

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti

Synergy of language and visual education

Martina Hrkalová

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. st. ZŠ, specializace: Výtvarná výchova

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představitivosti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Ráda bych poděkovala Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., za odborné vedení, vstřícnost, podnětné návrhy a připomínky, které mi při zpracování této práce ochotně poskytovala. Dále děkuji Mgr. Janu Pfeifferovi za inspirativní konzultaci. V neposlední řadě bych chtěla upřímně poděkovat své rodině, přátelům, kolegům (především ze ZŠ Praha 5 – Košíře) za podporu v průběhu celého studia.

**Anotace:**

Diplomová práce se zabývá možnostmi synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti na primárním stupni ZŠ se zaměřením na potenciální přínosy této edukační metody pro žáky s SPU. Formou kvalitativní výzkumné sondy jsou zde zkoumány konkrétní aspekty práce těchto žáků v průběhu čtyř originálních výtvarně-jazykových programů za účelem zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Výstupy z této sondy jsou využity k modifikaci koncepcí jednotlivých programů, další konkrétní návrhy zefektivnění edukačního procesu při dosahování dílčích výtvarných a jazykových cílů při interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy u žáků s SPU. Některá zjištění dále posloužila pro formulování návrhů dalších výzkumných otázek.

**Annotation**

This thesis deals with the possibility of a synergistic development of artistic and language imagination and at the primary school level focusing on the potential benefits of this educational method for children with learning disabilities. Qualitative research probe explores specific aspects of these pupils' work during the four original art-language programs in order to answer the research questions. The results of this probe are used to modify the design of each program, further suggestions to streamline the educational process in achieving partial visual and language goals in interdisciplinary linking of art and language education for pupils with learning disabilities. Some findings also served for formulating suggestions for new research questions.



## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce má podobu kvalitativní akční průzkumné sondy a zkoumá konkrétní aspekty práce vybraných žáků s SPU při interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy, a to při důrazu na plnění dílčích cílů rovnoměrně v obou oblastech. Výsledky bádání, které probíhalo formou pozorování a polostandardizovaných rozhovorů se žáky a učiteli, jsou analyzovány a krystalizují v konkrétní návrhy pro zefektivnění dílčích aspektů této metody pro ještě větší efektivitu dílčích kroků při osvojování nových znalostí u žáků s SPU. V teoretické části představuji edukační metody synergického rozvíjení výtvarné a jazykové představitosti. Je to především metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning), která reprezentuje inovativní tendence integrace Angličtiny a dalšího nejazykového předmětu (v tomto případě VV), a multisenzoriální přístup. Dále specifikuji stěžejní principy edukačního procesu při interdisciplinárním propojení výtvarné výchovy a anglického jazyka u žáků s SPU, jako je Gardnerova teorie mnohočetné inteligence, respektování individuálních učebních stylů žáků se zaměřením na multimodální vyučování a principy Hejného metody aplikovatelné na model integrovaného vyučování VV a AJ. Dále charakterizuji specifika konkrétních SPU a zásady při práci se žáky s těmito poruchami. V závěru teoretické části se zabývám portfoliem jako formou záznamu průběhu kvalitativních změn žákova edukačního procesu, graduálního a systematického vzdělávání a prostředek pro formativní evaluaci se zaměřením na jeho motivační aspekt. V praktické části představuji čtyři originální programy pro integrovanou výuku výtvarné výchovy a anglického jazyka, které byly realizovány na českých základních školách, a analyzuji informace získané v akční výzkumné sondě za účelem zodpovězení čtyř výzkumných otázek. Hlavním přínosem této práce je, kromě navržení a realizace těchto programů, také jejich detailní reflexe na pozadí kazuistik čtyř vybraných žáků s SPU. Konkrétní aspekty jejich práce během těchto programů jsou zanalyzovány a slouží jako podklady pro závěry mého vědeckého bádání, přičemž krystalizují v konkrétní návrhy pro zefektivnění procesu dosahování stanovených dílčích cílů v oblastech RVP ZV - Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace u žáků s SPU a také návrhy dalších výzkumných otázek.

## **ABSTRACT**

This thesis takes the form of qualitative action probe and examines specific aspects of the work of selected pupils with SLD in interdisciplinary linking of art and language education with an emphasis on reaching goals evenly in both areas. The results of the research, which was carried out by observation and semi-structured interviews with pupils and teachers, are analyzed and crystallize into concrete suggestions of streamlining individual aspects of this method for even greater efficiency of separate steps in learning new skills to students with learning disabilities. In the theoretical part I introduce educational methods of synergic development of visual and linguistic imagination. It is primarily CLIL (Content and Language Integrated Learning), which represents an innovative tendencies in integrating English and another non-language subject (in this case Art) and a multisensory approach. I also specify the fundamental principles of the educational process in an interdisciplinary connections of art and English for pupils with learning disabilities, such as Gardner's theory of multiple intelligences, respecting individual learning styles of students, focusing on multimodal teaching principles and methods applicable to Hejrný model of inclusive education of Art and English. I also describe the specifics of individual SPU and principles when working with students with these disorders. In conclusion, I deal with the portfolio as a form of record during the qualitative changes in the pupil's educational process, graduate and systematic education and means of formative evaluation with a focus on the motivational aspect. The practical part presents four original programs for integrated education of art and English, which were implemented at Czech elementary schools, and analyze information obtained in an action research probe to answer four research questions. The main contribution of this work is, appart from designing and implementating these programs, their detailed reflection on the background of case studies of four selected students with learning disabilities. Specific aspects of their work during these programs are analyzed, serve as a basis for the conclusions of my scientific research and crystallize into concrete suggestions of streamlining the process of achieving the set goals in the areas of Frameworks Educational Programme for Elementary Education - Art and Culture, Language and communication among students with learning disabilities and suggestions of further research questions.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace výtvarné a jazykové výchovy, CLIL, multisenzoriální přístup, učební styly, multimodální vyučování, SPU, integrační výukové programy, primární stupeň ZŠ, portfolio, empirický výzkum

## KEY WORDS

Integration of art and language education, CLIL, multisensory approach, learning styles, multimodal teaching, SPU, integration tutorials, Primary Schools, portfolio, empirical research

## Obsah

Úvod.....	10
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Vybrané edukační metody synergického rozvíjení výtvarné a jazykové představivosti.....</b>	<b>11</b>
1.1    CLIL (Content and Language Integrated Learning).....	11
1.1.1    Charakteristika.....	11
1.1.2    Přínosy.....	12
1.1.3    Zásady plánování CLIL hodin.....	13
1.1.4    CLIL v českých školách.....	14
1.2    Multisenzoriální přístup.....	15
<b>2. Další principy pro zefektivnění edukačního procesu při interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy.....</b>	<b>16</b>
2.1    Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera.....	16
2.2    Učební styly žáků.....	19
2.4    Multimodální vyučování.....	20
2.5    Principy Hejného metody.....	20
<b>3. Aktuální programy pojednávající o benefitech interdisciplinárního propojení vzdělávacích oblastí.....</b>	<b>30</b>
3.1    21CLD.....	30
3.2    Kreativní partnerství pro rovné příležitosti.....	31
<b>4. Specifické poruchy učení.....</b>	<b>32</b>
4.1    Klasifikace projevů jednotlivých specifických poruch učení.....	32
4.2    Etiologie SPU.....	34
4.3    Zásady při práci se žáky s SPU.....	36

<b>5. Hodnocení a klasifikace</b> .....	40
5.1 Portfolio jako forma záznamu průběhu kvalitativních změn žákova edukačního procesu, graduálního a systematického vzdělávání a prostředek pro formativní evaluaci se zaměřením na její motivační aspekt.....	40
<b>II. Praktická část</b> .....	43
Anotace praktické části – výzkumné metody, charakteristika, očekávání.....	43
6. Workshop č. 1: Monkey and Donkey.....	46
7. Workshop č. 2: Funny Old Rabbit.....	57
8. Workshop č. 3: Discovery Camel.....	69
9. Workshop č. 4: Dixit.....	80
Závěry výzkumného šetření .....	90
Závěr.....	93
Seznam použitých informačních zdrojů.....	96
Seznam příloh.....	98

## Úvod

Integrace vzdělávacích oblastí je v poslední době velmi diskutovaným tématem. V této práci s názvem Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představitosti se zabývám interdisciplinárním propojením vzdělávacích oblastí Umění a kultura (převážně vzdělávacího oboru Výtvarná výchova, avšak doplněným také prvky hudební a dramatické výchovy) a Jazyk a jazyková komunikace (konkrétně vzdělávacím oborem Cizí jazyk, v kombinaci s dílčími očekávanými výstupy také z oboru Český jazyk a literatura). Pozornost přitom zaměřuji na konkrétní aspekty práce žáků s SPU při originálních výtvarně-jazykových programech, které jsem vytvořila a zrealizovala za účelem zodpovězení stanovených výzkumných otázek. V současné době je procento žáků s SPU v běžných školách poměrně vysoké a je nesporné, že mohou pociťovat ze svého hendikepu jistou frustraci. Dílčím cílem této práce je na základě výsledků z akční výzkumné sondy pojmenovat konkrétní pozitivní i negativní aspekty práce vybraných žáků s SPU při realizovaných výtvarně-jazykových programech a na základě konkrétních výsledků tyto programy modifikovat za účelem zefektivnění výtvarného a jazykového edukačního procesu (nejen) těchto žáků. Realizováno bylo ve výzkumné části této diplomové práce celkem sedmnáct originálních výtvarně - jazykových programů, přičemž popsány a analyzovány jsou čtyři, a to na pozadí kazuistik čtyř vybraných žáků s SPU. Programů pro synergický rozvoj výtvarné a jazykové představitosti jsem doposud vytvořila třicet osm, a tak potenciál výsledků této výzkumné sondy spatřuji také v možnosti jejich využití pro další výzkum sloužící k modifikaci těchto programů, které by měly zábavnou formou umožňovat žákům (nejen) s SPU snáze dosahovat stanovených dílčích cílů ze vzdělávacích oblastech Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace při jejich interdisciplinárním propojení. Zodpovězení stanovených výzkumných otázek by mělo dále analyzovat vhodnost modelu synergického rozvoje výtvarné a jazykové představitosti z hlediska možností formativního hodnocení žáka s důrazem na jeho motivační význam. Dále jsou reflektovány výstupy z dílčích výtvarně-jazykových aktivit z hlediska vhodnosti jejich využití pro založení výtvarně-jazykového portfolia. Akční výzkumná sonda přinesla odpovědi na všechny stanovené otázky, a navíc poskytla podněty pro položení nových výzkumných otázek, které by mohly být předmětem dalšího bádání.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

### **1. Vybrané edukační metody synergického rozvíjení výtvarné a jazykové představivosti**

#### **1.1 Metoda CLIL**

##### **1.1.1 Charakteristika**

CLIL (Content and Language Integrated Learning) patří k současným evropským vzdělávacím trendům. Výraz CLIL poprvé použil David Marsch v roce 1994. Označil jím typ bilingvního vzdělávání, který se zaměřuje na výuku jazyka a dalšího školního předmětu. Cizí jazyk je v rámci CLILu používán částečně jako nástroj (výuka předmětu je vedena prostřednictvím cizího jazyka) a částečně je vyučován zároveň s daným nejazykovým předmětem. Nejedná se o výuku vedenou pouze v cizím jazyce s vyloučením jazyka mateřského. Ten naopak zůstává součástí výuky, která má systematicky rozvíjet rovněž schopnost žáků komunikovat o daném obsahu i v mateřském jazyce. (Kazellová, Váňová, 2012, str. 8) Je zřejmé, že tato metoda úzce koresponduje s aktuálními tendencemi o restrukturalizaci české vzdělávací politiky. Také podle nedávno zavedených kurikulárních dokumentů je zřejmé, že je kladen důraz především na aplikovatelnost poznatků v běžném životě. Výuka má být orientována především na výstupy, nikoli na postupy. Rámcové vzdělávací programy (RVP ZV) určují, jaké klíčové kompetence by žáci měli během studia získat. Důraz je přitom kladen na efektivitu zvolených edukačních postupů tak, aby nezajišťovaly pouze znalosti získané v izolovaných předmětech, nýbrž aby se tyto poznatky a dovednosti mohly aktivně prolínat, neboli integrovat, a tak vyhovovat požadavkům současné doby. CLIL nabízí výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu, čímž umožňuje synergický rozvoj dovedností v obou oblastech, navíc v konkrétních situacích. To je z hlediska jejich praktického využití nesporná výhoda, jelikož žáci mohou své poznatky využít v přímé komunikaci, při řešení konkrétních problémů.

### 1.1.2 Přínosy

Výsledky výzkumů týmu pracovníky z Karlovy Univerzity, kteří se zabývali integrací anglického jazyka a matematiky, ukazují, že při výuce prostřednictvím cizího jazyka je třeba stavět na odlišném, hlubším způsobu zpracování informací, což v optimálním případě vede k efektivnějšímu osvojení jak jazyka, tak i obsahu. (Hofmanová a kol., 2008) Schopnost vyjádřit stejnou myšlenku v různých jazycích může přispět i k hlubšímu pochopení obsahu. Při výuce angličtiny tedy nejde o prosté převedení obsahu do jiného jazyka, ale o odlišné kognitivní zpracování. (Hanušová, Vojtková, 2011, str. 15) V dnešní době, kdy stoupají požadavky na individualizaci a diferenciaci pojetí výuky, se tato metoda jeví jako velmi žádoucí. Znamená velký pokrok v dlouhodobém trendu rostoucího zájmu a snah o co nejefektivnější výuku žáků při respektování individuality každého z nich. Pokud máme respektovat potřeby žáků a jejich rozdílných učebních stylů, jeví se také integrace dvou a více předmětů jako nedílná součást pokrokových tendencí v pedagogických vědách. Během své 11leté praxe učitelky anglického jazyka na základní škole jsem pozorovala v integraci angličtiny a dalšího školního předmětu velký smysl. Žáci se totiž neučili cizí jazyk jakoby do zásoby, nýbrž byli konfrontováni s možností využít svých znalostí k přemýšlení o dalších souvislostech, které vyplývaly z interdisciplinárních přesahů do jiných školních předmětů. Pravidelně jsme realizovali projekty, ve kterých byly cíle stanoveny jak z anglického jazyka, tak z dalšího nejazykového předmětu. Co se týče výtvarné výchovy v tomto procesu, byla postavena spíše do role jakési pomocnice či zprostředkovatelky vizuálně-obrazných aspektů realizovaného projektu. Cíle Výtvarné výchovy byly postaveny spíše do pozadí. Postupem času jsem ale začala spatřovat více příležitostí ke komunikaci v anglickém jazyce právě prostřednictvím výtvarné výchovy. Obě oblasti totiž slouží jako komunikační prostředek, i když každá svými specifickými vyjadřovacími prostředky, přičemž ve výtvarné komunikaci je v mnohem větší míře uplatňována symboličnost a subjektivita. „Záměrně i mimoděk, umění přirozeně vyzývá k hlubšímu a širšímu myšlení“. (Rymarczyk, 2013, str. 4) Pro toto spojení mezi uměním a kognitivními procesy je uvedení umění do výuky cizích jazyků vysoce relevantní. Kognitivní dovednosti, jako popisování, zkoumání, vyvozování závěrů a hodnocení, jsou úzce spjaté s učením a užíváním řečových dovedností, a v tomto ohledu odpovídají řečovým funkcím. (Otten, 1993) Debaty studentů o uměleckých dílech a uměleckých objektech jsou dále reflektovány vizuálně a hapticky, čímž je osvojení cizího jazyka



zasazeno do kontextově bohatého výukového prostředí, které optimálně podporuje procesy učení. Ve výtvarném projevu je ale oproti cizímu jazyku funkce estetická vnímána jako primární, přičemž vyjadřovací a komunikační rozměr tvůrčí činnosti často ustupuje do pozadí. Komplementárnosti těchto funkcí lze ale velmi efektivně využít. Při procesu učení se cizímu jazyku je aktivizován zrak (psaná podoba řeči) a sluch (zvuková stránka řeči). (Rymarczyk, 2013, str. 4) V inovaci výukových metod, jež směřují ke zvýšení efektivnosti učení, nabízí výtvarná tvorba další možnost – zapojení více smyslů a jejich součinnost, což je také jeden z hlavních principů výuky, který propagoval už Komenský, a v dnešní době je tento princip uplatňován prostřednictvím tzv. multisenzoriálního přístupu. Při synkretickém vnímání dochází k aktivizaci několika smyslů zároveň a paměťový otisk takového impulsu je hlubší. Čím více smyslů je v tedy při procesu učení zapojeno, tím lepší a trvalejší jsou výsledky. (Babyrádová, 2005) Tato forma výuky vychází z přesvědčení, že pro žáka je nejlepší učit se nové věci v širším kontextu, že je důležité propojovat znalosti z různých oborů a učit se o věcech přemýšlet. CLIL reflektuje současnou snahu o integraci vyučovaných předmětů. Zároveň vyzdvihuje výtvarnou tvorbu pro její popularitu u dětí a schopnost zprostředkovat komunikaci i mezi lidmi s rozdílnou jazykovou vybaveností. Zatímco verbálně by se žáci styděli se vyjádřit, protože jazyk neumí dobře ovládat, pomocí umění jim to půjde lépe a získají na sebedůvěře. S větší sebedůvěrou pak budou přistupovat i k osvojení cizího jazyka. Obě složky by měly být rovnocenné, navzájem se prolínat a tvořit ucelenou strukturu hodiny. O tomto aspektu integrace hovoří také Kafková: „Pro cizí jazyk může být tato integrace příznivá, mimo jiné proto, že může předejít vzniku afektivních zábran na straně jazyka, pokud se učiteli podaří přenést atmosféru radosti z tvorby do jazykové složky integrovaného předmětu. Toto je běžný, a vcelku správný předpoklad. Při určité necitlivosti je ovšem možné vytvořit afektivní zábrany zároveň na straně jazyka i výtvarné výchovy, je proto potřeba dvojnásobné opatrnosti.“ (Kafková, 2010, s. 19)

### **1.1.3 CLIL v českých školách**

V českých školách tato metoda ještě není příliš využívána, i když je již dlouhou dobu součástí české vzdělávací politiky. Hlavní překážkou je nedostatečná cizojazyčná vybavenost učitelů odborných předmětů. Učitelé nemají znalost cizího jazyka na takové úrovni, aby s ním mohli plynule se žáky komunikovat. (Kazellová, Váňová, 2012, str. 1) V CLIL výuce je však několik odlišností oproti bilingvnímu vzdělávání, které s sebou

skutečně nese jisté nároky na jazykovou vybavenost. CLIL výuka totiž se od bilingvního vzdělávání liší především tím, že počítá s využitím mateřského jazyka. Respektuje tedy omezené jazykové vybavení účastníků. Je tedy možné touto formou vzdělávat i začátečníky, záleží pouze na míře zapojení cizího jazyka.

#### **1.1.4 Plánování hodiny CLIL**

Výuka CLIL je rozlišována na formu „soft“, zaměřenou převážně na jazyk a „hard“ formu, zaměřenou spíše na obsah. Soft CLIL většinou znamená, že učitel cizího jazyka zařadí do své hodiny nějaký tematický obsah z nejazykového předmětu, např. z biologie. Hard forma CLIL funguje opačně. Hlavní je obsah, tedy látka nejazykového předmětu a jazykové cíle jí jsou podřízeny. Existuje celkem 9 modelů CLIL, přičemž já jsem se při tvorbě programů a výzkumu v praktické části mé práce zaměřila na model 6 - Integrovaný předmět - učitel vyučuje předmět, který má stanovené výstupy a hodnocení jak z cizího jazyka, tak z odborného předmětu. Obecně platí, že při plánování CLIL hodin je nezbytné navazovat na předchozí znalosti žáků, dát jim příležitost nové poznatky objevit samostatně a dát je do souvislosti se stávajícími znalostmi, žáky ke studiu motivovat, učit je se učit, pravidelně přimět žáky reflektovat. (Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 31) Dále platí, že náročnost by se v hodinách CLIL měla zvyšovat pouze v jedné oblasti – pokud učitel zavádí novou odbornou látku, měl by pečlivě volit jazyk, který je žákům snadno dostupný. Naopak v případě, že učivo je žákům povědomé či dokonce známé, je možné zvyšovat požadavky jazykové. V integrované výuce se neseťkávají jen jazyková a obsahová složka. Do hry vstupuje ještě kognitivní náročnost a kulturní odlišnosti. Učitel by měl být schopen adekvátně volit obtížnost s ohledem na všechny čtyři složky integrované výuky 4 C's, neboli content (obsah) - cognition (poznání) - communication (komunikace) - culture (kultura). Měl by hledat cesty, jak žáky naučit překonávat obtíže, které se v jednotlivých složkách mohou projevit. To například znamená, že když učitel zadává kognitivně náročný úkol, měl by se ujistit, že žáci mají dostatečné jazykové prostředky, aby mohli prokázat, že úkolu porozuměli a zvládli ho vyřešit. K tomu se také vztahuje strategie „Scaffolding“, která zahrnuje prostředky a strategie, které žákům usnadní práci s náročným textem nebo obsahem nebo jim pomohou překonat jazykovou náročnost úlohy. „Scaffolding doslova znamená „opora, lešení“ a také „stavění lešení“. Cílem využití scaffoldingu není předložit žákovi hotové řešení ani ho jenom motivovat, ale umožnit a usnadnit mu vlastní cestu k vyřešení zadaného úkolu, zvládnutí probírané látky“. (Kazellová, Váňová 2012, s. 35)

## 1.2 Multisenzoriální přístup

K dalším metodám výuky cizího jazyka (vhodné zejména pro žáky se specifickými poruchami učení) v interdisciplinárním propojení s dalším obsahovým předmětem jsou metody založené na multisenzoriálním přístupu. Moto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš. Důležitá je aktivita žáka. Týká se následujících oblastí:

**Zrak:** žák vidí obrázky, předměty, situace a spojuje je s tvary písmen. Slova jsou vnímána opakovaně společně se zapojením dalších smyslů: slyší svůj hlas, sleduje napsaný text, poslouchá učitele, spolužáky.

**Sluch:** žák poslouchá nejen svoji výslovnost, ale i výslovnost učitele i žáků. Může tak porovnávat, opakovat. Přínosem je využívání nahrávek, ale i diktafonu k poslechu vlastní výslovnosti. Stejně přínosné je také zařazení hudebních prvků do vyučování. Ať už se jedná o auditivní recepci v podobě anglických písniček či hudebních nahrávek, či hudební produkci v podobě zpěvu či pomocí hudebních nástrojů.

**Řeč:** důležité je, aby měl žák příležitost mluvit, opakovat slova a slovní spojení a to v souvislosti s obrázky, předměty či situacemi. Z důvodu frekvence v běžné třídě nelze každého žáka vyvolávat individuálně. Doporučuje se opakování ve skupinách nebo celou třídou. Cílem je motivovat žáka k mluvení a odstranit obavy z chyby.

**Motorika** (hmat, kinestetické vnímání): žák znázorňuje obsah slov pohybem, zapisuje slova se současným vyslovováním. (Zelinková, 2005)

Efektivním prostředkem využití více smyslů při edukačním procesu je zapojení dramatické výchovy. Stejně jako interdisciplinární propojení výtvarné a jazykové výchovy, i při zapojení dramatické výchovy dochází k četným kognitivním procesům prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků, kterými žák během dramatické tvorby komunikuje.

Na provázanost výtvarného a jazykového projevu upozorňuje také Kramulová: „Když cvičíme část mozkové kůry, která odpovídá za kreslení a psaný projev, cvičíme i řečovou oblast - část ovládající ruku inervuje funkce mluvidel.“ (Kramulová, Informatorium 2/2013, str. 17)

Je tedy zřejmé, že čím více smyslů je ve výuce zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a tím se zvyšuje aktivizace odpovídajících oblastí v mozku. Tím je i větší šance na zapamatování nového učiva.

Komenský už v Informatoriu školy mateřské a později také ve Vševýchově rozvinul požadavky soustavného vedení dítěte ve všech oblastech života včetně umění a krásy. Hovoří o písních, které otevírají dítěti cestu nejen k hudbě, ale i k veršům a dalším výtvorům slovesného umění. Děje se tak zejména v projevech, v nichž se spojuje pohyb a hudební výraz. Vedle múzických umění doporučuje Komenský uvádět děti od malička do „malířství“ a podněcovat jejich vlastní výtvarné projevy i podporovat zálibu v prohlížení obrázků; k tomu měl sloužit i Komenského Orbis pictus. K harmonickému vývoji člověka přispívá nejen umění, ale i krása v přírodě a v životě lidí. Při všech uvedených činnostech je uplatňován postup od jednoduchého ke složitějšímu a od bližšího k vzdálenějšímu, přičemž jsou brány v úvahu možnosti dítěte v jednotlivých letech. Hlavním rysem prvního dětství je hravost, která má být při styku s uměním respektována stejně jako potřeba radosti a veselí. Výchovné působení má se uskutečňovat ve shodě s dětskou přirozeností v duchu výzvy, která předznamenává Komenského Velkou didaktiku: „Všechno necht' samo plyne, buď vzdáleno jakéhokoli násilí.“ Multisenzoriální přístup je tedy nejen velmi efektivní metodou pro rozvíjení žáků ve všech oblastech, ale také prostředkem pro synkretické rozvíjení poznatků pomocí využívání smyslů, což je pro děti nejpřirozenější edukační a poznávací formou.

Tyto principy úzce korespondují s teorií mnohočetné inteligence H. Gardnera.

## 2. Další principy pro zefektivnění edukačního procesu při interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy

### 2.1 Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera

Respektování individuality každého žáka a potřebu diferenciací edukačních strategií nalzáme také v teorii mnohočetné inteligence Howarda Gardnera. H. Gardner je profesor pedagogických věd na Harvardské univerzitě a svou teorií "mnohočetné inteligence" ovlivnil současný, nejen psychologický, pohled na inteligenci všeobecně. Na základě výzkumů z oblasti etnologie, psychologie a dalších oborů dokazuje existenci nejméně sedmi relativně nezávislých druhů inteligence, které jsou lidem dány v různé míře. Kritizuje současnou školu za to, že tento poznatek prakticky nezohledňuje, a ukazuje možnosti, jak vzdělávání lépe přizpůsobit jednotlivým potřebám studentů. Snahou H. Gardnera je ukázat pojetí inteligence v širším kontextu, aby nevycházelo jen z výsledků testů, ale také ze znalostí lidského mozku a rozdílů, se kterými se můžeme setkat v různých kulturách. Vychází z vlastní definice inteligence, kterou na základě rozsáhlých úvah vytvořil. Inteligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu. (Gardner, 1999) Domnívám se, že interdisciplinární propojení VV a AJ poskytuje optimální podmínky pro úspěchy žáků se všemi typy inteligence, přičemž jednotlivé aspekty těchto typů inteligence se při konkrétních aktivitách navzájem doplňují a podporují. Podívejme se nyní blíže na specifika jednotlivých druhů inteligence podle H. Gardnera.

1. **Jazyková inteligence.** Tento typ je velmi důležitý především pro školu, kde tvoří celých osmdesát procent šance na úspěch. Bez tohoto nadání se škola stává bolestivou a frustrující zkušeností. Zástupci této skupiny rádi čtou, píší nebo například luští křížovky a hádanky. Není pro ně problémem použití fantazie pro vymýšlení nejrůznějších příběhů a mají v oblibě jazykolamy.

2. **Hudební inteligence.** Je typem projevujícím se ze všech ostatních nejdříve a je od nich nejvíce oddělen. Zahrnuje schopnost zvládnout intonaci, melodii, harmonii, rytmus, tóny a skladbu. Dokáže vykompenzovat slabší jazykovou paměť přeložením řeči do rytmických vzorců. Je pro ně těžce stravitelné monotónní vykládání. Takto nadané děti hrají na

hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení a zpívají si pro sebe.

3. **Logicko - matematická inteligence.** Základní funkcí tohoto typu je chápání okolního prostředí jako světa čísel a znaků, vyznačuje se snahou o věčné konfrontace se světem předmětů, jejich přerovnávání, odhadování jejich množství apod. Vše je uspořádáno ve vztahu k číselným operacím. Tento typ se projevuje velmi brzy, nad smyslově – pohybovou oblastí má převahu čistá abstrakce, logika a věda. Děti nadané tímto typem například počítají aritmetické příklady rychleji a z hlavy, dávají otázky – Kde končí svět? Kdy začal čas? Rády hrají logické hry, milují strategii a vymýšlejí nejrůznější experimenty.

4. **Prostorová inteligence.** Podstatou je schopnost představy čehokoliv. Je zde schopnost přesného vnímání vizuální stránky světa, a tento vjem si kdykoliv vybavit i bez pomoci příslušného fyzického podnětu. Spolu s jazykovou inteligencí tvoří důležitou složku inteligence určenou pro zapamatování a vnímání problémů. Pro lidi s tímto typem je důležitější než psané slovo či vzorce přesná prostorová představa. Děti takto nadané tráví volný čas uměleckými aktivitami, mají zrakové představy při přemýšlení a snadno se orientují v mapách a schématech. Dokážou kreslit přesné podoby věcí nebo lidí a je u nich časté denní snění.

5. **Tělesně - pohybová inteligence.** Je schopností vysoce ovládat pohyby těla, tělo používat jako sebevyjádření, dokázat obratně ovládat předměty vyžadující cit. Děti se projevují vynikáním při soutěžích zaměřených na sport, neustále se pohybují a nevydrží chvíli v klidu. Rády provozují nejrůznější sportovní aktivity a dovedně napodobují mimiku, gesta a pohyby ostatních lidí.

6. - 7. **Personální formy inteligence: Intrapersonální a Interpersonální.** Oba tyto typy jsou mnohem pestřejší a také více závisí na kultuře než předchozí typy. Důležitost těchto typů se projevuje v dobách války, utlačování, hospodářské krize, hladomoru a katastrof. Právě v těchto obdobích se musí řešit události, které jsou neopakovatelné a vyžadují činy. Intrapersonální inteligence představuje schopnost zkoumat a poznat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat tlak okolních lidí se svým rozhodujícím jednáním. Za každé situace usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Děti se projevují silnou nezávislostí, silnou vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami. V novém pojetí autor klade důraz především na to, jak je důležité a podstatné mít nosný model sebe sama a jak důležité je umět z něho při rozhodování vycházet. Interpersonální inteligence představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich nálady, temperamenty, cíle a záměry. Je zde schopnost podle svých potřeb ovlivnit

skupinu lidí, stávat se přirozenými vůdci. U dětí se projevuje velkým množstvím přátel, působí jako rodinní usmiřovatelé a mají velké množství mimoškolních aktivit. (Gardner, 1999)

## 2.2. Učební styly

Gardnerova teorie mnohočetné inteligence s sebou nese také potřebu individualizace a diferenciaci výuky, a to především za respektování rozdílných učebních stylů žáků. Tyto styly se dělí na:

**Auditivní styl:** žák si lépe zapamatuje mluvené slovo, verbalizace mu pomáhá ujasnit a setřídít pojmy a koncepty, často se například učí nahlas.

**Vizuální styl:** žák potřebuje dostatek zrakových podnětů, obrázků, schémat, v učení mu pomáhá grafická forma a organizace učiva- myšlenkové mapy, časové osy, schémata.

**Taktilní styl:** žák se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem

**Kinestetický styl:** pro žáka je důležitý pohybový vjem, informaci spojenou s fyzickým pohybem si lépe zapamatuje.

**Zážitekový styl:** žák se nejefektivněji učí, když poznatek prováže s emočním prožitkem, experimentem, dramatizací.

Zážitek může probíhat v našem případě také v prostředí muzea či galerie, přičemž o potenciálech výuky v těchto vjemově bohatých prostředích poutavě hovořila Jutta Rymarczyk na přednášce pořádané Katedrou výtvarné výchovy PedF UK 7.7. 2014 s názvem Galerie a muzea jako místa pro učení (cizích) jazyků mimo školu.

Podle mého názoru jeden z největších přínosů interdisciplinárního propojení výtvarné výchovy a anglického jazyka spočívá právě v tom, že skýtá potenciál pro využití všech stylů učení jednotlivě i v rozličných kombinacích, čímž zajišťuje vysokou efektivitu edukačního procesu.

Jak se dočteme na internetových stránkách věnovaných metodě CLIL „V hodinách CLIL je třeba mít na paměti, že se kvůli jazykové bariéře mohou některé složky inteligence zdát

oslabené. Žáci mohou tento nedostatek kompenzovat např. využitím sociálních dovedností nebo využitím neverbálních přístupů. Učitel jim k tomu musí v hodinách CLIL dát příležitost – zapojení různých způsobů reprezentace informací navíc pomáhá kompenzovat jazykovou bariéru nejen žákům, ale i učitelům.

### **2.3 Multimodalita ve vyučování**

Na učitelů je, aby co nejlépe zpřístupnil učivo žákům s různými styly učení a zároveň jim ukázal cestu, jak mohou maximálně využít svých možností a schopností. Učitel by měl zohledňovat všechny učební styly a zařazovat aktivity, které využívají různé způsoby reprezentace. Pro kombinaci aktivit, učitelských vstupů i požadovaných žákovských výstupů, které cíleně využívají a střídají zaměření na různé složky inteligence nebo učební styly, se v odborné literatuře používá pojem **multimodalita**.

### **2.4 Metoda prof. Hejného**

Také další edukační metody jsou založené na principech zjednodušujících a zefektivňujících proces učení. Je to např. metoda prof. RNDr. Milana Hejného, jejíž motto je „zasloužená radost z poznávání“ a ve které jsou sice principy koncipovány tak, aby žákům usnadňovaly učení matematiky, ale lze říci, že se dají snadno aplikovat i na jiné předměty. I podle Jutty Rymarczyk „Výtvarná výchova dnes s ohledem na metodologii stejně jako na obsah, sdílí mnoho společného s některými dalšími předměty (s těmi, které mají blízko k hledání, výzkumu a zkoušení svých obsahů), ale jeho velká zvláštnost je v tom, že proti sobě staví danost a hru, vědomost a fikci, realitu a možnost, takže to, co je neznámé, cizí a neobyčejné, je jasně rozlišené.“ (Busse 2004, s. 16) Jak se také dočteme na internetových stránkách věnovaných této metodě, v současné době probíhají výzkumy, jak ji v jiných předmětech uplatnit. Principy Hejného metody jsem vybrala proto, že je orientovaná na to, aby každý žák mohl zažít úspěch, což je také jeden ze stěžejních cílů programů, které jsem pro žáky vytvořila, ale zároveň respektuje heterogenost třídy. Také Jutta Rymarczyk ve svém článku Vytvoření obrazu a řeč o něm říká, že „Hlavní potenciál předmětu dvojjazyčná Výtvarná výchova je ten, že objekty v něm vzniklé umožňují také slabším studentům získat prostor pro myšlení, dávají jim možnost vyjádřit se a zažít úspěch.“ Jedna z hlavních otázek dnešní doby je, jak docílit kvalitního vzdělání a hlavně



zvolit nejefektivnější styl výuky tak, aby všichni žáci využívali naplno svůj potenciál. Je zřejmé, že vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídách je diferenciací potřeb a individualizace edukačních strategií je v běžné třídě téměř nemožná. Hejného metoda přichází s návrhy řešení efektivního vyučování tak, aby bylo umožněno zažít úspěch i těm nejslabším (mezi které často patří právě žáci s SPU), ale silní žáci přitom nezaháleli. To vše za budování nejen trvalých znalostí, ale také přátelské, kolegiální a nápomocné atmosféry ve třídě. Mezi hlavní principy metody prof. Hejného patří:

### **Chyba aktivuje myšlení**

“Pokud učitel vnímá chybu jako nežádoucí jev, vytváří takové klima, které žáka blokuje. Ten ze strachu před chybou raději nedělá nic. A učitel pro odstranění chyby žáka dělá pouze to, že na něj vyvíjí tlak.” Toto je dle mého názoru velmi důležitý přístup, který velmi pozitivně působí nejen na vztah žáka k danému předmětu, ale také na vztah žáka k učiteli i na celkovou atmosféru ve třídě. I já, ve svých 31 letech, si stále nesu komplexy z hodin matematiky, kdy paní učitelka (shodou okolností i naše třídní), neváhala žáky zesměšňovat a ponižovat před spolužáky kvůli sebemenší chybě. Atmosféra v těchto hodinách byla strnulá a zapojovali se jen ti nejsilnější žáci, ostatní nervózně pokukovali po hodinách a „modlili se“, aby už byl konec. Naopak paní učitelka v hodinách angličtiny se nás dobře formulovanými otázkami snažila přimět, abychom chybu analyzovali a pokusili se najít správné řešení. Celková atmosféra v těchto hodinách byla uvolněná a kreativní, s četným zapojováním dramatických, pohybových a hudebních prvků, ale především založená na partnerství, spolupráci, toleranci, do jisté míry demokracii. Pokud nebyly příliš časně nebo to nebyly chyby vzniklé z „lajdáctví“ nebo lenosti žáka, nahlíželo se na ně jako na žádoucí prvek vzdělávacího procesu. I já jsem například žákům s oblibou vyprávěla, jakých chyb jsem se dopouštěla já, čemuž jsme se často upřímně zasmáli. To na žáky působilo velmi pozitivně a přispělo to k uvolněné atmosféře. Zapojovat humor do vyučování je podle mého názoru velmi přínosné a přispívá to nejen ke vztahu učitel-žák, žák-kolektiv, ale je také nedílnou součástí podporujícího, motivujícího a strachu prostého prostředí, ve kterém mohou vznikat ty pravé dětské „objevy“. Také přijdou-li žáci během mého výkladu na nějakou nesrovnalost či dokonce chybu, reaguji kladně a žákovi poděkuji a pochválím, případně ho i odměním určitou formou kladné klasifikace (malá jednička, plus apod.) Není ani od věci poznamenat, že spousta revolučních objevů (např. penicilin) vznikla díky chybě. Například při jednom z workshopů realizovaných při výzkumu do této

diplomové práce, založeném na anglické básničce Wise Owl, skupinka čtyř žáků (z čehož tři mají SPU a 2 SPCH) nerespektovala mé instrukce ohledně techniky „malba duhovými bublinami“. Místo toho, aby pomocí brčka postupně napěnili jednotlivé směsi vody a potravinářského barviva v oddělených kelímcích, napěnili je všechny dohromady, což ve výsledném efektu bylo mnohem zajímavější, než mnou představená varianta. Jelikož v tomto workshopu žáci pracovali ve čtyřech skupinkách čtyřmi různými technikami, nejprve jsem si jejich „rebélie“ nevšimla, jelikož jsem zrovna pomáhala jiné skupince. Když jsem je poté zahlédla, už jsem je chtěla napomenout, ale když jsem viděla, jakého dosáhli „nečekaného“ efektu, musela jsem je samozřejmě velmi pochválit.

“Někteří učitelé dokonce věří, že přiměřený a spravedlivý trest povzbudí žákovo úsilí učit se a povede ke zlepšení jeho studijních výsledků.” Tato domněnka je i dle mého názoru zcela scestná, jelikož tím pouze podnítime žákovu nechuť k učení se danému předmětu. Možná dosáhneme toho, že učení věnuje delší čas při domácí přípravě a více energie, nicméně tato energie nebude efektivně zužitkována, jelikož žákovy poznatky budou pouze naučené soubory převzatých (učitelem předložených) pravidel, ale nebudou výsledkem graduálního vývoje jeho vědomostí nabytých při individuálních poznávacích procesech, především při tzv. „aha- efektu“. Takový žák si může posléze vysloužit na základě svého „uměle vyvolaného“ úsilí jedničku z testu, ale z dlouhodobého hlediska bude mít tato situace spíše demotivační účinek než trvalý přínos. Stejně tak při integraci předmětů AJ a VV je důležité, aby se žáci učili skrze objevování a experimentování, čehož je chyba nedílnou a velmi přínosnou součástí. Jak umění, tak jazyk by v mém pojetí měly být žáky vnímány spíše jako hra, jelikož tato forma je pro děti nejpřirozenější a poznávací procesy při ní probíhají jakoby mimochodem, o to jsou však tyto poznatky trvalejší. Je to především tím, že hra vychází z vnitřní motivace dítěte (Mišurcová, Severová, 1997). Také při nejprimitivnějších hrách dochází k chybám, které se děti ze své vlastní vnitřní motivace pokouší při dalších pokusech odstranit, aby v ní byly úspěšnější. Tak by mělo fungovat i učení a integrace těchto dvou předmětů, kde explorace nesoucí s sebou velké množství velmi přínosných chyb, je jeden ze stěžejních principů, nabízí velmi široké možnosti, jak dosáhnout konkrétních stanovených cílů ve vzdělávacích oblastech Člověk a umění a Jazyk a jazyková komunikace. (viz RVP ZV)

### **Budování schémat- „dítě ví i to, co jsme ho neučili“.**

Proto je velmi žádoucí diferenciaci a individualizaci výuky tak, aby žák měl co nejširší

možnosti, jak své současné vědomosti upevňovat a rozšiřovat, a to jak s pomocí učitele, tak především svou vlastní cílevědomou činností. Výtvarná tvorba dětí provází již od velmi raného dětství a každé z nich při různých experimentech dospělo k rozmanitým objevům. Může jít např. o míchání barev či vlastnosti různých materiálů. Stejně tak se dítě od narození setkává nejen se svým mateřským jazykem, ale v dnešní době díky širokým a všudypřítomným médiím také s jazyky cizími, především angličtinou. Každý žák tedy už do první třídy vstupuje s určitými vědomostmi a naším úkolem je dítěti pomáhat tyto vědomosti dále rozvíjet. Navíc výpověď dítěte o jeho vztahu k životu a jeho životních zkušenostech a zážitcích, které nutně nemusely být nabyty ve škole, se odráží v jeho výsledné práci. Podle Roeselové výtvarné dílo „nabízí bezprostřední výpověď, která nás, dospělé, oslovuje svou strhující upřímností.“ (Roeselová, 1996, s. 23)

### **Práce v prostředích- učíme se opakovanou návštěvou**

„Když děti znají prostředí, ve kterém se dobře cítí, nerozptylují je neznámé věci. Plně se soustředí jen na daný úkol a neřeší neznámý koncept.“ Každé dítě je biologicky a ontogeneticky předurčeno pro učení se jazyku (jazykům) i rozvíjení manuálních dovedností. Je ale třeba mu k tomu poskytnout vyhovující podmínky. Mezi ně patří také zajištění vhodného prostředí pro práci, a to jak toho konkrétního, ve kterém se žák přímo fyzicky nachází, tak toho fantazijního, ve kterém se žák ocitá prostřednictvím výtvarné a jazykové představivosti. U žáků na primárním stupni ZŠ je tedy vhodné volit taková prostředí, která více či méně důvěrně znají. „Toto pojetí tedy zdůrazňuje autonomii a významnost dětství, nepojímá dětství jako deficitní, jako bédnost počátku (Helus, 2009), ani se nesnaží děti připravovat na „skutečný svět, který je dospělým pojetím světa práce“ (Doddington, Hilton, 2007). Stejně tak hra a tvorba není chápána jako zástupná, náhražková činnost. „Představa, že hry a tvořivost se netýkají „skutečností“, ale jen fantazie, je nepochopení, které podvrací jakýkoli argument pro hodnotu těchto činností ve vzdělání“. (Mišurcová, Severová, 1997) Autorky vyjadřují názor, že v imaginativních a tvořivých aktivitách se odehrává hledání pravdy. Celkově můžeme říci, že kontext pedocentrického myšlení je příznivý a podnětný pro učitele, kteří výuku zažívají jako tvorbu. Z tohoto principu vychází také Helena Kafková ve své metodické příručce Barevná angličtina, ve které prostřednictvím půvabných příběhů, fiktivních situací, dramatických scének a rozličných her provádí žáky „kouzelným světem angličtiny“. Potřeba přiblížit dětem svět angličtiny tak, aby se v něm cítily přirozeně a otevřít jim možnosti uchopení

cizího jazyka pomocí fikce, humoru a bizarních situací také mě vedla před cca třemi lety k tomu, abych pro své žáky jako podpůrnou didaktickou pomůcku vytvořila soubor 50 anglických básniček o zvířatech s názvem „Cool Animal School“, jejichž prostřednictvím jsme se každý měsíc „seznámili“ s jiným zvířecím hrdinou, který byl jednak součástí děje jedné z těchto humorně laděných básniček či veršovaných příběhů, ale také žáky seznámil s novou slovní zásobou a gramatickými jevy, a to co nejpřirozenější cestou respektující vývojové stupně dětského učení. Na každý ročník primárního stupně tak vycházela jedna básnička na měsíc, během kterého byli žáci součástí imaginárního světa jednoho z „bláznivých zvířátek“ a s jeho pomocí (např. při cvičeních, výtvarných, hudebních a dramatických, příp. hudebně-dramatických aktivitách založených na konkrétní básničce) pronikali do „tajů“ anglického jazyka. Některé z těchto básniček byly také inspiračním východiskem pro výtvarně-jazykové aktivity při realizaci výzkumné sondy k této práci.

### **Prolínání témat: zákonitosti neizolujeme**

Toto je základní benefit vycházející z interdisciplinárního propojení předmětů, v našem případě výtvarné výchovy a anglického jazyka. „V hodinách tak neuslyšíte ono klasické: „Jééé, paní učitelko, to jsme brali před dvěma týdny, to už si nepamatujeme...“, říká Hejný. K tomuto pojetí se přikláním i já. Ani v běžném životě se dítě nejprve neučí mluvit pouze v přítomném čase, následně v minulém a budoucím nebo se nejprve nenaučí všechna zvířata, poté předměty v bytě apod. Princip graduálního učení je mnohem přirozenější a lépe respektuje individuality dětského mentálního vývoje. Cílem je tedy, aby se ve třídě naopak ozývalo: „Jéé, paní učitelko to už jsme přeci dělali!“. Vyučování izolovaných celků (ať už gramatických jevů, tématických celků nebo slovní zásoby) bez jejich postupného propojování s širšími vědomostmi je přitom častým nešvarem na českých školách a dle mého názoru takovýto styl výuky nerespektuje přirozenost dětských kognitivních procesů. O benefitech propojení různých témat při hodinách integrujících výtvarné a jazykové cíle také poutavě hovořila Anna Klamer při přednášce na téma Přístup k analýze vzájemných vztahů historických událostí, sociálního vývoje, literatury a umění a jeho využití v EFL třídě pořádané Katedrou výtvarné výchovy PedFUK dne 7.7. 2014.

### **Rozvoj osobnosti: Podporujeme samostatné uvažování dětí**

„Jednou z hlavních motivací profesora Hejného při vytváření nové metody byl důraz na to, aby se děti nenechaly v životě manipulovat. Proto učitel ve výuce nepředává hotové poznatky, ale učí děti především argumentovat, diskutovat a vyhodnocovat. Děti pak samy o sobě vědí, co je pro ně správné, respektují druhého a umí se rozhodovat. Dokonce statečně nesou i důsledky svého konání. V tomto tvrzení lze dle mého názoru nalézt také jakousi paralelu s požadavky na tvořivost, které by měly na žáky při interdisciplinárním propojení VV a AJ kladeny. Velice důležité je přizpůsobit prostředky, kterými působíme na dítě a rozvíjíme jimi tvořivost, jeho věku a jeho psychickému vývoji. Musíme naučit žáky nebát se tvořit, což souvisí s odvahou, která je důležitým „spínačem“ pro kreativní přístup. Znamená to stálé podněcování k vytváření něčeho nestandardního, objevování nečekaných spojení předmětů a situací i přesto, že tato spojení se mnohdy mohou na první pohled jevit jako komická. (Uždil, 2002, s. 106) Navíc v koncepci workshopů v praktické části této práce je komičnost v dílech žáků více než žádoucí. Vedle nových znalostí a vědomostí žáci přirozeně objevují také základy sociálního chování a mravně rostou.“ O přínosech v oblasti sociálního chování Hejný hovoří také v rozhovoru, ve kterém uvádí příklad žádoucího myšlenkového pochodu u žáka: „Tonda je vynikající v matice, ale Franta skvěle hraje kopanou. Takže Franta ti nahrál, když jste tady hráli se 7.B , a tys dal góla. Kdyby ti Franta nenahrál...“ Na tomto příkladu Hejný prezentuje žádoucí „vedlejší sociální efekt“, který při kooperační formě vyučování vzniká. I já ráda koncipuji výuku jako práci ve skupinách, jelikož „víc hlav víc ví“ a žáci si mohou navzájem také učiteli.

### **Skutečná motivace: když „nevím“, a „chci vědět“**

„Správná motivace je ta, která je vnitřní, ne nucení zvenčí. Děti přicházejí na řešení úkolů díky své vlastní snaze. Neokrádáme děti o radost z vlastního úspěchu. Díky atmosféře ve třídách se tak kolegiálně tleská všem – i těm, kteří na daný jev či řešení přijdou později.“ Je zřejmé, že nejvíce se žák naučí, pokud je vnitřně motivován. Nemyslím tím ale touhu po dobré známce či udělat radost učiteli či rodičům. Například já jsem se v devátém ročníku naučila velkému množství anglických slov i gramatických pravidel díky textům své oblíbené hudební skupiny, jejichž tištěnou verzi v anglické verzi s českým překladem jsem si objednala přes inzerát. Motivace byla zřejmá- chtěla jsem vědět, o čem má oblíbená kapela zpívat. Také mi samozřejmě dělalo velkou radost, když jsem mohla své nově nabyté vědomosti předvést při hodinách angličtiny, za což jsem od paní učitelky sklídila pochvalu,

což mělo velmi kladný motivační účinek a podnítilo mou další touhu po získávání vědomostí dalších. Je tedy zjevné, že tyto okolnosti na sebe navzájem působí a způsobují jakousi řetězovou reakci, ať už u jednotlivce nebo i v rámci celého kolektivu. Integrace VV a AJ poskytuje pro tuto synkretičnost velmi kvalitní podmínky. Jelikož primárním cílem výtvarného i jazykového vyjadřování je komunikace, žáci sice mohou nejprve cítit uspokojení z toho, že integrace těchto dvou předmětů nabízí možnosti substituce tam, kde žák neví, jak určitý jev vyjádřit výtvarně, nahradí ho tedy vyjádřením slovním, nebo naopak mezery ve schopnostech jazykového vyjádření nahradí prvky výtvarné řeči. Jelikož jsou děti ale přirozeně zvědavé (a také jsou motivovány tím, že už úkol každý svým jedinečným způsobem zvládl), chtějí docílit toho, aby doplnily i mezery v příslušné „slabší“ oblasti a tím dosáhnout komplexnosti svého díla.

### **Reálné zkušenosti: stavíme na vlastních zážitcích dítěte**

„Využíváme vlastní zkušenost dítěte, kterou si samo vybudovalo od prvního dne svého života – doma, s rodiči, při objevování světa venku před domem či na pískovišti s ostatními dětmi.“ I toto je dle mého názoru důležitý princip, jelikož je třeba respektovat specifika dětského vývoje a tím proměny jejich zájmů a co nejvíce usilovat o maximální míru respektování přirozenosti a přiměřenosti při výběru témat a zvolených strategií k dosažení stanovených cílů.

### **Radost z úspěchů: výrazně pomáhá při další výuce**

„Zkušenosti mluví jasně: ta nejučinnější motivace přichází z pocitu úspěchu, z upřímné radosti dítěte, jak dobře vyřešilo přiměřeně náročný úkol. Je to radost z vlastních pokroků i z uznání spolužáků i učitele. Děti tak neznají „blok z matiky“, o kterém v českém školství již kolují legendy. Naopak když vidí vzoreček, není jejich reakcí averze, ale nadšení: To znám, to vyřeším!“ Podobné je to také při učení se jazyku a rozvíjení výtvarného projevu. Podobně jako když batole poprvé vysloví slovo „máma“ rozjařená reakce a smích matky je pro něj motivací a výzvou k dalším jazykovým pokrokům, také pro žáka prvního stupně je velkou odměnou s výrazným motivačním účinkem, když např. porozumí krátkému filmu v angličtině nebo sklídí uznání a pochvalu od rodičů za přednesenou anglickou básničku či zazpívanou básničku. Znamená to, že už něco umí a že už není úplný začátečník- že už vlastně umí anglicky! Jen je ještě třeba „to trošku vypilovat“... Stejně tak úspěchy žáků při výtvarných projevech jsou velmi motivující. Díky systematické a dlouhodobé výuce

zaměřené na integraci výtvarné a jazykové představivosti by mělo být dítě v určité chvíli schopné přijít za rodiči a místo klasického: „Hele, maminko, co jsem nakreslil!“, by svým rodičům mohlo „vyrazit dech“ popisem svého díla v angličtině, a to nejen věcného popisu jeho vizuálně obrazné podoby, ale také dalších aspektů, které za jeho dílem stojí, např. PROČ dítě zvolilo konkrétní řešení určitého výtvarného problému, JAKÝMI výtvarnými postupy k řešení dospělo, JAKÉ ho napadly alternativy, CO se při tvorbě tohoto díla naučilo apod. Největší pomoc rodičů v těchto situacích podle Hejného je, že „žasnou, jak je to jejich dítě šikovné“. Příležitost hovořit nejen o obsahové stránce výtvarného díla dává tomuto pojetí vzdělávání také nový rozměr. „V naší kultuře bývá obraz obecně považován za reprezentaci reality, obraz něco vypráví nebo znázorňuje.“ (Fulková, 2002, str. 20) Nejčastějšími otázkami rodičů i pedagogů jsou: „Co jsi to nakreslil?“ a od dětí očekávají verbální vysvětlení výtvarného sdělení. V dětském výtvarném díle se ale samozřejmě skrývá víc než jen konkrétní obsahové sdělení. Navíc příležitost prezentovat výsledky svého úsilí je velmi účinný motivační prostředek a umožňuje žákům si své myšlenky a vědomosti utřídit a upevnit. Tento princip nalezneme také v 21CLD, o kterém píší v jedné z dalších kapitol.

### **Vlastní poznatek: má větší váhu než ten převzatý**

Podle Hejného má každý žák výraznou intelektuální autonomii. Je tedy více než žádoucí, aby mu nebyly předkládány soubory pravidel, ale aby žák na řešení určitého problému přišel sám (či za pomoci kolektivu). Nejen, že má takový poznatek větší váhu, ale je také mnohem trvalejší. Pro děti je přirozené, že rády řeší různé výzvy. Ať už jde o skládání puzzle, Rubikovy kostky či jiných hlavolamů. Při úspěšném vyřešení přichází pocit radosti. Ten je v podstatě hlavním „hnacím motorem“ pro touhu pro učení se novým věcem za účelem úspěšného vyřešení co největšího množství problémů, které děti vyřešit chtějí. Tím, že jim předložíme matematický vzoreček, gramatické pravidlo nebo šablonu ježka, jim nedáváme prostor pro individuální a hlavně kreativní řešení (a vyřešení problému). Vždyť děti většinu gramatických pravidel dokáží odhalit samy, případně s pomocí dobře položených otázek učitele. Také při výtvarné tvorbě jsou velmi vhodné podmínky ke kladení podnětných otázek a tím žáka motivovat k bohatým a rozličným výtvarným řešením. Vždyť už Hostinský ve svém díle Dějiny umění v dětské světnici apeloval na respektování tohoto principu: „ (...) aby výchova nebyla chápána pouze ve smyslu pasivního přejímání sdělovaných obsahů, ale jako aktivní spoluúčast dítěte na výchovném

procesu.“

### **Role učitele: průvodce a moderátor diskusí**

„Běžná společenská představa učitele je obraz někoho, kdo ví, umí a přednáší.“ „Velká výhoda je, když se učitel dokáže vžít do myšlení jednotlivých dětí a na základě toho vytvořit otázku „na tělo“ slabému, střednímu i nejlepšímu.“ říká Hejný v rozhovoru pro DDTV. Tím pomůže odhalit nejen případné příčiny chyby, ale také dovést žáka k tomu, že určitý úkol sám úspěšně vyřeší.

### **Přiměřené výzvy: pro každé dítě zvlášť podle jeho úrovně**

„Těm nejlepším žákům zároveň neustále předkládáme další výzvy, aby se nenudili. Učitel je nepřetěžuje úkoly, ale zadává takové, aby děti neustále motivoval. Rozděluje úlohy v rámci třídy podle toho, co které dítě potřebuje tak, aby „nejsilnější žák nebyl zdržován a nejslabší frustrován, protože na to nedosáhne“ říká Hejný. Tento princip se týká také žáků s SPU. Ti jsou při špatném přístupu často frustrováni, demotivováni a s hrůzou a úzkostí očekávají další hodinu. Dobrá hodina je ta, ve které každé dítě zažije úspěch. Nezáleží na tom, kolik času k tomu potřebovalo. „Tragedie průměru se netýká jenom škol, ta je v naší společnosti přítomna dosti všude. Za ideál považujeme, že všem stejně.“ Hejný tento jev nazývá „komunistickým mystériem“. Říká, že „nejsme všichni stejní, ale z toho neplyne, že všichni nemůžeme mít radost.“ Domnívám se, že propojení metoda integrace výuky výtvarné výchovy s výukou anglického jazyka tento princip naplňuje beze zbytku. Kde jinde má žák příležitost „vystoupit z davu“, vymanit se z jednotvárnosti a být glorifikován za co největší míru projevené kreativity než při cíleném rozvíjení výtvarné a jazykové představitivosti? Podle Hejného „je tato společnost heterogenní a každý může přispět tím, co v něm je- to je strašně důležité.“ S tímto výrokem nelze než souhlasit a pokusit se vést své žáky v tomto duchu. Pro učitele CLIL je na příklad Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů užitečnou pomůckou pro propojení kognitivní úrovně s rovinou jazykovou. Učitel CLIL by si měl v jednotlivých kategoriích slovesa seřadit podle jejich jazykové náročnosti, připraví si tak škálu aktivit, které mu umožní individualizovat výuku pro různě jazykově zdatné žáky. Například v rovině porozumění žák může zvládnutí cíle prokázat jak předvedením, tak přeformulováním nebo vysvětlením. Při zachování stejné kognitivní náročnosti je tak možné po různých žácích chtít různé výstupy.“ (Tejkalová, Vojtková, 2012)



### **Odstupňování úloh podle obtížnosti**

I tento princip se dá při interdisciplinárním propojení VV s AJ aplikovat. Je však třeba nastavit atmosféru ve třídě tak, aby nebyla příliš kompetitivní, ale naopak aby třída fungovala jako jakási parta kamarádů, která společně řeší různé úkoly. Je zřejmé, že každý může přispět něčím jiným, např. někdo má rozsáhlé vědomosti o vesmíru, jiný dobře hraje na hudební nástroj, další žák může mít slušnou slovní zásobu např. z jazykových kroužků a jiný výborné nápady do dramatických představení. Je důležité, aby žák pochyboval, zda může být úspěšný, ale aby si mohl sám zvolit, v čem bude úspěšný. Při systematické práci představuje integrace VV a AJ velmi vhodné podmínky také pro poznání, analýzu a efektivní zdokonalování metakognitivních strategií každého žáka.

**Podpora spolupráce: poznatky se rodí díky diskusi a Žádné bariéry mezi žáky.** Tyto dva principy z výrazu „integrace“ přímo vyplývají. Je třeba integrovat nejen výtvarné a jazykové vyučování (příp. další), ale také slabší žáky mezi silnější. Toto se týká hlavně žáků s SPU. Ti mohou cítit silnou úzkost, mají-li mluvit před spolužáky, případně svá tvrzení podpořit argumenty, jelikož jsou si většinou vědomi svého hendikepu a nemají příliš velké sebevědomí. Pokud je však atmosféra ve třídě nastavena dobře, spolupráce slabších i silnějších žáků je přínosná pro obě strany, jelikož silnější mohou cítit pomoc spolužákovi jako novou výzvu a nové řešení strategií pro dosažení cíle.

Nutno říci, že většinu těchto principů nalezneme již v Komenského Velké Didaktice, nicméně já jsem zvolila Hejného modifikaci těchto principů, jelikož se domnívám, že lépe korespondují s potřebami a cíli současného vzdělávání, a dále proto, že jeho pojetí je rozšířeno o další principy vycházející z aktuálních vzdělávacích trendů.

Některé principy konkretizované pro výtvarnou výchovu nalezneme také u Uždila v jeho Malém desateru pro výtvarnou výchovu malých dětí. (2002)

### **3. Aktuální programy pojednávající o benefitech interdisciplinárního propojení školních disciplín**

#### **3.1 21CLD (21st Century Learning Design)**

Vzájemný vztah principů tohoto programu a principů integrace jazykového a (nejen) výtvarného vzdělávání je patrná také z toho, že stejně jako metoda CLIL, také 21CLD operuje s tzv. 4 C's. Jsou definovány jako: Communication (komunikace), Collaboration (spolupráce), Critical Thinking (kritické myšlení), Creativity (kreativita). Jak můžeme vidět, společnou oblastí pro oba tyto programy je „komunikace“. Kompetence v této oblasti jsou totiž jeden ze stěžejních požadavků této doby. „Model 21CLD je založen na výzkumném zjištění, že mezi dovednostmi pro 21. století a inovativními výukovými aktivitami existuje při výuce silná korelace. Jinými slovy, tradiční výukové metody nelze jednoduše označit za nevhodné, ale pro dovednosti potřebné v nadcházejícím století je pouze jejich používání nedostatečné. K rozvoji dovedností pro 21. století jsou nezbytné inovativní výukové aktivity. 21CLD je model vytvořený na základě dlouhodobého výzkumu provedeného souborem více výzkumných metod. Tento nástroj se pokouší popsat charakteristiky výukových aktivit, které jsou-li takto realizovány, vedou k rozvoji zmíněných dovedností pro 21. století. Výzkumníci identifikovali šest hlavních skupin charakteristik výukových aktivit a zároveň dovedností žáků, které je možné těmito vhodně připravenými výukovými aktivitami podporovat: spolupráce, budování znalostí, řízení sebe sama, řešení problémů skutečného světa a inovace, využívání ICT pro učení, pokročilý způsob komunikace. Ke každé z výše uvedených dovedností nabízí tento model hierarchicky uspořádaný soubor indikátorů, jejichž plnění ilustruje dosažení či osvojení vyšší úrovně dané dovednosti.“ uvádí PhDr. Jan Voda v sylabu předmětu Aktuální otázky primárního vzdělávání II., jehož absolvování pro mě bylo velmi inspirativní a vyústilo nejen v restrukturalizaci mých pedagogických záměrů, ale také pojetí výzkumné části této práce.

Dalším inovativním programem v oblasti integrace více oblastí vzdělávání je následující program, s nímž mě seznámil Mgr. Jan Pfeiffer.

### 3.2 Kreativní partnerství pro rovné příležitosti

Kurikulární reformy českého školství s sebou přinesly také četné diskuze na téma interdisciplinární propojení různých školních předmětů. Jedním z aktuálních programů, které se touto otázkou zabývají, je i Kreativní partnerství pro rovné příležitosti. Tento program je pod záštitou Společnosti pro kreativitu ve vzdělávání, o.p.s., která vznikla v roce 2010. Jak se dočteme na internetových stránkách organizace, jejími hlavními cíli je rozvíjet různorodou formu spolupráce škol, dětí a mladých lidí a umělců, uměleckých a kulturních organizací. ([www.crea-edu.cz](http://www.crea-edu.cz)) Aktivita jsou zaměřené na neformální vzdělávání, zejména ale na podporu kreativních vzdělávacích metod a programů využívajících umění a spolupráci s umělci na školách, kteří se podílejí na přípravě a realizaci vyučování. „Naší vizí je škola jako prostor pro kreativitu, prostor pro tvořivé a zábavné učení a vyjádření všech zúčastněných.“ „Chceme přispívat k rozvoji individuálního potenciálu dětí a mladých lidí, jejich kreativity, uměleckých vloh, schopnosti konstruktivního myšlení a kritického myšlení. Zároveň chceme podporovat a rozvíjet význam umění pro vzdělávání a rozvoj žáků i pedagogů i celkového prostředí škol.”

Je zřejmé, že tyto cíle velmi úzce korespondují s inovativními tendencemi v českém školství, ve kterém se stále více klade důraz na autonomii žáka a jeho aktivní zapojení do vyučování. Transmisivní modely vyučování v českém školství ustupují (naštěstí) do pozadí a do čela se dostávají konstruktivisticky založené inovativní edukační metody, které respektují potřebu individualizace a diferenciací ve vzdělávání. Heterogenost každé třídy klade vysoké nároky na erudovaný přístup pedagoga k dlouhodobému plánování cílů a tomu odpovídající volbu prostředků pro jejich dosahování.

Domnívám se, že hlavními benefity programu „Kreativní partnerství pro rovné příležitosti“ jsou jednak to, že využívají jeden z dominantních aspektů individuality každého žáka, kterým je kreativita. Rozvoj kreativity je nedílnou součástí procesu vzdělávání jedince, jelikož skrze ni dochází k uchopení nových vědomostí a dovedností specifickým způsobem a tím zanechá i trvalejší otisk v žákově paměti. Dále, jak je patrné již z názvu, umožňuje žákům být spoluautory plánování a realizace jejich edukačního procesu, což jim jednak otevírá spoustu možností pro osobní rozvoj, ale také klade vysoké nároky na jejich uvědomělou a systematickou práci.

## 4. Specifické poruchy učení

### 4.1 Klasifikace projevů specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování. Představují kategorii sloužící k souhrnnému označení výukových problémů, které mají svou etiologii. Mohou být jednou z příčin školní neúspěšnosti, mohou vzniknout na podkladě dysfunkcí centrálního nervového systému. (Bartoňová 2005) Je zřejmé, že u těchto žáků vzrůstá potřeba multimodálního vyučování, při kterém by měli možnost čerpat vědomosti a znalosti těmi komunikačními kanály, které jsou pro ně nejvhodnější a zároveň kompenzovat oslabení v jiných oblastech, to vše za respektování jejich preferovaného učebního stylu.

#### **Klasifikace projevů jednotlivých specifických poruch chování**

**Dyslexie** je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problém může nastat i v rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér a očními pohyby. (Matějček 1993, 1995, Pokorná 1997, Zelinková 1995)

**Dysgrafie** je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Písmo dítěte je neuspořádané, těžkopádné, neobratné, má tendenci směšovat psací a tiskací písmo. Opět zaměňuje tvarově podobná písmena. Často u těchto dětí najdeme vadné držení pera, či psacího náčiní. Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, žák není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

**Dysortografie** je specifická porucha pravopisu, která se velice často vyskytuje v spojení s

dyslexií. Tato porucha neobsahuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě: objevují se zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, vynechané vyznačené délek samohlásek, chyby v měkčení. Porucha ovlivňuje negativně proces aplikace gramatického učiva. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky) se mohou dysortografické chyby znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně správně zdůvodnit.“ Velký přínos ve vzdělávání žáků s dysortografií pomocí integrace VV a AJ spatřuji v tom, že koncept vyučovacích hodin (jednotek) jim umožňuje práci na jednotlivých úkolech dle vlastního uvážení rozložit na základě svých schopností a preferencí. Nejen, že to poskytuje žákovi také možnosti poznání, odhalení a upevnění metakognitivních strategií, ale i učitelé to umožní hodnotit žákovy úspěchy, kterých žák v dané hodině (jednotce) dosáhl, a na cíle, které nezvládl splnit, se zaměřit příště. Žák tak necítí stres a frustraci z toho, že nestihne splnit všechny úkoly, což může působit jako velmi silný blok při kognitivních procesech.

**Dyskalkulie** je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů. Dle mého názoru je pro žáky s dyskalkulií velmi přínosné, když si na řešení, ale i postupy řešení, přijdou samy. Tím lépe pochopí vztahy mezi početními operacemi. Také v konceptu integrace VV a AJ je kladen důraz na autonomní poznávání žáků. Je to totiž nejen silný motivační prostředek, když dítě určitý problém vyřeší samo, ale hlavně vědomosti nabyté tímto způsobem jsou mnohem trvalejší.

**Dyspinxie** je specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.“ Takovému žákovi je třeba nabídnout větší variabilitu materiálů a technik, případně ho dobrými otázkami dovést k samostatnému řešení úkolu tak, aby se svým výsledkem byl spokojen a zároveň dosáhl alespoň některých vytyčených cílů.

**Dysmúzie** je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí a problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými. Tato porucha může být velkou nevýhodou při

učení cizích jazyků, proto je potřeba na ni brát zřetel. Nebývá často diagnostikována v pedagogicko-psychologických poradnách, ale oslabení v této oblasti může při učení se cizím jazykům působit žákovi velké potíže, jelikož není schopen vnímat například intonační odlišnosti ve strukturách vět.

**Dyspraxie** je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i řeči. V integračním pojetí VV a AJ je možné efektivně pracovat i s touto poruchou. Cílem výtvarné výchovy totiž není žáky vést k tomu, že kladně může být hodnoceno pouze dílo, které je krásné a úhledné. Jelikož ve výtvarné výchově je uplatňována vysoká míra subjektivity jak tvůrcem, tak vnímatelem či hodnotitelem, nelze jednoznačně říci, že úhlednost je právě tím správným ukazatelem kvality. I nevzhledné, neupravené a zdánlivě nekoherentní dílo může být ohodnoceno velmi kladně, pokud jsou v něm patrné prvky jistého konceptu a kreativity.

## 4.2 Etiologie SPU

Jeden z nejčastějších etiologických faktorů tvoří lehká mozková dysfunkce, v zahraničí (americká literatura) uváděn jako pojem ADD, ADHD – syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity. „Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit, či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy.“ (Tyl 2000, Train 1997, Bartoňová 2006)

Charakteristiku syndromu lehké mozkové dysfunkce (LMD) najdeme u autorů Třesoňové (1986), Pokorné (2000), Černé a kol. (1995), Traina (1996), kteří vymezují základní příznaky LMD: poruchy řeči a sluchového vnímání, poruchy motorických funkcí specifické poruchy učení poruchy pozornosti poruchy chování – impulzivita, hyperaktivita, charakteristika spánku, citová charakteristika, charakteristika sociálního chování, poškození percepce a vytváření pojmů.

Děti s LMD jsou nápadné svými pohybovými projevy, motorickou neobratností, narušením

zejména v jemné, hrubé motorice a senzomotorice. Mívají slabou vůli, oslabenou vrozenou neschopností soustředit se. Učitel by měl dítěti poskytnout příležitosti, které mu umožňují vyjádřit své myšlenky a plnou účast v oblasti sociálních zkušeností.“ Je zřejmé, že interdisciplinární propojení VV a AJ poskytuje k poskytnutí těchto příležitostí velmi široké spektrum příležitostí.

ADHD: je porucha mozku, která se může projevit v chování ve třídě a narušovat proces učení impulzivitou, slabou pracovní pamětí, hyperaktivitou, nepozorností a obtížemi při zpracování verbálních informací.(srov. Sobotková 2002, Květoňová – Švecová 2000, Sýkorová 2002, ad.)

Vnímání je základem školního vyučování, je subjektivní a citově ovlivněno. Vyrůstá také rozsah pozornosti u dítěte. Kvalita pozornosti určuje i úroveň ostatních poznávacích procesů. Stabilita pozornosti zvolna narůstá, úzce souvisí s motivací a zájmem dítěte. Paměť dítěte mladšího školního věku se vyznačuje stále více narůstající úlohou úmyslné paměti, vyrůstá její rozsah, také se více začíná uplatňovat logická paměť. Dítě si nejčastěji pamatuje věci, které ho zaujaly, nebo k nim má citový vztah, nebo se mu pojí s citovým prožitkem. Představy dítěte se vyznačují velkou názorností. Jeho tendence k živým představám vrcholí kolem desátého roku. Důležitost představ sledujeme z hlediska vyučovacího procesu, kdy představy jedinci nahrazují pojmy. Odborníci si uvědomují, že u dětí se specifickými poruchami učení se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. (Bartoňová 2005)

Ve skupině jedinců s ADD (prostá porucha pozornosti) se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických úkolech. Učitelé uvádějí tzv. denní snění, pomalost při provádění kognitivních operací a obtíže v navazování sociálních kontaktů. Ve školním prostředí se projevují úzkostné rysy. Zatímco děti s ADHD mají obtíže s udržením pozornosti, pro tuto skupinu je charakteristická neschopnost zaměřit pozornost na určitou činnost. (Zelinková 2003, s. 197)

Dvě ze žákyní, jichž se týkají kazuistiky v praktické části této práce, mají kromě SPU také další typ vývojového postižení. U první z nich jde o Aspergerův syndrom, u druhé o vývojovou dysfázii. Odborná literatura uvádí, že komorbidita těchto typů postižení a specifických poruch učení je velmi častá.

**Aspergerův syndrom** je druhem autismu – postižení ovlivňujícího způsob, jakým se osoba dorozumívá, a jak reaguje na jiné osoby. Osoby s Aspergerovým syndromem mají často tyto projevy: potíže v komunikaci, potíže ve společenských vztazích, nedostatek představivosti a tvořivé hry. (<http://www.dobromysl.cz/>)

Druhá žákyně byla diagnostikována s vývojovou dysfázií.

**Vývojová dysfázie** je porucha, která se diagnostikuje tehdy, když je přítomný narušený vývoj jazykových schopností, který se nedá vysvětlit ani mentální retardací (rozumovým opožděním), ani poruchou sluchu, ani deprivací (nedostatkem podnětů), ani jinou chorobou. Tato porucha řeči má systémový charakter a v různé míře **zasahuje receptivní** (porozumění) **i expresivní** (užití) **složku řeči**. Potíže jsou ve všech systémech řeči (verbální, neverbální, znakové). Mohou a nemusí být potíže ve výslovnosti, v artikulaci.

Žáci s vývojovou dysfázií bývají motoricky neobratní, infantilní (dětští), více závislí na blízké osobě. Mívají poruchy učení v širším pojetí. Bývají někdy hodnoceni jako neposlušní, špatně spolupracující, zvláštní, někdy jako autistické. Někdy se objeví koktání, elektivní mutismus (situační nemluvnost), další potíže. Potřebují pomoc, odbornou péči. (<http://deaf-ostrava.cz>) Z výše uvedených informací je zřejmé, že určité projevy žáků s Aspergerovým syndromem a vývojovou dysfázií jsou podobné, čemuž se také podrobněji věnuji v praktické části této práce. „Deficity v komunikační schopnosti dítěte mohou mít negativní vliv na školní úspěšnost i sociální zapojení dítěte“. (Bytešnicková, 2007, s. 142) Vzhledem k tomu, že u obou výše uvedených postižení je narušena schopnost komunikace, pocítují tito žáci ve školním prostředí silné znevýhodnění. Dalším ze společných rysů těchto dvou poruch je nedostatek představivosti, což je zase hendikep při výtvarné a jazykové tvorbě orientované na originální tvorbu s co nejčtetnějšími projevy kreativity.

### **4.3 Zásady při práci se žáky s SPU:**

„Dyslexie mě naučila soustředit se na problémy a promýšlet je. Pomohla mi využívat moji představivost k vizualizaci řešení novými odlišnými cestami. (Kalendář úspěšných dyslektiků v USA v roce 2002 in Zelinková, 2005, s. 5)



Z toho vyplývá, že u dětí se specifickými poruchami učení je spíše vhodné mluvit o odlišnostech ve stavbě a funkci mozku než o jejich poruchách. Je tedy zřejmé, že tyto odlišnosti ve fungování mozku mohou znamenat nikoli pouze hendikep, ale také výhodu. Z mé zkušenosti s těmito žáky byla jejich práce (jak výtvarná tak jazyková) často rozmanitější a jakoby odvážnější. Snad to bylo také proto, že jsem se je snažila podporovat v co nejvolnějším vyjadřování bez toho, aby se museli obávat, že bude prán přílišný ohled na gramatickou nesprávnost či jiné nedostatky. Často se stávalo, že tito žáci odevzdávali velmi nadprůměrné práce, snad proto, že věděli, že jejich práce nebude dokonalá (např. z hlediska gramatiky, jak jsem již psala nebo správné psané podoby slov), a proto se nebáli naplno „popustit uzdu své fantazii“. Nutno podotknout, že i u ostatních žáků na prvním stupni jsem stavěla schopnost sdělovací, tj. vyjádřit své představy způsobem, kterému je možné porozumět, nad gramatickou správnost a dokonalý pravopis.

#### **Přístup učitelů i spolužáků k žákovi s SPU:**

Podle Zelinkové je v odborné literatuře u nás i v zahraničí věnována většinou pozornost reedukaci. Méně se autoři zamýšlejí nad tím, co dítě s SPU prožívá, jak se cítí při opakovaných neúspěších.

Je třeba dodržovat několik zásad:

**Tolerance neznamená zvýhodnění.** V poslední době zaznamenáváme vzrůstající trend hovořit s dětmi na rovinu o všech aspektech jejich vzdělávání. Žáci jsou si tedy vědomi svých „práv“ a spousta z nich se nezdráhá se o ně hlásit. Jisté úlevy v klasifikaci těmito žákům samozřejmě poskytují, vychází to konec konců z legislativy, nicméně odmítám připustit, aby žák, který má nepopiratelný potenciál, se nad každou špatnou známkou ohradil, že „on má přece ty úlevy!“. Snažím se jim poskytnout podmínky pro to, aby jejich cesta za vzděláním byla stejně efektivní jako jejich spolužáků bez specifických vzdělávacích potřeb, a to jak formou výuky s maximální možnou mírou aplikace principů multisenzoriálního přístupu, tak tvorbou originálních didaktických pomůcek. Často se ale stává, že žák nevytváří zdaleka takové úsilí, jaké věřím, že by mohl, a to jen z toho důvodu, že a) „on na to stejně nemá, když je dyslektik (dysgrafik apod.)“ b) „stejně mi učitelka musí dát úlevu ve známce, tak co bych se snažil“. Ani jeden přístup samozřejmě není žádoucí, a tak se snažím tyto tendence u žáků eliminovat především svým přístupem, který zahrnuje další zásadu:

**Zážitek úspěchu:** Ten je významnou hybnou silou v životě dítěte a významným motivačním činitelem. Tato zásada je jednou z nejdůležitějších, na kterou ve své praxi dbám, a to z toho důvodu, že i já jsem se začala věnovat studiu anglického jazyka naplno a s velkou chutí poté, co mi předsedající komise po maturitní zkoušce z AJ při potřásání rukou řekla: „Martino, vy se angličtině rozhodně dál věnujte, máte velký talent!“. Naopak až dosud (po více než dvaceti letech) doznívají velké komplexy, jejichž kořeny ve mně zasadila má tehdejší třídní učitelka a zároveň učitelka matematiky, když mi po dlouhodobé nemoci neváhala dát cca patnáct nedostatečných v řadě z testů z látky, která byla probírána v době mé nepřítomnosti, a po opakované žádosti o krátké vysvětlení, kdy mi byl vždy pouze přečten vzoreček bez jakéhokoliv dalšího vysvětlení, mi sdělila: „No jo, no, tak když jseš na matiku blbá..“. Stejně jako každý učitel, tak i já mám občas „slabé chvíle“, ale vždy, než vyslovím něco, čeho bych následně litovala, si vzpomenu na tuto učitelku, zhluboka se nadechnu a pokusím se o hodnocení konstruktivním způsobem. Vždy se snažím na práci každého žáka najít něco výjimečného, což se mi většinou povede a je nepopíratelné, že to má silný motivační charakter. Zároveň se ale snažím o co nejcitlivější a zároveň nejkonkrétnější definici chyb a snažím se zároveň se žákem najít možnosti jejich řešení. V tomto směru je mi velmi blízké pojetí chyby prof. Hejného, který ji považuje za důležitý aspekt vzdělávání, protože žáka posouvá blíže k poznání. Je tedy velmi přínosné, pokud žák svou chybu najde a definuje sám, příp. navrhne správné řešení.

**Víra ve zvládnutí alespoň malých kroků je nutná pro žáka i učitele.** I na malých základech je totiž možné postavit další zdokonalování znalostí každého žáka.

**Nezesměšňovat:** Je nepřijatelné, aby učitel chtěl docílit lepších výsledků tím, že bude žákovy chyby např. předvádět ostatním spolužákům za účelem vyvolání smíchu. Žák musí cítit, že učitel je především jeho partnerem a ne někým, kdo snad z pocitů vlastního nenaplnění, se domnívá, že má právo zesměšňovat a ponižovat druhé – navíc své žáky, kteří cítí zoufalství z bezmoci z toho, že se nemohou ani bránit, jelikož by to učitel mohl považovat za drzé chování. Takový učitel by si měl najít zcela určitě jiné zaměstnání, aby neponičil mnohdy velmi křehké osobnosti svých žáků a nezanechal v nich komplexy do celého budoucího života. Přesto - smích a humor považuji za nedílnou součást vyučování a dobré atmosféry při vyučování, a tak pokud cítím, že se to žáka nedotkne (a že má např. v kolektivu silné postavení a je oblíbený), zasmějeme se chybě (ale netýká se to jen žáků s SPU!) společně, čímž se atmosféra mnohdy velmi uvolní, což má na další průběh hodiny

velmi pozitivní vliv.

**Pomoc ze strany učitele a spolužáků by měla být samozřejmost.** Do svých hodin jsem např. čas od času zapojila aktivitu, že žáci, kteří látku pochopili, se stali učiteli a vysvětlovali ji svým žákům, což byla skupinka spolužáků. Tato aktivita měla velmi pozitivní efekt na pochopení látky některými žáky, jelikož jim byla vyložena mnohdy srozumitelnějším („dětštějším“) způsobem. Také Hostinský zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu učitele („vychovatele“) k žákovi, který by měl rozvíjet všechny stránky dětské osobnosti.

**Optimismus** je nedílnou součástí výuky žáků, a to nejen s SPU. Pesimistický učitel svůj pesimismus překládá na své žáky, což má z dlouhodobého hlediska velmi negativní vliv. (Zelinková, 2005)

## 5. Hodnocení a klasifikace

*„Není umění dokázat, že dítě něco neumí, ale je umění dát mu příležitost prokázat, že něco umí“ (Žáčková, H., Jucovičová, D. 2006, s. 2).*

Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace. Úkolem hodnocení žáka se specifickou poruchou učení je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období. Je zaměřeno na celou osobnost dítěte a orientuje se především na jeho kladné rysy (Bartoňová, 2007). Učitel musí také brát v úvahu všechny vnější i vnitřní faktory, které žákovu práci ovlivňují: „Výsledný výtvar je závislý na mentální vyspělosti dítěte, na jeho paměti, představivosti a schopnosti reprodukce, dále na zrakovém vnímání, jemné motorice a grafomotorice, ale také na pozornosti.“ (Duplinský, Moussová, 2002, str. 65) Podle Olgy Zelinkové je ověření dosažené úrovně vědomostí a kompetencí nedílnou součástí pedagogického procesu. V popředí stojí ale spíše vědomosti než kompetence, které mají ale z dlouhodobého hlediska dalšího vývoje dítěte hodnotu vyšší, neboť jsou cestou k celoživotnímu vzdělávání.“

Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další (Zelinková, 2003). Bartoňová (2007) a Zelinková (2003) shodně uvádějí, že hodnocení a klasifikace žáků se specifickou poruchou učení mohou velmi významně ovlivnit jeho další vývoj. Přístupem v hodnocení se rovněž zabývá Brožová (2010), která uvádí jako významnou složku hodnocení sebehodnocení žáků, které je úzce spjato s vnitřní motivací žáků. Cílem je, aby si žák uvědomil, co se mu povedlo, co ne a jak si vedli ostatní.

### **5.1 Portfolio jako forma záznamu průběhu kvalitativních změn žákova edukačního procesu, graduálního a systematického vzdělávání a prostředek pro formativní evaluaci se zaměřením na motivační aspekt**

Smyslem portfolio v oblasti hodnocení je orientovat učitelův zájem na žákův individuální pokrok. Úsilí nebo tvůrčí úspěch má žáka podněcovat a motivovat k posouzení vlastních pokroků v práci.

„Portfolio zachycuje a uchovává řadu informací o vývoji žákovy práce. Je to uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích.“

Z toho vyplývá, že smyslem portfolia je zachycovat průběh žákova individuálního pokroku a tím sloužit nejen učiteli jako vysoce relevantní podklad pro hodnocení, příp. klasifikaci, nýbrž stěžejní je zde funkce významná především pro samotného žáka, kterému umožňuje, adekvátně ke svému věku, posoudit a vyhodnotit průběh svého vzdělávání, při primárním zaměření na své pokroky a proces jejich dosahování. Je také důležitou pomůckou pro nácvik metakognitivních strategií, které žák úměrně svému věku analyzuje a vyvozuje z nich konkrétní závěry. Zelinková charakterizuje metakognitivní strategie takto: „Metakognitivní strategie zahrnují "učení o učení", o tom, jak jedinec získává nové poznatky a informace. Školský zákon požaduje možnost celoživotního vzdělávání každého člověka a vědomí spoluzodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Tomu je nutné učit žáky od nejnižších ročníků. Zpočátku jsou to jednoduchá vyjádření pocitů - to se mi povedlo, či nepovedlo. Později nastupuje hledání příčin a odpovědi na otázku, proč se to nepovedlo. Takový přístup odbourává napětí, aktivizuje žáka, ruší striktní dělení přístupu: učitel nařizuje - žák vykonává (čím přesněji a bez řeči, tím lépe)“. (Zelinková, 2005)

Portfolio je nejen soubor žakových prací za určité období, ale také úvah nad nimi, názorů spolužáků a hodnocení učitelů. Zaznamenává tedy celý soubor kompetencí, které žák prokázal a vědomostí, které nabyl v průběhu edukačního procesu a které vedly k vyřešení konkrétního úkolu. Má tedy mnohem větší výpovědní hodnotu pro hodnocení žáka než když je pozornost zaměřena pouze na jeden či více izolovaných vyřešených problémů a splněných dílčích cílů, jako jsou například testy z výtvarné terminologie či anglické gramatiky.

Domnívám se, že interdisciplinární propojení předmětů Výtvarná Výchova a Anglický jazyk poskytuje pro tuto formu hodnocení velmi vhodné podmínky. Oba tyto předměty mají těžiště v komunikaci, a to ve všech možných formách. Také portfolio má jistou komunikační funkci, jelikož sděluje nejen samotnému žákovi, ale také jeho okolí, jako například spolužákům, učitelům a rodičům, jakých cílů žák dosáhl a je z něj patrné, jak se žák v průběhu edukačního procesu vyvíjel nejen po stránce vědomostní, ale také např. osobnostní a sociální. Portfolio má totiž několik rovin výpovědi, přičemž kromě evidence

školních úspěchů (příp. neúspěchů), je v něm zřetelný také proces formování žáka v mnoha jiných oblastech, který není možná patrný na první pohled, nicméně při bližší analýze těchto sekundárních ukazatelů může sloužit také jako zdroj vysoce relevantních informací pro odhalení určitých skrytých problémů, ale samozřejmě také potenciálů každého žáka. Podle Slavíka se také tím, že „portfolio posouvá hodnocení do mnohem individuálnější roviny, jedná o velmi důležitý materiál, který poskytuje možnost najít úspěchy i u žáků, kteří jsou postiženi vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie) nebo mají jiné znevýhodnění oproti svým spolužákům.“, což je také jeden ze stěžejních benefitů interdisciplinárního propojení výtvarné a jazykové výchovy.“ (Slavík, 1999) Také Kafková o tomto aspektu hodnocení hovoří ve svém článku Některá východiska, formy a úskalí integrace cizího jazyka a výtvarné výchovy v mateřských školách a na prvním stupni základních škol: „Důsledkem afektivních zábran ve výtvarné výchově je typicky identita „nevýtvarníka“, nebo člověka, kterému „kreslení nikdy nešlo“. Afektivní zábrany mohou vyrůst ze zážitku selhání, učitelé by se měli snažit děti tohoto pocitu ušetřit. S tím souvisí citlivost při hodnocení. Z. Helus doporučuje hodnocení výkonu dětí srovnáním nikoli s ostatními, ale s jejich vlastním postupem. (Helus, 2009, s. 246) Takové hodnocení zpravidla není ponižující a obrací pozornost dítěte k věci samé spíš, než snaze konformovat se s lépe hodnocenými spolužáky. To klade větší nároky na učitelovu paměť a jeho pozornost, věnovanou každému dítěti zvlášť.

## II. Praktická část

Pozn. Didaktická část a praktická část byly zpracovány jako jeden celek kvůli vyšší přehlednosti.

### **Anotace:**

V praktické části své diplomové práce jsem navrhla sedmnáct původních programů, jež jsem realizovala prostřednictvím devíti workshopů. Popsány a analyzovány jsou zde čtyři z nich na pozadí kazuistik čtyř vybraných žáků s SPU. Workshopem nazývám výtvarně-jazykovou dílnu, ve které byla stěžejní aktivita žáků a jejich cílevědomé i bezděčné nabývání nových znalostí a vědomostí při synergickém rozvíjení výtvarné a jazykové představitivosti. Pro představu dílny (workshopu) pro mě byla důležitá slova Komenského, který ve Velké didaktice napsal, že: *„Co se má konat, tomu se každý musí naučit konáním. (...) Tak, aby školy nebyly ničím jiným, než dílnami, kde práce vře. Tak teprve všichni poznají přímo ze zdárné praxe opravdu ze známých slov: Naše práce nás tvoří.“* „*Dítě je u učení aktivní jen tehdy, učí-li se svou vlastní činností a prací*“, řekl zase J. Dewey. Tyto workshopy byly realizovány na prvním stupni ve čtyřech základních školách v Praze a Kolíně a trvaly tři až čtyři vyučovací hodiny. Byly zaměřené na realizaci forem podněcování rozvíjení představitivosti u žáků s důrazem na dosažení stanovených dílčích cílů rovnoměrně ve vzdělávacích oblastech Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace. Z první jmenované oblasti je pozornost zaměřena především na cíle v oboru Výtvarná výchova (doplněné cíli z oborů Hudební výchova a Dramatická výchova), které směřovaly k těmto dlouhodobým cílům: VV: pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace, k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy, k rozvíjení tvůrčího potenciálu; kultivování projevů a potřeb k utváření hierarchie hodnot; spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu; uvědomování si sama sebe jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu; k možnosti aktivního překonávání stereotypů a k obohacování emocionálního života; zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě. V druhé jmenované vzdělávací oblasti je pozornost zaměřena na obor Cizí (konkrétně

anglický) jazyk, nicméně všechny jazykové cíle mohou být modifikovány pro obor Český jazyk a literatura v závislosti na jazykovém vybavení žáků, proto uvádím především cíle z druhého jmenovaného oboru, kterými jsou: rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství; zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace, samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i texty různého zaměření; získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama; individuální prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání, přičemž z posledního uvedeného jazykového cíle je patrná velmi úzká komplementárnost s cíli VV. Důležitým aspektem koncepce těchto workshopů bylo využití principů multisenzoriálního přístupu (jehož principy úzce korespondují také s multimodálním vyučováním a synkretickým vzděláváním) v jejich průběhu. Jako inspirační východisko pro většinu těchto workshopů byly využity básničky ze sbírky padesát humorně laděných anglických básniček a krátkých veršovaných příběhů o zvířatech s názvem Cool Animal School (charakteristika viz teoretická část), jež jsem složila pro své žáky jako podpůrný didaktický materiál za účelem snazšího osvojení nové slovní zásoby a gramatických jevů, a jejichž využití se v praxi prokázalo jako velmi efektivní, především u žáků s SPU. Jako další inspirační východisko jsem využila stolní hru Dixit, s níž nás při jednom ze svých seminářů seznámila didaktička VV z katedry výtvarné výchovy na UK Magdalena Novotná a která dle mého názoru taktéž poskytuje širokou škálu možností pro využití při vyučování zaměřeném na synkretický rozvoj výtvarné a jazykové představivosti. Výzkum byl realizován formou akční výzkumné sondy, přičemž byly využity metody pozorování a polostrukturované rozhovory se žáky a učiteli. Jejich účelem bylo zodpovězení následujících výzkumných otázek.

**1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

**2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů**



**multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

**3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou v těchto workshopech dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

**4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Výsledky z výzkumné sondy také sloužily k přeformulování a modifikaci námětů a výtvarných a jazykových úkolů u některých workshopů tak, aby bylo dosaženo ještě větší efektivity při dosahování cílů v obou integrovaných oblastech.

## 6. Monkey and Donkey

**Workshop č. 1 (1 ze 6 programů paralelně realizovaných v 1 výukové jednotce):**

**Název programu:** Monkey and Donkey, místo: ZŠ Praha 5- Košíře; ročník: 5., počet žáků ve skupině: 6 (celkový počet žáků ve třídě: 26), časová dotace: 3x45 min.

**Inspirační východisko:** básnička Monkey and Donkey

There was a little monkey/Who liked to climb tall trees/His best friend was a donkey/With very long ears./Together they loved to play/On hot and sunny days/And today the monkey came/With a very happy face!/"Guess what Mr. Butterfly/Has lent me just for you/His perfect wings so you can try/To see the most beautiful view!/They stuck the wings /Onto the donkey's back/And on the highest branch/They flew up and sat./They sat there all day/And then all night, too../At sunrise the Donkey said:/"Dearest friend, my dream has come true!"<sup>1</sup>

**Námět:**

Skupinový: Jak vypadá koruna stromu, která je skutečně velmi vysoko?; Jak se chová a jaké zvuky vydává vítr kolem této koruny?

Individuální (jednotlivá okénka komiksu): 1) Jak malá je Opička oproti Oslovi - sedí mu za ušima? Může ji strčit do kapsy nebo za klobouk? (Nakresli pouze výřez s Opičkou); 2) Kam si Osel dává ty dlouhatánské uši, aby si na ně nešlapal?; 3) Co nejraději hráli/dělali o horkých slunečných dnech?; 4) Jak přinesla/přivezla Opička ta křídla pana Motýla Oslíkovi?; 5) Když tam seděli celou noc, chvílemi si i zdřímli, jak to udělali?; 6) Jak při východu slunce Osel Opičce vyjádřil vděčnost za splněný sen?

---

1 Překlad do češtiny: Byla jedna malá Opička, která ráda lezla na vysoké stromy, její nejlepší kamarád byl Osel s velmi dlouhými ušima. Rádi si spolu hráli o horkých slunečných dnech a dneska Opička přišla s velmi šťastnou tváří. Hádej, co mi pan motýl půjčil jen pro tebe - jeho dokonalá křídla, aby sis mohl vyzkoušet ten nejkrásnější pohled! Přilepili ta křídla na Oslova záda a na nejvyšší větev vyletěli a sedli. Seděli tam celý den a pak také celou noc, při východu slunce Osel řekl: "Nejdražší přítelkyně, můj sen se stal skutečností!".

## **Výtvarné, výtvarně-jazykové , výtvarně-hudební, hudebně-dramatické a výtvarně-jazykově dramatické úkoly:**

**Skupinové:** Poskládejte jednotlivé rýmy básničky do správného pořadí, a to na základě uvedených začátků a jejich dokončení, které naleznete pomocí obrazové nápovědy.; Vymyslete několik pohybových prvků ke zhudebněné verzi básničky.; Rozdělte si jednotlivé scény z básničky tak, aby každý výtvarně zpracoval 1 „komiksové okénko“; S oporou o myšlenkovou mapu vymyslete, jak se pozná, že koruna stromu je skutečně velmi vysoko, a to výtvarně ztvárněte; S oporou o stejnou myšlenkovou mapu vymyslete, jak se chová vítr kolem této koruny (např.: prohání se, duje, vane..) a jaké zvuky, vydává (např.: skučí, řehťá se, zpívá...), vybranou variantu výtvarně vyjádřete pomocí barevné kompozice a dynamiky linií; Uspořádejte jednotlivá komiksová okénka na plochu tak, aby společně tvořila ucelenou dějovou linii; Na základě domluvy s ostatními členy své skupinky přiřaďte jednotlivé části textu básničky k odpovídajícím komiksovým okénkům v díle sousední skupinky (před jejich nalepením).

**Individuální:** Na základě vylosovaného názvu básničky pomocí dramatického ztvárnění zvířete/zvířat, o kterém/kterých básnička je, najdi další členy své skupinky; Rozmysli si, jak svou komiksovou scénu výtvarně ztvárníš; Pomocí vytvořené matrice otiskni své okénko na čtvrtku, vystřižni a nalep na vymezenou část na ploše společného díla.; Vymysli, jak se Osel Opičce za splněný sen odvděčil, na základě pocitů při poslechu hudební podoby básničky vytrhej poslepu kus papíru, na nějž svou verzi „Oslíkovy odměny“ napiš (k překladu můžeš použít slovník, příp. mou pomoc) a pomocí knoflíku jej umístí do koruny stromu. Pokus se odpovědět na různé otázky o ději básničky, které ti budu klást (celou větou či jedním slovem); Odpověz písemně (česky) na otázky ohledně tvých představ o „pozadí“ děje básničky. (viz Příloha 1) Vyber si dva náměty a ty libovolnou technikou výtvarně ztvární.

**Učivo VV (RVP ZV):** Rozvíjení smyslové citlivosti (žák na základě synkretického vnímání anglické básničky tyto vjemy interpretuje ve vlastním výtvarném díle), Uplatňování subjektivity, Ověřování komunikačních účinků (při skupinové práci žák vhodnými argumenty diskutuje s dalšími členy skupiny o různých aspektech svých představ za účelem jejich uplatnění ve výsledném společném výtvarném díle)

**Učivo AJ (RVP ZV):** Komunikační a slohová výchova: čtení, naslouchání, mluvený projev, písemný projev

Jazyková výchova: zvuková stránka jazyka, slovní zásoba (viz níže) a tvoření slov:

- minulý čas prostý (slovesa: be, like, climb, love, play, come, guess, lend, can, try, see, stick, fly, sit, say)
- podstatná jména: monkey, tree, friend, donkey, ears, day, face, butterfly, wing, view, back, branch, night, sunrise, dream, true
- přídavná jména: little, tall, best, long, hot, sunny, happy, perfect, beautiful, high, dear
- superlativa (best, the most beautiful, the highest)

Literární výchova: poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem

**Druhy výtvarné činnosti:** v. imaginace, v. tvorba figurativní/nefigurativní, v. komunikace

**Realizační materiálně- technické prostředky:** čtvrtka A1 postavená na výšku, polystyrenový tácek na výrobu matrice, tužka s ostrým hrotem, tempera

**Průřezová témata:** OSV (komunikace), ENV (využití recyklovatelných zdrojů k výtvarné tvorbě)

**Výtvarný kontext výukový:** iniciála, počítačová animace

**Výtvarný kontext oborový:** Jana Jemelková, Strom



*Obr. 1: Strom, Jana Jemelková, viz Zdroje  
reprodukcí výtvarných děl*

### **Reflexe skupinové práce:**

V této třídě je celkem dvacet šest žáků, přičemž workshop byl koncipován jako šest různých hudebně-dramaticky-jazykově-výtvarných programů pro šest skupinek se šesti různými inspiračními východisky (v podobě šesti různých básniček ze souboru Cool Animal School), úkoly i materiálně technickými realizačními prostředky. Především, že tento koncept se ukázal jako naprosto naddimenzovaný a nebylo z mé strany možné zabezpečit kvalitní pedagogické vedení. Zřejmě to pramenilo z mých nedostatečných zkušeností v oblasti vedení hodiny výtvarné výchovy. Navíc jsem do každého programu zařadila minimálně jednu netradiční techniku s cílem zlepšení motivace žáků (tisk z polystyrenových tácků, malba duhovými bublinami, tisk kukuřičnými křupkami, malba/koláž/asambláž pomocí přírodnin, reliéfní malba pomocí zubní pasty, malba směsí pěny na holení a potravinářského barviva, malba pomocí mléka a prostředku na mytí nádobí. Žáci neměli zkušenosti ani s jednou z těchto technik, a přestože každá skupinka obdržela, dle mého názoru, srozumitelné instrukce v písemné podobě a všechny techniky jsem jim také osobně předvedla, nebyla tato forma zadání dostatečná pro jejich úspěšné pochopení.

### **Kazuistika vybraného žáka s SPU:**

**Osobní anamnéza:** Aneta, 10 let, je z 2. gravidity matky, těhotenství bez komplikací, porod plánovanou sekcí. Diagnostikován Aspergerův syndrom, dyspraxie, ADD.

**Rodinná anamnéza:** Aneta je z úplné rodiny. Matka - VŠ vzdělání filosofického směru, otec - VŠ vzdělání filosofického směru, starší bratr, mladší sestra - oba premianti třídy.

**Osobní charakteristika žáka:** Anetu jsem učila po dobu dvou let před odchodem na mateřskou dovolenou. Jedná se o nadprůměrně inteligentní děvče, které pracuje pečlivě a svědomitě. Jejím charakteristickým rysem je soustavné pokyvování celým tělem ze strany na stranu. Motorický neklid je typický jak pro žáky s Aspergerovým syndromem, tak dyspraxií. Nikdy však (na rozdíl od žáka z vedlejší třídy také s diagnózou Aspergerův syndrom) neměla záchvat vzteku, který je pro tyto děti také typickým behaviorálním rysem.

**Práce v hodinách VV:** Na základě rozhovoru s Anetinou učitelkou výtvarné výchovy vyplývá, že Aneta vyžaduje naprosto striktní zadání práce. Pokud je úkol zadán příliš vágně, požaduje přesné instrukce. Čím více zadání úkolu apeluje na zapojení představivosti, tím větší problémy má Aneta s jeho splněním. Na výuku je vždy dobře materiálně připravená a na zadaném úkolu pracuje svědomitě, samostatně a precizně. Nicméně, její výtvarný projev odpovídá o cca dva až tři roky nižší věkové kategorii. Z technik preferuje kresbu. Pokud úkol spočívá v zachycení postav/y, neví si s ním rady. Často schematizuje. Podle její učitelky mají však její práce určité kouzlo, nicméně to je ovlivněno učitelčím osobním přístupem, při kterém se snaží reflektovat kladné rysy Anetina výtvarného vyjádření. Skupinové práci se nevyhýbá, zvláště pokud jde o oblíbené spolužáky, kteří ji „neusurpují“. Lidé s Aspergerovým syndromem mají navíc často schopnost tzv. syntezie – tedy že vjem přijatý jedním smyslem je interpretován i jako vjem jiného smyslu, např. hudbu vnímá nejen jako zvuk, ale i vizuálně v tvarech nebo barvách. Zajímalo mě tedy, zda Aneta vykazuje nějaké známky tohoto procesu. Podle Anetiny učitelky není vyloučené, že touto schopností tato žákyně disponuje. Často se totiž stává, že při fázi motivace, které jsou realizovány formou poslechu hudební ukázky, vyžaduje naprostý klid a pokud je např. Poslech narušen dotazem jednoho ze spolužáků, vyžaduje opakované puštění hudební ukázky. Domnívám se, že tato schopnost skýtá velký potenciál pro výtvarnou práci se žáky s touto diagnózou, avšak učinění výzkumných kroků a vyvození relevantních závěrů ohledně specifík Anetiny práce v porovnání s prací žáků bez této diagnózy by bylo zapotřebí dlouhodobého a soustavného pozorování jejich projevů a výsledků v hodinách výtvarné výchovy, což není výzkumným cílem této práce.

**Práce v hodinách AJ:** Aneta patří ve své třídě k žákům s nejlepším prospěchem, stejně tak v angličtině. Před odchodem na mateřskou dovolenou jsem byla Anetinou učitelkou angličtiny já. Z počátku naší spolupráce jsme si k sobě musely najít určitou cestu, jelikož ve svých hodinách ráda používám humor, nadsázku a metaforu a pro Anetu je náročné tomuto stylu komunikace porozumět. Jak jsem již psala v teoretické části, prvky výtvarné výchovy jsem do vyučování zařazovala často a často jsem také žáky pobízela k co nejširšímu využití jejich představivosti (především ale jazykové, jelikož na integraci cílů VV v plné míře nebyla dostatečná časová dotace), což pro Anetu nebylo snadné, jelikož tito žáci se vyznačují také velmi malou mírou schopnosti abstraktního uvažování. To byl také Anetin případ, proto se často stávalo, že Aneta zadaný úkol nesplnila, za což jsem ji

nepenalizovala, ale navrhla alternativní úkol, který vyžadoval menší míru abstraktního uvažování.

### **Průběh Anetiny práce v tomto workshopu:**



*Obr. 2: Monkey and Donkey, práce žáků 5. roč., první grafika je Anetina, soukromý archiv autora*

V úvodu tohoto workshopu proběhlo rozdělení pomocí dramatického ztvárnění zvířete/zvířat z vylosované básničky za účelem nalezení ostatních členů skupinky. Aneta si vylosovala básničku Monkey and Donkey. Nejprve pouze chodila po třídě, a když uviděla spolužáka, který znázorňuje dlouhé uši pomocí svých rukou, napodobila ho a utvořili základ své skupinky. Dále měli žáci složit text básničky pomocí začátků řádků a jejich

dokončení v obrazové podobě. Této aktivity se Aneta aktivně a zaujatě účastnila. Mělo následovat vymýšlení pohybových prvků ke zhudebněné verzi básničky, nicméně vzhledem k tomu, že pouštění hudebního záznamu by vyžadovalo náročnou organizaci tak, aby každá skupinka mohla v relativním soukromí poslouchat svou písničku, a já jsem tušila, že se dostáváme do časové tísně, modifikovala jsem zadání tak, aby žáci vymysleli pouze dramatické ztvárnění básničky. Aneta se zhostila role vypravěče, a to velmi svědomitě a úspěšně. Následně si žáci měli básničku rozdělit na jednotlivé části a tu svou zpracovat pomocí tisku z polystyrenového tácku jako komiksové okénko. Tuto techniku jsem 2x vysvětlila a názorně ukázala. Aneta se přišla několikrát zeptat na přesné instrukce ohledně svého úkolu. Domnívala jsem se, že jsem jí je také poskytla, nicméně její výtvar tomu neodpovídá (viz 1. komiksové okénko). Jejím úkolem bylo vymyslet, jak malá je Opička oproti Oslíkovi a zpracovat pouze výřez, na kterém je Opička např. v Oslíkově kapse nebo za jeho kloboukem apod. Aneta si s tímto úkolem nevěděla rady, proto jsem jí doporučila, aby si nejprve svou scénu nakreslila tužkou na papír a následně pomocí tlaku hrotu tužky přenesla na polystyrenový tácek. To Aneta také udělala, nicméně zobrazila obě zvířecí postavy. Tuto techniku jsem zvolila především proto, abych eliminovala tendence žáků svou výtvarnou tvorbu pojmovou ve stylu „Disneyovských postaviček“. Jak se ale ukázalo, nedostatek zkušeností žáků s touto technikou vedl k tomu, že žáci nebyli v plnění tohoto úkolu příliš úspěšní. Anetina kresba/rytina navíc skutečně odpovídala práci žáka o cca dva až tři roky mladšímu. Dále měli žáci za úkol pomocí myšlenkové mapy vymyslet, jak vypadá koruna stromu, která je skutečně velmi vysoko a jak se chová a jaké zvuky vydává vítr kolem ní. Žáci navrhli tato řešení: „koruna stromu: létají kolem ní rakety; jsou v ní zaseknuté balónky, které dětem ulítly na pouti; je tam pitstop pro ptáky; andělíčky z ní sbírají jablka; jsou tam otisky rukou lidí, co se na ni pokoušeli vyšplhat, ale nepovedlo se jim to“ a vítr: „skučí, nadává, zpívá, tancuje, běží, spěchá, řve, šeptá“. Aneta se vymýšlení neúčastnila, věnovala se opakovanému čtení anglické a české verze básničky. Ostatní žáci ve skupince se rozhodli se pro výtvarné zpracování poslední varianty koruny stromu a vítr, který zpívá a tancuje. První část tohoto úkolu Aneta pozorovala zpozzdálí, kdy si tiskla na čtvrtku otisky svých rukou, druhou část úkolu však bohužel nestihli žáci zrealizovat vůbec. V průběhu práce žáků jsem jim pokládala otázky ohledně obsahu básničky (Who is the rhyme about?; What does the Donkey look like?; What does the Monkey like to do?; What did they like to do together?; Who lent them the wings?; How did they attach the wings onto the Donkey's back?; How did they both fly up?; How long did they sit there?; What



did the Donkey said at sunrise to the Monkey?), na které mi odpovídali většinou jednoslovně. Aneta odpovídala pouze, byla-li mnou přímo vyzvána, přičemž její odpovědi byly správné. Další část otázek, koncipovaných tak, aby rozvíjely výtvarnou i jazykovou představivost žáků, jsem žákům rozdala, ale vzhledem k časové tísní jsme si pouze společně řekli několik variant odpovědi ústně. Anetu jsem k odpovědi pobídla několikrát, nicméně ani jednou neodpověděla a já jsem na ni samozřejmě netlačila. Co se týče vymýšlení toho, jak se Oslík Opičce odvděčil za splněný sen, hudebně - výtvarná část tohoto úkolu musela být opět vypuštěna. Žáci vymysleli tyto varianty: „pořídil mu přístroj na plavání pod vodou, aby si mohly zkusit plavat jako ryba; napsal dopis Batmanovi, aby jí poslal podpis; půjčil jí své uši, aby slyšel, co se děje v dálce; vzal ji na Měsíc; postavil jí palác na louce, přičemž Anetina byla ta poslední. Domluvila jsem se s jejich paní učitelkou na angličtinu, že si jednak pustí zhudebněné verze všech básniček z tohoto workshopu v jedné z dalších hodin a také jejich verze Oslíkovy odměny společně přeloží do angličtiny a kousky papíru s těmito překlady zakomponují do koruny stromu. Prozatím však nalepili pouze knoflíky, které jejich nápady reprezentovaly.

#### **Analýza Anetiny práce z hlediska 4 výzkumných otázek:**

##### **1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

V tomto případě je odpověď na tuto výzkumnou otázku spíše záporná. Neschopnost abstraktního uvažování u této žákyně byla velkou nevýhodou při plnění aktivit všech aktivit v tomto workshopu, jelikož všechny byly navrženy právě pro co nejefektivnější rozvíjení výtvarné a jazykové představivosti. Cílem však nebylo penalizovat Anetiny neúspěchy, ale analyzovat ty edukační strategie z výtvarné a jazykové oblasti, které by jí pomohly k co nejefektivnějšímu sebevyjádření. V jejím případě však sebevyjádření bylo realizováno formou precizního plnění striktních pokynů. Lze tedy potvrdit, že interdisciplinární propojení výtvarné a jazykové výchovy Anetě skýtá větší prostor pro úspěšné plnění úkolů, nikoli však založených na představivosti, nýbrž na plnění přesných a jasných instrukcí zaměřených na postup práce, tedy jakéhosi návodu. Tento styl je ale ve výtvarné výchově samozřejmě nežádoucí, jelikož nerozvíjí výtvarné cítění žáka. Stejně

preferenci má Aneta ohledně zadávání úkolů v Angličtině, kde většina učebnic je tímto stylem také koncipována, což jí vyhovuje.

**2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

Na tuto otázku lze odpovědět kladně. Vzhledem k tomu, že Anetino tempo práce je rychlejší, rozmanitost začleněných aktivit se ukázala pro prodloužení doby jejího soustředění jako velmi žádoucí. Aneta se účastnila aktivit s těžištěm ve výtvarné, jazykové, dramatické i hudební oblasti. Při všech úkolech však bylo třeba použít jasné instrukce znesnadňující až znemožňující rozvoj výtvarné či jazykové představivosti. Multisenzoriální přístup se u Anety také velmi osvědčil, jelikož prostřednictvím možnosti zapojení více smyslů bylo také této žákyni umožněno, aby vjemy přicházely více kanály, a tyto impulzy tak následně byly zpracovány jak pro snazší uchopení řešeného úkolu či problému, tak pro trvalejší otisk daného řešení v její paměti.

**3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

Na tuto otázku nelze odpovědět jednoznačně. Interdisciplinární propojení těchto dvou předmětů jistě poskytuje velmi široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci s důrazem na jeho motivační význam, avšak pokud bychom měli hodnotit dosažení cílů při důrazu na synkretický rozvoj výtvarné a jazykové představivosti, potom je odpověď na tuto otázku negativní. V průběhu Anetiny práce v tomto workshopu bylo mnoho příležitostí ke kladnému hodnocení aspektů její práce, většinou se však týkala spíše preciznosti při řešení výtvarného či jazykového úkolu.

**4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Na tuto otázku lze odpovědět jednoznačně kladně. Dílčí výstupy z aktivit realizovaných v tomto workshopu lze velmi efektivně zařadit do výtvarně-jazykového portfolia. Ve výstupech z jednotlivých aktivit nalezneme nejen fyzickou podobu nově nabytých znalostí a vědomostí, ale je to i komplexní důkaz o procesech, které vedly k úspěšnému vyřešení zadaných úkolů. Ideální by samozřejmě bylo, pokud by součástí mohly být také fotografie

z průběhu workshopu (např. dramatických a hudebních aktivit), které by si žák mohl okomentovat. V případě, že by následovalo vytváření počítačové animace, mohlo by být uvažováno také o založení portfolia v elektronické podobě (např. na flash kartě), které by bylo součástí portfolia v podobě listinné. Navíc zpětné vazby od spolužáků, jejich hodnocení Anetinych výstupů, Anetiny reflexe jednotlivých aktivit a závěrečné hodnocení učitele skýtá velmi důležitý diagnostický materiál pro Anetu samotnou, a to jak ve smyslu zkvalitnění sociálních vztahů (vzhledem k tomu, že se jednalo povětšinou o skupinovou práci), tak z hlediska poznávání a analyzování metakognitivních strategií této žákyně.

### **Další alternativy dílčích úkolů s inspiračním východiskem založeném na básničce Monkey and Donkey**

#### **Námět/Výtvarný úkol/Výtvarné techniky/Jazykový úkol/(hudební úkol):**

1. Jací živočichové obývají korunu stromu, která je takto vysoko?/Vymysli, jak mohou vypadat tito živočichové, kteří jsou samozřejmě velmi speciálně vyvinutí pro život v takové výšce./Dokreslovaná koláž./V koruně stromů bydlí několik speciálních druhů živočichů, kteří si nemohou vynachválit, v jaké výšce žijí. Vymysli, jak se tito živočichové jmenují a proč mají rádi život v takové výšce./Vymysli, jaké zvuky tito živočichové vydávají.
2. Jak se stalo, že Opička s Oslem se stali nejlepšími kamarády?/Vytvoř komiks o tom, při jaké příležitosti se seznámili. Je dost možné, že šlo o něco velmi dramatického!/Tento komiks má tři políčka - ty nakresli dvě, třetí nech dotvořit kamarádovi./Kolorovaná kresba fixem./Napiš příběh o tom, při jaké příležitosti se Osel s Opičkou seznámili.
3. Co všechno mohl osel slyšet svými strašně dlouhými ušima?/Vymysli, jaký nejkrásnější zvuk osel jednou slyšel, a zachyť výtvarnými prostředky (barva, linie), jaké z toho mohl mít pocity./Malba akvarelovými barvami s otisky a liniemi vytvořenými pomocí různých předmětů.
4. Osel s Opičkou nejraději hráli jednu velmi speciální hru./Ve dvojici najděte shluk otisků chodidel, ve kterém vidíte, jak Osel s Opičkou zrovna tuto hru hrají./Otisky chodidel namočených v temperové barvě otiskávané na balící papír rozprostřený na zemi při tanci na zhudebněnou verzi básničky./Napište pravidla této hry.

5. Jak vypadala křídla pana Motýla? Jak vypadal pan Motýl bez nich?/Jako podklad vytvoř detail křídel pana Motýla pomocí co nejpůsobivější barevné kompozice, (jedná se vlastně o pohled, který se nám naskytne skrz kapku rosy, která na ně spadla, když ji pošimral první paprsek slunce), až malba zaschne, tuší nakresli nahého pana Motýla a zkus vyjádřit, že se mu po jeho křídlech stýská./Lavírování, kresba tuší/Napiš báseň, kterou pan Motýl o svých křídlech složil./Vyber si hudební pomůcku a tou vyjádři, jaký zvuk dělala křídla pana Motýla při letu a) v paprscích slunce, b) při svitu měsíce, nebo c) v kapkách deště

6. Jak to vypadalo, když Opička lepila Oslovi ta křídla na záda?/Vymysli, co použili jako lepidlo nebo čím ta křídla připevnili a také, v jaké pozici u toho byli./Dokreslovaná koláž./Napiš příběh o tom, jak hledali vhodný materiál či prostředek k připevnění křídel.

7. Když tam oba vyletěli, znamená to, že Osel vzal Opičku na záda?/Vymysli, jak si Opička Osla osedlala./Kresba uhlem kolorovaná suchým pastelem./Také pro Opičku to bylo poprvé, kdy letěla. Vymysli text písničky, kterou si u toho zpívala./Hudbu k této písničce slož pomocí "bobo tubes".

8. Co nejzajímavějšího uviděli, jak tam tak seděli celý den a celou noc?/Když už tam seděli několik hodin, Osel najednou v dálce uviděl neuvěřitelnou scénku mezi dvěma muži. Jelikož Opička tak daleko nedohlédla, celé jí to musel popsat. Vymysli, co to bylo za muže a co se stalo./Dokreslovaná koláž z výstřížků z časopisů./Popiš tu šokující scénu, která se v dálce odehrávala./Pomocí různých hudebních pomůcek vyjádři, co se mezi muži odehrávalo.

9. ... a najednou vyšlo slunce a Osel si uvědomil, že jeho nejtajnější sen se splnil!/Zachyť výtvarnými prostředky (linie, barva, struktura), jak se Osel cítil./Malba a otisky různých předmětů, dynamika linií, rychlost, síla./Napiš 5 emocí a pocitů, které Osel zažíval. Tato slova rozstříhej na jednotlivá písmenka a pokus se je vlepit do svého díla tak, aby charakterizovala dané slovo./Tato slova zhudebni pomocí různých hudebních pomůcek.

Pozn. Všechny tyto náměty lze následně zpracovat formou jednoduché počítačové animace.

## 7. Funny Old Rabbit

**Název workshopu:** Funny Old Rabbit; místo: ZŠ Praha 5- Košíře; ročník: 5.; počet žáků ve skupině: 24; časová dotace: 3x45 min.

### **Inspirační východisko:**

#### **básnička Funny Old Rabbit**

There was an old rabbit/From the Sunny Meadow/One day he happened to/See his shadow/He was going to say: „Hello, Good Day!“/’Cause he thought /He’s just met his fellow!

There was an old rabbit/From the Sunny Meadow/One day he really met his fellow!/And as there they happily stood/They decided to: (vlastní návrhy žáků)<sup>2</sup>

**Námět:** Jak vypadají květiny zalité sluncem na „Sunny Meadow“?; Co nejlegračnějšího spolu mohli dělat dva legrační staří králíci (staří známí), když se po dlouhé době náhodou setkali?; Jak se dá výtvarně vyjádřit slovní popis této situace?

### **Výtvarné úkoly:**

Na základě porozumění básničky Funny Old Rabbit: Vymysli a výtvarně vyjádři, jak vypadají květiny zalité sluncem na „Sunny Meadow“; Vymysli a výtvarně vyjádři situaci, co nejzábavnějšího by spolu mohli dělat dva legrační staří králíci (staří známí), kteří se náhodou po dlouhé době setkají, zaměř se na zobrazení těchto dvou zvířecích postav v interakci; Na zvláštní kus čtvrtky výtvarně zpracuj popis výše uvedené činnosti tak, aby její výtvarná podoba korespondovala s její obsahovou stránkou

### **Jazykové úkoly:**

**Skupinové:** Najděte jednotlivé části básničky a poskládejte je do správného pořadí na základě anglické psané podoby číslic; Přiřaďte psanou podobu činnosti k jejímu vizuálně obraznému ekvivalentu.

---

2 Překlad do ČJ: Byl jeden králík ze Slunečné louky, jednoho dne uviděl svůj stín. Chystal se říct: „Ahoj, dobrý den!“, protože myslel, že právě potkal svého parťáka! Byl jeden králík ze Slunečné louky, jednoho dne skutečně potkal svého parťáka. A jak tam tak šťastně stáli, rozhodli se (že budou):

Individuální: Vymysli, jakou nejzábavnější činnost spolu dělali dva legrační staří králíci, když se po dlouhé době potkali.

Jazykově-dramatický úkol:

Individuální: Dramaticky ztvárni činnost, kterou jsi pro dva legrační staré králíky vymyslel.

### **Učivo VV (RVP VZ)**

Rozvíjení smyslové citlivosti (žák na základě synkretického vnímání anglické básničky své představy uplatní v realizaci svého výtvarného díla); Uplatňování subjektivity, Ověřování komunikačních účinků (žák na základě vnímání výtvarných ztvárnění daného tématu svými spolužáky promítne své představy a názory do řešení zadaného úkolu zaměřeného na jejich vnímání a interpretaci a adekvátně svému věku a zkušenostem je schopen své názory obhájit)

### **Učivo AJ (RVP ZV)**

Komunikační a slohová výchova:

Čtení: Žák na základě indicií poskládá anglické výrazy do správného pořadí tak, aby složil básničku.

Mluvený projev: Žák přečte básničku a doplní svou verzi jejího pokračování.

Písemný projev: Žák napíše svou verzi pokračování anglické básničky.

Jazyková výchova:

Slovní zásoba a tvoření slov:

- minulý čas prostý
- slovesa: be, happen, see, go, say, think, meet, stand, decide
- podstatná jména: rabbit, meadow, shadow, day, fellow
- přídavná jména: funny, old, sunny, good

Literární výchova:

Zážitekové čtení a naslouchání: Žák prostřednictvím hry s pohybem sestaví jednotlivé části básničky; Žák dramaticky ztvární svou verzi pokračování básničky.

Tvořivé činnosti s literárním textem: Žák doplní anglickou básničku svou verzí jejího pokračování.

**Druhy výtvarné činnosti:** v. imaginace, v. vnímání, v. tvorba figurální

**Realizační materiálně-technické prostředky:** čtvrtka o vel. A4, pruh čtvrtky o vel. 1/3 čtvrtky A4 položený vodorovně, tisk temperovými barvami a kousky kukuřičných křupek, psaní černou tuší

**Výtvarný kontext výukový:** iniciála, dokreslovaná koláž, rozfoukávání tuše, hledání tvarů ve zmačkaném papíře, počítačová animace

**Výtvarný kontext oborový:**



*Obr. 3: Louka, Helena Hrušková, viz Zdroje reprodukcí výtvarných děl*

### **Průběh a reflexe skupinové práce:**

Na úvod tohoto workshopu žáci měli hledat jednotlivá slovíčka z básničky, která byla poschovávána po tělocvičně. Každé slovíčko bylo označeno anglickou číslicí v psané podobě. Žáci měli společnými silami všechna slovíčka najít a básničku z nich pomocí číslování složit. Zakroužkované počáteční písmeno slova znamenalo začátek nového řádku. Žáci si s touto aktivitou poradili velmi snadno a básničku složili během cca patnáct minut. Následně jsem jim básničku přečetla a vyzvala je, aby mi řekli, kterým slovům/výrazům rozumí. Rozuměli slovům/výrazům: „old, rabbit, one, day, Hello, his, they“. Společně jsme si básničku přeložili a následně dvakrát přečetli a opět přeložili. Poté jsem žáky vyzvala, aby ukazovali na výrazy, které si zapamatovali a zkusili je přeložit. Společnými silami se jim povedlo přeložit cca 80% básničky. Dále jsem žákům řekla, že budou mít za úkol vytvořit „Sunny Meadow“ pomocí obtisků kukuřičných křupek. Vysvětlila jsem jim, že se jedná o otiskování kousků kukuřičných křupek namočených v temperových barvách, které se do sebe vmíchávají a tím vytváří velmi originální strukturu, a díky obsaženému škrobu i texturu. Dále že budou mít za úkol vymyslet, co ti dva staří králíci spolu vymysleli za nejzábavnější činnost. Tu měli za úkol si promyslet, než si připravili výtvarné pomůcky. Také jsem jim řekla, že součástí jejich úkolu bude vytvořit štítek s popisem činnosti a výtvarně ho zpracovat tak, aby korespondoval s jejich vyobrazením oné vymyšlené činnosti. Poté se žáci pustili do práce. Na závěr jejich výtvarného tvoření jsem rozložila jejich díla s popisky na zvláštním kusu čtvrtky v tělocvičně a jejich úkolem bylo přiřadit obrazovou podobu ke slovní. Na závěr jsem jim pokládala otázky zjišťující míru porozumění básničce. Byly to otázky na obsah básničky typu: „Who is the rhyme about?“, „Where is he from?“, „What does he look like?“, „What did he think he saw one day?“, „Was it really what he thought it was?“.

Domnívám se, že celý tento workshop žáky velmi bavil, jelikož se v jeho průběhu ozývaly reakce typu: „A: Týjo, jak to, že je tady takový ticho?“ B: „No protože to všechny tak hrozně baví!“, C: „Ty vago, to jsme dlouho neměli, takovouhle zábavnou hodinu!“, D: „No to je snad poprvý co pracuju a nevyrušuju!“ atd. Nutno podotknout, že tuto třídu jsem učila po dobu 3 let před tím, než jsem odešla na mateřskou dovolenou, a jednalo se o velmi výrazný kolektiv, především pro vysoký počet žáků s velmi negativními až patologickými rysy v chování, pro které byli pravidelně vysíláni na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Bylo tam ale naopak také několik velmi výrazně nadaných žáků,



kterým se bohužel nebylo možné věnovat v dostatečné míře právě kvůli neustálé nutnosti řešit výchovné problémy s výše uvedenými žáky. Již v prvním ročníku bylo během jedné vyučovací hodiny běžné, že jsem se např. zeptala žákyně: „Peťo, how do you say „knížka“ in English- Peťo, jak řekneš anglicky „knížka“?“, Peťa: „Hmmm..., prdel?“, do toho v zadní lavici žák, jehož se bude týkat i má kazuistika, vykřikoval v cca půlminutových intervalech: „ČSSD! ODS! Haf! Mňau!“, souběžně s tím žák v první lavici pojídal kancelářskou gumu a žák u okna vyhrožoval žákyni v lavici za ní, že jí o přestávce „zmasakruje“. Počet žáků ve třídě byl dvacet tři, přičemž s cca deset z nich musela konstantně probíhat disciplinární řízení a konzultace s rodiči. Nyní, v pátém ročníku, se mi situace jevila jako mnohem klidnější, i když výrazné povahové rysy konkrétních žáků byly stále patrné. Práce technikou otiskování kukuřičných křupek je velmi bavila, jelikož pro ně byla do této doby neznámá a poskytovala volnost i těm žákům, kteří se cítili v malbě pomocí štětců neobratní, až svázaní. Co se týče vyobrazení situace, někteří žáci mě několikrát žádali, zda by mohli pracovat jinou technikou než malbou vodovými barvami, jelikož „to vodovkama neumí“. U několika žáků jsem viděla, že odmítnutí této prosby u nich mělo demotivující vliv, a proto jsem jim povolila, ať si techniku sami zvolí. Poté začali pracovat s větší chutí. Některé malby/kresby byly skutečně velmi originální, ale objevilo se i několik na první pohled evidentně ovlivněných určitými schémata a zažitými stereotypy jako např. králíci z klobouku z animovaného seriálu Bob a Bobek. S popisem situace většinou žáci dokončovali narychlo, a tak mu nevěnovali příliš snahy. S překladem do angličtiny jsem všem pomohla. Po dokončení výtvarných aktivit následovala dramatická část, kdy žáci postupně přečetli básničku z tabule a na závěr dosadili „svou“ aktivitu, kterou zároveň dramaticky ztvárnili, často za výpomoci spolužáka/ů. (viz Příloha 2) Následně jsme si všechna díla rozprostřeli po tělocvičně, náhodně rozmístili i anglické popisy situací a žáci měli za úkol přiřadit štítek ke správné situaci. Na závěr jsem žákům pokládala otázky (anglicky i česky), na které mi měli odpovídat anglicky. Do této aktivity se zapojila většina žáků a odpovídali velmi pohotově a správně. Při větších časových možnostech bych zařadila také otázky apelující na jejich představivost jako např.: „How many years old do you think the rabbit was?“, „What kind of shelter/house/flat do you think he lived in?“, „Do you think he lived there on his own, or with his family?“, „What does the meadow from the rhyme look like?“, „Who else lives there?“. Do této třídy jsem se vrátila cca po dvou měsících, abych zjistila, kolik si z básničky pamatují, a zjistila, že asi až na 4 žáky jsou všichni schopní volně přeložit celou básničku a většina dětí je

schopna si vybavit anglickou slovní verzi jimi ztvárněné situace. Celý tento workshop hodnotím jako zdařilý, a to z hlediska dosažení cílů jak výtvarných, tak jazykových. Všichni žáci se zapojili do všech aktivit s nadšením, jelikož to pro ně byla nová neznámá zkušenost. Z výtvarných výstupů bych zdůraznila ten, že si žáci vyzkoušeli práci s novou technikou a zjistili, že výtvarně tvořit se dá opravdu se vším, co kolem sebe najdou. Práce pomocí techniky otisků kukuřičných křupek je skutečně velmi bavila a děti vytvořily mnoho pozoruhodných barevných kombinací, které dotvořily atmosféru výsledného díla. Za negativní považuji tendenci žáků do své tvorby zapojovat stereotypy, což se u zadaného tématu projevovalo tím, že ztvárnění dvou králíků z naší básničky se až nápadně podobalo králíkům ze známého animovaného seriálu Bob a Bobek. Přestože výtvarná práce v tomto workshopu žáky velmi bavila a hodnotím ji jako zdařilou, lze poukázat na určité nedostatky. Jedná se především o to, že druhá část výtvarného úkolu neposkytuje žákům příliš možností, jak projevit svou představivost ve větší míře. O alternativách poskytujících větší prostor pro imaginaci a kreativitu se zmiňuji výše. Z jazykových výstupů je pozitivní ten, že kromě 4 jedinců si všichni žáci pamatovali anglické pojmenování „své“ činnosti, kterou vymysleli a zobrazili, a to i po cca šesti týdnech, kdy jsem se k nim vrátila a formou rozhovoru tuto skutečnost zjistila. Také odpovědi na otázky týkající se děje básničky byly velmi uspokojivé. Potenciál jazykového uplatnění znalostí nabytých v tomto workshopu spatřuji v závěrečné debatě, ve které by žáci hovořili o svých dílech s pomocí začátků vět (oznamovacích i tázacích), které bych jim rozdala vytištěné. Tato debata by měla být zaměřena spíše na rozkrývání fantazijních aspektů „za výtvarnými díly“ než na jejich obsahovou stránku.



*Obr. 4: Funny Old Rabbit - Build a Rabbit Statue of Liberty, Jonáš, 10 let, soukromý archiv autora*



*Obr. 5: Funny Old Rabbit, Fly to Universe, Zdeněk, 10 let, soukromý archiv autora*

### **Kazuistika vybraného žáka s SPU:**

**Osobní anamnéza:** Kazimír, 10 let, je z 2. gravidity matky, porod spontánní, bez komplikací. Diagnostikován s dyslexií, ADHD.

**Rodinná anamnéza:**

Matka: Kazimíra v péči nemá, žije s novým přítelem. Vzdělání SŠ. Profese nezjištěna.

Otec: Má Kazimíra v péči. Vzdělání SŠ. Podnikatel.

Sourozenci: Výrazně starší bratr z prvního manželství otce, ve kterém Kazimír vidí vzor. Dále mladší bratr z nového vztahu otce, na kterého velmi žárlí.

U tohoto žáka je rodinná situace velmi nepříznivá, která jeho osobnost silně ovlivňuje. Již od raného věku, kdy se rodiče rozvedli, se stupňuje boj mezi nimi, do kterého Kazimíra velmi neuváženě zatahují. V současné době je z rozhodnutí soudu v péči otce, nicméně v minulosti byl v péči střídavé, přičemž se zdálo, že hlavní náplní času při pobytu u matky bylo spřádání plánů, jak pomluvit otce u soudu co nejvíce, aby byl svěřen do její péče. V období, kdy ho ale v péči měla, býval nepřipravený na vyučování a celkově zanedbaný. O zvláštnosti matčiny osobnosti vypovídá i fakt, že si změnila jméno z Jany Novákové na Pamelu Paradise. Když byl Kazimír v péči otce, býval do školy lépe připraven a v celkově větší pohodě, ale jen do doby, než se jeho otci a jeho nové partnerce narodil syn. V té době Kazimír rezignoval na všechno a na všechny, negativní až patologické rysy v chování ke spolužákům i učitelům dosahovaly hraničních stupňů. Ostré řešení konfliktů mezi jeho rodiči mělo velmi negativní dopady na jeho chování i práci ve škole. Jednalo se například o velmi vyhocené situace, kdy matka obvinila současnou přítelkyni Kazimírova otce, že chlapci zabodla injekční stříkačku pod koleno, což vyšetřovala policie, ale toto obvinění se neprokázalo.

#### **Osobní charakteristika žáka:**

Kazimír, 10 let, je žák 5. ročníku ZŠ. Je to středně vysoký chlapec štíhlé postavy s dlouhými blond vlasy. Já jsem se s ním setkala poprvé, když přišel na naši školu do ročníku prvního a já jsem byla jeho učitelka angličtiny (až do třetího ročníku, kdy jsem odešla na mateřskou dovolenou). U tohoto žáka se objevovaly silné sklony k šikaně a bohužel ve třídě našel spoustu následovníků, kterým podle vlastních slov velel. Na spolužáky byl velmi agresivní, na což si ostatní rodiče často stěžovali jak třídní učitelce, tak vedení školy. Celý druhý ročník byl přesvědčený, že je kočka, žije ve křoví, jí myši a chodí po čtyřech a důsledně se podle toho choval. Uznávání autorit bylo na nulové úrovni, od čehož se také odvíjelo jeho studijní úsilí.

**Práce v hodinách VV:** V hodinách výtvarné výchovy je patrná Kazimírova silná negace

naprosté většiny aktivit. Nutno podotknout, že koncepce těchto hodin odpovídá spíše pracovním činnostem, tedy poskytuje velmi málo příležitostí pro expresivní výtvarnou tvorbu a důraz není kladen na kreativní sebevyjádření, nýbrž na technickou realizaci zadaného úkolu, nebo spíše návodu. V Kazimírově tvorbě převládají barvy černá a červená. Pokud však někdy vybočí z tohoto stereotypu a tvoří jinými barvami, často se stává, že svůj výtvar na závěr těmito barvami „přečmárá“.

**Práce v hodinách AJ:** V hodinách angličtiny Kazimír upřednostňuje mluvený projev před písemným. V jeho písemném projevu se objevuje mnoho chyb. Tyto chyby pramení také z nepozornosti, jelikož Kazimír se vždy snaží být se zadanými úkoly rychle hotov. Pokud však nedostane další práci, obtěžuje spolužáky nebo vyrušuje.

**Průběh Kazimírovy práce během workshopu Funny Old Rabbit:**



*Obr. 6: Funny Old Rabbit, Go to the Cinema and Watch Scary Movie, Kazimír, 10 let, soukromý archiv autora*

Kazimír se do práce od samého začátku zapojil s až nečekaným nadšením. Než jsem odešla na mateřskou dovolenou, řekla bych, že jsem v určité fázi byla snad jediným pedagogem na škole, kterého ne snad, že by respektoval, ale nevyhraňoval se vůči mně tak výrazně jako vůči ostatním kolegům. Byla jsem si vědoma jeho situace a snažila jsem se k němu najít cestu, což bylo chvílemi velmi vysilující (vzhledem k tomu, že jsem učila v dalších deset třídách na prvním a druhém stupni této ŽŠ), ale domnívám se, že se mi to částečně

povedlo. Jeho specifickým rysem byla jeho záliba v ironii a sarkasmu, což je pro takto nízkou věkovou kategorii velmi nezvyklý jev (projevy již v prvním ročníku). Zdálo se tedy, že na Kazimíra má má přítomnost motivační vliv. Ne, že by se snad bavil přímo se mnou, ale dle jeho poznámek do „éteru“ během workshopu typu: „To je snad poprvý, co pracuju a nevyrušuju!“; „Jak to, že jste všichni tak potichu, vždyť tady je vždycky rámus, že nic není slyšet..? Jó, protože nás to asi dost baví!“; „To je snad poprvý, co se ve škole snažim!“ jsem usoudila, že má z mé přítomnosti radost. Kazimír se zapojil do všech připravených aktivit, řekla bych, že s upřímným nadšením. Dokonce jeho výtvarná tvorba, kdy si nejprve skutečně nachystal pouze červenou a černou barvu, ale já mu co nejpřátelštěji a se smíchem doporučila, ať to zkusí i s jinými barvami, že „bude koukat, jak to bude supr vypadat“ a že když se mu to „fakt nepovede“, může to celé začmárat nakonec černou. Jeho práci bych hodnotila jako zdařilou a jelikož byl hotový jako jeden z prvních, použila jsem jeho práci jako povedenou ukázkou práce s barvami. Zároveň jsem ho požádala, aby své dílo nechal v této podobě, jelikož se mu dle mého názoru velmi povedlo a byla by škoda, kdyby ho znehodnotil. Ukázala jsem jej i jeho spolužákům, ať si povšimnou, jak Kazimír efektně pracoval s barvami a jaká z toho vzniklo zajímavé dílo. Co se týče dosažení jazykových cílů, i zde jsem byla nadmíru spokojená, jelikož vždy, když jsem vyzvala žáky, aby mi odpověděli na nějaké otázky ohledně básničky, Kazimír byl mezi prvními dobrovolníky. Když přišlo na řadu dramatizování činností, které děti vymyslely pro dva staré králíky z básničky, chtěl filmovat a dokonce za mě převzal roli korektora výslovnosti chyb svých spolužáků. Jeho závěrečný výstup si také evidentně užil a dokonce se mě při loučení zeptal, jestli zase brzy přijdu. Z ústního dotazování, které jsem provedla, když jsem se do této třídy vrátila cca po 6 týdnech vyplývá, že Kazimír byl stále schopný volně přeložit celou básničku (až a dva výrazy) z angličtiny do češtiny a „svou“ činnost (Go to the cinema and watch Scary Movie) říct anglicky pouze s vynecháním členu „the“ a také ji přeložit do češtiny.

#### **Analýza Kazimírovy práce z hlediska 4 výzkumných otázek:**

**1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

V tomto případě lze odpovědět kladně. Z výzkumné sondy vyplynulo, že tento styl výuky je pro tohoto žáka vhodný. Jeho negativistické chování je částečně eliminováno zaujetím netradičními činnostmi a neobvyklými výtvarnými a jazykovými úkoly. Jedná se o nadprůměrně inteligentního žáka s odporem k pravidlům a stereotypu, tudíž tato forma práce mu částečně umožňuje pravidla porušovat prostřednictvím bizarního námětu, navíc mu dává příležitost se vymanit ze zaběhnutého stereotypu a „beztrestně“ vyjádřit své představy v prostředí podporujícím co nejoriginálnější zpracování zadaného úkolu. Je ale třeba vhodným přístupem potlačit Kazimírovy tendence k vyjadřování nevhodných (vulgárních či morbidních) témat.

**2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

I zde lze odpovědět kladně. Vzhledem k akčnímu typu výukové jednotky, ve které se střídaly aktivity zaměřené na sluchovou, zrakovou, kinestetickou percepci a expresi, byly projevy Kazimírovy nesoustředěnosti zřetelně eliminovány. Případné prodlevy mezi jednotlivými aktivitami řešil potřebou radit ostatním spolužákům, přičemž někteří tuto pomoc vítali. Míra efektivity Kazimírovy práce v tomto workshopu byla tedy velmi uspokojivá.

**3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou v těchto workshopech dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

Také pro zodpovězení této výzkumné otázky byly získány výzkumnou sondou určité relevantní podklady. Forma pozitivní motivace má na práci tohoto žáka nesporné kladné účinky. Především při výtvarné tvorbě, kdy se ukázalo, že vhodnými komunikačními prostředky lze chlapce odvést od evidentního záměru uplatnit zažitá stereotypy založené na silně negativistickém přístupu ke škole s dominantními rysy právě ve vzdělávacích oblastech, které žákovi umožňují „ventilovat“ své niterné negativní pocity, jako jsou hněv, úzkost, vztek, křivda, nenávisť.

**4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Ano, i výstupy z tohoto workshopu lze využít na tvorbu portfolia jak v listinné, tak



potenciálně i elektronické podobě. Společné aktivity poskytují vhodné prostředí pro následnou zpětnou vazbu spolužáků, která může být také součástí tohoto portfolia. Kromě výtvarných a jazykových výstupů v portfoliu mohou navíc být následně zpracovány také reakce na aktivity, které dosud neměly hmatatelný výsledek, jako např. reakce na úvodní hru či závěrečné dramatické ztvárnění výtvarných a jazykových představ, případně aktivit s hudebními prvky, pokud by byly zapojeny.

### **Další modifikace a alternativy dílčích námětů s inspiračním východiskem v básničce Funny Old Rabbit**

- žáci si vytvoří jednoduché animace ze svých výtvarných děl
- žáci pokryjí obtisky kukuřičných křupek celou plochu papíru a poté ve shlucích obtisků hledají tvary, které jim připomínají králíka, ty ohraničí čarou a pokusí se tuto činnost pojmenovat co nejrozsáhlejší větou (oborový kontext: Zorka Ságlová; 2412 králíků- viz níže)
- žáci si zazpívají hudební podobu básničky s aplikací pohybových prvků
- žáci při závěrečné besedě debatují o svých výtvarných dílech (s pomocí začátků oznamovacích a tázacích vět, které jim rozdám v tištěné podobě)

### **Další modifikace a návrhy námětů:**

Jak starý byl pan Králík? Jak se poznalo, že je takhle starý?; Jak to vypadalo, když paprsky slunce lechtaly květiny na Slunečně louce?; V jaké pozici zrovna pan Králík byl, když uviděl svůj stín?; Jak se choval ten stín, když ho pan Králík zkoumal?; Když pak pan Králík opravdu svého parťáka potkal, jak si ověřil, že to je skutečně on?; Jednoho dne pan Králík svého parťáka skutečně potkal. Už od mládí měli svůj speciální pozdrav, jaký byl?



## 8. Discovery Camel

**Název workshopu:** Discovery Camel; místo: ZŠ Zlíchov, Praha 5, ročník: 4, počet žáků ve skupině: 8, časová dotace: 3x45 min.

### **Inspirační východisko:**

#### básnička **Discovery Camel**

The most favourite hobby of the Adventurous Camel/Is watching Discovery Channel!/And as he is such a curious guy,/Everything he sees/He wants to try!/So far, with other brave camel guys/They have: swum with sharks, flown to the universe, climbed Mount Everest.../... All of these TWICE!<sup>3</sup>

**Výtvarné úkoly:** Namaluj podklady pro jednotlivé scény animovaného filmu, přičemž v každém zpracovávaném podkladu dbej na vyřešení příslušného výtvarného úkolu (viz níže); Pohyblivé elementy namaluj tak, aby se daly rozstříhnout alespoň na 2 části, aby se s nimi dalo v jednotlivých záběrech hýbat; Nafoť jednotlivé záběry své scény s důrazem na „rozpohybování“ jednotlivých elementů a jejich interakci.

### **Náměty/výtvarné úkoly v podkladech pro jednotlivé scény:**

- 1) Jak vypadá „Dobrodružný Velbloud?/Nakresli takového velblouda a výtvarně vyjádři, podle čeho by ho v davu poznal mezi jiným, rozstříhej na následující části: hlava, tělo, nohy, ocas.
- 2) Na televizním programu „Discovery Channel“ („Odhalující kanál“) dávají často dokumenty o velmi dobrodružných činnostech. Jaká nejdobrodružnější tě napadne?/Tuto scénu nakresli a vyber v ní jeden element, který bude pohyblivý. Ten namaluj zvlášť a vystříhni.
- 3) Jak vypadá taková parta „dobrodružných chlapíků?“ Podle čeho je rozeznáš například od těch, co si rádi čtou nebo se válí na pláži?/Nakresli je a výtvarně vyjádři, jejich specifické znaky.

---

3 Příklad do ČJ: Nejoblíbenějším koníčkem Dobrodružného Velblouda je sledování Odhalujícího kanálu. A jelikož je to takový zvědavý chlapík, všechno, co vidí, chce také zkusit! Dopusud, s dalšími odvážnými velbloudími chlapíky: plavali se žraloky, letěli do vesmíru, vylezli na Mount Everest... všechno z toho dvakrát!

4) Namaluj moře se žraloky, ve kterém plavali. Jak se tvářili takové žraloci, když mezi ně najednou připlavala parta velbloudů?/Nakresli toto moře a 3 ze žraloků, přičemž se zaměř na jejich výraz. Každého rozstříhni (alespoň) na dvě části.

5) Namaluj vesmír, kam velbloudi letěli. Aby se do vesmíru vůbec dostali, museli si zkonstruovat velmi speciální dopravní prostředek. Jak asi vypadal?/Nakresli vesmír s „velbloudí“ kosmickou lodí, která bude pohyblivá (vytvoříš ji tedy na zvláštní papír a poté vystříhneš)

6) Jak to vypadalo na Mount Everestu, když tam velbloudí chlapíci lezli? Potkali po cestě nějaké zvláštní lední atrakce? Potkali tam někoho?/Nakresli, jak to na Mount Everestu vypadalo a co všechno po cestě velbloudí chlapíci potkali. Jedna věc udělej pohyblivou.

7) Je skutečně neuvěřitelné, že všechny tyto činnosti absolvovali už dvakrát!/Vymysli „komiksovou podobu“ slova „TWICE“ s důrazem na vyjádření jeho „šokující“ podoby pomocí výtvarných prostředků (barva, tvar, dynamika linií).

**Jazykové úkoly:** Na základě porozumění obsahu básničky odpověz na anglické otázky (v případě potřeby přeložené do češtiny); anglicky namluv svou scénu ve výsledné podobě animovaného filmu. Zazpívej si zhudebněnou verzi básničky. (viz Příloha 5)

**Učivo VV (RVP ZV):** Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity (žák na základě synkretického vnímání anglické básničky uplatní své představy ve výtvarném ztvárnění podkladů k vybrané scéně animovaného filmu), Ověřování komunikačních účinků (žák prostřednictvím výtvarné explorační s pohyblivými elementy svého výtvarného díla nalézá vhodné kombinace za účelem vyjádření dynamiky těchto elementů při následném vytváření konkrétní scény animovaného filmu)

**Učivo AJ (RVP ZV):**

Komunikační a slohová výchova: čtení, naslouchání, mluvený projev: (společné čtení básničky, její volná interpretace)

Jazyková výchova: zvuková stránka jazyka (poslech básničky)

slovní zásoba a tvoření slov, tvarosloví, skladba, pravopis:

- předpřítomný čas

- superlativa
- slovesa: watch, see, want, try, swim, fly, climb
- podstatná jména: hobby, camel, channel, guy, shark, universe, mount
- přídavná jména: favourite, adventurous, discovery, curious, brave, camel

Komunikační a slohová výchova: poslech literárních textů (poslech anglické básničky), zážitkové čtení a naslouchání (synkretické vnímání anglické básničky a na něm založená výtvarná tvorba), tvořivé činnosti s literárním textem (interpretace jednotlivých scén z básničky prostřednictvím výtvarné tvorby)

**Druhy výtvarné činnosti:** v. imaginace, v. explorace, v. tvorba figurální

**Průřezová témata:** OSV, MEV, IKT, HV

**Realizační materiálně-technické prostředky:**

- krepový papír jako pozadí první scény
- 3x dvojice čtvrtek A3 pro vytvoření prostředí moře, vesmíru a Mount Everestu
- několik čtvrtek A4 pro vytvoření statických i pohyblivých elementů (televize, velbloudi, žraloci, komiksová bublina, příp. objekty ve vesmíru)
- kolorovaná kresba mastným pastelem
- počítačová animace v programu Movie Maker

**Výtvarný kontext výukový:**

- vytvoření postavy a její rozhybání pomocí rozdělení na jednotlivé části
- samostatné vytvoření počítačové animace

### Výtvarný kontext oborový:

- Jiří Trnka, Zvířátka a Petrovští



Obr. 7: Zvířátka a Petrovští, Jiří Trnka, viz. Zdroje reprodukcí výtvarných děl

### Další očekávané výstupy:

- HV- žáci si zvolí vhodný hudební podklad ke svému animovanému filmu
- HV + DV – žáci si zazpívají hudební podobu básničky s aplikací pohybových prvků

### Průběh a reflexe skupinové práce:

Před realizací workshopu v této třídě jsem byla třídní učitelkou důrazně upozorněna, abych neměla příliš vysoká očekávání, jelikož se jedná o žáky, z nichž všichni mají velmi výraznou specifickou poruchu chování a četné specifické poruchy učení. Tento workshop jsem koncipovala jako skupinovou práci, na jehož konci by měl vzniknout krátký animovaný film na námět básničky Discovery Camel. Věřila jsem, že tento úkol žáky zaujme, jelikož podle mých informací žádnou podobnou činnost dosud nezkoušeli. Z počátku se žáci tvářili velmi nedůvěřivě, ale velmi rychle se atmosféra změnila na zvědavou, až nadšenou, a všichni žáci se zapojili velmi aktivně. Nejprve jsem jim básničku

představila (napsanou na tabuli) a vyzvala je, zda by mi zkusil někdo říci, o čem básnička je. Nikdo se nepřihlásil. Zkusila jsem tedy předvést velblouda, což žáci uhodli. Dále jsem jim básničku přečetla a vyzvala je, aby mi řekli, zda jsou tam slova/výrazy, které znají. Několik žáků se osmělilo a přeložilo slova „favourite, hobby, everything, far (v jiném sémantickém významu), they, have (v jiném sémantickém významu)“ Poté jsem jim básničku přeložila já. Následně jsme si básničku společně přečetli a poté jsem ji četla já a žáci předváděli určité výrazy dramaticky (po mém předvedení), toto jsme dvakrát zopakovali. Následovalo započetí výtvarné fáze. V jejím začátku se mě několik žáků opakovaně opatrně ptalo, zda mohou toto či ono, kdy jsem je vždy ujistila, že je to pouze na jejich fantazii. Chybou zřejmě bylo, že jsem jim na úvod jako motivaci pustila svou podobu animovaného filmu k této básničce a oni se cítili svázáni mnou prezentovanými variantami podkladů k jednotlivým scénám. (viz Příloha 3) Určité podobnosti lze v jejich tvorbě vysledovat, ale většinu se snad podařilo eliminovat četnými ujištěními, že originalita je více než žádoucí. Průběh i závěr tohoto workshopu bych hodnotila jako velmi zdařilý. Co se týče výtvarných cílů, bylo jich dosaženo s jistými rezervami, které spátruji např. v tom, že byla zřetelná absence hodiny zaměřené na rozpohybování postavy (lidské či zvířecí) před tímto workshopem. Žáci příliš nevěděli, jak si s tímto úkolem poradit. Nakonec úkol zvládli, ale výsledek působí jaksi těžkopádně. (viz Příloha 4) Žáci si následně záběry pro jednotlivé scény s mou pomocí sami nafotili. Pokud by bývalo bylo více času, jistě by pro žáky bylo zajímavé, kdybychom si vznik animovaného filmu v programu Movie Maker ukázali na interaktivní tabuli a žáci by na základě mých instrukcí svůj film sami vytvořili. Z hlediska dosažení jazykových cílů hodnotím workshop také úspěšně, a to jednak na základě výsledků pracovního listu (viz Příloha 6), který vypracovali všichni žáci bezchybně, a dále na základě testu ze slovíček z básničky, který žáci dostali cca pět týdnů po realizaci tohoto workshopu, ve kterém byla úspěšnost 82%. Rovněž velmi pozitivně hodnotím míru zaujetí a spolupráce žáků během workshopu, kdy tito žáci s výraznými poruchami chování pracovali soustavně a bez výraznějších negativních projevů, s výjimkou úseků workshopu, kdy jsme se s jinými žáky snažili nafotit záběry do jednotlivých scén. Všichni žáci měli sice za úkol v tomto čase vyplnit pracovní list a na jeho druhou stranu nakreslit/namalovat libovolnou technikou, co ještě by spolu tito „dobrodružní zvědaví velbloudí chlapíci“ mohli podnikat (viz Příloha 7). Některé práce byly velmi vtipné a originální, ale několik žáků bylo s tímto úkolem rychle hotovo, a tak by bývalo bylo vhodné mít připraveny další úkoly či pracovní listy.

## **Kazuistika vybraného žáka s SPU:**

**Osobní anamnéza:** Petr, 9 let, je ze 4. gravidity matky (v jejích 46 letech), porod spontánní, bez komplikací. Petr je na ZŠ Zlíchov od 1. třídy (na základě vyšetření v MŠ) – nezvladatelné dítě. Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně mu byly diagnostikovány tyto poruchy: dysgrafie, dysortografie, dyslexie, dyspraxie, ADHD (medikován – od 3. třídy RITALIN 2x denně). Petr pravidelně dochází na psychiatrii a také na nápravy k etopedovi.

**Rodinná anamnéza:** Matka – dokončené pouze základní vzdělání, o chlapce se příliš nestará. Otec – ukrajinské národnosti, vrátil se do vlasti, vzdělání nezjištěno. Matka žije s výrazně mladším přítelem ve společné domácnosti s chlapcem. Sourozenci – tři starší, dva z nich žijí ve společné domácnosti s Petrem. Dle zkoumání žáka a spolupráce rodiny – deprivované dítě, „samorost“, finanční stránka rodičů nízká, Petr ví, že jsou chudí, zpravidla dochází do školy špinavý, zanedbaný, mívá často blechy, pomůcky v nepořádku, učivo poničené, špinavé, potrhané.

**Osobní charakteristika žáka:** Petr je chlapec střední postavy, má krátké hnědé vlasy. Projevy chování - agresivita vůči spolužákům, věcem, lhaní, hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti, krádeže, vulgarita k vyučujícím („p...“, „krávo“ apod.), vztek, vzdorovitost. Na vysvědčení měl pouze 3 dvojky- je tedy žákem s nejlepším prospěchem. Je velmi zvědavý, škola ho baví a učení ho zajímá, snadno se motivuje, ale dlouho u činnosti nevydrží. Špatné sebeovládání. V případě nezvládnuté agrese - návrh na psychiatrický pobyt do Motola či Bohnic. Zatím na pobytu ještě nebyl. Vlastnosti – milý, „srdcař“, chytrý, bezprostřední, rád pomůže ostatním (ale i dokáže ublížit). Při posledním incidentu zlomil spolužákovi klíční kost, vzdorovitý, vzteklý, hází po třídě pomůckami, bouchá dveřmi, kope do dveří apod. Dochází na kroužek keramiky a dramatický kroužek.

**Práce v hodinách VV:** Výsledná známka v pololetí z VV byla chvalitebná. Výtvarná tvorba ho baví, pokud je dostatečně motivován, ale práci často nedokončí, případně ji znehodnotí.

**Práce v hodinách AJ:** Výsledná známka v pololetí z AJ byla chvalitebná. Úkoly většinou plní rychle, ale z důvodu nesoustředěnosti se v nich objevují časté chyby. Pokud se v hodinách věnují tématům, která Petra zajímají, efektivita jeho práce výrazně stoupá.

## Průběh Petrovy práce v tomto workshopu:



Obr. 8: *Discovery Camel, podklady pro animaci, žáci 5. roč. ZŠ Zlíčov, soukromý archiv autora*

Jak jsem již uvedla výše, třídní učitelka těchto žáků mě „varovala“ před přílišnými očekáváními od této skupiny. Konkrétně tento žák „u ničeho dlouho nevydrží“, „nic ho nebaví“, „prohlašuje, že z angličtiny nic neumí“ a „anglina ani výtvarka ho nebaví“. Zpočátku byl Petrův odmítavý postoj patrný i při mém workshopu, a to především z jeho pesimistických poznámek ohledně očekávaného výsledku: „Jsme to nikdy nedělali, se nám to nepovede..“; „Tomu stejně nerozumíme, když neumíme anglicky!“. Po prvotním představení workshopu a společném přečtení a přeložení básničky se ale zdálo, že Petra zaujala (konkrétně představa velbloudů ve vesmíru, kterou si vybral jako námět pro svou výtvarnou tvorbu) a do práce se pustil s velkou chutí. Několikrát se mě dotazoval, jestli tam může udělat to či ono, na což jsem mu odpovídala střídavě, že je to podle mě skvělý/originální nápad a že je to čistě na něm a jeho fantazii, kterou má evidentně velmi bujnou. Zároveň jsem ho ujistila (poté, co jsem usoudila, že práci nemíní bojkotovat), že nic, co namaluje, nemůže být špatně. Petr namaloval vesmír, což byl podklad pro jednu scénu našeho animovaného filmu, i když ke konci mu musel pomoci spolužák, jelikož nezvládal vyobrazit všechny objekty, které si ve svém vesmíru představoval, a tak nestihl vytvořit pohyblivou verzi „velbloudí vesmírné lodě“. Při pořizování jednotlivých záběrů své scény pracoval velmi zaujatě a soustředěně. Když jsem se žáků ptala, kdo by chtěl

jednotlivé scény namluvit, přihlásili se dva z nich, přičemž Petr byl mezi nimi. Dále jsem se žáků ptala, kdo by chtěl nahrát zvuky k jednotlivým scénám, kde bylo zájemců podstatně více. Poté, co jsme nafotili záběry k jednotlivým scénám, jsme se odebrali do jídelny, abychom měli klid na nahrávání mluveného slova a zvuků. Dva chlapci, včetně Petra, měli nahrávat mluvené slovo a další tři zvuky. Chlapci měli k dispozici anglickou verzi básničky, upravenou fonetickou transkripci i český překlad. Nutno říci, že na to, že básničku ten den slyšeli poprvé, Petr byl v namlouvání velmi úspěšný. Jeho spolužákovi, který se na tuto roli také přihlásil, mluvené slovo dělalo mnohem větší potíže a bylo jasné, že by potřeboval mnohem více času. Z pedagogického hlediska by samozřejmě bylo správné mu ho poskytnout, ale z důvodu časové tísně jsme se dohodli na alternativním řešení, aby nedošlo k demotivaci druhého žáka. Petr namluvil většinu textu a druhý spolužák ho doplňoval v pasážích, kde to pro něj nebylo tolik obtížné. Oba byli se svou prací velmi spokojeni a na Petrovi bylo vidět obrovské nadšení a spokojenost se svým výkonem. Do této třídy jsem se vrátila cca po pěti týdnech, abych analyzovala trvalost výstupů u tohoto žáka. Z této analýzy vyplývá, že Petr stále dokázal přeložit celou básničku z angličtiny do češtiny. Potíž měl pouze s výrazy „so far“, „brave“, „they have“ a „all of these“. Úspěšnost Petra v testu byla stoprocentní. Závěrem nutno konstatovat, že i přesto, že výčet Petrových diagnostikovaných specifických poruch učení i chování je poměrně rozsáhlý, díky svému entuziazmu dosáhl v tomto workshopu velmi nadprůměrných výsledků v jazykové oblasti.

#### **Analýza Petrovy práce z hlediska 4 výzkumných otázek:**

##### **1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

Tato výzkumná otázka může být na základě výstupů z výzkumné sondy zodpovězena kladně. Pro tohoto žáka byla možnost kreativního vyjádření svých představ, nejspíše podpořených zájmem o téma „vesmír“, velkým motivačním faktorem. Navíc vidina toho, že se bude podílet na vytvoření animovaného filmu, což pro něj měl být zcela nový zážitek, ho naprosto nadchla a stále se ujišťoval, že jim výsledné dílo pošlu nebo dám na internetové stránky „youtube“. Zároveň se stále ujišťoval, zda si skutečně film vytvoří



sami. Ujistila jsem ho, že z převážné části ano, jen finální střih zpracuji já. Možnost pracovat na tématu, jež bylo Petrovi blízké, ale zároveň prostřednictvím bizarního námětu poskytovalo prostor pro vyjádření žákovy kreativity, se tedy velmi osvědčil. Výtvarně sice nestihl zpracovat všechny aspekty, ale v průběhu výtvarné tvorby své dílo průběžně a s nadšením komentoval. Většina aspektů Petrovy imaginace sice na jeho výsledném díle není patrná, nicméně z pozorování procesu jeho výtvarné tvorby lze usoudit, že pracoval vysoce motivovaně a se zájmem, což mělo velmi pozitivní vliv mimo jiné i na snížení pracovního napětí.

## **2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

V této výukové jednotce byly v různé míře aktivovány smysly. sluch, hmat, zrak a řeč. Navíc Petr zpracovával oblíbené téma ozvláštněné o bizarní prvek, tudíž míra zapojení jednotlivých smyslů a tím i benefity pramenící z komplementárnosti všech těchto oblastí byly zefektivněny, což mělo pozitivní dopad na míru soustředění při práci, která byla skutečně velmi uspokojivá a na základě reakcí paní učitelky třídní také velmi neobvyklá.

## **3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou v těchto workshopech dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

Ano, i na tuto výzkumnou otázku lze odpovědět kladně. V tomto workshopu bylo několik výrazných momentů, ve kterých mohlo být uplatněno hodnocení s důrazem na jeho motivační aspekt. V úvodní části jsem kladně hodnotila míru zapojení žáka do pokusů o zodpovězení otázek ohledně obsahu básničky a také jeho pokusy o interpretaci jejích konkrétních částí. V další, výtvarné části, jsem hodnotila kreativitu, kterou uplatňoval při plánování svého díla, a podporovala jsem ho v realizaci těchto představ. Následně byla příležitost také kladně hodnotit snahu při „rozhýbávání“ jeho scény a preciznost při pokusech o znázornění dynamiky jednotlivých elementů, stejně jako při snímání jednotlivých snímků. Při závěrečném vkládání hlasového záznamu do animace už sice nebylo příliš času na četnost kladných komentářů Petrovy práce, nicméně jsem se to pokusila vyvážit jejich důrazností.

## **4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Výstup z tohoto workshopu nabízí velký potenciál pro založení elektronického portfolia, které by mělo podobu pásma animovaných filmů, které by mohly být založené na vybraných básničkách ze sbírky Cool Animal School. Tento projekt by sice byl relativně časově náročný, avšak domnívám se, že pro žáky by byl velmi zajímavý, a soubor kompetencí, jež by museli při jeho vytváření prokázat, by poskytoval nejen vysoce kvalitní a originální důkazy kontinuálního a graduálního vzdělávacího procesu žáků, ale také podklady pro krátkodobou i dlouhodobou analýzu úspěšnosti plnění očekávaných výstupů a cílů ve vzdělávacích oblastech Umění a Kultura a Jazyk a jazyková komunikace. Neméně podstatnými by byly také písemné záznamy z komunikačních procesů mezi žáky, které by poskytovaly kvalitní podklady pro analýzu jejich osobnostního a sociálního vývoje a poznávání metakognitivních strategií jednotlivců.

### **Další alternativy dílčích úkolů s inspiračním východiskem v básničce Discovery**

#### **Camel:**

- V tomto workshopu žáci dostali pokyny pro zpracování jednotlivých scén, ale domnívám se, že zajímavější by bylo je nechat, aby si scénář vytvořili sami. Nutná by byla ale alespoň jedna vyučovací hodina, aby se žáci seznámili s principem a variantami vytváření podkladů ke scénám animovaného filmu.
- Při závěrečné debatě by žáci představili svá díla pomocí doplněných začátků vět, které jim na začátku workshopu rozdám vytištěné.

#### **Modifikace a doplnění některých námětů:**

Jak takový Dobrodružný velbloud měl vypadat, abyste poznali, že je to on, kdybyste ho potkali na ulici?/V jaké poloze se Dobrodružný velbloud rád dívá na televizi? Má nějaké rituály?/Dobrodružný velbloud je velmi zvědavý. Jak se to projevuje?/Samozřejmě chce také vyzkoušet všechno, co vidí na Discovery Chanel (Odhalujícím kanálu). U čeho všeho, co tam viděl, si říkal: „Hmm.., tak tohle určitě musím vyzkoušet!“?/Jak to vypadá, když se sejde taková parta dobrodružných velbloudů? Kde mívají schůze?/Jak je možné, že velbloudi mohli se žraloky plavat? Jaké měli vybavení? /Jak to vypadalo, když najednou jeden žralok vycenil zuby a začal jednoho z nich honit?/Aby se do vesmíru velbloudi

dostali, museli si sestavit důmyslný dopravní prostředek. Jak vypadal?/Také si museli ušít speciální oblek, a ten tedy stál za to! Dokážeš si ho představit?/Když tam přiletěli, zjistili, že ve vesmíru žijí také velbloudi, ale samozřejmě vypadali poněkud jinak. Dokážeš si představit, jak takový „velbloud mimozemšťan“ vypadal?/Velbloudi jsou velmi teplomilní, ale naštěstí „naši“ velbloudi znali speciální cvik (nebo trik?), kterým se vždycky rozehřáli, když už jim rampouchy lezly i z uší. Uhádneš, co za cvik nebo trik to bylo?/Velbloudi musí mít samozřejmě velmi speciální stany/přístřešky. Některé jsou dokonce tak „vychytané, že ani nespí na zemi, aby k hoře nepřimrzli. Jak vypadá takový „model“?/Nejlepší na zdolání Mount Everestu je, že dolů se mohou svézt na sáňkách, které si vyrobí ze své vysokohorské výstroje. Jak taková scéna vypadá?/Všechny tyto dobrodružné činnosti už „naši“ velbloudi dělali dvakrát, poprvé tuším před cca 30 lety. Co se za tu dobu v jejich životě událo?

## 9. Dixit

Název workshopu: **Dixit**; Místo: ZŠ Tusarova; ročník: 4.; počet žáků ve skupině: 20; časová dotace: 3x45 min.

**Inspirační východisko:** Stolní hra Dixit

**Námět:** Nejbizarnější sen, který se mi zdál

**Výtvarné úkoly:** Zavři oči a představ si, že se ti zdá nějaký opravdu velmi zvláštní sen. Vyber z něj jednu situaci, která tě nejvíce zaujala, a tu se pokus namalovat; Promysli si, co se bude ve tvém obraze dít a na základě toho namaluj jeden až dva elementy na zvláštní čtveřku tak, aby do tvého obrazu zapadaly a dalo se s nimi hýbat; Vymysli šest slov/výrazů, které s tvou vyobrazenou situací souvisí (především abstraktní podstatná jména), ty pomocí česko-anglického slovníku přelož a pokus se je výtvarně zakomponovat do svého obrazu; Zamysli se nad tím, jaký výraz by tvé dílo definoval nejvýstižněji, ale přitom tak, aby byl zahalen tajemstvím a tvůj kamarád/spolužák podle něj tvou situaci nepoznal ihned; opět se zkus zaměřit na abstraktní výrazy; Pomocí výtvarné explorační hry vymysli, jak vyjádříš dynamiku pohyblivého elementu na pozadí vyobrazené scény; Vyfotografuj jednotlivé záběry pro vytvoření počítačové animace a vymysli zvukové pozadí.

**Jazykové úkoly:** Vymysli šest výrazů, která korespondují s tebou vyobrazenou situací, pomocí česko-anglického slovníku je přelož do angličtiny a poté výtvarně zakomponuj do svého díla; Vymysli další výraz, jenž nepřímo popisuje vyobrazenou situaci a ten výtvarně zpracuj na samostatný pruh čtveřky; Vyber výtvarně vyjádřenou situaci jednoho ze svých spolužáků a napiš o ní krátký příběh; Přiřaď „tajnou charakteristiku“ karty svého spolužáka k její obrazové podobě

**Učivo VV (RVP ZV):** Rozvíjení smyslové citlivosti (na základě synkretického vnímání obrazových karet ze stolní hry Dixit vymyslí bizarní scénu, ve které se zaměří na barevné a prostorové představy, ty následně výtvarně ztvární), Uplatňování subjektivity (při aktivitě založené na vnímání výtvarných aspektů děl svých spolužáků se pokusí adekvátně spojit jazykovou podobu s jeho výtvarným ekvivalentem), Ověřování komunikačních účinků (na základě této přiřazovací aktivity, jak jsou jeho výtvarná vyjádření interpretována; pomocí

výtvarné explorace nalezne nejvhodnější způsob pro vyjádření dynamiky vybraných elementů pro vytvoření počítačové animace)

**Učivo AJ (RVP ZV):** interpretuje výtvarnou podobu svého díla vhodnými jazykovými prostředky

**Druhy výtvarné činnosti:** v. vnímání, v. imaginace, v. explorace, v. tvorba figurální/nefigurální

**Interdisciplinární přesahy:** HV

**Průřezová témata:** IKT, MEV, OSV

**Realizační materiálně-technické prostředky:**

- čtvrtka o vel. A4
- pruh čtvrtky o vel. 1/3 čtvrtky A4
- vodové (temperové barvy) + černá tuš nebo fix, příp. kousky kukuřičných křupek na otisky
- fotografie jednotlivých záběrů pro vytvoření animace
- vytvoření krátké animace v programu Movie Maker

**Výtvarný kontext výukový:**

- iniciála
- výtvarná explorace zaměřená na možnosti rozpořívování předmětu nebo postavy
- výtvarné vyjádření písemné podoby slova tak, aby korespondovala s jeho významem

**Výtvarný kontext oborový:**

- Surrealismus
- František Skála ml.



ZLATÉ JABLKO BIB František Skála, Česká republika  
 BIB GOLDEN APPLE František Skála, Czech republic

*Obr. 8: Zlaté Jablko, František Skála ml., viz Reprodukce  
 výtvarných děl*

### **Průběh a reflexe skupinové práce:**

Tento workshop byl již druhý, který jsem v této třídě realizovala. Nejprve jsem dětem představila stolní hru Dixit, kterou je tento workshop inspirován. Několik žáků tuto hru znalo, a tak jsem je požádala, aby vysvětlili pravidla ostatním spolužákům. Poté jsem jim promítla na interaktivní tabuli dílo Františka Skály ml., které dle mého názoru koresponduje se surrealistickým nádechem obrazových karet ve hře Dixit. Následně jsem je vyzvala, aby si karty, které jsem rozložila na lavice v zadní části třídy, prohlédli. (viz Příloha 8) Vysvětlila jsem jim, že jejich úkolem bude podobnou situaci/scénu vymyslet a namalovat. Poté, co se rozhodnou, co se bude konkrétně na jejich „kartě“ dít, si měli rozmyslet, který element/elementy budou pohyblivé. Ty měli namalovat na zvláštní čtvrtku, vystříhnout a zakomponovat do svého obrazu. Ty měly být následně nástrojem pro jeho rozhýbání pomocí počítačové animace. Dále jsem jim zadala druhou část úkolu, a sice, že mají vymyslet šest slov/výrazů, které dle nich korespondují s jimi vyobrazenou situací, a jejich anglickou slovní podobu (ke jejíž zjištění měli k dispozici česko-anglické slovníky, příp. se mohli poradit se mnou) se do svého obrazu pokusit výtvarně zakomponovat. Další část úkolu byla zvolit jeden výraz (jedno či víceslovný), který podle nich nepřímým způsobem popisuje jejich „kartu“, přičemž jsem je nabádala, aby tento výraz nebyl příliš konkrétní a neumožnil jejich spolužákům, aby podle něj uhodli jejich kartu ihned. Měli co nejvíce „mlžit“ a zvoleným výrazem zahalit kartu určitým „tajemstvím“. Žáci se

tedy pustili do práce. Několika žákům zadání jednotlivých úkolů nebylo jasné, a tak jsem je nejprve zopakovala já, při dalších dotazech jsem požádala spolužáky, kteří je pochopili, aby zkusili tyto instrukce interpretovat vlastními slovy, což se ukázalo jako účinné a všichni žáci se pustili do práce. Od samého začátku jsem žáky nabádala, aby co nejvíce „popustili uzdu“ své fantazii a snažili se o co nejoriginálnější a nejbizarnější situaci. Bohužel, výtvarnou výchovu v této třídě učí paní učitelka, jež má těsně před důchodem, a sama otevřeně přiznává, že „už neví, co by s nima dělala“, a tak náplní těchto hodin bývá vybarvování předtištěných mandal či erbů. Nepřekvapilo mě tedy, že asi pětina žáků začala malovat schéma typu: modrý pruh nahoře (=obloha), květiny uprostřed, zelený pruh dole (=louka). Tyto žáky jsem postupně obešla a snažila se je pobídnout k větší originalitě a rozvinutí svých představ. U dvou se mi to podařilo a pustili se znovu do práce, tentokrát do tvorby originálnějších děl, dvě žákyně však trvaly na svém a vytvořily téměř totožné obrazy. O něco větší potíží měli žáci s dalším úkolem - výtvarným zpracováním a zakomponováním výrazů korespondujících s jimi vyobrazenou situací. Většina se tedy „omezila“ pouze na popisné pojetí a zkrátka označila konkrétní předměty na své „kartě“ anglickými slovy. Několik žáků si ale i s tímto úkolem poradilo velmi originálně, v souladu se zadáním, a vymyslelo velmi prozaické varianty a skutečně je do obrazu výtvarně zakomponovalo. S třetím výtvarným úkolem byla situace obdobná. Když byli žáci hotovi, mohli se pustit do focení jednotlivých záběrů pro animaci. K dispozici měli tři fotoaparáty se třemi stativy. Možnosti práce s pohyblivými elementy jsme si ukázali na prvním hotovém díle. Při některých animacích žáci použili i jiné materiály (např. písek). Žáci, kteří zrovna nefotili, měli za úkol si vybrat dílo „kartu“ jednoho ze svých spolužáků a napsat o na ní vyobrazené situaci krátký příběh. Nicméně vzhledem k tomu, že zhruba polovina žáků ještě nebyla hotová, vyzvala jsem žáky, aby si vybrali jednu z obrázkových karet hry ze hry Dixit a tento příběh napsali o ní. Na závěr byla naplánována aktivita, při níž by žáci přiřazovali „tajné charakteristiky“ ke správným kartám, ale jelikož někteří teprve svá díla dokončovali, jiní fotili záběry pro animace, domluvila jsem se s jejich třídní učitelkou, že si tuto hru zahrají následující den, což se také uskutečnilo. Žáci údajně přiřadili všechny „tajné popisy“ ke správným „kartám“. Nicméně domnívám se, že spíše než díky porozumění těmto popisům, to bylo díky podobnosti písma a výtvarné podoby obou částí. Tento workshop hodnotím jako zdařilý, jelikož se mi podařilo u několika žáků vzbudit velký zájem a „chuť“ do práce. Jak jsem již podotkla, v běžných hodinách výtvarné výchovy tuto šanci obvykle nemají, a tak tuto příležitost kvitovali s nadšením.

Větší obtíž měli žáci s vymýšlením slov/výrazů korespondujících s jimi vyobrazenou situací a jejich výtvarného zakomponování do malby. S tímto úkolem si mnozí nevěděli rady, přesto cca pět z nich si s tímto úkolem poradilo vtipně a originálně, stejně jako s „tajným popisem“ karty. Přesto tuto část workshopu považuji za nejméně zdařilou, nedostatky přitom vidím ve svém pedagogickém vedení. Důvodem byla především nedostatečná časová dotace, která by nám umožnila realizovat alespoň jednu vyučovací hodinu s těžištěm ve výtvarné exploraci zaměřené na výtvarnou práci s písmem a slovy a jejich animačním potenciálu. Na celé třídě byl potom patrný zájem o novou výtvarnou techniku (počítačovou animaci), jelikož nikdo z nich s ní dosud neměl žádné osobní zkušenosti. Z důvodu časové tísně žáci ovšem stihli pouze nafotit podklady pro jednotlivé animace, nicméně jejich zpracování v počítačovém programu Movie Maker, jak jsme se dohodli s jejich třídní paní učitelku, se stalo předmětem jejich samostatné práce, která bude součástí cílů v předmětu Informační a komunikační technologie. (viz Příloha 10) Zároveň se domnívám, že velmi vhodné by bylo na závěr tohoto workshopu zařadit besedu, ve které by žáci debatovali o svých dílech pomocí doplňování anglických předtištěných oznamovacích a tázacích vět.



*Obr. 10: Dixit, Loneliness, Nina, 9 let, soukromý archiv autora*





Obr. 11: Dixit, Disgust, Nina, 9 let, soukromý archiv autora



Obr. 12: Dixit, Space Clock, Jiří, 9 let, soukromý archiv autora

### Kazuistika vybraného žáka s SPU:

**Osobní anamnéza:** Marie, 9 let, je z 1. gravidity matky, perinatální komplikace- omotaná pupeční šňůra kolem krku s následkem několikaminutové asfyxie. Zřejmě následkem to Marie spadá do diagnózy „vývojová dysfázie“. Dále jí byly diagnostikovány tyto SPU: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

**Rodinná anamnéza:** Matka- vyučuje angličtinu na VŠ, otec- vyučuje ekonomii na VŠ. Mladší bratr, který patří ve třídě k dětem s nejlepším prospěchem.

**Osobní charakteristika žáka:** Marie je děvče menšího vzrůstu, zavalitější postavy s dlouhými hnědými vlasy. Podle slov paní učitelky třídní je velmi milá, svědomitá a pilná, má zájem o poznání, dění ve škole i studijní výsledky. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří s ní soustavně a důsledně pracují, což se velmi pozitivně odráží na jejích školních výsledcích i celkovém stavu. Je však velmi důvěřivá, čehož zneužívají některé spolužačky, jež pochází z ne příliš dobře fungujících rodin (převážně cizinců). Na Marii je patrné, že touží po uznání učitelů, spolužáků, ale především svých rodičů, kteří se svou dcerou mají velmi pozitivní citový vztah, a snaží se všemožnými způsoby zlepšovat prognózu své dcery. Není z jejich strany však patrná tenze, která by na tuto dívku působila jako stresující faktor. Přestože Marie nemá diagnostikovanou přímo mentální retardaci, podle jejích učitelů je její mentální deficit oproti spolužákům patrný. Kromě již zmíněných

spolužaček jí to ostatní nedávají najevo, naopak se snaží ji zapojovat do dění ve třídě a všestranně jí pomáhat, za což je jim evidentně vděčná. Velký podíl na tom má také paní učitelka třídní, která se třídou v rámci OSV intenzivně pracuje. Co se týče Mariiny práce v tomto workshopu, zpočátku byla spíše zdrženlivá, jelikož byla konfrontována s množstvím nových informací a pokynů během relativně krátké doby. Když byla ale ujištěna, že se nemusí ničeho obávat, že jsem jí po celou dobu k dispozici a ráda zodpovím jakékoliv její dotazy, částečně se uvolnila a pustila se do práce. Bohužel seděla vedle dívky, která byla jedna z výše uvedených, jež bez delšího uvažování namalovala typicky schématicky pojaté „nebe, květiny, louku“, aniž by zauvažovala o potenciálu tohoto tématu pro animační tvorbu. Marie se zřejmě nechala „strhnout“ a i ona začala malovat jakousi louku. Několikrát jsem se jí jemně snažila od tohoto postupu odvést a vhodnými otázkami ji inspirovat k jinému pojetí svého díla, což se mi nakonec povedlo jen částečně. Z rozhovoru s paní učitelkou třídní vyplynulo, že Marie je velmi silně orientována na potřebu „zavděčit“ se učitelům.

**Práce v hodinách VV:** Marie je zvyklá na dlouhodobý standard „výtvarného“ vedení paní učitelky na Výtvarnou výchovu, která otevřeně přiznává, že „už prostě neví, co s nima má dělat“ a od tohoto přístupu se odvíjí i „výtvarné“ úkoly typu „Vybarvi předtištěný erb či mandalu“. Vzhledem k tomu, že tato forma neapeluje na rozvíjení představivosti žáků, je evidentní, že výsledná díla se liší pouze minimálně. Z toho zřejmě pramení Mariina scestná představa, že pokud by se její dílo lišilo od děl jejích spolužáků, v úkolu neuspěla, tudíž „neudělá radost paní učitelce“. Její výtvarný projev odpovídá dítěti o cca dva až tři roky mladšímu.

**Práce v hodinách AJ:** Mariina práce v hodinách AJ bývá velmi pomalá a žákyně často nesplní požadované úkoly, a to i přesto, že požadavky jsou značně redukovány. Marie se nesoustředí, pracuje nesystematicky, má potíže v receptivních i expresivních složkách řeči.

### Průběh Mariiny práce v tomto workshopu:



Obr. 13: Dixit, Surprise/Ship/Silence/UFO, Marie, 9 let, soukromý archiv autora

Věřím, že pokud by Marie nebyla vystavena „negativním vlivům“ výtvarné tvorby své spolužačky postrádající projevy kreativity, byla by její práce z hlediska originality poněkud kvalitnější. Přesto však lze považovat za úspěch i tuto míru přehodnocení původního konceptu, který se velmi nápadně podobal konceptu oné spolužačky - tedy: obloha (modrý pruh v horní části čtvrtky), květiny (ve střední části čtvrtky), tráva (v dolní části čtvrtky). Marie po celou dobu pracovala motivovaně, se zájmem a nadšením. Samostatně si ve slovníku vyhledala anglické výrazy, které následně aplikovala do svého díla. Pro nafocení jednotlivých částí animace svého díla projevovala nadšení a byla mezi prvními dobrovolníky. Mariina animace spočívala v pohybu jakési lodičky v jí vytvořeném surrealistickém obraze, přičemž při pořizování jednotlivých záběrů animace Marie působila velmi soustředěně a zaujatě.

#### **1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

V tomto případě nelze na tuto výzkumnou otázku odpovědět kladně. Naopak se zdálo, že forma zadaných úkolů, ve které je vyžadována velká míra kreativity, působila na Marii poněkud stresově. U těchto žáků je totiž patrná potřeba určitého řádu a stereotypu, ve

kterých se cítí komfortněji. Koncept tohoto workshopu ovšem nekorespondoval s dlouhodobým konceptem výuky výtvarné výchovy v této třídě a deficit Mariiných zkušeností s plněním úkolů zaměřených na rozvíjení kreativity byl velmi patrný, stejně jako obava ze selhání, bude-li pojetí jejího výtvarného díla příliš vybočovat z děl spolužáků (v tomto případě tedy byla ovlivněna „výtvarným“ dílem své vedle sedící spolužačky). I přesto lze považovat za úspěch, že se Marie nakonec od svého vysoce schématického pojetí díla odklonila alespoň do té míry, které vidíme v jejím výsledném díle. Dalším důležitým okamžikem byla závěrečná práce na záběrech pro animace. Marie byla velmi entuziastická, jednotlivé záběry pořizovala pečlivě a soustředěně. Bylo zřejmé, že se cítí na své dílo být pyšná, což v kombinaci s možností vytvořit si samostatně podklady pro vlastní počítačovou animaci působilo jako silný motivační faktor a umožnilo Marii zažít pocit úspěchu.

## **2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

Lze potvrdit, že rozmanitost aktivit v tomto workshopu měla pozitivní vliv na dívčino zaujetí i dobu soustředění na dílčí aktivity. Obrazové karty ze stolní hry Dixit ji velmi zaujaly a se zájmem si je dlouze prohlížela. Při výtvarném vyjadřování představy bizarní situace pracovala zaujatě a soustředěně, bohužel však uplatňovala četné prvky schematismu. Při závěrečné fázi, kdy si žáci měli svá díla pomocí animace „rozhýbat“ nafotit, se Marie nadšeně hlásila jako první dobrovolník. Přestože k dispozici byly tři fotoaparáty, na řadu se dostala až ve druhém kole, nicméně pracovala precizně a každému pohybu přikládala velkou důležitost. Bylo patrné, že jí na výsledku záleží a že „si přijde velmi důležitě“.

## **3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou v těchto workshopech dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

Při malbě bizarní situace jsem se snažila Marii různými způsoby motivovat, aby se odvrátila od svého konceptu, jelikož v něm byly patrné nežádoucí prvky schematismu. Domnívám se, že to bylo ovlivněno také tím, že byla vystavena vlivům „výtvarného“ pojetí díla spolužačky, vedle které seděla, a jež bylo typickým příkladem schématu (nebe,

květiny, tráva). Přesto jsem se snažila o kladné hodnocení výtvarných prvků, u kterých Marie alespoň nějakou kreativitu projevila, což kvitovala s povděkem, a motivační účinek těchto komentářů byl zřejmý. Navíc bylo také možné hodnotit preciznost a svědomitost práce této žákyně, která byla nejpatrnější při pořizování jednotlivých záběrů pro závěrečnou animaci.

#### **4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Výstupy z tohoto workshopu mají pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia velký potenciál. Ať už se jedná o výtvarná díla, která lze použít do portfolia v listinné i elektronické podobě, tak o reflexe jejího průběhu. Dále mohou být součástí také záznamy z besed o díle vlastním i dalších spolužáků. V tom všem lze kontinuálně zaznamenat pozitivní i negativní aspekty edukačního procesu konkrétního žáka a gradualitu jeho osobního i školního vývoje, v čemž je velký potenciál pro efektivní možnosti odstranění nežádoucích jevů a podpory žákova sebepoznání i intelektuálního vývoje.

#### **Další alternativy aktivit v tomto workshopu:**

- žáci si zahrají hru Dixit se svými „kartami“
- žáci pomocí počítačové animace rozhýbou písmenka a slova vybraných výrazů korespondujících s jejich výtvarnými díly tak, aby jejich pohyb ilustroval význam daného slova
- žáci si ve skupinkách vytvoří krátký animovaný film, k němuž jako scénář poslouží výstupy ze hry „Harmonika“, při které žáci postupně sestaví bizarní příběh tak, že postupně na pruh papíru napíší: jaký/kdo/dělal co/jak/s kým/kde/proč (za jakým účelem)/co na to řekli lidé
- při závěrečné besedě žáci debatují o svých dílech pomocí doplňování předtištěných anglických oznamovacích a tázacích vět.

## **Závěry výzkumného šetření:**

### **1) Nabízí metoda synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti více forem aktivního a kreativního sebevyjádření a snižuje tím tenzi žáků s SPU pramenící z obav z neúspěchu?**

Z výzkumné sondy vyplývá, že lépe se adaptují a tedy i nižší míru tenze při vyučování touto metodou pociťují ti žáci, jež jsou dlouhodobě vedeni k projevování co největší míry kreativity. Pokud je však dlouhodobý koncept vyučujících výtvarných a jazykových předmětů založen na transmisivním stylu výuky, tito žáci pociťují jistý diskomfort. Cílem těchto workshopů bylo, aby žáci měli příležitost prostřednictvím rozmanitých výtvarných a jazykových (případně hudebních a dramatických) úkolů založených na humorně laděných inspiračních východiscích „popustit uzdu své fantazii“ a tím snáze dosáhnout stanovených dílčích cílů z obou disciplín. Možnost aktivního kreativního sebevyjádření měla mít za důsledek zvýšenou motivovanost žáka k práci a tím zefektivnit dílčí aspekty kognitivních procesů s důrazem na rozvíjení kognitivní svébytnosti. Výsledky z výzkumné sondy dále prokázaly, že pracovní tenze žáků z počátku byla vyšší kvůli neznámému konceptu, ale úměrně se snižovala s počtem pozitivních komentářů průběhu jejich výtvarné tvorby, až dosáhla hodnot srovnatelných nebo nižších než při běžném vyučování. Bylo potřeba žáky průběžně ujišťovat, že si nepočínají nesprávně, a dále o tom, že co nejoriginálnější a nejkreativnější pojetí jejich díla je žádoucí. Zajímavým zjištěním, které předkládá možnost dalšího vědeckého bádání je, že určité aspekty, přímo i nepřímo se týkající výtvarného projevu a jeho procesu, byly velmi podobné u žákyně s Aspergerovým syndromem a žákyně s vývojovou dysfázií. Shody se projevovaly jednak v receptivní i expresivní složce řeči (nedostatečná reciprocita a synchronizace v konverzaci), nedostatku fantazie a tvořivosti v myšlení, odporem ke změnám, narušenou schopností přiměřeně užívat neverbální chování, špatném užívání sociálních signálů apod. Výtvarný projev obou žákyň také odpovídal o dva až tři roky nižší věkové kategorii.

### **2) Zvýší rozmanitost aktivit ve výukové jednotce s respektováním principů multisenzoriálního přístupu zaujetí žáka s SPU a prodlouží dobu jeho soustředění?**

Tuto výzkumnou otázku lze taktéž zodpovědět kladně. Aktivity ve workshopech

realizovaných za účelem výzkumného bádání v mé diplomové práci byly zaměřené především na zrakovou a sluchovou percepci, s aplikací dramatických prvků, a tím zapojení percepcie kinestetické (pohybové). Vzhledem k tomu, že střídání aktivit je jedna ze zásad úspěšného vyučování žáků s SPU, i zde se tato forma práce velmi osvědčila. Snažila jsem se o systematické střídání aktivit zaměřených na zrakovou a sluchovou percepci a aktivit umožňující kinestetické a slovní vyjádření. Části workshopů zaměřené na chuťové a čichové vjemy byly realizované pouze formou představivosti za účelem podpory představ vizuálně obrazných a jazykových, jejichž rozvinutí bylo stěžejními cíli tohoto výzkumu.

### **3) Poskytne interdisciplinární propojení anglického jazyka s výtvarnou výchovou v těchto workshopech dostatečně široké spektrum možností pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU s důrazem na jeho motivační význam?**

I na tuto otázku lze na základě výzkumné sondy odpovědět kladně. Motivační funkce hodnocení je mnohdy velmi podceňována, ale pro žáky s SPU má stěžejní vliv. Většina těchto žáků cítí frustraci z opakovaných neúspěchů, což má velmi často demotivační vliv na žákovo úsilí o lepší studijní výsledky. Stává se, že tito žáci se stávají rezignovanými a nevidí ve svém úsilí smysl. Interdisciplinární propojení výtvarné výchovy a anglického jazyka poskytuje širokou škálu nových možností, jak žáka průběžně hodnotit a správně zvolenými poznámkami, komentáři a otázkami docílit motivačního charakteru takového hodnocení. Vzhledem k tomu, že struktura každého workshopu byla složena z několika dílčích cílů, bylo velmi pravděpodobné, že žák uspěje alespoň v některých z nich. Navíc na závěr každého workshopu by měla proběhnout skupinová diskuze, jejíž prostřednictvím by měli žáci příležitost pozitivně ohodnotit konkrétní aspekty práce svých spolužáků, což se jeví jako velmi efektivní forma hodnocení se zaměřením na jeho motivační charakter. Dalším benefitem této metody je fakt, že kromě možnosti dosažení úspěchů ve výtvarné oblasti, což má bezesporu velmi pozitivní účinek nejen na sebepojetí a osobnostní rozvoj žáků s SPU, umožňuje těmto žákům uspět také v oblasti cizího jazyka, na níž je zaměřena pozornost společnosti a v níž mohou při nevhodném konceptu vyučování opakovaně selhávat.

### **4) Poskytnou výstupy z těchto workshopů relevantní a kvalitní podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia?**

Výstupy z aktivit realizovaných v těchto workshopech jsou dle mého názoru velmi kvalitními podklady pro tvorbu výtvarně-jazykového portfolia jak v listinné, tak v elektronické podobě. Především pro komplexnost výstupů z výtvarné a jazykové oblasti, při jejichž dosahování žák musel prokázat velkou škálu dílčích dovedností a schopností. Nespornou výhodou je také kontinuita této formy záznamů o práci, která učiteli umožňuje velmi efektivní způsob průběžného formativního hodnocení zaměřeného na dílčí úspěchy žáka. Přínos portfolia pro žáka spatřuji také v možnosti efektivní práce s metakognitivními strategiemi a možnost osobnostního a sociálního rozvoje. Dlouhodobá koncepce těchto workshopů navíc umožňuje, aby si žák v určitém časovém horizontu vytvořil výtvarně-jazykové portfolio v podobě knihy či pásma animovaných filmů založených na vybraných anglických básničkách ze souboru Cool Animal School (ten v současné době obsahuje 50 básniček, každou o jiném zvířeti, přičemž třicet osm z nich je rozpracováno do originálních hudebně-dramaticko-výtvarně-jazykových programů) nebo na stolní hře Dixit, jež je také velmi bohatým a inspirativním zdrojem námětů pro kreativní výtvarnou a jazykovou tvorbu.



## **Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se zabývala možnostmi synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti u žáků s SPU. V teoretické části jsem nejprve specifikovala a zanalyzovala konkrétní vybrané edukační metody integrace výtvarné a jazykové výchovy, jako je metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) a multisenzoriální přístup. Dále jsem se v ní zabývala dalšími principy aplikovatelnými na principy zefektivňující edukační proces při dosahování stanovených cílů v interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy, mezi které patří teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, respektování učebních stylů žáků, principy multimodálního vyučování a principy Hejného metody. Následně jsem představila vybrané aktuální programy pojednávající o benefitech interdisciplinárního propojení vzdělávacích oblastí, a to: 21CLD a Kreativní partnerství pro rovné příležitosti. V další části jsem klasifikovala projevy jednotlivých specifických poruch učení, popsala jejich etiologii, shrnula a zanalyzovala hlavní zásady při práci se žáky s SPU. V závěru teoretické části pojednávám o hodnocení a klasifikaci, především o portfoliu jako formě záznamu průběhu kvalitativních změn žákova edukačního procesu, graduálního a systematického vzdělávání a prostředku pro formativní evaluaci se zaměřením na její motivační aspekt. Tato teoretická východiska jsem využila pro formulování výzkumných otázek, které jsem zodpověděla na základě realizace akční výzkumné sondy, v níž byly použity metody pozorování a polostandardizované rozhovory s učiteli a žáky. Tato výzkumná sonda byla zaměřena na čtyři žáky s SPU, jejichž kazuistiky jsou součástí praktické části této práce a výstupy z nich posloužily k přeformulování a modifikaci námětů, příp. výtvarně-jazykových (hudebních a dramatických) úkolů v uvedených programech, zodpovězení stanovených výzkumných otázek a návrhy otázek nových, které mohou být předmětem dalšího bádání.

- **Seznam použitých informačních zdrojů**

**Literatura:**

BABYRÁDOVÁ, H. Výtvarná dílna. Praha: Triton, 2005. 978-80-7254-705-0.

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení II. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

GARDNER, H. Dimenze myšlení. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. DUPLINSKÝ, J. a kolektiv Diagnostika Pedagogicko-psychologické poradenství II. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.

HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, D. CLIL v české školní praxi. 2011 ISBN 978-80-866665-09-2.

HAZUKOVÁ, H. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: RAABE, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: UK Praha Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HAZUKOVÁ, H. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, H. Příprava učitele na rozhodování ve Výtvarné výchově II., Praha: Univerzita Karlova, 1995.

HELUS, Z., Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ). Praha: D+H, 2006. ISBN: 80-903579-4-6.

KAFKOVÁ, H., Barevná angličtina: integrace výuky angličtiny a výtvarné výchovy. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-729-0374-0.

KOMENSKÝ, J. A., Orbis Sensualium Pictus, 978-80-87517-41-3, Praha: Machart, 2012.

KOMENSKY, J. A. Velká didaktika. Brno: Komenium - učitelství nakladatelství, společnost s r. o., 1948, publikace č. 1863-254.

MATĚJČEK, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.

MIŠURCOVÁ, O., SEVEROVÁ, M. Děti, hry a umění. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

ROESELVÁ, V. Techniky ve výtvarné výchově. Praha : Sarah, 1996. ISBN 80-902267-2-8.

POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3., rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L. a VOJTKOVÁ, N.. CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Praha: Vydal Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

TŘESOHRAVOVÁ (ed.) Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Praha : Avicenum, 1986.

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta, Výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vyd. nakl. Tobiáš, 2006, ISBN 80-6186-452-7.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

### **Časopisy:**

FULKOVÁ, M. Sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. Výtvarná výchova (mimořádné číslo), 2004, Praha: Univerzita Karlova, roč. 44, str. 20. ISSN 1210-3691

KAFKOVÁ, H. Některá východiska, formy a úskalí integrace cizího jazyka a výtvarné výchovy v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Výtvarná výchova, 2010, [Praha: Univerzita Karlova](#), roč. 50, č. 3, s. 18-21, ISSN 1210-3661

KRAMULOVÁ, D. Kde žije myš? U počítače, co se ptáš?! Informatorium, 2013, č. 2, s. 16-17. ISSN 1210-7506 .

OTTEN, E. "Towards a content-specific methodology in bilingual education –integrating language and content learning and teaching." In: Thürmann, Eike; Helfrich, Heinz (Hrsg.) Report on Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools. 1993.

RYMARCZYK, J.: Vytvoření obrazu a řeč o něm – Výtvarná výchova v dvojjazyčném vzdělávání. In: Výtvarná výchova. Praha, UK, 2013, č. 53 s. 4-9 ISSN 1210-3691.

### **Internetové zdroje:**

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání. Naše poslání. [online]. 11.1.2015 [cit. 2015-01-11]. Dostupné z: <http://www.crea-edu.cz/nase-poslani>

Co je Aspergerův syndrom?. Aspergerův syndrom. [online]. 2.4.2015 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>

Hana Krykorková. Kognitivní svébytnost. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. [online]. 2.4.2015 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>

Kazellová, J. Váňová. T. CLIL do škol. Výtvarná výchova pro 2. stupeň. [online]. 2.3.2015 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt\\_ZS.pdf?lang=en;lang=en](https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt_ZS.pdf?lang=en;lang=en)

CLIL- Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Teorie mnohočetné inteligence a učební styly. [online]. 17.3.2015 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/10-specifika-clil-metodiky/10-4-teorie-mnohocetne-intelligence-a-ucebni-styly.html>

Na pomoc dysfaticům. Na pomoc dysfaticům. [online]. 3/2012 [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: [http://www.deaf-ostrava.cz/Vyvojova\\_dysfazie.htm](http://www.deaf-ostrava.cz/Vyvojova_dysfazie.htm)

GARDNER, Howard, Teresa CHAMBEL a Nuno GUIMARÃES. "Multiple Intelligences" as a Catalyst. [online]. s. 1237-1247 [cit. 2015-02-22]. DOI: 10.4018/978-1-59140-555-9.ch184.

Hejného metoda – zasloužená radost z poznávání. Co je "Hejného metoda"? [online]. 19.10.2014 [cit. 2014-10-19]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>

Microsoft Educator Network. 21 Century Learning Design. [online]. 13.2.2015 [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <https://www.educatornetwork.com/pd/21CLD/Overview>

## **Zdroje reprodukcí výtvarných děl**

<http://www.galerie09.cz/galerie/po-1950/jana-jemelkova/jana-jemelkova-detail.html>

(Strom, Jana Jemelková)

<http://www.carson.cz/obrazy.php?autor=Hru%C5%A1kov%C3%A1%20Helena%20ak.mal%C3%AD%C5%99ka> (Louka, Helena Hrušková)

<http://www.pohadkar.cz/pohadka/zviratka-a-petrovsti/obrazky/id/297/> (*Zvířátka a Petrovští, Jiří Trnka*)

<http://www.citarny.cz/index.php/ilustratori-cesko/799-skala-frantiek-ml> (*Zlaté jablko, František Skála ml.*)

### **• Seznam příloh**

Příloha 1: Pracovní list s otázkami o básničce Monkey and Donkey

Příloha 2: Videozáznam dramatického ztvárnění výtvarného díla (Funny Old Rabbit)

Příloha 3: Animovaný film Discovery Camel (má zkušební/motivační verze)

Příloha 4: Animovaný film Discovery Camel (práce žáků 4. roč. ZŠ Zlíchov)

Příloha 5: Písnička Discovery Camel

Příloha 6: Pracovní list k básničce Discovery Camel

Příloha 7: Ukázka výtvarných prací žáků založených na básničce Discovery Camel

Příloha 8: Ukázky obrázkových karet ze stolní hry Dixit

Příloha 9: Ukázky příběhů založených na obrázkových kartách ze stolní hry Dixit

Příloha 10: Ukázky animací žáků 4. roč. ZŠ Tusarova

Příloha 11: Ukázky animací z jednoho z dalších workshopů k této DP

- **Seznam obrázků**

Obr. 1: Strom, Jana Jemelková, viz Zdroje reprodukcí výtvarných děl

Obr. 2: Monkey and Donkey, práce žáků 5. roč. ZŠ Praha 5- Košíře

Obr. 3: Louka, Helena Hrušková, viz Zdroje reprodukcí výtvarných děl

Obr. 4: Funny Old Rabbit, Build a Rabbit Statue of Liberty, Jonáš, 10 let, ZŠ Praha 5- Košíře, soukromý archiv autora

Obr. 5: Funny Old Rabbit, Fly to Universe, Zdeněk, 10 let, ZŠ Praha 5- Košíře, soukromý archiv autora

Obr. 6: Funny Old Rabbit, Go to the Cinema and Watch Scary Movie, Kazimír, 10 let, ZŠ Praha 5- Košíře, soukromý archiv autora

Obr. 7: Zvířátka a Petrovští, Jiří Trnka, viz Zdroje reprodukcí výtvarných děl

Obr. 8: Discovery Camel, podklady pro animaci, 4. roč. ZŠ Zlíchov, soukromý archiv autora

Obr. 9: Zlaté jablko, František Skála, viz Zdroje reprodukcí výtvarných děl

Obr. 10: Disgust, Nina, 9 let, ZŠ Tusarova, soukromý archiv autora

Obr. 11: Space Clock, Jiří, 9 let, ZŠ Tusarova, soukromý archiv autora

Obr. 12: Loneliness, Tereza, 9 let, ZŠ Tusarova, soukromý archiv autora

Obr. 13: Surprise/Ship/Silence/UFO, Marie, 9 let, ZŠ Tusarova, soukromý archiv autora

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce:           Diplomová práce

Název závěrečné práce:       Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti

Autor práce:                     Martina Hrkalová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

Podpis .....

