

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**SETKÁVÁNÍ, VÝTVARNÝ PROJEKT PRO PODPORU
PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ I. STUPNĚ ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Miroslava Halvová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2022

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

V Plzni, 11. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou co nejsrdečněji poděkovala paní Mgr. Plíhalové, za profesionální a odborný přístup při vedení mé diplomové práce. Velice děkuji především za její neutuchající trpělivost a empatický přístup. Děkuji za cenné rady a myšlenky, které mě obohatily a podněcovaly při psaní diplomové práce a realizaci výtvarného projektu.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 SOUČASNÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA I. STUPNI ZŠ.....	5
1.1.1 Přínos výtvarné výchovy pro všeobecné vzdělávání	6
1.1.2 Výtvarná výchova v RVP ZV.....	7
1.1.3 Dětský výtvarný projev jako osobní výpověď o světě	10
1.1.4 Vývoj kresby za nestandardních okolností.....	11
1.2 SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ PEDAGOGIKA	12
1.2.1 Vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením	13
1.2.2 Podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
1.2.3 Inkluzivní přístupy v současných školách	16
1.3 EDUKAČNÍ POTENCIÁL VÝTVARNÉ VÝCHOVY V INKLUZNÍM POJETÍ.....	19
1.3.1 Rozvoj komunikativních dovedností skrze tvorbu.....	20
1.3.2 Využití výtvarné tvorby jako prostředku k poznávání světa.....	21
1.3.3 Rozvíjení tvořivosti u každého jedince	22
1.3.4 Podpora prosociálního chování	22
1.3.5 Seznamování se světem a kultury	23
1.4 INSPIRACE V UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ	24
1.4.1 Komunikace – dramatická výchova, Happening.....	24
1.4.2 Participativní umění – Eva Koťátková	25
1.4.3 Humor a hra – Galerie H	25
1.4.4 Experimentální tvorba – F. Skála, J, Švankmajer	26
1.4.5 Site specific – Chiaru Shiota	26
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
2.1 PLÁNOVÁNÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU A JEHO CÍLE	28
2.1.1 Oční komunikační hra	29
2.1.2 Skartovací příběh	34
2.1.3 Dablovky	41
2.1.4 Asambláž ze starých věcí.....	47
2.1.5 Komunikační síť.....	54
2.2 KVALITATIVNÍ SONDA.....	58
2.2.1 Cíl výzkumné sondy.....	58
2.2.2 Hlavní výzkumná otázka.....	58
2.2.3 Dílčí výzkumné otázky.....	58
2.2.4 Metoda výzkumu	59
2.2.5 Výzkumný vzorek	59
2.2.6 Otevřené kódování reflektivního deníku	59
2.2.7 Analýza sběru dat	61
2.3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	62
2.3.1 V jakých situacích se během realizované výuky výtvarné výchovy projevilo u dětí prosociální chování?.....	62
2.3.2 Jak děti při výtvarné tvorbě spolupracovaly? Jak projevily sympatie, emoce nebo podporu?.....	66

2.3.3	Jakým způsobem učitel ve výuce podporoval děti v prosociálním chování? Jak reagoval na nastalé situace?	68
2.3.4	Jaký vliv mělo zadání realizovaných aktivit na podněcování prosociálního chování? V jakých fázích výtvarné tvorby žáci nejintenzivněji komunikovali, sdíleli své nápady, spolupracovali a pomáhali si?	71
2.3.5	Doporučení pro ostatní pedagogy.....	74
3	ZÁVĚR	75
	RESUMÉ.....	76
	SEZNAM LITERATURY	77
	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	81
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

VV= výtvarná výchova

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

LMP = lehké mentální postižení

ZŠ = základní škola

PLPP = plán pedagogické podpory

IVP = individuální vzdělávací plán

ŠVP = školní vzdělávací plán

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma s názvem *Setkávání* zcela záměrně. Ocitli jsme se na čas v době, kdy nám společnost neumožňovala setkávání s ostatními. Všichni jsme žili izolovaně od nejbližších a naše světy se na čas staly životy online setkávání. V tu chvíli se rozvinula myšlenka setkávání povznést na vyšší úroveň. Spojit ve výtvarné spolupráci dvě rozdílné skupiny, které se spolu běžně nesetkávají. Kladla jsem si otázku, zda můžou ze svého setkání mít prospěch. Postupně se zrodila myšlenka o spolupráci a setkávání skupin žáků z běžné základní školy a žáků ze speciální třídy základní školy a naplánování výtvarného projektu za účelem posílení prosociálního chování.

Mým hlavním cílem je realizace výtvarného projektu *Setkávání*, posílení prosociálního chování u žáků, provedení kvalitativního výzkumu otevřeným kódováním a v závěru praktické části formulace doporučení pro ostatní pedagogy.

V teoretické části pomocí odborné literatury popíši současné cíle výtvarné výchovy, speciální výtvarnou pedagogiku a inkluzní přístupy ve vzdělávání doplněné o výstupy z RVP ZV. Důležitost spatřuji v podpoře prosociálního chování a při plánování výtvarného projektu budu vycházet z inspirace uměním 20. a 21. století.

V praktické části naplánuji vhodný výtvarný projekt, jehož cílem bude realizace s posílením prosociálního chování u žáků z prvního stupně základní školy. Při realizaci projektu provedu kvalitativní výzkumnou sondu s prvky akčního výzkumu a budu formulovat doporučení pro ostatní učitele.

Moje diplomová práce by měla dokázat, že inkluzivně pojatá **výtvarná výchova** je ideálním edukačním prostředkem k naplnění všech stanovených cílů.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce vymezuje pojmy a teoretické poznatky z oblasti výtvarné výchovy, vzdělávání žáků v pojetí **RVP ZV**, z oblasti speciální výtvarné pedagogiky a problematiky inkluzního vzdělávání. V dalších kapitolách se opírá o poznatky ze sociální psychologie, zaměřené na komunikaci a **prosociální chování** žáků. Poslední kapitola je cílena na inspiraci v umění, která je důležitou součástí pro empirickou část této diplomové práce.

1.1 SOUČASNÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA I. STUPNI ZŠ

Výtvarná výchova ve školách procházela od historie svým vývojem a stále se vyvíjí. Přejít od samotného názvu „Kreslení“ (18. století) na pojem „Výtvarná výchova“ (20. století) nebyl jedinou proměnou. Výtvarná výchova v pojetí RVP ZV si klade daleko širší vzdělávací cíle. Podle Hazukové (2005, s. 30) již není založena pouze na zobrazovacích dovednostech, ale její přesah je hlavně do osobnostního rozvoje žáka. Z tohoto hlediska jsou komplexní pojetí celého předmětu, jeho cíle a výstupy ve výuce nesmírně důležité. Výtvarná výchova má velký vzdělávací potenciál v oblasti estetické výchovy dítěte, z nového hlediska i expresivní nebo tvořivě výrazové výchovy (Hazuková, 2005). Aktivní tvůrčí práce ve výtvarné výchově přispívají k rozvoji celé osobnosti žáka, jsou orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování, interpretaci a komunikaci. Hazuková (2005, s. 32) uvádí mezi současné cíle výtvarné výchovy následující:

- Rozvíjení citových a smyslových schopností vnímání;
- soustředěné pozorování a obohacování prožitků;
- pěstování představivosti, imaginace a fantazie;
- probouzení tvořivých osobitých reakcí na podněty a problémy;
- rozvíjení pozitivního vztahu ke kulturním hodnotám současnosti i minulosti;
- obohacování citových i reflektovaných vztahů k sobě samému, ok ostatním lidem a okolnímu světu;

- rozvíjení porozumění, tolerance i kritičnosti k projevům vlastním i ostatních lidí.

K naplnění všech současných cílů využíváme různorodých prostředků, pozorování, vnímání, reagujeme na vnější i vnitřní podněty. Zařazujeme do výuky hru, experimentaci s výtvarnými prostředky, aktivity nejsou jen omezením na práci s výtvarným materiálem (Hazuková, 2005; Fullková 1997) Stále hledáme a objevujeme hodnoty v oblasti kultury a umění. Osvojujeme a používáme znakové systémy a učíme žáky komunikovat skrze obrazy. Správné nasměrování žáka k dosažení cíle ho vede k úspěchu ve výtvarné výchově, prohlubování porozumění vizuální kultuře, respektování ostatních. Jeho schopnosti se projevují ve výtvarných činnostech a současně se tím i rozvíjejí.

Kvalita výtvarného vzdělávání ve školách se odvíjí zejména od působení učitele. Pokud učitel respektuje současné cíle výtvarné výchovy, odrazí se žákův úspěch v kvalitě jeho činnosti. Pedagog by měl zadávat žákům dostatečně otevřené výtvarné úlohy, ve kterých mohou žáci prokázat své schopnosti, něco objevit, projevit se, vzdělat se. Výtvarné vzdělávání by mělo být naplněno ze stran pedagoga i žáků významem a hodnotami (Skřivanová, 2011). Vycházet z principu hry a vlastní spontánní tvorby, kdy je výtvarná výchova pro žáky inspirativní, zábavná, relaxační a umělecky zážitková (Brücknerová, 2010). Kvalitní výuka výtvarné výchovy pozitivně ovlivňuje postoj žáka k výtvarným činnostem, který může přetrvat do dospělosti. Cíle současné výtvarné výchovy mají z mého pohledu daleko širší a dlouhodobější charakter. Z pohledu pedagoga jde o jeden z velmi důležitých předmětů v rámci všeobecného vzdělávání a v oblasti komplexního rozvoje žáka, který vzdělává, vychovává, respektuje a otevírá širší obzory.

1.1.1 PŘÍNOS VÝTVARNÉ VÝCHOVY PRO VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Název předmětu výtvarná výchova ukrývá dva procesy, které probíhají současně a mají za úkol výtvarně vzdělávat a výchovně působit na žáka. Roeselová (2003, s. 12) uvádí, že oba procesy jsou ve velmi vyváženém vztahu a dnes *považujeme za důležitější duchovní rozvoj člověka než výtvarné zkušenosti, znalosti nebo dovednosti*. Výtvarné vzdělávání má za cíl seznámit žáky s výtvarnou kulturou, poznávat různé

podoby umění, osvojovat si výtvarný jazyk, uvažovat o vyjadřovacích prostředcích kresby, malby nebo grafiky a osvojovat si základní výtvarné dovednosti spojené s výtvarnou tvorbou. Výchovná role výtvarné výchovy staví na uvědomování si našich postojů, sama sebe, uvědomování si vlastních reakcí, vcítění se. Z vnímání, prožitků a přemýšlení pramení sebepoznání, sebevyjádření a sebezařazení. Všechny tyto postupy ovlivňují žákův citový vývoj, intelekt a jeho sociální kompetence. Tvořivý přístup v tomto oboru rozšiřuje obsah předmětu a dává podnět k vlastní umělecké tvorbě žáka.

Současné pojetí výtvarné výchovy nabízí mnoho prostředků, pomocí kterých můžeme rozšířit hodnotný obsah vyučovacího předmětu a prohloubit vizuální kulturu u žáků. Výtvarná výchova vybavuje žáka tak, aby měl možnost pochopit všechny úrovně (smyslové, psychologické, sociální). Obor má významný přínos svým přesahem do ostatních předmětů, které se v rámci ZV vyučují. Svým pojetím a šířkou je ideálním prostředkem pro propojení vyučovacích předmětů, učiva a témat v každém ročníku.

1.1.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP ZV

Charakteristika předmětu výtvarná výchova je v **RVP ZV** (2021) zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa, a jde o osvojování s estetickým účinkem. Dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Na 1. stupni ZŠ se žáci seznamují s jazykem výtvarného umění, učí se s ním pracovat a užívat jako prostředek pro sebevyjádření. V etapě ZV je postavena na tvorbě, vnímání a interpretaci. Činnosti rozvíjí vlastní vnímání, citění, myšlení, představivost a fantazii. Obsahem jsou rozděleny podle RVP ZV následovně:

- Rozvíjení smyslové citlivosti – umožňují žákovi rozvíjet schopnost jednotlivých smyslů;
- uplatňování subjektivity – činnosti vedoucí k uvědomování a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě;

- ověřování komunikačních účinků – utvářejí obsah v procesu komunikace a hledání neobvyklých možností při vlastní tvorbě.

Cílové zaměření ve vzdělávací oblasti výtvarné výchovy směřuje k utváření klíčových kompetencí a vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání, chápání kultury a umění jako provázanosti lidské existence, spoluvytváření vstřícného a podnětného prostředí pro tvorbu, uvědomování si sebe samého a zaujímání osobní účasti v procesu tvorby.

Očekávané výstupy ve výtvarné výchově podle aktuálního RVP ZV v 1.období žáka:

„VV-3-1-01 rozpoznává (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě zkušeností, vjemů, zážitků a představ;

VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace;

VV-3-1-03 vnímá události různými smysly a vyjadřuje je;

VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností;

VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

V 2.období žák:

„VV-5-1-01 při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů;

VV-5-1-02 při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností;

VV-5-1-03 nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě;

VV-5-1-04 osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky a postupy;

VV-5-1-05 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace;

VV-5-1-06 nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“ (RVP ZV, 2021)

Klíčové kompetence představují souhrn dovedností, schopností, postojů a hodnot žáka, které může výtvarná výchova s ostatními předměty rozvíjet. K rozvíjení kompetencí směřuje nejen vzdělávací obsah, ale především činnosti a aktivity žáků, které v rámci vzdělávání probíhají. Inkluzivní výtvarný projekt realizovaný v rámci praktické části této diplomové práce dává prostor zejména k rozvíjení kompetencí komunikativní, občanské, sociální a personální. Vedení k poznání, rozvíjení diskuse, zažití úspěchu, k rozvoji sebedůvěry, k upevňování mezilidských vztahů, ke spolupráci s ostatními, navození příjemné atmosféry, k projevům postojů v oblasti umění a kultury směřují k tomu, že žák na konci základního vzdělávání:

- *Kompetence komunikativní – „naslouchá promlouvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje; využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi; naslouchá promlouvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“ (RVP ZV, 2021)*
- *Kompetence občanské – „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí; 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.“ (RVP ZV, 2021)*
- *Kompetence sociální a personální – „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 upevňování dobrých mezilidských vztahů, 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.“ (RVP ZV, 2021)

1.1.3 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV JAKO OSOBNÍ VÝPOVĚĎ O SVĚTĚ

Dětskou kresbu a ostatní výtvarné projevy u dětí můžeme vnímat jako osobní výpověď o světě. V kontextu psychologie a pedagogiky mohou sloužit k diagnostickým účelům. Můžou nám ukázat směr k hodnocení neverbálních rozumových schopností nebo senzomotorických dovedností, ale i dětský názor na danou věc, jeho postoj nebo i prožitek. Podle Vágnerové (2017, s. 90) nám pomocí kresby dítě sděluje i emoční vztah k blízké osobě, jeho rozladění, radost, štěstí, průnik jak kladných, tak i záporných emocí. Kresbu však nelze použít jako jediný diagnostický prostředek, ale musí být součástí dalších prostředků, například komunikace s dítětem. Nezáleží jen na tom, jak a co dítě kreslí, ale i komentář samotného dítěte ke své kresbě. Úroveň kresby můžeme posoudit na základě srovnání s vrstevníky, však v předškolním vzdělávání by měl být pouze orientačním odhadem úrovně kognitivních a grafomotorických schopností. Kresba jako prostředek k posouzení schopností může obsahovat např. postavu, dům nebo pohyb člověka. Kresba postavy dětí s běžným vývojem se může v některých prvních lišit od kresby lidské postavy u dětí s charakteristickou vývojovou vadou. Kresba dítěte odráží schopnost zobrazit určitou relaci, či chápání nějakého objektu nebo situace. V souhrnu od Vágnerové (2017, s. 104) lze říci, že vývoj dětské kresby v oblasti lidské postavy u běžně vyvíjejícího se dítěte bude následovný:

- Kresba lidské postavy šestiletých dětí – mívá správné proporce, končetiny a jejich části bývají připojeni k trupu, postava má propracované rysy obličeje (oči, nos i ústa).

- Kresba lidské postavy sedmiletých dětí – má většinou velkou hlavu, je připojena k trupu krkem, má dvoudimenzionální paže a nohy, postava má oddělené ruce od paží, u poloviny dětí je zobrazen správný počet prstů.
- Kresba lidské postavy osmiletých dětí – přesněji zobrazí detaily obličeje i končetin.
- Kresba lidské postavy desetiletého dítěte – nakreslí postavě ramena, připojí nohy k tělu v rozkroku, dodrží správné proporce těla (hlava, ruka, chodidla), objevuje se první stagnace kresby a odbývání detailů, kresbě už zejména chlapci nevěnují takovou pozornost.

Charakteristické znaky dětských kreseb souvisejí se všemi vývojovými zvláštnosti dítěte a odrážejí jeho dosaženou vývojovou úroveň. Přehled charakteristických znaků výtvarného projevu je součástí různých publikací psychologie, psychologické diagnostiky i didaktiky výtvarné výchovy. Hazuková (2005, s. 86) uvádí následující projevy zvláštností:

- Projevy naivního realismu – např. jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů;
- projevy intelektuálního realismu – např. nepoměr proporcí, transparence;
- projevy zosobňujícího dynamismu – např. ožívování neživých předmětů;
- vliv fyziologických faktorů – naklánění, zakulacování;
- projevy zobrazovacích automatismů – např. prosazování nacvičeného obrazového typu, opakování stejné formy zobrazení.

1.1.4 VÝVOJ KRESBY ZA NESTANDARDNÍCH OKOLNOSTÍ

Vývoj dětské kresby může být ovlivněn různými typy postižení. Charakter výtvarného projevu u dětí s postižením může být velice individuální. Vždy bude záležet, které schopnosti dítěte byly narušeny a jak moc (Vágnerová, 2017). Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami může být možnost vyjádřit se prostřednictvím výtvarné tvorby důležitým komunikačním prostředkem a může pozitivně ovlivňovat vývoj jejich kognitivních schopností. Petra Šobáňová (2019, s. 19) uvádí, že právě výtvarný

výsledek tvorby je jedinečný a funguje jako specifický komunikát. Mentální postižení samozřejmě může ovlivňovat schopnost vnímání, nemusí však měnit výsledek tvorby. Zásadní je přístup ke každému jedinci a jeho mentální úrovně tak, aby jeho sdělení ve výtvarném projevu bylo jedinečné.

Marie Vágnerová (2017, s. 80-81) ve své knize o diagnostice uvádí poznatek, že kresba lidské postavy u dětí s charakteristickou vývojovou vadou celkově odpovídá nižší úrovni, což je jeden z projevů celkového opoždění ve vývoji dítěte. Charakteristika kresby:

- Jednotlivé části nejsou propojené, případně nejsou připojené na správném místě;
- postava nemá správné proporce, mívá nápadně velkou hlavu, příliš dlouhé nebo krátké končetiny;
- bývá značně zjednodušena, tvary často bývají nějak deformované;
- postava má méně detailů, chybí ruce, prsty, chodila, krk, mnohdy obsahují nepodstatné či bizarní detaily;
- v kresbě se objevuje stereotypní opakování detailů (řada knoflíků);
- nezvládnutá prostorová lokalizace kresby – postava se vznáší v prostoru;

Ve výtvarném projevu každého dítěte lze tedy sledovat určité znaky, odlišnosti, které při srovnávání výtvarů objevíme. Odráží se zde tělesná i duševní schopnost, zkušenost, zážitek, představa a postoj.

1.2 SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ PEDAGOGIKA

Ve speciální pedagogice najdeme disciplínu, které se věnuje přímo rozvoji, výchově a vzdělávání osob se sníženými intelektovými schopnostmi, a to psychopedii. Psychopedie řeší mentální postižení a jeho příčiny. Mentální retardace je často chápána jako celkové nevyvinutí osobnosti s výrazným postižením intelektové oblasti, které vzniká do 2 let věku jedince. Jde o trvalé snížení rozumových schopností jedince, které vzniklo důsledkem poškození mozku. Vznik mentální retardace podle Musila (2015, s. 167) je v 50-60 % genetický. V prenatálním období vzniká rodovou

zátěží, genovou mutací, psychopatologickým těhotenstvím, kdy jsou v těle matky toxické látky, působením nebezpečného záření, špatnou výživou matky, poraněním, poškození vajíčka. Ve zbylých případech k tomu dochází v perinatálním období a v postnatálním období, kde je příčinou důsledek poranění, infekce, zánětů nervové soustavy a vlivem sociálního zanedbání dítěte, zneužívání nebo týrání. Postižení se vyznačuje úbytkem inteligence jedince, jehož vývoj je nerovnoměrný, je často provázen únavou a emocionální labilitou. Ve škole se u žáků projevují výkyvy pozornosti, poruchy paměti, a učení, úbytkem školních vědomostí. Podle charakteristiky můžeme mentální postižení rozdělit na:

- Lehké mentální postižení IQ 69-50 – opožděný řečový vývoj, problémy až s nástupem do školy, dobré fungování v sociálně nenáročném prostředí;
- středně těžké mentální postižení IQ 49-35 – myšlení a řeč jsou omezené, možnosti edukace je omezeno na trivium, řeč zůstává chudá i v dospělosti. Postižení je často v kombinaci např. s epilepsií, neurologickým nebo tělesným postižením;
- těžké mentální postižení IQ 34-20 – výrazné opoždění psychomotorického vývoje;
- hluboké mentální postižení IQ 19 a níže – těžké senzomotorické a motorické postižení. (Musil, 2015)

Speciální výtvarná pedagogika by samozřejmě měla zohlednit znevýhodnění postižení, ale pedagog by měl k výuce přistupovat kreativně a otevřeně, uplatnit žákovu tvořivost. (Šobáňová, 2019)

1.2.1 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Jedinci s lehkým mentálním postižením dosahují inteligenčního kvocientu 69-50. Jejich paměť je převážně mechanická, nedosahují logické paměti. Z hlediska duševního či morálního vývoje je vývoj výrazně opožděn. V řeči je patrná slabá slovní zásoba, přetrvávají vady řeči a často nejsou schopné gramatiky. Děti dovedou respektovat některá pravidla logiky, obtížné je myšlení při chápání abstraktních pojmů. Užívají spíše konkrétní označení. Často podléhají vlivu svých blízkých osob. Je

patrná citová nevypělost, snížená úroveň sebekontroly a ze strany motorické jsou velmi neobratní. Při práci s tímto žákem se musíme držet určitých zásad. Uvědomit si všechny aspekty postižení, v žádném případě dítě nepřetěžovat, zejména duševní prací. Dopřejeme mu více odpočinku mezi činnostmi. Do výchovně vzdělávacího programu je vhodné zařazovat více pohybových her, dodržovat zásady tělesné, a hlavně duševní hygieny. Tyto děti jsou velice emočně nevyzrálé, a proto je vhodné umožnit mu co nejvíce vyniknout, uplatnit jeho doposud získané dovednosti (Musil, 2015). Současný školský systém počítá se vzděláváním dětí s LMP. Žáci mají možnost vzdělávat se v různých institucích.

V rámci školní **inkluze** dává současná společnost možnost rozhodnout se, kde se bude jedinec s LMP vzdělávat. Vzdělávání těchto dětí může probíhat v rámci běžných škol nebo v rámci škol speciálních, kde vzdělávání probíhá v rámci speciálních tříd. V běžné škole žák využívá hlavního vzdělávání s využitím všech podpůrných opatření. V současné době se stále více dostává do popředí procesy inkluzní a integrační, kde hlavním cílem je splynutí se společností, začlenění se a umožnění vzdělávání těchto jedinců v běžném typu prostředí základních škol. (*Šance dětem, Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. © 2011–2022*)

Vzdělávání jedinců s LMP se tak opírá o školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (*Šance dětem, Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. © 2011–2022*)

1.2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení. Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů (RVP ZV, 2021):*

- *Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP).*

- *Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.“*

Účelem podpory vzdělávání žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování PLPP a pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu IVP. PLPP a IVP zpracovává škola. K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s priznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpory (týká se žáků s lehkým mentálním postižením) upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva. Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s priznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou předmětem metodické podpory.

Při vzdělávání žáků s LMP je třeba zohlednit problémy v učení:

- *„Čtení, psaní, počítání;*
- *nepřesné vnímání času, obtížné rozlišování podstatného, neschopnost pracovat s abstrakcí;*
- *pracovat se změnou, problémy s porozuměním slov;*
- *malá představivost, vnímání souvislostí.“ (RVP ZV, 2021)*

Ve výtvarné výchově využijeme podpůrná opatření u žáků s LMP dle RVP ZV (2021) např. *„posilováním kognitivních schopností, podporou osvojování si jazykových dovedností, spoluprací s ostatními školami“.* (RVP ZV, 2021)

K dítěti přistupujeme jako k jedinci, který je osobností a naším cílem je jeho osobnostní rozvoj. Dítě v žádném případě nepodceňujeme. Učíme ho chápat umělecký proces jako způsob poznání a **komunikace**. Ve výtvarné výchově využíváme různých výtvarných technik a možností prožitkové tvorby, aby žák nebyl jen tím, který vyrábí výrobky. Jde nám především o práci s fantazií, imaginací, hrou a prožitkem. Při práci co nejvíce komunikovat, aby se kompenzovaly důsledky mentálního postižení.

Uplatnit ve výuce tvořivost, uvolnění, pocit úspěchu, **výtvarné experimentování** a objeovávání světa. Trénovat schopnost rozhodování a spolupráce s okolím.

Podle RVP ZV (2021) je minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření následující, žák:

„VV-5-1-01p až VV-5-1-06p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr;

VV-5-1-01p rozlišuje, porovnává, třídí a pojmenovává linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele);

VV-5-1-02p, VV-5-1-03p při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie;

VV-5-1-05p vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla. (RVP ZV, 2021)

1.2.3 INKLUZIVNÍ PŘÍSTUPY V SOUČASNÝCH ŠKOLÁCH

Předchozí kapitola RVP ZV stručně objasnila vzdělávání jedinců s určitými speciálně vzdělávacími potřebami. V současnosti není pochyb o tom, že jedinci s postižením patří do systému vzdělávání a je třeba jim s respektem k individuálním zvláštnostem nabízet dostatek edukačních podnětů, které je posunou v jejich vývoji. V historii bylo vzdělávání žáků s mentálním postižením značně omezené a nehumánní. Od velmi nelidského zacházení s postiženým, přes určitou izolaci, kdy docházelo k zamezení kontaktu s běžnou populací, až k separaci. V současné společnosti se naštěstí setkáváme s humánním přístupem a díky procesu vzdělávání těchto jedinců nám trend exkluze přechází na inkluzi. Podle Šafránkové (2019, s. 115) je vysvětlení rozdílu mezi těmito pojmy je následovné:

- Exkluze – zde dochází k separaci vybraných žáků (většinou odlišných od stanovené normy) od běžné skupiny. Jedincům je poskytováno odlišné

prostředí pro výchovu a vzdělávání. Vzdělávání bylo možné ve zvláštních školách, dnes speciálních.

- **Inkluze** – se snaží o společné vzdělávání širokého spektra všech žáků a dětí. Je zde opačný pohled na žáka. V inkluzní škole si uvědomujeme jeho individuální schopnosti, dovednosti, osobnostní rysy a jeho speciální potřeby.

Ve školství se setkáváme ještě s pojmem integrace. Jde o další přístup k jedincům s postižením a usiluje o integraci žáka. Při integraci dochází k začleňování dítěte s postižením do výuky.

Každé dítě má právo na vzdělání, a tedy i navštěvovat běžnou základní školu. Inkluze tak předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Inkluze znamená společné vzdělávání všech žáků bez bariér, a hlavně s pozitivním respektem k jinakostem jedince. Význam inkluzního vzdělávání podle Tannernbergerové (2016, s. 13) je nahlížet různými pohledy. Prvním je pohled filozoficko-etický, kde demokratická a svobodná společnost stojí na spravedlivějším systému školství a spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze. Druhý pohled je ryze historicko-pedagogický, kde je uplatněna myšlenka Jana Ámose Komenského vzdělávat všechny ve všem všestranně. V procesu demokratizace vzdělávání a výchovy je společně určen pro všechny skupiny, děti, pohlaví, rasy apod... Z pohledu ekonomického je důvodem to, že vysoká míra selekce způsobuje nejen horší hospodářské výsledky, ale také nižší konkurenceschopnost. Nejdůležitějším pohledem je pohled lidskoprávní, což je způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží, především právo každého dítěte na vzdělání.

Podle platných zákonů je nezbytné zajistit všem dětem se SVP optimální podmínky pro rozvoj. Mezi specifická opatření řadíme IVP podle stupně postižení. Podle Dagmar Šafránkové (2019, s. 118) jsou hlavní zásady práce žáka se speciálně vzdělávacími potřebami:

- Individuální přístup, vhodná úroveň PPO;
- specifické prostředky, vhodné postupy, hodnocení;
- motivace a komunikace;
- empatie a tolerance, rozvoj celé osobnosti;

- týmová pomoc, intervence, přiměřené nároky.

Existence inkluze ve školách je celkově vnímána jako obohacení a přínos pro všechny žáky a pedagogy bez rozdílu. Pokud se dítěti v běžné škole nepodaří zajistit dostatečnou podporu a jeho postižení je na vyšších úrovních, je umístěno ke vzdělávání do speciálního zařízení.

Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání a zajistit jim optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit tak úspěšnost vzdělávání každého žáka. Mění tak pohled na tyto jedince, které mnohdy ve vzdělávacím systému selhávali. (Šafránková, 2019)

Výtvarná výchova je dle mého názoru předmětem, který obohacuje téma inkluze a je velkým přínosem. Začlenění žáků v tomto předmětu není problémem. Díky rozmanitosti metod, přístupu vnímání každého jedince, využitím fantazie, tvořivosti a prožitku ve výuce, je výtvarná výchova předmětem, který do inkluze vstupuje bez hranic a mantinelů. Pokud je výuka správně vedená a učitel využívá všech edukačních prostředků, není v tomto případě důležité postižení žáka se speciálně vzdělávacími potřebami vnímat jako omezení. Inkluzní výuka v tomto předmětu obohacuje a prohlubuje nejen vzdělávací, ale i výchovný proces.

S inkluzivními přístupy souvisí také **interkulturní vzdělávání**, které umožňuje uvědomovat si rozdíly mezi jedinci různých kultur a hodnotit je jako pozitivně přínosné. *Odlíšnost by neměla být chápána jako konflikt (Interkulturní vzdělávání, 2002).*

Naopak by pro člověka měla být přínosnější a obohacující. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívá k vytváření respektujících vztahů nejen mezi různými kulturami, ale i menšinami. Cílem je vyhnout se opovrhováním vlastní kultury, integrací, ztrátou individuality. Můžeme se zde zaměřit na chování různých skupin, jejich rozmanitost a současně nám nabízí vzájemné obohacení.

Cílem interkulturního vzdělávání (IKV) je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami. Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin následující nároky:

- *Uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti;*

- *poznat a respektovat ostatní jako rovnocenné;*
- *naučit se řešit konflikty, získat správné postoje, toleranci, respekt a otevřenosti k odlišným skupinám. (Interkulturní vzdělávání, 2002)*

Metody IKV jsou diskusní metody práce, umožňující vyjasnění vlastního postoje a formulaci vlastních názorů. Diskuse nám rozvíjejí naše dovednosti, učíme se naslouchat a slouží jako prostředek reflexe předešlých aktivit. Je prostorem pro vyjádření a zhodnocení. Mezi oblíbenou metodu patří metoda brainstormingu, kdy zjišťujeme, jaké informace již žáci mají, jaké mají postoje. Další vhodnou metodou je forma skupinové práce, která vyžaduje týmovou spolupráci, kooperaci, vzájemnou pomoc. Umožňuje probrat téma a úkol ze všech stran a jiných pohledů ostatních skupin. Podpořit výuku můžeme pomocí simulačních her a dramatizací. Tato metoda podněcuje k hravé činnosti a efektivně rozvíjí každého žáka v oblasti tvořivosti, estetiky, mravního citu a volných vlastností žáka. (Interkulturní vzdělávání, 2002)

1.3 EDUKAČNÍ POTENCIÁL VÝTVARNÉ VÝCHOVY V INKLUZNÍM POJETÍ

Podle Petry Šobáňové (2019, s. 83) je *základním principem výtvarné edukace osob s mentálním postižením individuální přístup ke každému dle potřeb, zájmu a mentální úrovně jednotlivých žáků*. S tímto přístupem se však běžně setkáme i u žáků bez mentálního postižení. V této rovině, je tedy každý jedinec vnímám jako osobnost a volíme k němu individuální přístup.

Ve výtvarné tvorbě působíme na všechny žáky stejnými prostředky, a přesto u každého žáka je výsledek působení jiný. Pro jedince s postižením je výtvarná výchova přínosem v oblasti rozvoje vnímání nebo kognitivních schopností, uvolnění, relaxace, odpočinku, prožitku nebo radosti z úspěchu. Přínosem výtvarné výchovy pro žáka bez postižení je jistě to samé. Každý z nich, bude však prožitek reflektovat emočně jiným způsobem a u každého z nich dojde k posílení a obohacení osobnostní stránky. Společné vzdělávání v předmětu výtvarné výchovy by mělo být přátelské, spojené s příjemnou atmosférou a vstřícným jednáním, založeno na vzájemné důvěře a radosti z výtvarného prožitku. Nezaměřovat se ve výuce vždy jen dokonalý výsledek, ale spíše na prožitek, dobrý pocit, obohacení, hru a spolupráci celého kolektivu. (srov. Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

1.3.1 ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ SKRZE TVORBU

„Příroda nám dala jeden jazyk a dvě uši, abychom dvakrát slyšeli, o čem mluvíme“

Zenon, řecký filozof

Nejen v osobním životě, ale i ve výtvarné výchově uplatňujeme různé druhy komunikací. Komunikace neverbální je mnohem starší než verbální a je druhem sdělení, které předává informaci beze slov. Mimoslovně sdělujeme své emoce (pocity, afekty, nálady), naznačujeme náš zájem (mrknutím, úsměvem, způsobem podání ruky). Neverbální komunikaci podle Kopecké (2012, s.61) rozdělujeme do těchto kategorií:

- Symboly – signály, které mohou být přeloženy do slova nebo slov v rámci užívané významové oblasti;
- ilustrátory – doprovodná gesta, zdůrazňující obsah řeči;
- regulátory – řídicí signály (kývání hlavou, pohledy);
- adaptéry – pohyby, gesta, pro zvládnutí emocí.

Verbální komunikace je komunikací pomocí slov a znakových symbolů. Pokud má být komunikace efektivní, musíme sledovat obsah, strukturu, hlasový projev, hlasitost či plynulost řeči. Mezi kritéria úspěšné verbální komunikace s žáky řadíme podle Kopecké (2012, s. 88) jednoduchost, stručnost, zřetelnost a adaptabilitu. Důležitým článkem je rozhovor (rozmluva, dialog, rozprava) a kladení otevřených otázek ve výuce. Tím u žáků rozvíjíme jejich komunikační dovednosti, učíme je dialogu, diskusi, hledání odpovědí, sdělování jejich postojů.

Ve výtvarné výchově se vyjadřujeme obrazem. Výtvarné vyjadřování boří překážky v komunikaci. Žáci nám sdělují skrze tvorbu své emoce, pocity, náladu, problémy. Sdělují tak své prožitky nebo příběhy, čímž odstraňují překážky v komunikaci, které se můžou projevit například u dětí s mentálním postižením. Výtvarná výchova díky své tvorbě dává všem žákům prostor pro vyjádření svého vnitřního světa, k pochopení jejich postojů a hodnot. Důkazem v tvorbě je jejich fantazie a hravost. Výtvarnou vyjadřování chápeme jako cestu k porozumění dítěte s postižením i bez něj. (srov. Hazuková, 2005)

1.3.2 VYUŽITÍ VÝTVARNÉ TVORBY JAKO PROSTŘEDKU K POZNÁVÁNÍ SVĚTA

Výtvarná tvorba podle Hazukové (2005, s. 38) je označena za vnější činnost a *projevuje se zrakově a hmatově vnímatelný výsledek v podobě plošné, lineární, prostorové formě*. Tvorbě předchází vnímání, poznání a následuje prožitek a sebevyjádření. Skrze svou tvorbu žák sděluje, komunikuje, díky uplatňování mezipředmětových vztahů se může dozvědět o světě mnohem více.

Ve vzdělávání je výtvarný projev způsobem dětského objevování a poznání světa. Je tedy na učiteli, aby hledal a volil vhodné náměty a podněty do výuky, které přinesou inovaci a umožní všem žákům poznávat svět. Jedním z oborů, které poznávání přináší je obor artefiletiky. Podle Jana Slavíka směřuje artefiletika k *didaktickému výkladu (v kontextu teorie, výzkumů) a zvládání (v kontextu praxe) procesů expresivní tvorby sloužících k poznávání a sebepoznávání. (Kultura, umění a výchova, 2013)*

Artefiletika je vhodným prostředkem při práci s žáky s postižením i bez něj z mnoha důvodů. Podle Jana Slavíka (2019, s. 15) je *reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, směřuje k poznávání, sebepoznávání pomocí reflektivního dialogu o zážitcích z tvorby*. Do výuky zařazujeme vhodné podnětné a náměty, které se spojí s uměleckou technikou. V poznávacím kroku nesmí chybět reflexe a dialogy mezi žáky, návodné otázky. Experimentujeme s materiálem (tráva, písek, kamínky, látka, přírodniny), pomocí kterého si může přiblížit objevování nepředstavitelných věcí a využíváme širokou škálu výtvarných technik, které podrobněji v knize popisuje Marie Fulková (1997, s. 101) například:

- Grafické techniky – druhy tisků (např. linoryt, monotyp, frotáž);
- kresba – perokresba, malba, asambláž, akvarel;
 - práce s papírem, kašírování;
 - využití technického vybavení.

Výtvarná výchova nabízí širokou škálu možností využití všech prostředků k naplnění cílů ve vzdělávání a výrazně pomáhá žákům s mentálním postižením uchopit dané téma, poznat, objevit a komunikovat.

1.3.3 ROZVÍJENÍ TVOŘIVOSTI U KAŽDÉHO JEDINCE

K rozvíjení tvořivosti prvotně využíváme motivaci, jako aktivizační jednotku. Motivace je u dětí s mentálním postižením i bez něj nedílnou součástí. Správná pozitivní motivace utváří v dítěti také kladné postoje a vede k hlubším hodnotám dítěte. Dobře zvolená motivace nejen vzbuzuje zájem o výtvarnou tvorbu, ale také dál podněcuje a rozvíjí dětskou tvořivost.

Tvořivost chápeme jako soubor vlastností dané osobnosti, který je podkladem pro žákovu tvůrčí činnost. Často ji označujeme jako kreativitu (Buriánek a Gillernová, 2006, s. 44). Přístup, který je tvořivý, znamená neotřelost, neobvyklost, zajímavost a netradičnost. Ve výtvarné výchově se nesmí objevovat direktivnost a netolerance, výsměch z neúspěchu nebo zlehčování.

Pokud chceme dětskou tvořivost rozvíjet, musíme se zaměřit na vytvoření příjemné atmosféry ve třídě, využít hry, imaginaci, volit různé techniky, přinášet nové nápady. Nedílnou součástí podpory tvořivosti je komunikace. Rozvíjet komunikační schopnosti, vést s žáky reflektivní dialogy, snažit se o vzájemnou toleranci. Pomocí návodných otázek (co jsem to přinesla, co vám to připomíná, co by tam mohlo žít, jak by mohl vypadat, proč...) dochází k rozvoji fantazie a tvořivosti u každého jedince bez rozdílu postižení nebo bez něj. (srov. Podlipský a kol., 2017)

1.3.4 PODPORA PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

V sociálním rozvoji žáka je velmi důležitá role učitele, který dítěti předává systém hodnot a je mu příkladem. Socializační působení se uskutečňuje na základě sociálního učení. Základním smyslem sociálního jednání je orientace na druhé lidi s využitím komunikace a spolupráce. Pokud člověk klade ve svém chování potřeby ostatních před své, chová se tak prosociálně (Kopecká, 2011, s. 28). **Prosociální chování** je zaměřeno *na podporu chování, které zlepšuje soužití s ostatními, například pomoc ostatním a spolupráci. (Prosociální chování, jeho vliv na školní výsledky a možnosti jeho rozvoje, 2022)*

Nutnou podmínkou inkluze jsou kvalitní sociální vztahy ve třídě, které posiluje jak pedagog, tak žáci. Podpora prosociálního chování je ve vzájemné důvěře a spolupráci

velmi důležitá. Pro posílení prosociálního chování u žáků můžeme využívat ve například:

- Zařazování aktivit se zaměřením na komunikaci;
- snažit se využívat všechny druhy komunikace (verbální, neverbální, Haptiku);
- využít prvky dramatické výchovy, hry s výrazovými prvky;
- práci s příběhy a jeho rozbor pomocí návodných otázek;
- kooperaci zaměřenou na spolupráci ve dvojicích, spolupráci ve skupině;
- reflexe a sebereflexe z každé aktivity a hodiny;
- rozhovory, diskuse, dialogy.

Ve výtvarné výchově může posílit prosociální chování ještě mnohem více. Můžeme spolupracovat mezi ostatními školami, vytvářet výtvarné dny a společné projekty, které povedou ke spolupráci všech skupin dětí. Pořádáním společných akcí obohatit i společenskou stránku.

Z tohoto hlediska jsem se rozhodla posunout, a hlavně posílit prosociální chování u žáků z 1. stupně společným projektem *Setkávání*, kde se při výtvarných úkolech setkala skupina žáků z běžné třídy základní školy a skupina dětí ze speciální třídy. Společně pomocí poznávání odlišného světa jiných, poznávají sebe.

1.3.5 SEZNAMOVÁNÍ SE SVĚTEM A KULTURY

Umění přináší podněty pro edukaci pro všechny jedince, i pro jedince s postižením. Současná doba dává prostor pro zajímavé galerijní edukační programy a programy pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Inspirací pro využití edukačních programů je například:

- Západočeská galerie v Plzni, která nabízí pravidelné výstavy a programy pro školy, vhodné pro mateřské, základní, střední či speciální.
- Národní technické Muzeum v Praze, programy zaměřené na poznávání vědy a techniky.

- Galerie hlavního města Prahy pro účastníky s mentálním nebo tělesným postižením, kde jsou výtvarné aktivity vždy přizpůsobeny konkrétní skupině.

Jedná se o zážitkové programy s využitím školních výukových programů a je zcela na místě těchto edukačních programů využívat a dávat nový rozměr přiblížení tématu umění žákům. Edukační programy nevyřazují ze společnosti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou součástí inkluze.

1.4 INSPIRACE V UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ

Pro mou praktickou část práce jsem se nechala inspirovat současným uměním. Každý výtvarný úkol vycházel z prvotní inspirace v umění 20. a 21. století. Následné podkapitoly mapují současné umění a přibližují uměleckou tvorbu, která mě inspirovala. Každé téma podkapitoly se vztahuje k jednomu výtvarnému úkolu z praktické části.

1.4.1 KOMUNIKACE – DRAMATICKÁ VÝCHOVA, HAPPENING

Dramatická výchova a happening byla inspirací mého prvního výtvarného úkolu s názvem *Oční komunikační hra*. Inspirace dramatickou výchovou se jednoznačně nabízela pro prvotní seznámení s žáky a první společné aktivitě.

Dramatická výchova úzce souvisí se společenskou vědou a uměním, dává prostor ke společné komunikaci a zvládnutí společenských rolí. Podle Machkové (2017, s. 32) dává dramatická výchova prostor k učení sociálním vztahům a dějům, chápání mezilidských vztahů a situací, poznávání a prozkoumávání vnitřního života lidí.

Happening jako určitá forma setkávání byl dalším zdrojem inspirace. Ojedinelé setkání dvou skupin, které se společně podílí na umělecké tvorbě a navazují spolupráci ve hře s určitým záměrem, jako tomu bylo například u Allana Kaprowa. (Výtvarná výchova, 2022)

1.4.2 PARTICIPATIVNÍ UMĚNÍ – EVA KOŤÁTKOVÁ

Druhým výtvarným úkolem nazvaný *Skartovací příběh* mě inspirovala Eva Koťátková. Mladá umělkyně, která mě zaujala svým výstavním projektem *Rozhovory s monstrem*. Sama uvádí: „*Naše společnost je postavena na nerovnosti a vyčleňování. Na odlišnost není čas, pro systém představuje hrozbu. To, co je jiné je často označováno jako nefunkční, neúplné nebo nemocné, něco, co potřebuje opravu nebo vyřazení z chodu. Odlišný pohyb, gesto nebo zvuk je okamžitě diagnostikován, korigován, léčen. Imaginace je tolerována pouze jako prostředek snění, ne jako nástroj změny*“. (MeetFactory o.p.s., 2022)

Líbí se mi, jak ve své tvorbě zkoumá role člověka v sociálním prostředí a vidí v divákovi kamaráda. Pro svá témata volí skupiny, dětství, školní prostředí. Skrze rekonstrukci se nesnaží proměnit realitu, ale změnit chování aktérů, které zapojuje do svých projektů například tím, že nechá žáky spojit ruce a společně obejmout školu.

V participativním umění dává autorka průchod hravosti a aktivizuje skupiny nebo jednotlivce, kteří jsou vtaženi do projektu. Autorka nechává průchod hravosti a otevírá svůj svět, ve které, dochází k aktivizaci. Její tvorba byla inspirací k vytvoření skartovacích příběhů ve výtvarném úkolu, kde se vzájemně setkali žáci z běžné třídy a žáci s postižením.

1.4.3 HUMOR A HRA – GALERIE H

Třetím výtvarným úkolem žáků v praktické části byly *Dablovky*. Inspiraci jsem našla v knize Jany Kerhartové *Humor a hra v Galerii H* (2016), kde mě zaujala společná výtvarná díla Aleše Lamra a Zdenka Hůly.

Zdenek Hůla je malíř a sochař, který je spoluzakladatelem nezávislé soukromé Galerii H. *V mnoha jeho dílech volně prochází malba do prostoru a naopak, různě strukturovaný prostor je námětem jeho maleb*. (Archiv výtvarného umění)

Aleš Lamr je malíř, sochař, grafik a keramik, který uplatňuje nové technologie a je tvůrcem akčního umění. *Jeho práce charakterizuje výrazné tvarosloví, typická lamrovská estetika se začala formovat na sklonu 60. let při tvorbě filmových plakátů*. (Aukční Galerie Platýz, 2011–2022)

Dablovky spolu vytvořili již v roce 1983, kdy se umělecky spojili ve vizuálním dotvoření obrazných děl. (Kerhartová, 2016) Jejich společná tvorba v jeden obraz byl pro mě inspirací pro výtvarný úkol, kde se spolu žáci běžné třídy a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami setkali na jednom papíře.

1.4.4 EXPERIMENTÁLNÍ TVORBA – F. SKÁLA, J, ŠVANKMAJER

Ke svému čtvrtému výtvarnému úkolu, kde žáci tvořili básně Limerick a následně básně dle fantazie přenášeli do formy asambláže jsem využila hned několik inspirací. Prvotní myšlenka nonsensu, hravosti a nesmyslu mě zavedla do Limerik. Inspirací těchto básní jsem čerpala od samotného zakladatele toho směru ilustrátora a spisovatele Edwarda Leara a Jiřího Žáčka, jakožto představitele limerické poezie pro děti u nás. (Žáček, 2004)

Ve výtvarné oblasti jsem se inspirovala Františkem Skálou a Janem Švankmajerem. František Skála se věnuje malířské, sochařské a grafické tvorbě. Jeho ilustrační tvorba je věnována zejména dětem. *Veškerou tvorbu Františka Skály charakterizuje spontaneita, fantazie, experiment, humor a hravost. Současně nezapře ani poučení výtvarnou tradicí, z níž se v duchu filozofie postmodernismu nebrání volně a hojně čerpat.* (České galerie, 2021)

Jan Švankmajer je výtvarníkem, animátorem a režisérem. Je členem Surrealistické skupiny, kde právě *imaginace slouží surrealistům jako nástroj ke zpochybňování jakékoliv intelektuální či emocionální konvence. Síla imaginace spočívá v tom, že usiluje o rozvrácení naučeného vnímání a stereotypních způsobů poznání.* (Centrum pro současné umění Praha, o.p.s. 2006–2022)

Ve svých dílech se věnuje asambláži, koláži nebo pohyblivému obrazu, experimentuje a kombinuje.

1.4.5 SITE SPECIFIC – CHIARU SHIOTA

Poslední výtvarná aktivita byla zaměřena na reflexi a vzkazy žáků. Inspirací pro mě byla japonská umělkyně Chiharu Shiota a její tvorba. Shiota zkoumá lidskou existenci a prostor dotváří pomocí nitkových instalací. Což mě přivedlo na myšlenku

zavěšených provázků po třídě, doplněných o vzkazy žáků. Umělecký směr site specific, je přímo koncipován do určitého místa, což v mém případě splňovala třída, kde výtvarné aktivity probíhaly a provázky inspirované Shiotou se záměrem dotvořily prostor. (Chiaru Shiota, 2004)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se věnuji realizaci výtvarného projektu *Setkávání*. Na základě realizace provedu kvalitativní výzkumnou sondu s prvky akčního výzkumu.

Cílem je zrealizovat výtvarný projekt s pěti dílčími aktivitami a podpořit prosociální chování u žáků z prvního stupně. Provést kvalitativní výzkumnou sondu a vyhodnocení nasbíraných dat.

2.1 PLÁNOVÁNÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU A JEHO CÍLE

Navržený výtvarný projekt *Setkávání* je určen žákům z prvního stupně základní školy. Pomocí realizace výtvarného projektu jsem propojila skupinu žáků z druhé třídy ZŠ a skupinu dětí ze speciální třídy téže ZŠ.

Cílem výtvarného projektu je posílení a prohloubení prosociální chování u žáků vybraných skupin za využití společných výtvarných aktivit s využitím inkluzní pedagogiky. Prosociální chování chápu jako projev chování, které se vyznačuje pomocí druhým, zájmem o druhé, vzájemnou spoluprací, projevy empatií, ohleduplností a tolerancí.

Při jeho plánování byly do projektu zařazeny takové dílčí aktivity, které nabízí dětem především prožitkový přístup z výtvarné činnosti a vzájemnou spoluprací. V každém výtvarném úkolu se žáci setkávají při společné realizaci. Navržené postupující aktivity byly zvoleny záměrně od počátečních seznamovacích aktivit, po pozvolné přechody ve spolupráci dvojic a skupin.

Do výtvarného projektu jsem zařadila netradiční techniky, které pro děti byly objevující a nové, jako například práci se skartovacím papírem. Každá výtvarná úloha inspiračně vychází z umění 20. a 21. století.

2.1.1 OČNÍ KOMUNIKAČNÍ HRA

Jedná se o první společnou aktivitu, která je zaměřena na společné seznámení se mnou a žáky; mezi žáky, kteří se vzájemně neznají. Na podporu komunikace, spolupráce, zájmu o druhé.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA DRUHÉHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Oční komunikační hra
Cílová skupina	Žáci 1.stupně ZŠ druhé třídy a třídy speciální
Časová dotace	1 vyučovací hodina
Inspirační Východiska	Dramatická výchova – seznamovací aktivity Happening (např. Allan Kaprow), umění akce, zaměření se na mezilidské vztahy a skupinové aktivity.
Pomůcky	Vyjadřování pouze vlastním tělem.
Učivo	reflexe zrakového vnímání, happening, akční tvorba, neverbální komunikace, pohyb těla a jeho umístění v prostoru
Formulace zadání výtvarného úkolu	Zahrajeme si výtvarnou hru – umělecký happening. „Stoupni si do kruhu a chvíli tiše pozoruj své spolužáky. Dívej se jim do očí. Pozoruj, kdo má oči modré, kdo hnědé, kdo zelené. Každý jsme jedinečný! Zkus, jak si naše oči dovedou povídat s ostatními lidmi. Navaž s jedním ze spolužáků oční kontakt. Přivolej si ho k sobě očima. Potom společně vstupte do kruhu a představte se. Můžete si podat ruku na znamení nového přátelství. Jak ses u toho cítil? Jaké je podívat se druhým od očí? Kdo má podobné oči jako ty?“
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<i>Žák v tvorbě uplatňuje své vlastní zkušenosti, při aktivitě komunikuje verbálně a neverbálně s ostatními spolužáky, vnímá události různými smysly, seznamuje se podáním ruky a reflektuje své pocity, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům a slovně vyjádří pocit z vnímání vlastní činnosti. (RVP ZV, 2021)</i>

Kritéria hodnocení	Přístup ke komunikaci s druhým žákem, schopnost verbální a neverbální komunikace, schopnost představení se, schopnost vyjádřit své pocity z této aktivity. Zapamatovat si alespoň jednoho spolužáka, se kterým se seznámil.
Transfer - přesahy výtvarného úkolu	Výtvarná výchova - dramatická výchova, tělesná výchova, český jazyk.

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) **Motivace**

Představení a seznámení se s žáky. Motivací je seznámení s netradičním výtvarným dnem, který bude plný překvapení a společných aktivit a především prožitků.

2) **Realizace výtvarného úkolu**

- První fáze:

Se všemi dětmi utvoříme na koberci ve třídě kruh. Žáci stojí obličejem do kruhu tak, aby byl každý vidět. V této fázi je hra pouze o očním kontaktu, beze slov.

- Druhá fáze:

Vysvětlení hry, jakmile se pohledy dvou dětí střetnou a vydrží si navzájem koukat chvilku do očí, je to pro ně znamení společně pomalu vykročit do středu kruhu a pozdravit se, seznámit se se spolužákem. Seznámení s druhým žákem může být verbální i neverbální. Po vzájemném seznámení si vymění místo a vyhledávají očima dalšího spolužáka pro seznámení.

- Třetí fáze:

Posazení do společného kruhu, kladení reflektivních otázek a zhodnocení seznamovací aktivity pomocí diskuse s žáky.

3) **Reflexe**

Reflektivní otázky pro žáky:

- Znal jsi všechny spolužáky z kruhu?
- Jaké bylo seznamovat se s novým spolužákem?
- S kým sis podával ruku v kruhu?
- Které jméno si nejvíce pamatuješ ze seznamování?
- Co tě zaujalo na kamarádovi, se kterým ses seznamoval?
- Kolikrát jsi byl v kruhu?
- Jaké seznamování bylo pro tebe nejlepší? Podání ruky? Plácnutí?

- Všimnul sis, které oči tě nejvíce zaujaly?
- Jaké barvy mají oči tvých nových kamarádů?
- Jak ses cítil při seznamování?
- Kdo má podobné oči jako ty?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Realizace výuky proběhla na základní škole, kde současně probíhá výuka žáků běžných tříd a speciálních tříd. V této hodině spolupracovali žáci druhé třídy a žáci třídy speciální. Celkem 24 žáků. Happening byl realizován první vyučovací hodinu a dával prostor k seznámení a navození pozitivní nálady do dalších společných hodin. V úvodu hodiny jsem se žákům představila a seznámila je s programem celého vyučovacího dne, což bylo součástí prvotní motivace. Hned v úvodu jsem se setkala s pozitivní náladou a těšením se na naše společné hodiny, ale i se zamlklostí a opatrností některých dětí.

Na začátku aktivity jsem zjišťovala pomocí otázek, zda děti znají všechny spolužáky, se kterými dnes budeme společně prožívat výtvarný den. Většina dětí z jedné třídy neznala děti z druhé třídy, některé se znaly, ale nevěděly jméno spolužáka, některé se znaly z družiny.

Děti utvořily ve třídě na koberci kruh. Všichni stály obličejem do kruhu tak, aby viděly na ostatní spolužáky. Vysvětlila jsem princip aktivity. Děti si prohlížely beze slov ostatní spolužáky. Jakmile se pohledy dvou spolužáků střetly, vyšli společně do kruhu a pozdravili se. K pozdravení využívali podání ruky, tlesknutí, představily se jménem a po seznámení si vyměnili místo. Během hodiny jsem hlídala, aby se skutečně dostalo na každého žáka, ptala jsem se kdo ještě chce do kruhu, kdo si ještě s kamarádem nevyměnil místo? Realizace seznamovací aktivity mě příjemně překvapila v tom, že děti skutečně bavila a seznamování pečlivě věnovaly většinu části hodiny.

Po seznamovací aktivitě jsme si sedli společně do kruhu a následovala diskuse o tom, jaké pro ně bylo seznámit se se spolužákem, kterého neznali, s kým si podávaly nejčastěji ruku, jestli si pamatují jméno žáka, se kterým se seznámily, jaké pocity měly z této aktivity.

V oční komunikační hře se více zapojovali děti z běžné třídy. Žáci ze speciální třídy byli z počátku většími pozorovateli a seznámit se chtěli nejdříve se mnou a pak

s ostatními. Při závěrečné reflexi však právě tyto děti s úsměvem na tváři spokojeně pokyvovaly hlavou. Po skončení hodiny (během přestávky) v této aktivitě většina třídy pokračovala.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obrázek 1. Oční komunikační hra – seznamovací happening (vlastní fotografie)



Obrázek 2. Oční komunikační hra (vlastní fotografie)

2.1.2 SKARTOVACÍ PŘÍBĚH

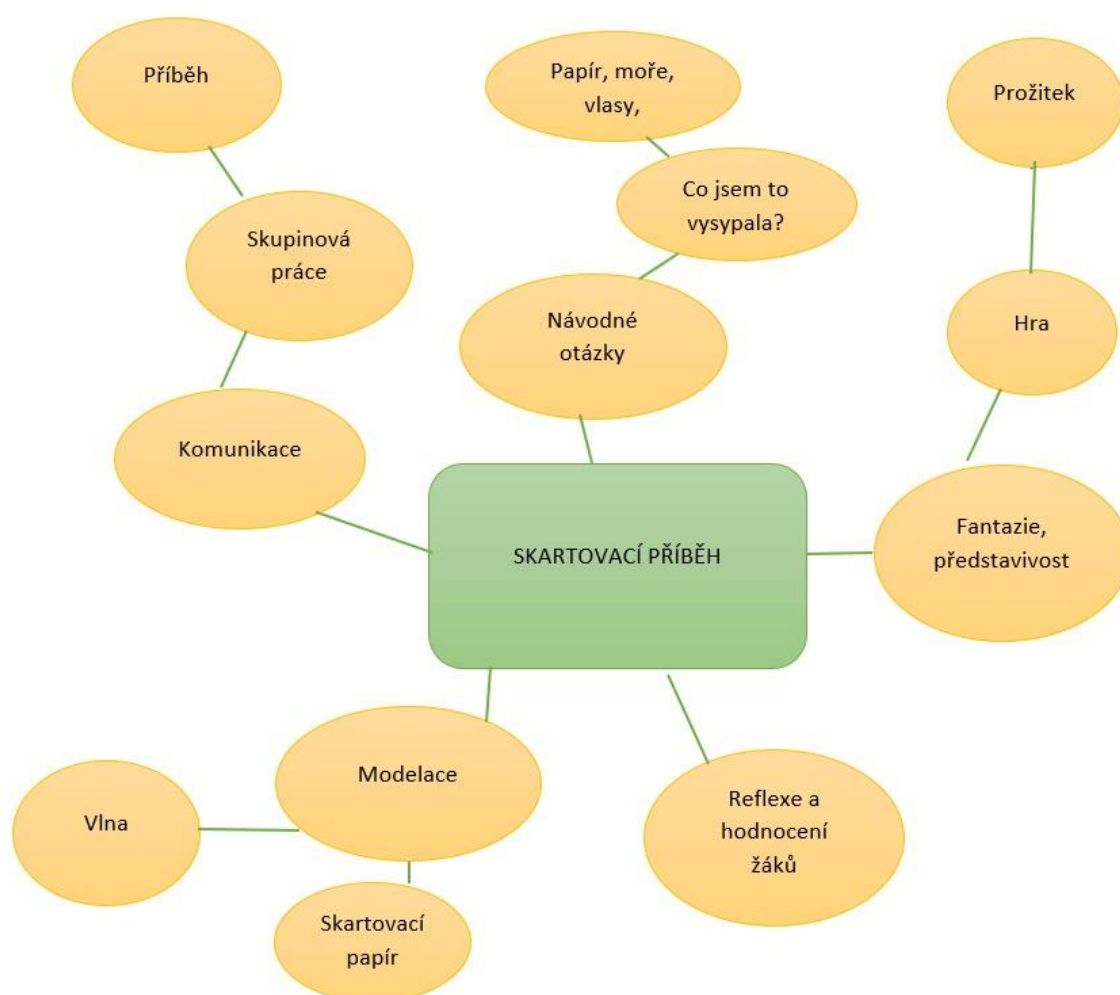
Na základě navozené atmosféry žáci dle vlastní fantazie modelují a tvarují ze skartovacího papíru a obmotávají svou tvorbu vlnou. Ve skupince vymýšlejí své společné příběhy o tom, co by mohly vytvořená díla zažít. Aktivita zaměřená na spolupráci skupina a fantazijní prožitkovou tvorbu.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA DRUHÉHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Skartovací příběh
Cílová skupina	Žáci 1.stupně druhé třídy a třídy speciální
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Inspirační Východiska	Eva Koťátková (Rozhovory s monstrem) – průchod hravosti, zkoumání člověka v sociálním prostředí a vtažení diváka do příběhu.
Pomůcky	Skartovací papír, vlna
Učivo	manipulace s objekty, modelování, práce s příběhem, interpretace vizuálně obrazných vyjádření v rámci skupin, reflexe haptického vnímání, zkoumání netradičního materiálu, verbální komunikace
Formulace zadání výtvarného úkolu	„Podívejte se, co se to přihodilo ve třídě. Celou ji zasypaly kouzelné útržky papíru a vy musíte přijít na to, co jsou zač.“ Podle fantazie vytvoř a vymodeluj toho, kdo by v nich mohl žít a obmotávej je vlnou. Myslíš, že by si tu našly kamarády mezi ostatními? Najdi je a vymysli se spolužáky pro ně příběh, o kterém pak budeš ostatním vyprávět.“
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<i>Žák v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti, uplatňuje při tom plošné i prostorové uspořádání linie, tvary, objekty a jejich kombinace, tvaruje a modeluje skartovací papír. Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření, představuje svoji tvorbu. Do komunikace zapojuje</i>

	<i>obsah vizuálně obrazných vyjádření, které samostatně vytvořil, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům a slovně vyjádří pocit z vnímání vlastní činnosti, reflektuje pocity a představí svou výtvarnou tvorbu. (RVP ZV, 2021)</i>
Kritéria hodnocení	<i>Přístup ke komunikaci s druhým žákem, schopnost modelace a tvarování dle fantazie, schopnost samostatně představit své obrazové vyjádření před spolužáky, schopnost zapojit se do skupinové práce, schopnost vyjádřit své pocity z této aktivity.</i>
Transfer – přesahy výtvarného úkolu	<i>Výtvarná výchova – dramatická výchova, praktické činnosti, český jazyk, prvouka, geometrie.</i>

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) **Motivace**

Překvapení v podobě hromady skartovacího papíru.

2) **Realizace výtvarného úkolu**

- První fáze:
Děti sedí v kruhu kolem koberce. Do společného prostoru vysypu dva pytle skartovacího papíru.
- Druhá fáze:
Kladením návodných otázek zjišťuji, co jsem to mohla přivést, co to dětem připomíná. Děti dle vlastní fantazie odpovídají, co jim hromada skartovacího papíru připomíná a jestli by v té hromadě mohl někdo bydlet, kdo by ji využíval, k čemu by mohla sloužit?
- Třetí fáze:
Žáci si vezmou libovolný kus skartovacího papíru a tvarují z něj dle fantazie. Své výrobky obmotávají vlnou, aby držel tvar. Společně si ukážeme, koho vytvořili a proč, co je k tomu vedlo.
- Čtvrtá fáze:
Žáci utvoří menší skupiny o cca 4 žácích a společně nainstalují svá díla tak, aby jim připomínal nějaký příběh. Otázkami zjišťujeme, co si mezi sebou díla říkají.
- Pátá fáze:
V kruhu si společně ukážeme, koho vytvořili a proč, reflexe a zhodnocení aktivity.

3) **Reflexe**

Reflektivní otázky pro žáky ve druhé fázi hodiny:

- Co jsem to přivezla?
- Co vám to připomíná?
- Kdo by tam mohl bydlet?
- Pro koho by to mohlo být?

Reflektivní otázky pro žáky ve čtvrté fázi hodiny:

- Co si mezi sebou říkají vaše výtvořky?
- Koho jste vymodelovali a proč?
- Můžou spolu zažít nějaký příběh? O čem by byl?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Druhou vyučovací hodinu jsem vedla výuku, která navazovala na počáteční seznamovací aktivity. Na výuce bylo přítomno všech 24 dětí z předešlé hodiny a nově příchozí žák ze speciální třídy.

Motivací byl pro děti skartovací papír, který jsem vysypala jako překvapení do společného prostoru třídy. Pro děti byla práce se skartovacím papírem prvotní zkušeností. Nadšení z vysypaného papíru bylo veliké. Pomocí návodných otázek jsem zjišťovala, co jsem mezi děti vysypala (*co jsem přivezla, co vám to připomíná*). Děti dle své fantazie a představivosti odpovídaly většinou: *slámu, moře, postel, peříčka, vlasy, hnízdo*. Z odpovědí vyústily další otázky (*mohl v tom někdo bydlet, pro koho by to mohlo žít*). Na základě své představivosti si vzaly děti libovolný kus skartovacího papíru a tvarovaly své představy. Pro upevnění modelu využívaly vlnu. Některé děti si braly větší množství papíru a snažily se stavbu celého města, časem své modely zjednodušovaly. Mezi vytvarované modely patřily nejčastěji zvířata.

Jako negativní část hodiny se ukázala bílá mlha z prachu papíru, která se rozvinula v jednu chvíli ve třídě, což jsem řešila větším větráním.

Po dokončení výtvořů každý dostal slovo k představení svého modelu a zdůvodnění co ho vedlo k jeho nápadu.

Dalším úkolem v hodině bylo utvořit skupinku, ve které by jejich model mohl žít a povídat si s ostatními, vytvořit krátký příběh. Děti hledaly skupinku a nainstalovaly své modely v příběhu. Společně se domlouvaly, jaký příběh by jejich výtvořky mohly zažít. (viz obr. 5–8)

Hodina splnila svůj účel, komunikace mezi dětmi byla velmi dobrá, spojení do skupinek přirozené. Na dětech bylo nejvíce vidět, jak si aktivitu užívají. Původně zamýšlená časová dotace jedné vyučovací hodiny, se díky velkému zájmu a prožitku dětí realizovala dvě hodiny.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obrázek 3. Práce se skartovacím papírem (vlastní fotografie)



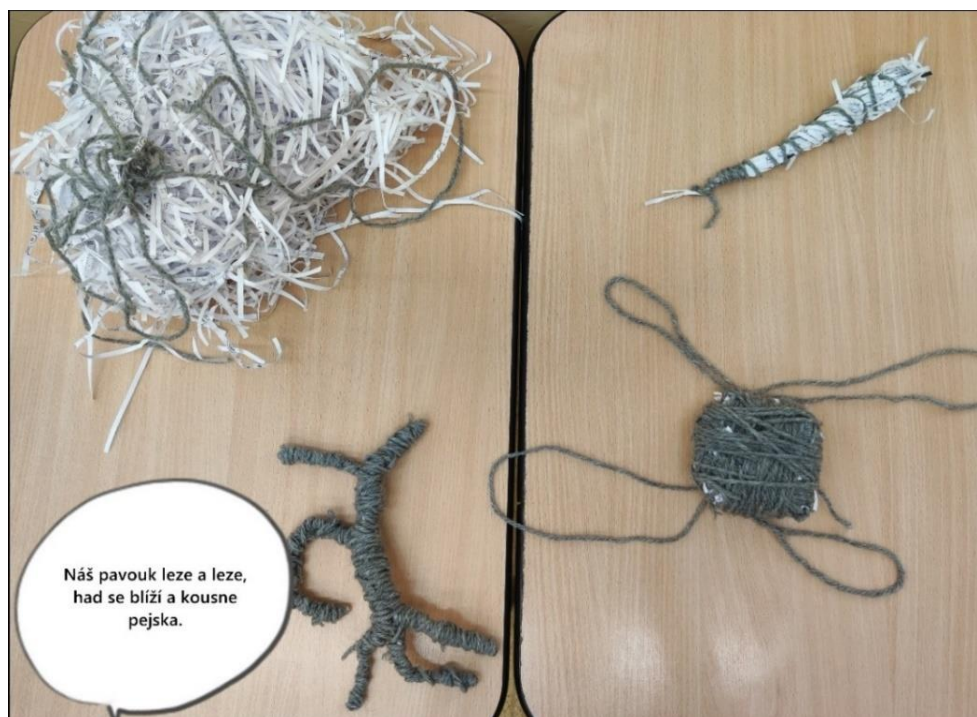
Obrázek 4. Tvoření ze skartovacího papíru (vlastní fotografie)



Obrázek 5. **Příběh koníka** (vlastní fotografie)



Obrázek 6. **Kamarádky** (vlastní fotografie)



Obrázek 7. **Had kousne pejska** (vlastní fotografie)



Obrázek 8. **Návštěva** (vlastní fotografie)

2.1.3 DABLOVKY

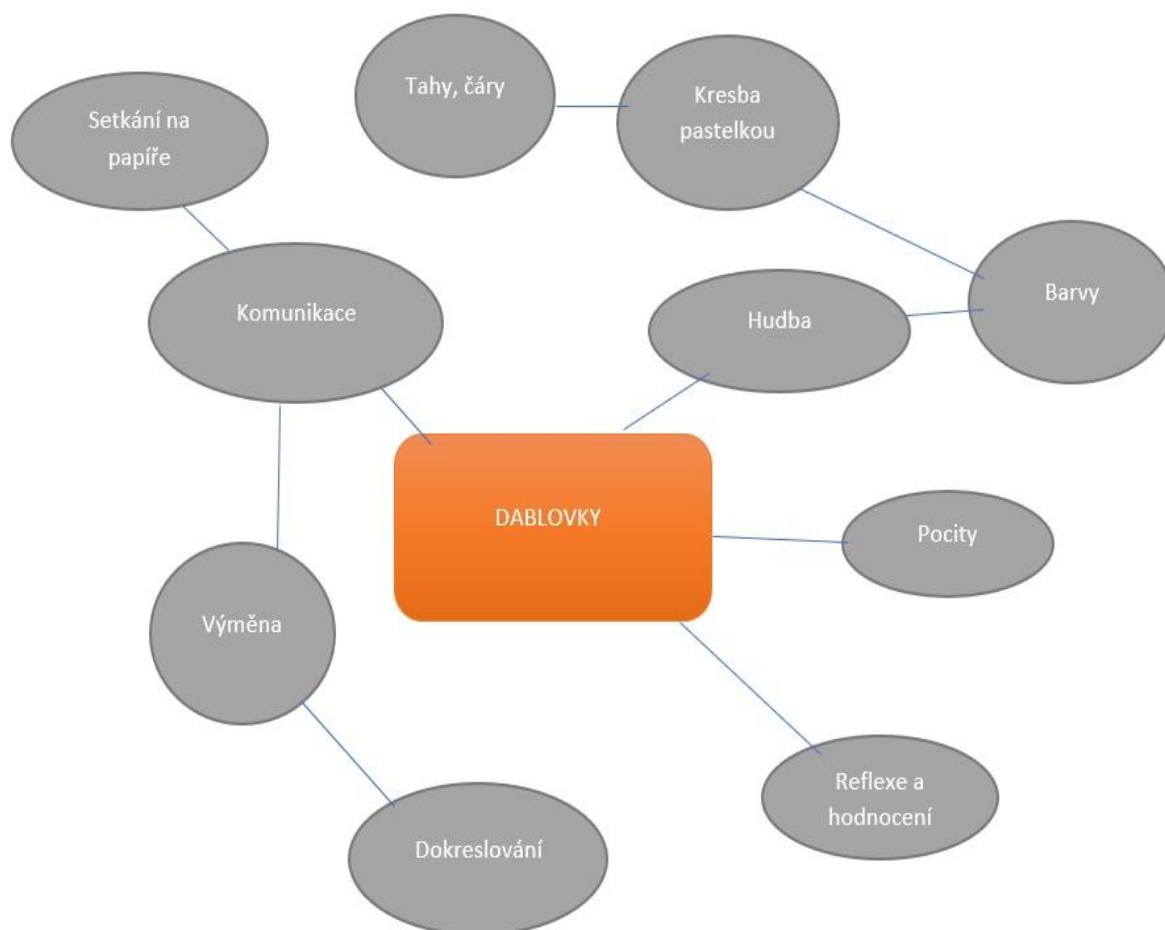
Žáci samostatně kreslí na poslech hudby dle své fantazie a vnímání barevné linie, čáry, tvary. Kresba je zaznamenána na polovinu čtvrtky A4. Následuje výměna obrázků se spolužákem a dokreslení spolužákovu obrázku. Výtvarný úkol je zaměřený na dotvoření obrazného díla a vyjádření emocí.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Dablovky
Cílová skupina	Žáci 1.stupně druhé třídy a třídy speciální
Časová dotace	1 vyučovací hodina
INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA	Humor a hra v Galerii H (Jana Kerhartová) - Dablovky umělců Aleše Lamra, Zdenka Hůly, kde výtvarná díla umělců byla spojena v jeden obraz.
Pomůcky	Hudba, čtvrtka A4, tužka, černá pastelka, černý fix, pastelky
Učivo	reflexe smyslového vnímání, umělecká výtvarné tvorba, vizuálně obrazné vyjádření linií a tvarů, interpretace vizuálně obrazných vyjádření v rámci druhého, verbální komunikace
Formulace zadání výtvarného úkolu	Vizuální dotvoření obrazných děl. „Už jste někdy slyšeli barvu? Poslouchej hudbu a sni o barevnosti, která z ní vyzařuje. Jaká barva se ti přiblížila v hudbě? Nakresli své barevné pocity a vyjádři je tahy, čáry, liniemi. Tvoje tahy si našli cestu ke spolužákovi, ponech mu tvůj obrázek ať ho dokreslí. Dokonči spolužákovu tvorbu. Jaké jsi měl pocity?“
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<i>Žák rozpoznává linie a tvary, v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti, uplatňuje plošné uspořádání tvarů a linií, vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje, kreslí na poslech hudby, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům a slovně vyjádří pocit z vnímání vlastní činnosti, vyjádří své pocity z tvorby. (RVP ZV, 2021)</i>

Kritéria hodnocení	<i>Přístup ke komunikaci s druhým žákem, schopnost kresby dle fantazie, schopnost dokreslení jiného obrázku, schopnost samostatně představit své obrazové vyjádření před spolužáky, schopnost vyjádřit své pocity z této aktivity.</i>
Transfer - přesahy výtvarného úkolu	<i>Výtvarná výchova – geometrie, hudební výchova, český jazyk.</i>

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) Motivace

Jakou barvu má hudba? Ukázka poslechu.

2) Realizace výtvarného úkolu

- První fáze:
Žáci pracují v lavicích, každý sedí sám. Diskuse na téma, *jakou barvu má hudba*.
- Druhá fáze:
Poslech vybrané hudby.
- Třetí fáze:
Diskuse o tom, jakou barvu mohli slyšet v ukázce.
- Čtvrtá fáze:
Žáci dostanou čtvrtku A4, která je tužkou rozdělena na dvě půlky a jejím úkolem je zaznamenat barevné tóny hudby. Znovu pustíme ukázku, při které žáci kreslí.
- Pátá fáze:
Promíchání a výměna obrázků. Žáci dokreslují druhou polovinu spolužákova obrázku pouze černou pastelkou nebo fixem již bez hudby.
- Šestá fáze:
Společné zhodnocení a reflexe aktivity.

3) Reflexe

Reflektivní otázky pro žáky:

- Jakou barvu má hudba?
- Jakou barvu jsi slyšel v ukázce?
- Jaký máš pocit, když dostaneš cizí obrázek na dokreslení?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Jako třetí výtvarnou aktivitu jsem záměrně zvolila klidnější práci v lavici. Ve třídě jsou žáci druhé třídy a žáci ze speciální třídy, konkrétně žáci s LMP. Dva žáci ze speciální třídy na této výuce chybí. Žáci pracovali samostatně, každý měl svojí lavici.

Motivací této hodiny byla barva v hudbě, hudební ukázka. Na začátku hodiny jsme si povídali s žáky o tom, zda je možné, aby hudba měla barvu. Od žáků přicházeli nápady a pocity ohledně barev a hudby.

Žákům jsem pustila ukázkou hudby. Záměrně jsem zvolila hudbu bez zpěvu, aby se lépe vcítili do poslechu a představ. Po ukázce jsem pokládala reflektivní otázky, jakou jsi slyšel barvu, cítil si nějakou?

Dětem jsem rozdala čtvrtky A4, které byly předem rozděleny na přibližně dvě stejné poloviny a vysvětlila úkol. Na jednu polovinu čtvrtky mají barevně kreslit libovolné tahy, čáry, tvary na hudbu a zvolit barvy, které v hudbě cítí. Po vysvětlení úkolu jsem znovu pustila ukázkou a děti při ní kreslily. Po dokončení kresby následoval další úkol. Obrázky jsem vybrala a znovu rozdala. Každý žák obdržel kresbu jiného spolužáka a jeho úkolem bylo navázat na obrázek, který mají před sebou a dokončit ho. K dokreslení používali černý fix, tužku nebo pastelku. Dokreslování bylo bez hudby.

V poslední části hodiny následovala reflexe a zhodnocení. Děti ve svých pocitech z této aktivity byly rozpačité. Většinou se bály, že spolužákovi zkazí jeho obrázek. Hodina splnila mé očekávání, děti tato aktivita bavila a byla pro ně opět něčím novým.

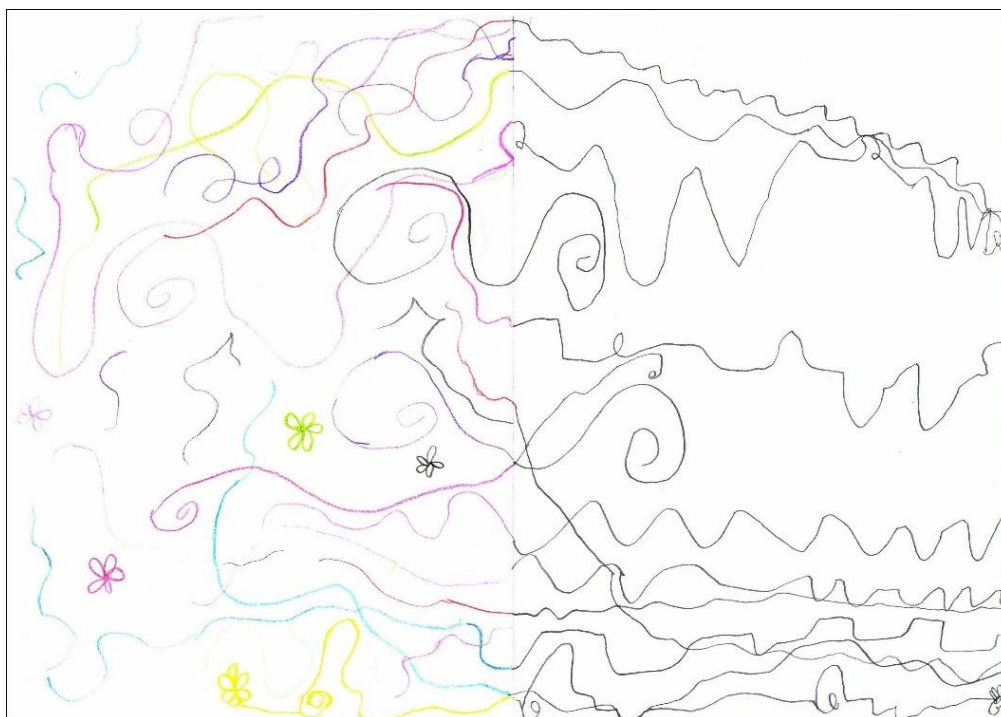
FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



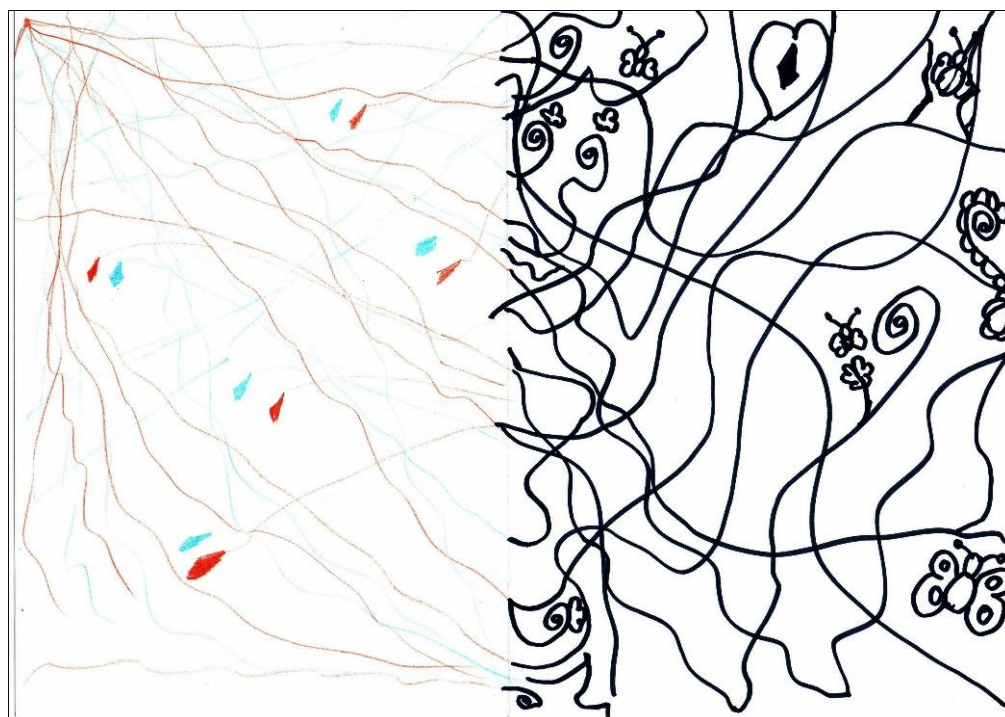
Obrázek 9. Tvorba **DABLOVEK** (vlastní fotografie)



Obrázek 10. **DABLOVKY** (vlastní fotografie)



Obrázek 11. **DABLOVKY** (vlastní fotografie)



Obrázek 12. DABLOVKY (vlastní fotografie)



Obrázek 13. DABLOVKY (vlastní fotografie)

2.1.4 ASAMBLÁŽ ZE STARÝCH VĚCÍ

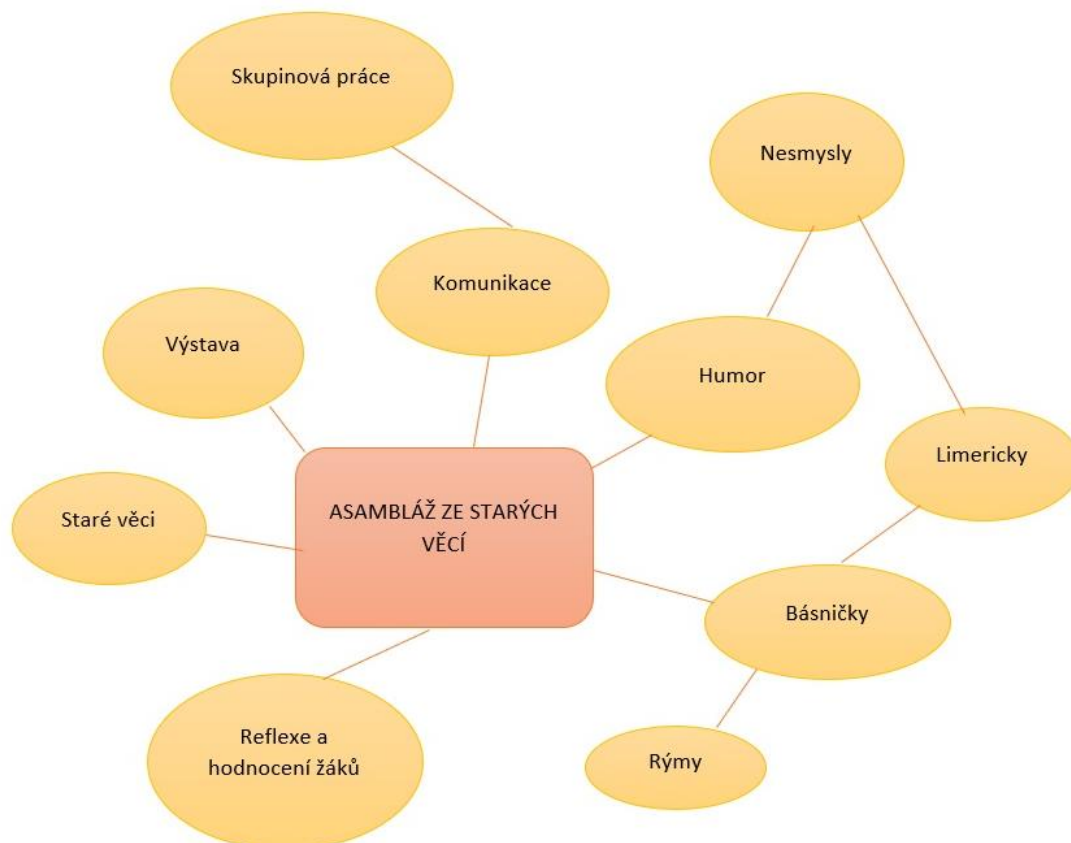
Skupinová tvorba humorných básní Limerick, která je plná nesmyslů. Výtvarná tvorba experimentální asambláže ze starých věcí na spolužákovu složenou báseň. Společná skupinová práce se zaměřením na experimentální tvorbu.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Asambláž ze starých věcí
Cílová skupina	Žáci 1.stupně druhé třídy a třídy speciální
Časová dotace	1 vyučovací hodina
INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA	Inspirací jsou nonsensové básně (Limerick) plné humoru a nesmyslů od spisovatele a ilustrátora Edwarda Leara a Jiřího Žáčka. Následná tvorba asambláží vychází z inspirace od Jana Švankmajera, konkrétně imaginací jeho asambláží a od Františka Skály, který ve svých dílech vychází z fantazie, experimentování, humorem a hravostí.
Pomůcky	Limericky – básně na ukázkou, papír, pero, velké čtvrtky. Staré věci – zbytek látek, filcu a záclon, knoflíky, staré rámečky, dřevěné kolíky, juta, šroubky, dřívka, staré brýle.
Učivo	reflexe zrakového, sluchového a hmatového vnímání, experimentální tvorba, verbální komunikace, manipulace s objekty, umístění v prostoru, interpretace vizuálně obrazných vyjádření v rámci skupin
Formulace zadání výtvarného úkolu	Experimentuj a oddej se své fantazii! „Už jste někdy viděli rybu, která má nohy? Lišku s čepicí?“ Svět je plný nesmyslů a humoru, slož se skupině humornou nesmyslnou báseň. Předěj další skupině svou báseň. Zasměj se a experimentuj ze starými věcmi, vyber ty pravé a slož ve skupině asambláž na tvou zadanou báseň.

Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<p>Žák rozpoznává linie a tvary, porovnává je a třídí, v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti, uplatňuje prostorové uspořádání tvarů, objektů a prvků, vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje, tvoří asambláž, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům a slovně vyjádří pocit z vnímání vlastní činnosti, reflektuje své pocity z tvorby. (RVP ZV, 2021)</p>
Kritéria hodnocení	<p>Přístup ke komunikaci s druhým žákem, schopnost tvorby rýmů, schopnost skupinové práce, schopnost představit obrazové vyjádření před spolužáky, schopnost vyjádřit své pocity z této aktivity.</p>
Transfer – přesahy výtvarného úkolu	<p>Výtvarná výchova – geometrie, český jazyk, pracovní činnosti.</p>

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) Motivace

Limericky – nonsensové humorné básničky, ukázka básniček

2) Realizace výtvarného úkolu

- První fáze
Žáků představím básně *LIMERICK*. Jednoduchá báseň je na tabuli, další složené básničky od dětí různých věkových skupin vytištěné, dále ukázka básní Jiřího Žáčka. Vysvětlení vzorce AABBA a postup skládání básně.
- Druhá fáze
Žáci skládají ve skupině o cca 6 žácích *LIMERICK*.
- Třetí fáze
Složené básně si navzájem skupiny promění.
- Čtvrtá fáze
Skupinová tvorba asambláže na složenou básničku.
- Pátá fáze
Společná výstava ve třídě, zhodnocení a reflexe hodiny.

3) Reflexe

Reflektivní otázky pro žáky:

- Jakou znáte básničku?
- Co je v mé básni za nesmysl?
- Jaký další nesmysl tě napadá?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Výuka výtvarné aktivity probíhala ve stejném složení dětí jako v předešlých hodinách. Celkem pracovalo 23 dětí. Tato hodina se zdála náročnější než ostatní, vzhledem k náročnosti úkolů.

Motivací v hodině byly básně. Děti jsem na začátku hodiny seznámila s básněmi zvané *Limerick*, nonsensovou humornou poezií. Přečetla jsem jim vtipné básničky od Jiřího

Žáčka a na tabuli jsem napsala jednoduchou motivační básničku, na které jsme si ukázaly tvorbu verší podle vzoru AABBA tak, aby vznikl Limerick.

Děti se libovolně rozdělily do 5 skupinek a začaly skládat básničky. Skládání básní bylo pro děti velmi obtížné. Dvě skupiny dětí pracovaly samostatně a své básně také složily. Ostatní tři skupiny se i přes mou pomoc nedokázaly k básni či rýmu dopracovat. Pro tuto variantu jsem měla připravené vlastní básničky, které jsem dětem dala k přečtení a výběru pro další společnou aktivitu. Složené a vybrané básně si mezi sebou skupiny různě vyměnily.

Na základě obsahu básně měly děti za úkol vytvořit asambláž ze starých věcí. Do společného prostoru jsem připravila staré věci – rámečky z obrázků, knoflíky, dřevěné kolíky, kousky látek, záclon, brýle, šroubky, svíčky, špátle a další. Každá skupina si vybrala vhodné předměty pro svou realizaci. Předměty skládaly na velkou čtvrtku. S jejich rozhovorů plynulo nadšení pro tvorbu. Během hodiny mi prozradily, že asambláž neznaly a moc je baví. Největší zážitek byla přivezená krabice starých věcí.

Skupinová práce probíhala komunikativně. Na závěr hodiny jsme si prohlíželi společné asambláže, které si děti ve třídě vystavily.

Skládání básní Limerick bych pro příště volila pro žáky čtvrtých nebo pátých tříd. Asambláž svou technikou byla vhodná i pro mladší žáky.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obrázek 14. Tvorba **Limerick** (vlastní fotografie)



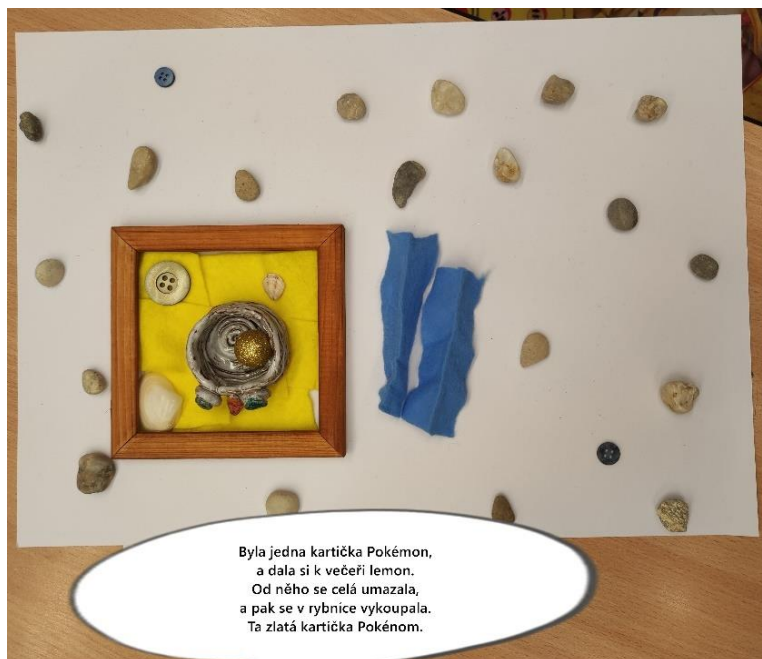
Obrázek 15. Předměty pro **asambláž** (vlastní fotografie)



Obrázek 16. Tvorba asambláže (vlastní fotografie)



Obrázek 17. Asambláž (vlastní fotografie)



Obrázek 18. **Asambláž** (vlastní fotografie)



Obrázek 19. **Asambláž** (vlastní tvorba)

2.1.5 KOMUNIKAČNÍ SÍŤ

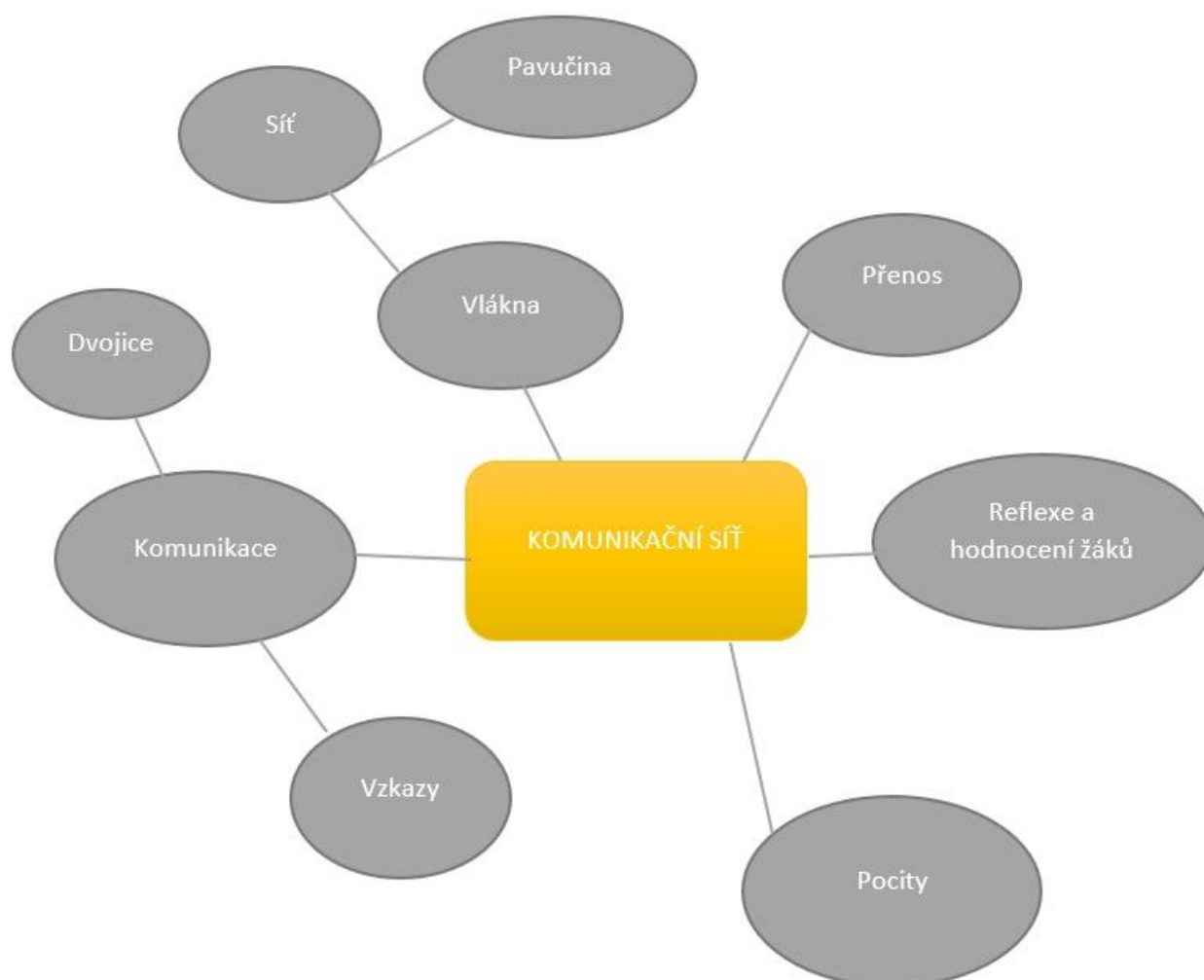
Výtvarný úkol je zaměřený na spolupráci ve dvojici a reflektování prožitého dne. Žáci komunikují ve dvojici a reflektují své pocity z výuky. Píší vzkazy na lístky papíru a připevňují na provázek. Společným uvázáním provázku se vzkazem dotváří prostor ve třídě.

DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	Komunikační síť
Cílová skupina	Žáci 1.stupně druhé třídy a třídy speciální
Časová dotace	1 vyučovací hodina
INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA	Chiharu Shiota – inspirace sítí z provázků a instalace v prostoru.
Pomůcky	Vlna, kolíky, papír, psací potřeby
Učivo	reflexe zrakového a hmatového vnímání, site specific, verbální komunikace, pohyb těla, uspořádání objektu a jeho umístění v prostoru, interpretace vizuálně obrazných vyjádření
Formulace zadání výtvarného úkolu	Dotvářejme prostor s emocí! „Představte si, že tu celý den s námi byl maličký pavouček a tkal nám svou pavučinu snů.“ Řekni a napiš na pavoučkovi, co všechno si zažil, o co by ses s ním rád podělil. Co se ti líbilo nejvíce? Vezmi kamaráda a společně svůj vzkaz připevni na provázek. Provázek se vzkazem přichyt' v prostoru třídy.
Cíle dle RVP a jejich konkretizace	<i>Žák v tvorbě uplatňuje své vlastní zkušenosti, vnímá události různými smysly, uvazuje provázky, píše vzkazy, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům a slovně vyjádří pocit z vnímání vlastní činnosti, reflektuje a hodnotí svou činnost. (RVP ZV, 2021)</i>

Kritéria hodnocení	<i>Přístup ke komunikaci s druhým žákem, schopnost verbální a neverbální komunikace, schopnost vyjádřit své pocity z celodenních aktivit. Schopnost vybrat aktivitu, kterou by si znovu rád zopakoval. Zapamatovat si alespoň jednoho spolužáka, se kterým se dnes při aktivitách seznámil.</i>
Transfer - přesahy výtvarného úkolu	<i>Výtvarná výchova - dramatická výchova, tělesná výchova, český jazyk, matematika, pracovní činnosti.</i>

POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU



PRŮBĚH VÝUKY

1) **Motivace**

Představa pavoučka, který nás celý den sledoval a tvořil pavučinku po třídě.

2) **Realizace výtvarného úkolu**

- První fáze:
Žáci sedí v kruhu na koberci a povídáme si o pavoučkovi, který celý den sledoval jejich práci. Učitel pokládá reflektivní otázky k celému dni.
- Druhá fáze:
Žáci utvoří dvojice/trojice a společně zhodnotí celý výukový den pomocí napsaného vzkazu. Jakmile je vzkaz hotový, uvážou provázek vlny libovolně po třídě a připevní na něj svůj vzkaz kolíčkem.
- Třetí fáze:
Společné procházení mezi provázky a čtení vzkazů, reflexe a zhodnocení.

3) **Reflexe**

Reflektivní otázky pro žáky:

- Co by řekl pavouček na dnešní den?
- Jaká aktivita se ti dnes nejvíce líbila?
- Co by sis rád zopakoval?

REFLEXE REALIZOVANÉ VÝUKY

Poslední realizovanou hodinu jsem pojala jako reflektivní hodinu shrnující všechny naše společné aktivity. Výuka byla v počtu 22 žáků. Dva žáci ze speciální třídy se z časových důvodů nemohli poslední vyučovací hodiny již účastnit.

Žáci seděli v kruhu na koberci. Motivací byla představa malého pavoučka, který tu byl s námi a celý den nás pozoroval. V diskusi jsem zjišťovala jejich pocity, postřehy, klady nebo zápory celého dle.

Děti jsem vyzvala, aby utvořily dvojice nebo trojice. Každá skupinka dostala papír a měla za úkol napsat krátký vzkaz pro pavoučka o tom, co se jim líbilo, jaké z toho

měly pocity, prostě cokoli by chtěly pavoučkovi o dnešku říci. Po napsání vzkazů dostala každá dvojice kousek vlny, kterou společně přivazovaly na libovolné místo ve třídě. Na provázek vlny následně připevnilly svůj společný vzkaz o dnešním dni.

Pro rozvěšování provázků se vzkazy využívala většina dvojic spíše stěny, tabule, prostor mezi lavicemi a židličkami nebo prostor mezi okny. Výběr místa mě překvapil, předpokládala jsem, že vázání provázků bude více v prostoru, ale děti měly jiný záměr. Provázky se vzkazy si chtěly ponechat ve třídě do dalších dnů. Následovalo procházení po třídě, čtení vzkazů od ostatních spolužáků a naše společné rozloučení.

FOTODOKUMENTACE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ



Obrázek 20. Instalace provázků a vzkazů (vlastní fotografie)

2.2 KVALITATIVNÍ SONDA

V praktické části své diplomové práce jsem se věnovala realizaci výtvarného projektu na téma *Setkávání*. Důležitou součástí praktické stránky je kvalitativní výzkumná sonda s prvky akčního výzkumu. Výzkum provádím na základě realizace výtvarného projektu, který proběhl spojením skupin žáků běžné třídy a třídy speciální. Data pro výzkum čerpám z reflektivního deníku, který je doložen v příloze diplomové práce. Stanovím cíl výzkumu, hlavní výzkumnou otázku a další dílčí otázky výzkumu. Odpovědi na otázky vyhledávám v nasbíraných datech reflektivního deníku a používám metodu otevřeného kódování. V rámci kvalitativního výzkumného šetření se soustředím zejména na projevy prosociálního chování, které chápu jako projev pomoci druhým, zájmu o druhé, vzájemné spolupráce, projev empatie, ohleduplnosti a tolerance.

2.2.1 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem výzkumné sondy je objasnit některé možnosti, jak realizovat inkluzivně pojaté výtvarné činnosti v praxi na prvním stupni ZŠ a současně formulovat doporučení pro ostatní pedagogy.

2.2.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

V jakých situacích se během realizované výuky výtvarné výchovy projevilo u dětí prosociální chování?

2.2.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak děti při výtvarné tvorbě spolupracovaly? Jak projevovaly sympatie, emoce nebo podporu?

Jakým způsobem učitel ve výuce podporoval děti v prosociálním chování? Jak reagoval na nastalé situace?

Jaký vliv mělo zadání realizovaných aktivit na podněcování prosociálního chování? V jakých fázích výtvarné tvorby žáci nejintenzivněji spolupracovali, komunikovali, sdíleli své nápady, spolupracovali a pomáhali si?

2.2.4 METODA VÝZKUMU

Veškerá data pro výzkum jsem sbírala do reflektivního deníku z realizované výuky. Nashromážděné údaje *prostřednictvím pozorování a rozhovorů jsou metody spojené s kvalitativním výzkumem* (Strauss a Corbinová, 1999). Pro analýzu dat jsem si zvolila metodu otevřeného kódování, kdy při zkoumání oblastí necháváme vynořit to, co je významné a podstatné. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 38) je otevřené kódování operací, kde jsou údaje *rozebrány, prozkoumány a opět složeny novými způsoby*. V textu reflektivního deníku rozpoznávám údaje se společným významem, třídím a označuji kódy. Vyznačené barevné kódy jsou následně opět roztrženy a přiřazeny do výzkumných otázek tak, aby sloužily jako výstup výzkumu.

2.2.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumná sonda probíhala na ZŠ, která sídlí v okrese Plzeň-sever. Základní škola je tvořena běžnými třídami a speciálními třídami. Na společné výuce jsem měla k dispozici 14 dětí z druhé třídy ZŠ a 10 dětí ze třídy speciální, kde se konkrétně se jednalo o žáky s LMP. Poměr děvčat a chlapců byl stejný. Výzkumným vzorkem je výuka, kterou jsem naplánovala a v této škole realizovala. Analyzovala jsem pět výtvarných úkolů z této realizace. Při plánování výtvarného projektu jsem vycházela z pojetí inkluzního vzdělávání.

2.2.6 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ REFLEKTIVNÍHO DENÍKU

V reflektivním deníku z realizované výuky jsem vyhledávala kódy pro výzkum, které jsem barevně vyznačovala v textu. Kódy jsou vyznačeny na základě mého vnímání, kde je brán ohled na stanovený cíl výzkumu a hledají odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Poznatky se opírají o teoretickou část mé práce, s využitím v části praktické. Vybrané kódy jsem také specifikovala, pro lepší představu a význam. Otevřené kódování reflektivního deníku je součástí přílohy této práce.

KÓDY	SPECIFIKACE
MOTIVACE	Motivace před výtvarným úkolem pomocí seznamovacích aktivit, překvapení, vedené diskuse, humornými básněmi, fantazijním využití starých věcí a hrou.
KOMUNIKACE NEVERBÁLNÍ	Komunikace dětí vyjádřená pohledem do očí, gestem, výrazem tváře, podáním ruky, pohybem těla, pozorováním spolužáka.
KOMUNIKACE VERBÁLNÍ	Slovní komunikace mezi pedagogem a žáky, vzájemná komunikace mezi žáky formou otázek a odpovědí, sdělování si informací během výtvarné tvorby, komunikace ve skupině, diskuse o tvorbě.
NÁVODNÉ OTÁZKY	Podněcující a vybízející otázky k rozvoji představivosti a fantazie před realizací výtvarného úkolu a v průběhu tvorby.
FORMA SPOLUPRÁCE	Forma spolupráce žáků ve skupinách, ve dvojicích, ve společném kruhu, samostatnost spolupráce skupin.
VÝTVARNÝ ÚKOL	Zvolený výtvarný úkol, jeho popis, seznámení, výběr techniky, materiálu a nástrojů. Výtvarný úkol jako inspirace pro ostatní pedagogy.
FANTAZIE A HRA	Představivost žáků během realizace tvorby výtvarné činnosti. Nápady a další spontánní projevy při řešení výtvarného úkolu.
VÝTVARNÁ TVORBA ŽÁKŮ	Samotná výtvarná tvorba žáka, zájem o tvorbu, jeho aktivita při realizaci, uplatnění svých zkušeností a prožitků ve výtvarné činnosti.

ZÁJEM O DRUHÉ	Vzájemný zájem ve výuce ze strany pedagoga i žáků. Pozorování druhých, projevy a reakce spolužáků.
INSPIRACE SPOLUŽÁKEM	Inspirace spolužákem během výtvarné činnosti, projevy souhlasu, zájem o spolužákův nápad.
PODPORA, POVZBUZENÍ, POCHVALA	Podpora, povzbuzení a pochvala pomocí verbální i neverbální komunikace ze strany pedagoga i žáků.
SPOLEČNÝ PROŽITEK	Pocity, emoce a sympatie, které se projevovaly během společné výtvarné tvorby žáků.
REFLEXE	Reflektivní otázky a odpovědi vypovídající o prožitku z realizované výtvarné činnosti. Řešení nečekaných situací ve výuce.

2.2.7 ANALÝZA SBĚRU DAT

V textu reflektivního deníku jsem barevně vyznačila části textu, které měly společný význam a odpovídaly mému vnímání a cítění z realizované výuky. Nasbíraným datům jsem dala hlavní název a blíže ho specifikovala. V některých situacích nebylo lehké v textu jasně specifikovat příslušný kód, protože se prolínal nebo zasahoval do ostatních kódů. Rozhodnutí o zařazení kódu jsem stanovila na základě realizace výuky a stěžejní pro mě vždy byla příslušná daná situace a její charakteristika ve výuce. Prolínání, zasahování kódů jsem zaznamenala například:

- SPOLEČNÝ PROŽITEK + REFLEXE
- NÁVODNÉ OTÁZKY + KOMUNIKACE VERBÁLNÍ
- SPOLUPRÁCE + ZÁJEM O DRUHÉ
- ZÁJEM O DRUHÉ + INSPIRACE SPOLUŽÁKEM
- VÝTVARNÁ TVORBA ŽÁKA + FANTAZIE A HRA

- **PODPORA, POVZBUZENÍ A POCHVALA + ZÁJEM O DRUHÉ**

Po rozkódování textu jsem roztřídila kódy do kategorií ve vztahu k výzkumným otázkám. I v tomto případě dochází u některých kódů k prolínání.

2.3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Na základě zjištěných kódů odpovím v další podkapitole na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky. Text je doplněn o barevné kódové formulace z reflektivního deníku, které nejlépe vystihují příklad dané situace a to, co mě vedlo k odpovědi na výzkumnou otázku.

2.3.1 V JAKÝCH SITUACÍCH SE BĚHEM REALIZOVANÉ VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PROJEVILO U DĚTÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ?

Z otevřeného kódování lze zjistit, že projev prosociální chování u žáků se postupně nacházel ve všech fázích realizované výuky výtvarného projektu.

Prosociální chování se projevovalo již během seznamovací aktivity, kdy žáci neměli problém se seznámit, zadívat se do očí a podat spolužákovi ruku. Výtvarné úkoly byly postaveny na společné aktivitě a následně skupinové práci. Žáci dokonce uvádějí, že se jim líbí pracovat ve skupině, že mohou být při práci s někým.

Při spolupráci ve skupině vedli přirozené rozhovory o tom, co právě tvoří a vzbuzovaly během tvorby **zájem o druhé**.

Situace z výtvarného úkolu *Skartovací příběh*

- Skupina, kde tvoří dvojici holčičky z druhé třídy a dva chlapci ze speciální třídy spolupracují na příběhu. Chlapci vyrobili ptáčky a děvčata ještě pro ptáčky shání zbytky papíru, aby pro ptáčky klukům vyrobila hnízda, protože ptáčci musí bydlet v hnízdě.



Obrázek 21. **Vzájemná spolupráce** (vlastní fotografie)

Prosociální projev chování dokládá i výtvarný úkol *DABLOVKY*, kde žáci reagovali smutně na dokreslení spolužákova obrázku „*Já jsem měla strach, že spolužákovi zkazím jeho obrázek*“.

Jako významný projev prosociálního chování je i v závěrečné reflexi, kdy si děti chtějí ponechat spolužákovi vzkazy umístěné ve třídě do dalších dnů.

Vhodně zvolené postavení výtvarných úkolů a dostatečná **reflexe** o společném prožitku dávala průchod k projevům prosociálního chování a jeho podpoře slovní pochvalou spolužáka.

Ukázka přiřazování kódů k textu:

Komunikace verbální

- ...si děti ve skupinách sdělovaly, co modelují
- Ve skupině spolu komunikovaly a domlouvaly se, co bude nejvhodnější...
- Každá skupina spolu komunikuje, někdo více nahlas, jiní tiše...

Komunikace neverbální

- ...radostně jásali, pár děvčat ze speciální třídy se mlčky usmívalo
- ...děti k seznámení využívaly podání ruky
- Zadívaní do očí zvládli všichni žáci bez ostychu...

Společný prožitek

- Z prvotního ostychu, se uvnitř kruhu střídalo větší množství žáků, kteří se seznamovali...
- „*Mně se to líbilo a šel jsem se seznámit s jedním klukem i dvakrát*“
- ...žáci ve skupinkách diskutovali a sdělovali si své pocity
- „*A já jsem tedy vůbec nečekala, že se bojíte o kamarádův obrázek? To je od vás moc hezké.*“
- ...zůstala ve skupince čtyř dětí, se kterými prožily největší část aktivit
- ...čtení vzkazů od ostatních spolužáků a naše společné rozloučení

Forma spolupráce

- ...došlo k propojení žáků z běžných a speciálních tříd
- Pracovala raději pospolu...
- ...tvarovali společně chobotnice, krakatici, dinosauří vejce, žraloka
- Sedli si spolu na koberec mimo svou skupinu a začali asambláž tvořit spolu...
- „*Mně se líbilo pracovat ve skupině, že jsem byl s někým.*“

Zájem o druhé

- „*Znal jsem ho z družiny, ale nevěděl jsem, jak se jmenuje, teď už to vím.*“
- „*Cítila jsem se taky dobře, protože se na mě usmíval.*“
- ...v této aktivitě děti spontánně pokračovaly dál
- ...aby pro ptáčky klukům vyrobila hnízda

Reflexe

- ...většinou nenastal problém podat spolužákovi ruku, plácnout si s ním, představit se mu jménem
- ...tu chce být s námi, že se mu tady líbilo
- **„Jaký to byl pocit, dostat cizí obrázek k dokončení?“**
- Provázký se vzkazy si chtěly ponechat ve třídě do dalších dnů...

Inspirace spolužákem

- ...spolužák má pravdu, že mu to taky připomíná
- ...chlapci se nechali inspirovat spolužákem a tvorba chobotnice jim přišla jako nejlepší

Výtvarný úkol

- ...dokončit kamarádův obrázek
- Navázat na tahy a dokreslit...
- **„jakmile se vaše pohledy střetnou a vydržíte si navzájem chvilku dívat do očí, tak společně půjdete pomalu do středu kruhu a s kamarádem se pozdravíte“**

Podpora, pochvala, povzbuzení

- *„Já s Eliškou, má moc hezký oči.“*
- *„taky jsem měla hrozný strach, protože vím, že kamarádka hezky kreslí“*
- ...nestalo se, že by negativně reagovaly na cizí obrázek
- *„Annie to psala dobře a my jsme zase víc skládaly věci.“*

2.3.2 JAK DĚTI PŘI VÝTVARNÉ TVORBĚ SPOLUPRACOVALY? JAK PROJEVOVALY SYMPATIE, EMOCE NEBO PODPORU?

Výtvarné úkoly v projektu byly záměrně zaměřeny na **spolupráci** dětí. Při seznamovací aktivitě spolupracovaly společně, poté mezi sebou, v dalších aktivitách následovala samostatná i skupinová práce, která se ve výtvarných úkolech vyskytovala nejčastěji.

Během skupinové spolupráce byl projev komunikace hlavně verbální za účelem sdělit si obsah činnosti nebo nápad pro společnou realizaci. Největší odezvou pocitů a emocí byl společný prožitek z tvorby, ve kterém reflektovali působení výtvarného úkolu na ně samé. Silné emoční prožitky měly například u výtvarného úkolu *Dablovky*, kde sehrála svou roli hudební ukázka a následné dokreslování obrázků. Radostné emoce naopak vyvolala *Oční komunikační hra* a společné čtení básní Limerick před asambláží. Největší sympatie si projevovali žáci při konkrétní výtvarné tvorbě. Při práci se skartovacím papírem zjišťovali, co žák modeluje, tvaruje, byli zvědaví na spolužákův nápad a dokázali ho pochválit.

Ukázka přiřazování kódů k textu:

Komunikace verbální

- ...si sdělovala, co právě tvarují
- Během rozdávání si děti sdělovaly, čí obrázek mají.
- Po skončení dokreslování diskutujeme o pocitech.

Komunikace neverbální

- ...spolužáky s úsměvem a zájmem pozorovali

Společný prožitek

- „*Super, pořád jsme se smáli*“
- ...s nadšením popisovali
- „*Já dobře, hned jsme si plácli*“
- „*Máš pravdu, já taky cítím růžovou a černou nejvíc.*“
- „*Já jsem cítila hodně barevnou, ale ty pocity se střídaly.*“
- Básně dětem připadaly vtipné a celou dobu se smály.

Spolupráce

- Děti jsem rozdělila do menších skupin po pěti dětech...
- Skupiny dětí spolupracovali, domlouvali se.
- Dvě skupiny dětí pracovaly úplně samostatně a mou podporu a pomoc nepotřebovaly.
- *„Holky, něco jsem našla, to se bude hodit.“*

Zájem o druhé

- *„...někoho jo, ale já nevím, jak se jmenuje.“*
- *„Ty taky děláš chobotnici? Taky tě to připomíná vid’?“*
- *„Co máš ty? Já slepičku.“*
- *„Hele, on tam má i celé město.“*
- Překvapila mě reakce, že se děti bály, že zkaží obrázek spolužákovi.

Reflexe

- *„Jak jste se cítili při seznamování?“*
- *„Moc dobře, ale nevěděl jsem, jestli mám podávat ruku.“*
- *„Jak se vám pracovalo v této hodině?“*
- *„Moc dobře, to bylo super.“*

Výtvarná tvorba žáků

- ...seznamování pečlivě věnovaly větší část hodiny.
- ...během aktivity se také seznámili s ostatními.

Výtvarný úkol

- Společná seznamovací aktivita
- *„Pozorně si prohlížejte všechny své kamarády v kruhu.“*
- *„...můžete si pozdrav vymyslet a podat si například ruku.“*
- *„...zeptat se na jméno, představit se mu.“*

Fantazie, hra

- ...děti vymýšlely různé druhy plácnutí a pozdravení se.
- *„...chceme, aby naše babička vypadala jinak.“*

Podpora, pochvala, povzbuzení

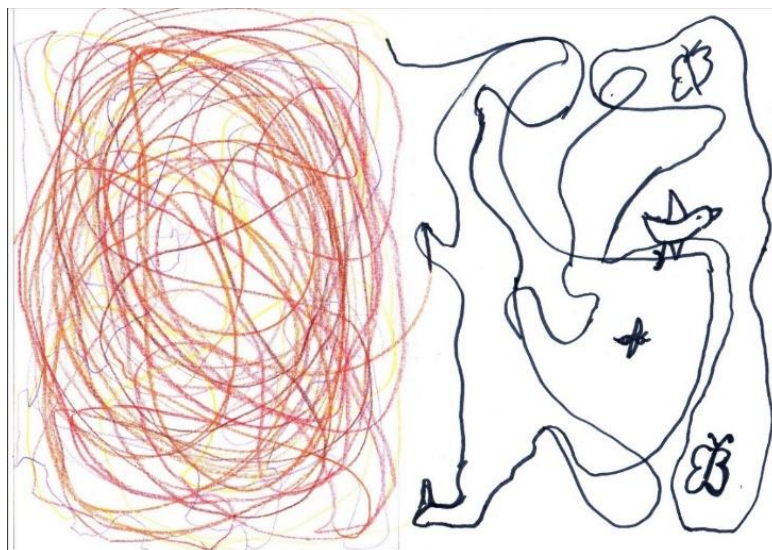
- „Ty jo, to vypadá jako japonský drak.“
- „Má fantazii...“
- „To je nápad, uděláme jí taky šaty.“

2.3.3 JAKÝM ZPŮSOBEM UČITEL VE VÝUCE PODPOROVAL DĚTI V PROSOCIÁLNÍM CHOVÁNÍ? JAK REAGOVAL NA NASTALÉ SITUACE?

Způsoby podpory dětí v prosociálním chování vidím už jen dobře zvoleným zaměřeným výtvarným projektem, který byl cílen na propojení, a hlavně skupinovou spolupráci žáků.

Ve výuce jsem vybízela k libovolnému rozdělení do skupin a přirozenější spolupráci. Pomocí návodných otázek rozvíjela žákovu představivost a fantazii k docílení výtvarné tvorby. Cíleně byly zařazeny komunikační aktivity a prvky dramatické výchovy na podporu prosociálního chování. Při aktivitách jsem se zaměřila na komunikaci s žáky, pomocí reflektivních otázek zjišťovala a podporovala zájem o spolužáky. Důležitou součástí byla bezesporu dobře zvolená motivace a výtvarný úkol, který vybízel ke společné hře a tvorbě. Ze strany učitele nechyběla slovní pochvala, podpora a povzbuzení při výtvarné činnosti i v závěrečné reflexi hodiny. Učitel projevoval zájem o druhé a byl vzorem pro ostatní žáky. Níže uvádím ukázkou z reflektivního deníku o nastalé situaci:

Do třídy vchází chlapec ze speciální třídy, který se účastnil i prvních hodin s tím, že tu chce být s námi, že se mu tady líbilo. Žáka posadím a povídám si s ním o hudbě, která zní. Usmívá se a odpovídá *nechal jsem tu hada, chci si ho vzít domů*. Hledáme hada...had se našel, předávám a ptám se, jestli má chuť si s námi kreslit. Odpovídá *nechal jsem tu pavouka, chci si ho vzít domů*. Hledáme pavouka...našel se. Chlapec je spokojený a teprve teď mě začíná skutečně vnímat. Bere si pastelky a chce s námi kreslit. Kreslí velká červená, oranžová a žlutá kola.



Obrázek 22. DABLOVKY(vlastní fotografie)

Ukázka přiřazování kódů k textu:

Komunikace verbální

- *„Znáte všechny své spolužáky tady? Je tu někdo, koho vůbec neznáte?“*

Komunikace neverbální

- ...šli do kruhu, zadívali se do očí, usmáli se...

Společný prožitek

- Básně dětem připadaly vtipné.
- Největším zážitkem byla přivezená krabice starých věcí, na koberci to vypadalo jako na starém bazaru.
- ...kousek vlny a společně ve dvojici měly vlnu přivázat na libovolné místo ve třídě a připevnit na něj svůj vzkaz kolíčkem.
- ...někteří zůstala ve skupince čtyř dětí, se kterými prožily největší část aktivit.

Návodné otázky

- *„Co když se někde potkají a budu si vyprávět?“*
- *„Jakou barvu má hudba?“*
- *„Cítili jste nějakou barvu?“*

Forma spolupráce

- Děti jsem vyzvala k vytvoření kruhu.
- ...jsme si sedli do kruhu na židličky.
- **„...pojd'te najít skupinku, ve které by mohl žít a povídat si s ostatními.“**
- ...vyzvala každou skupinu, ať si jde společně vybrat vhodné předměty pro jejich asambláž.
- Zapojeni byly všechny děti, společně ve skupinách pracovali žáci druhé i speciální třídy.
- Děti jsem vyzvala, aby utvořily dvojice nebo trojice.

Zájem o druhé

- **„...kdo ještě chce do kruhu, kdo si ještě s kamarádem nevyměnil místo?“**

Reflexe

- ...pokládala jsem reflektivní otázky.
- **„Jaké bylo seznamovat se se spolužákem, kterého neznáš?“**
- **„S kým ses seznámil, pamatuješ si jména?“**
- **„Jak jste se cítili při seznamování?“**

Motivace

- ...seznamovací aktivita...
- **„Děti podívejte se, co jsem přivezla za překvapení.“**
- ...jsem se všemi žáky vedla diskusi o barvách hudby.
- **„...zavřete oči a poslouchejte, jestli nějakou barvu uslyšíte nebo vám nějakou připomíná.“**
- Do společného prostoru jsem připravila staré věci...

Výtvarný úkol

- **„S kým by ses asi chtěl nově seznámit? Je tady někdo takový?“**
- **„...hromadu papíru a vymodelujte (vytvářejte) z papíru to, co si myslíte, že by tam mohlo žít.“**
- ...rozmístit své výrobky a hrát si krátký příběh...

- „...každý z vás tak dostane jeden kamarádův obrázek, který dokreslí...“
- ...jaké z toho měly pocity, prostě cokoli by chtěly pavoučkovi o dnešku říct.

Podpora, pochvala, povzbuzení

- „...pojd' me se společně seznámit.“
- „Vyzkouším si to s někým?“
- „Máte úžasné nápady!“
- „Jdete na to dobře!“

2.3.4 JAKÝ VLIV MĚLO ZADÁNÍ REALIZOVANÝCH AKTIVIT NA PODNĚCOVÁNÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ? V JAKÝCH FÁZÍCH VÝTVARNÉ TVORBY ŽÁCI NEJINTENZIVNĚJI KOMUNIKOVALI, SDÍLELI SVÉ NÁPADY, SPOLUPRACOVALI A POMÁHALI SI?

Výběr a zadání realizovaných aktivit byly zásadním účelem pro podněcování prosociálního chování.

Výtvarné aktivity rozvíjely **komunikaci** mezi žáky, žáci dokázali vzájemně spolupracovat a domlouvat se na dalším postupu ve společné tvorbě. Během realizovaných aktivit hledali skupiny ke spolupráci, reagovali na spolužáky se zájmem a mnozí se nechali spolužákem inspirovat. Nejintenzivnější spolupráci vykazovali při fázi realizace výtvarného úkolu, kterou dokládali nadšením ze **společného prožitku** a rozhovorem ve skupině. Během výtvarné tvorby hrála velkou roli jejich představivost, fantazie a nápady, které vnášeli do projektu. Společně při realizaci experimentovali a povzbuzovali spolužáka pochvalou a údivem nad jeho dílem.

Žáky výtvarné úkoly obohatili nejen ze strany umění, ale zejména v posílení prosociálního chování. Dokázali komunikovat, vzájemně spolupracovat, projevovat zájem o druhé, nechat se inspirovat spolužákem a sdělovat své pocity o prožitku ostatním ve třídě.

Ukázka formulace kódů z textu:

Komunikace verbální

- ...pozdravili se, představili se jménem...
- ...představení se jménem...

Komunikace neverbální

- ...jsem se setkala s nadšením a velmi dobrou náladou...

Společný prožitek

- Nadšení z vysypaného papíru bylo veliké, doprovázeno o údivná gesta *wau, super, to je skvělý.*
- Děti byly zamlklejší, celkově smutnější než v první půlce hodiny.
- „...oni to všichni chtějí dělat jinak a my taky, tak jsme šli sem.“
- „...největší radost mám, jak má papoušek brýle.“

Spolupráce

- Kluci z druhé třídy si utvořili dvě skupiny.
- Děti jsem rozdělila do menších skupin po pěti dětech.
- Skupiny dětí spolupracovali, domlouvali se.
- „...vezmi toto to se bude hodit, určitě tohle...“

Zájem o druhé

- „Co máš ty? Já slepičku.“
- Děti chodí po třídě a hledají si skupinku.
- „Ty jo, ty to máš podobný jako já, taky mám růžovou a černou.“
- „Já jsem měla taky hrozný strach, že mu to všechno zkazím.“

Reflexe

- ...každý dostal prostor, aby představil svůj výtvar.
- „Co jste vytvořili a proč?“
- Obě nakonec zvládly básně bez pomoci složit.
- Během hodiny mi prozradily, že ji neznaly a hrozně je baví.
- ...zbytek hodiny jsme si je společně prohlíželi...

Inspirace spolužákem

- ...opakují nápady ostatních...
- „Peří jo peří, máš pravdu...“
- „No jo, je to fakt jako moře.“

Výtvarná tvorba žáků

- ...nabrali si společně objemnější množství papíru.
- Děti ze speciální třídy byly doslova pohlceni tvorbou a modelovali si více výtvorů.
- ...pracoval s každým kouskem skartovacího papíru zvlášť, precizně je svazoval uzlíky k sobě...
- Děti své předměty společně instalovaly na velkou čtvrtku do asambláže.

Výtvarný úkol

- ...vysypala dva pytle skartovacího papíru.
- Báseň měly za úkol výtvarně zapracovat do asambláže ze starých věcí.
- ...dvojice dostala papír a měla za úkol napsat krátký vzkaz pro pavoučka o tom, co se jim líbilo, jaké z toho měly pocity, prostě cokoli by chtěly pavoučkovi o dnešku říct.

Fantazie, hra

- ...do papíru se začala nořit, někteří na něj opatrně sahalý...
- „...velký dinosaur a obr nebo drak.“
- Děvčata projevovala větší pohádkovou fantazii a představivost...
- „Tohle mi připomíná takovou tu trávu, co roste na poli.“
- „Papír je jako voda.“
- ...postavičky poskakují a pohybují se po koberci.
- „Jak z toho uděláme citrón? Třeba takhle hele.“
- „Je to jako pohádka a v pohádce vždycky měli šátky, tak musíme vzít látku.“

Podpora, pochvala, povzbuzení

- „Nás to moc baví a je to krásný.“
- ...moc se nám to povedlo.“

2.3.5 DOPORUČENÍ PRO OSTATNÍ PEDAGOGY

Na základě analýzy a výstupu výzkumných otázek se v této kapitole zaměřím na doporučení pro ostatní pedagogy, jakým způsobem realizovat výtvarný projekt v rámci inkluzního vzdělávání.

Výtvarný projekt byl podle mé realizace založen na stěžejním slovu **spolupráce**. Zásadním úkolem při plánování výtvarného projektu je zaměřit se na aktivity, které při tvorbě budou spojovat všechny děti bez omezení a jeho dílčí aktivity budou cílené na vzájemnou spolupráci dětí. V tomto případě bych nevolila konkrétní téma výtvarného projektu, ale doporučila bych důkladně a smysluplně naplánovat společné aktivity v projektu. Výtvarné aktivity by se měly nenásilně prolínat mezi sebou. Největší prostor by měl být věnován spolupráci a komunikaci mezi dětmi. Analýza ukázala, že též záleží na zajímavém, fantazijním a herním přístupem úkolů. Cílem by měl být jejich společný prožitek z tvorby, doplněný o experimentování a inovaci. Vhodně zvolená motivace a prolínání návodných otázek podpoří prostor pro ojedinělou a osobitou výtvarnou tvorbu. Během realizace jsem nezaznamenala žádné rozdíly v tvorbě mezi žáky z běžné a speciální třídy. Každý svým originálním pojetím přispěl k výsledku a ostatní spolužáky obohatil. Plánování a realizace výtvarného projektu je samozřejmě náročnější, ale v inkluzní výuce o to prospěšnější.

3 ZÁVĚR

V samém závěru práce si pokládám otázku, *co mi moje práce přinesla?*

Na počátku stálo nadšení z propojeného tématu, které mě při práci pohltilo ještě více. Vzájemně se propojily obory mně blízké. Psychologie, sociologie, pedagogika a výtvarná výchova. Uvědomila jsem si, že přesahy oboru VV, který je někdy zbytečně podceňován, má daleko větší rozsah a rozměr. Nejde jen o přesahy do ostatních předmětů, ale lze její výukou posilovat a podporovat jiné výchovné aspekty. Při realizaci projektu jsem si uvědomila, jak je důležitá ve výtvarné výchově pro děti fantazie, představivost, hra a zážitek, že někdy nemusí být cílem pěkně nakreslený obrázek, ale ojedinělý prožitkový experimentální výtvarný úkol, který v žácích zanechá mnohem více.

Tím, že došlo k propojení běžných žáků a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami jsem se přesvědčila, že pro děti s LMP není ve výtvarné výchově potřeba žádného omezení. Děti z běžné třídy dokážou se spolužáky s LMP velmi dobře komunikovat a spolupracovat. Spojením těchto skupin jsem vytvořila ideální inkluzivní prostředí pomocí výtvarné výchovy a přesvědčila se, že žáci se speciálně vzdělávacími potřebami byli plnohodnotnými členy v realizaci výtvarného projektu.

Navzájem sdílené hodnoty vyjadřované svým chováním rozhodně vedly k posílení prosociálního chování.

Domnívám se, že na základě prostudované teorie, plánování a realizaci výtvarného projektu a následné zpracování kvalitativního výzkumu jsem splnila všechny mé stanovené cíle a svým výtvarným projektem posunula edukační potenciál výtvarné výchovy v inkluzivním vzdělávání na správnou úroveň.

RESUMÉ

Diplomová práce je realizací výtvarného projektu, ve kterém spolupracují žáci z běžné základní školy a žáci ze speciální třídy základní školy. Současně je tato práce kvalitativním výzkumnou sondou výuky výtvarné výchovy, zaměřená na podporu prosociálního chování žáků z prvního stupně. V teoretické části jsou definovány pojmy z oblasti pedagogiky, inkluzního vzdělávání, psychologie, sociologie, výtvarné výchovy a inspirativním uměním. V praktické části jsou uvedeny didaktické struktury realizovaných výtvarných úkolů. Následuje popis kvalitativního výzkumu, popis zadávaných kódů a jejich specifikace. Zjištěná data z reflektivního deníku jsou analyzována a tříděna na základě stanovení výzkumných otázek. V závěru praktické části je formulováno doporučení pro ostatní pedagogy, jak realizovat výtvarný projekt, který by byl vhodnou inspirací inkluzního vzdělávání.

SUMMARY

The diploma thesis is an implementation of an art project in which pupils from a regular primary school and pupils from a special primary school class cooperate. At the same time, this work is a qualitative research probe of art education, focused on supporting the prosocial behavior of first grade students. The theoretical part defines concepts from the field of pedagogy, inclusive education, psychology, sociology, art education and inspirational art. The practical part presents the didactic structures of realized art tasks. The following is a description of qualitative research, a description of the codes entered and their specifications. The data obtained from the reflective diary are analyzed and sorted on the basis of research questions. At the end of the practical part, a recommendation is formulated for other teachers on how to implement an art project that would be a suitable inspiration for inclusive education.

SEZNAM LITERATURY

BRÜCKNEROVÁ, K.; *Skici ze současné estetické výchovy: termín, kontext, praxe a teorie: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010, s. 168

BURIÁNEK, J.; GILLNEROVÁ, I.: *Základy psychologie, sociologie*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-749-9

FULKOVÁ, M. a kolektiv.; *Výtvarná výchova pro 8. a 9.ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMSULA, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7

KOPECKÁ, I.; *Psychologie 1.díl*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8

KOPECKÁ, I.; *Psychologie 2.díl*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3876-5

KERHARTOVÁ, J.; *Humor a hra v Galerii H*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7290-888-2

MACHKOVÁ, E.; *Dramatika, hra a tvořivost*. Praha: H+H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MUSIL, R.; *Pedagogika*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-107-8

PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT, Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra & kol.; *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.

ROESELOVÁ, V.; *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S: *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1557-8

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H.; *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovic, 1999. ISBN 80-85834-60-X

ŠAFRÁNKOVÁ, D.; *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3

ŠOBÁŇOVÁ, P.; *Výtvarný projev a disabilita*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5561-7

TANNENBERGEROVÁ, M.: *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. ISBN 978-80-7552-008-1

UHL SKŘIVANOVÁ, V.: *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií.* Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7496-333-9

INTERNETOVÉ ZDROJE

Aukční Galerie Platýz. © 2011–2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.galerieplatyz.cz/autori/ales-lamr>

Archiv výtvarného umění [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://cs.isabart.org/person/1190>

Centrum pro současné umění Praha, o.p.s. www.fcca.cz ©2006–2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/eva-kotatkova-2410/>

Centrum pro současné umění Praha, o.p.s. www.fcca.cz ©2006–2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/jan-svankmajer-108633/>

České galerie © 2021 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://ceskegalerie.cz/cs/recenze/frantisek-skala-umeni-jako-poteseni-ze-hry>

Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni [online]. [Cit. 13.04.2022]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/42260>

Galerie hlavního města Prahy, © 2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.ghmp.cz/edukace/umeni-interaktivne-pro-navstevniky-se-specifickymi-potrebami/>

Inkluzivní škola, META, o.p.s., Interkulturní vzdělávání 2002 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_i.pdf

Jiří Žáček © 2004 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.jirizacek.cz/ukazky-humor.html>

Medien Kunst Netz [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/18-happenings-in-6-parts/>

MeetFactory o.p.s. © 2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <http://www.meetfactory.cz/cs/program/detail/eva-kotatkova-rozhovory-s-monstrem>

Národní technické muzeum, © 2000-2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.ntm.cz/aktivity/programy-pro-skoly>

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání © 2011–2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4982/>

Národní pedagogický institut České republiky, RVP Prosociální chování, jeho vliv na školní výsledky a možnosti rozvoje 2022 [online]. [Cit. 13.04.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23142/PROSOCIALNI-CHOVANI%2C-JEHO-VLIV-NA-SKOLNI-VYSLEDKY-A-MOZNOSTI-JEHO-ROZVOJE.html>

SLAVÍK, Jan. 2013. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova, 1(1)* [online] [cit. 03.04.2022]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/tvorba-jako-zp%C5%AFsob-pozn%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

Šance dětem, Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. © 2011–2022 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/publikace/zakon-c-5612004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-jinem-vzdelavani>

Šance dětem, Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. © 2011–2022 [online]. [Cit. 13.04.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>

VG Bild-Kunst, Bonn, and Chiharu Shiota © 2021 [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <https://www.chiharu-shiota.com/top>

Výtvarná výchova © 2022 [online]. [Cit. 13.04.2022]. Dostupné z: <https://vytvarna-vychova.cz/akcni-umeni/>

YouTube, Google LLC © 2022 [online]. [Cit. 21.03.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XUfBZ491IVU>

Západočeská galerie v Plzni [online]. [Cit. 03.04.2022]. Dostupné z: <http://www.zpc-galerie.cz/cs/edukacni-programy>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1. Oční komunikační hra – seznamovací happening (vlastní fotografie)	33
Obrázek 2. Oční komunikační hra (vlastní fotografie).....	33
Obrázek 3. Práce se skartovacím papírem (vlastní fotografie).....	38
Obrázek 4. Tvoření ze skartovacího papíru (vlastní fotografie).....	38
Obrázek 5. Příběh koníka (vlastní fotografie)	39
Obrázek 6. Kamarádky (vlastní fotografie).....	39
Obrázek 7. Had kousne pejska (vlastní fotografie)	40
Obrázek 8. Návštěva (vlastní fotografie)	40
Obrázek 9. Tvorba DABLOVEK (vlastní fotografie)	44
Obrázek 10. DABLOVKY (vlastní fotografie)	45
Obrázek 11. DABLOVKY (vlastní fotografie)	45
Obrázek 12. DABLOVKY (vlastní fotografie)	46
Obrázek 13. DABLOVKY (vlastní fotografie)	46
Obrázek 14. Tvorba Limerick (vlastní fotografie)	51
Obrázek 15. Předměty pro asambláž (vlastní fotografie).....	51
Obrázek 16. Tvorba asambláže (vlastní fotografie)	52
Obrázek 17. Asambláž (vlastní fotografie).....	52
Obrázek 18. Asambláž (vlastní fotografie).....	53
Obrázek 19. Asambláž (vlastní tvorba)	53
Obrázek 20. Instalace provázků a vzkazů (vlastní fotografie).....	57
Obrázek 21. Vzájemná spolupráce (vlastní fotografie).....	63
Obrázek 22. DABLOVKY (vlastní fotografie)	69

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Reflektivní deník z realizované výuky

Oční komunikační hra

Realizace výuky proběhla na základní škole, kde současně probíhá výuka žáků běžných tříd a speciálních tříd. Na této hodině došlo k propojení žáků z běžných a speciálních tříd. Společná seznamovací aktivita byla realizována první vyučovací hodinu a dávala prostor k seznámení a navození pozitivní nálady do dalších společných hodin.

Před začátkem hodiny přichází do druhé třídy ZŠ děti ze speciální třídy ZŠ téže školy. V počátku hodiny jsem se žákům představila a seznámila je s průběhem dne. Inspirací a motivací zároveň byla seznamovací aktivita. Hned v úvodu jsem se setkala s nadšením a velmi dobrou náladou. Někteří radostně jákali, pár děvčat ze speciální třídy se mlčky usmívalo. Na začátku aktivity jsem zjišťovala pomocí otázek, zda děti znají všechny spolužáky, se kterými dnes budeme tvořit. **Znáte všechny své spolužáky tady? Je tu někdo, koho vůbec neznáte?** Většina odpovědí byla: *se všemi ne, někoho tu znám, ale většinou jen ty ze své třídy, někoho jo, ale já nevím, jak se jmenuje, ne, známe se jen my ze třídy, někoho znám už z družiny.* Na odpovědi jsem reagovala: *to vůbec nevadí děti, ani já vás neznám, pojďme se společně seznámit.* Děti ze speciální třídy byly stydlivější, děti z druhé třídy se projevovaly více aktivněji, zřejmě z toho důvodu, že byly ve své třídě, v jejich známém prostředí.

Děti jsem vyzvala k vytvoření kruhu ve třídě na koberci. Všichni stály obličejem do kruhu tak, aby dobře viděly na ostatní spolužáky. **Pozorně si prohlížejte všechny své kamarády v kruhu, všechny děti, které neznáte nebo znáte a nevíte ještě jak se jmenují. Nikdo nic neříká, jen pozorujete ostatní spolužáky. S kým by ses asi chtěl nově seznámit? Je tady někdo takový? Určitě ano, jakmile se vaše pohledy střetnou a vydržíte si navzájem chvíli dívat do očí, tak společně půjdete pomalu do středu kruhu a s kamarádem se pozdravíte. Můžete si říci pozdrav, můžete si pozdrav vymyslet a podat si například ruku, co vám bude příjemné, zeptat se na jméno, představit se mu. Jakmile se seznámíte s kamarádem, vyměníte si s ním místo. Vyzkouším si to s někým?** Pohledy všech dětí byly upřené na mě. Nejdříve jsem k seznámení vybrala holčičku z druhé třídy. Jako druhého chlapce ze speciální třídy, se kterým jsme šli do kruhu, zadívali se do očí, usmáli se, pozdravili se, představili se jménem, ale ruku mi chlapec nepodal. K aktivitě jsem vyzvala všechny

děti z kruhu. Začátek byl pozvolný, opatrný, děti k seznámení využívaly podání ruky a představení se jménem. Během hodiny jsem hlídala, aby se skutečně dostalo na každého žáka, ptala jsem se **kdo ještě chce do kruhu, kdo si ještě s kamarádem nevyměnil místo?** Realizace seznamovací aktivity mě příjemně překvapila v tom, že děti skutečně bavila a seznamování pečlivě věnovaly větší část hodiny. Z prvotního ostychu, se uvnitř kruhu střídalo větší množství žáků, kteří se seznamovali. Po vystřídání všech dětí, jsme si sedli do kruhu na židličky a pokládala jsem reflektivní otázky:

Jaké bylo seznamovat se se spolužákem, kterého neznáš?

Odpovědi: **Super, pořád jsme se smáli.** **Znal jsem ho z družiny, ale nevěděl jsem, jak se jmenuje, teď už to vím.** **Dobrá to bylo, moc fajn.** **Mně se to líbilo a šel jsem se seznámit s jedním klukem i dvakrát.**

S kým ses seznámil, pamatuješ si jména?

Odpovědi: **S Honzíkem, já s Annie, já taky s Honzíkem.** **Já s Eliškou, má moc hezký oči.** **Já s Janou a taky Míšou, ty jsem moc neznala.** **Já taky s Honzíkem.** **Já si pamatuji Adama.** **Já s Janou a Miou.** **Esterku si pamatuji.**

Jak jste se cítili při seznamování?

Odpovědi: **Moc dobře, ale nevěděl jsem, jestli mám podávat ruku.** **Někdo podat ruku nechtěl.** **Já dobře, hned jsme si plácli.** **Já taky dobře, já taky dobře.** **Ještě bych si to zahrál.** **Cítila jsem se taky dobře, protože se na mě usmíval.**

Jsem moc ráda, že vám to líbilo. Byli jste úžasní.

V této aktivitě se více zapojili děti z běžné třídy. Žáci ze speciální třídy byli z počátku většími pozorovateli a seznámit se chtěli nejdříve se mnou a pak s ostatními, ale během aktivity se také seznámili s ostatními. Při závěrečné reflexi se k otázkám vyjadřovali spíše děti z druhé třídy, žáci ze speciální třídy se spokojeně usmívali, což pro mě bylo dostatečnou odezvou. U dětí většinou nenastal problém podat spolužákovi ruku, plácnout si s ním, představit se mu jménem. Zadívaní do očí zvládli všichni žáci bez ostychu. Po skončení hodiny následovala přestávka a v této aktivitě děti spontánně pokračovaly dál. Dokonce si děti vymýšlely různé druhy plácnutí a pozdravení se. Žáci ze speciální třídy seděli na židličkách v kruhu a ostatní spolužáky s úsměvem a zájmem pozorovali při aktivitě, aniž by využili přestávky jinak.

Skartovací příběh

Druhou vyučovací hodinu jsem vedla výuku, která navazovala na počáteční seznamovací aktivitu. V této hodině jsem očekávala nejdříve samostatnou práci, která se **pozdvolně přejde do práce skupinové**. Na začátku hodiny jsem **jako motivaci využila skartovací papír**, u kterého jsem předpokládala, **že pro děti to bude první zkušeností**. **Děti podívejte se, co jsem přivezla za překvapení**. Děti seděly opět v kruhu na židličkách na koberci. Do prostoru koberce mezi děti jsem **vysypala dva pytle skartovacího papíru**. **Nadšení z vysypaného papíru bylo veliké, doprovázeno o údivná gesta wau, super, to je skvělý**. Většina dětí se neudržela a **do papíru se začala nořit, někteří na něj opatrně sahaly**, pár dětí zůstalo na sedět a čekalo co bude následovat. Pomocí návodných otázek jsem zjišťovala, co jsem mezi děti vysypala.

Co jsem vám přivezla?

Odpovědi: *skartovací papír, překvapení. Paráda, to jsem nikdy neviděl. Ty jo, já nevím, co to je?*

A co by to mohlo být? Co vám to připomíná?

Odpovědi: *Mně slámu. Postel, sníh, trávu, oheň. Chlupy z pejska by to mohly být. Je to jako vlasy, né jako chlupy, taky je to jako peříčko. Peří jo peří, máš pravdu. Nebo nějaké hnízdo. Ne, je to moře, tohle je jakou proudy vody nebo nějaká řeka. No jo, je to fakt jako moře.*

A myslíte si, že by v tom mohl někdo žít? Pro koho by to mohlo být?

Odpovědi: *Určitě jo, třeba ptáčci. Nebo bobr a liška. Já myslím, že víly. Skřítky, je to jako pro skřítky. Nebo velký dinosaur a obr nebo drak.*

Děti většinou reagovaly na otázky ihned. Některé přemýšlely delší dobu nebo opakují nápady ostatních. Většina ve své odpovědi potvrdila, že **spolužák má pravdu, že mu to taky připomíná. No vidíte, co vám to všechno připomíná. Máte úžasné nápady!**

Vezměte si každý libovolný kus, hromádku, hromadu papíru a vymodelujte (vytvářejte) z papíru to, co si myslíte, že by tam mohlo žít. Žáci si nejdříve začali **nabírat libovolný kus papíru**. Pro lepší fixaci použijí ještě kousek šedé vlny. **Většina dětí si utvořila menší skupinky zhruba po pěti dětech a začala pracovat v kroužku.** Během modelace **si děti ve skupinách sdělovaly, co modelují.** **Kluci z druhé třídy si utvořili dvě skupiny a nabrali si společně objemnější množství papíru.** V úvodu modelace se **snažili o něco většího.** **Tvarovali velká města, ulice a domy.** Časem své stavby rozebrali a zjednodušovali tvary. **Z velkého města, ulic a budov se pak stala**

například palma, kokosy nebo třešně. Někteří chlapci se nechali inspirovat spolužákem a tvorba chobotnice jim přišla jako nejlepší. Děvčata projevovala větší pohádkovou fantazii a představivost, tvarovala například koně, hříbě, vílu, obří brouky s korunkou na hlavě. Pracovala raději pospolu a také si sdělovala, co právě tvarují. Z této skupinky byla cítit hravost a nadpřirozenost. Další skupinka chlapců se držela myšlenky moře a tvarovali společně chobotnice, krakatici, dinosauří vejce, žraloka. Kolem šesti žáků pracovalo samostatně u stolku a neměli potřebu své tvoření s nikým vést rozhovor. Děti ze speciální třídy byly doslova pohlceni tvorbou a modelovali si více výtvorů, které mi ochotně s nadšením popisovali. Například: *tohle je had, tady mám pavoučka a ten sem leze k hadovi*. Děti ze speciální třídy pracovaly s menším obsahem papíru a tvořili malé hady, pavouky a ptáčky, své výrobky obvazovaly větším množstvím vlny. Jeden chlapec z této třídy pracoval s každým kouskem skartovacího papíru zvlášť, precizně je svazoval uzlíky k sobě a dělal ptáčky s polámanými křídly, což mě absolutně fascinovalo. Během tvorby mi vysvětloval, že ptáček má zlomené křídlo. V hodině mezi sebou žáci ve skupinkách diskutovali a sdělovali si své pocity.

Diskuse dětí ve skupině: *Ty taky děláš chobotnici? Taky tě to připomíná vid'? Já měl planetu, ale někdo jí opisoval, tak dělám něco jiného. Tohle mi připomíná takovou tu trávu, co roste na poli. Co máš ty? Já slepičku. To je slepička? Hele, on tam má i celé město. Máš to krásný, jak si to udělal? To zkusím taky.*

Kluci, vy máte samé chobotnice?

Odpověď: *Ano, nám to nejvíc připomínalo moře. Papír je jako voda.*

Kdo měl hotovo, pustil se do uklízení skartovacího papíru. Papír následně využili i v dalších třídách, protože se učitelům tvoření ze skartovacího papíru líbilo a spontánně se rozhodli, že ho vezmou do další speciální třídy. Takže kromě naší spojené třídy, probíhalo výtvarné tvoření naší inspirací i současně v jiné třídě. Paní učitelka mi pak přinesla ukázat i fotografie krásných vytvořených zajíčků. Po lehkém úklidu jsme si společně sedli do kruhu a každý dostal prostor, aby představil svůj výtvor.

Co jste vytvořili a proč?

Odpovědi: *Já mám vílu, protože jsem ji chtěla už na začátku, jako do království. Já mám chobotnici a dělal jsem jí pro radost. Já mám dinosauří vejce, protože mi nešel dinosaur, a tak mě napadlo vejce a on se z něj vylíhne. Já mám krakena, bydlí v tom*

moři a je děsivý. **Já jsem měl město, ale nelíbilo se mi, tak mám palmu, a dokonce dvě velké třešně.**

Reakce spolužáka: **Ty jo, to vypadá jako japonský drak.**

Další odpovědi: *Mám medúzu, protože tu bylo moře.* **Já mám chlupatýho, velkého brouka a má na hlavě takovou korunku, hele.**

Reakce spolužáka: **Má fantazii, né jako ty.**

Další odpovědi: *Mně to připomíná* **meteorit, jak letí.** *Já mám koníčka, takové hříbátko a může být na slámě.* **To je ptáček, má zlomený křídlo, to je taky ptáček, má zlomený křídlo.** *To je had, pavouk.*

Jste ohromně šikovní, bavilo vás to? Ano, ano ano. Co když si vaše postavičky a zvířata zahrají divadlo? Co když se někde potkají a budu si vyprávět?

Odpovědi: *To by bylo fajn.*

Kluci okamžitě začali hrát divadlo, ve kterém vystupují chobotnice a jejich **postavičky poskakují a pohybují se po koberci.**

Vezměte si svoje dílo a pojd'te najít skupinku, ve které by mohl žít a povídat si s ostatními. **Děti chodí po třídě a hledají si skupinku.** Zkouší si na lavici nebo na koberci **rozmístit své výrobky a hrát si krátký příběh.** Krátké příběhy si zaznamenávám na papír a texty budu doplňovat k fotografiím. Každý se ptá, jestli si může domů vzít to, co vyrobil, že se chce pochlubit mamince. **Každá skupina spolu komunikuje, někdo více nahlas, jiní tiše.** Skupina, kde tvoří dvojici holčičky z druhé třídy a dva chlapci ze speciální třídy spolupracují na příběhu. Chlapci vyrobili ptáčky a děvčata ještě pro ptáčky shání zbytky papíru, **aby pro ptáčky klukům vyrobila hnízda,** protože ptáčci musí bydlet v hnízdě.

Holčička z téže skupiny doplňuje příběh ještě o hračku dinosaura.

Hodina splnila svůj účel, **komunikace mezi dětmi byla velmi dobrá,** **spojení do skupinek přirozené.** Nesetkala jsem se s žádnou negativní reakcí. Na dětech bylo nejvíce vidět, jak si to užívají. Tento úkol byl pro ně **hrou a prožitkem.**

Negativum bylo to, že v jednu chvíli se třída ocitla v bílé mlze od papírového prachu, což jsme samozřejmě řešili okamžitým větráním. Časová dotace byla naplánovaná na jednu hodinu. Ve skutečnosti jsem nepředpokládala takový zájem a nadšení z této aktivity, a tak jsem **nechala volný průběh ještě do další vyučovací hodiny.** Držela jsem se toho, že v tomto případě nelze dítě odtrhnout od hry.

DABLOVKY

Jako třetí výtvarnou aktivitu jsem záměrně zvolila klidnější práci v lavici. Ve třídě jsou žáci druhé třídy a žáci ze speciální třídy, konkrétně žáci s LMP. Dva žáci ze speciální třídy na této výuce chybí. Žáci pracovali samostatně, každý měl svojí lavici. Na začátku hodiny jsem se všemi žáky vedla diskuzi o barvách hudby.

Jakou barvu má hudba?

Odpovědi: *To záleží na hudbě. Třeba noty jsou černý. Myslím, že podle nálady. Podle toho, co hraje. Nebo jestli se tam zpívá. Jednou jsem slyšel i modrou.*

Jdete na to dobře! Pustím vám jednu ukázkou, zavřete oči a poslouchajte, jestli nějakou barvu uslyšíte nebo vám nějakou připomíná.

Po ukázce následují návodné otázky: **Cítíte nějakou barvu?**

Odpovědi: *Já růžovou a černou úplně nejvíc. Já jenom černou jako ty noty. To bylo celý duhový. Určitě modrou a bílou. Ne byla to modrá a zelená. Rudou až takovou červenou a i růžovou. Máš pravdu, já taky cítím růžovou a černou nejvíc. Já jsem cítila hodně barevnou, ale ty pocity se střídaly.*

Super, každý z vás to cítí a slyší jinak, což je skvělé! Pojd'me si to nakreslit.

Dětem jsem rozdala čtvrtky A4, které byly předem rozděleny na přibližně dvě stejné poloviny a vysvětlila úkol. **Na jednu polovinu čtvrtky mají za úkol barevně kreslit libovolné tahy, čáry, tvary na hudbu a zvolit barvy, které v hudbě cítí.** Po vysvětlení úkolu znovu pouštím hudbu a děti začínají kreslit.

Do třídy vchází chlapec ze speciální třídy, který se účastnil i prvních hodin s tím, že **tu chce být s námi, že se mu tady líbilo.** Žáka posadím a povídám si s ním o hudbě, která zní. **Usmívá se** a odpovídá: *Nechal jsem tu hada, chci si ho vzít domů. Hledáme hada...had se našel, předávám a ptám se, jestli má chuť si s námi kreslit. Odpovídá: Nechal jsem tu pavouka, chci si ho vzít domů. Hledáme pavouka...našel se. Chlapec je spokojený a teprve teď mě začíná skutečně vnímat.* Bere si pastelky a **chce s námi kreslit.** **Kreslí velká červená, oranžová a žlutá kola.** Ostatní mají dokresleno.

Výborně, máte krásné obrázky, úplně z nich cítím hudbu. Jak se vám pracovalo?

Odpovědi: *Mně dobře. Mně taky, byla to zábava. Já jsem chtěl jen tu růžovou, ale přišla tam taková chvíle na černou. Bylo to smutný, ale jinak.*

Reakce: **Ty jo, ty to máš podobný jako já, taky mám růžovou a černou.**

Děti, to ale není všechno. Představte si, že tyhle vaše obrázky rozdám kamarádům po třídě a každý z vás tak dostane jeden kamarádův obrázek, který dokreslí.

Obrázky jsou podepsané, takže mám kontrolu, aby někdo nedostal zpět svůj.

Vysvětluji další postup. Žáci mají za úkol **dokončit kamarádův obrázek.** **Navázat na tahy a dokreslit.** **Během rozdávání si děti sdělovaly, čím obrázek mají.** Ke kresbě využijí černou tužku, obyčejnou tužku nebo černou fixu, protože to bude kresba již bez hudby. **Děti byly zamlklejší, celkově smutnější než v první půlce hodiny.** Opatrně se pustily do práce. **Po skončení dokreslování diskutujeme o pocitech.**

Jaký to byl pocit, dostat cizí obrázek k dokončení?

Odpovědi: *Divný. Moc divný.* **Já jsem měla strach, že spolužákovi zkažím jeho obrázek.** *Já taky a chtělo se mi brečet.* **Já jsem měla taky hrozný strach, že mu to všechno zkažím.** *Mně taky a* **taky jsem měla hrozný strach, protože vím, že kamarádka hezky kreslí.** *Já taky, bylo to takový divný.*

A já jsem tedy vůbec nečekala, že se bojíte o kamarádův obrázek? To je od vás moc hezké. **Iste úžasná a obrázky jsou krásné.** **Máte společné dílo s kamarádem.**

Hodina splnila mé očekávání. Děti aktivita bavila a **nestalo se, že by negativně reagovaly na cizí obrázek.** **Překvapila mě reakce, že se děti bály, že zkaží obrázek spolužákovi.**

Asambláž

Výuka čtvrté výtvarné aktivity probíhala ve stejném složení dětí jako v předešlých hodinách. Na výuce chyběli některé děti ze speciální třídy. Tato hodina se již na začátku zdála náročnější než ostatní. Děti jsem v úvodu hodiny **seznámila s básněmi zvané LIMERICK.** Limericky jsou básně nonsensového typu a jsou obtížnější variantou klasických básní. Za to jsou vtipné, humorné, plné nesmyslů. **Na tabuli jsem napsala motivační báseň o lišce,** které spadla na ježka, na hlavě měla čepici a v hlavě krupici.

Věnovali jsme se rozboru básně. Pracovali jsme s otázkami: **Co je to rým? Ukaž, co se v básni rýmuje? Co je tam za nesmysl?**

Odpovědi: *To jsou slova, která jsou stejná, jako les a pes. Liška a ježka. Čepici a krupici. Nesmysl je to, že liška přeci nemá čepici. Já nevím, co je to krupici?*

Rýmy děti dobře znají. Ihned mi ukazovali čítanky, ze kterých se učí básničky a chtěly přednášet již naučené básničky. Z ukázkové básně jsme vyvodili vzorec pro tvorbu básně **AABBA.** **Společně jsme četly další humorné básně od Jiřiho Žáčka** od dědečkovi,

který měl u nosu bublinu. **Básně dětem připadaly vtipné a celou dobu se smály.** Děti jsem rozdělila do menších skupin po pěti dětech a jejich úkolem bylo složit Limerick. Skupiny dětí spolupracovali, domlouvali se, o čem složí báseň, ale samotné skládání básní pro některé skupiny bylo velmi obtížné. **Dvě skupiny dětí pracovaly úplně samostatně a mou podporu a pomoc nepotřebovaly.** **Obě nakonec zvládly básně bez pomoci složit.** Ostatní **tři skupiny se i přes mou pomoc nedokázaly k básni či rýmu dopracovat.** Abstrakce básně pro ně byla příliš složitá. Pro tuto variantu jsem měla připravené vlastní básničky, které jsem skládala na své škole s dětmi v rámci učiva českého jazyka. Básničky jsem dala dětem pro další tvorbu k dispozici. **Děti si básně společně četly ve skupině a vybraly si tu, která je zaujala.**

Napsané básně jsem si od dětí vybrala a přiřadila do jiné skupiny. Každá skupina dostala báseň, kterou neznala. **Báseň měly za úkol výtvarně zapracovat do asambláže ze starých věcí.** **Do společného prostoru jsem připravila staré věci** – rámečky z obrázků, knoflíky, dřevěné kolíky, kousky látek, záclon, brýle, šroubky, svíčky, špátle a **vyzvala každou skupinu, ať si jde společně vybrat vhodné předměty pro jejich asambláž.**

Ve skupině spolu komunikovaly a domlouvaly se, co bude nejhodnější: *vezmi toto to se bude hodit, určitě tohle.*

Děti své předměty společně instalovaly na velkou čtvrtku do asambláže. Každou skupinu tvorba velmi bavila.

Při práci jsem zaznamenala diskuse: *Jak z toho uděláme citrón? Třeba takhle hele. Holky, něco jsem našla, to se bude hodit. Máme málo knoflíků, potřebujeme jich víc. Je to jako pohádka a v pohádce vždycky měli šátky, tak musíme vzít látku.*

Reakce: ***To je nápad, uděláme jí taky šaty.***

Všimla jsem si dvou chlapců, kteří se oddělili od své původní skupiny. **Sedli si spolu na koberec mimo svou skupinu a začali asambláž tvořit spolu.**

Kluci, vy nepracujete ve své skupině?

Odpověď: ***Ne, oni to všichni chtějí dělat jinak a my taky, tak jsme šli sem. Budeme to dělat taky, ale tady. Jo, my si budeme chodit číst básničku a chceme si to spolu poskládat, nás to baví, jen chceme, aby naše babička vypadala jinak.***

Děti se **se zájmem věnovaly asambláži.** **Během hodiny mi prozradily, že ji neznaly a hrozně je baví.**

Měly různé otázky: *Můžeme si to vystavit? Neodvezete to? Můžeme si to nechat na vždy?*

Nás to moc baví a je to krásný.

Největším zážitkem byla přivezená krabice starých věcí, na koberci to vypadalo jako na starém bazaru.

Jak se vám pracovalo v této hodině?

Odpovědi: *Moc dobře, to bylo super.* Mně moc dobře a *moc se nám to povedlo.* *Annie to psala dobře a my jsme zase víc skládaly věci.* To bylo fakt super. Dobrý to bylo. Mě to bavilo a *největší radost mám, jak má papoušek brýle.*

Zapojeni byly všechny děti, společně ve skupinách pracovali žáci druhé i speciální třídy. Dvě složené básně byly výsledkem dětí z druhé třídy. Společné skupinové asambláže si děti vystavili ve třídě a *zbytek hodiny jsme si je společně prohlíželi.* Jako negativní stránku vnímám zadání těžkého úkolu v podobě složení Limerick, příště bych zvolila klasickou jednoduchou báseň. *Samotná asambláž byla technikou velmi vhodná, v její tvorbě děti projevíly spolupráci i fantazii.*

Komunikační síť

Poslední realizovanou hodinu jsem pojala jako reflektivní hodinu, která *shrnu* *všechny naše společné aktivity.* Žáci seděli v kruhu na koberci jako při první aktivitě. Motivací byla *představa malého pavoučka,* který tu byl s námi a celý den nás pozoroval a *závěrečná diskuse s žáky.*

Reflektivní otázka: *Co by řekl pavouček na dnešní den?*

Odpovědi: *Že to bylo dobrý.* *Že se nám všechno moc líbilo.* *Úplně všechno bych mu řekla.* *Jo bylo to dobrý.* *Že bych chtěla znovu opakovat ty papíry, jak jsme modelovaly.*

Jaká aktivita se ti dnes nejvíce líbila?

Odpovědi: *Mně se líbilo pracovat ve skupině, že jsem byl s někým.* *Mně taky všechno a taky ve skupině.* *Mně taky, mám to rád. A napíšeš prosím na tabuli, jak se jmenuje to z těch věcí? Myslíš asambláž?* *Ano, já to zapomněla. Taky si chci na papír napsat asambláž. A necháš nám to na tabuli do zítřka?* *Mně se líbilo všechno a nejvíc ten papír, jak si přivezla a asambláž.* *Ten papír, to byla sranda. Mně všechno. Bylo to dobrý, ale radši bych se už učil. Taky bych se ještě chtěl učit matiku. Mně úplně všechno a chtěla bych to znovu, přijedeš zase?* *Mně, jak se dokreslovalo na hudbu.* *Kde jsou ty obrázky? Líbilo se mi tvarování z papíru.*

Co by sis rád zopakoval?

Odpovědi: *Ten papír bych chtěl dělat znovu, to byla sranda. Asambláž. Já taky asambláž. Já obrázky, hromadu papíru a taky asambláž. Asambláž byla nejlepší a moje chobotnice.*

Děti jsem vyzvala, aby utvořily dvojice nebo trojice. Každá dvojice dostala papír a měla za úkol napsat krátký vzkaz pro pavoučka o tom, co se jim líbilo, jaké z toho měly pocity, prostě cokoli by chtěly pavoučkovi o dnešku říct.

Po napsání vzkazů dostala každá dvojice kousek vlny a společně ve dvojici měly vlnu přivázat na libovolné místo ve třídě a připevnit na něj svůj vzkaz kolíčkem.

Do společné aktivity se zapojila celá druhá třída a dívky ze speciální třídy. Někdo tvořil dvojici, někdo trojici, někteří zůstala ve skupince čtyř dětí, se kterými prožily největší část aktivit. Chlapci ze speciální třídy se z časových důvodů naší poslední aktivity již neúčastnili. Pro rozvěšování provázků se vzkazy využívala většina dvojic spíše stěny, tabule, prostor mezi lavicemi a židličkami nebo prostor mezi okny. Výběr místa mě překvapil, předpokládala jsem, že vázání provázků bude více v prostoru, ale děti měly jiný záměr.

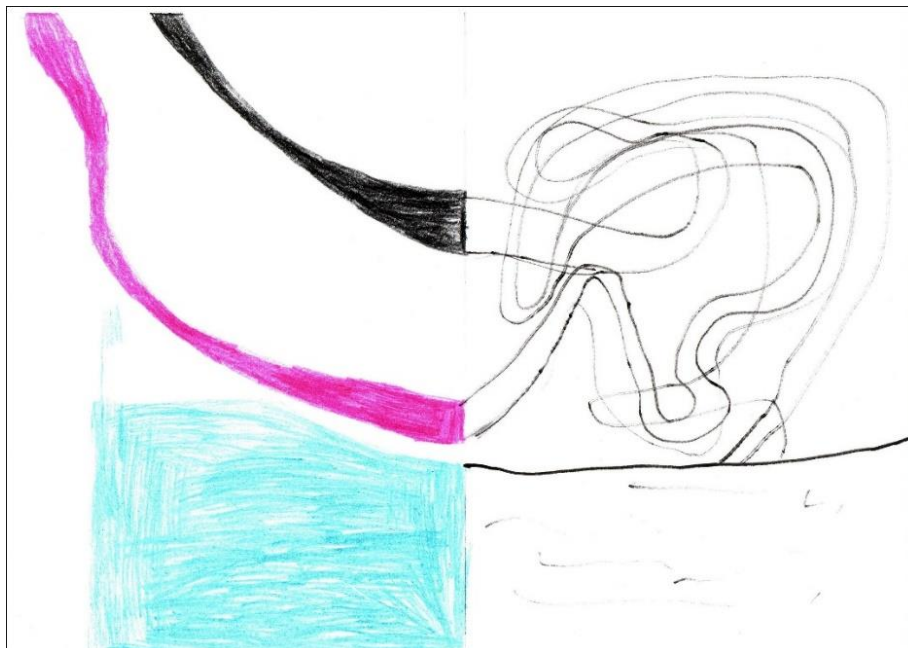
Provázků se vzkazy si chtěly ponechat ve třídě do dalších dnů. Následovalo procházení po třídě, čtení vzkazů od ostatních spolužáků a naše společné rozloučení.

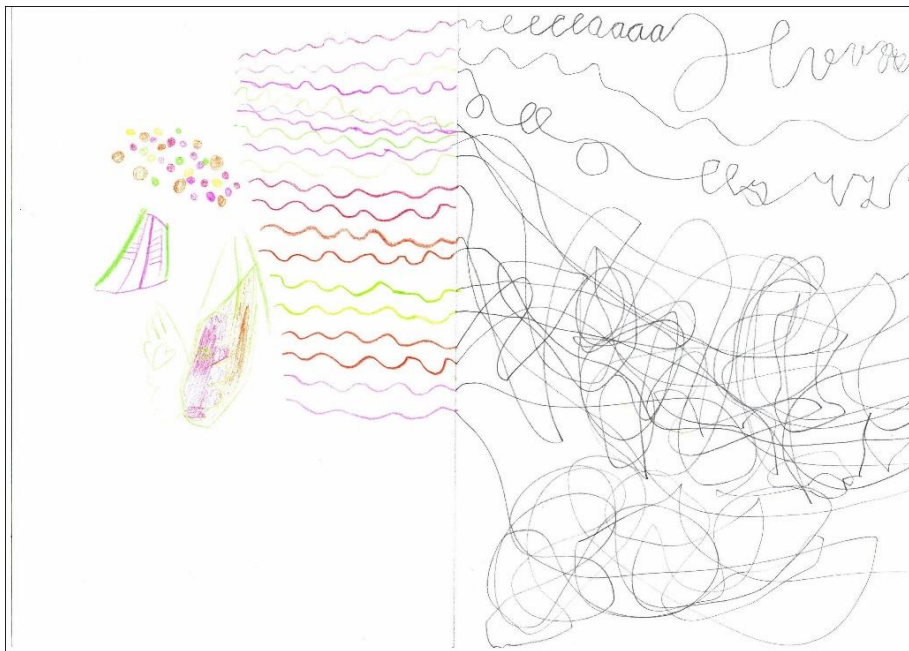
Příloha 2. Oční komunikační hra – postavení v kruhu (vlastní fotografie)



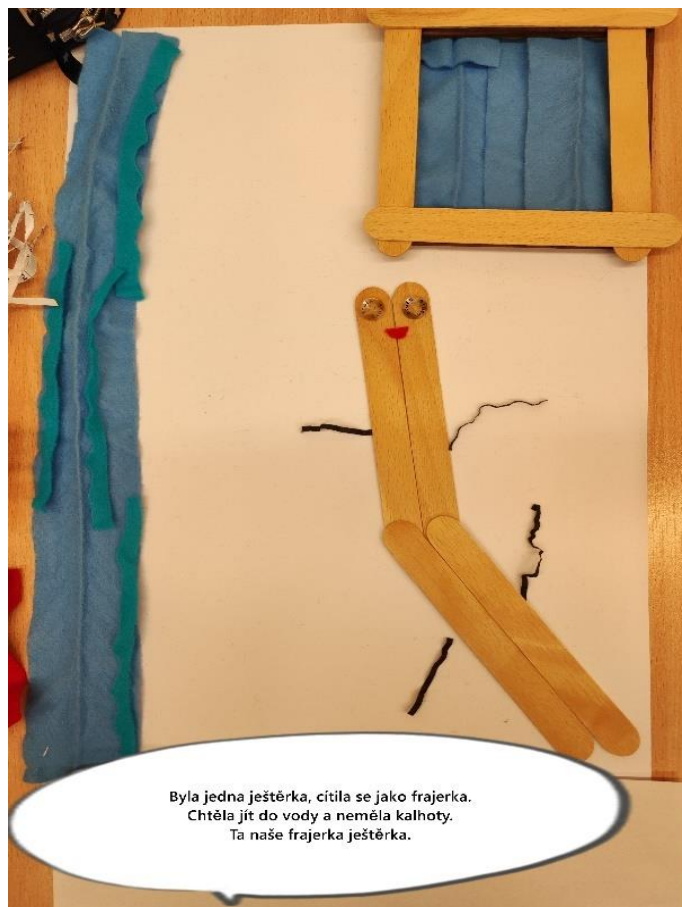
Příloha 3. Ptáček z jednotlivých provázků papíru (vlastní fotografie)



Příloha 4. **Hřibě** žákyně druhé třídy – model (vlastní fotografie)Příloha 5. **DABLOVKY** – společná tvorba žáků (vlastní fotografie)

Příloha 6. **DABLOVKY** – společná tvorba žáků (vlastní fotografie)Příloha 7. Spolupráce žáků při tvorbě **asambláže** (vlastní fotografie)

Příloha 8. Asambláž ze starých věcí – společná skupinová práce (vlastní fotografie)



Příloha 9. Asambláž ze starých věcí – společná skupinová práce (vlastní fotografie)



Příloha 10. Nainstalované reflektivní vzkazy ve třídě (vlastní fotografie)



Příloha 11. Reflektivní vzkazy žáků druhé a speciální třídy (vlastní fotografie)

