lektorku. Rozvíření lektorka vnímá za běžné, jelikož byli všichni žáci společně mimo lavici ve vyučovací hodině, což není zvykem, nabádalo je to k většímu hluku. Chůze v prostoru s knihou nevyšla dle plánu. Žáci si knihy nevšímalí, chodili do nevyhraněného prostoru, zkoušeli hranice, kam nejdále mohou zajít. Začali být velmi hluční. Do toho vstoupila paní učitelka a řekla, že pokud budou stále tak hluční, půjdou si rovnou sednout do lavic. Společně s lektorkou rozdělily žáky do skupin. Každá skupina dostala knihy, které si ve skupině prohlíželi. Lektorka si všimla, že pokud žáci dostanou něco neznámého do rukou, jsou klidní a pozorní. Poté skupiny dostali za úkol vytvořit z knih jakoukoliv sochu. Knihy, které měli k dispozici museli použít všechny. Socha se nesměla rozpadnout. Po vysvětlení zadání a pravidel autorka zjistila, že někteří neznají pojem socha. Zeptala se žáků na daný pojem. Ti, co věděli, vysvětlili ostatním, co to znamená a shrnuli, jaký mají úkol. V každé skupině se našel někdo, kdo se nezapojoval do dění. Autorka motivovala každou skupinu zvlášť. Povzbuzovala je ke tvorbě společného

díla. I přes motivaci se daní žáci nezapojili. Všem skupinám se nakonec socha povedla postavit. Žáci lektorku plně neposlouchali a nerespektovali pravidla jednotlivých aktivit. Lektorka si je vědoma, že žáci zkoušeli hranice. Žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupinách a mimo lavici. Lektorka se s paní učitelkou domluvila, že pro další práci je důležité, aby se žáci nejprve naučili pracovat v lavicích a až poté šli poznávat prostor kolem sebe. Lektorka tak přizpůsobí aktivity daným podmínkám.

3. setkání

Při dalším setkání, si lektorka s žáky zopakovala minulé setkání a položila otázku, kdo je to vynálezce. Žáci odpověděli: „Ten, kdo něco vyrobil.“ Společně s lektorkou si povídali, co všechno může vynálezce vynalézt. Žáci říkali různé nápady, jako *mobil, sešit, knihu, počítač, robota, ...* Video žáky zaujalo. Všichni se vydrželi soustředit 26 minut na daný příběh. Dokázali shrnout co se ve videu odehrálo. Sami se také doptávali na dané téma. Jevili o něj zájem. Při předešlé domluvě s paní učitelkou, žáci zůstávali při daných aktivitách v lavicích. Tvoření písmen z pastelek bylo pro některé žáky obtížné, z důvodu toho, že neznali písmena. Lektorka vyzvala toho, kdo písmena znal, aby ukázal, jak dané písmeno vypadá. Lektorem se tedy stali i žáci. Skládání jakéhokoliv obrázku z pastelek žáky zaujalo. Lektorka se domnívá, že i přes to, že byla daná aktivita velmi jednoduchá, žáky zaujala z důvodu, že nemají tolik volného prostoru k vlastní tvořivosti. Neváhali a ihned vytvořili například čtverec, trojúhelník, dům, strom, hvězdu. Někteří žáci nereagovali na instrukce lektorky a negovali průběh aktivity. Lektorka s paní učitelkou hledali možnosti těchto žáků, jak je „jinak“ zapojit. Během tvoření sochy z těla, utvořili sochu všichni žáci. Lektorka si všimla, že žáky aktivita zaujala. Využila energie žáků a pokračovala v aktivitě. Rozhodla se využívat tuto aktivitu na koncentraci žáků. V rámci prohlížení knih byli žáci opět klidní. I přes zadaný úkol si většina žáků knihu pouze prohlížela. To pro průběh lekce nebyla překážka. Na závěr se přihlásili ti, co chtějí povykládat o knize, kterou si prohlíželi. Tito žáci dokázali hovořit plynule.

4. setkání

Z předešlé lekce lektorka použila aktivitu socha a využila jej jako začáteční aktivitu a také jako pravidlo na pozornost. Na tuto aktivitu se žáci opět soustředili a vytvářeli ze sebe různé sochy. V dané soše ovšem nedokázali vydržet delší dobu tak, aby se nehýbali všichni. Lektorka podala otázku, proč tuto sochu dělají. Většina žáků dokázala odpovědět („abychom nedělali hluk“), ostatní to brali jako legrační hru. Při tvoření z papíru byli žáci kreativní,

vymýšleli různé varianty, jak zmuchlat papír, ale aby to vypadalo hezky. Soustředili se na práci. Někteří žáci byli rychlejší než ostatní, lektorka je pobídla k dalšímu vyrábění. Žákům se vyrábět nechtělo, sami řekli, že se jim už nic dělat nechce. Jakmile měli všichni hotovo, každý představil svůj výtvar a ostatní hádali. U hádání se někteří žáci rozvířili. Další aktivita (trhání novin) přispěla ke zklidnění žáků, ve třídě panovala klidná atmosféra. U pravidel, co se s knihou může stát žáci shrnuli různé příčiny, jako například může se roztrhnout, pošpinit, vyhodit. Lektorka si všimla, že se žákům nedaří propojovat souvislosti. Vědí, co se knize může stát, povídají o tom, ale poté to jdou udělat. Mnoho žáků knihu doma nemá, nevědí, jak k ní přistupovat. Pantomima byla pro většinu žáků abstraktní, nedokázali si představit to, co měli dělat. Lektorka s paní učitelkou promýšlejí pravidla a propojení s knihou a dalšími aktivitami. Je si vědoma toho, že měla nejdříve začít s pravidly a poté aktivitami s knihou.

5. setkání

Lektorka po uvítání a shrnutí minulého setkání, rozdala noviny, které žáci opět trhali na malé kousky. Bylo to z důvodu toho, že se na minulém setkání natrhalo málo papíru. Nejdříve si žáci procvičili ruce a až poté přešli k práci. Protáhnutí těla hlavně před větší činností lektorka považuje za důležité. Žáci se tak k práci motivují a také z důvodu dlouhodobého sezení v lavicích se mohou i procvičit. Lektorka žáky zkoušela motivovat různým tempem trhání (pomalé, rychlé, co nejvíce hromádek v co nejkratším čase). Střídání tempa žáky bavilo, všichni se zapojili a snažili se zvítězit. Po natrhání žáci papír namočili. Společně pořádně papír pomačkali, aby byl co nejvíce ponořený ve vodě. Následnou aktivitou byla SOCHA – RUCE – OČI. Tato aktivita na pozornost s žáky fungovala. Lektorka si všimla, že pokud má naplánované tvoření či vyrábění a k tomu další aktivity, žáci zvládnou pouze jednu činnost. Také to potom dopadá na debatu s žáky, kdy lektorka probírá s žáky proč dané činnosti dělají a v rámci více aktivit žáci nejsou schopni odpovědi. Další naplánovanou aktivitou byly knihy, tato aktivita se z časových důvodů nezvládla.

6. setkání

Žáci se poprvé podívali do městské knihovny dětského čtenářského oddělení. Provedli je paní knihovnice, které jim povykládaly chod knihovny, ukázaly, jaké knihy se dají půjčit a co se může dělat jiného než půjčovat nebo číst knihy. Žáci byli nadšení. Po přednášce byli žáci v knihovnické herně. Zde si mohli půjčit jakoukoliv knihu a prohlížet si ji nebo si hrát s hračkami. Během prohlížení se několikrát stalo, že si jednu knihu chtělo prohlížet více žáků, ale nedokázali se mezi sebou dohodnout. Začali knihy házet a křičet po

sobě. Byli hluční a neukázněni. Neuvědomovali si také, že knihy nejsou jejich a že se ke knihám chováme tak, jak jsme si říkali předešlé setkání. I přes to, že se žákům zopakovali daná pravidla a byla snaha o domluvu v rámci prohlížení knih (společné prohlížení nebo určené pořadí), se žáci neztišili. Zklidnění přišlo během cesty zpět do školy.

7. setkání

Po zopakování minulého setkání v knihovně se postupně přešlo k rozcvičce. Při rozcvičce byli všichni žáci aktivní. Postupem času vyplynulo, že někteří žáci přidávali i své vlastní nápady. Žáci jsou do pohybových činností zapálení. Dále žáci zpracovávali papír na celou plochu ručníku. Lektorka žákům nejprve ukázala, jak papír zpracovat. Potom si každý šel vzít dvě hrsti a zpracoval je na svém ručníku. Žáci se papíru štítily, říkali, že je to odporné a že se jim to nelíbí. I přes to pracovali a práci dokončili. Jakmile měli žáci hotovo, uložili papíry na „klidné“ místo, aby papír uschnul. Závěrečná hra, „Co se na mně změnilo?“ byla na pozornost a vnímavost. Tato hra žáky velice bavila. Nechtěli, aby hra skončila, říkali, že je to vtipná hra. Při závěrečné aktivitě byli žáci opravdu pozorní a respektovali daná pravidla. Lektorka si všímá toho, že žáky nejvíce baví ty aktivity, které jsou zaměřeny na celý kolektiv. Žáci se rádi smějí a chtějí se pobavit s ostatními.

8. setkání

Po pozdravení lektorka ihned přešla k dodělávání stránky papíru. Změnila plán a aktivita SOCHA – RUCE – OČI nebyla. Bylo to z důvodu nedostatku času, ale také toho, že byli žáci klidní a lektorka klidnosti žáků využila a přešla k tvoření. Před samotnou prací s papírem si každý žák zkontroloval, zda je jeho kousek papíru v pořádku. Poté si každý žák svou část přilepil na tvrdou stránku papíru a zbytek volného místa dolepil další vrstvou natrhaného přírodního papíru, aby vznikl celek. Během trhání někteří žáci uvolnili přebytečné napětí. U této činnosti jsou žáci pokaždé soustředění a odreagují se. Po lepení následoval úklid, který žáci dělají automaticky. Vždy si po sobě uklidí, aniž by dostali pokyn. Následovala aktivita s kolečky. Všichni žáci odpovídali na všechny otázky. I paní učitelka se zapojila a přidávala do hry vlastní nápady. Někteří žáci si dělali legraci a schválně odpovídali špatně. Lektorka to nekomentovala a pokaždé shrnula s žáky danou odpověď. Žáci se zaktivizovali a při odchodu do šaten šli potichu. Aktivita s kolečky byla, jak na ujasnění si pravidel slušného chování, tak na pozornost.

9. setkání

Program začal debatou o tom, jak se bude dále pokračovat. Probíralo se s žáky téma: „Čemu byste se chtěli nadále věnovat?“ Žáci říkali témata typu *pojede na výlet, půjdeme ven, půjdeme do knihovny*. Žáci témata rozebírali i mezi sebou a prosazovali si svůj názor. Někteří byli velmi hlasití, ale i přes to byla ve třídě příjemná atmosféra. Hlasitost nebyla agresivní. Toto setkání bylo málo žáků, tak docházelo k větší možnosti rozvinout dané téma a pobavit se o něm. Žáci se později utišili. Po diskuzi se přešlo k aktivitě pantomima, kdy žáci předváděli, co dělají ve svém volném čase. Jakmile lektorka položila danou otázku, bylo zajímavé žáky sledovat, jelikož někteří otázku pochopili ihned a začali přemýšlet a někteří žáci otázce nerozuměli, protože nevěděli, co znamená volný čas. Otázka se tedy upřesnila: Co rád děláš, když nejsi ve škole? Žáci často předváděli sport. Někteří se styděli a nevěděli co mají dělat, tak docházelo k opakování po předešlých spolužácích. Pomohla motivace žáků, kdy se s nimi lektorka tiše pobavila, co rádi dělají. Povedlo se a ti žáci co nevěděli vymysleli novou činnost. Později se žáci rozdivočeli, tak se aktivita ukončila a využila se kniha, jako schovávající předmět. Žáci vybrali jednoho, který šel za dveře a s ostatními jsme knihu schovali na tajemné místo. Žák, co byl za dveřmi knihu hledal pomocí slov ostatních spolužáků – samá voda, přihořívá, hoří. Při této aktivitě se žáci dokázali soustředit celou hodinu a nechtěli skončit. Tato aktivita se osvědčila na pozornost, trpělivost i péči o knihu.

10. setkání

Lektorka změnila plán a nejdříve přešla na tvořivou část. I přes opakované instrukce a praktickou ukázkou dané stránky papíru, někteří žáci postup tupování nepochopili. Tupování bylo tedy u některých žáků jako malování houbičkou. Materiál ovšem žáky zaujal. Byli překvapeni, že se dá využít houbička na umývání nádobí k tvoření. U výtvarné aktivity byli žáci klidní a soustřediví na práci. Stále se ptali a ověřovali si, zda mají svůj obrázek hezký a zda to tak má být. Po dokončení výtvarné činnosti se přešlo na herní aktivity. Stihla se pouze aktivita Slunce svítí na toho. Tato hra žáky velmi bavila. Byli aktivní. Každý si zkusil být sluncem a říct, co má rád. Žáci se navzájem vnímali a podporovali se. Plán se změnil z hlediska času a zájmu o aktivitu Slunce svítí na toho. Žáci jsou více vnímavější v rámci kolektivu. Čím dál více jim záleží na tom, zda mají svou práci správně nebo ne.

11. setkání

Po shrnutí, co se dělalo minulé setkání, lektorka volně pokračovala v daném tématu. Žákům se rozdali jejich stránky papíru a jejich úkolem bylo upravit své jméno nebo iniciály.

Paní učitelka přišla s nápadem, jak by si každý mohl svou stranu upravit. A to obtáhnutím tupovaných jmen jinou, tmavší barvou, aby písmeno vyniklo. Toho lektorka využila a tvořilo se dle nápadu paní učitelky. Daná myšlenka paní učitelky byla spontánní, řekla ji před žáky, a tak se o tom s lektorkou mohly domluvit nahlas. Žáci mohli vidět, že se spolu dokáží domluvit. Tvorba stránek byla jedna velká spolupráce. Žáci byli u práce klidné a soustředili se na zdobení. Lektorka si všimla, že jak mají žáci volnost při tvoření, jsou si ze začátku nejistí a neví, zda mohou upustit uzdu své fantazie. Přemýšlí nad svou stránkou papíru, jejich tělo ztuhne a poté řeknou, že se bojí. Lektorka na danou reakci reagovala tím, že žáky povzbudila k tomu, že se ničeho bát nemusí. Že jsou šikovní a to, jak s nimi tvoří, je skvělá práce a pokud by došlo k tomu, že se jim něco nebude na výkresu líbit, tak jim může pomoci. Poté se nestalo, že by nějaký žák přišel s kontrolou či otázkou, jestli to tak může být. Po tvoření stránky, se přešlo na aktivitu pohyb na paměť. U této aktivity se žáci rozvířili. Lektorka přemýšlela, jak žáky namotivovat. Dalo se pravidlo: Kdo bude vyrušovat tak, že to bude ostatním vadit (protože je daná aktivita baví), zazpívá píseň, zatancuje nebo zarecituje báseň. Žáci se začali smát a souhlasili. Během této aktivity nikdo pravidlo neporušil. Z hlediska unavitelnosti žáků se další aktivita neuskutečnila. Lektorka vnímá u žáků pokrok. A to v její autoritě a také jak sebe ostatní žáci berou a dokáží spolupracovat.

12. setkání

Setkání v knihovně paní knihovnice zaměřily na pohádky. Žáci skládali pexeso, třídili čočku a fazoli, navlékali korálky, stříhali obrázky, a nakonec luštili popletené pohádky. Tyto aktivity žáky bavily, ale byly pro ně náročné, co se týče znalostí pohádkových postav. Často spojovali pohádky s dnešní dobou (Shrek, Spiderman). Nedokázali propojovat souvislosti. Jakmile byla dána otázka a žáci neodpověděli správně, nepřemýšleli nad jinou odpovědí, ale stále opakovali tu stejnou odpověď. Během jednotlivých úkolů se žáci navzájem podporovali.

13. setkání

Toto setkání se dodělávaly stránky knihy. Ti, co minulá setkání chyběli, měli možnost si stránky dodělat a ti co měli již hotovo, dostali úkol. *Nakresli fixou, to, co tě baví. Co rád děláš, když nejsi ve škole.* Lektorce bylo řečeno od asistentek, že jsou žáci zvyklí nejdříve výtvar nakreslit tužkou a poté to obtáhnout fixem. To lektorka ihned zavrhlá. Jejím cílem bylo, aby se žáci naučili volnosti a otevřenosti při tvorbě. Kreslení fixou má důvod, jedná se o nesmazatelný výtvar. Žáci si tedy tužky schovali do pouzdra a kreslili pouze fixou.

Kresby se povedly, žáci získali možnost volné a přímé práce. Své výtvary poté ukázali ostatním a povykládali co nakreslili. Během celé aktivity byli soustřediví. Do toho se zapojila i paní učitelka, která pochopila, jaký má lektorka cíl. Byl zde moment, kdy se paní učitelka více na celkový průběh lekce soustředila a komunikace mezi ní a lektorkou byla velmi příjemná. Lektorka vnímala jak lepší komunikaci, tak týmovost mezi ní a paní učitelkou. A také to, že si na lektorku žáci zvykli. Žáci jsou více pozornější a klidnější. Lektorka improvizovala a v průběhu program změnila na potřeby žáků.

14. setkání

Třetí navštívení knihovny bylo v duchu pohádky O strašidle. Tato pohádka byla pro žáky velmi dlouhá a nedokázali udržet pozornost po celou dobu. Vrtěli se, vyrušovali, bavili se mezi sebou. Čtení a poslech dlouhého příběhu je pro tyto žáky náročné. Po skončení pohádky většina žáků nevěděla, o čem to bylo. Pouze věděli, že to byla pohádka o strašidle. Pro lektorku byla v daný den změna, protože byla nová paní asistentka. To ovlivnilo celý třídní kolektiv i paní učitelku. Lektorka vnímala velké napětí ve třídě.

15. setkání

Do třídy přišel nový žák. Vlivem příchodu tohoto žáka a nové asistentky byla ve třídě dusná atmosféra. Žáci byli na začátku programu roztěkaní, drzí a nerespektovali pravidla. Lektorka chtěla zkusit změnit plán a dát hry na začátek. Zřejmě z toho důvodu byli žáci nepozorní. Přešla tedy zpět na program dle plánu. Připravila razítka a žákům rozdala jejich ručně vyrobený papír. Aktivita tiskaři žáky velmi zaujala. Razítka byla pro žáky novinkou. Vydrželi stát pohromadě delší čas u jedné lavice, kde byly razítka. Lektorka žákům nejprve ukázala, jak budou tisknout. Jakmile nastala chvíle, kdy si měli razítka postupně vzít, začali se přetahovat a hádat se. Vznikl tak zmatek. Zmatek byl i v komunikaci mezi paní učitelkou a lektorkou, neshodli se totiž na daném postupu s razítky. Žáci byli během práce neukázněni, ale chtěli, aby jejich práce dopadla tak, jak chtějí. Po výtvarné činnosti se přešlo na hřiště, kde vše šlo dle daného plánu. Žáci se zde soustředili jen chvíli, venkovní prostředí je rozptylovalo. Z hlediska času byly aktivity rychlé, ale i tak byly efektivní. Do aktivity elektřina žáci vynaložili spoustu energie. Tvorbu společných písmen někteří žáci nepochopili. Lektorka si všimla, že se žáci nedokáží orientovat v prostoru a nemají onu představivost v daném prostoru. Paní učitelka žákům při této aktivitě hodně pomáhala. Většina žáků nevěděla, co se dělá za aktivitu. Pokud by bylo více času, nejdříve by se žáci

vyběhali a až poté by se daly dané aktivity. Práce venku je baví. Paní učitelka s asistentkou nejsou sladně, komunikace mezi nimi je slabá.

16. setkání

Již u příchodu lektorky do třídy byl ve třídě velký zmatek. Žáci byli neukázněni, rozvíření a navzájem byli na sebe zlí. Paní učitelka tvrdila, že je to vlivem počasí a také novým žákem. Žák je zlý a projevuje neslušné chování vůči ostatním, i na paní učitelku a asistentku. Lektorka s paní učitelkou probíraly postup, jaký zvolit. Kvůli této situaci se první hodinu řešila pouze daná cesta. Druhou hodinu se šlo s žáky na procházku pro sběr přírodního materiálu. Žáci se na procházce odreagovali. Sběr materiálu je zaujal. Změna prostředí žákům prospívá. Ze stereotypního místa do zajímavého prostoru žákům přináší nové poznatky. Žáci byli venku aktivní, nasbírali spoustu dobrého materiálu, který poté zanesli do třídy a nechali jej usušit.

17. setkání

U čtvrtého, posledního setkání v knihovně paní knihovnice žáky rozdělily do tří skupin. V těchto skupinách skládali názvy pohádkových postav z barevných písmen a poté hledali omyly v názvech pohádek. Pro některé skupiny to bylo velmi náročné, protože neznali pohádkové postavy. Ve skupinách někteří žáci nepracovali, protože tomu nerozuměli z důvodu toho, že neumí číst a nepoznávají písmena.

18. setkání

Výlet do tiskárny ČD a centra grafických papírů byl pro žáky velmi výživný. V tiskárně se žáci dozvěděli vše o jejím fungování. Prohlídka byla formou hry a plnění úkolu. Žáci byli nadšení a soustředili se na prohlídku. Centrum grafických papírů bylo ve velmi příjemném a klidném prostředí. Žáci měli možnost být na zahradě. Byli zvědaví, ale soustředění. Každý měl možnost vyrobit si vlastní sešit, který si následně mohl upravit, dle svých představ. Jeden žák řekl, že si vyrobí deník. Pozitivně tak ovlivnil ostatní žáky a všichni si do něj začali psát či kreslit o výletě. Pro žáky byl výlet silným zážitkem. Žáci odcházeli na vlak klidní a spokojení. Výlety jsou pro žáky nenahraditelné. Mezi paní učitelkou a asistentkou je lepší komunikace, dokáží se domluvit. Spolu s lektorkou se domluvily na nápadech, jak ukončit projekt a také na pokračování v dalším školním roce. Paní učitelka řekla, že u žáků vidí velký pokrok.

19. setkání

Proběhlo pasování na čtenáře v městském muzeu. Každý žák byl pasován na čtenáře a dostal knihu, která ještě nebyla k dostání v knihkupectví a k tomu kartičku do knihovny. Kartičky si paní učitelka od žáků vybrala, jelikož u těchto žáků hrozilo, že ji ihned ztratí. Naplánovalo se, že se bude chodit do knihovny společně. Jednotlivě si vyberou knihu, která se poté bude číst a poté se společně vrátí. Žáci by se tak mohli naučit zorganizovanosti a režimu. Mohli by být klidnější a jistější. Po pasování žáci lepili nasbíraný uschlý (vylisovaný) materiál na záložku. Každý si ji nazdobil dle svých představ, nejvíce si materiál naaranžovaly žákyně. Všechny tvorba zaujala, pracovali s chutí.

20. setkání

S žáky se shrnula všechna setkání. Většina žáků zapoměla, jaké činnosti v rámci projektu dělali. Po připomenutí si žáci vzpomněli, ale více to popsat nedokázali. Často si to pletli s ostatními projekty ve škole. Začáteční aktivita elektřina se žákům nedařila, někteří žáci to schválně ostatním kazili. I přes zdůraznění porušení pravidla, to žáci kazili víc. Dostali proto úkol zazpívat píseň. Úkol se nakonec neplnil, protože se dokázali omluvit všem ostatním spolužákům. Při zažehlování záložek se žáci posadili na zem kolem lektorky a tiše pozorovali, jak se to dělá. Žáci byli velmi klidní a ukáznění. Vydrželi tak delší dobu skupinově sedět klidně, trpělivě a soustředěně. Byli velmi zaujatí. V průběhu celého školního roku se zkoušeli různé varianty na aktivity mimo lavici, ale žáci nevydrželi takto v klidu jako u zažehlování záložek. Ten, kdo měl záložku hotovou, dostal úkol od paní učitelky. Hledali v novinách věty. Každý přečetl svůj úryvek z novin. Paní učitelka je vedla, motivovala a podporovala. Byla to fungující aktivita.

21. setkání

Již od začátku byla ve třídě příjemná atmosféra. Žáci spolupracovali jak mezi sebou, tak i s asistentkou a paní učitelkou. S žáky se otevřela debata o módním doplňku. Co je to módní doplněk a jaký módní doplněk může být. Žáci diskutovali a otevřeně vykládali i různé zážitky zaměřené na dané téma. Poté každý řekl, jaký doplněk vyrobí. Měli možnost vybrat si jakýkoliv ústřížkový papír a doplněk si ušít na míru. V rámci zadaného tématu bylo důležité, aby se s každým žákem probralo individuálně, co chce dělat, vyrábět či tvořit. Mohou si být poté jistější ve vlastní tvorbě. Doplnky si každý ozdobil dle fantazie. Žáci si navzájem pomáhali a podporovali se. Na závěr programu se žáci se svým doplňkem prošli po červeném koberci a ukázali ho ostatním.

22. setkání

Závěrečné setkání probíhalo tvořením společného módního koutku a doděláváním čarovné knihy písmen. Vše probíhalo dle plánu, kromě konce programu. Žáci si na desky knihy obtiskly svou dlaň, aby bylo zapečetěno, komu kniha patří. Na přední stranu desek napsali název knihy, poté vyzdobili módní koutek. Žáci byli zvědaví a nedočkaví, jak kniha a koutek dopadne. Jakmile bylo vše připraveno, postupně se šli žáci fotit do koutku. Nakonec se vyfotila společná fotografie. Závěr projektu se měl ukázat rodičům, ale v rámci špatné komunikace se rodičům neřeklo. Poslední setkání bylo náročné na to, aby se vše stíhalo. Žáci byli trpěliví, šikovní a snaživí.

Shrnutí daných setkání

Nejprve vystávalo na povrch nerespektování pravidel i autority, nespolupráce, nekomunikace mezi sebou, neorientování se v prostoru a nepozornost. V průběhu času se pokládalo za nejdůležitější prvotní uvolněnost žáků a až poté tvořivá práce s žáky. Postupně se přicházelo na to, jak jim pomoci uvolnit jejich přebytečné napětí. Žáci tak byli schopni lepší pozornosti a tím související trpělivosti. Zájem jevíli nejvíce o nové tvořivé činnosti, u kterých se postupem času dokázali soustředit po celou dobu jejich trvání. Při těchto činnostech byl hlavně velký zájem o daný materiál, protože jej žáci doposud neznali, chtěli jej více poznat a také se s ním naučit pracovat. V rámci těchto tvořivých činností se učili respektovat pravidla i autoritu. I když bylo respektování pravidel a autority zaměřeno na konkrétní činnosti, zaměření měly i do běžných situací ve škole a venku. Vzhledem k tomuto respektu se navzájem dokázali pochválit a podporovat se. Největším pokrokem byla spolupráce mezi žáky, třídní učitelkou a umělcem. Tím se i mezi nimi zlepšila komunikace. Žáci se dokázali postupem času orientovat ve školním prostředí, ale venkovní prostředí bylo pro ně o něco komplikovanější. O návštěvu knihovny jevíli žáci zájem, ale bylo pro ně obtížné respektovat pravidla knihovny a také připravené aktivity, z důvodu nedostatečných znalostí žáků. U 9. setkání byl moment, kdy se ukázalo, že žáci umělkyni důvěřují. Při 13. setkání se tato důvěra potvrdila a umělkyně byla brána jako zdravá autorita. Kreativní proces ovlivňovaly různé faktory, které poznamenaly chování třídního kolektivu, a to zejména příchod nového spolužáka, změna asistentky a také změna prostředí. Třídní kolektiv začal kolísat od 14. setkání, kdy byla znatelná nepozornost žáků, napětí, nespolupráce a nerespektování pravidel. Změna v kolektivu byla zřetelná u 18. setkání, kdy byli žáci společně na výletě. Tento zlom byl pozitivní, žáci mezi sebou začali komunikovat,

spolupracovat, poslouchat se a podporovat navzájem. Ukázalo se, že taková změna prostředí je pro ně významná. Zbylá setkání žáci spolupracovali, byli snaživí a trpěliví. Byl viditelný klid a respekt, jak k sobě samému, tak k ostatním.

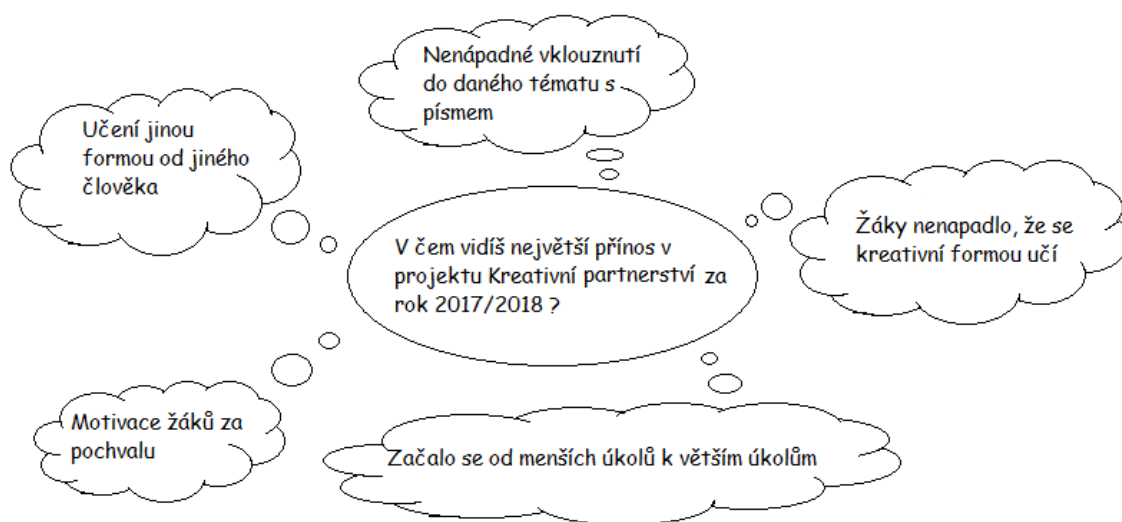
6 Interpretace rozhovoru výzkumníkem

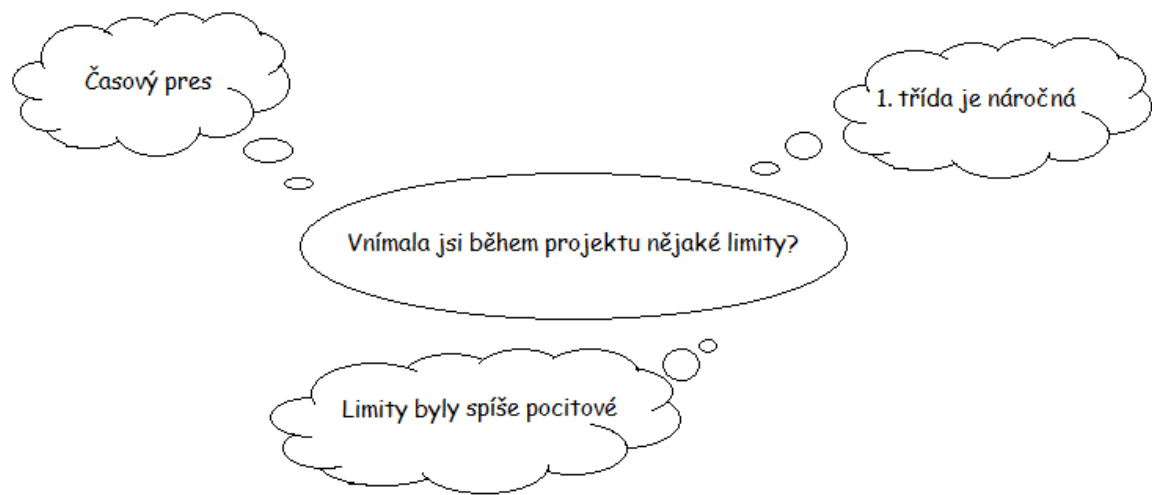
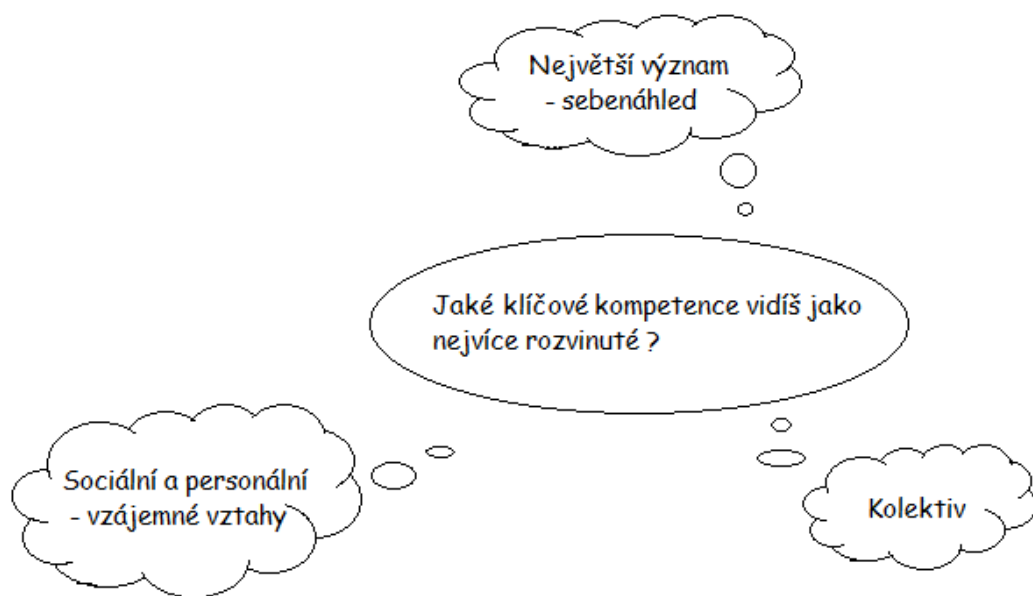
Následující kapitola uvádí interpretaci rozhovoru s třídní učitelkou. Jak již bylo řečeno v podkapitole metody sběru dat (kap. 3.3), autorka použila rozhovor jako podpůrnou metodu k metodě pozorování. Nepoužila žádnou metodu analýzy rozhovoru, ale pouze vlastním způsobem shrnula dané odpovědi z otázek. Metodika vlastního výzkumu se týká kvalitativní evaluace. Toto interview směřuje do typu evaluace výstupů, které posiluje výsledky daného výzkumu.

Pro lepší přehlednost byly vytvořeny jednoduché myšlenkové mapy, které se udělaly na základě tří hlavních otázek:

- 1) *V čem vidíš největší přínos v projektu Kreativní partnerství za rok 2017/2018?*
- 2) *Jaké klíčové kompetence vidíš za nejvíce rozvinuté u těchto žáků?*
- 3) *Vnímala jsi během projektu nějaké limity?*

Dané mapy jdou popořadě tak, jak jsou pokládány otázky účastníkovi v rozhovoru. Otázka je vždy uprostřed a z ní navazují její odpovědi.



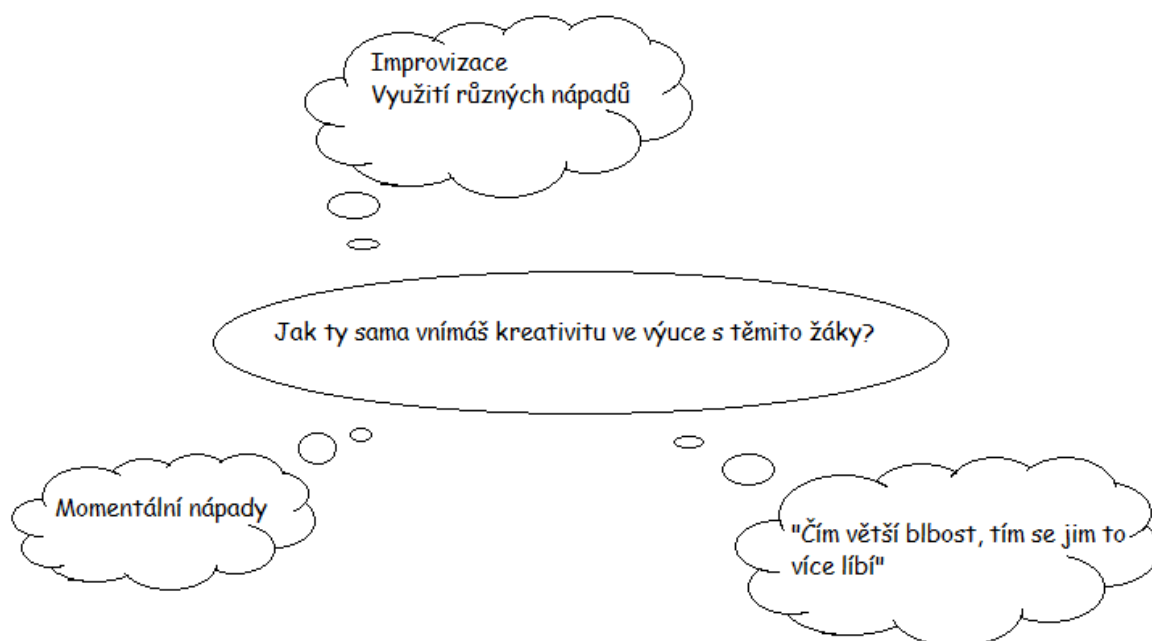


Jak již autorka psala v kapitole 3.3 *Metody sběru dat*, během interview vznikly spontánní otázky, které navazovaly na odpovědi účastníka:

- *Vidíš nějaký posun u žáků?*
- *Cítila jsi u sebe nějakou kreativitu?*
- *Jak ty sama vnímáš kreativitu ve výuce s těmito žáky?*

Tyto otázky jsou také vytvořeny do myšlenkových map a ve stejném pořadí. Autorka je pokládá za důležitou součást, proto jsou vloženy rovněž do této kapitoly. Otázka je uprostřed a z ní vychází odpovědi.





7 Zhodnocení výzkumných otázek

V rámci zodpovězení na výzkumné otázky se v této kapitole zaměříme i na jmenované klíčové kompetence (kap. 5. *Reflexe realizace programu a její interpretace*) a dále na cíl práce celé metodiky výzkumného šetření.

1. *Jak působil kreativní proces na dané žáky?*

Kreativní proces byl pro žáky zajímavý, na celý průběh programu reagovali pozitivně. Postupem času žáci pochopili, že mohou být ve tvoření otevřenější, a nebáli se vyjádřit svou nápaditost. Kreativní proces měl nejvíce vliv na třídní kolektiv a jejich vztahy, posilování vlastní osoby, vlastní kreativity, rozvoje jemné i hrubé motoriky, smyslového vnímání a posilování vzájemné autority. Třídní učitelka se v rozhovoru zmínila, že pro rozvoj kreativity u těchto žáků má největší smysl změna, a to buď výlet či procházka venku, kde se uskuteční praktická ukázka daného tématu. Tito žáci se nikam jinam nedostanou, proto je výlet pro ně nejvíce působivý a žáci tak mohou lépe porozumět danému tématu.

2. *Jaké činnosti měly největší efekt?*

Žáci jevíli největší zájem o ty činnosti, kde se pracovalo s celým třídním kolektivem. Tyto činnosti byly zaměřeny na spolupráci, komunikaci, pozornost, vnímavost a trpělivost. Těmito aktivitami byly:

- Co se na mně změnilo?
- Schovávaná knihy
- Slunce svítí na toho, kdo... (v lavicích s použitím knihy, jako prostředku na pozornost)

Dále se u žáků osvědčily výtvarné aktivity, kde se použil nový a zajímavý materiál pro žáky. U těchto činností žáci vydrželi po celou dobu jejího trvání. Těmito aktivitami byly:

- Spisovatelé (materiál – houbička)
- Ozdob si své jméno (materiál – třpytky, peříčka)
- Tiskaři (materiál – razítka)
- Záložky do knihy (přírodní a vylisovaný materiál)

Efekt měly taktéž aktivity, které uvolňovaly napětí nebo vedly k odreagování. Těmito činnostmi byla práce s papírem, který se trhal na kousky nebo jakkoliv tvaroval a pohybová

rozcvička před hlavními aktivitami. Během jednotlivých setkání se utvořilo nepsané pravidlo SOCHA, které se ukázalo také jako efektivní. Žáci na zvednutí knihy nad hlavu reagovali. Zpozornili a dokázali se soustředit na následující aktivity.

3. Jaké klíčové kompetence se nejvíce rozvinuly během školního roku v daném projektu?

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, klíčové kompetence se neustále vyvíjejí. Nemůžeme tedy říci, že se dané klíčové kompetence rozvinuly a nerozvíjejí se dále. Autorka se opřela o klíčové kompetence z RVP, které jsou probírány v teoretické části (kap. 1.5 *Klíčové kompetence*). Z reflexe daných setkání a rozhovoru vychází, že se rozvinuly nejvíce klíčové kompetence:

- Sociální a personální
- Komunikativní
- Pracovní

Žáci byli schopni spolupráce. Participovali s třídní učitelkou a umělcem na vytváření pravidel v třídním kolektivu. Vymezená pravidla se žáci snažili dodržovat. Otevřeně mezi sebou komunikovali. Jestliže někdo v třídním kolektivu potřeboval pomoc, ostatní mu ji poskytly. Sami se nebáli o pomoc požádat. Také se nebáli říct svůj názor. Dokázali používat bezpečně a účinně materiál při práci.

Cílem práce bylo zjistit a popsat, **zda a jakým způsobem rozvíjí kreativní proces dané klíčové kompetence u žáků sociálně znevýhodněných**. Autorka se snažila rozvíjet klíčové kompetence daným programem pro tyto žáky. Rozvíjela klíčové kompetence činnostmi, které měly různá zaměření. Tyto zaměření vycházely z cílů projektu a také jejich vlastních cílů. Během programu autorka reagovala na potřeby žáků, např.: *Pokud viděla, že se žáci baví mezi sebou k tématu, nechala je téma probírat. Pokud žáky bavila daná aktivita, nechala je, aby v ní pokračovali...* I tím podpořila možnost rozvoje klíčových kompetencí, v rámci uvědomění si žáků vlastní hodnoty a jejich postojů. Kreativní proces tedy napomohl rozvinout některé klíčové kompetence u těchto žáků.

8 Diskuze

V následující kapitole autorka hodnotí výsledky práce, uvádí doporučení pro praxi a popisuje limity studie.

Výzkumná pilotní studie byla zaměřena na Kreativní proces jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněných. Autorka zkoumala tvorbu vlastní metodiky programu a její vliv na žáky se sociálním znevýhodněním. Hlavním cílem bylo zjistit a popsat, zda a jakým způsobem rozvíjí kreativní proces dané klíčové kompetence u těchto žáků. Tato výzkumná studie směřovala ke kvalitativní evaluaci, která byla popsána jako evaluace přípravy, procesu a výstupů. Evaluace ve všech třech krocích potvrdila smysluplnost využití projektu Kreativní partnerství u žáků se sociálním znevýhodněním. Správnost přípravy byla potvrzena pozitivním průběhem fáze realizace, která sama byla prokázána jako kladná díky splněným cílům projektu a cílům autorky, což nám dokazuje provázanost fází evaluace.

Přínosem této práce bylo zejména osobní zjištění a ověření, že pozice autorky jako umělkyně byla efektivní. Díky přímému a dlouhodobému působení na skupinu žáků se rozvinuly jejich schopnosti, dovednosti a kompetence. Získala zkušenost v práci s touto specifickou skupinou žáků a potvrdila si, že jsou situace, na které se nelze připravit a důležitou a nedílnou součástí této práce je umět reagovat na aktuální potřeby kolektivu a pružně obměnit jednotlivé aktivity v programu. Dalším zjištěním bylo, že by projekt nebyl tak úspěšný, kdyby nebylo důvěry, empatie a jednoduchosti při spolupráci. Původním záměrem bylo použití mnohem složitějších technik a aktivit, ale právě při přítomné flexibilitě se podařilo objevit účinnost daleko jednodušších činností, které splnilo i přes to daný cíl.

Jako další přínos projektu autorka vidí probuzení kreativity v samotné třídní učitelce, která je nyní odhodlána pokračovat při práci s dětmi kreativní formou a zapojovat do běžných vyučovacích hodin i umělecké prvky.

Celá práce může sloužit jako inspirace pro pedagogy, speciální a sociální pedagogy, sociální pracovníky a další profese, jejichž cílovou skupinou jsou děti se sociálním znevýhodněním a chtějí pracovat kreativní formou. Díky zjištěným výsledkům, kdy se podařilo dokázat, že některé klíčové kompetence se v kreativním procesu daří rozvíjet mohou pracovníci použít určité části metodiky v běžné práci s dětmi.

8.1 Limity studie

Tak jako většina výzkumů, i tento má své limity. Během zkoumání této pilotní studie, autorka pracovala společně s třídní učitelkou, s kterou navázala přátelský vztah. To mohlo vést k tomu, že odpovědi od účastníka rozhovoru mohou být zkreslené.

Na straně metodiky a metody sběru dat mohly prováděný výzkum ovlivňovat časové a prostorové podmínky. Během programu si autorka nestíhala zapisovat veškeré poznámky do deníku, proto může být evaluace realizace programu málo obšírná. Z důvodu zúčastněného pozorování a absence objektivního pohledu třetí strany (buď ve formě videozáznamu nebo třetího účastníka, který by nezávisle pozoroval a zapisoval reakce), může být výsledek subjektivně zkreslen. Také neproběhl paralelní výzkum ve skupině bez užívání kreativních technik, proto nemůžeme vyvodit, že pouze kreativní proces slouží k rozvoji klíčových kompetencí a že by se tak nestalo v jiné skupině bez něj.

Rozhovor byl prováděn v prostorách základní školy v kabinetě, o přestávce po programu. Proto se může do interview přenést únava a časový přes, jak ze strany výzkumníka, tak také účastníka rozhovoru.

Autorka udává fakt, že s kvalitativní studií a taktéž polostrukturovaným rozhovorem se setkala poprvé, tudíž malá zkušenost s tímto přístupem a metodou mohla být limitem této práce.

Závěr

V závěru se autorka zaměřuje na shrnutí přípravy, průběhu a výsledků práce.

V práci se podařilo popsat jak teoretická východiska, tak průběh výzkumné části. V teoretickém úseku se povedlo vyspecifikovat za pomoci odborné literatury problematiku týkající se projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu, jeho specifika a cíle, kreativní proces, klíčové kompetence a přiblížení vzdělávání cílové skupiny – žáci se sociálním znevýhodněním. Praktická část dokázala kriticky popsat a zhodnotit tvorbu vlastní metodiky práce, jednotlivé kroky tvorby plánu metodiky, ukázky přípravy setkání a reflexi daných setkání. Po sběru dat a jejich následné interpretaci se podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky. Veškeré cíle práce byly splněny.

Autorka zjistila, že je její vlastní metodika práce využitelná a při navození důvěry a přátelského prostředí ji lze aplikovat jako nástroj k rozvíjení klíčových kompetencí žáků se sociálním znevýhodněním. Během projektu se jí také podařilo sblížit se s cílovou skupinou a získat obohacující zkušenost jak v profesním, tak osobním životě.

Seznam bibliografických citací a zdrojů

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN isbn978-80-87000-07-6.

CARTER, Philip J. a Kenneth A. RUSSELL. *Trénink paměti a kreativity II*. Přeložil Vilém JUNGSMANN. Brno: Computer Press, 2004, iii, 188 s. Rozvoj osobnosti. ISBN 80-251-0327-7.

Comerford Boyes, L. (2009). *Signifying creative engagement: What is the influence of professional identity on the values that people ascribe to creative partnership projects in education?* Bradford: University of Bradford. Dostupné z: <https://bradscholars.brad.ac.uk/bitstream/handle/10454/4452/Louise%20Comerford%200Boyes.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [cit. 16. 6. 2019]

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Education Scotland (2019). *What are creativity skills*. Scotland. Dostupné z: https://education.gov.scot/improvement/documents/creativity/cre24_infographics/cre24-what-are-creativity-skills.pdf [cit. 14. 6. 2019]

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Můžeme se domluvit, šaj pes dovakeras*. 4. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. (2012). *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment*. Winchester: CCE.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KAUFMAN, James C. *Creativity 101*. New York, NY: Springer Pub., c2009. ISBN 9780826106254.

MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 13. 5. 2019]

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6.

Ofsted (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact*. Manchester: Ofsted. Dostupné z <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/ofsted-creative-partnerships-report-15-15.pdf> [cit. 10. 6. 2019]

PATTON, Michael Quinn a Michael Quinn PATTON. *Qualitative research and evaluation methods*. 3 ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2002. ISBN 0761919716.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky, příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21. 2007. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf [cit. 16. 6. 2019]

PFEIFFER, Steven I. *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer, c2008. ISBN 9780387743998.

POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.

Projektový servis Univerzity Palackého v Olomouci (2016). *Kreativní partnerství pro inkluzivní školu*. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000601 Dostupné z <http://www.psup.cz/kreativni-partnerstvi-pro-inkluzivni-skolu/> [cit. 6. 6. 2019]

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRUŽINSKÁ, Jana. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Vydalo Občianske združenie Sociálna práca, 2005, 151 s. ISBN 8089185053.

RUNCO, Mark A. *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Burlington, Mass.: Elsevier Academic Press, c2007, xi, 492 s. ISBN 978-0-12-602400-5.

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (2018). *Co je kreativita?* Dostupné z <https://www.crea-edu.cz/co-je-kreativita> [cit. 6. 6. 2019]

SRŠŇOVÁ, Marianna a Michaela VADOVÁ (2017). *Manuál programu Kreativní partnerství*. Praha: Společnost pro kreativitu ve vzdělávání.

SAFRANKOVA, Anna petr a Karla HRBACKOVA. Teachers' Beliefs About Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2016, 217, 738-747 [cit. 2019-06-11]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.136. ISSN 18770428.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Tvořivost jako součást nadání: metody, výzkumy, koncepce a projekty k rozvoji tvořivého myšlení a podpoře nadání = Creativity as Part of Giftedness: methods, researches, conceptions and projects for the development of creative thinking and talent support. Přeložil Milan POHL. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-97-8.

VANČÁT, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu.* Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2007): *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

WYSE, Dominic a Pam DOWSON. *The really useful creativity book.* New York: Routledge, 2009. ISBN 0415456967.

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj.* 2. aktualizované a doplněné vydání. V Brně: Motiv Press, 2017. ISBN 978-80-87981-23-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Struktura jednotlivých setkání

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru

Struktura jednotlivých setkání

1. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Nástroje a pomůcky: Knihy pro děti

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor pro pohybové aktivity

Plán:

l) Pozdrav

m) Úvod:

Lektorka se bude žáků ptát na tyto otázky: „Víte, proč jsem přišla? Víte, kdo jsem? Co si myslíte, že budeme dělat?“ S žáky povede krátkou debatu o projektu, celý projekt žákům osvětlí. Jakmile vše žákům řekne, společně posunou lavice a židle k tabuli, aby vznikl prostor pro aktivity, které budou následovat. Prostor lektorka žákům vyhradí, aby věděli, kde všude se mohou pohybovat.

n) Seznámení se:

Žáci stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno a ke svému jménu předvede jakýkoliv pohyb či gesto, které ho napadne. Jméno a pohyb či gesto dotyčného všichni v kruhu zopakují. Jde se po kruhu až k poslednímu žákovi, který ještě neřekl své jméno.

o) Chůze v prostoru:

Žáci chodí volně ve vyhrazeném prostoru. Dle pokynů žáci mění chůzi. Chůze může být rychlá, pomalá, veselá, smutná, unavená, líná, uspěchaná, skákavá. Mezi chůzí se mohou dělat přestávky pomocí štronza, kdy se žáci zastaví a nesmí se pohnout. Po využití tempa chůze může následovat kontakt mezi žáky. Nejdříve oční kontakt. Žáci stále chodí v prostoru a jakmile jdou kolem svého spolužáka, podívají se na sebe. Dále může následovat zamávání na spolužáka a poté potřesení rukou se spolužákem. Kontakt mezi spolužáky vznikne pouze tehdy, když se žáci potkají očima.

p) Molekuly

Chůze ve vyhraněném prostoru. Dle pokynů se žáci stmelí do skupinek. Pokyny mohou být následující: Spojí se ti, co mají na sobě červené triko, modrou barvu, dlouhé vlasy, krátké vlasy, kalhoty, papuče, ...

q) Barvy – tvary – hledej

Žáci v prostoru hledají různé předměty dle pokynů lektorky. Tyto předměty jsou nejprve zaměřeny na barvy a poté mohou být zaměřeny na tvary. Například: „Najdi ve třídě věc, která je zelená.“ Všichni žáci hledají zelenou věc. Jakmile ji najdou, stojí u ní a čekají na ostatní až budou hotovi. Společně si jej potom zkontrolují.

r) HE-JA

Žáci stojí v kruhu. Lektorka udá pohyb mávnutím pravé ruky k jejímu levému boku po kruhu. U tohoto pohybu řekne nahlas HE-JA. Jakmile tento signál pošle, dotyčný vedle ní udělá to stejné i se slůvkem HE-JA. Takto stejně se pokračuje až zpět k lektorce. Mohou se měnit strany a také tempo mávnutí.

s) Slunce svítí na toho, kdo...

Stojí se v kruhu a lektorka je vprostřed. Lektorka je jako slunce a žáci jsou sluneční paprsky. Slunce řekne nahlas větu: „Slunce svítí na toho, kdo... A doplní ji jakýmkoliv slovem, které by mohlo být společné pro paprsky. Například: „Slunce svítí na toho, kdo má rád teplé počasí.“ Ti žáci, tedy paprsky, kteří mají rádi teplo, přijdou blíže ke slunci. Slunce se může vyměnit za sluneční paprsek. I žáci tedy mohou říkat své nápady. Lektorka se snaží společně s žáky najít co nejvíce společných věcí.

t) Kniha:

Sedí se v kruhu a lektorka má v ruce knihu. Ptá se žáků: „Co je to? K čemu nám taková kniha slouží? Co v ní všechno může být? Jaký má tvar? Máte doma knihu? Jakou?“ Vytvoří se debata. Jakmile bude debata vyčerpaná, lektorka dá doprostřed kruhu všechny knihy, co si nachystala předem. Každý si vezme knihu, která se mu líbí a prohlíží si ji. Jak budou mít žáci knihu prohlédnutou, lektorka se jich může zeptat proč si tu knihu vybrali.

u) Shrnutí

Třída se uklidí do původního stavu. S žáky se shrne celý program formou otázky: „Co se ti nejvíce líbilo?“

v) Poděkování a rozloučení

2. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Knihy pro děti

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor pro pohybové aktivity

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Žáci dostanou otázku, zda si vzpomenou, co minule dělali. Společně zkusí shrnout všechny aktivity. Po shrnutí lektorka navede žáky ke knize, a to další otázkou, jakou knihu si přinesli.

c) Kniha:

Ti, co budou mít svou knihu, ukáží ji ostatním a zkusí říct, proč ji přinesli. Pokud někteří na knihu zapomenou, vyberou si knihu od lektorky a dostanou ten stejný úkol jako ostatní. Po ukázce všech knih (ten, kdo nebude chtít povídat, nemusí) si žáci uklidí své místo a společně lavice přesunou k tabuli, vytvoříme tak prostor pro pohybové aktivity.

d) Slunce svítí na toho, kdo...:

Stejný postup aktivity jako v předešlém plánu. Slunce akorát drží nad hlavou knihu. Jakmile se paprsky blíží ke slunci, musí velmi opatrně, protože slunce drží svou oblíbenou knihu a nechce, aby se jí něco stalo.

e) Chůze v prostoru:

Žáci chodí různě v prostoru, jakmile lektorka zvedne knihu nad hlavu, žáci udělají „štronzo“. Udělají sochu, zastaví se a ztuhnou. Později lektorka zpestří chůzi, a to tím, že říká žákům různé prostředí, kterému musí přizpůsobit svou chůzi. Například:

„Jdeme vysokou trávou.“ (Zvedáme nohy)

„Jdeme hustým lesem.“ (Prodíráme se rukama)

„Jdeme bažinou.“ (Vlečeme se)

„Musíme přeplavat ke druhému břehu.“ (Plaveme).

f) Seřazení dle výšky:

Žáci se zkusí seřadit dle nejvyššího po nejmenšího. Nejdříve u toho mohou mluvit. Jakmile řadu udělají, zkusí ji udělat obráceně, ale bez mluvení.

Tak, jak žáci stojí v řadě, lektorka je rozdělí do čtyř skupin na další aktivitu.

g) Skupiny:

Každá skupina dostane pět knih. Jejich úkolem je postavit z knih sochu. K tomu mohou využít pouze knihy, které mohou různě nastavovat na sebe. Pravidlo: Socha nesmí spadnout.

h) Shrnutí

i) Poděkování a rozloučení

3. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Video: *Byl jednou jeden vynálezce: Gutenberg a knihtisk*; pastelky, knihy

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Žáci si zkusí vzpomenout, co dělali při minulém setkání. Poté se lektorka žáků zeptá, kdo je to vynálezce a navede je tak k videu o vynálezci Gutenbergu a knihtisku.

c) Video:

Žákům se pustí 26minutové video *Byl jednou jeden vynálezce: Gutenberg a knihtisk*. Žáci se pozorně dívají a po videu si shrnou co viděli.

d) Vynálezci:

Každý žák sedí ve své lavici a vytáhne si pastelky. Nejdříve zkusí z pastelek poskládat písmena A, L, S, M, (E, I, O, U) a poté jakékoliv písmeno, které ho napadne. Po písmenech složí z pastelek jakýkoliv obrázek.

e) Utvoř sochu:

Žáci se postaví vedle své lavice. Lektorka stojí před tabulí a jakmile zvedne knihu, kterou má v ruce nad hlavu, žáci udělají ze svého těla jakoukoliv sochu. Socha musí být pokaždé jiná.

f) Knihy:

Lektorka dá každému žákovi knihu, kterou si sám z nabídky vybere. Knihu si nejprve prohlíží a později dle pokynů hledají různá písmena. Na závěr zkusí ten, kdo chce, povykládat, o čem je kniha, kterou si vybrali.

g) Shrnutí

h) Poděkování a rozloučení

4. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Kniha, noviny (žák = jedna dvoustrana), plastové krabice

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Zopakování, co se dělalo minulé setkání. Lektorka žákům sdělí, co je čeká a připraví je na práci.

c) Socha:

Žáci se postaví vedle své lavice a jakmile lektorka zvedne knihu, kterou má v ruce nad hlavu, vytvoří z těla sochu. Tato socha je nové pravidlo pro koncentraci, které budou opakovat na začátku každého setkání.

d) Noviny:

Každému žákovi se rozdá dvoustrana novin. Jejich úkolem je ze svého kousku vytvořit jakoukoliv věc. Mohou noviny skládat, trhat nebo mačkat. Po tvorbě každý předvede, co vyrobil.

e) Papír:

Lektorka se žáků zeptá, zda ví, jak se vyrábí papír. Baví se s nimi o vzniku papíru a kde všude a v čem mohou papír nalézt. Připraví tak žáky na výrobu papíru.

Žáci trhají noviny na malé kousky a dávají je do krabice. Může se využít i toaletní papír. Pokud jsou všechny noviny natrhané, žáci si uklidí svůj prostor. Po úklidu společně s lektorkou do krabic s natrhanými novinami nalijí vodu, aby se noviny namočily. Žáci se vrátí zpět na své místo.

Noviny se nechají minimálně týden namočené, aby se pořádně nasákly a vytvořila se tak kaše.

f) Čarovná kniha:

S žáky se vytvoří diskuze otázkou, proč by se mělo s knihou zacházet opatrně? Žáci říkají různé nápady, které se sepisují a využijí se tak do aktivit při dalších setkáních. Vzniknou pravidla čarovné knihy.

g) Pantomima písmen

Žáci budou před tabulí předvádět ze svého těla jakýmkoliv způsobem písmeno, které budou chtít. Mohou použít prsty, ruce, nohy... Ostatní hádají. Ten, kdo ví, přihlásí se.

h) Shrnutí

i) Poděkování a rozloučení

5. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Kniha, noviny (žák = jedna dvoustrana), plastové krabice na kousky novin

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Žáci si společně s lektorkou zopakují, na čem pracovali minulé setkání. Dále žákům řekne, co budou dělat.

c) SOCHA – RUCE – OČI:

Žáci si zkusí dle pokynů lektorky sérii prvků pravidel SOCHA – RUCE – OČI. Jakmile se řekne slovo SOCHA, žáci celým svým tělem ztuhnou v lavicích. Pokud se řeknou RUCE, žáci položí ruce na lavice. OČI znamenají přímý oční kontakt na toho, kdo udává pokyn. Nyní tedy na lektorku. Pokyny se nejdříve jedou dle pořadí SOCHA – RUCE – OČI a potom se různě střídají.

d) Příprava na trhání novin:

Žáci sedí v lavicích. Natáhnout ruce a postupně od ramen k loktům přes zápěstí, dlaně až k prstům celé ruce procvičí. Promasírují si dlaně. Připraví se tak na snazší trhání novin.

e) Papír:

Žáci trhají noviny na malé kousky a dávají je do krabice. Může se využít i toaletní papír. Pokud jsou všechny noviny natrhané, žáci si uklidí svůj prostor. Po úklidu společně s lektorkou do krabic s natrhanými novinami nalijí vodu, aby se noviny namočily. Žáci se vrátí zpět na své místo. Noviny se nechají minimálně týden namočené, aby se pořádně nasákly a vytvořila se tak kaše.

f) Knihy:

Žáci si vyberou knihu, kterou si nejprve prohlíží a poté dle pokynů hledají různá písmena. Později zkusí povykládat, o čem je kniha, kterou si vybrali.

g) Shrnutí

h) Poděkování a rozloučení

6. setkání

Místo: Venku, knihovna

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Bezpečný přechod ze školy do knihovny a zpět do školy

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Zopakování aktivit z minulého setkání. Příprava na návštěvu knihovny.

c) Návštěva Městské knihovny Přerov

Žáci se podívají na chod knihovny dětského oddělení.

d) Návrat zpět do školy

e) Shrnutí, poděkování a rozloučení

7. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Krabice s namočenými novinami, utěrky

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Shrnutí minulého setkání v knihovně. Lektorka se žáků ptá: „Proč jsme byli v knihovně? Co všechno jste v knihovně viděli? Proč budeme vyrábět papír?“
Připraví se na tvorbu papíru.

c) Rozvíčka:

Žáci stojí vedle své lavice. Následuje protáhnutí celého těla dramaticko-pohybovým ztvárněním. Lektorka žáky provede ránem. Tedy od doby, kdy vstali přes cestu do školy až do doby ve škole. Postup může být následovný: „Vstáváme, zíváme si, protáhneme se, promneme si oči, oblékáme se, snídáme, čistíme si zuby, balíme si batoh do školy, obouváme se, jdeme do školy, přicházíme do školy, jdeme do třídy, zdravíme se se spolužáky, vítáme paní učitelku, vybalujeme si sešity a pouzdro, sedáme si do lavic.“ Lektorka doprovází slovo pohybem, žáci pohyb opakují.

d) Papír

Každý dostane utěrku. Lektorka vezme krabice s namočenými novinami, vylije přebytečnou vodu a ukáže žákům, jak zpracovat noviny v kaši. S krabicí obejde všechny žáky a každý si vezme dvě hrsti do ruky. Mokrý noviny nad utěrkou rozmačkají a pořádně ji zpracují do tvaru obdélníku. Vytvoří tak stránku do knihy. Pokud mají hotovo, uklidí si svůj prostor a stránku odnesou do zadní části třídy, kde bude schnout.

e) Co se na mně změnilo?

Jeden žák jde před tabuli. Ostatní se k němu otočí zády. Žák před tabulí na sobě cokoliiv změní, např.: sundá si brýle, otočí si tričko, vyhrne si rukáv... Na pokyn žáka, který je před tabulí, se žáci otočí a hádají, co se na něm změnilo. Žáci se střídají.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

8. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Ručně vyrobený papír, tvrdý papír, přírodní papír, lepidlo, papírová zelená a červená kolečka

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

S žáky si lektorka zopakuje minulé setkání. Bez toho, aniž by řekla žákům předem, ihned začne se sérií pravidel a sleduje reakci žáků.

c) SOCHA – RUCE – OČI:

Jakmile se řekne slovo SOCHA, žáci celým svým tělem ztuhnou v lavicích. Pokud se řeknou RUCE, žáci položí ruce na lavici. OČI znamenají přímý oční kontakt na toho, kdo udává pokyn. Pokyny se nejdříve jedou dle pořadí SOCHA – RUCE – OČI a potom se mohou různě střídát.

d) Úprava papíru

Každý žák má před sebou na lavici vyrobený ruční papír, který si nalepí na tvrdý papír. Je to z toho důvodu, aby se ručně vyrobený papír nerozpadl. Pokud není tvrdý papír zcela zaplněn ručně vyrobeným papírem, žáci zbylá místa dolepí přírodním papírem. A to tak, že jej natrhají na malé kousky a nalepí kousek po kousku těsně vedle ručního papíru.

e) Barevná kolečka

Každý žák má zelené a červené kolečko. Zelená barva je správná odpověď a červená špatná odpověď. Lektorka se žáků ptá na otázky, které se týkají chování ke knihám

v knihovně. Žáci dle svého názoru odpovídají tak, že zvednou kolečko zelené nebo červené barvy. Otázky jsou následující:

- Můžeme s knihou házet?
- Můžeme nad knihou jíst?
- Můžeme knihu číst?
- Balit do knihy svačinu?
- Můžeme knihu půjčit kamarádovi?
- Můžeme trhat stránky knihy?
- Skládat ze stránek vlaštovky?
- Můžeme si knihu prohlížet na koberci?
- Můžeme knihu číst vzhůru nohama?

Lektorka pouze sleduje odpovědi a pak si s žáky po každé otázce odpověď shrne a objasní důvod. Nepočítá kolik bylo odpovědí správně nebo špatně.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

9. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Žáci zkusí shrnout, co všechno společně od začátku projektu dělali a zažili.

c) Domluva na pokračování programu s paní učitelkou a dětmi

Lektorka se s paní učitelkou a dětmi domlouvá na plánu, jak budou dále pokračovat. Také se lektorka ptá žáků, co by si přáli v projektu zažít.

d) Pantomima:

Ten, kdo bude chtít, půjde před tabuli a pantomimicky předvede to, co rád dělá, když není ve škole. Ostatní žáci hádají.

e) Shrnutí, poděkování a rozloučení

10. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Ručně vyrobený papír, temperové barvy, štětce, houbičky, knihy

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Společné zopakování minulého setkání. Příprava a motivace na další aktivity.

c) Slunce svítí na toho, kdo....:

Princip této aktivity je stejný, jako v předešlém plánu. Mění se akorát prostor. Slunce (lektor) je před tabulí a paprsky (žáci) v lavicích. Při větě: „Slunce svítí na toho, kdo...“ zůstávají paprsky sedět na místě. Pokud mají společnou věc se sluncem, zvednou ruce nad hlavu a zamávají dlaněmi. Slunce se s paprsky může vyměnit. Snažíme se najít co nejvíce společných věcí.

d) Spisovatelé:

Připravíme si ručně vyrobený papír, který otočíme tak, aby byla čistě bílá strana nahoře. Ručně vyrobený papír bude tedy stranou dolů. Na ni budeme tupovat iniciály nebo celé své jméno houbičkou. Houbička se rozstříhá na čtyři části. Vybereme si jakoukoliv temperovou barvu a začneme tupovat. Jakmile máme hotovo, stranu dáme bokem, aby uschnula a uklidíme si místo.

e) Kniha:

„Pošli knihu co nejrychleji tvému sousedovi za tebou, ale dej pozor, knize se nesmí nic stát.“ Sedí se v lavicích a posílá se kniha. Měří se čas, ten nejrychlejší se zapíše do čarovné knihy. Postupně se může přidávat více knih.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

11. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Ručně vyrobený papír, temperové barvy, štětce, lepidlo, třpytky, peříčka, knihy

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

g) Pozdrav

h) Úvod:

„Vzpomenete si, co jsme dělali minule?“ Zopakování aktivit. Plán dopoledne a příprava na aktivity.

i) Ozdob si své jméno

Máme před sebou ručně vyrobený papír. Nahoře je strana s tupovaným jménem či iniciály. Nejdříve štětcem obtáhneme písmena, a to takovou barvou, aby písmeno vyniklo (tmavé písmeno světlou barvou, světlé písmeno tmavou barvou). Jakmile máme hotovo, písmeno si ozdobíme. Nalepíme peříčka nebo třpytky. Po dokončení dáme uschnout.

j) Pohyb na paměť

Žáci stojí u lavic. V prvním kole postupně každý udělá pohyb, který chce a ostatní ho opakují. Ve druhém kole je jejich úkolem to, že vždy ten, kdo přijde na řadu, zopakuje všechny pohyby, co byly před ním. Nejjednodušší to má tedy ten, kdo začíná. Můžeme měnit směry.

k) Knihy:

Nejdříve se losují knihy. Všichni zavřou oči a vyberou si knihu poslepu. Jakmile mají všichni vylosováno, otevřou oči a každý řekne, jakou knihu si vylosoval. Jejich prvním úkolem s knihou bude najít tři slova, které začínají na písmeno jejich jména. Druhým úkolem bude poslat knihu sousedovi bez použití prstů, zároveň se knize nesmí nic stát.

l) Shrnutí, poděkování a rozloučení

12. setkání

Místo: Venku, knihovna

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Bezpečný přechod ze školy do knihovny a zpět do školy

Plán:

a) **Pozdrav**

b) **Úvod**

S žáky si shrneme, co je nejvíce zaujalo na minulém setkání. Připravíme se na přesun do knihovny.

c) **Návštěva Městské knihovny Přerov – projekt „Pasování na čtenáře“**

d) **Návrat do školy**

e) **Shrnutí, poděkování a rozloučení**

13. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Ručně vyrobený papír, temperové barvy, štětce

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) **Pozdrav**

b) **Úvod:**

„Pamatujete si, kde jsme byli minulé setkání? Co jste v knihovně dělali?“
Zopakování předešlé lekce.

c) **Jídlo v pohybu**

Každý stojí u své lavice, jednotlivě řekne své oblíbené jídlo a k tomu udělá pohyb, ostatní to po něm zopakují.

d) Posílání výrobků po lavicích, barvení druhé stránky knihy

Žáci nastaví ruce a posílají si ruční papír, jako na páse. Ten, kdo si pozná svůj výrobek, položí si jej na stůl. Jakmile mají stránky svého majitele, každý si stránku otočí na stranu, kde je ruční papír. Papír si natrou barvou, kterou mají rádi. Snaží se zvýraznit strukturu ručního papíru tak, že použijí více barev a budou štětcem tupovat. Jakmile je hotovo, uklidí si svůj prostor.

e) Schovávaná knihy:

Jeden žák jde za dveře a ostatní společně schovají knihu. Jak bude kniha schovaná, žák, co byl za dveřmi jde zpět do třídy a knihu hledá. Žáci mu pomáhají syčením. Pokud se bude ke knize blížit, zasyčí.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

14. setkání

Místo: Venku, knihovna

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Bezpečný přechod ze školy do knihovny a zpět do školy

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod

„Co nás dnes čeká?“ Žáci povídají o tom, o čem si myslí, že budou v knihovně dělat. Připravíme se na odchod do knihovny.

c) Návštěva Městské knihovny: 2. setkání projektu „Pasování na čtenáře“

d) Návrat do školy

e) Shrnutí, poděkování a rozloučení

15. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Vyrobený ruční papír, razítka, razítková poduška, barvy na razítka

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

„Vzpomenete si, kde jsme byli minule? Co jste v knihovně dělali?“ Postupně lektorka navede téma na tiskaře. Zeptá se, zda ví, kdo to je tiskař a co všechno může tisknout. Připraví žáky na samostatnou práci.

c) Tiskaři:

Žáci mají na svých lavicích stránku ručního papíru. Na jedné lavici jsou razítka s jednotlivými písmeny z abecedy a podušky s razítkovými barvami. Každý si vybere jedno razítko, tedy písmeno jejich jména nebo příjmení, namočí do barvy a tiskne na stránku jakýkoliv obrázkový tvar, co ho napadne. Například mašli, auto, dům...

d) Elektřina:

Žáci se přesunou na školní hřiště. Udělají velký kruh. Lektorka posílá tzv. elektřinu. Tleskne směrem k sousedovi po levé straně a vyšle tak k němu „elektrický výboj“. Soused vyšle tentýž výboj taktéž doleva, a tak se tento signál dostane přes celý kruh až na začátek. Nesmí být mezi výboji pauza, jinak by elektřina nemohla pokračovat. Elektřina se opakuje stále dokola. Aktivita končí až lektorka tleskne směrem vzhůru, tím výboj zastaví.

e) Společná písmena

Žáci mají za úkol utvořit formace ve tvaru písmene. Vytvoří společné písmeno I, A, M, V, U, K, L. Po aktivitě se přesunou zpět do třídy.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

16. setkání

Místo: Třída, Venku

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) **Pozdrav**

b) **Úvod:**

Zopakování společné práce z minulého setkání.

c) **Elektřina:**

Stejná aktivita jako v předešlém plánu, ale žáci jsou ve třídě. Každý stojí u své lavice. Lektorka posílá tzv. elektřinu. Tleskne směrem k žákovi v první lavici a vyšle k němu „elektrický výboj“. Žák vyšle stejný výboj ke spolužákovi za sebou, tak se tento signál dostane přes všechny řady až k poslednímu žákovi, který vyšle signál zase zpět. Nesmí být mezi výboji pauza, jinak by elektřina nemohla pokračovat. Aktivita končí až se elektrický výboj dostane zpět k lektorce.

d) **Vycházka ven:**

Žáci mají úkol nasbírat přírodní materiál na výrobu záložky do knihy. Sbírají květiny, listy, malé větvičky a další přírodniny, které dávají do krabice. Po sběru nechají materiál proschnout a vylišovat, aby byly rovné a připravené na další práci.

e) **Shrnutí, poděkování a rozloučení**

17. setkání

Místo: Venku, knihovna

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Bezpečný přechod ze školy do knihovny a zpět do školy

Plán:

a) **Pozdrav**

b) **Úvod**

Shrnutí minulého setkání. Příprava na poslední setkání v knihovně.

c) **Návštěva Městské knihovny: 3. setkání projektu „Pasování na čtenáře“**

d) **Návrat do školy**

e) **Shrnutí, poděkování a rozloučení**

18. setkání

Místo: Olomouc

Počet žáků: 23

Pomůcky: -

Čas: 4 hodiny

Podmínky: Bezpečná cesta do Olomouce a zpět

Plán:

- a) **Cesta do Olomouce**
- b) **Pozdrav**
- c) **Úvod**
Plán dne, co všechno žáky čeká.
- d) **Návštěva tiskárny ČD a centra grafických papírů**
- e) **Poděkování a rozloučení**
- f) **Návrat zpět**

19. setkání

Místo: Venku, muzeum, třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Nasbírané vylisované přírodní materiály, lepidlo, nastříhané kousky z barevné lepenky 20x6cm

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Bezpečný přechod ze školy do knihovny a zpět do školy

Plán:

- a) **Pozdrav**
- b) **Úvod**
Vykládání zážitků z výletu. Příprava do muzea na ukončení v projektu „Pasování na čtenáře“.

c) Ukončení projektu: „Pasování na čtenáře“ v Muzeu Komenského Přerov

Žáci mají za sebou tři úspěšná setkání v knihovně, proto mohou být pasováni na čtenáře.

d) Návrat do školy

e) Záložky do knihy

Každý žák si vybere kousek nastřihané lepenky, tedy nehotové záložky do knihy. Z krabice si vybere přírodní materiál, který se mu líbí a nalepí jej na záložku tak, jak chce. Jakmile budou hotoví, uklidí si prostor a záložku nechají uschnout bokem. Později se záložka zatíží, aby zůstala rovná.

f) Shrnutí, poděkování a rozloučení

20. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Euro složky, žehlička, pečicí papír, pravítko, řezák

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce na zemi

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Žáci si společně s lektorkou zopakují, na čem pracovali minulé setkání. Dále žákům řekne, co budou dělat.

c) Elektřina

Stejná aktivita jako v předešlých lekcích. Plán o vytvoření „rituálu“ pro zaktivizování žáků. Lektorka posílá tzv. elektřinu tak, že tleskne směrem k žákovi v první lavici a vyšle k němu „elektrický výboj“. Žák vyšle stejný výboj ke spolužákovi za sebou, tak se tento signál dostane přes všechny řady až k poslednímu žákovi, který vyšle signál zase zpět. Nesmí být mezi výboji pauza, jinak by elektřina nemohla pokračovat. Aktivita končí až se elektrický výboj dostane zpět k lektorce.

d) Úprava záložek do knihy

Lektorka si připraví potřeby na laminování záložky – žehlička, pečicí papír, euro složky, řezák. Žáci sedí okolo lektorky na zemi. Každý má v ruce připravenou

záložku. Postupně ji budou lektorce dávat, aby ji zalaminovala. Jakmile budou mít záložku hotovou, jdou zpět na své místo.

Laminování: Do euro folie se vloží záložka. Řezákem se ořízne kolem jejích stran a to tak, aby byla folie o 2 cm delší než záložka. Euro folii položíme na pečicí papír a opět ji pečicím papírem zakryjeme. Poté můžeme zažehlit. Folie se teplem spojí. Stejně tak pokračujeme s dalšími záložkami. Žehličku nenecháváme dlouho na pečicím papíru, folie se může scvrknout. Stále kontrolujeme.

e) Shrnutí, poděkování a rozloučení

21. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Papírové ústřížky, fixy, pastelky, třpytky, nůžky

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

a) Pozdrav

b) Úvod:

Společné shrnutí minulého setkání. Lektorka se dále žáků zeptá, zda ví, co je to módní doplněk. Pobaví se o tom, jaké módní doplňky mohou být.

c) Výroba doplňků z ústřížků papíru

Každý žák si vymyslí, jaký módní doplněk vyrobí. Než začne vyrábět, lektorka se každého zeptá, co má v plánu vyrobit. Poté si vyberou z mnoha ústřížků a začnou tvořit. Ústřížek si mohou i ozdobit. Jakmile budou mít doplňky hotové, všichni si dají doplněk na sebe a projdou se uličkou jako na módní přehlídce po mole.

d) Domluva s paní učitelkou na ukončení a pokračování projektu

e) Shrnutí, poděkování a rozloučení

22. setkání

Místo: Třída

Počet žáků: 23

Pomůcky: Čarovná kniha písmen, vyrobené módní doplňky a záložky do knihy, barevná krepák

Čas: 2 vyučovací hodiny

Podmínky: Upravený bezpečný prostor, práce v lavicích, práce u lavic

Plán:

f) Pozdrav

g) Úvod:

Společné shrnutí celého projektu. Povídání, co žáky nejvíce bavilo a jejich zdůvodnění. Příprava módního koutku.

h) Závěr projektu formou focení módního koutku s doplňky a čarovnou knihou písmen

Lektorka žákům ukáže spojenou čarovnou knihu písmen. Kniha je hotová jen zevnitř, proto ji žáci ozdobí zvenku. Každý si potře dlaň barvou a obtiskne ji na knihu. Na její titulní stranu napíše barvami jméno knihy. Hotovou knihu uloží do foto koutku, který společně připraví a vyzdobí jej, dle svých představ. Poté si na sebe dají své ručně vyrobené doplňky a upraví se do foto koutku. Následuje závěrečné focení jednotlivých žáků, skupinek a celé třídy.

Spojení knihy: Kniha se vytvoří ze šanonu s kroužkovou vazbou a pořadače. Na šanon se nalepí jakákoliv barevná látka. Jednotlivé stránky od dětí se prodírkují a vloží do vazby. Šanon má i pořadač, který se taktéž olepí látkou. Pořadač je jako ochranná vazba pro knihu.

i) Ukázka rodičům

j) Poděkování a rozloučení

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru

Rozhovor

A – autorka, TU – třídní učitelka

A: Souhlasíš s participací na výzkumu?

TU: Nemám s tím problém, určitě.

A: A taky tedy, zda souhlasíš přímo s nahráváním?

TU: Určitě ano.

A: Tak my jsme teda měli minulý rok projekt, kde jsme v kreativním partnerství, co pokračuje dál a měli jsme téma čarovná kniha písmen. V čem vidíš největší přínos v projektu Kreativní partnerství za rok 2017/2018?

TU: Za ten minulý rok určitě to, že přišli děcka, prvňáčci, na začátku školního roku a nevěděli, co vůbec bude. Ale trošičku už věděli, že existují nějaká písmenka z přípravky. Uměli i některá písmenka, třeba jim se líbí S a M a my jsme s naším tématem lehce nenápadně vkouzli tady do toho problému... no problému... Vklouzli do toho, že jsme vlastně začali si taky povídat a ukazovat ty písmenka a ani nevěděli jak a vlastně se to hned v prvních hodinách skloubilo s výukou. Lehce se do toho vplulo, že si ani neuvědomovali, že tam taky učí, svým způsobem učí.

A: Takže ten přínos, jestli tomu rozumím... vidíš, jakože mohli vidět ty písmenka...

TU: Z jiné strany, tak.

A: Z jiné strany jinou formou?

TU: A od jiného člověka, že to nebrali, jakože tady je učitel on nás učí. To bylo super!

A: A vidíš ještě v něčem, nějaký přínos? Protože ono to vlastně bylo zaměřené přímo na ty písmenka, ale samozřejmě se tam dělaly i jiné aktivity.

TU: Ano, ano. Já jsem o tom mluvila včera, vlastně jsme měli supervizi, že vlastně malý děcka, ale že jestli i velcí by to tak potřebovali, že když něco začínají nového, jiného, tak že jsme začínali dílčíma malýma úkolíčkama a ten úkolek si dělal každý sám zvlášť a což bylo dobré. To bylo vlastně dobře. Každý viděl výsledek svojí práce, udělal ji tak jak umí, byl za ni pochválen, a to bylo to hlavní. A my jsme neřešili jak ten výsledek, jak vypadá, my jsme

pochválili, vyhodnotili a děcko čekalo, co bude dál. V podstatě čekalo, no, čekalo. Věděli, že přijdeš a že se něco bude dít dál.

A: Aha.

TU: A je to už vlastně tak nabíjelo a motivovalo.

A: A vidíš nějaký posun u žáků?

TU: Určitě, určitě. Posun v dětech hlavně pro kolektiv.

A: Hm.

TU: Kolektiv, vztahy, posilování mojí osoby ve třídě, že přišel další dospělý. A ono nějak, jak oni jako pozorovatelé toho, co se děje, tak mám ten pocit, že je na ně fajn, když přijde někdo z venku a jede ve stejném duchu jak já, jak ty jsi jela, tak že brali dalšího dospělého člověka. A to bylo takový posilování vzájemné autority si myslím tím. Oni viděli, že já učím tebe jako dospělého nebo učím, přenáším něco na tebe, nějak tě ovlivňuju a oni viděli, že i ty to bereš, asi ano. A tak pak i vlastně mě brali trošku jinak asi... Takže tohle, posilování autority, kolektiv, vztahy, jejich vlastní kreativita a motorika, smyslový vnímání, motorika i motorika ne jenom jako smyslový vnímání, ale i tělesné u motoriky, psychomotorika, taak psychomotorika, obojí. A i další a další věci.

A: Já mám vlastně téma kreativní proces jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí u těchto žáků. Jaké si myslíš, že klíčové kompetence se tam nejvíce rozvinuly nebo jestli se tam rozvinuly?

TU: Určitě, určitě, všechny. Ale nejvíc asi takový ty vzájemný vztahy, takže ta sociální, interpersonální a tady to a ve vztahu ke mně a v jejich vztazích uvnitř v kolektivu, to je vždy nejdůležitější.

A: Jo.

TU: Tak jak my říkáme, že jako člověk s člověkem, jako spolupráce učitel a asistent, tak pro ně to má největší význam ve vztahu oni sami k sobě, takže nikoho nepodhodnocovat, každého pochválit před tím kolektivem, vždycky najít moment, abychom mohli každého pochválit, i když to není: Jo, ano ale snažil ses, a tak no. Takže určitě tady ty. Hlavně ty personální, interpersonální, ty vztahové věci a tady to. Ale i ostatní všechny.

A: A vnímala jsi během projektu nějaké limity?

TU: Limity?

A: To, co jako tebe limitovalo nebo si věděla, že i ty jako žáky v rámci toho projektu...

TU: Nějaké omezení? Něčeho?

A: Ano.

TU: No, trošičku jsme cítili pres. Byl časový, protože jsme chodili na plavání, jo, takže druhý pololetí bylo to jako hodně. A první třída je náročná, takže časově určitě, to bych nebyla upřímná. Pro výuku, ale zase, když se ten projekt spojil s výukou, tak jsme to tak necítili. Ale občas jsme trošičku cítili, že musíme vlastně Ježiš, kdy uděláme to a to, když máme dneska projekt? Že jsme šli třeba na celý den ven a tak, ale nebylo to nějak kritický. Dá se to načasovat a dá se to využít, toho, jak jsme to dělali, že jsme spolu dělali to, a to a řekli jsme aha, tohle potřebuju do výuky, tak se to trochu doplnilo. Bylo to spíše takový pocitový. Nebylo to nic zásadního.

A: Chápu. A jelikož mám práci nazvanou jako kreativní proces a z hlediska toho celého projektu Kreativní partnerství, cítila jsi u sebe nějakou kreativitu?

TU: No já kreativitu Určitě mě to trochu nabíjelo, tak jsem přemýšlela jinak, než bych jinak přemýšlela. Máme svoje stereotypy zažité, samozřejmě, a už s věkem že, a vůbec s praxí, takže si myslím, že mě to táhlo jinam. A čuměla jsem, co děláš, že a říkala jsem si dobrý, dobrý. No a dobrý! Jo, kreativitu to podpořilo, moji! Která by spala a trochu se jako musela zvednout, protože jsem chtěla nějak jednak i podpořit jednak nebýt za blbou, že nedělám kreativně, což si myslím, že musíme dělat.

A: A jak ty vnímáš kreativní proces? Nebo přímo tu kreativitu?

TU: Ehm.. To je široký pojem no.

A: Třeba přímo v té výuce s těmito žáky?

TU: Nápady. Momentální nápady. Já neřeším, jestli je to kreativita vůbec. Napadne mě to, udělám to. Ale to už je zkušenost. Napadne mě to, udělám to a chytá se to. A říká se, čím větší blbost, tím více se jim to líbí. Což nebyl tvůj případ jo. Blbost...

A: Ne, rozumím tomu.

TU: U mě blbost si řeknu, já to udělám a ono je to dobře cokoliv v podstatě, ale musí to být trošku jako. Já s tím nemám fakt problém. No jako zatím jsem se nesetkala, že mě něco napadne, udělám to a že se to postaví proti mně, naštěstí.

A: Takže jestli tomu rozumím, tak vlastně v tu chvíli improvizuješ, vycítíš vlastně co ti žáci?

TU: Ano, určitě. A ty to děláš taky a začala si to dělat a možná si se i trošičku dívala na to co se tam dělo, když jsme pozorovali, jestli ses toho chytla, že kolikrát se na jednou ta výuka otočila a co se tam dělo.

A: No to, určitě ano. A teď taková otázka, jestli si vzpomeneš, jestli žáci, když jsem minulý rok chodívala v pátky, jestli byla během týdne nějaká reakce žáků? Třeba jako na projekt nebo teda přímo na mě nebo na nějakou aktivitu co jsem tam dělala? Dala jsem ti teď dost obšírnou otázku... Jestli si vzpomeneš.

TU: Určitě čekali, že přijdeš, oni... oni, jak tehdy nevěděli, že který je den a podobně, ale potom v průběhu a třeba letos to s tím souvisí, tak já jim říkám a zítra bude Eliška že, takže já už je na to vlastně připravím. Ne připravím, tak, připomenu. Protože já sama si řeknu aha bude projekt, takže už myslím jinak. Už si nachystám prověrku nebo onu nebo to, což je v pořádku. Ale oni čekají, ví, že přijdeš, není podstatné, aby věděli, který je den, tehdy loni, ale myslím, že oni se orientovali, že je dnes bude Eliška. Já si myslím, že jo, že už věděli. Jo takové ty slabší děcka nechápaly, jestli je úterý, čtvrtek nebo ono. A potom ses ptala ještě?

A: Jo, jestli třeba reagovali na nějakou aktivitu nebo se tě ptali přímo na projekt?

TU: Já si teď nevybavuji.

A: Jestli kdy bude projekt nebo...

TU: Určitě reagovali na toto, jak jsme se bavily, že bude nějaká aktivita, že půjdeme ven, že bude výlet. My jsme je mohly motivovat, že se musí chovat, aby to bylo, že to bude nebo když, určitě reagovali, ale musím říct, že si to už moc nevybavím. Letos oni, jak je krásné, že řeknou, on tady nebyl, on nemá to a to, a ty už doplňuješ co se mně úžasně líbí. To je perfektní věc, kterou bych dělat třeba nemohla, že s každým. I když nemohla, no, taky dělám, taky rozdávám úkol, udělej si ho. Ne vždycky a učivo musím dát, taky dělám no... akorát že pro ně to není.

A: Jojo, je to jiný způsob no.

TU: Jo, je to o něčem jiným. A to je super tady to, že oni reagovali. Ano, já jsem tady nebyl, co bude, nebude. Ano, mrzí je to, že tam nebyli. Chybí jim ta aktivita, stoprocentně chybí zážitky. Už si to vybavuju.

A: A myslíš si, že je to jako kdyby větší posun teďka v...

TU: Stoprocentně to určitě.

A: Teď jak začíná ten nový projekt, že jo...

TU: Oni k tomu mají úplně jiný vztah. Oni to berou skoro jako součást výuky už úplně bych řekla takové, že jdou dlabat kúru, že jakože máme pracovky tak, jak když my děláme s plastelínou. Já myslím, že úplně krásné zodpovědně teďka, jak ty je už děláš do skupinek. Ideální načasování mimochodem. Ideálně nejde přijít a po 14 dnech je dát do skupinek. To je zbytečný, protože začnou do sebe rýt a tak dál na to se musí připravit. Ale zase je dobré, že pracují teď ve skupinkách, protože až budou starší, tak jim to snad nebude dělat už takový problém, jak tady těm velkým. O tom se mluvilo, že prostě nejsou schopní spolupracovat.

A: Jo to nejsou, to vím.

TU: Takže jim to chybí a jsou rádi, když můžou navázat neboli navázat, sdělovat si ty dojmy, všechno, ty emoce u nich pracují, takže... A oni si mezi sebou určitě povídají o tobě, jako co ta Eliška. To už vidím v oslovování. V tom, jak se tváří, v tom, jak se na tebe dívají, berou tě jako za člena rodiny, což už bylo a teď ještě víc.

A: Jak to myslíš, jakože člen rodiny? Protože si pamatuju samozřejmě to, když jsem přišla minulý rok, nebo roku 2017 a vůbec mě nebrali. Ty jsi to věděla, protože jsem vlastně byla celkově nová a tak. Pamatuješ si ten moment, kdy jsem přišla do třídy a nebyla tam žádná taková atmosféra jako v uvozovkách dusná? Já jsem vlastně přišla do třídy a oni plnili úkol, pozdravili a já šla dozadu. A normálně hodina plynula a jakmile byla přestávka, tak se všichni zvedli i ty vlastně a potom se začalo komunikovat ohledně projektu, nevzpomeň si na to?

TU: Ne, já se přiznám, že ne.

A: Nebo nevzpomeň si na moment, kdy jako...

TU: To bylo úplně na začátku, já ty věci musím bohužel aj vypouštět.

A: Nee, to je pochopitelné. Nebo jestli jsi...

TU: A nebo bohu dík.

A: Nebo si vzpomeneš...No to je důležité.

TU: Někdy bohužel, někdy bohudík. A vypouští se.

A: Nebo jestli si vzpomeneš nebo takhle, jak dlouho si myslíš, že trvá ta důvěra? Vytvořit si důvěru u těchto žáků?

TU: Ano, je to potřeba. Oni musí poznat. No, nějakou dobu to trvá, ale já si myslím, že u tebe to bylo strašně fajn. Oni viděli asi, že já mám důvěru v tobě, oni ve mně. Oni jsou mazaní. Tak proto ta důvěra byla rychle. Oni to vidí. Oni vidí to, co se děje tam před nima nebo mezi nima. Oni to vidí, že my se na sebe netváříme. Jo, oni, kdyby viděli, že mi si řekneme, že se tváříme a já řeknu dobrý den nebo ahoj Eliško, co bude a budu taková jakási neslaná nemastná. Ale protože se to sedlo, sedlo si to na prdel, tak si myslím, že oni jsou hodně mazaní a sociálně vyspělí. Takže to trvalo chvilíčku. A ty jsi se chytla všeho dobře, tak jak to mělo být. Získala sis autoritu. Je potřeba i ta autorita. Takže bez problému. Je to hodně tady o tom, jak to mají i rodiče. Oni, když vidí, že vycházím s tím a s tím a oni si to navzájem řeknou a oni se taky postupně přidají. Teď už jich je víc a víc těch rodičů. Že už člověka berou a že se s nimi dá jakžtakž vyjít. Ale když člověka neznají... Takže ty děti taky, když tě neznají a když vidí, že vycházíš pěkně se mnou, že tam něco šlape, klope a že já ti důvěřuju a ponecháváme to plout v tom procesu, tak to oni moc dobře cítí.

A: Jo a teď jsi mluvila o rodičích, že samozřejmě ty děti jsou nějakým způsobem ovlivněné těmi rodiči. A v rámci toho minulého školního roku, tak se právě zeptám na ty rodiče. Je tam nějaký posun u rodičů? Třeba v rámci komunikace a tak?

TU: To si myslím, že bohužel teda ne. Protože oni se o ty děcka nezajímají, co se děje. Co se děje ve vyučování, co se učí, jak se učí a pokud jestli, tak je to minimální procento. O tom jsme se právě teďka bavili na té supervizi, jak ty rodiče. Minimální procento těch rodičů tuší, že se tam něco dělo. Oni si s dětma fakt nepovídají nebo minimálně podívají. Takže řeší hlavně to, když se na děcko zvedne hlas, tak to budou zítra ve škole. Jo, to nemají rádi. Ale že by věděli o tom, co se děje. Jakože děcka určitě něco řeknou, myslím si, že jako část, malou část jim o tom řeknou. A my nemáme možnost zase zpětné vazby, jestli rodiče ví. Ale třeba se pletu. Nemáme možnost zpětné vazby. Ani na ty schůzky... Je nás dvacet a chodí pět, šest rodičů. Teď jsme měli pěknou účast, že přišla polovina. Ale jinak jich chodí málo.

A: A čím to je?

TU: No nemají zájem. Jako o vzdělání pro ně no. To je všechno. To by byla debata, to radši tam ani nezabředávat. Haha.

A: Dobře, tak já děkuji za rozhovor.

TU: Určitě je zajímavá to, že když mají jet na výlet. Trošku řeší kreativce a že je to zadarmo. Mají zájem, je to zadarmo. No, to jsem neřekla, je to zadarmo. Ale aj jo, já si myslím, že nevíme no. Nemáme zpětnou vazbu. Oni se chovají velice emotivně a zvláštně. Takže jsou rádi, rychle to vykecat, ať už to mají za sebou. Teď už si je беру dokonce po jednom, protože je nemůžu brát společně. Takže jako přiznám se, že není čas se jich zeptat. Jakože pár rodičů ví o tomto projektu. Děcka jim to řeknou, že máme to, a to a že děláme to a to. Máme tam knihu, co jsme si vyrobili. Máme tam kravatu, co jsme si udělali. Jo, ale ty výlety mají velkou... o tom si stoprocentně povídají, tady ten efekt je. Oni potřebují takovou tu materiální nebo já nevím, jak to říct. Prostě byli na výletě, jak to říct... To je jedno. Bylo to zadarmo, však to je ono. To je to sociální zázemí. Kdy oni toto nepěstují. Nakonec jsou s Charitou. Takže toto má pro ně obrovský význam. Takže, když mi půjdeme ven, abychom se naučili, máme to, budeme dělat to, budeme na výletě, pojedeme do Olomouce, budeme se plavit po vodě. To je to super.

A: Takže si myslíš, že ta změna prostředí...

TU: Oni sami, oni sami. Jako asi nějak neberou nějaké ty aktivity. Jako tam něco vyrábíme, tam se něco snažíme dělat, upevňovat kolektiv, snažíme se je něco učit. Ten projekt pomáhá té výuce., ale je to nebere. Ale na druhou stranu tady těchto věcí a je jich dost ty děcka jezdí. Takže toto si myslím, že je bere hodně. A aj ta účast byla tenkrát. Bylo jich hodně. My jsme pak jeli do Prahy a nás bylo jen deset. To bylo mimo kreativce. Takže více těchto věcí do přírody, ven, tam onam a možná by jeli i na dva dny, že by tam přespali. Toto na ně platí. Spousta těch rodičů, jak je ta otevřená Evropa, jak ej to všechno to cestování, je to v jejich povědomí, že ty děcka by mohly jet někam. Což se strašně posunulo. Já to vím, já to cítím, že dřív tohle nebylo a teď ty děcka chtějí, aby ty děcka jely a chtějí je poslat. To je super, to je posunulo. O tom se mluví všude. Oni jsou ovlivnění. Jako vzdělání jim nic neříká, ale myslím si, že jak jsou zblblí z reklam, z televize, tak si myslím, že někde si zajet, že to se jim líbí a podporují to. To se změnilo, to se mi líbí. A aspoň ty zážitky v tom děcku zůstanou. Z toho se nejvíc, z toho jsou nejvíc. Ne nějaké učení, tam je potřeba pravidelně. Taková akce, aby byla, nějaký úsek udělat, vyjet někam, aby to bylo ve spojení. Vždyť oni museli

mít zážitek z toho, jak byly, to bylo úžasné, v té tiskárně. Vždyť jo! A pak když mají hmatatelný důkaz, tu fotku mají. Ale jinak nic od toho nečekám, od těch rodičů.

A: Že se to nezmění?

TU: To tak rychle to nebude. To je koloběh historie a života prostě.

A: Takže si myslíš, že takoví budou i žáci?

TU: Nemůžeme být jiní. Fundovaní lidi od naší práce nám říkají, že děláme zázraky, že to přirovnávají k těm streetworkerům. Že drogy, že. Tak jsou rádi, že jim vymění, jim vymění, že jim dají čistou jehlu. Takže tohle prostě aspoň. Pro nás je to satisfakce. Chodíme na obědy a tam nás obsluhují dvě holky od nás, a vidím tam ty holky, a to je hezký. A snad to už dodělají, protože jsem se ale ptala a myslím, že už letos končí ty dvě holky, tak aspoň sem tam něco. Ale ty výlety...

A: Ty výlety dělají hodně.

TU: Oni si to budou pamatovat do smrti, podle mě. Protože oni se nikdy nikam nedostanou. Díky tomu, že pojedou s tou charitou, ale tam nepustí všechny děcka.

A: A co mají s Charitou?

TU: Oni tomu říkají charita. Tam si chodí dělat úkoly a tak. Jinak se to jmenuje armáda. Tady je armáda, pak je i Charita a já se potom moc nepídím. A jo, nosí mi z tama úkoly, a taky se tam trošku učí.

A: To je fajn. Tak ještě jednou děkuji za rozhovor.

ANOTACE

| | |
|-----------------------------------|---|
| Jméno a příjmení | Eliška Pavůčková |
| Katedra | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce | Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D. |
| Rok obhajoby | 2019 |
| Název práce | Kreativní proces jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněné |
| Název práce v angličtině | Creative process as an instrument of developing key competencies at social disadvantaged pupils |
| Anotace práce | Práce pojednává o problematice rozvoje klíčových kompetencí u žáků sociálně znevýhodněných v projektu Kreativní partnerství pro inkluzivní školu. Skládá se z teoretické a praktické části. Teorie vychází ze současné literatury zabývající tématem a z metodiky projektu. Praktická část obsahuje popis realizace výzkumu tvorby vlastní metodiky a ověřování jejích výsledků. |
| Klíčová slova | Kreativní partnerství, kreativní proces, klíčové kompetence, žák se sociálním znevýhodněním, vzdělávání romských žáků |
| Anotace v angličtině | The thesis deals with the development of key competencies in socially disadvantaged pupils in the Creative Partnership for Inclusive School project. It consists of theoretical and practical parts. The theory is based on contemporary literature dealing with the topic and methodology of the project. The practical part contains a description of the realization of the research of the creation of own methodology and verification of its results. |
| Klíčová slova v angličtině | Creative partnerships, creative process, keys competences, pupil with social disadvantage, education of Roma pupils |
| Přílohy vázané v práci | Příloha 1: Struktura jednotlivých setkání Příloha 2: Přepis rozhovoru |
| Rozsah práce | 99 s. |
| Jazyk práce | Český jazyk |