

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluze a výuka výtvarné výchovy

Inclusion and art education

Markéta Stejskalová

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzebergerová, Ph.D

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: NMgr – Výtvarná výchova – ZUŠ

Květen 2020

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

V Českém Brodě, dne 2.5. 2020

Ráda bych na tomto místě poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D., za odborný a trpělivý dohled nad mou prací. Především děkuji hlavně za cenné rady a vstřícné odpovědi k mým dotazům.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na současnou situaci inkluze neboli společného vzdělávání v prostředí základní školy, konkrétně ve výuce výtvarné výchovy.

Teoretická část definuje základní pojmy a popisuje současný stav dané problematiky na základě odborné literatury a aktuálních zákonů.

Cílem výzkumné části je získat zkušenosti pedagogů výtvarné výchovy s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stěžejní je začlenění těchto žáků do běžného procesu vzdělávání, funkce a využití asistentů pedagoga a další specifika inkluzivního vzdělávání.

K získání těchto dat je využit kvalitativní výzkum, metoda pozorování, volného rozhovoru a autoevaluace videonahrávky.

Klíčová slova: inkluze, edukace, výtvarná výchova, žáci se speciálními potřebami

ABSTRACT

The diploma thesis aims at the present situation of inclusion or common school system education in the environment of primary school, specifically in Art lessons.

The theoretical part defines fundamental terms and describes the current state of this issue on the basis of professional literature and present laws.

The aim of the empirical part is to acquire experience of Art lesson pedagogues working with pupils with special educational needs. Essential is an integration of these pupils into regular process of education, function and utilization of teaching assistant and other specifics of inclusive education.

Qualitative research, observation method, dialogue and auto-evaluation of the video record.

Key words: inclusion, education, Art, pupils with educational special needs

OBSAH

ÚVOD	6
1 INKLUZE	9
1.1 ROZDÍL MEZI INTEGRACÍ A INKLUZÍ	10
2 CESTA K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	11
2.1 POČÁTKY INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE	12
3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	14
3.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	15
4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	21
4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	22
4.2 ASISTENT PEDAGOGA	24
5 PŘEDPOKLADY A FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLE	25
5.1 JAK PRACOVAT S DĚTMI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI?	26
6 VÝZKUM	31
6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	31
6.1.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumná otázka a hypotézy	32
6.1.2 Použité metody	32
6.1.3 Předměty výzkumného šetření	32
7 VÝZKUM – TŘÍDA PANÍ UČITELKY NOVÁKOVÉ	34
7.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	34
7.1.1 Tereza – charakteristika a podpůrná opatření	34
7.1.2 Marek – charakteristika a podpůrná opatření	34
7.2 SBĚR DAT – PÍSEMNÁ REFLEXE VYBRANÉ VYUČOVACÍ HODINY VÝTVARNÉ VÝCHOVY	35
7.3 PŘEPIS VOLNÉHO ROZHOVORU S PANÍ UČITELKOU NOVÁKOVOU	38
7.4 SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÝCH POZNATKŮ	41
8 VÝZKUM – TŘÍDA PANÍ UČITELKY KRATOCHVÍLOVÉ	42
8.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	42
8.1.1 Jakub – charakteristika a podpůrná opatření	42
8.1.2 Pavel – charakteristika a podpůrná opatření	43
8.2 SBĚR DAT – PŘEPIS VIDEOZÁZNAMU VYUČOVACÍ HODINY VÝTVARNÉ VÝCHOVY	43

8.2.1	<i>Písemný záznam celé hodiny</i>	43
8.2.2	<i>Reflexe vyučovací hodiny se zaměřením na přístup paní učitelky k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami</i>	49
8.3	PŘEPIS VOLNÉHO ROZHOVORU – PANÍ UČITELKA KRATOCHVÍLOVÁ	51
8.4	SHRnutí ZJIŠTĚNÝCH POZNATKŮ	53
9	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
9.1	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU	55
9.2	KOMPARACE ZJIŠTĚNÝCH POZNATKŮ A STANOVENÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	58
9.3	ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI	60
10	METODICKÁ PŘÍRUČKA	61
10.1	OBSAH PŘÍRUČKY	61
10.2	GRAFICKÝ DESIGN PŘÍRUČKY	61
11	DIDAKTICKÝ PROJEKT S NÁZVEM „V KŮŽI TOHO DRUHÉHO“	64
11.1	ÚKOL – JAKÉ JMÉNO MÁŠ?	65
11.2	ÚKOL – FANTAZIJNÍ ZVÍŘE	69
11.3	ÚKOL – BLÁZNIVÝ HERBÁŘ	72
11.4	ÚKOL – PLASTICKÉ ZVÍŘE	75
11.5	ÚKOL – KVĚT	77
12	CELKOVÉ HODNOCENÍ A SHRnutí DIDAKTICKÉHO PROJEKTU S NÁZVEM „V KŮŽI TOHO DRUHÉHO“	81
13	ZÁVĚR	82
14	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	83
15	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
16	SEZNAM PŘÍLOH DIPLOMOVÉ PRÁCE	87

Úvod

Pojem inkluze, nebo inkluzivní vzdělání slyšel snad v poslední době každý. Tématu je věnováno mnoho publikací, odborných i těch méně odborných diskuzí nejen mediálního zpravodajství. Myšlenka společného vzdělávání bývá však více spojována s hlavními předměty, jakými jsou například český jazyk nebo matematika. Výtvarné výchově, obdobně jako ostatním výchovným předmětům, není z hlediska této problematiky věnováno příliš pozornosti. Práce je tedy zaměřena na inkluzivní vzdělávání v rámci hodin výtvarné výchovy.

Teoretická část seznamuje čtenáře se základními pojmy, které na základě odborné literatury definuje, případně porovnává. Stručně jsou zde nastíněny počátky a vývoj inkluzivního vzdělávání ve světě i v České republice. Druhá polovina teoretické části se zaměřuje na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření, jež jsou vymezena **vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami jsou dle školského zákona a dalších publikací rozděleny do různých kategorií, dle jejich omezení. Tyto kategorie jsou zde stručně popsány. Poslední část teorie je věnována inkluzivní škole a její praxi.

Součástí práce je i kvalitativní výzkum, který si klade otázku „Jak učitelé zohledňují speciální vzdělávací potřeby žáků v hodinách výtvarné výchovy?“. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak funguje inkluzivní vzdělávání v konkrétních třídách vybraných škol. Stěžejní bylo jednání sledovaných učitelek se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V práci byla použita metodologie triangulace, která zahrnovala tyto výzkumné metody: pozorování, volný rozhovor a autoevaluace videonahrávky.

V rámci praktické části práce byla zpracována metodická příručka. Ta shrnuje výsledky výzkumu, porovnané s literaturou, které mohou v budoucnu podat pomocnou ruku všem učitelům výtvarné výchovy při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Dokument je též zpracován graficky.

Didaktická část představuje projekt s názvem „V kůži toho druhého“, který byl realizován na základní škole malého města. Projekt zahrnuje pět výtvarných úkolů, které účastníci

zpracovávali s různými vybranými omezeními. Těmito restrikcemi byla práce bez rukou, práce se slepenými prsty, práce na zadaném úkolu souběžně s herní činností, práce jednou nedominantní rukou práce, jejíž zadání bylo sděleno pomocí videa s deformovaným zvukem. Celá didaktická část je tedy jakýmsi experimentem, prostřednictvím kterého si děti vyzkouší pracovat jako někteří žáci se znevýhodněním.

Teoretická část

1 Inkluze

Inkluze neboli společné vzdělávání je již několik desetiletí rozsáhlý fenomén. Až v posledních letech je ale hlavně díky nové novele školského zákona a popularizaci médií hojně diskutován jak laiky, či odborníky, ale také politiky. Ačkoli je toto téma aktuálně diskutované širokou veřejností, často bývá správné pochopení inkluze zamlženo. Jak tedy pojem inkluze správně chápat?

Základní myšlenkou inkluze je rovnocennost. Vypovídá o tom nejen mnoho později zmiňovaných autorů, ale i překlad anglického slovíčka „inclusion“ do češtiny. Při hledání jeho přesného českého ekvivalentu nalezneme slova jako zahrnutí, nebo zařazení. Pokud se tedy budeme věnovat inkluzi v oblasti školství, jedná se o rovnocennost mezi žáky. Ženatová (2016) mluví o inkluzi jako o fenoménu, jehož cílem je rovnocenné vzdělávání (str. 12). Obdobně pak o inkluzi hovoří i Tannenbergerová (2016) a doplňuje, že inkluze není stav s pevným začátkem či koncem, ale neustále běžící proces (str. 35). Podobnou ideu sdílí i Hájková a Strnadová (2010), které definici zpřesňují. *„Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“* (str. 12)

Školu, ve které pak probíhá kvalitní inkluzivní vzdělávání definuje Pedagogický slovník (2013) jako místo, jež respektuje odlišnosti druhých. Tyto odlišnosti by dle autorů měla brát škola jako inspiraci pro celkové zvýšení vzdělávací úrovně (Průcha, Walterová, Mareš 2013, str. 105). Linda Evans (2007) stanovuje čtyři body, které by měly být posláním takové školy. Hovoří o respektování individuality žáků, poskytování příležitostí, při kterých mohou žáci zažít úspěch, odstraňování překážek v jejich cestě ke vzdělání, identifikace jejich potřeb a jejich zajištění.

Tannebergerová (2016) na základě dokumentů národního i nadnárodního charakteru vymezuje několik základních principů, na nichž je celý fenomén inkluze postaven. Jedná se o:

- 1) Princip humanismu a demokracie
- 2) Princip heterogenity
- 3) Princip spolupráce

- 4) Princip regionalizace
- 5) Princip otevřenosti a efektivity
- 6) Princip individualizace
- 7) Princip celistvosti (str. 37).

1.1 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Termín inkluze bývá často zaměňován s pojmem „integrace“. Ačkoli se oba pojmy týkají překážek a uzavřenosti škol vůči vzdělávání dětí se speciálními potřebami, autoři definují tyto pojmy rozdílně. Průcha, Walterová a Mareš (2013) integraci popisují jako proces, kdy se daný žák musí více přizpůsobit škole, zatímco inkluze přizpůsobuje prostředí žákům (str. 107). Tannenbergerová (2016) souhlasí a podotýká, že v rámci integrace je ve velké míře dítě přijato do běžné základní školy na základě určitých podmínek. Naproti tomu inkluze si žádné podmínky neklade (str. 40). Ženatová (2016) považuje slova inkluze a integrace spíše za synonyma (str. 11). Tato práce se bude přiklánět spíše k prvnímu tvrzení, kdy jsou pojmy inkluze a integrace rozdílné.

2 Cesta k inkluzivnímu vzdělávání

První záznam lze najít v písemných dokumentech, které se jako první snažily rovnocennost ve vzdělávání ukotvit. Za takový první doklad se dá považovat **Všeobecná deklarace lidských práv** z roku 1948, jež toto právo ve vzdělávání vyzdvihuje a podobně jako nynější zákon vymezuje, že o způsobu vzdělávání by měli rozhodovat rodiče. Nutno ještě podotknout, že v článku 26 také nalezneme zmínku o vzdělávání, které zdůrazňuje posílení úcty a přátelství mezi všemi národy, rasy či náboženskými skupinami (Všeobecná deklarace lidských práv 1948, str. 4, článek 26). Podobnou ideu sdílí i **Deklarace práv dítěte (1959)**, či **Úmluva o právech dítěte (1989)**, které rovněž dbají na rovnoprávnost studia mezi žáky a jejich začlenění do společnosti jako její platné členy.

K dalším významným dokumentům, hovoříme-li o vzdělávání žáků se speciálními potřebami, se řadí **Světová deklarace vzdělávání pro všechny, či tzv. Jomtienská deklarace (1990)**. Tento dokument získal svou podobu na světové konferenci v Thajsku v roce 1990. Její účastníci zjistili, že základní vzdělání po celém světě má velké nedostatky a usilovali o zlepšení jeho celkové kvality. Také zdůraznili, že vzdělání je právem všech lidí, bez ohledu na jejich orientaci, věk nebo národnost. Právě tyto rozdíly by dle jejich myšlenek měly přispívat ke kvalitnějšímu rozvoji celého světa (MŠMT ČR, Světová deklarace pro všechny, tzv. Jomtienská deklarace 1990).

Tyto dokumenty jsou však spíše zaměřeny na práva postižených či znevýhodněných dětí a osob. Od přelomu 19. a 20. století začaly na základě těchto dokumentů vznikat speciální školy, které sice umožňovaly vzdělání dětem s určitým postižením, ale jejich myšlenky pořád stály na segregačním přístupu (tj. žáci byli děleni dle postižení). Tato situace však zvýšila povědomí o této problematice, což vedlo k pozitivním změnám. Například v USA a Kanadě vznikala v 60. letech rodičovská sdružení na podporu dětí s postižením, která opět upozorňovala na myšlenku společného vzdělávání. O deset let později v Severní Americe byl tento zákon poprvé na světě ukotven v dokumentu **The Individuals with Disabilities Education Act IDEA, 1975**.

Nicméně průlomovým spisem se stalo až **Prohlášení ze Salamanky z roku 1994**. Bylo přijato na Světové konferenci, která se konala ve Španělsku pod křídly organizace UNESCO.

Toto prohlášení prosazovalo inkluzivní vzdělávání a dosáhlo podpory z 92 zemí, včetně České republiky. Dokument vyzdvihuje nutnost zařazení žáků se speciálními potřebami do běžných škol, což by dle dokumentu zaručilo efektivitu vzdělávání. Současně byl přijat i **Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami**, jenž navrhuje kroky pro efektivní plnění této myšlenky a nabízí možnosti mezinárodní spolupráce (Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami 1994, str. 6-7).

2.1 Počátky inkluze v České republice

Na základě Prohlášení ze Salamanky je i Česká republika povinna rozvíjet a podporovat rovnocenné příležitosti ve vzdělávání, a tak se od 90. let 20. století pomalu začala odklánět od segregovaného modelu vzdělávání. Styčnými body této myšlenky byla hlavně **Listina lidských práv (1992)**, která je součástí Ústavy ČR, nebo vznik **Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha)** v roce 2002, jenž také klade důraz na spravedlnost a rovnocennost. Velký podíl na tom mělo i vstoupení našeho státu do Evropské unie (2004), v níž je myšlenka inkluze výrazně vyzdvihována.

Co se týká legislativního rámce, základním východiskem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními potřebami a dětí mimořádně nadaných, která rozhodla o právu přijetí všech dětí do spádových škol, a to včetně jejich maximální podpory. Problém však způsobily velké finanční nedostatky, bez kterých se tato podpora často neobejde (Ženatová 2016, str. 12). Příjem financí pro žáky se speciálními potřebami se sice stal právním nárokem pro všechny školy, ale jejich výše byla značně neodpovídající. Konečný verdikt o přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vydával ještě donedávna ředitel, který jej na základě určitých podmínek, v tomto případě často finančních prostředků, vyhotovil. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se tak běžné školní docházky málokdy dostalo. Teprve až znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dalo základní kameny dnešnímu termínu inkluzivní vzdělávání, jak ho lze chápat v současnosti. Tato norma totiž stanovuje například podklady pro individuální vzdělávací

plán, činnosti asistenta, či pro postup při poskytování podpůrných opatření (Kendíková, Vosmik 2016, str. 6). V roce 2016 se změnil i způsob financování, jenž stanovil, že má každá škola právo na úhradu plné podpory od státu. V nynější době lze tedy tuto oporu hledat v této vyhlášce a jejím platném znění.

3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze považovat takové žáky, kterým je nutno poskytovat vyšší podporu při vzdělávání, než je tomu u běžných dětí vzdělávacího proudu. U těchto žáků se v určitých činnostech objevují jejich nedostatky, nebo naopak mimořádné nadání, pro jehož rozvoj je nutný také individuální přístup (Kendlíková, Vosmik 2016, str. 8).

Obdobně definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i Školský zákon:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (§ 16, Školský zákon 561/2004 Sb.)

Tyto žáky nelze „škatulkovat“ do určitých kategorií dle jejich intelektu, často se totiž jedná i o velmi nadaného žáka s poruchou v jiném aspektu vzdělávání (např. chování). Žáci se aktuálně posuzují dle jejich vyžadované podpory, která souvisí s vnitřními či vnějšími podmínkami.

Ženatová (2016) se pak ve své publikaci snaží vymezit určité kategorie, obdobně jako školský zákon, dle kterých lze rozpoznat studenty, kteří pravděpodobně pod speciální vzdělávání spadají. Jedná se o žáky:

- tělesně postižené
- zrakově postižené
- sluchově postižené
- s oslabenou komunikační schopností
- s autismem nebo s poruchou autistického spektra
- mentálně postižené
- se specifickými poruchami učení a chování
- závažně nemocné
- s psychickým onemocněním

- s kombinovaným postižením
- s odlišným kulturním zázemím nebo životními podmínkami
- mimořádně nadané

Podle tohoto vymezení nelze určit speciální vzdělávací potřeby každé určité kategorie. Každý žák je totiž jedinečný, stejně tak jako jeho potřeby. Podpůrná opatření jsou tedy vždy sestavená přesně na míru určitému jedinci (str. 16). V potaz je nutno brát také věk žáka, stupeň vzdělávání a stupeň podpůrného opatření.

3.1 Charakteristika žáků se speciálními potřebami

Žák s tělesným postižením

Společným rysem tělesně postižených žáků je dysfunkčnost pohybového ústrojí, která může být buď celková, nebo částečná. Tělesným postižením lze označit pouze ta omezení, která trvají déle než jeden rok. Tato omezení negativně ovlivňuje žákovy kognitivní a emocionální výkony, zároveň však i ty sociální. Některá z těchto znevýhodnění nemusí být hned na první pohled patrná (Čádová a kol. 2015, str. 8).

Žák se zrakovým nebo sluchovým postižením

Zrakové znevýhodnění u žáka může mít několik podob na základě stupně možné zrakové schopnosti. Toto postižení působí omezení pohybu, celkové orientace v prostoru a komunikace, přičemž znesnadňuje hlavně čtení a psaní. Rozdělujeme:

- a) střední slabozrakost
- b) silná slabozrakost
- c) těžce slabý zrak
- d) praktická nevidomost
- e) úplná nevidomost

Kromě těchto stupňů lze rozlišit i další zraková onemocnění, jako je například barvoslepost. Sluchové postižení se stejně jako zrakové řadí k postižení smyslů. Žáci se sluchovým postižením mají též problém s komunikací, v tomto případě hlavně pomocí řeči, která je

v těžších případech nahrazena řečí znakovou. Do jisté míry zmíněná vada taktéž ovlivňuje i orientaci v prostoru. Dle nedostatku rozvinutí smyslu lze rozdělit:

- a) nedoslýchaví
- b) neslyšící
- c) ohluchlí

Žák s oslabenou komunikační schopností

Za žáky s oslabenou komunikační schopností lze považovat žáky s určitými poruchami a vadami řeči. Tito žáci mohou zaznamenávat problémy hlavně v komunikační, sociální a psychické oblasti. Léčba spočívá v dlouhodobé logopedické péči, která se snaží o nápravu formální stránky, ale i rozvinutí řeči. Mezi tyto vady řadíme:

- a) huhňavost
- b) mutismus
- c) koktavost
- d) breptavost
- e) dyslálie
- f) dysartrie
- g) afázie
- h) vývojová dysfázie

Žák s autismem nebo poruchou autistického spektra

Autismus je duševní porucha, jež vzniká na základě dysfunkce nebo poškození mozku, a která znemožňuje běžný vývoj člověka. Toto postižení se u žáka projevuje ve všech oblastech, a to zejména v tzv. triádě – komunikace, sociální interakce, představivost. Typický je „nevyrovnaný vývojový profil“, kdy žák některé dovednosti zvládá podobně jako jeho zdraví vrstevníci a v dalších se objevují značné potíže (Jelínková 2001, str. 8-11). Postižení je vrozené, trvalé, a tudíž není možné je vyléčit.

Poruchy autistického spektra neboli PAS, je souhrnné označení pro několik méně závažných, středních i těžších duševních vývojových poruch. Původ těchto poruch není, podobně jako u autismu, zřejmý. Nejnovější výzkumy hovoří o vrozeném postižení mozkových funkcí, které zapříčiňuje postižení většiny (případně všech) dílčích funkcí mozku. Ve školním prostředí se nejvíce setkáváme se žáky s diagnostikou Aspergerova syndromu.

Rozlišujeme:

- a) Dětský autismus
- b) Aspergerův syndrom
- c) Rettův syndrom
- d) Atypický autismus
- e) Jiná desintegrační porucha v dětství
- f) Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- g) Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (Fořtová 2013, str. 49)

Žák s mentálním postižením

Žák se sníženou rozumovou úrovní v důsledku dlouhodobého organického nebo funkčního poškození mozku. Kromě poklesu úrovně rozumové složky se zde žáci potýkají i s odlišným psychickým vývojem a poruchami adaptace. Tento stav je trvalý a nedá se léčit.

Klasifikace dle stupně postižení:

- a) Lehká mentální retardace
- b) Střední mentální retardace
- c) Těžká mentální retardace
- d) Hluboká mentální retardace
- e) Jiná mentální retardace
- f) Neurčená mentální retardace

(Švarcová 2000, Kucharská a kol. 2007 in Lechta 2010, str. 252)

Žák s poruchou chování

Za žáka s poruchou chování lze označit takového jedince, jehož způsob vystupování je mimo běžné normy vrstevníků a jeho rozumové úrovně. Jedná se o menší i větší negativní odchylky. Jedinec obvykle normy chápe, ale není schopen jim vyhovět. Poruchy chování rozdělujeme na specifické – ADHD, ADD, jež mají souvislost se změnami v centrální nervové soustavě a nespecifické, které nemají organický podklad. Jejich výskyt je dán působením různých negativních vlivů na dítě. Do kategorie nespecifických poruch chování patří například lži, krádeže, nebo záškoláctví.

Žák s poruchou učení

Poruchy učení je hromadné pojmenování pro kategorii několika určitých limitů ve vzdělávání, se kterými se žáci mohou potýkat. Tyto poruchy nejčastěji souvisí s jazykovými, řečovými a jinými komunikačními dovednostmi. Jejich původ pravděpodobně vychází z mírných odchylek v centrální nervové soustavě. Při vhodné a včasné intervenci je možno některé obtíže snížit. Mezi poruchy učení patří:

- a) dyslexie – porucha čtení
- b) dysgrafie – porucha písemného projevu
- c) dysortografie – porucha písemného projevu s důrazem na gramatiku
- d) dyskalkulie – porucha matematických dovedností
- e) dyspraxie – porucha pohybové obratnosti

(Krejčová, Bodnárová, Šemberová, Balharová 2018, str. 7)

Žák se závažným onemocněním

Čádová (2015) definuje nemoc jako nerovnováhu mezi organismem člověka a prostředím, ve kterém pobývá. Tato nerovnováha se poté projevuje jako funkční změna organismu, v krajním případně změna anatomická. Tato onemocnění s sebou nesou žákovi, na základě příznaků jeho nemoci, i další nežádoucí vlivy. Ty se projevují například v podobě únavy, vyčerpání, bolesti, stresu nebo omezení různého druhu (př. dieta). Za nejčastější onemocnění, se kterými se může učitel během své pedagogické praxe setkat, patří:

- a) Kardiovaskulární onemocnění
- b) Onemocnění plic a dýchacích cest
- c) Poruchy imunity
- d) Kožní onemocnění
- e) Porucha metabolického procesu
- f) Nádorová onemocnění
- g) Onemocnění srdce
- h) Onemocnění cévní soustavy
- i) Záchvatová onemocnění (str. 11-12).

Žák s psychickým onemocněním

Psychické onemocnění často ovlivňují žákovu myšlení, vnímání a prožívání. V některých případech se setkáváme i s bludy či halucinacemi.

Nejčastější duševní onemocnění:

- a) Schizofrenie
- b) Depresivní porucha
- c) Bipolární porucha
- d) Poruchy osobnosti
- e) Poruchy úzkostné
- f) Obsedantně kompulzivní porucha
- g) Poruchy příjmu potravy
- h) Užívání návykových látek

Žák s kombinovaným postižením

Žák s kombinovaným postižením je žák, kterého postihují dvě nebo více onemocnění souběžně. Projevy se liší na základě možných kombinací. Nejčastěji se z této kategorie setkáváme například s hluchoslepotou a různými kombinacemi vad tělesných a poruch chování. Do této skupiny spadají také žáci s diagnostikou autismu či Aspergerova syndromu.

Žák s odlišným kulturním zázemím nebo odlišnými životními podmínkami

Za žáky se speciálními potřebami se považují i takoví žáci, jejichž kulturní prostředí se liší od prostředí vrstevníků. Obdobně je tomu i v případě, pokud žák vyrůstá v nežádoucích životních podmínkách. Řadíme k nim i ty žáky, jež jsou znevýhodněni z důvodu neznalosti vyučujícího (českého) jazyka. Dále také žáky, kteří vyrůstají a žijí v nevhodném prostředí, které neposkytuje potřebnou podporu ke vzdělávání. Tato podpora zahrnuje mimo jiné i komunikaci rodičů, či jiných zákonných zástupců.

Žák s mimořádným nadáním

Mimořádné nadání je dle novodobých výzkumu geneticky podmíněné a k jeho realizaci je potřeba vhodných podpůrných prostředků. Mimořádné nadání se nemusí týkat vždy jen intelektu, hovoří se také například o uměleckém či sportovním nadání. Pro pedagogickou

praxi je ale stěžejní obecné intelektové nadání. Právě toto nadání je na rozdíl od výše zmíněných rozvíjeno zejména ve škole. Za děti, které jsou intelektově nadané, se považují děti, které mají dobré předpoklady a dispozice k dosažení výborných školních výsledků a vysoké úrovně vzdělání (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

4 Podpůrná opatření

Za podpůrná opatření lze považovat takové zajištění prostředků, jež usnadní práci pedagoga a žáka, jehož vzdělávání je určitým způsobem znevýhodněno vnějšími nebo vnitřními podmínkami. Za vhodné prostředky se považují speciální metody a formy výuky, úpravy obsahu vzdělávání, úprava organizace vzdělávání, využití nejrůznějších učebních pomůcek, využití asistenta pedagoga aj. Veškerá podpůrná opatření se vztahují na všechny stupně vzdělání (§ 16, Školský zákon 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření jsou rozdělena dle míry potřeb na pět vzestupných stupňů. První stupeň není financován a na jeho realizaci se podílí škola. Zbýlé čtyři stupně navrhuje školské pedagogické zařízení (Ženatová 2016, str. 16). Stupně lze mezi sebou kombinovat.

I. stupeň

První stupeň podpory je poskytován žákovi na základě jeho drobných nedostatků při vzdělávání (např. pomalejší tempo). Běžně zde postačí základní úpravy, jakými může být například organizace zasedacího pořádku, zohlednění statusu žáka ve třídě, či jiné drobné úpravy metod a postupů. Výstupy se zde nemění.

Pokud tento krok selže, škola zpracovává Plán pedagogické podpory. Účelem tohoto plánu je podpora pedagogů, skrze kterou dochází k celkovému zvýšení úrovně vzdělávání. Opěrný dokument zaznamenává kvality i problémy daného žáka a popisuje vhodný stanovený přístup ve všech oblastech, které lze do vyučovacího procesu zahrnout. Na základě těchto poznatků je pak pedagog schopen vyhodnocovat a pozorovat účinné a neúčinné postupy či metody.

II. stupeň

Do druhého stupně podpory spadají primárně žáci se zhoršeným zdravotním stavem, jako je např. mírné zhoršení zraku nebo sluchu. Dále jsou zde zahrnováni žáci s mírnou poruchou chování či učení, žáci s odlišným kulturním zázemím, opožděným vývojem, případně se slabší poruchou autistického spektra aj. Obecně se jedná o mírné problémy, avšak obvykle je pro tyto identifikované sestaven individuální plán výuky. Nutná je úprava

učiva, které žák kvůli svému omezení není schopen zvládnout. Při hodnocení se nastavují určitá kritéria, která pomohou zaznamenat pokrok žáka, a tak ho nadále motivovat.

III. stupeň

Třetí stupeň podpory je využíván, pokud je nutné provést znatelné úpravy v celém procesu vzdělávání (obsah, metody, organizace, hodnocení). V některých případech se jedná o úpravu jak obsahů, tak i výstupů. Nezbytná je práce asistenta pedagoga jako jedna z hlavních podpory žáka. Do této skupiny se řadí žáci se závažnými specifickými poruchami učení, poruchami chování, odlišnými kulturními či životními podmínkami, s těžkou řečovou vadou, poruchou autistického spektra, lehkým mentálním postižením, mimořádným nadáním, žáci slabozrací, nedoslýchaví, s tělesným postižením aj.

IV. stupeň

Čtvrtý stupeň se odlišuje oproti předchozím stupňům svou větší závažností (často i kombinací několika poruch). Mnohdy je nutné využít i několika odborníků. Společně s tím jsou zapotřebí i finančně náročnější prostředky. Také jsou vyžadovány určité viditelné úpravy – zejména obsahu, výstupu i hodnocení.

V. stupeň

Poslední stupeň podpory je pátý a jeho využití je specifikováno pro ty nejzávažnější případy, jakými jsou těžká zdravotní postižení, nebo zpravidla jejich kombinace. Stejně jako u čtvrtého stupně zde pracuje více odborníků zároveň. Obsah je přizpůsoben postižení a možnostem žáka. Obvykle je zde využívána zkrácená výuka, nebo dokonce individuální plán (aktuální znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, příloha 1).

4.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je závazný dokument, který zpracovává škola pro podporu studia žáka se speciálními potřebami. Každý plán je zpracován určitému

jednotlivci na míru a vychází ze vzdělávacího plánu školy. IVP se zpracovává na základě doporučení školského poradenského centra, které stanoví i dobu jeho platnosti. Ta však nepřesahuje dobu dvou let. V ojedinělých případech je plán vypracován maximálně na čtyři roky. Povinností školy je zpracovat plán před nástupem žáka do školy (pokud je stanovena diagnóza), případně do měsíce od diagnostiky. S písemností musí být seznámeni všichni pedagogové, již daného žáka vyučují, a kteří své srozumění s IVP stvrdí svým podpisem. Dokument je jedním z podpůrných opatření, a tudíž není nutně vypracováván ke každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Obsah individuálního vzdělávacího plánu zpracovávají pedagogové, případně třídní učitel, ve spolupráci se zákonným zástupcem či školským pedagogickým zařízením. Resumé dokumentu je možné kdykoli během roku upravit či doplnit dle nutných potřeb žáka.

Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu

- 1) Identifikační údaje žáka
- 2) Údaje o stupních podpůrných opatření, případná jejich kompozice
- 3) Identifikační údaje pedagogických pracovníků, kteří spolupracují na vzdělávání studenta
- 4) Hlavní priority a cíle IVP
- 5) Realizované úpravy obsahu vzdělávání
- 6) Časové a obsahové rozvržení
- 7) Vhodné metody a formy výuky
- 8) Vhodný způsob hodnocení
- 9) Seznam pomůcek pro výuku, či plnění zkoušek
- 10) Jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola kooperovat
- 11) Stanovení spolupráce se zákonnými zástupci
- 12) Případně úpravy výstupů vzdělávání

Tento obsah školské poradenské zařízení nejpozději do dvou let od předchozího stanovení vyhodnocuje. Se závěry je poté náležitě seznámen žák nebo jeho zákonný zástupce. V případě potřeby jsou tato stanovení znovu přezkoumána a navržena efektivněji (vyhláška

č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění).

4.2 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga je možné využít jako jeden z podpůrných prostředků pro práci se žáky se speciálními potřebami. Jedná se o osobu, která vypomáhá učiteli ve výchovné i vzdělávací oblasti. Asistent pedagoga slouží jako podpora při vzdělání jednotlivce, případně jako podpora několika jedinců jakožto sdílený asistent (podmínkou jsou max. čtyři žáci s podpůrnými opatřeními).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jsou jeho náplní práce především:

- 1) Pomoc při výchovné i vzdělávací činnosti, komunikaci se žáky a rodiči a komunitou, ze které žák přichází
- 2) Pomoc žákům s přizpůsobením škoie a jejím podmínkám
- 3) Pomoc žákům při výuce a přípravě na ni
- 4) Pomoc se sebeobsluhou v procesu vzdělávání
- 5) Pomoc se začleněním žáka do kolektivu

Jedním z hlavních cílů je dovést tyto žáky k samostatnosti. Práce asistenta pedagoga by se tak postupem času měla snižovat. Doba trvání je ale u každého výhradně individuální. Setkáváme se i s případy, kdy je asistent nezbytný po celou dobu školní docházky (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění).

5 Předpoklady a faktory ovlivňující kvalitu inkluzivního vzdělávání ve škole

Jaké jsou tedy podmínky pro kvalitní fungování fenoménu inkluze? Tannenbergerová (2016) vymezuje čtyři hlavní oblasti inkluze, dle kterých lze určitou kvalitu inkluze na škole soudit.

Těmito oblastmi jsou:

1) Kultura

Jedná se o celkový přístup školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento přístup je poté předáván nejen žákům, ale i rodičům a nově nastupujícím pracovníkům. Nastavení školy a její idea může poté ovlivnit i určitou lokalitu a přístup široké veřejnosti. Škola by měla vytvářet bezpečné prostředí, které je dostupné každému, stejně jako její edukace. Instituce, ve které inkluzivní vzdělávání funguje, přijímá všechny žáky ze spadové oblasti, a to bez ohledu na jejich postižení, mateřský jazyk nebo mimořádné nadání. Pokud má žák v rámci vzdělávání nějaké potíže, hledá se řešení. Není tedy pravděpodobné, že bude některý ze žáků či jeho zákonných zástupců nespokojen a zvolí tak přestup do praktické či speciální školy. Mezi žáky panuje rovnoprávnost.

2) Podmínky

Okruh podmínek zahrnuje zajištění materiálních podmínek pro správný chod školy. Materiální zajištění se týká jak vhodných pomůcek, tak i personálu, kterému škola zajistí vzdělání v potřebných oblastech. Další souvislost lze hledat i v prostorách školy, která by měla všem žákům umožňovat volný pohyb.

3) Praxe

Z hlediska praxe se jedná hlavně o pedagogicko-didaktickou stránku, která zahrnuje jak učitele, tak žáky. Škola by měla klást důraz na maximální rozvinutí každé individuální bytosti. Ve výuce a její organizace převažuje spolupráce učitele a žáka. Stejně tak je

nezbytné, aby žáci spolupracovali v hodinách i vzájemně mezi sebou. Důležité je také hodnocení či jiná forma zpětné vazby, která v tomto případě pomáhá k naplnění určitých a individuálních cílů žáků.

4) Relace

Poslední oblast se týká vzájemných vztahů, mimo i uvnitř školy, které můžou jak pozitivně, tak negativně ovlivňovat edukační proces. Všechny tyto vztahy by měly fungovat na principech otevřenosti, důvěry a svobody. Jedná se primárně o vztahy jako je učitel-učitel, učitel-rodíč, nebo učitel-asistent, učitel-vedení. Výjimkou je v tomto případě vztah žák-učitel, který spadá do oblasti praxe. Funkčnost těchto vztahů zajišťuje i kvalitu výuky, jelikož se na jejím sestavení podílí všichni společně.

Totožné oblasti k hodnocení kvality inkluzivní školy pak využívá i Adamus (2015) ve své publikaci „Metodika hodnocení kvalitní inkluzivní školy“. V závorkách lze hledat možný ekvivalent v předchozí publikaci. Jako základní odvětví rozlišuje:

- 1) Kultura školy (KULTURA)
- 2) Inkluzivní politika školy (KULTURA)
- 3) Podmínky ke vzdělávání (PODMÍNKY)
- 4) Průběh inkluzivního vzdělávání (PRAXE)
- 5) Systém inkluzivního hodnocení (PRAXE)
- 6) Spolupráce (RELACE)

5.1 Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výzkumná část práce se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, a tudíž je pro tuto práci stěžejní především praxe. Výchozí jsou hlavně takové postupy, které jsou aplikovatelné především v hodinách výtvarné výchovy. Všechny zmíněné postupy jsou koncipovány co nejobecněji

a nepreferují aplikaci jen při jedné specifické vzdělávací poruše. Najdou se zde ale i takové postupy, které lze aplikovat jen na základě určité situace.

Kratochvílová (2013) ve své publikaci „Inkluzivní vzdělávání v české primární škole“ rozděluje tři odvětví požadavků, které jsou pro funkční inkluzivní vzdělávání základní. Jedná se o odvětví „Organizace výuky“, „Personální požadavky“ a „Hodnocení“. K organizaci výuky doporučuje využití různorodých forem práce (hromadná, skupinová a individuální forma), které by měly být vyvážené (str. 83). S tímto doporučením se shoduje i Tannenbergerová (2016), jež mluví o využívání různých didaktických metod a včetně zmíněných, doporučuje třeba i práci s projekcí (str. 50). Při práci ve skupinách je pak vhodné využití homogenních i heterogenních skupin, které bude ve prospěch rozvoje všech žáků. Délka hodiny by se měla odvíjet dle potřeb dětí a skladby hodiny. Nevylučuje ani účast dalších osob ve výuce, které by mohly vyučovací proces oživit (Kratochvílová 2013, str. 83).

Personální požadavky se poté zaměřují konkrétněji na speciální úkony učitele, které by měl naplňovat. Zmiňuje například jeho odpovídající kvalifikaci, vedení žáků k samostatnosti, přizpůsobení vzdělávacího procesu k individuálním potřebám, konzultování podpory se žáky, průběžné provádění diagnostiky třídy a zapojení asistentů do plánování výuky (Kratochvílová 2013, str. 83). Vedení těchto žáků k samostatnosti uvádí také Fořtová (2013), která toto opatření zmiňuje zejména při práci s dětmi s diagnostikou poruchy chování a dodává, že tato porucha není cesta k žákově pasivitě (str. 8). Přizpůsobení vzdělávacího procesu individuálním potřebám shledává jako nutné Tannenbergerová (2016), Fořtová (2013), ale i Sochor (2014), jenž hovoří o výtvarné výchově, která by tyto odlišnosti měla nejen respektovat, ale i využívat jako inspirativní zdroj k vyučování a obohacování žáků. O vhodné spolupráci s přidělenými asistenty a jejich začlenění nejen do vzdělávacího procesu mluví taktéž všichni tři zmiňovaní autoři. Tannenbergerová (2016) navíc doplňuje, že by asistent neměl pracovat jen s vybranou selekcí žáků, ale pomáhat pedagogovi s hladkým průběhem při práci s heterogenním složením třídy. V praxi lze tedy hovořit o asistentovi, jenž nabízí své služby každému žákovi, který to aktuálně vyžaduje. Co se týká výuky, zřetel je také kladen na aktivizaci všech žáků, a to včetně těch, kteří se nehlásí (str. 89).

Poslední oblastí se pak stává hodnocení. To by měl dle Kratochvílové (2013) provádět učitel v součinnosti se žákem. Žák by měl být hodnocen individuálně, s ohledem na jeho

předchozí vzdělávací stav a jeho postižení (str. 102). Tannenbergerová (2016) navíc zmiňuje využití práce s portfoliem, které zachycuje edukační cestu jednotlivce, a tudíž je pro toto individuální hodnocení vhodné (str. 91). Sochor navíc předkládá fakt, že hodnocení by mělo výkon žáka podporovat, nikoli brzdit. Je tedy zapotřebí zvolit vhodnou formu, která žáky neodradí. Vyučovací proces by měl každému umožňovat reflexi své práce. Žákům je také zapotřebí stanovit určitá kritéria a způsoby jejich hodnocení (Kratochvílová 2013, str. 102).

Závěrečná známka by měla zahrnovat:

- Úroveň znalosti a studijních dovedností (referát, případně test)
- Individuální pokrok žáka
- Aktivitu v hodině
- Postoje a přístup žáka ve výuce (Tannenbergerová 2016, str. 91)

Fořtová (2013) ve své publikaci *„Jak pracovat s dětmi se speciálními potřebami?“* shrnuje několik obecných rad. Mimo výše zmíněné dále udává například:

- Se situací je nutné seznámit třídní kolektiv, učitelský sbor a ostatní
- Vyučovací proces by měl být stavěn na silných stránkách žáka
- Žák by neměl být vystavován činnostem, které nejsou k jeho postižení přiměřené a vzhledem k postižení by zde nemohl podat optimální výkon
- Výsledky žáka nesrovnávat s ostatními
- Usazení ve třídě by mělo být zvoleno adekvátně (např. k učitelce, ne k povídavým dětem)
- Dopomáhat s prvním krokem
- Ověřování srozumitelnosti zadání
- Trpělivost učitele
- Nechat žáka uspět (motivace)

Další rady jsou směřovány spíše k usměrnění nevhodného chování, které může být důsledkem nejen specifických poruch učení a chování, ale i některých dalších postižení.

Doporučuje například:

- Využití krátkého odpočinku či relaxace
- V afektu žáka k ničemu nenutit, nechat situaci proběhnout
- Nekárat a nenadávat
- Pokyny říkat klidně a důsledně, využití očního kontaktu nebo dotyku
- Chválení žádoucího chování
- Stanovení pravidel
- Pro upoutání pozornosti pracovat s intonací hlasu (Fořtová 2013, str. 31)

Sochor (2014) též mimo výše zmíněných píše o důležitých ukazatelích inkluzivní didaktiky, která vyplývá ze současných trendů výtvarné výchovy. Podle nich by ve výuce měly být podporovány především různorodé aktivity a formy práce (techniky), při kterých může uspět každý. Výtvarná výchova by pak měla rozvíjet především porozumění odlišnostem, které může přijít skrze různé formy komunikace umění a výtvarné výchovy. Dle identifikátorů by inkluzivní didaktika ve výtvarné výchově měla mít kázeň, která je založena na respektu a dodržování stanovených pravidel. Tato pravidla pak uznávají různé odlišnosti všech.

Praktická část

6 Výzkum

Výzkumná část práce se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání v praxi. Konkrétně se jedná o učitelé výtvarné výchovy a specifika jejich práce se žáky speciálními vzdělávacími potřebami. Na hodině paní učitelky Novákové mi nebylo, vzhledem k právním náležitostem, nahrávání povoleno. Vyučovací jednotka je zde analyzována na základě poznámek z pozorování. Součástí výzkumného materiálu jsou i záznamové archy, na které byl zaznamenáván pohyb pedagogů po třídě. Tyto záznamy ukazují na míru pozornosti učitele, vzhledem k zmíněným žákům. Z každé hodiny byly vytvořeny tři záznamy, které jsem rozdělila podle edukačních situací (motivace, tvorba, reflexe). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v záznamech vyznačeni křížkem.

Po ukončení hodiny jsem s pozorovanou učitelkou vedla volný rozhovor, který je též součástí výzkumu. Obdobné otázky jsem poté pokládala i sama sobě, jelikož jsem se i moje osoba stala součástí výzkumu. Záznamové archy trajektorie k mojí vyučovací hodině vznikly až zpětně, na základě videonahrávky. Výsledky výzkumného šetření jsou v závěru porovnány se stanovenými individuálními plány žáků a použity do praktické části diplomové práce.

6.1 Charakteristika výzkumného problému

Často se můžeme setkat s názory, kdy učitelé výtvarnou výchovu značně upozadují oproti ostatním předmětům. Inkluzivnímu vzdělávání ve výtvarné výchově není věnováno příliš pozornosti. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zde není obvykle věnována potřebná pozornost. Ve svém výzkumu se tedy zaměřuji na práci učitelů s žáky se speciálními potřebami v hodinách výtvarné výchovy. Konkrétněji je pak zobrazen aktuální stav této problematiky v reálných třídách dvou škol v malém městě.

6.1.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumná otázka a hypotézy

Cíl výzkumného šetření

Vzhledem k rozsahu práce nebylo cílem výzkumu zachytit ucelenou problematiku inkluzivního vzdělávání, ale zjistit, jak funguje inkluzivní vzdělávání ve výtvarné výchově v konkrétních třídách vybraných škol. Stěžejní bylo jednání sledovaných učitelek se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve kterém se výzkum zaměřuje na určité ověřené postupy.

Výzkumná otázka

- **Jak učitelé zohledňují speciální vzdělávací potřeby žáků v hodinách výtvarné výchovy?**

Hypotézy

- Učitelé v hodinách výtvarné výchovy nezohledňují speciální potřeby žáků.
- Učitelé v hodinách výtvarné výchovy zohledňují potřeby žáků se speciálními potřebami, někdy až příliš.
- Učitelé v hodinách výtvarné výchovy nevědí, jak se žáky se SVP pracovat.

6.1.2 Použité metody

Pro tento výzkum byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum umožňuje postihnout detailní popis a vzhled do dané problematiky, kterou sleduje ve svém přirozeném prostředí (Hendl 2005, str. 52). Pro získávání dat byla zvolena metoda rozhovoru, pozorování a videozáznamu, který sloužil k autoevaluaci. Tento způsob se jevil k sebereflexi a rozboru přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jako nejadekvátnější, jelikož na finálním videozáznamu lze odpozorovat i chování, které jsem si neuvědomovala. Jednotlivá úskalí těchto metod kryje jejich kombinace – triangulace.

6.1.3 Předměty výzkumného šetření

Vzhledem k nesnadno uchopitelné obširnosti této tematiky byl výzkum zúžen na konkrétní oblast. Jedná se o malé město ve středních Čechách. Předmětem výzkumu jsou dvě pedagožky výtvarné výchovy na zdejších základních školách. Jedním z předmětů výzkumu

se stala i má osoba, v profesi učitelky. Všichni účastníci výzkumu jsou zde v anonymitě a k jejich popisu jsou využívána fiktivní jména.

Paní učitelka Nováková

Paní učitelka Nováková absolvovala magisterské studium obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Obor je však vzhledem k cílové skupině odlišný – 1. stupeň. Celková praxe učitelky zahrnuje 18 let. Na nynější škole pracuje již 14 let. Právě tato dlouholetá praxe ji přinesla nespočet zkušeností při práci s žáky se speciálními potřebami. Nejčastěji se dle jejich slov setkávala s poruchou chování nebo učení. Z těch vážnějších případů má zkušenosti s Touretteovým syndromem, depresivní poruchou chování a onemocněním zvaným Arthrogryposis multiplex congenita (vrozená kloubní ztuhlost). Poznatky a informace k práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami sbírá hlavně na různých školeních, případně samostudiem.

Paní učitelka Kratochvílová

Vyučující je absolventkou bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy – obor Výtvarná výchova. Nyní zde dokončuje poslední ročník navazujícího magisterského studia. Na škole, kde probíhal výzkum, učí od září 2019, a tudíž se v tomto oboru považuje téměř za nováčka. I když se během studia zúčastnila několika souvislých pedagogických praxí, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se setkala poprvé až při nástupu do profese.

7 Výzkum – třída paní učitelky Novákové

Výzkum probíhal ve 2. ročníku základní školy. Vyučující výtvarné výchovy je zároveň třídní učitelkou této třídy. Do třídy dochází celkem 22 dětí a z toho 2 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, díky kterým je do třídy přidělena asistentka pedagoga. Třída působí jako velmi přátelský a stmelovaný kolektiv, jenž je zvyklý na dodržování nastavených pravidel. Prostor třídy je malý. Lavice jsou jednomístné a jsou uspořádány standartním způsobem.

7.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

7.1.1 Tereza – charakteristika a podpůrná opatření

Tereza spadá do 3. stupně podpůrných opatření. Po dlouhodobých výchovných problémech, které se projevily především ve školním prostředí, byla Tereze doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Na základě této návštěvy jí byla diagnostikována depresivní porucha chování. Dívka je v současné době medikována a pravidelně navštěvuje terapeutické zařízení. Tereze byl zpracován individuální vzdělávací plán. Na základě doporučení poradny stanovený plán neupravuje obsah vzdělávání, ale zaměřuje se především na personální podporu, kterou Tereze poskytuje asistentka.

U Terezy bylo dle individuálního vzdělávacího plánu stanoveno několik opatření. Metody výuky je potřeba vždy přizpůsobit vzhledem k aktuálnímu psychickému stavu dívky. Zásadní je dívku dostatečně motivovat a povzbuzovat k činnosti. Tereze je také nutno poskytovat určitou personální podporu. Ta by měla zajišťovat především podporu vhodného chování, pomoc při začleňování do kolektivu, oporu v krizových situacích a učení.

7.1.2 Marek – charakteristika a podpůrná opatření

Marka od prvního ročníku základní školy doprovází při výuce asistentka. Ta žákovi pomáhá především se sebeobsluhou. U chlapce bylo diagnostikováno onemocnění zvané Arthrogyrosis multiplex congenita (vrozená kloubní ztuhlost), rozštěp patra a zraková

vada. Spadá do 4. stupně podpůrných opatření. I když to byl pro něj i paní učitelku zpočátku velký boj, dnes je jeho vzdělávání, až na malé limity, téměř bezproblémové. Marek je velmi ctižádostivý, bystrý a snaživý žák. Podle slov paní učitelky je Markova osobnost ve třídě přínosem. Do kolektivu byl přijat v krátkém časovém úseku a pro svoji extrovertní povahu je velmi oblíbený.

Markův individuální vzdělávací plán je velmi obsáhlý. Chlapec vyžaduje vytváření pocitu bezpečí a jistoty, častější motivace a povzbuzení od učitele, zapojování všech smyslů do výuky, snaha o koncentraci pozornosti, zopakování nebo individuální vysvětlení zadání úkolů. Dále je také doporučováno udržování očního kontaktu, poskytování pozitivní zpětné vazby, střídání krátkodobých a dlouhodobých činností a začleňování chlapce do třídního kolektivu. Marek má také nárok na delší časovou dotaci nebo relaxační odpočinek. Personální podpora, kterou zde zastupuje hlavně asistentka pedagoga, by měla zahrnovat pomoc s přípravou na hodinu, vést chlapce k samostatnosti, usměrnění pozornosti, rozvoj sociálních kompetencí, pomoc se sebeobsluhou a pomoc s prvním krokem.

7.2 Sběr dat – Písemná reflexe vybrané vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Téma: Zvíře

Námět: Mimikry – ochranná zbarvení

Výtvarné kontexty: Jörg Düsterwald

Délka: 2x45 minut

Třída: 2. ročník

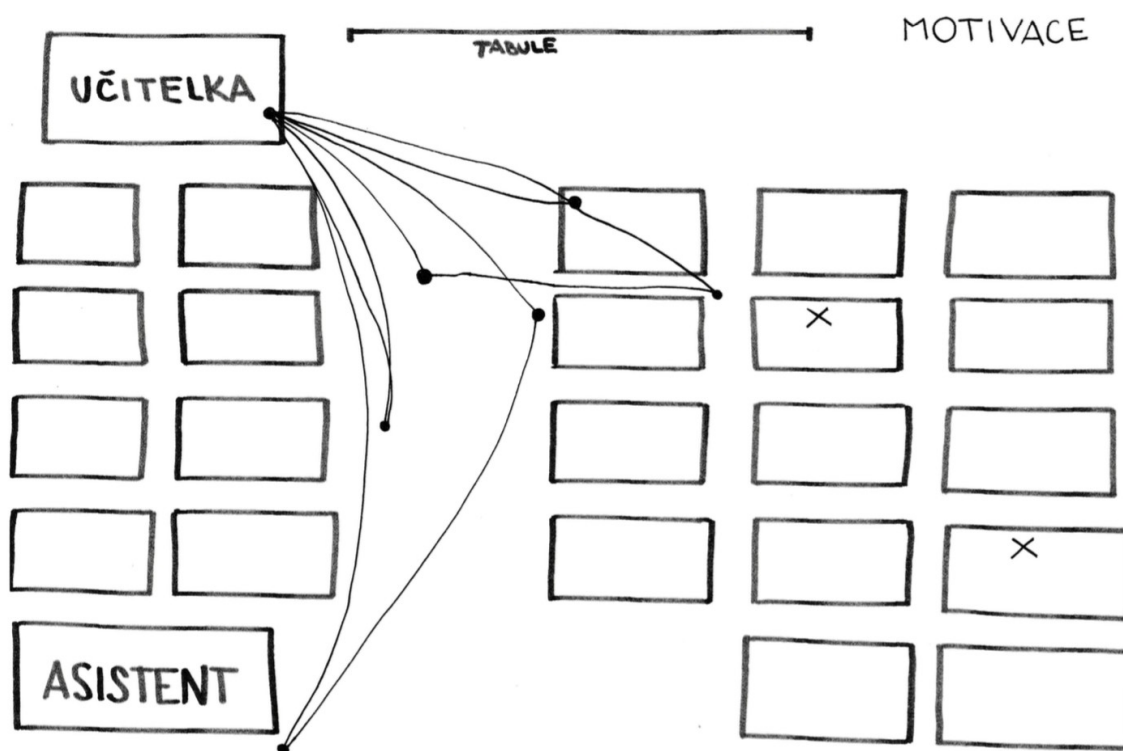
Počet žáků: 22

Stručný popis úkolu: Žáci pomocí fixů přizpůsobí povrch zvířat k zobrazenému prostředí na fotografii tak, aby bylo zvíře co nejméně vidět.

Výtvarná technika: Kresba fixami

Vyučování zahájilo zvonění, které všichni žáci vzorně respektovali. Ve třídě panuje příjemná a přátelská atmosféra. Obličeje žáků jsou rozzářené, a tak usuzuji, že se na výtvarnou výchovu těší. Pouze Tereza nepřichází do třídy s úsměvem. Její obličej působí sklesle, spíše až uraženě. Žáci tiše sedí a poslouchají. Paní učitelka vysvětluje zadání úkolu. K motivaci žáků využívá obrázky, které promítá na tabuli. Marek, navzdory postižení, překypuje energií, Tereza se stále mračí. Paní učitelka tyto projevy nebere v potaz, i když je zcela zřejmé, že si jich je vědoma. S úsměvem pokračuje ve výkladu.

Paní učitelka většinu úvodní části stála opřená o svoji katedru nebo lavici v přední řadě. Tato strnulost se projevila i na prvním záznamovém archu trajektorie. Případný pohyb je situován pouze v hlavním prostoru třídy.

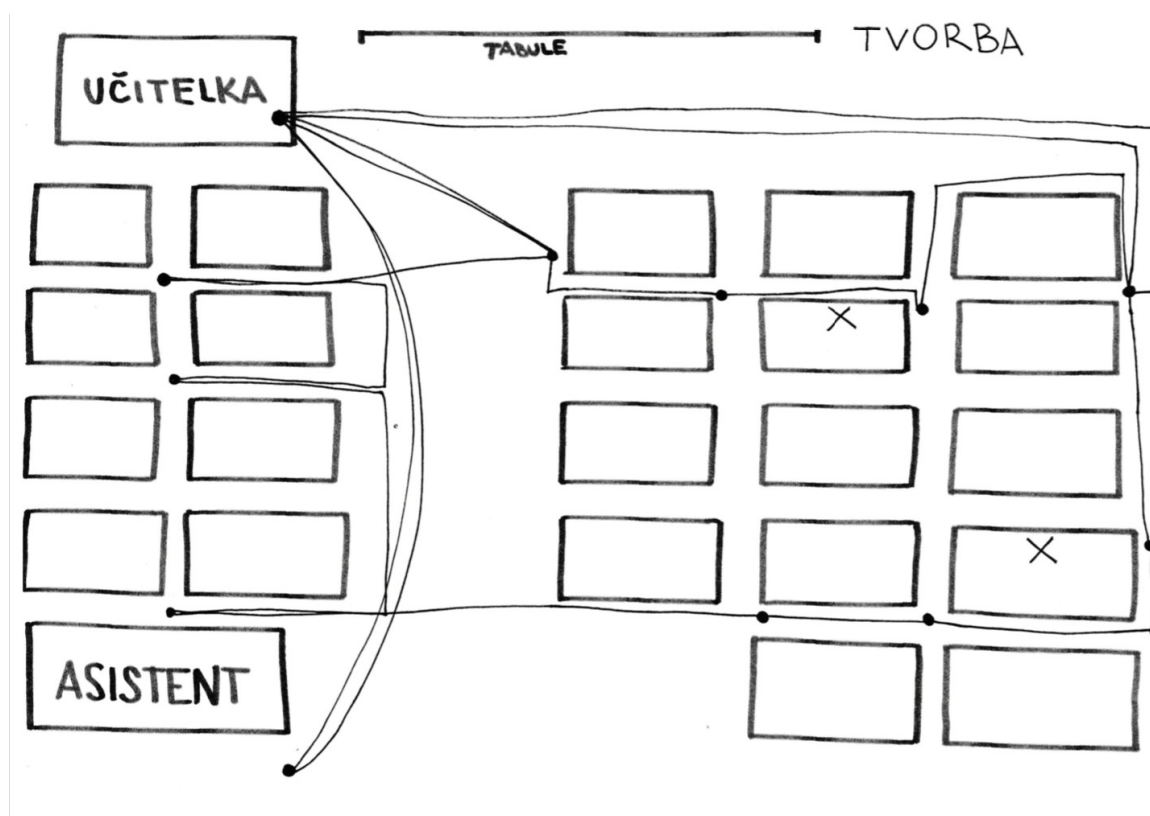


Obrázek 1- Pohyb pedagoga po třídě - motivace

Myšlenka výtvarného úkolu všechny zaujala. Dokonce se zdálo, že i Tereza projevila zájem. Nadšeně běžela pro papír. Při zamyšlení nad tvorbou se trochu pozastavila. Asistentka třídu obcházela a jednotlivé žáky kontrolovala. Nejprve se zastavila u Marka a pomohla mu najít fixy. Poté přešla ke Tereze a snažila se jí k tvorbě motivovat. Podobně podporovala žáky v tvorbě i paní učitelka. Jednotlivé žáky obešla a individuálně s nimi konzultovala jejich

nápady. Ani zde nebyla vidět žádná větší náklonnost nebo speciální zacházení s Markem nebo Terezou.

Druhý záznamový arch svědčí o rovnoměrné péči paní učitelky. Linie, která zaznamenává její pohyb, je zakreslená po celé třídě v přibližně stejné intenzitě. Větší koncentraci linie lze poté zaznamenat u pracovního stolu paní učitelky.

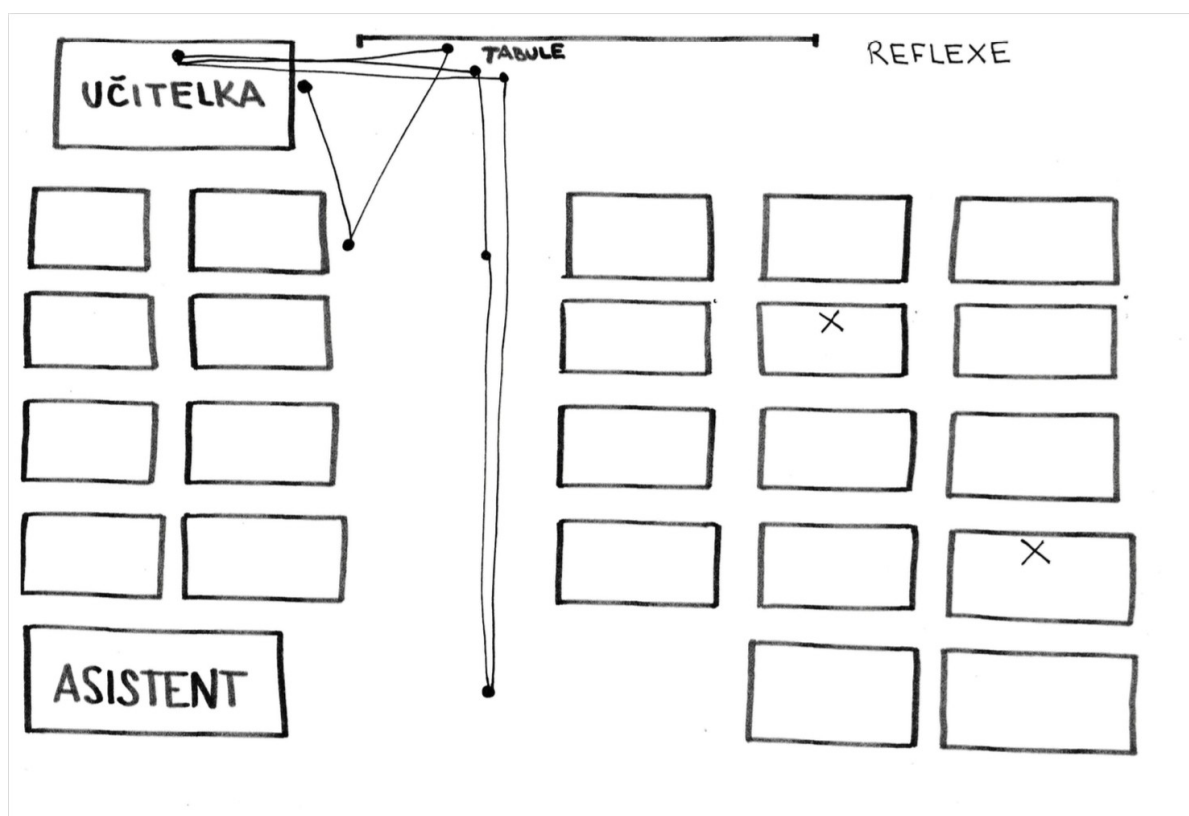


Obrázek 2- Pohyb pedagoga po třídě - tvorba

Během tvorby se projevily první náznaky speciální péče. Zhoršené motorické schopnosti Marka zpomalují, a tak s prací zaostával asi 10 minut za ostatními spolužáky. Paní učitelka ho nechala v klidu tvořit i během reflexe. Svoji práci Marek obhájil až k závěru hodiny, když měl vše dokončené. Tereza přestala pracovat. I když se zpočátku zdála do reflexe zapálená, po několikátém neúspěšném pokusu o vyvolání se urazila a přestala pracovat. Seděla v lavici a odmítala spolupracovat. Paní učitelka si ze situace nedělala těžkou hlavu a pokračovala dál. S Terezou se mezitím snažila promluvit paní asistentka. Tento zásah asistentky ovšem zůstal bez úspěchu. Terezy stav se do konce hodiny nezměnil. Nehybně seděla v lavici, dokud nezazvonilo.

I přes nesnáze, které paní učitelka vyřešila větší časovou dotací, Marek úkol dokončil. Tereza zvládla úkol s časovým předstihem. Bohužel se však vzhledem k svému postižení nezúčastnila závěrečné reflexe, a tak její práce nebyla osvětlená.

Ve třetím záznamovém archu se projevila jen nepatrný pohyb. Zvolený způsob reflexe moc pohybu nevyžadoval. Většinu času strávila paní učitelka opět u svého pracovního stolu před tabulí.



Obrázek 3 - Pohyb pedagoga po třídě - reflexe

7.3 Přepis volného rozhovoru s paní učitelkou Novákovou

Jak pracujete se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výtvarné výchově?

„Vždy k nim přistupuji dle individuálního vzdělávacího plánu, ale pořád se je snažím naučit co největší samostatnosti, což je i cílem stanovené podpory. U toho Marka se to od prvního ročníku dost zlepšilo, teď už sám i stříhá. Problémy má hlavně s malými věcmi, třeba když lepíme korálky. Marek má slabou jemnou motoriku, ale nakonec to vždycky nějak zvládne,

jen potřebuje více času. Ten mu samozřejmě, pokud je potřeba, dám. Někdy zase potřebuje nějaký čas k relaxaci. Ve výtvarné výchově se to nestává moc často, ale párkrát už k tomu došlo. I z kreslení ho může bolet ruka, takže mu poskytnu více času a může odpočívat, nebo se projít po třídě.

Ke Tereze se zase musí přistupovat na základě jejího aktuálního rozpoložení. Zjistili jsme, že pokud je ve velmi kritickém stavu, je lepší ji nechat být než se o něco snažit. To v ní vyvolává akorát větší agresivitu. Necháme jí samotnou a ona pak většinou sama začne po nějaké době pracovat.

Marek zvládá vše perfektně. Tereza vlastně teď taky, jen má občas ty svoje záseky. Někdy se zasekne a pak přestane pracovat. Naštve ji třeba jen maličkost. Ze začátku jsme se jí snažila svoje chování a projevy hodně přizpůsobit, ale časem jsem zjistila, že to takhle dál nejde. Dostane se do špatného stavu třeba když ji třeba jen nevyvolám. Nemůžu pořád vyvolávat jen jí, snažím se být spravedlivá.“

Takže pracujete převážně podle stanoveného individuálního plánu?

„No vlastně ano, všechno tohle tam mají napsané, ale není to nic, na co bych sama nepřišla. Tereza tam třeba skoro žádné metody práce nemá. Na některé postupy jsem přišla sama až časem. Už vím, co funguje a co ne.

Markovo postižení je velmi rozsáhlé, opravdu mu nikdy nepomáháte?

„Opravdu ne. Jediné, co ještě dělám, že po zadání zkontroluju, jestli je to jasné i jemu, jestli to nepotřebuje zopakovat, upřesnit, nebo ten úkol nějak rozkrokovat, pracuje se mu pak lépe. Na Marka dohlíží asistentka, takže pokud by bylo potřeba, zasáhla by. Marek je ale hodně ctižádostivý a vše si chce dělat sám. Nenechá si moc do ničeho sahat.“

Připravujete se na hodinu s ohledem na tyto žáky?

„To ne, beru ohled vždy na celou třídu. Na Terezu moc ohled brát ani nejde, její chování je nepředvídatelné a každý den jiné. Marek je zase fakt pracovitý. Žádné úlevy moc nevyžaduje. Naopak mi přijde, že má rád výzvy.

Jednou jsem chtěla jít ven, tvořit takový land art, a to jsem teda nakonec musela zrušit. S Markem je těžší ta manipulace venku. Má problémy třeba i s vyměšováním. Nemůžeme si

dovolit jít moc daleko od školy. S ohledem na Marka bylo lepší tuto výuku přeskočit. Organizačně bychom to asi nezvládli.“

Jak Marka a Terezu hodnotíte?

„Úplně normálně jako všechny. Jak říkám, Marek by nesnesl, kdyby měl nějaké úlevy. On by to navíc i poznal, je dost vnímavý. Jinak jako nějakou technickou stránku věci, to stejně dělám u každého individuálně. Když už, tak hodnotím ten posun.“

Nestalo se třeba někdy, že by byla Terezy práce ovlivněna jejím psychickým stavem?

„To se děje pořád, ale je pak dobrý, že to na tom obrázku je vidět a můžeme o tom mluvit. Popsat to. Dřív se stávalo, že výkresy třeba nedokončila, protože se naštvála. Teď už se to ale neděje. Víím, jak na ni. Výkresy, které nedokončila jsem známkou nehodnotila. V závěru jsme se o tom spolu bavili. Snažila jsem se jí spíš povzbudit a přesvědčit, že ta práce je dobrá.“

Máte asistentku na hodinách výtvarné výchovy?

„Mám. Je přidělena Markovi i Tereze. Marek už ji skoro vůbec nepotřebuje. Tereza občas. V jiných předmětech je to jiný, ale v té výtvarce bych to asi nejspíš zvládla i bez její pomoci. Asi záleží zrovna na typu úkolu. Jinak je to Terezy taková personální podpora. Hodně jí povzbuzuje a motivuje, když se sekne. Kontroluje její práci.“

Víte, já jsem pro inkluzi, ale není to úplně dotažený. Třeba Marek je sice tělesně postižený, ale vše zvládá bez problému. Největší problém mi dělají žáci s poruchou chování. Někdy totiž nezmůže nic ani asistent. Když Tereza nebyla ještě medikována, často dětem ubližovala. Jednou hodila po spolužákovi cihlu, podruhé vrazila někomu nůžky do zad. Neustále celou třídu tyranizovala, a pak si stěžovali i rodiče. Pochopitelně.“

Korigujete nějak práci asistenta?

„To určitě ano. Je to asistent pedagoga. Chvíli to trvalo, než jsme se společně sehráli. Často jsme diskutovali. Teď už je to bez problému.“

Vybavujete si nějaký konkrétní problém, který jste spolu řešili ohledně její práce v hodinách výtvarné výchovy?

„Problém jsme vyloženě neměli. Obecně ale neustále diskutujeme o konkrétních situacích, se kterými se během hodiny setkáme. Probíráme, co u Terezy nebo Marka zafungovalo a co ne.“

7.4 Shrnutí zjištěných poznatků

Paní učitelka Nováková nevěnuje během výuky Tereze ani Markovi příliš velkou pozornost. Od první třídy je učí především samostatnosti. Výuku žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nijak výrazně nepřizpůsobuje, i když přiznala, že některé aktivity vzhledem k Markově postižení nejsou vhodné.

Během pozorované vyučovací jednotky pracoval Marek téměř bez problému, s drobnou pomocí paní učitelky, nebo asistentky. Marek se projevil jako ctižádostivý a pilný žák. V současné době mu způsobuje problém hlavně jemná motorika, během které potřebuje výpomoc. Terezin vzdělávací proces se odvíjí od jejího aktuálního psychického stavu. Během výuky se často opakují situace, kdy Tereza odmítá pracovat. Tyto situace nechává paní učitelka vyprchat a čeká, než se Tereza zklidní. Kdy začne opět pracovat rozhoduje Tereza sama, na základě svých emocí.

Hodnocení probíhá na základě individuálního posunu jednotlivce. Marek úlevy v hodnocení nevyžaduje, a tudíž je hodnocen jako ostatní spolužáci. Tereza je hodnocena podobně. Výjimkou jsou situace, kdy přestane na základě své diagnózy pracovat a dílo nedokončí. Tyto díla paní učitelka Nováková nehodnotí.

S asistentkou pedagoga jsou sehraný tým. Pravidelně spolu diskutují o aktuální problematice a veškeré problémy řeší společně.

8 Výzkum – třída paní učitelky Kratochvílové

Ve druhém případě pozorované hodiny se jedná o 7. ročník 2. stupně základní školy. Ve třídě je celkem 28 žáků, z toho jsou 2 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto, že ve třídě panuje přátelská atmosféra, jsou žáci rozděleni do určitých, zejména genderových skupinek. Navzájem se ale nijak nepoškozují. Třídě je již od prvního stupně základní školy přidělena asistentka pedagoga. Jeho přítomnost vnímají žáci z většiny pozitivně a na jeho práci jsou zvyklí.

8.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

8.1.1 Jakub – charakteristika a podpůrná opatření

Jakub na první pohled působí jako běžný a bystrý žák. Obtíže nastávají obvykle až v pozdějších vyučovacích hodinách, kdy začne Jakub ztrácet pozornost a k práci musí být neustále stimulován. Jakobovi byla diagnostikována specifická porucha chování, která se u něj projevuje hlavně ve snížené koncentraci nebo nevhodnými hlasitými projevy a poznámkami. Krom této poruchy, má Jakub také problém s motorikou. Obtíže mu působí především jemná motorika, vizuomotorika a obratnost. Dále se u něj projevují obtíže v plošné a prostorové orientaci, které vznikají na podkladě oslabení ve zrakovém a sluchovém vnímání (krátkodobá sluchová syntéza).

Individuální plán u Jakuba stanovuje využívání motivace a podpory. Žáka je také vhodné chválit za snahu nebo žádoucí chování. Někdy je zapotřebí větší časová dotace ke splnění úkolu, nebo se snažit zaměřit jeho pozornost žádoucím směrem. Doporučuje se také častější dohled nad Jakubem, který mu poskytuje ve velké míře hlavně asistent pedagoga. Důležitou náplní práce asistenta je pak korigovat Jakobovy hlučné projevy, přímé vedení při některých úkolech, zejména těch praktických, ujistovat žáka o správnosti pracovního postupu a ověřovat pochopení instrukce. Nutností je také dopomoc žákovi s prvním krokem. Písemný dokument přesto stanovuje jako hlavní cíl vést žáka k samostatnosti.

8.1.2 Pavel – charakteristika a podpůrná opatření

Pavel do třídy přišel až tento školní rok (2019/2020), jelikož jeho předchozí vzdělávací výsledky byly v předchozím ročníku nedostatečné. Největší obtíže mu činí soustředění a ztráta pozornosti. Plného soustředění je schopen jen ve velice krátkých časových intervalech. Mimo jiné má Pavel také zkříženou lateralitu a obtíže v písemném projevu. Přítomná je také vada řeči, která se projevuje především slabší slovní zásobou. I on vyžaduje 3. stupeň podpory a pomoc asistenta pedagoga.

U Pavla je taktéž vhodné využívat motivace k plnění zadaných úkolů. Porozumění těmto úkolům by měl pedagog ověřovat, případně znovu vysvětlovat. Motivace a pochvaly se vyžadují i za žádoucí projevy chování nebo snahu. Pozornost je vhodné zaměřovat vhodným a žádoucím směrem. Výuku je vhodné strukturalizovat nebo rozfázovat. Asistent zde poskytuje personální oporu v individuální dopomoci, ověření, případně zprostředkování porozumění zadané práce. Asistent by měl poskytnout žákovi organizovanou dopomoc v orientaci a zapojení se v sociálních vztazích ve třídě.

8.2 Sběr dat – Přepis videozáznamu vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Přepis videozáznamu hodiny výtvarné výchovy, která je sledována hlavně v souvislosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozorování je zaměřeno především na chování, jednání, přístup a metody pedagoga, které se vážou k tématu této diplomové práce. Další důležité součásti výuky jsou zde jen okrajově nastíněny.

8.2.1 Písemný záznam celé hodiny

Téma: Portrét

Námět: Netradiční pojetí portréту

Výtvarné kontexty: Arcimboldo, Jan Švankmajer

Délka: 2x45 minut

Třída: 7. ročník

Počet žáků: 24

Stručný popis úkolu: Žáci frotážováním a komponováním různých předmětů vytvoří portrét.

Výtvarná technika: frotáž

Vyučovací hodinu zahajuje paní učitelka, která žáky vyzve, aby se posadili a ztišili. Všichni žáci vzorně poslechnou a pomalu se za mírného hluku usazují do lavic. Jediný Jakub pokyn neuposlechl, a tak ho paní učitelka znovu vyzve k usednutí do lavice. Jakub si sedá a poslouchá. Předtím než se třída přesune k úvodu hodiny, proběhne ještě několik dotazů k předchozí hodině, na které paní učitelka pohotově odpoví. Následně je žákům představen námět hodiny, ke kterému vyučující pokládá několik motivačních otázek. Společně se žáky tak diskutují o tématu portrétu. Velká část studentů se do diskuze zapojuje. Jakub mezitím opět vstává z lavice za účelem svléknutí mikiny. Paní učitelka na tento projev nereaguje a dál pokračuje v diskuzi. Jakub si stále hraje s mikinou. Paní učitelka ho vyvolává a snaží se ho vtáhnout do rozjeté debaty. Jakub odpovídá, ale jeho zájem o mikinu je větší. Ani Pavel nemá o diskuzi zatím zájem. Z videozáznamu je zjevné, že kouká do mobilního telefonu. (ve videozáznamu v 1:30)

Pavlova nevhodného chování si nejspíš vyučující nevšimla. Ta se plně věnuje diskusi a poté plynně přechází k zadání úkolu. Jako názornou ukázkou volí některá díla z Arcimboldovy dílny, která jsou žákům promítána na projektoru. Během zadání Jakub stále nevěnuje paní učitelce přílišnou pozornost. Místo mikiny si nalezne jinou aktivitu, která ho během několika následujících vteřin zabaví. Pavel stále kouká do telefonu a až v polovině popisu zvedá hlavu. Paní učitelka tyto projevy nijak nevnímá a věnuje se dál zbytku třídy. (ve videozáznamu v 4:00)

Později i Jakub začíná poslouchat. Hlásí se, ale přitom vykřikuje. Paní učitelka dál pokračuje v popisu následující práce. Jakub nakonec ruku pokládá. Dotaz nejspíš vzdal, nebo mu byla otázka zodpovězena nepřímou. Když se vyučující přesune k poslednímu bodu, kterým je představení techniky, dva žáci se začnou zvedat, aby si připravili své pomůcky. Paní učitelka je napomene slovy: „Výklad ještě neskončil.“ V tu chvíli narušuje dialog ještě Jakub, který se sice znovu hlásí, ale nebyl paní učitelkou vyvolán.

„Paní učitelko, můžu bejt ve stoje?“ ptá se Jakub.

Paní učitelka se na něj podívá a bez odpovědi pokračuje dál. Jakubovo vyrušování nevnímá. Brzy si ale všimne, že je Jakub neklidný, a tak ho během popisu práce osloví. Jakub zpozorní. Ačkoliv ostatní žáci si nestěžují, Jakub tvrdí, že potřebuje vidět techniku zblízka. Opět si stoupá a chystá se jít co nejbliž. Brzy je jemně vyzván k uposlechnutí předchozího rozkazu.

Nejspíš na popud Jakuba paní učitelka zvedá papír ze svého stolu a snaží se demonstrovat techniku o něco viditelněji. To už ale Jakub nevnímá. Ze skříně, která je za jeho lavicí, si vyndá kufřík s výtvarnými pomůckami. Na tento kufřík je pak jeho pozornost upoutána na několik dalších vteřin.

Pavel na paní učitelku kouká jen zčásti. Velkou část pozornosti věnuje totiž svému mobilu. Sedí hned před Jakubem v předposlední lavici. Kvůli manipulaci s mobilním telefonem se nejspíš trochu přikrčil, tudíž je těžké ho v kolektivu zaregistrovat.

Ještě před zahájením práce pouští paní učitelka pro inspiraci krátký animovaný film Velký dialog a společně s ním představuje českého umělce Jana Švankmajera. Pobídne žáky ke sledování jeho práce s hlavou nebo portréty, které jsou založené na podobném principu jako námět této vyučovací hodiny. (ve videozáznamu v 7:58)

Po ukázce učitel znovu shrnuje zadání hodiny, které spočívá ve frotážování a komponování různých věcí do portrétu. Žáci přitom mají přemýšlet i nad podobností předmětů a lidských částí těla. V čase 9:15 ve videozáznamu je práce zahájena a žáci postupně stojí frontu na stříhový papír, který paní učitelka připravila na své lavici. Jakub se zde však zdrží o něco déle. Pokládá paní učitelce ještě několik dotazů k tvorbě. Ta na dotazy vstřícně odpovídá. Cestou do lavice se Jakub zastaví u Pavlovy lavice. Zatímco se paní učitelka věnuje jiným spolužákům, Jakub si nasazuje Pavlova sluchátka a pozoruje, zda si toho vyučující všimne. Jakub je opět osloven, ale učitele neuposlechne. Paní učitelka na něj totiž už dál nekouká a zodpovídá dotazy či doplňuje případné připomínky k práci. Nakonec si Jakub sám sedá a začíná pracovat. (ve videozáznamu v 12:12)

Paní učitelka směřuje svoji chůzi k Jakobovi a Pavlovi. Zastavuje se hlavně u Jakuba a vede s ním rozhovor. Jakub se sice pustil do práce, ale zatím si stále připravuje pomůcky, místo toho, aby se už pustil do tvorby. Vyučující mu pomáhá najít ty vhodné pro dnešní práci. Vezme uhel a znovu mu ukáže, jak postupovat. Když to vypadá, že už je Jakobovi postup

jasný, paní učitelka ho opouští. Pavel si jde teprve pro papír. Cestou před katedru pozoruje činnosti ostatních a spokojeně kývá. (ve videozáznamu v 13:39)

Jakub v tuto chvíli pracuje samostatně. Od práce ho ale vyruší Pavel a společně vedou rozhovor, který v záznamu není slyšet. Později se začíná práci věnovat i Pavel. Po chvílce ale začíná být Jakub opět neklidný a nevěnuje se práci. Využívá nepozornosti paní učitelky, která se zrovna věnuje dívkám nedaleko od něj. Když dojde vyučující k jeho místu, na chvíli Jakub zpozorní a předstírá, že něco hledá. Je tedy přehlédnut, a tak se paní učitelka dál věnuje ostatním spolužačkám. Postupně takto paní učitelka obejde celou třídu a zkontroluje, zda si všichni vědí rady. Někdy je její zastávka delší, někdy kratší. Jakub mezitím opět využívá situace a na oplátku teď vyrušuje Pavla on. Pavel vede s Jakubem další rozhovor, ale nepřestává se věnovat tvorbě. Společně tedy pak koukají na Pavlovo vznikající dílo. I když Jakub není na svém místě a nepracuje, hodinu ale nijak hlasitě nenarušuje. Zabere tedy nějakou dobu, než si jich paní učitelka mezi všemi všimne. Pomalu ale dochází své kolečko, a tak se znovu ocitá v uličce, ve které je Jakubova i Pavlova lavice. Jakub mezitím udělá nenápadný krok ke své lavici. Paní učitelka se zastaví u Pavla. Společně diskutují nad jeho prací několik vteřin. Poté jdou společně ke katedře a Pavel si zde vypůjčí nějaký předmět. (ve videozáznamu v 17:50)

Vstává i Jakub, který si chce od paní učitelky také něco půjčit. Ta jeho přání vyslechne a poradí mu. Jakub odchází. Vyučující obhlíží práci ostatních a dodává připomínku k práci. Pavel samostatně pracuje, zatímco Jakub opět využívá nepozornosti paní učitelky. Ta si ho brzy všimne a jde za ním. Několik vteřin se u něj zdrží a opět mu předvádí, jak frotáž funguje. Poté přechází do druhé uličky a kontroluje práci ostatních. I teď Jakub využívá situace a nevěnuje se tvorbě. Stojí, vyrušuje Pavla, nebo si hraje s pomůckami do té doby, než k němu vyučující dojde. (ve videozáznamu v 21:22)

Paní učitelka se cestou k Jakubovi pozastavuje u Pavla. Bere jeho práci a něco mu ukazuje. Vypadá spokojeně. Nakonec práci vyzvedne před celou třídou a vysvětluje, jaké části jí přijdou zajímavé a proč. Poté se Pavel dál spokojeně pouští do práce. Paní učitelka se přesunuje k Jakubovi. I jeho se snaží k práci popostrčit a nadhazuje další nápady na věci, které by šly frotážovat. Tento krok pak ještě jednou zopakuje před tabulí pro všechny. (ve videozáznamu ve 22:15)

Za nedlouhou chvíli Jakub opět nepracuje. Paní učitelka si je toho vědoma a jde za ním. Znovu ho pobídne k práci a Jakub začíná pracovat. Mezitím k ní přibíhá dívka se svým dílem a konzultují u Jakubova stolu. Ten stále pracuje. Cestou zpět dohlídne paní učitelka i na Pavla. Oba nyní pracují. Mezitím paní učitelka napomene jiného žáka, který nesedí na svém místě. Ten rozkaz uposlechne. (ve videozáznamu v 24:58)

Jakub sedí v kuse už asi 2 minuty. Pracuje a společně si povídá s Pavlem, který pracovat přestal. V tu chvíli už je zde paní učitelka a zapojuje se do jejich diskuze. Několik sekund společně něco řeší. Poté odchází. Cestou k lavici ji žádá o svolení jít na záchod jiná dívka. Paní učitelka to dívce povolí a odchází k tabuli a své lavici. Jakub odchází z lavice k jinému spolužákovi, brzy se však vrací. Pavel také opouští lavici a přerušuje rozhovor, který vede paní učitelka nad prací jiného žáka. Brzy se jde k této práci podívat i Jakub. Paní učitelka je nechá a odchází. Brzy odchází i Jakub, ale od své lavice pokračuje ještě k tabuli, kde se znovu baví se spolužáky. Paní učitelka ho posílá pracovat. I Pavel jde pracovat. Ještě před tím ale oba znovu registrují, že se paní učitelka věnuje někomu jinému, a tak se zastaví u Pavlovy lavice a diskutují. Pavel ukazuje Jakobovi svou práci. Jejich lavici ale paní učitelka přejde a připomíná žákům některá kritéria práce. Pomalu prochází druhou uličku. (ve videozáznamu v 27:21)

Jakub znovu opouští lavici a jde za jiným spolužákem. Paní učitelka mezitím dojde k Pavlovi. Kývne na něj hlavou a povzbudí ho k práci. Podobný postup pak opakuje i u spolužaček před ním a u dalších žáků. Jakub mezitím dojde k umyvadlu, kde se potkává s Pavlem, který tam zrovna došel. Vyučující Jakuba napomíná a vyzývá ho k práci. Pomalu dojde k jeho lavici a kontroluje jeho práci. Mezitím se do debaty přidává Pavel s dotazem. I jeho vyzývá paní učitelka k práci. Cestou zpět zběžně obhlídne práci ostatních. Pavel sedí, ale nepracuje. Jakub pracuje. (ve videozáznamu v 29:00)

Vyučující kontroluje proces ze své katedry. Stojí a dohlíží nad třídou. Jakub opět vstává, ale paní učitelka nereaguje. Kontroluje účel jeho procházky zdálky. Jakub si jejího pohledu všimne a vrací se na své místo. Cestou se na ni usměje a nevinně zamává. V ruce nese pravítko, které pak předává spolužákovi sedícímu před Pavlem. Dojde do lavice a opět se vydává k paní učitelce. Objeví zde na stole nějakou věc, která se mu hodí do práce. „Můžu si to půjčit?“ ptá se. Paní učitelka kývne. Jakub odchází na své místo, kde vypůjčený předmět začne frotážovat. Pavel ještě dodělává ve své práci detaily. Paní učitelka pozoruje, než ji

vyruší jeden ze žáků. Odchází za ním. Poté jde znovu uličkou číslo jedna a za pomalé chůze obhlíží práce žáků. U Pavla a Jakuba na vteřinu zastaví. Ukáže na jejich výkresy a pronese: „To je super.“ Poté odchází konzultovat k jiné žákyni. Než obejde celou třídu, Pavel opouští lavici a běží diskutovat ke spolužákovi na druhé straně. Paní učitelka ho nechá. Poté běží na místo pro svůj výtvar a nese ho ke spolužákovi. Diskutují. (ve videozáznamu v 32:32)

Blíží se konec prostřední části. Jakub ještě pracuje, ale většina žáků už má hotovo. Paní učitelka připomíná, aby si nezapomněli výtvar podepsat. Následně je nutná konzultace práce chlapce ve druhé lavici. Pavel se vrací na místo. Paní učitelka prochází první uličku a koukne se na práci Jakuba. Beze slova odchází zpátky. Poté upozorňuje žáky na zbývající čas, který se neúprosně blíží ke konci. Vyzývá žáky, aby svoje práce položili na skříň vzadu ve třídě. Začíná reflexe. (ve videozáznamu v 33:54)

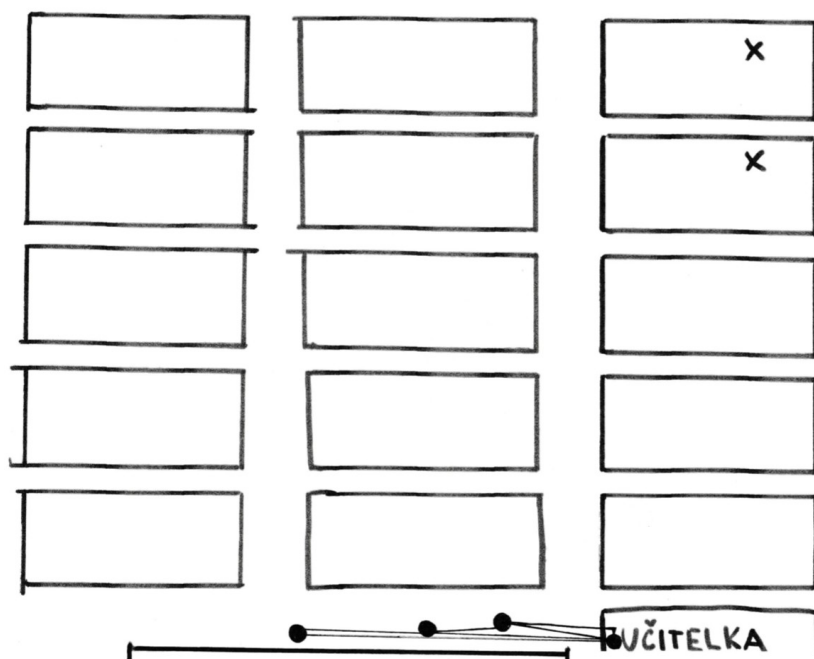
Žáci se s paní učitelkou shromáždili okolo jejich prací. Paní učitelka nejprve toto sestavení organizuje tak, aby každý viděl. Během toho zmiňuje Pavlovo i Jakubovo jméno. Oba dva přicházejí k levému boku paní učitelky. Během reflexe je Pavel neklidný. Jakub registruje slova, která jsou během diskuze vyřknuta, avšak náležitě je nevhodně zopakuje a zrýmuje. Brzy je však znovu důrazně osloven paní učitelkou. To ho zklidní. Za několik vteřin je ale opět nesoustředěný. Plácá si se spolužákem za zády paní učitelky. Ta se mezitím věnuje ostatním spolužákům, a tím pádem si Jakuba nevšímá. Chvilími se Jakub soustředí, ale nikdy mu koncentrace nevydrží příliš dlouho. Brzy se ozve další nevhodný komentář o smradu, který dle jeho slov cítí. Žáci, kteří jsou v reflektivním kruhu až za paní učitelkou, vyrušují. Všimli si kamery, a tak se nezdráhají do ní nahrát nějaké grimasy. Mezitím se paní učitelka otáčí s jedním z děl i na jejich stranu. Přímo před ní se objevuje roztěkaný Jakub, kterého paní učitelka ihned zapojuje do konverzace. Jakub na vteřinu zpozorní. Paní učitelka se otáčí pro další dílo. Za zády však opět uslyší hluk. Znovu oslovuje Pavla s důrazným pohledem. Později pohledem upozorňuje i Jakuba. Na několik vteřin je tedy Jakub opět součástí reflexe. Brzy však kruh opouští. Reflexe se zatím obrací i k jeho dílu. Paní učitelka zjišťuje, že Jakub opustil kruh. Bez zvýšeného hlasu se ho ptá, jestli dává pozor. Jakuba to opět na nějakou dobu zklidní. Ke konci videa jsou oba chlapci osloveni ještě jednou. Jakub přichází do kruhu a poslouchá. Poté ho opouští. Paní učitelka ukončuje reflexi a poslední pohled věnuje Jakubovi a Pavlovi, kteří jsou opět mimo kruh. Nakonec dílo, které zrovna popisovala

žákům, odkládá a odchází mimo kruh za Jakubem a Pavlem. Cestou je varuje a dodává, že mají poslední šanci. Reflexe tak končí. (ve videozáznamu v 37:38)

8.2.2 Reflexe vyučovací hodiny se zaměřením na přístup paní učitelky k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami

Z přepisu videa je zřejmé, že práce v této třídě se bude řadit k těm více náročným. I když velká část žáků je schopna pracovat samostatně, Jakub vyžaduje o mnoho více pozornosti než běžní žáci. Klíčová je hlavně jeho porucha chování, která se v záznamu projevuje neustálým vykřikováním, odbíháním od práce, nebo vyrušováním ostatních spolužáků. Tyto projevy řeší paní učitelka nejčastěji neverbálními projevy a gesty, jako je například jen upření pohledu na Jakuba. Dále tyto situace řeší paní učitelka třeba zvýšením hlasu nebo oslovením Jakubovy osoby. Jen zřídka je zde možno pozorovat vygradovanou situaci, která by vedla k hlasitějšímu projevu paní učitelky, nebo dokonce poznámce či jinému trestu. Dalším ze způsobů, jakým zde paní učitelka dosahuje Jakubovy pozornosti, je jeho aktivizace. Pokud paní učitelka zaznamená, že se Jakub nesoustředí, snaží se ho různými způsoby vtáhnout do situace. Tento projev můžeme pozorovat hned v úvodní části, kdy paní učitelka směřuje otázku přímo na Jakuba. Přestože je Jakubovi věnována pozornost, na prvním záznamovém archu se tento fakt neprojevil.

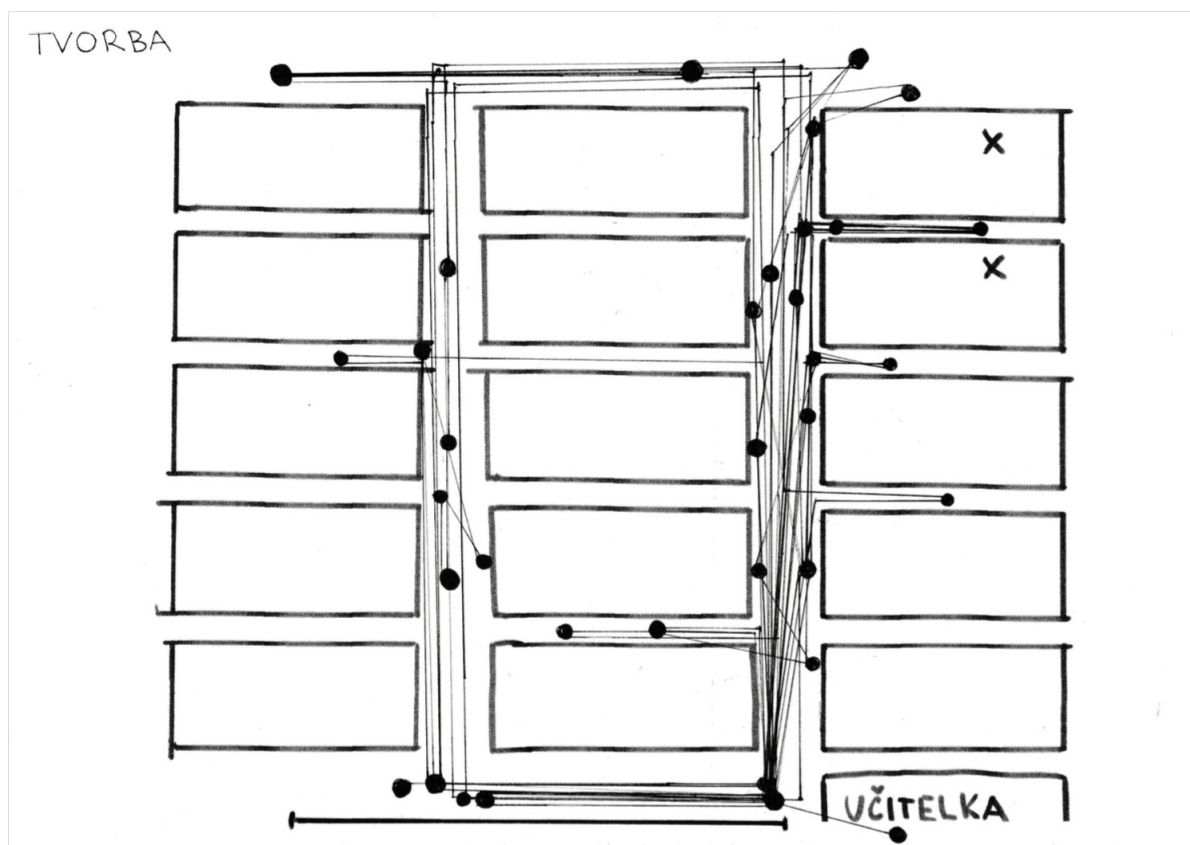
MOTIVACE



Obrázek 4 - Pohyb pedagoga po třídě - motivace

Pavel působí o něco klidněji než Jakub. Během úvodu se sice raději věnoval mobilnímu telefonu, ale při tvorbě se projevil jako celkem běžný a pracovitý žák. Stejně tak jako u výše zmíněného přístupu k Jakobovi zde učitelka volí častější dohled nad Pavlovou činností, díky které byl chlapec schopen pracovat téměř celou hodinu. Problém zde tvoří Jakubova přítomnost, jelikož jeho lavice je ve třídě umístěna přímo za lavicí Pavla, a tak ho během hodiny Jakub několikrát vyruší. Jako další problém se projevilo Pavlovo brzké dokončení práce, na jehož základě působí Pavel na konci hodiny znuděně. Tato situace je pak hlavním důvodem, proč Pavel na konci hodiny opouští lavici a vyrušuje. Paní učitelka tento jev řešila jen kázní, kdy Pavla požádala o návrat do lavice. Stejně jako u Jakuba hodnotila tento projev přiměřeným hlasem.

První záznamový arch (motivace) zachycuje minimum pohybu. Naopak na záznamovém archu z části tvorby můžeme pozorovat nahuštěné linie, které jsou situovány převážně v místě lavice Jakuba a Pavla. To vypovídá o velké potřebě pozornosti obou chlapců. I přesto je nutné dodat, že záznam hovoří také o paní učitelky snaze, věnovat alespoň malou chvíli všem.



Obrázek 5 - Pohyb pedagoga po třídě - tvorba

8.3 Přepis volného rozhovoru – Paní učitelka Kratochvílová

Jak přistupujete k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách výtvarné výchovy?

„Jakub neustále potřebuje pozornost, takže se mu musím věnovat víc. Bohužel někdy je to až na úkor ostatních. On jinak pořád vykřikuje a ruší. Nudí se. Takže mu musím pořád vymýšlet nějakou extra práci navíc. Také je zapotřebí ho více motivovat a to pořád, i v průběhu hodiny. Podobně je na tom Pavel. Oni asi nejsou zvyklí, že by je někdo někdy moc pochválil a už vůbec ne třeba v kreslení. Mně se ale ty jejich práce líbí. Během tvorby na ně tedy párkrát mrknu a nasměřuju je dál. Jsou to jenom maličkosti. Hodně je chválím a povzbuzuji. Práce je pak více baví, a tak se zvyšuje i jejich soustředěnost. Jiné je to při hromadné reflexi, která bývá na konci hodiny. Jakub i Pavel hodně vyrušují, a tak je musím často vyvolávat, aby se zabavili a diskutovali s námi.

Důležité je také ověřovat, jestli ten úkol pochopili. Většinou musím jít po úvodu znova k nim a krok po kroku jim zadání zopakovat nebo ukázat. “

Na tyto postupy jste přišla sama?

„Při velké většině ano. Jsou to takové standartní postupy, co fungují na každého. Také co si pamatuji, že fungovalo na mě.“

Chystáte se na hodinu s ohledem na tyto žáky?

„Asi ne pokaždé. Někdy se snažím vymyslet něco, co by speciálně je dva mohlo zaujmout. Třeba tuhle jsme vymýšleli vlastní písmo, a to je fakt zaujalo. Víím, že mají rádi graffiti. Viděla jsem potom, že jsou i v dalších hodinách jiní. Už se na tu výtvarku těšili a tolik nevyrušovali.

Sem tam si taky jen tak pro sebe napíšu, co jsou další možnosti toho úkolu pro ty rychlé žáky. To je Jakub třeba často. Také si musím k některým úkolům dopředu ujasnit kritéria, která jim k práci zadám. To je zase speciálně pro Pavla. On do třídy propadl, a tak je o trochu starší než většina dětí. Přijde mi, že je to na něm dost znát. Hned ve všem hledá různé způsoby, jak práci obejít, nebo zesměšnit. Také často do prací zahrnuje nějaké erotické prvky, a to pak rozhodí celou třídu. Je tedy vždy potřeba být na tohle připravený.“

Jak hodnotíte jejich práce? Mají nějaké úlevy?

„Práce hodnotím bez úlev. Snažím se vždy najít něco, co bych mohla ocenit, ale to dělám u každého žáka. Také hodnotím každého člověka individuálně, vzhledem k jeho možnostem. Ale to je opět záležitost celého mého přístupu k výuce, nikoli pouze o přístupu k Jakubovi a Pavlovi. Oba měli v pololetí na vysvědčení jedničku. Jakub je dost snaživý, a i když od práce odbíhá, na známce mu záleží, tak to vždycky na poslední chvíli dodělá. Pavlovi jsem dala jednu dvojku, ale protože to udělal vyloženě schválně. Několikrát jsem mu opakovala všechna kritéria. Věděl, co je špatně, ale byl líný to opravit. Přitom čas měl. Mně je vždy líto dát někomu špatnou známku, ale pokud bych mu ukázala, že dostane i přesto jedničku, nikdy by se už nesnažil.

Jinak si v rámci reflexe snažíme vždy říct co a jak. Vztahuji to hodně k těm předem zadaným kritériím. Ta nejsou nikterak svazující, ale spíš pro Pavla tam musím něco psát, aby neobešel myšlenku té práce. Jsou to třeba kritéria jako: „Neobkresluj od souseda“.

Trestáte nějak jejich chování, pokud přesáhne určitou míru?

„Pokud jejich chování vážně přesahuje limity, píšu si do svého notýsku černý puntík. To je takový strašák místo poznámky. Za tři puntíky jsou poté po škole a uklízíme třeba třídu, nebo mi pomáhají organizovat pomůcky a výkresy. Tyto puntíky dávám i v situacích, pokud nemají na hodinu pomůcky. Jakub už jednou „po škole“ byl. Skládal se mnou výkresy v kabinetu, zabralo to asi 10 minut. Já mám takový pocit, že je stejně ty poznámky tolik nemrzí.“

Máte přítomnou asistentku pedagoga na hodinách VV?

„Mám. Ale je tam jen jednu hodinu ze dvou, protože by to jinak nevyšlo na hodiny, které má Jakub předepsané. To hlavně kvůli němu tam je, Pavel takovou dotaci hodin asistenta nemá, i když je stupeň podpory stejný. Pavel má také nějaké motorické obtíže, takže mi vedení přidělilo asistentku alespoň na tu jednu hodinu výtvarné výchovy týdně.

Já jsem s její prací spokojená. Nedělá asistentku jen Jakubovi, ale i mně. Je fajn být tam ve dvou. Těch dětí tam je skoro 30 a z toho 2 s poruchou chování. Někdy je to opravdu neskutečný chaos. Záleží, jakou mají náladu. Když je úkol zaujme, tak dokáží v klidu pracovat. Teda až na Jakuba, ten je zvyklý, že mu pořád sedí někdo za zády. Jakmile tomu

tak není, je jak utržený ze řetězu. Asistentka mu pomáhá hlavně se sebeobsluhou. Řekne mu, co si připravit a tak. Celkově na něj dohlíží zblízka a on pak pracuje. Většinou. Vlastně poslední dobou ji vůbec neposlouchá. Podle mě mají mezi sebou moc kamarádský vztah, a tak si Jakub teď více dovolí. Co se týče těch hlasitých projevů, ty nezastaví ani ona. Ona tam s ním sice sedí a pomáhá, ale tohle nemůže předpovídat nikdo.“

Korigujete nějak práci asistenta pedagoga?

„Teď už ani tolik ne, ale hlavně ze začátku jsem k ní byla dost nedůvěřivá. Je ale dost vnímavá, takže jsme si promluvily a teď je to fajn. Víte, ona vlastně taky moc ze začátku nevěděla, co s ním dělat. Teď už má i sama na něj určité fígle, díky kterým Jakub pracuje. Občas ji ale přistihnu, že práci třeba Jakobovi nebo ostatním udělá. Takové to – hlavně ať to máme z krku. Jakobovi je potřeba dopomocť s prvním krokem, ale to neznamená, že mu to předkreslí a on to vybarví. Třeba mně jde ve výtvarce hlavně o ten nápad než techniku. Už jsem s ní o tom mluvila, tak snad se to nebude opakovat. Ona si byla i vědoma toho, že to není vhodné, ale prý už byla vyčerpaná, tak to za něj „dotáhla“.“

8.4 Shrnutí zjištěných poznatků

Paní učitelka věnuje Jakobovi i Pavlovi větší pozornost než ostatním žákům. Během zadání, diskuzí či jiných teoretických částí hodin se snaží oba žáky vždy zapojit. Často tak činí otázkami nebo drobnými úkoly, které jsou mířeny právě na jejich osobu. Je si však vědoma faktu, že tato přílišná pozornost věnovaná Jakobovi nebo Pavlovi, ochuzuje ostatní žáky ve třídě. Na začátku tvorby pomocí osobního rozhovoru či kontrolou ověřuje, zda žáci pochopili zadání. Pokud tomu tak není, zadání chlapcům znovu opakuje, vysvětluje detailněji, případně využije názorné metody. Pro aktivizaci jejich činností využívá hlavně slovní motivace, kdy jsou oba žáci oceňováni nejen za žádoucí chování, ale hledají se i pozitivní aspekty jejich činnosti nebo tvorby.

Při přípravě hodin bere vyučující na tyto žáky ohledy, i když ne permanentně. Pro rychlé žáky, mezi které během rozhovoru zařadila i Jakuba, chystá úkoly navíc. V ojedinělých případech se snaží nalézt i vhodný námět hodiny, který by oba studenty nadchl a tím upoutal jejich pozornost.

Paní učitelka využívá individuálního hodnocení, které je aplikováno na celý třídní kolektiv. Jakub i Pavel jsou tedy také hodnoceni individuálně hlavně v návaznosti na jejich předešlé výkony a možnosti. Za špatné, nevhodné chování jsou jim udělovány černé puntíky nikoli špatné známky nebo zápisy do žákovské knížky.

Třídu kromě paní učitelky navštěvuje i asistentka pedagoga, která nastoupila do kolektivu teprve nedávno. I když zpočátku byla vyučující s její prací nejistá, v současné době je s jejími postupy spokojena. Tyto zmíněné počáteční nejistoty vyřešila učitelka rozhovorem, ve kterém si společně s asistentkou pedagoga vyjasnily hranice jejich úloh.

9 Výsledky výzkumného šetření

9.1 Odpověď na výzkumnou otázku

Výzkumná otázka: „Jak učitelé zohledňují speciální vzdělávací potřeby žáků v hodinách výtvarné výchovy?“

Během pozorování výuky, ať už přímo nebo na videonahrávce, je možné rozpoznat určité odlišné způsoby zacházení se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami během hodin výtvarné výchovy. Obě vyučující poté tento fakt potvrdily i v rozhovorech. Ve sledovaných třídách se potvrdilo, že tito žáci potřebují odlišnou péči oproti běžným žákům. Míra a způsoby této péče se pak liší dle jejich diagnózy a stupně postižení. Některé využívané metody se však ukázaly jako totožné u všech zúčastněných.

U paní učitelky Novákové jsme mohli pozorovat především velký kus práce, který od začátku svého třídnictví odvedla. Oba žáky vede totiž především k samostatnosti. Díky cílevědomému Markovi se jí tento krok povedl ve velmi krátkém časovém období. Během výuky tak žáky příliš nekontrolovala, což se projevilo i na záznamovém archu pohybu vyučujícího po třídě. Žáci pracovali téměř bez problému. V rozhovoru poté potvrdila Markovu píli a jeho odpor k jakékoli pomoci ze strany učitele nebo asistenta. Přiznala, že Marek potřebuje na práci větší časovou dotaci, ale její náplň zvládá již sám. Výuku ve venkovním prostředí paní učitelka omezuje z důvodu komplikací spojených s Markovou pohyblivostí. V ostatních případech výuka limitována není.

Tereziny potřeby se odvíjí od jejího aktuálního psychického rozpoložení. To se paní učitelka snaží respektovat a poskytuje tak Tereze jistou oporu. U Terezy také uplatňuje slovní motivaci, kterou jí během práce či hodnocení poskytuje. Vzhledem k potřebám této žákyně se jako efektivní ověřilo nevyvíjet na dívku tlak, který u ní vyvolává jen větší odpor a agresi.

Oba žáky hodnotí učitelka individuálně. Marek nevyžaduje žádné úlevy, a tak je hodnocen standardně. Tereza je z větší části hodnocena také jako ostatní spolužáci. V případech, kdy kvůli své poruše úkol nedokončí, vyučující práci nehodnotí.

Pro zefektivnění vzdělávacího procesu vyžaduje sledovaná učitelka souhru její osoby s osobou přidělené asistentky pedagoga. Té docílila pomocí komunikace, ve které hledaly obě dvě společná východiska.

Většina opatření, která paní učitelka zmínila během volného rozhovoru, byla zaznamenána i při pozorování výuky. Nejvíc se projevilo vedení žáka k samostatnosti. Oba dva žáci během výuky nevyžadovali téměř žádnou pomoc. Ve výuce však nebylo možno sledovat hodnocení, které vyučující popisuje jako individuální.

Zaznamenané způsoby podpory žáků:

- Vedení k samostatnosti
- Větší časová dotace
- Možnost odpočinku či relaxace
- Projev respektu a úcty
- Slovní motivace a povzbuzení
- Hledání ocenitelných aspektů
- Nevyvíjení tlaku
- Individuální hodnocení vzhledem k postižení
- Spolupráce s asistentem (komunikace)

Druhá paní učitelka věnovala chlapcům, dle videonahrávky i záznamového archu, velkou část své pozornosti. V rozhovoru zmínila, že tuto péči a dozor chlapci vyžadují, zejména pak Jakub. Srozumitelnost zadání práce pro Jakuba a Pavla ověřuje pomocí individuálního rozhovoru s těmito žáky. Pokud zadání není zřejmé, práci detailněji vysvětlí nebo ukáže. Při práci využívá vyučující taktéž motivace a posiluje nejen jejich výkon, ale i chování. K usměrnění nevhodného chování využívá slovní domluvu, při které však téměř nikdy nezvyšuje hlas. Pokud je chování jednoho z chlapců mimo měřítko, využívá černých puntíků, jejichž počet stanovuje žákům „tresty“. Ty mají podobu různé výpomoci mimo čas výuky

nikoli v podobě písemného zápisu do žákovské knížky. V diskuzích či v jiných verbálních částech výuky učitelka klade chlapcům otázky, které pomáhají korigovat jejich pozornost.

Oba žáci, stejně jako celá jejich třída, jsou hodnoceni individuálně. Učitelka využívá hodnocení na základě předchozích výkonů žáka. Ve výsledku se učitelka snaží vyzdvihovat úspěchy žáků, nežli klást důraz na nepovedené části výtvorů a prací. Stejně jako předchozí vyučující pro vzdělávací proces vyžaduje určitou symbiózou se svou asistentkou. Společně tedy o věcech a metodách diskutují.

I u druhé vyučující se většina výpovědí shoduje s pozorovanými činy. Hodnocení v hodině neproběhlo. Součástí videa je pouze reflexe, při které učitelka vyzdvihuje Jakubovu i Pavlovu práci. Též nebyla zaznamenána stanovená kritéria, dle kterých učitelka práci vždy hodnotí. Asistent na hodině chyběl, a tudíž nelze hodnotit ani spolupráci s učitelem.

Zaznamenané způsoby podpory žáků:

- Dohled nad žákovou aktivitou
- Ověřování pochopení zadaného úkolu
- Opakování či detailnější vysvětlení zadání
- Usměrnování hlučných projevů
- Slovní motivace a povzbuzení
- Projev úcty a respektu
- Aktivizace žáků pomocí otázek či různých úkolů
- Hledání ocenitelných aspektů
- Nevyvíjení tlaku
- Individuální hodnocení vzhledem k postižení
- Nastavení kritérií hodnocení
- Spolupráce s asistentem (komunikace)

9.2 Komparace zjištěných poznatků a stanovených podpůrných opatření

Pro lepší přehlednost jsou zde u každého žáka shrnuty jednotlivé body, které jsou součástí jeho individuálního vzdělávacího plánu. Tučně jsou poté vyznačeny body, jejichž náplň nebyla v rámci výzkumu naplněna.

Tereza

- Přizpůsobení metod výuky vzhledem k jejímu aktuálnímu psychickému stavu
- Využití motivace
- Personální podpora
- Podpora vhodného chování
- **Pomoc při začleňování do kolektivu**
- Opora při krizových situacích
- **Podpora v učení a zvládnání nových strategií**

Výzkum v hodině výtvarné výchovy poukázal na nutnost přizpůsobení metod Terezině aktuálnímu psychickému stavu. Tento stanovený bod je tedy paní učitelkou aplikován denně. Podobně je to s motivací a podporou, které se u Terezy taktéž osvědčily jako efektivní. Personální podpora je žákovi zajištěna nejen ze strany učitelky, ale i asistentky, která stojí po boku žákyně během celého vyučovacího procesu a v případě nouze zakročí. Ve výzkumu se neprojeví body „pomoc při začleňování do kolektivu“ a „podpora v učení a zvládnání nových strategií“. To může souviset jednak s obsahem hodiny, jednak s tím, že pozorování proběhlo jen v jednom dvouhodinovém bloku.

Marek

- Vytváření pocitu bezpečí a jistoty
- Motivace a povzbuzení
- Zapojování více smyslů
- Snaha o koncentraci pozornosti

- Zopakování nebo individuální vysvětlení úkolu
- Udržování očního kontaktu
- Poskytování pozitivní zpětné vazby
- Střídání krátkodobých a dlouhodobých činností
- **Začleňování chlapce do třídního kolektivu**
- Delší časová dotace
- Možnost relaxace či odpočinku
- Vedení chlapce k samostatnosti

I u Marka byla většina podpůrných opatření ve výzkumu pozorována. Neprojevilo se nijak zvlášť začleňování chlapce do třídního kolektivu, což může opět souviset s obsahem hodiny a délkou pozorování.

Jakub

- Využití motivace a podpory
- Podpora žádoucího chování
- **Větší časová dotace**
- Zaměření pozornosti žádoucím směrem
- Častější dohled
- Korigování hlučných projevů
- Přímé vedení při některých úkolech
- Ujišťování žáka o správnosti pracovního postupu
- Ověřování pochopení instrukcí
- Dopomoc s prvním krokem
- **Vedení žáka k samostatnosti**

Jakubův individuální plán je zaměřen na speciální péči, která spočívá především v nadstandartním dohledu nad jeho osobou. Všechna podpůrná opatření, týkající se této péče, byla ve výzkumu zaznamenána. Výzkum nepoukázal na aplikaci „větší časové dotace“,

kteřá vzhledem k situaci není shledána jako nutná. Poslední bod „vedení žáka k samostatnosti“ se taktéž neprojevil jako aplikovaný.

Pavel

- Využití motivace a podpory
- Podpora žádoucího chování
- Ověřování pochopení instrukcí
- Zaměření pozornosti žádoucími směrem
- **Strukturalizovat nebo rozfázovat výuku**
- Personální podpora

Individuální plán Pavla je zaměřen zejména na stimulaci jeho pracovní činnosti a chování. Během výzkumu bylo možné pozorovat všechna stanovená opatření s výjimkou bodu „strukturalizovat nebo rozfázovat výuku“. Personální podporu poskytuje Pavlovi především asistentka.

9.3 Závěr výzkumné části

U obou učitelek bylo shledáno hluboké obeznámení s individuálními plány svých žáků. Předepsaná podpurná opatření byla tak ve větší míře aplikována, malá část opatření se ve výzkumu neprojevila. Za důsledek tohoto naplnění považuji při většině fakt, že všechny zmíněné body jsou součástí celého pojetí vzdělávacího procesu, nikoli pouze výtvarné výchovy. Není tedy pravidlem ani povinností, aby v každé vyučovací hodině, či předmětu byla tato kritéria naplněna všechna současně. Náplň kritérií se také může měnit s obsahem vyučovací jednotky.

10 Metodická příručka

V rámci praktické části je zpracována metodická příručka pro učitele, k inkluzivnímu vzdělávání výtvarné výchovy. V Pedagogickém slovníku je pojem metodická příručka popsán jako pomocný manuál pro učitele, jež mu napomáhá při pedagogické praxi s žáky různých ročníků, či v rámci různorodých předmětů. Tento průvodce, dle slov autorů slovníku, také nabízí možnosti, jak pracovat se školními dokumenty, nebo pomůckami (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 153).

10.1 Obsah příručky

Příručka, která je součástí diplomové práce, je zaměřena na předmět výtvarné výchovy a výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Její obsah vychází především z výsledků výzkumu, doplněné poznatky z literatury, které jsou zpracovány v teoretické části. Společně byli probrány a rozděleny, do třech kategorií, které se vzhledem k jejich zaměření samy vyhradily. První obsah se týká vyučovacího procesu, jeho organizace a učitele. Jako druhý koncept se zde jeví hodnocení a jeho možnosti a vhodné přístupy. Poslední součástí příručky bude zaměřena na asistenty. Příručka je pojímá problematiku obecně. Nezaměřuje se na práci s žákem pouze s jedním omezením, ale snaží se navrhnout takové přístupy, které lze uplatit na co nejširší vzorek žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I tak je ale na čtenáře kladen důraz, že se jedná pouze o obecné metody a jejich využití nutno přistupovat s trochou vlastní intuice.

10.2 Grafický design příručky

Pro příručku byl zvolen formát sešitu, který zaručí přehlednost obsahu. Grafika je zaměřena hlavně na jednoduchou orientaci v daném obsahu. Zároveň se svoji vizuální stránkou snaží zaujmout své čtenáře. V nadpisech využívá moderního písma s názvem Sensei, které evokuje tahy malířského štětce. Motiv obálky je vlastnoruční dílo. Obraz vznikl náhodným

zkoušením různých výtvarných pomůcek. Barvy díla jsou tlumené tak, aby nerušili typografii knižní obálky. Příručka zahrnuje i několik volných stránek, pro čtenářovy poznámky.

DIDAKTICKÁ ČÁST

11 Didaktický projekt s názvem „V kůži toho druhého“

Didaktická část této práce transformuje téma inkluzivního vzdělávání do hodin výtvarné výchovy. V rámci výuky byl realizován projekt, který se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt se snaží uchopit fenomén inkluze jako způsob tvorby. Přináší tak žákům nejen nevšední zážitek, ale i drobné zamyšlení a pochopení.

Celý projekt nese název „V kůži toho druhého“. Název vyplývá z obsahu jednotlivých úkolů. Účastníci si během pěti setkání vyzkoušeli výtvarné tvoření s několika různými omezeními, se kterými jejich inkludovaní vrstevníci po celém světě bojují ve škole denně. Bylo zvoleno téma „Příroda kolem nás“, jelikož toto téma je všem účastníkům blízké a také srozumitelné. Právě to umožňovalo plynulost hodin a větší soustředěnost na praktickou stránku celého projektu.

Projekt byl realizován během ledna a února roku 2020 na Základní škole Tyršova 68 v Českém Brodě. Tuto školu jsem zvolila z důvodu mého dlouhodobého působení na této instituci jako učitelka výtvarné výchovy. Výuka probíhala v šestém ročníku v počtu 28 žáků. Počet účastníků se s každým úkolem nepravidelně měnil, dle aktuálních možností žáků. Vzhledem k počtu žáků, možnostem a časové dotaci byl pro většinu úkolů zvolen menší formát papíru.

Omezení tvorby byla přidělena k úkolům na základě jejich obsahu. Hlavním cílem bylo spárovat taková omezení a takové úkoly, u nichž se projeví vzájemné působení. Zároveň však nebylo prioritou, aby způsob tvorby shazoval její obsah. Mezi omezení byla zahrnuta práce jednou nedominantní rukou, práce bez rukou, práce se slepenými prsty, práce souběžně s herní činností, zadání s deformovaným zvukem. Žáci tak měli možnost vyzkoušet si nejen tělesná postižení, ale třeba i poruchu pozornosti.

11.1 Úkol – Jaké jméno máš?

Téma: Příroda kolem nás

Námět: Vizualní podoba rostliny dle jména

Omezení: malba bez rukou

Cílová skupina: třída 6. ročníku ZŠ

Časová dotace: 2x45 minut

Výtvarné kontexty: Petr Nikl

Cíl: Žák navrhne rostlinu, jejíž podoba bude v souladu s jejím jménem.

Pomůcky: tempery/vodovky, štětce, čtvrtka A4, kartičky s nosnými jmény rostlin

Datum realizace: 9. 1. 2020

Očekávané výstupy RVP:

- žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků a vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků
- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu

Úvod

Jelikož se jednalo o naše první společné setkání v rámci mého projektu „V kůži toho druhého“ na téma Příroda kolem nás, nejprve jsem žáky s projektem řádně seznámila. Společně jsme otevřeně hovořili o studentech, jenž se potýkají s nějakým znevýhodněním. Žáci dokonce téma doplňovali svými vlastními zkušenostmi. Nepatrně jsme se dotkli i hojně diskutovaného tématu společného vzdělávání či inkluze.

Jakmile žáci pochopili podstatu projektu, přešli jsme k zadání úkolu. Nejprve jsme společně diskutovali o tématu a jeho náležitostech. Jak jsem očekávala, téma bylo všem blízké, a tak se ve třídě nenašel nikdo, kdo by měl problém mu porozumět. Účastníci projektu se

tak rychle shodli, že pod tématem příroda si představí hlavně rostliny, živočichy, houby a mikroorganismy.

Motivace

- 1) Motivace se během celého projektu skládala vždy ze dvou částí. Pro začátek jsem žákům nejprve určila omezení, ke kterému měli potřebu vymýšlet různé příběhy. Protože se naše první omezení týkalo práce bez rukou, objevily se zřídka velmi drastické fantazijní představy, kdy například dle slov jednoho žáka „přišel o obě ruce při potyčce se žralokem“. Ačkoli jsem tuto motivaci neplánovala nijak využívat, celkově se to v závěru osvědčilo jako dobré východisko. V mnoha žácích, hlavně mužského osazenstva, zažehly podobné představy jiskru k práci.
- 2) Druhá část motivace se již týkala přímo náplně výtvarného úkolu. Naším námětem se stala rostlina a její jméno. Pro žáky jsem měla připravenou přednášku o rostlinách a o vzniku jejich jmen. Ta byla inspirována hlavně článkem z Přírodovědné fakulty Masarykovy Univerzity v Brně (autor neznámý). Mou snahou a cílem bylo pro tuto chvíli žákům pomoci pochopit některé základní osvědčené principy při tvorbě jména již existující rostliny. Také jsem dbala na to, aby obrázky zahrnovaly co nejrozmanitější škálu staveb rostliny, které měly za úkol žáky odvést od jejich schématického vzoru rostliny z dětství.

Na závěr motivace jsem si připravila hru. Na projektoru jsem promítla mnou vybranou rostlinu (náprstník červený). Úkolem studentů bylo na základě podoby a předešlých poznatků uhádnout její jméno. Jako pomocnou ruku jsem zařazovala do diskuze různé otázky (př: Jaký má rostlina tvar?), které žákům pomohly celkem rychle název rostliny vydedukovat.

Úkol

Přesné znění zadání:

„Zavři oči a vylosuj si jednu kartičku se jménem rostliny. Pomocí jakýchkoliv vodových barev navrhni, jak by taková rostlina vypadala, kdyby její jméno souviselo s její podobou. Využij nabytých poznatků.“

„Celý úkol splň bez použití rukou. Ruce smíš používat jen při přípravě pomůcek nikoli při tvorbě. Chceme si zkusit, jak by tvořili žáci s tímto znevýhodněním a s jakými problémy by se setkávali. Je možné, že malbu či pomůcky nebudete mít plně pod kontrolou, a to je správně. Výsledek není primární.“

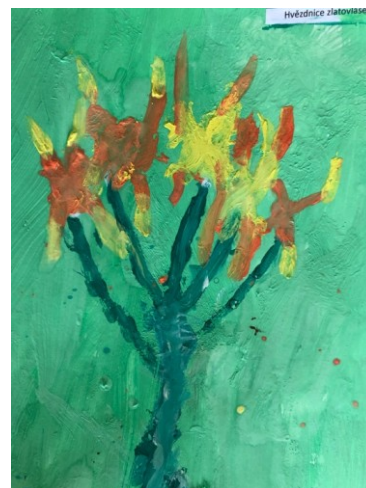
Doplňující otázky:

Jakou bude mít rostlina podobu? Jaký bude mít květ tvar? Bude mít rostlina květ? Jak velký květ bude? Bude mít jeden květ nebo více? Jaký tvar bude mít list? Bude mít list? Jaká bude jeho velikost? Jakou bude mít rostlina barvu? Jak by vypadala rostlina v zimě? Jak by vypadal plod této rostliny? Jak by vypadala, pokud by nebyla rozkvetlá?

Realizace:

Hodina probíhala celkem hladce a v příjemném duchu. Troufám si říci, že žáky úkol bavil a hluboce se do něj ponořili.

Pouze jeden chlapec zvolil malbu nohama. Zbytek třídy uchopil štětec do úst. Prvním společným problémem se stala nestabilita papíru, jelikož se pořád otáčel nebo ujížděl. Vynálezavější jedinci si ho přilepili, případně zatížili. Během zpracování vyšlo na povrch několik dalších vychytávek, jako bylo například zkrácení násadky štětce pro lepší koordinaci. Tyto „vynálezy“ jsem nijak neomezovala. V závěrečné reflexi mi to pomohlo předložit dětem téma speciálních pomůcek.



Obrázek 6 - Práce žáků – Hvězdnice zlatovlásek

Reflexe:

Reflexe probíhala již během hodiny individuální formou. V závěru nesměla chybět ani společná reflexe, která probíhala v kruhu. Ten jsme vytvořili před tabulí okolo našich prací tak, aby každý viděl. Každý měl za úkol nám svou rostlinu představit a prozradit, jak při její tvorbě uvažoval a z jakých principů vycházel. Výjimečně nechávali žáci své spolužáky nejprve hádat, aby si ověřili, zda je jejich návrh rozpoznatelný, a tudíž „funkční“. Vedle myšlenkového postupu a úvah musel každý také zhodnotit způsob práce.



Obrázek 10 - Práce žáků – Řasokoule



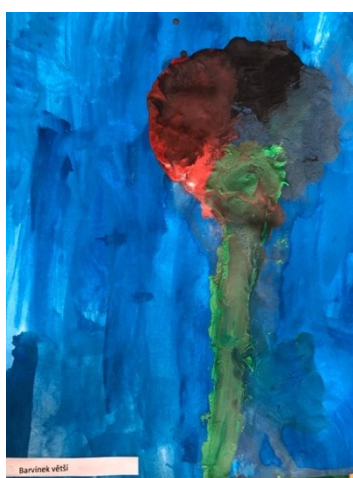
Obrázek 11 - Práce žáků – Slizoplod



Obrázek 12 - Práce žáků – Korálovec hřebenitý



Obrázek 9 - Práce žáků – Žebrovnice



Obrázek 8 - Práce žáků – Barvínek větší



Obrázek 7 - Práce žáků – Koulenka srdcolistá

11.2 Úkol – Fantazijní zvíře

Téma: Příroda kolem nás

Námět: Fantazijní zvíře

Omezení: kresba a práce jednou nedominantní rukou

Cílová skupina: třída 6. ročníku ZŠ

Výtvarné kontexty: Hieronymus Bosch, Jake a Dinos Chapman

Cíl: Žák pomocí jednotlivých prvků složí své vlastní fantazijní zvíře.

Pomůcky: pastelky, nůžky, čtvrtka A4

Datum realizace: 16. 1. 2020

Očekávané výstupy RVP:

- *žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků a vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*
- *žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*

Úvod

Na úvod druhé hodiny jsem žákům objasnila záměr a obsah našeho projektu. Zopakovali jsme si některé pojmy a brzy se pustili do práce. Tentokrát se jednalo o omezení práce pouze na jednu nedominantní ruku.

Motivace

Tvorba bratrů Chapmanových a Hieronymuse Bosche mi byli motivací k následné tvorbě. Společně jsme s žáky probírali myšlenku seskupování. Mimo umění tak přešel hovor třeba i na nejrůznější filmové postavy, sprchové šampóny 3v1 nebo obyčejnou tužku s gumo u. Žáky téma velmi zaujmul, a tak se neustále předháněli, kdo vyjmenuje více příkladů.

Úkol

Tento úkol se dělil na dvě části. Zprvu žáci pracovali pouze s námětem zvíře nikoli však s námětem fantazijní zvíře. Díky charakteru úkolu bylo nutné nejprve stanovit určitá kritéria. Námět „zvíře“ bylo přeci jen velmi širokou oblastí a bez těchto kritérií bych ohrozila funkčnost nadcházejícího postupu. Mimo jiné jsem náš úkol specifikovala pouze na čtyřnohá zvířata, což se stalo prvním důležitým bodem našeho úkolu. Druhým bodem pak bylo stanovisko, které určovalo, že veškerí živočichové budou nakresleni pouze z boku. Tato část zabrala zhruba 45 minut.

Druhou část odstartovalo stříhání, které také probíhalo pouze nedominantní rukou. Kresbu bylo nezbytné nejprve obstříhnout podél jejího obrysu. Následně museli žáci zvířeti oddělit přední končetiny, zadní končetiny a hlavu. V souhrnu tedy každý získal čtyři části, které roztrídili na čtyři společné hromádky. Jedna hromádka obsahovala pouze zadní končetiny, další přední končetiny, třetí pouze těla a poslední hlavy. V návaznosti na to si pak každý znovu vylosoval čtyři nové (jiné) části, ze kterých poté komponoval nové fantazijní zvíře. Jelikož některé části byly nesourodé, museli žáci přemýšlet o kompozici.

Přesné znění zadání:

„Popřemýšlej, jaká znáš čtyřnohá zvířata. Mohou to být například zvířata domácí nebo exotická. Zvol jedno, které by se ti za daných kritérií kreslilo nejlépe a jednou nedominantní rukou ho nakresli na papír. Snaž se využít co největší plochu papíru.“

„Vystříhni zvíře podél jeho obrysu. V dalším kroku ho rozstříhni na 4 části – přední nohy, zadní nohy, tělo a hlavu. Před tabulí jsou přichystané čtyři mističky s názvy těchto částí. Jednotlivé kusy zde roztríd’.“

„Až tento krok splní celá třída, znovu se shromážděte u mističek. Každý si vylosuje čtyři nové části, z nichž pak na novou čtvrtku zkomponuje nové fantazijní zvíře. Jednotlivé části vhodně zkomponuj.“

Realizace

Nejprve velké procento dětí naříkalo a stěžovalo si na obtížnost úkolu. Někteří se mě dokonce snažily přesvědčovat, že jsou v běžném životě leváci, a tudíž musí dnes pracovat pravou. Stejně jako u předchozího úkolu jsme i zde narazili na problém pohyblivosti papíru. Ten vyřešily děti obdobně. Hlavně zpočátku dělalo všem problém ruku zkoordinovat a přijít

na vhodný způsob kresby. Kvůli zhoršené motorice byla většina linií kostrbatých. Největší problém byl asi ve vybarvení objektu, jelikož jim nedominantní ruka nedovolila přesnost, na jakou byli někteří zvyklí u své dominantní ruky.



Obrázek 13 - Práce žáků – Fantazijní zvíře

V podobném duchu se odvíjela i druhá část hodiny. Stříhání se ukázalo být ještě těžším úkolem než předešlé vybarvování. Nakonec jsem dětem povolila si papír přidržet druhou rukou. I tak to bylo ale velmi těžké. Práci ztěžovalo i použití nůžek, které byly sestrojeny na práci z jiného úhlu. Papír tak některým nešel vůbec stříhat. Nakonec se s tím ale všichni uspokojivě vypořádali a pustili se do dalšího kroku. S komponováním i lepením se poprali docela hravě. Některé kombinace byly velmi zajímavě promyšlené.

Reflexe

Pro společné zhodnocení práce jsme se shromáždili u tabule, kde každý své dílo vystavil. Žákům jsem poskytla prostor pro prohlídku prací a nechala je volně diskutovat. Až poté navázala reflexe, přičemž každý musel zhodnotit nejen své dílo a díla spolužáků, ale i způsob práce, na jaký tuto vyučovací hodinu narazil. Práci nedominantní rukou shledávali žáci o něco méně obtížnější než práci bez rukou. I tak se zde ale vyskytly určité specifické nesnáze, se kterými se během práce většina potýkala. Jedním z hlavních problémů se stala celková koordinace ruky. Některé žáky totiž ruka během práce bolela, brněla nebo zčervenala. Komponování jednotlivých dílů označili žáci jako středně těžké, jelikož se našli i jedinci, kteří si s umístěním dvou nohou vůči stavbě těla nevěděli rady. Nezřídka pak vznikaly různorodé kombinace, kdy se například změnila celá pozice zvířete. Za nejtěžší část práce považovali žáci stříhání.



Obrázek 14 - Práce žáků – Fantazijní zvíře



Obrázek 15 - Práce žáků – Fantazijní zvíře

11.3 Úkol – Bláznivý herbář

Téma: Příroda kolem nás

Námět: stavba rostliny z různorodých předmětů

Omezení: zadání pomocí videa s deformovaným zvukem

Cílová skupina: třída 6. ročníku ZŠ

Výtvarné kontexty: Jan Švankmajer, Arcimboldo

Cíl: Žák za pomoci jednotlivých prvků a nové techniky (tisk) vytvoří svou vlastní fantazijní rostlinu.

Pomůcky: kapa deska, temperové barvy, grafický váleček, čtvrtky A4, různé kovové předměty

Datum realizace: 23. 1. 2020

Očekávané výstupy RVP:

- *žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků a vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*
- *žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*
- *žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření, vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*

Úvod

Povaha úkolu a jeho zadání bylo nové jak pro mě, tak pro mé žáky. Předem jsem skupinu seznámila s tím, jakým duchem se ponese dnešní omezení a upozornila je, že video pustím pouze jednou. Třída tak vzala úkol velmi zodpovědně a celé promítání ve třídě panoval klid. Někteří se dokonce chopili tužky a papíru pro zaznamenání několika poznámek.

Motivace

Jako motivace mi posloužilo samotné video, pomocí kterého jsem promlouvala k žákům. Ve videu jsem žákům vysvětlila zadání dnešního úkolu. Zvuk jsem však během postprodukce upravila, a tudíž se místy stal nesrozumitelný. Zadání se pro ně stalo tedy takovou hádankou, jejíž řešení se dozvěděli až na konci hodiny. Pro větší vtažení do úkolu jsem využila i současný trend „youtuberství“, kdy jsem dětem nabídla jednu z možností, jak mohou zadání pomocí videa vnímat. Jelikož se jednalo o odvěti, které je všem velmi blízké, od první vteřiny video doslova hltali.

Úkol

Dvě vyučovací jednotky opět rozdělily úkol na dvě části. První vyučovací hodina byla věnována zadání, motivaci a tvorbě, zatímco v druhé části probíhal tisk se závěrečnou reflexí. Tvořivá část proběhla bez problému a zdálo se, že až na některé detaily, zadání všichni porozuměli. Ti, kteří úkolu neporozuměli, snadno práci odpozorovali od druhých. Ve skupině se však našlo několik jedinců, kteří do desky kreslili, namísto vytlačování předmětů, jak bylo ve videu sděleno.

Tisk se nesl v trochu chaotickém duchu. Škola totiž neposkytuje tolik pomůcek a prostoru, jaký by byl pro tuto činnost potřeba. Také to byla první zkušenost žáků s tiskem, tudíž byl první pokus zřídka úspěšný. Časovému rozložení to ale odpovídalo, a tak nám opět zbyl čas na společnou reflexi.

Přesné znění zadání: (viz. videonahrávka v příloze)

Realizace

Na začátku tvorby se žáci tvářili trochu rozpačitě. Někteří nevěděli, co si počít, a tak nenápadně přihlíželi sousedovi, nebo se rozhlíželi po třídě. Během několika minut se však do práce pustili téměř všichni. Nejprve shromažďovali veškeré zajímavé předměty, které by do polystyrenové desky mohli vytlačit. Hledali v taškách, penálech ale i po třídě. Eventuálně si předměty půjčovali.

Proces vytlačování se projevil jako obtížná část. Některé předměty nebyly k vytlačování do desky úplně vhodné, a tak jejich otisk vyžadoval velkou sílu. Žáci si ale rychle poradili a k práci využili například váhu celého těla a na předmět stoupli.

Tisk z výšky byl pro všechny nový. V krátkém čase princip techniky většina brzy pochopila. I přesto se žáci potýkali s několika nesnázemi. Problémy působilo velké či malé množství barvy na desce, nebo její nerovnoměrné rozválení. Ve třídě také zavládl chaos, jelikož není třída dostatečně vybavená, a tak se v místě tisku tvořila fronta. Žáci se ale nenechali odradit nepříznivými podmínkami a práci všichni dovedli až do zdárného konce.

Reflexe

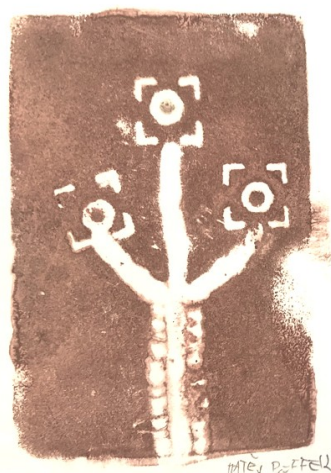
Reflektivní část probíhala v závěru hodiny. Veškeré práce jsme shromáždili na jedné z lavic a utvořili kruh. Žáci opět posuzovali nejen jejich výtvary, ale i práci na úkolu s určitým omezením. Třída došla k závěru, že i když byl zvuk videa hůře srozumitelný, obraz ve videu jim několikrát dopomohl k porozumění. Z velké části využívala skupina odezírání, nebo se soustředili na neverbální komunikaci. Společně jsme pak na výsledných pracích rozklíčovali několik drobných prvků, které byly v rozporu se zadáním.



Obrázek 16 - Práce žáků – květina



Obrázek 18 - Práce žáků – květina



Obrázek 19 - Práce žáků – květina



Obrázek 17 - Práce žáků – květina

11.4 Úkol – Plastické zvíře

Téma: Příroda kolem nás

Námět: využití materiálu při tvorbě

Omezení: práce se slepenými prsty

Cílová skupina: třída 6. ročníku ZŠ

Výtvarné kontexty: Krištof Kintera, František Skála

Cíl: Každý žák ztvární své zvíře za využití vhodných materiálů.

Pomůcky: čtvrtka A4, lepidlo, nůžky, tavná pistol, látky, barevné papíry, brčka, CD, síťka, víčka, korálky, koření, silon, špejle aj.

Datum realizace: 6. 2. 2020

Očekávané výstupy RVP:

- *žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků a vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*
- *žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření, porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*

Úvod

Tento úkol byl zaměřen na strukturu a povrch zvířat, které se žáci snažili pomocí nejrůznějších materiálů v jejich tvorbě ilustrovat. Tento typ úkolu jsem zvolila vzhledem k omezení, které zhoršuje jemnou motoriku dítěte. Z důvodu bezpečnosti jsem žákům s tavicí pistolí vypomáhala. Žáci měli za úkol pracovat se čtyřmi slepenými prsty, s výjimkou palce.

Motivace

Pro motivaci jsem využila několik ilustračních obrázků zvířat a výřezy jejich struktury či povrchu. V dalším kroku jsem žákům představila různé materiály, které měli za úkol

vnímat jak zrakem, tak hmatem. Každý vybral jeden materiál, jež na základě zmíněných smyslů přirovnal k danému zvířeti. Identifikovatelná zvířata se pak občas v návaznosti na tyto smysly měnila. Nezbytné také bylo vysvětlení a pochopení techniky asambláže, kterou jsme společně prodiskutovali na základě vybraných ukázek.

Úkol

Úkol byl zaměřen na povrchy a struktury zvířat. Žáci pracovali s různými výtvarnými materiály, které vnímali pomocí smyslů. Na základě tohoto vnímání se poté snažili o vhodné využití materiálů v tvorbě.

Přesné zadání:

„Prohlídni si předložené materiály. Vnímej je svým zrakem, ale i hmatem. Zvol několik vhodných materiálů pro svou práci a pomocí asambláže vytvoř libovolné zvíře.“

Realizace

Žákům jsem neposkytla konkrétní postup, tudíž třída pracovala velmi různorodě. Někteří si nejprve vybrali určité materiály, které se zdáli vhodné pro ilustraci. Na základě toho pak zvolili typ zvířete. Jiní zase naopak zprvu navrhli tvar zvířete, do kterého toho hledali vhodné materiály. Práce s materiály, stejně jako stříhání, se staly účelně stěžejními pro naše omezení. Díky



Obrázek 20 - Práce žáků – Ryba

omezením se žákům s věcmi špatně manipulovalo, a tak se hodina neobešla bez stížností. Největší zádrhel shledávám v používání tavné pistole, kterou jsem vzhledem k bezpečnosti používala pouze já. Žáci následně předměty komponovali na připravené lepidlo. Bohužel jsem však v hodině působila jako jediný pedagog, tudíž se zde během výuky vytvořila fronta, což pozastavilo plynulost výuky. Vzhledem k nastaveným pravidlům třídy se žáci nakonec s chaosem rychle vypořádali a s předstihem svá díla dokončili. Zbýlý čas jsme využili k reflexi.

Reflexe

Reflexe probíhala nejen individuální formou, ale i společnou. Během výuky jsem s žáky výtvary několikrát konzultovala. Technika asambláže byla pro všechny nová, a tak pro nás byla důležitá i technická část úkolu – navíc s omezenou motorikou. Společná reflexe proběhla klasicky v několika posledních minutách vyučovací jednotky. Největším tématem reflexe se staly materiály. Dalším důležitým bodem se pak stala i reflexe práce s omezením. Tady se třída rozdělila na dvě skupinky. První nepociťovali v obratnosti rukou žádný rozdíl nebo jen minimální. Druhá skupinka označila omezení jako velmi ztěžující výtvarnou činnost. Největší problém působila práce s drobnými předměty a stříhání.



Obrázek 21 - Práce žáků – Pavouk ze sílonu

11.5 Úkol – Květ

Téma: Příroda kolem nás

Námět: cesta k abstrakci

Omezení: práce na zadaném úkolu souběžně s herní činností

Cílová skupina: třída 6. ročníku ZŠ

Výtvarné kontexty: František Kupka

Cíl: Žák vytvoří abstraktní obraz z fotografie rostliny.

Pomůcky: čtvrtka A4, barevné papíry, fotografie květin, nůžky, lepidlo, pauzovací papír

Datum realizace: 13. 2. 2020

Očekávané výstupy RVP:

- *žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků a vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*

- *žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*

- *žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření, porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*

Úvod

Poslední úkol mého projektu byl zaměřen opět na rostliny, konkrétněji na květ. Forma tohoto úkolu představovala žákům jeden ze způsobů, jak dojít od reálného k abstraktnímu. Úkol byl o trochu náročnější než běžné úkoly a třída se v tomto ohledu projevila jako různorodá. Zatímco pro některé byla forma úkolu srozumitelná, několik jedinců našlo pochopení až v úplném závěru. Omezení zde simulovalo hlavně poruchu pozornosti, jelikož se žáci krom výtvarné činnosti museli soustředit na různé zvuky, či vizuální obrazce. Na základě těch poté plnili různé jednoduché činnosti, které je na několik vteřin odtrhly od tvorby. Omezení spočívalo tedy v jakési hře, kterou během obou vyučovacích hodin výtvarné výchovy hráli. Stanovila jsem tři zvukové signály a tři vizuální. Účastníci projektu tak byli nuceni nejen vnímat zvuky, ale i pozorovat.

Motivace

Motivace se skládala ze dvou částí. Obě však byly nezbytnou součástí naší tvorby.

- 1) První část probíhala formou diskuze, ve níž jsme pronikli do abstraktního umění. Při diskuzi jsem využila několika ukázek z tvorby česko-francouzského autora Františka Kupky.
- 2) V druhé části motivace jsme se zaměřovali na omezení práce. Nejprve jsem stanovila pravidla hry a vysvětlila jsem signály, které spouští určité činnosti. Tato pravidla jsem napsala na tabuli, která sloužila jako pomůcka k jejich osvojení. V několika

následujících minutách jsme si hru vyzkoušeli zatím mimo tvorbu. Tato část mi předala zpětnou vazbu o úrovni porozumění žáků. Naopak žáci měli možnost vyzkoušet si hru bez tlaku na tvorbu.

Úkol

Úkol je zaměřený na rostlinu a její rozklad. Jeho obsah se snaží zjednodušeným způsobem přiblížit žákům jeden z principů abstraktního umění. Pro ulehčení práce žáci vycházeli z fotografie rostliny.

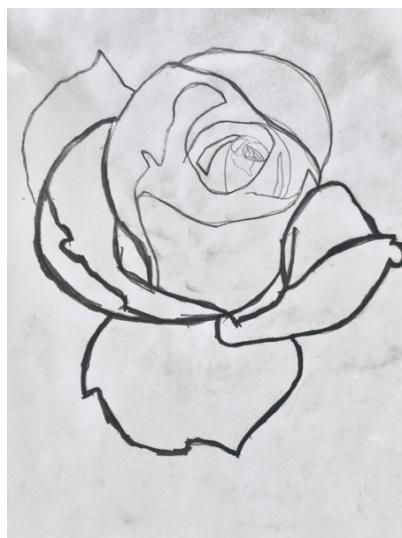
Přesné zadání

„Zvol si jednu ze tří fotek rostlin. Prohlédni si její květ a přemýšlej o jeho tvaru. Na pauzovací papír obkresli tvary jednotlivých lístků. Ty následně překresli na tři barevné papíry a vystřihni je. Na závěr si vezmi bílý, nebo jinak barevný papír. Z barevných tvarů slož zajímavou kompozici a nalep ji. Vycházej z tvarů a jejich možností.“

Realizace

Žáci si nejprve zvolili jednu ze tří fotografií květu různých rostlin, které se mi pro tento úkol zdály vhodné. Skrze pauzovací papír poté přenesli lístky květů na barevné papíry. Každý jednotlivec si tak vytvořil sadu několika barevných tvarů, které vycházely z tvaru rostliny a z nichž následně stavěl svou abstraktní kompozici.

První fáze tvorby probíhala ze začátku poněkud zmateně. Žáci působili poměrně neklidně a jejich soustředění na hru je výrazně rozptylovalo od výtvarného úkolu. Z toho důvodu jsem nejprve nechala žáky připravit pomůcky a proniknout do tvorby. Teprve asi po patnácti minutách byl spuštěn první signál, který nutil děti vstát. Jelikož se jednalo o signál zvukový, všichni žáci zareagovali poměrně rychle. Větší problém působily signály vizuální, které valná většina žáků zpočátku nezaznamenala, a tak je ze židlí zvedl až následný ruch třídy.



Obrázek 22 - Práce žáků – překreslená fotografie na pauzovacím papíře

Největší problém činila studentům práce s pauzovacím papírem. Několik žáků tento druh papíru držela v ruce poprvé a nebylo pro ně snadné porozumět jeho technice. Zvláště pak za probíhání naší „hry“. Opakovaně jsme se tak setkávali s menšími či většími problémy.

Pro některé bylo nesnadné abstraktní kompozici sestavit. Vystřihnuté tvary žákům asociovaly různé předměty či jejich části, které pak sestavovali dohromady. Několik žáků složilo znovu tvar květiny jiného druhu.

Reflexe

Vzhledem k náročnosti úkolu i omezení zbylo na reflexi jen několik posledních minut. Hodnocení tak bylo výrazně zkráceno a jeho role jsem se ujmula převážně já, abych žákům poskytla zpětnou vazbu. Několik žáků pak zrychleně reflektovalo úkol i omezení. Omezení shledávali jako zábavné, ale k práci velmi těžké. Někteří jedinci dokonce přiznali, že se často ve svém postupu tvorby ztráceli. Úkol žáci označili jako středně těžký. Jak bylo již výše zmíněno, nejobtížnější částí se stala práce s pauzovacím papírem.

Celkově ale hodnotím tuto hodinu jako úspěšnou, jelikož splnila, až na menší zádrhly, moje očekávání. Chaos i zmatek byl v rámci této výuky vítán.



Obrázek 23 - Práce žáků – abstrakce



Obrázek 24 - Práce žáků – abstrakce



Obrázek 25 - Práce žáků – abstrakce

12 Celkové hodnocení a shrnutí didaktického projektu s názvem „V kůži toho druhého“

Didaktický projekt s názvem „V kůži toho druhého“ byl zaměřen na téma diplomové práce z trochu jiného úhlu. Těžiště obsahu bylo postaveno především na postupu práce, nikoli na úkolech jako takových. Celý projekt byl pro mne i pro žáky zčásti experimentem, který vnesl do hodin výtvarné výchovy dávku netradičnosti, zábavy, a troufám si podotknout, že přinesl i alespoň malé porozumění různým omezením, se kterými se někteří žáci mohou potýkat.

Během tvorby i reflexe jsem zaznamenala několik velmi zajímavých poznatků, které obohatily nejen mou pedagogickou praxi, ale také mé celkové povědomí o dané problematice. K některým z poznatků došli doufám i účastníci projektu, kteří ke každému úkolu i reflexi přistupovali s velkou zodpovědností. Netradiční pojetí úkolu se projevilo jako hlavní spouštěč rozsáhlých diskuzí, ve kterých se každý toužil pochlubit svou vlastní zkušeností. Diskuze mezi žáky pokračovaly i mimo vyučování napříč ročníky. Což pro mne bylo pozitivní zpětnou vazbou, která potvrdila nejen nadšení žáků z tohoto projektu, ale i jejich hloubání nad danou problematikou.

Většina výuky proběhla bez větších komplikací. Nicméně za menší nedostatek považuji zejména vybavení a prostory školy, které organizaci celé výuky mírně komplikovaly. Celkový projekt je velmi široký a k jeho efektivnějšímu plnění shledávám potřebnou větší časovou dotaci, nebo práci v menší skupině. Reflexe tak probíhaly ve velmi zkrácené verzi, než bylo původně myšleno.

13 Závěr

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání ve výtvarné výchově. Teoretická část čtenáře nejprve seznamuje se základními pojmy a zákony, kde je tato problematika ukotvena. Některé části jsou zde popsány stručně, jelikož se pro práci nejevily jako zásadní. Dále jsou zde na základě odborné literatury s obdobnou problematikou popsány obecně platné postupy pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které autoři shledávají jako efektivní. Některé z nich se následně ukázaly jako identické s výsledky výzkumného šetření.

Výzkumná část se zabývá vyučováním výtvarné výchovy, především jejími vyučujícími a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum užívá metodologie triangulace, která sleduje výzkumný problém z různých úhlů. Jednotlivé metody kvalitativního výzkumu by totiž nemusely odhalit všechny potřebné aspekty. Jako výzkumné metody zde bylo použito pozorování, volný rozhovor a autoevaluace videonahrávky. Aplikované metody ukázaly několik rozdílných výsledků, které jsou během výzkumu porovnány nejen mezi sebou, ale i s kurikulárními dokumenty, jakými jsou v tomto případě individuální vzdělávací plány jednotlivých žáků.

Výsledky výzkumného šetření odhalily několik účinných postupů, které učitelé aplikují během práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Valná většina výsledků se projevila pro všechny typy znevýhodnění jako totožná. Tyto výsledky byly poté zpracovány společně se závěry odborné literatury do metodické příručky pro učitele výtvarné výchovy, která je též součástí diplomové práce.

V didaktické části je popsána realizace projektu s názvem „V kůži toho druhého“, který obsahuje pět netradičních úkolů. Žáci zpracovávali výtvarné úkoly s různými omezeními, a tak během tvorby naráželi hned na několik překážek. Během závěrečné reflexe sdělovali nejen specifika své práce, ale i to, jak s daným omezením pracovali. Úkoly shledávali jako náročné, ale zábavné. Výsledky prací jsou zdařilé, přestože jejich úroveň odpovídá danému omezení.

14 Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr. 2015. *Metodika Hodnocení Kvality Inkluzivní Školy: Evaluační Nástroj Hodnocení Kvality Inkluzivní Školy*. 1st ed.. Slezská univerzita v Opavě: Fakulta veřejných politik Centrum empirických výzkumů.

Bílý kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002 [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4454-3.

Deklarace práv dítěte, 1959 [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

EVANS, Linda. 2007. *Inclusion: No-Nonsense Series*. 1st ed.. United Kingdom: Taylor & Francis.

FOŘTOVÁ, Kateřina. *Metodika pro pedagogy, Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?* [online]. Praha: Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti. Vydáno 2013 [cit. 13. 3. 2020]. Dostupné na: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 9788088163367.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila

BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026612193.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Listina lidských práv, 1992 [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z:
<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN isbn80-85937-60-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

SOCHOR, Pavel. *Disability and Art Creation*. první. Brno: MSD, 2014. 133 s. ISBN 978-80-210-7579-5.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 9788075520081.

The Individuals with Disabilities Education Act IDEA, 1976 [online]. [cit. 13.3. 2020]

Úmluva o právech dítěte, 1989 [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty>

UNESCO. (1994). *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Všeobecná deklaráce lidských práv.: Společnost pro lidská práva, 1968. [online]. [cit. 13. 3. 2020]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/39238/>

Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními potřebami a dětí mimořádně nadaných v platném znění (1.1. 2020) [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků v platném znění [online]. [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 15.2. 2019 [cit. 13.3. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-15-2-2019>

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963919.

15 Seznam obrázků

Obrázek 1- Pohyb pedagoga po třídě - motivace.....	36
Obrázek 2- Pohyb pedagoga po třídě - tvorba	37
Obrázek 3 - Pohyb pedagoga po třídě - reflexe	38
Obrázek 4 - Pohyb pedagoga po třídě - motivace.....	49
Obrázek 5 - Pohyb pedagoga po třídě - tvorba	50
Obrázek 6 - Práce žáků – Hvězdnice zlatovlásek.....	67
Obrázek 7 - Práce žáků – Koulenka srdcolistá.....	68
Obrázek 8 - Práce žáků – Barvínek větší.....	68
Obrázek 9 - Práce žáků – Žebrovnice	68
Obrázek 10 - Práce žáků – Řasokoule.....	68
Obrázek 11 - Práce žáků – Slizoplod.....	68
Obrázek 12 - Práce žáků – Korálovec hřebenitý.....	68
Obrázek 13 - Práce žáků – Fantazijní zvíře	71
Obrázek 14 - Práce žáků – Fantazijní zvíře	71
Obrázek 15 - Práce žáků – Fantazijní zvíře	71
Obrázek 16 - Práce žáků – květina	74
Obrázek 17 - Práce žáků – květina	74
Obrázek 18 - Práce žáků – květina	74
Obrázek 19 - Práce žáků – květina	74
Obrázek 20 - Práce žáků – Ryba	76
Obrázek 21 - Práce žáků – Pavouk ze silonu	77
Obrázek 22 - Práce žáků – překreslená fotografie na pauzovacím papíře.....	79
Obrázek 23 - Práce žáků – abstrakce.....	80
Obrázek 24 - Práce žáků – abstrakce.....	80
Obrázek 25 - Práce žáků – abstrakce.....	80

16 Seznam příloh diplomové práce

Příloha č. 1 - Práce žáků

Příloha č. 2 - Video – zadání úkolu se zdeformovaným zvukem

Příloha č. 3 - Videozáznam – Hodina paní učitelky Kratochvílové

Příloha č. 4 - Metodická příručka pro učitele výtvarné výchovy