

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Výtvarná výchova pro žáky se zvláštními potřebami

Art education for pupils with special needs

Autor: Simona Panušková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

červenec 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výtvarná výchova pro žáky se zvláštními potřebami vypracovala pod vedením PhDr. Leonory Kitzbergerové, Ph.D. vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Pardubicích 10. 7. 2016

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí své práce

PhDr. Leoňe Kitzbergerové, Ph.D. za inspirativní podněty, vedení a ochotu při vypracování této diplomové práce.

Děkuji kolegyni Mgr. Ivě Chauturové za hodiny dialogu a polemik nad odbornými tématy.

Kolegyni ze Základní školy a Praktické školy Svítání, o.p.s. v Pardubicích Mgr. Petře Němcové za možnost realizovat videonahrávku hodin výtvarné výchovy.

Děkuji své rodině za výjimečnou podporu a pomoc.

ANOTACE

Diplomová práce má charakter průzkumné sondy v zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmětem této práce je posouzení uplatnění vzdělávacích obsahů Výtvarné výchovy a porovnání rámcového vzdělávacího programu se školním vzdělávacím programem v realitě vyučování v konkrétní speciální škole. V praktické části této práce jsou analyzovány vybrané vyučovací hodiny výtvarné výchovy z hlediska obsahu, cílů a použitých metod. Součástí práce je také příprava a realizace didaktického projektu výtvarné výchovy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, akční výzkum, realita vyučování výtvarné výchovy, didaktický projekt

ANOTATION

The thesis has character of a search probe at the institute for pupils with special educational needs. The subject of this thesis is assessment of applications of the educational contents of Art and comparison of Framework educational programme with School educational programme in reality of teaching in specific Special school. The practical part of this thesis consists of analyzing the selected lessons of Art in terms of content, goals and used methods. Part of the thesis is also preparation and realization of didactic art education project for pupils with special educational needs.

KEY WORDS

Framework educational programme, School educational programme, action research, reality of teaching art, didactic project

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na posouzení uplatnění vzdělávacích obsahů a cílů předmětu výtvarná výchova v zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve jsou charakterizovány rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací program. Následně je zde analyzován obsah školního vzdělávacího programu Základní školy a Praktické školy Svítání, o.p.s.

Prostřednictvím akčního výzkumu jsou porovnány obsahy výše uvedených závazných dokumentů s realitou vyučování ve škole, která se zabývá edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Akční výzkum byl realizován pomocí videozáznamu, přepisu a analýzy zaznamenaných vyučovacích hodin, zhodnocením použitých forem a metod ve vyučovací praxi, návrhem a následnou realizací didaktického projektu výtvarné výchovy se žáky této školy.

Z práce s rámcovým a školním vzdělávacím programem vyplynulo, že analýze podrobený školní vzdělávací program je příliš zaměřený pouze na výtvarné techniky a konkrétní témata, téměř nereflkuje obsah rámcového vzdělávacího programu a velice omezeně pracuje s učivem a očekávanými výstupy v něm uváděnými. Učitelé mají jen malý prostor pro motivaci zaměřenou na aktuální témata a výtvarnou tvorbu. Akční výzkum však ukázal, že tyto konkrétní nedostatky školního vzdělávacího programu si výtvarný pedagog uvědomuje a pracuje v hodinách výtvarné výchovy s výstupy uváděnými v rámcovém vzdělávacím programu zcela intuitivně a přirozeně. Proto je nutné vytvořit nové školní vzdělávací programy zakládající se především na rámcovém vzdělávacím programu a ideově na něj navázat.

KLÍČOVÁ SLOVA

rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, akční výzkum, realita vyučování výtvarné výchovy, didaktický projekt

ABSTRACT

This thesis is focused on assessing applications of educational contents and goals of the subject Art in the school for pupils with special educational needs.

Firstly are characterized the Framework educational programme and School educational programme. Consequently is analyzed the content of School educational program at Elementary and Practical school Svítání, o.p.s.

Through action research there are compared the contents of the above binding documents with reality of teaching in the school, which deals with the education of pupils with special educational needs. Action research was realized through video record, transcriptions and analysis of recorded lessons, evaluation of used forms and methods in teaching practice, suggestions and subsequent implementations of didactic art education project with pupils of this school.

The work with Framework and School educational programme revealed that the School educational programme subjected to analysis is too focused only on art techniques and specific themes, almost disregards Framework educational programme and very limitedly works with curriculum or expected outcomes discussed herein. Teachers have just narrow space for motivation focused on actual topics and art work. Action research has shown that these specific and serious deficiencies of School educational programme the art teacher recognizes and works in the art lessons with outcomes reported in Framework educational programme intuitively and naturally. Therefore it is necessary to create a new School educational programme based primarily on Framework educational programme and ideologically follow it.

KEY WORDS

Framework educational programme, School educational programme, action research, reality of teaching art, didactic project

Obsah

PODĚKOVÁNÍ	3
ANOTACE	3
ABSTRAKT	5
Obsah	7
Úvod	9
1 Analýza ŠVP Základní školy Svítání	11
1.1 Výchozí dokumenty pro tvorbu ŠVP Základní školy a Praktické školy Svítání.....	11
1.1.1 Charakteristika jednotlivých RVP	11
1.2 Vzdělávací oblast UMĚNÍ A KULTURA.....	12
1.2.1 Charakteristika RVP ZV vzdělávací oblasti UMĚNÍ A KULTURA obor Výtvarná výchova	13
1.2.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura RVP ZV - Příloha upravující vzdělávání žáků s LMP	20
1.2.3 Charakteristika RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální	25
1.3 Rozpracování vzdělávacích obsahů výtvarné výchovy do ŠVP Základní školy a Praktické školy Svítání.....	27
1.4 ŠVP Cestou necestou I.....	28
1.4.1 Očekávané výstupy	28
1.4.2 Očekávané výstupy promítnuté v Učivu ŠVP.....	29
1.4.1 Zhodnocení rozpracování očekávaných výstupů do Učiva ŠVP	36
2 Realita vyučování v Základní škole a Praktické škole Svítání.....	38
2.1 Metoda akčního výzkumu.....	38
2.2 Akční výzkum v praxi.....	40

2.2.1	Sběr dat - přepis videozáznamů vybraných vyučovacích hodin výtvarné výchovy.....	42
2.2.2	Analýza vyučovacích hodin z hlediska obsahu a cílů.....	58
2.2.3	Analýza vyučovacích hodin z hlediska použitých forem a metod.....	59
2.2.4	Analýza vyučovacích hodin z hlediska použitých termínů.....	60
2.2.5	Odpověď na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se promítá RVP prostřednictvím ŠVP do reálných vyučovacích hodin?“	62
3	Hodnocení ŠVP ZŠ Svítání	63
4	Didaktický projekt Výtvarné výchovy pro žáky se zvláštními potřebami	64
4.1	Didaktický projekt na téma „Hnízdo“ pro žáky programu Základní škola - Příloha upravující vzdělávání žáků s LMP	64
4.1.1	Námět 1. vyučovací jednotky didaktického projektu - Hnízdění ptáků.....	66
4.1.2	Námět 2. vyučovací jednotky didaktického projektu – Ptačí hnízdo... ..	67
4.1.3	Námět 3. vyučovací jednotky didaktického projektu – Hnízdo domovem.....	69
4.1.4	Námět 4. vyučovací jednotky didaktického projektu – Můj dům.....	70
4.1.5	Námět 5. vyučovací jednotky didaktického projektu – Pocit bezpečí . ..	71
4.2	Hodnocení didaktického projektu na téma „Hnízdo“	73
5	Závěr.....	75
6	Seznam použitých informačních zdrojů	78
7	Internetové odkazy:	81
8	Seznam příloh.....	82
9	Seznam multimediálních příloh	83
10	Seznam vyobrazení.....	84
11	Přílohy	85

Úvod

Tato diplomová práce je průzkumnou sondou v zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto zařízením je Základní škola a Praktická škola Svítání, o.p.s.

Cílem diplomové práce je posoudit možnosti uplatnění vzdělávacích obsahů předmětu výtvarná výchova ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP).

ŠVP byl vytvořen podle oboru výtvarná výchova vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je vymezena v rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP).

Tyto vzdělávací programy budou porovnány s reálným vyučováním v této škole.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V první kapitole analyzuji školní vzdělávací programy školy Svítání, které vychází ze tří rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy má škola Svítání vytvořeny rovněž tři, jelikož vychází ze tří odlišných vzdělávacích programů. Tato šíře je dána velkým rozpětím speciálních vzdělávacích potřeb žáků, kteří navštěvují tuto školu. Jednotlivé programy jsou v podkapitolách porovnávány a je popsáno, v čem se liší nebo shodují.

Ve druhé kapitole je teoreticky popsána metoda akčního výzkumu, která je vzápětí využita pro naplnění hlavních cílů diplomové práce.

V praktické části diplomové práce je prvním krokem akčního výzkumu videozáznam dvou vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Záznam je následně transkribován a podroben důkladné analýze z hlediska obsahu a cílů zaznamenaných vyučovacích hodin. Na základě analýzy videozáznamu a závazných dokumentů (RVP a ŠVP) je odpovězeno na výzkumnou otázku.

Obsahem čtvrté kapitoly je navržený, realizovaný a analyzovaný didaktický projekt výtvarné výchovy pro žáky 5. ročníku základní školy praktické, který vychází z učiva a výstupů RVP ZV a zároveň RVP s přílohou. Touto kapitolou je završen akční výzkum.

V závěrečné kapitole diplomové práce je uveden výsledek akčního výzkumu. Z něj jasně vyplývá potřeba vytvořit ve škole Svítání nový školní vzdělávací program výtvarné výchovy, který bude závazným dokumentem, naplňujícím vzdělávací obsahy oboru výtvarná výchova v reálném vyučování školy zaměřené na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 Analýza ŠVP Základní školy Svítání

1.1 Výchozí dokumenty pro tvorbu ŠVP Základní školy a Praktické školy Svítání

Škola pracuje se třemi rámcovými vzdělávacími programy:

1. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT, Praha 2013*
2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením VÚP Praha 2005*
3. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008*

Jednotlivé rámcové vzdělávací programy budou přiblíženy níže.

1.1.1 Charakteristika jednotlivých RVP

Rámcové vzdělávací programy formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny žáky jednotlivých typů škol a současně jednotlivých ročníků vzdělávání. Vymezuji vše, co je nezbytné znát nebo ovládat v povinném základním vzdělávání žáků. Přesně specifikují úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci daných typů škol dosáhnout na konci základního vzdělávání. RVP také vymezují vzdělávací obsah, který by měl být uveden a rozpracován v ŠVP, a to konkrétně v odstavcích *Očekávané výstupy* a *Učivo*. Závaznou součástí těchto dokumentů jsou také *průřezová témata*, která utvářejí z učiva logicky propojený celek.

Aby mohl být vzdělávací obsah efektivně realizován, nabízejí RVP pedagogům volnost ve volbě vzdělávacích postupů, metod vzdělávání a forem výuky. Pedagogové pak mohou využít všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

RVP také umožňují modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2013)

1.2 Vzdělávací oblast UMĚNÍ A KULTURA

Oblast Umění a kultura v RVP umožňuje žákům poznávat svět jiným než racionálním způsobem. Skrze poznávání kultury a umění pomáhá chápat tyto nedílné složky lidské existence jako výsledky duchovní činnosti člověka. Ukazuje umění jako specifický komunikační prostředek. Umění je jedinečný zdroj informací o vnějším a vnitřním světě, je místem, kde jsou vnější a vnitřní světy vzájemně provázány a kde vznikají informace, které lze nejlépe formulovat uměleckými prostředky.

Tato oblast je v důsledku obrovského rozmachu vizuálně obrazného vyjadřování v současné době zaměřena nejen na oblast výtvarného umění, ale i na znaková vyjádření, která mají vizuální podstatu. Do popředí zájmu výtvarné výchovy se dostává vnímání, tvorba, interpretace a komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření, jako jsou např. nová obrazová média, reklama, hudební videoklipy, film atd. Jde tu především o tvůrčí práci s informacemi místo jejich pasivního shromažďování, čímž jsou současně posilovány obecné rysy utváření a rozvíjení žákovy osobnosti – originalita a tvořivost. Také jsou rozvíjeny konkrétní smyslové vlastnosti a schopnosti oceňovat osobní prožitky a následně je originálně označovat a ověřovat sociální účinky těchto označení. (Vančát, 2002)

Žáci by měli být schopni přirozeně při komunikaci využívat vizuálně obrazné prostředky, neboli čist obrazová vyjádření a také je vytvářet a obhajovat.

V RVP přímo zaznívá: „*Vzdělání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem.*“ (MŠMT, 2013, str. 68) Oblast tedy skutečně odkazuje na rozvoj citlivosti, tvořivosti a senzitivity. Umění díky své nadčasovosti učí schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a přistupovat k hodnotám, které vytvořili druzí, s úctou a osobní účastí.

Součástí je také hledání vazeb mezi jednotlivými druhy umění. Samotný fakt uvědomění si, že nás ovlivňují zvuky, barvy, vůně a další vjemy nejen jednotlivě, ale také svým souběžným působením, zároveň napomáhá uvědomit si, že ne vše, co vidím nebo slyším, je přesným odrazem reality. Například obsah slov se může zcela změnit, přičteme-li k nim výraz tváře, dojem z pozorované scény může být naprosto odlišný od stejného

obrazu doplněného o slovní komentář. Tato oblast rozvíjí a prohlubuje schopnosti nonverbálního vyjadřování.

RVP stanovuje, že učivo této vzdělávací oblasti vede žáky k vyjadřování osobních prožitků a postojů k jevům a vztahům ve světě, vede je k učení se skrze vlastní tvorbu založenou na subjektivním vnímání, cítění a prožívání reality, čímž se rozvíjí jejich tvůrčí potenciál, kultivuje jejich projev a sekundární potřeby člověka, a tím také utváří hierarchie hodnot a emocionálně obohacuje život.

Edukace v dané vzdělávací oblasti směřuje také žáka ke spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu a pochopení uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu ke kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností. Zároveň směřuje ke schopnosti uvědomovat si sebe samého jako svobodného jedince schopného aktivně překonávat životní stereotypy.

Na úrovni základního vzdělávání tuto oblast zastupují dva vzdělávací obory - Hudební výchova a Výtvarná výchova.

Dále se budeme zabývat jen oborem Výtvarná výchova, a to na 1. stupni základního vzdělávání.

1.2.1 Charakteristika RVP ZV vzdělávací oblasti UMĚNÍ A KULTURA obor Výtvarná výchova

„Výtvarná výchova, obdobně jako ostatní vzdělávací obory v RVP, je koncipována tak, aby přispívala k procesu restrukturalizace žákovy osobnosti.“ (Vančát, 2002, str. 5)

Jde o „procesuální narůstání komplexnosti osobnosti žáka hlavně ve třech úrovních, a to biologické, psychické a sociální“ (Vančát, 2002). Tyto úrovně jsou vzájemně propojené. Jejich zvědomění vede k proměnám žákovy osobnosti. Z žáků obávajících se projevit svou individualitu, nebo naopak z žáků, kteří ji neúměrně vystavují na odív světu, se mohou stát uvědomělé bytosti.

Jelikož jde ve výtvarné výchově především o hodnoty tvořivosti a zachování individuality (Vančát, 2002), je třeba u žáků hodnotit tvorbu jako proces včetně obhajoby výsledků práce, což znamená, že vysoce hodnocené „nejsou hezké obrázky“, ale hloubka

ponoření do tématu, vhodný výběr výtvarných prostředků k zobrazení tématu, využitá technika a jistá „pečlivost“ ve smyslu snahy a neuspěchanosti. Obsah výtvarného díla závisí na konkrétních životních zkušenostech subjektu, a proto má každý jiný repertoár děl, která pro něj mohou mít uměleckou působivost. Učitel by měl tyto individuální zkušenosti žáků zohledňovat a odlišnosti v interpretacích děl respektovat a umět se na ně napojit.

RVP také zdůrazňuje, že výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy. Zohledňuje dosavadní zkušenosti žáka a umožňuje mu vyjadřovat jeho osobní prožitky a pocity. Učení se tvořivé práci je zároveň učení sebevyjadřování.

Prostřednictvím učiva vymezeného pro tuto oblast se žáci seznamují s výtvarnými výrazovými prostředky a výtvarným jazykem při rozmanitých výtvarných činnostech. Výtvarná výchova stojí na tvůrčích činnostech, jakými jsou tvorba, vnímání a interpretace, které umožňují rozvíjet vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Tvůrčími činnostmi založenými na experimentování je žák veden k odvaze zapojit se do procesu tvorby a komunikace pomocí vizuálně obrazných vyjádření, protože ve výtvarné výchově nejde jen o pouhý přenos reality.

Největší důraz je kladen na sémantickou interpretaci (zobsažnění) vizuálně obrazných vyjádření a na interpretaci obsahu vizuálního vnímání. Toto umožňuje vědomě kontrolovat proces vnímání vizuálních podnětů, tvorby se zapojením osobních zkušeností a interpretace vizuálně obrazných vyjádření a jejich uplatnění v komunikaci. (Vančát, 2002)

Tvůrčími činnostmi se rozumí rozvíjení *smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků*. Obsahem rozvíjení *smyslové citlivosti* jsou takové činnosti, které učí rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality. S tímto uvědoměním pak učí žáky užívat vhodné výtvarné prostředky k vyjádření vlastních zkušeností s realitou. *Uplatňování subjektivity* znamená naučit se uplatňovat při tvorbě vlastní zkušenosti, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření. Pomocí *ověřování komunikačních účinků* žáci zjišťují obsahy vizuálně obrazných vyjádření. Těmi jsou konkrétně „*činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.*“ (MŠMT, 2013, str. 69)

Žáci se mají nejen seznamovat s uměleckými díly, ale učí se je i chápat, rozpoznávat a interpretovat, protože jedním z cílů vzdělávání v této oblasti je vypěstovat v žácích respekt k umění. K umění jakožto specifickému způsobu poznání světa. Žáci se také učí užívat jazyk umění jako jeden z prostředků komunikace a učí se chápat umění jako nedílnou součást kultury a lidské existence.

Je třeba si uvědomit, že umění je jedním z důležitých zdrojů výchovné stránky výtvarné výchovy, protože učí možnosti uměleckého procesu samostatně a tvořivě uplatňovat při rozvíjení své osobnosti. „Pojetí výtvarné výchovy v RVP odhaluje vnímání, poznávání a komunikaci jako vícevrstevný, avšak v zásadě sjednocený proces osobní i společenské orientace ve světě.“ (Vančát, 2002, str. 11)

Mluvíme-li však o umění, nemůžeme se omezit pouze na tradiční obrazy a sochy, jak tomu v dřívější době bývalo. 19. století přineslo do života lidské společnosti takové množství změn, které logicky musely postihnout i výtvarné umění. Prostředků uměleckého vyjádření začalo přibývat v závislosti na vědě a technickém pokroku společnosti a toto rozšiřování možností vyjadřování ještě neustalo.

V současných galeriích už to nejsou jen obrazy zpracované klasickými malířskými technikami a sochy vzniklé užitím sochařských postupů, které nás mohou zaujmout především výrazem vloženým do formy zpracování. Vidíme množství děl, a to ať plošných nebo prostorových, u nichž jen ztěžka odhadujeme použitou techniku či materiál, přesto nás tyto objekty mohou zaujmout. A to stále hovoříme o vyjádřeních, která je možné nahmatat.

V galeriích na nás však působí i díla, kterých se dotknout nemůžeme. Jedná se například o světelné instalace nebo videoprojekce, které nám zprostředkují umělecký zážitek stejně dobře jako obraz, socha nebo objekt. Mezi tato senzorní díla patří i umění, které v galerijních prostorách nenajdeme. Objevuje se přímo v ulicích města nebo ve volné přírodě jako např. instalace a akce.

Na takovou tvorbu, která má dnes jen velmi těžko vymezitelné hranice, musí RVP reagovat. Proto je umění v tomto závazném dokumentu pojímáno jako zdroj jinak nedosažitelného specifického poznání a jako prostředek komunikace vnitřní subjektivity každé osobnosti v sociálních interakcích. Prostřednictvím znakového vyjadřování totiž

umění zprostředkovává subjektivní, niterné a neopakovatelné zážitky. Zároveň vždy zachovává vlastní osobní svobodu.

Tvořivost je podle Vančáta základní atribut uměleckého procesu. Odhaluje a sjednocuje osobní a sociální stránku lidské existence a tím posiluje aktivní a zodpovědný osobnostní přístup k sociálním vztahům. Tvorba se v procesu komunikace stává sociálně sdílenou. Hodnota uměleckého výkonu (ať při jeho tvorbě nebo interpretaci) tedy není pouze v jeho technickém provedení, ale „v nastolení znaků, které umožňují existenciální sebezpřesah v interpretaci“. (Vančát, 2002, str. 9)

„Sociální účinek přesahu v interpretaci uměleckých znaků má ovšem vždy konkrétní historickou podmíněnost.“ (Vančát, 2002, str. 10) Mnohdy je to právě výtvarné umění, které nabourává běžné způsoby nazírání skutečnosti a objevuje a nabízí pohledy nové, jež se postupně také stanou běžnými, a to zejména díky jejich opakování. Postupně se z nich stane jazyk vizuálně obrazných vyjádření, obecně srozumitelný a nakonec běžně uplatňovaný v sociální komunikaci a dnes i v reklamě, médiích apod.

Na takovéto změny, nejen, v uměleckém vyjadřování, musí nutně reagovat právě vzdělávání. „Vzdělávací obsahy, které může výtvarná výchova nabídnout v přesahu k všeobecnému vzdělání, se týkají nových uměleckých, vědeckých a technologických poznatků, které vyvstaly a vyvstávají s novým pojetím vizuálně obrazných vyjádření v obrazové a vizuální sémiotice, v teorii obrazové komunikace, zejména komunikace v médiích, s uplatněním nových technologií.“ (Vančát, 2002, str. 7)

Výtvarná výchova postihuje „vše, co je vytvořeno za účelem vizuálně znakového působení nebo se takovým znakovým prostředkem stává“. (Vančát, 2002, str. 11)

Jde tu například o televizní přenosy, počítačové animace, videa, reklamy, znakové prostředky módy, ale i jevy, které k účelům vizuálního působení nevznikají, ale přesto mají silné vizuální účinky, například industriální nebo zemědělská krajina, pohled na domy v ulici nebo i interiéry obytných domů.

- ***Očekávané výstupy v RVP***

Pro kvalitní rozpracování RVP do ŠVP je nutné dobře rozumět pojmům z oblasti Umění a kultura.

Pro předmět Výtvarná výchova jsou to pojmy: **vizuálně obrazné vyjádření, vizuálně obrazné vnímání a vizuálně obrazné prostředky.**

„**Vizuálně obrazné vyjádření** je objekt znakové povahy, který vizuální cestou rozvíjí v mysli tvůrce i vnímatele obrazné představy.“ (Vančát, 2002, str. 11)

Jinými slovy jsou vizuálně obrazná vyjádření všechna záměrně vytvořená díla od obrazu přes sochu po světelnou instalaci. Potom je **vizuálně obrazné vnímání** nejen zrakový příjem počitků a vjemů, ale obsahuje již v sobě i vědomé a nevědomé zpracování podnětu do obrazových představ závislých na zkušenostech vnímatele.

Vizuálně obrazné prostředky nám pomáhají uchopit obsah vizuálně obrazného vyjádření. Z mimovědomého vnímání vizuálně obrazného vyjádření získáváme pocity, ale ve chvíli, kdy začneme vědomě vymezovat vizuálně obrazné prostředky, které tyto pocity vyvolaly, zakládáme s nimi spjatý obsah. Ten však nevyplývá pouze z jejich vztahu ke skutečnosti, ale ze zkušeností tvůrce nebo diváka, který je takto vymezuje. Je tedy jasné, že obsahy se u jednoho a téhož obrazného vyjádření mohou měnit v závislosti na tom, kdo je pozoruje nebo tvoří.

Vizuálně obrazné prostředky působí na vnímatele na několika úrovních. Na úrovni somatické (tělesné) zaznamenané v rovině smyslových kvalit (barevné harmonie, světelné kontrasty, hrubost povrchu apod.), na úrovni individuálně vyprofilovaných psychických kvalit (dramatičnost zobrazovaného výjevu, způsobená jednou valérem, jindy barevným kontrastem nebo dynamickou modelací tvaru) a na úrovni sociálně založených kvalit (např. význam postav v zobrazení bitvy nebo náboženského výjevu). „Obsahy vizuálně obrazných prostředků na všech uvedených úrovních i jejich vztahy se historicky proměňují a je třeba je interpretovat v jejich historických souvislostech“. (Vančát, 2002, str. 12)

Žák by měl rozpoznávat, pojmenovávat, porovnávat, třídít, nalézat, svobodně samostatně tvořit, vybírat či upravovat prvky vizuálně obrazného vyjádření, jakými jsou linie, tvary, objemy, barvy, objekty a měl by je uplatňovat v plošném i prostorovém uspořádání. Vizuálně obrazná vyjádření by měl interpretovat a odlišné interpretace porovnávat se svojí dosavadní zkušeností a zároveň k nim přistupovat jako ke zdroji inspirace. Svě vlastní životní zkušenosti by měl projevovat také v tvorbě a tvořit vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy. V přístupu k realitě, tvorbě a interpretaci by měl uplatňovat osobitost svého vnímání.

Prvky vizuálně obrazného vyjádření by měl také porovnávat na základě vztahů a využívat světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné.

Žák by měl umět nalézt vhodné prostředky pro svá vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly a „*uplatňovat je v plošné, objemové a prostorové tvorbě*“. (MŠMT, 2013, str. 73)

Jedním z očekávaných výstupů vzdělávání je také žák, který „*Užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a sochařský postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model.*“ (MŠMT, 2013, str. 73)

Takto vymezený výstup není pro pedagogy snadné rozpracovat do ŠVP. Stanovuje, že žák má užívat a kombinovat prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku. Za dvojtečkou tyto prvky konkretizuje. Z uvedeného výstupu vyplývá, že v plošném vyjádření, kde je možno celek chápat jako jasně vymezenou plochu, jde o linie¹ a různobarevné plochy². Hlavní výtvarné vyjadřovací prostředky jsou ale uvedeny pouze u plošného vyjádření. Přestože dvojtečka naznačuje, že ve větě dojde ke konkretizaci nebo upřesnění *prvků vizuálně obrazného vyjádření*, v definici se najednou u objemové tvorby vytrácí upřesňování *prvků vizuálně obrazného vyjádření* a zmiňují se pouze výtvarné techniky (modelování, sochařský postup), které sice říkají, jakým způsobem lze dosáhnout celku, ale nevysvětlují, s jakými prvky vizuálně obrazného vyjádření má žák pracovat a jakého celku má dosáhnout. V *prostorovém vyjádření* pak uspořádává žák prvky (patrně nejen *prvky vizuálně obrazného vyjádření*) ve vztahu k vlastnímu tělu (zde lze chápat tělo jako součást nějakého celku, o kterém se hovoří před dvojtečkou) nebo *jako nezávislý model* – to je v tomto znění velmi těžko vysvětlitelné.

Toto je natolik složitě napsaný výstup, že je velmi těžké na něj ve školním vzdělávacím programu navázat.

¹ Linie je hlavním vyjadřovacím prostředkem kresby.

² Barevná plocha nebo skvrna je hlavním vyjadřovacím prostředkem malby.

- **Učivo**

Učivo je v RVP rozděleno do třech částí a přesně definuje, jakou oblast lidské osobnosti rozvíjí.

První část konkretizuje prvky vizuálně obrazného vyjadřování, formy jejich uspořádávání, smyslové účinky, jejich reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly jako učivo **rozvívající smyslovou citlivost**.

V druhé části jsou uvedeny typy a přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením a také prostředky pro vyjadřování pocitů, nálad, fantazie a osobních zkušeností, které umožňují **uplatňovat subjektivitu** při vlastní tvorbě.

Třetí část je zaměřena na **ověřování komunikačních účinků** vlastní tvorby a děl výtvarného umění. Je zde zkoumán komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření. (viz. příloha č.1)

Hlavním pojetím výtvarné výchovy v RVP je uplatňování sémantického přístupu k vizuálně obrazným vyjádřením. Představy o tom, že vizuálně obrazné vyjádření je přímo spjata s realitou a musí ji napodobovat, jsou mylné.

Sémantický přístup k obraznému vyjádření charakterizuje umělecké dílo jako proces vytváření jeho smyslu. Obsah tohoto vyjádření vytváří interpretace. Tak je obsah neustále aktualizován a proměňován v závislosti na velikosti a struktuře fondu vizuálně obrazných vyjádření interpretů. Současně samo dílo jejich znakový fond restrukturuje a tím opětovně mění jeho význam, a to ať si tento proces interpret uvědomuje či ne.

Za konec jednostranného soustředění na kreslení podle skutečnosti vděčíme teoretikovi kubismu Guillaume Apollinairovi, který první vyjádřil teorii duality vůči kubismu a proti reflexivnímu modelu napodobujícímu skutečnost postavil subjektivní sémantický přístup. Úskalím tohoto osobního přístupu, který je především o vyjadřování vnitřního světa, je, že o něm nelze komunikovat jinak než psychologicky, není možné při něm zaznamenávat vývoj sociálního obsahu a nejde jej kritizovat, protože to by znamenalo zasahování do autonomie subjektivity. (Vančát, 2002)

Z uvědomování si sémantického přístupu k vnímání vizuálně obrazného vyjádření víme, že jestliže kdokoliv konstatuje, že obraz, na který se dívá, není vůbec podobný

skutečnosti, je to omyl. Obraz pouze není podobný jeho dosavadní zkušenosti. Sémantický přístup nutně vyžaduje uznání, že to, co nazýváme skutečností, je jenom suma našich dosavadních interakcí a jejich kombinací, kterou z nich vytvořila naše mysl. Přístup vede k uvědomění, že existence probíhá i za hranicemi toho, co v současné době ohraničuje naše dosavadní poznání a naše dosavadní schopnost vnímání.

Podstatou poznávací funkce vizuálních znaků je tedy testování osobní zkušenosti. Existují dva typy vizuálních znaků: první, zavedený, uvádí do obecně uznávaných zkušeností a přibližuje těm, kdo se s nimi osobně dosud nesetkali (snímky katalogu cestovní kanceláře). Druhý úkol plní výtvarné umění – jedním z jeho hlavních účelů je experimentální příprava nových, neznámých znaků a jejich testování vzhledem k dosavadnímu znakovému systému. Předpokladem pro využití této poznávací funkce obrazových znaků je však získání schopnosti neodmítat neznámé modely jako „nepravdivé“ či „nepodobné skutečnosti“ a naučit se jejich tvořivému prověřování a otevřenému chápání. (Vančát, 2002, str. 20)

Takto se žáci učí nebýt pouhým konzumentem vizuálního světa, který je jim médií a celou konzumní společností téměř vnucován, ale být také pozorným kritikem a tvůrcem. Učí žáky vlastnímu názoru skrze otevřené pole tvůrčích možností a nepasivnímu přístupu k životu a společnosti.

Tak jak se mění znakové systémy v závislosti na poznávání jedince, mění se také v závislosti na vývoji poznání celé společnosti. „Uznání závislosti vlastního poznání na takto historicky ohraničeném znakovém vyjádření, vede k pochopení nezbytnosti komunikace jako zdroje rozšiřování souřadnic vlastní zkušenosti a možností jejich upřesňování.“ (Vančát, 2002, str. 21)

1.2.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura RVP ZV - Příloha upravující vzdělávání žáků s LMP

Obsahová náplň vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP ZV s Přílohou upravující vzdělávání žáků s LMP je téměř shodná se stejnou vzdělávací oblastí v RVP ZV.

Jen se zde objevuje navíc věta, která upřesňuje možnosti působení tvořivých činností na žáka a vysvětluje, k čemu a jakým způsobem daná oblast v tomto případě

přispívá. „Přispívá ke kultivaci osobnosti žáka tím, že dává prostor pro uplatnění jeho tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby.“ (Praha, 2005, str. 50) Jestliže umění přistupuje ke znaku pouze s fascinací z jeho účinků bez vědomé reflexe jeho dalších souvislostí s autorem, znakem nebo divákem, pak může být zážitek z tvorby dětí s LMD „uměleckým zážitkem“. Otázkou však je, může-li umělecký zážitek vyvolat tvorba, která není umělecká.

Vančát ve svých úvahách o úloze výtvarného umění ve výtvarné výchově říká: „Teprve při strukturálním pojetí interpretace znaku může být sama funkce umění definována nikoli pouze psychologicky, na úrovni estetického či gnoseologického působení na jednotlivce, ale jako sociální nástroj s příslušnou komunikační funkcí.“ (Vančát, 2000, str. 119) V takovém případě by se u zážitků z tvorby u dětí s LMD nemohlo hovořit jako o „uměleckých“, a to právě z důvodu strukturálních pojetí interpretace znaku.

Spokojíme-li se s přístupem k vizuálně obrazným vyjádřením bez vědomé reflexe, pak se nabízí otázka, proč tedy RVP u žáků schopných běžné školní docházky při jejich tvořivých činnostech „umělecké zážitky“ nezmiňuje. Nebo takových zážitků žáci bez mentálního postižení při tvorbě nedosahují?

Odůvodnění lze hledat pomocí ujasňování toho, co je přesně míněno „uměleckým“ zážitkem, přes vymezení pojmu „umění“.

Vymezení tohoto pojmu je velmi složité i proto, že se v průběhu historie měnilo právě v důsledku přístupu k vizuálně obrazným vyjádřením. Dnes samo umění nemá pevné hranice, ale obecně vzato za umělecká považujeme taková díla, která svou existencí podněcují a předznamenávají další vývoj tvorby. Důležité je, že nejde jen o tvorbu vlastní!

Podle Ottova naučného slovníku je umění „úmyslné tvoření nebo konání, jehož výsledek nad jiné výtvořiny a výkony vyniká jistou hodnotou již při pouhém nazírání a vnímání, tj. hodnotou estetickou.“ (Ottův slovník naučný, heslo Umění, str. 170)

Díky této definici můžeme mezi umělecká řadit např. tvorbu pravěkého člověka nebo tvorbu primitivních národů. Potom můžeme jistou uměleckou hodnotu spatřovat i v tvorbě mentálně postižených žáků. Je ale třeba brát v potaz také to, že pravěký člověk tvořil hnán vnitřní silou závislou na jeho představách o světě, zatímco žáci ve školském zařízení tvoří především hnáni a vedeni motivací jejich pedagoga.

Dalším faktem je, že od novověku umělecká tvorba značně povýšila. Vznikaly školy umění, v nichž se vzdělávali ti nejlepší a řemeslně nejzručnější umělci všeho druhu. Nejvíce byla zohledňována mimetická stránka uměleckého vyjádření. I to se změnilo a moderní umělec přinesl něco navíc. Přidanou hodnotu díla, skrytý obsah, skryté sdělení přesahující dobu vzniku díla.

Při základních školách vznikly Základní školy umělecké, v nichž se žáci mohou hlouběji věnovat činnostem, spojeným se všemi uměleckými obory. Dnes se umělecká tvorba vyučuje také na středních umělecko-řemeslných školách a hlavně na vysokých uměleckých školách a akademiích. Uměním se zabývá celá řada věd. Zejména estetika, literární vědy, dějiny umění, psychologie umění, sociologie umění aj. Budou jednou tyto vědní obory zkoumat díla našich žáků jako díla umělecká?

Pro potřeby vzdělávání je zajímavá definice sociologická, která říká, že: „hlediska sociálního je umění (umělecký proces) nezbytným nástrojem k tvorbě nových či k inovaci dosavadních znaků, k ověřování jejich účinnosti (umělec ji ověřuje napřed na sobě, dále na svých divácích či posluchačích) a posléze ke vzájemné dohodě o jejich významu (zde se uplatňuje prosazování jednotlivých osobních účinků). Původně umělecký znak tak po jisté době přechází do znakového systému se svým obecně sdíleným a opakovatelně vyvolatelným významem a posiluje tak užívaný komunikační systém. Z tohoto hlediska platí, že každý znak byl původně metaforou, v níž nový znak nějakým způsobem inovoval vztahy ke znakům na něj návazným.

Abychom umělecký (metaforický) účinek dokázali rozpoznat, musíme se vědomě nebo nevědomky naučit dosavadním znakovým systémům, vůči nimž se umělecký znak vymezuje. K porozumění umění je tedy nezbytná výchova k umění.“ (heslo Umění)³

Definice říká, že aby tvorba mohla být nazývána uměleckou, musí tvůrce (např. výtvarný umělec) vkládat do díla pomocí vizuálně obrazných znaků určitý obsah emocionálního nebo významového rázu, jehož účinky ověřuje na sobě a posléze na divácích. Také by mělo dílo převedené do znakového systému umožňovat opakované vyvolávání jeho významu. Mělo by tedy být čitelným i po uplynutí nějakého časového úseku, a to i jiným interpretem než samotným autorem. Jinými slovy by dílo mělo na diváka silně emočně zapůsobit, nebo v divákovi vzbudit otázku po hlubším významu než

³ https://cs.wikipedia.org/wiki/Umění#cite_note-3

jen jednu z nejčastějších otázek ptajících se „co to je?“ A nakonec by dílo svým působením mělo u diváka vzbudit zájem se jím dále zabývat (například o něm s někým hovořit nebo na něj další tvorbou navázat) a mělo by otevírat cestu k dalšímu a novému vnímání obrazových znaků i k přehodnocování nebo dotváření již zažitých vlastních znakových systémů.

Výtvarná výchova ve školském zařízení naplňuje žákům přirozenou potřebu projevit se a zároveň působí na jejich estetické cítění, tedy prohlubuje jejich senzitivitu. Skrze obor Výtvarná výchova žáci rozvíjejí svou tvořivost, poznávají prostředky výtvarného jazyka, učí se uplatňovat neverbální komunikaci a zlepšují jemnou motoriku. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci rozvíjejí také své smyslové vnímání a schopnost vyjadřovat své emoce, představy, zkušenosti a navíc také myšlenky. Tato svá vyjádření by žáci měli být následně schopni prezentovat.

Ze sociální psychologie vyplývá, že žáci s LMD v období školní docházky mají problémy s učením se právě proto, že mají konkrétní mechanické myšlení, omezenou schopnost logického myšlení, slabší paměť a vážne analýza a syntéza. (Pipeková, 2006) Není možné očekávat záměrnou a hluboce vědomou reflexi vlastní tvorby.

RVP popisuje, k jakým cílům má výuka v této oblasti směřovat. Očekávání rozvinutí schopnosti vyjadřování a následné interpretace emocí, představ, zkušeností a myšlenek vyvrací sama diagnóza LMD⁴. Do abstraktních myšlenkových operací tito žáci pravděpodobně vůbec nevstoupí.

Důležitý a výjimečný je v charakteristice tohoto programu fakt, že u žáků s LMP „*získané dovednosti mohou obohatit život v podobě náplně zájmových činností*“. (Praha, 2005, str. 50) Tento cíl nabývá značného významu, protože žákům může pomoci smysluplně trávit svůj čas a nalézat skrze příjemné činnosti kladný vztah k práci a sobě samým.

Toto souvisí také s rehabilitačním a relaxačním charakterem této oblasti. „*Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých případech i agresivita. Žáci s mentálním*

⁴ konkrétní mechanické myšlení, omezenou schopnost logického myšlení, slabší paměť a vážne analýza a syntéza (Pipeková, 2006)

postižením mají předpoklady k osvojení hudebních a výtvarných dovedností a mohou v této oblasti dosahovat vynikajících výsledků“ (Praha, 2005, str. 50)

Cílem vzdělávací oblasti je též rozvíjet pozitivní vztah k umění a kultuře, rozvíjet vnímání prostředí a zároveň se seznámit s kulturami jiných národů a etnik. Vede žáky ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry.

- ***Očekávané výstupy***

Žáci mají zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu a realizovat své tvůrčí záměry. Vymezení základních dovedností v RVP chybí.

Praxe ukazuje, že základní dovedností u některých dětí je pouhé správné uchopení tužky a pochopení faktu, že tímto nástrojem se může vytvořit čára na papíře. U jiných je to naučení, že se tužka nestrká do uší nebo nosu, což může trvat i celý školní rok.

Všichni žáci by měli rozpoznávat, pojmenovávat, třídít a porovnávat prvky vizuálně obrazných vyjádření (linie, barva, tvar, objekt) vlastních, v tvorbě ostatních, při vnímání umělecké produkce i v běžném životě (s dopomocí učitele). Měli by rozpoznávat základní vztahy mezi vizuálně obraznými prvky (např. kontrasty). Žáci by také měli při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, uplatňovat v tvorbě vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii a být schopni o výsledcích své tvorby hovořit i „*mimoslovně vyjadřovat pocity z vnímání tvůrčí činnosti vlastní i ostatních*“ . (Praha, 2005)

Hovořit o výsledcích své tvorby někteří žáci svedou. Praxe však ukazuje, že neverbální vyjadřování výtvarnou tvorbou je pro žáky velmi obtížné. Mimoslovní vyjádření pocitů na základě této tvorby je náročné i pro dospělého člověka. Pedagog z praxe si při zmínění pojmu mimoslovní hodnocení tvůrčích činností vybaví nanejvýš zívání žáka ke konci tvůrčí činnosti (viz. Akční výzkum) nebo v horším případě řev vyjadřující nespokojenost s tím, že se pedagog věnuje jinému žákovi, v nejhorším případě tlučení hlavou o zeď z naprostého psychického vyčerpání způsobeného dlouhým soustředěním, které tvorba vyžaduje (tomuto zkušený učitel nebo asistent dokáže zabránit změnou tvůrčích činností nebo jejich ukončením před skutečným koncem vyučovací hodiny). V případech spokojenosti si žáci zpívají nebo poskakují, což vyvolává opět rozličné emoce u ostatních. RVP jasně nekonkretizuje, jaká mimoslovní vyjádření by měl žák užívat a u jakých tvůrčích činností tedy můžeme předpokládat, že jakýkoliv emoční

projev těchto žáků je splněním jednoho z výstupů RVP, i když je mnohdy těžko dešifrovatelné, k čemu se konkrétně daný mimoslovní projev vztahuje.

Své práce by žáci měli umět prezentovat například výstavami žakovských prací. V umění prezentovat své práce výstavou, anebo přichytit svůj obrázek kolíčkem na šňůru je výrazný rozdíl. První činnost vyžaduje rozumový koncept, zatímco ta druhá pouhou motorickou schopnost. Žáci s LMD jsou připraveni spíše na druhou aktivitu opět s odkazem na jejich „psycho-motorický vývoj“. Tyto schopnosti se u každého žáka liší, je nemyslitelné, očekávat splnění tohoto výstupu od všech žáků stejnou mírou.

- **Učivo**

Učivem jsou opět prostředky a postupy pro vyjádření emocí, nálad a fantazijních představ, vnímání, porovnávání a hodnocení tvůrčích činností vlastních, ostatních i umělecké produkce.

Toto učivo si lze osvojit prostřednictvím výtvarných činností, jakými jsou například pohyb těla v prostoru, manipulace s objekty, malba a kresba, ilustrace hračky, práce s tradičními a netradičními prostředky a jejich kombinacemi, tvorba plastik, objektů a komiksů.

1.2.3 Charakteristika RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura tohoto vzdělávacího programu se téměř shoduje s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením VÚP Praha 2005*. Některé odstavce obsahují věty, ve kterých je pouze přehozený slovosled, ale na významu se nic nemění. Lze tedy předpokládat, že požadavky na tyto žáky by měly být stejné.

Jinde je přidáno jedno slovo, takže se ukazuje, že vzdělávání žáků s LMD v této oblasti „*přispívá ke kultivaci jejich osobnosti tím, že dává prostor pro uplatnění jejich tvořivých schopností a zprostředkovává jim zážitky prostřednictvím vlastní tvorby*“ (Praha, 2005, str. 50), u žáků se středně těžkým mentálním postižením, s těžkým mentálním postižením nebo žáků se souběžným postižením více vadami již zprostředkovává zážitky nejen prostřednictvím vlastní tvorby, ale také prostřednictvím *recepce* (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální).

Akcent v tomto RVP je kladen na fakt, že tato vzdělávací oblast má významný relaxační charakter, což uvádí i předchozí RVP, ale zde je přidána ještě věta: „*Pomáhá k odreagování, ke koncentraci pozornosti a k překonání únavy.*“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální), z čehož lze vyvodit větší význam relaxace u této vzdělávací skupiny. A také naznačuje, že učitel by měl volit takové výtvarné činnosti, které žáka příliš nezatíží, aby mohly vést k překonání únavy. Ideálně hry s barvami, experimenty a výtvarné akce.

Žáci učící se podle tohoto programu prostřednictvím tvůrčích činností rozvíjejí nejen smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat emoce, představy a zkušenosti jako žáci s LMD, ale také *estetické cítění a tvořivost*. Schopnost vyjadřovat myšlenky zde chybí, což logicky vyplývá z míry postižení. Ale už zde není řeč o jemné motorice a získávání všestranných dovedností, které by zde být měly, protože jsou možná jediným, co takto postižení žáci prostřednictvím výtvarného tvoření mohou získat.

„*Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru napomáhá k rozvíjení smyslového vnímání, vlastní tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i k okolnímu světu. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot.*“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, str. 40) Tento odstavec, který zde charakterizuje obsah Výtvarné výchovy v předchozím RVP charakterizuje obsah celé vzdělávací oblasti – tedy zahrnuje i Hudební výchovu.

- **Očekávané výstupy**

Očekávané výstupy se v tomto RVP shodují s výstupy RVP ZV – Příloha, jen zde už není kladen nárok na zvládnutí základních dovedností. Zde by žák měl zvládnout jen ty nejzákladnější dovednosti, které opět nejsou v RVP vymezeny. Jednou ze základních dovedností u některých žáků s tímto postižením může být například pouze získání a aplikace zkušenosti, že voda, ve které si myjí štětec, se nepije. Tato dovednost může být rozvíjena v průběhu celého roku a ani tak není jisté, že bude u všech žáků osvojena.

Vzhledem k tomu, že tito žáci jsou naprosto odkázáni na neustálou pomoc asistentů a pedagogů a jsou schopni velice omezeně rozumové úvahy, musí se tedy jejich tvorba odehrávat převážně v emoční rovině.

- **Učivo**

Učivo se zde opět shoduje s předchozím RVP, jen je zde navíc uvedeno „*rozvíjení grafomotoriky*“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální), které lze považovat za velmi důležité, protože grafomotorika je tu tím, co se na základě všech ostatních tvořivých činností vždy rozvíjí.

1.3 Rozpracování vzdělávacích obsahů výtvarné výchovy do ŠVP Základní školy a Praktické školy Svítání

Při hlubším studiu tří rámcově vzdělávacích programů se ukázalo, že nemohlo být jednoduché vytvořit na jejich základě školní vzdělávací program, který by výstižně a jasně určoval směřování činností žáků ve třídě.

Rámcově vzdělávací programy jsou rozpracovány do tří na sobě nezávislých dokumentů, **školních vzdělávacích programů**, které jsou určeny pro odlišné vzdělávací skupiny žáků. Programy zde mají svůj pracovní název – **Cestou necestou I. – III.**

ŠVP Cestou necestou I. je určen pro žáky zařazené do vzdělávacího programu Základní škola. ŠVP Cestou necestou II. je určen k zařazení do programu Základní školy praktické a je vytvořený na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. A nakonec ŠVP Cestou necestou III. je určen pro žáky zařazené do vzdělávacího programu Základní školy speciální. Je vytvořený na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální a je přímo určený pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Vzdělávací obsahy jsou rozpracovány v ŠVP do jednotlivých ročníků tak, aby naplnily obsahy vzdělávacího oboru Výtvarná výchova jednotlivých RVP. V této práci se jimi budeme zabývat jednotlivě.

1.4 ŠVP Cestou necestou I.

ŠVP *Cestou necestou I.* vychází z RVP ZV a je upraveno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jakými jsou například poruchy autistického spektra, symptomatické poruchy řeči, specifické poruchy učení, ADD, ADHD a další. Obecně lze ale říci, že tyto děti se učí podle stejného vzdělávacího programu jako žáci v běžné základní škole. Jsou na ně kladeny stejné nároky, co se týče učiva, avšak vzdělávací skupina je maximálně 8 žáků na jednoho učitele.

Program je zde rozpracován do pěti částí, přičemž každá část obsahuje vzdělávací náplň jednoho ročníku. Cíle vzdělávací oblasti, charakteristika předmětu, výchovné a vzdělávací postupy směřující k utváření klíčových kompetencí jsou ve všech pěti částech stejné. Mírně se liší pouze očekávané výstupy vzdělávání, a to často jen skladbou vět, nikoliv obsahem – tedy rozpracování ŠVP využívá stejné principy jako rozpracování RVP. V 1. ročníku se objevuje průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Ve 2. a 3. ročníku nejsou integrována žádná průřezová témata a 4. a 5. ročník zpracovává téma *Multikulturní výchovy a Osobnostní a sociální výchovy*.

1.4.1 Očekávané výstupy

V prvních třech ročnících by žáci měli pracovat pouze se základními **prvky vizuálně obrazného vyjádření – liniemi, tvary, barvami a objekty**. Prvky rozeznávají, pojmenovávají, porovnávají je a třídí. Dále je **kombinují** v plošném i prostorovém uspořádání. A také ostatní vyjádření **interpretují** a porovnávají se svou dosavadní zkušeností. Ve 4. a 5. ročníku bude žák k různým interpretacím přistupovat jako ke **zdroji inspirace**.

Při tvorbě vychází každý žák ze svých vlastních životních zkušeností. Bod č. 3 v tomto ŠVP uvádí, že žák *„vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky“*. (ŠVP *Cestou necestou I*, 1. - 3. ročník) Tedy události vnímané různými smysly vyjadřuje rozdílným vizuálně obrazným vyjádřením a volí při tom vhodné prostředky.

Ve 4. a 5. ročníku přibývají prvky vizuálně obrazného vyjádření, jakými jsou **světlostní poměry, barevné kontrasty a proporční vztahy**.

V 2. bodě, žák „užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, v plošném vyjádření linie a barevné plochy, v objemovém vyjádření modelování a skulpturní postup, v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model“ (ŠVP Cestou necestou I, 4.- 5. ročník) Toto je ukázka jednoho ze způsobů, jakým učitelé tvoří ŠVP ve chvíli, kdy příliš nerozumí obsahu RVP.

Další očekávané výstupy se týkají obsahu. **Obsah** vizuálně obrazných vyjádření, která žák vybral, upravil nebo samostatně vytvořil, nejen **nalézá**, ale také s ním o těchto obrazných vyjádřeních **komunikuje**. Také se zde píše, že se žák již zaměřuje na tvorbu takových vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy. Na úrovni vzdělávání v našem zařízení se ovšem dá říci, že žák tvoří především taková vyjádření, za která je okolím chválen. Tvoří, co se jemu a paní učitelce líbí.

K plošné a prostorové tvorbě tu přibývá ještě **tvorba objemová**.

Posledním bodem navíc je důraz na **osobitost**. *“Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření, pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění).“* (Praha, 2005)

1.4.2 Očekávané výstupy promítnuté v Učivu ŠVP

Učivo je zde rozděleno do tematických celků podle čtyř ročních období, a to ve všech pěti ročnících. Obsahuje souhrn témat k zobrazování a výčet výtvarných technik používaných k zobrazování daných výtvarných témat. Často je obojí mícháno dohromady. Úprava dokumentu sice naznačuje, že tučným písmem jsou vyznačeny techniky a výtvarné postupy (viz. příloha č. 3), ale množství technik je tu uváděno ve spojení s tématem. Někdy se omezuje pouze na výtvarný materiál, takže je těžké rozpoznat, podle jakého klíče vlastně pracovat.

- ***Učivo 1. ročníku programu Cestou necestou I.***

Přestože jde o první ročník a žáci si teprve zvykají na školní prostředí a na činnosti s ním spojené, je učiva v ŠVP poměrně velké množství (44 námětů, které mají být zpracovány několika různými technikami; viz. příloha č. 3). Jeho zvládnutí by se mohlo stát "běžeckým maratónem" namísto příjemných a smysluplných hodin.

- **ŠVP Cestou necestou I. - Podzim**

Podzimními tématy jsou *Zážitky z prázdnin*, které jsou prvním tématem každého školního roku, *Příroda se chystá na podzim*, *Odlet ptáků*, *Sklizeň na polích, zahradách, sadech*, *Pouštění draků*. *Podzimní počasí*, *Podzimní nálady*, *Podzim v lese*, *tvorba kaštanových zvířátek*, *Barvy podzimu*, *Padá listí* a témata, která v uvedeném znění s podzimem nesouvisí, jako *Památky kolem nás*, *malujeme Kuňku* nebo *První sníh*, *první vločky*, *vločky z provázků*, *vosková okýnka*.

- **ŠVP Cestou necestou I. – Zima**

Zimu ilustrují témata jako *Mikuláš*, a to konkrétně *Mikuláš z toaletních ruliček*, *Vlnění čerti*, *zápichy*, *přání*, dále *Vánoční přání*. Dále *Výroba ozdob na stromeček*, *Co bych si přál pod stromeček*, *Co umí mráz*, *Zima v lese*, *Výroba zvířátek*, *papírové krmelce*, *tiskání zvířecích stop*. Vsunuté téma *Moje nejmilejší hračka*, dále *Zimní radovánky*, *stavění sněhuláka*, *Karneval*, *karnevalová maska*, *Zimní sporty*, *Ptáci a zvířata v zimě* (např. výroba krmítek), *Rampouchy na střeše*. *Co se děje pod ledem*.

- **ŠVP Cestou necestou I. – Jaro**

S jarem a létem se pojí témata *Přichází jaro*, *Probouzení kytiček*, *Změny v přírodě*, *Velikonoce*, *malování kraslic*, *přáníčka*, *velikonoční králíci*, *slepičky*, *Rozkvetlé stromy*, *Zvířata a jejich mláďata* (např. bambulová kuřátka) a další témata jsou *Doprava u nás ve městě* (např. krabičková autíčka), *Koloběh vody v přírodě*, *velké tání*, *Jak roste květina*, *strom*, *člověk*, *Rozkvetlá louka*, *Třídění odpadu*, *ochrana přírody* (např. panáčky z plastových lahví), *Naše město* (např. krabičkové město), *Příroda kolem nás*, *kamínkové Obrázky*, *kresba na kamínky*, *Zážitky z výletů*. Mezi tato témata se zatoulal jeden výstup z RVP *Fantazijní kresba*. A dále zase tematické *Jak si hrajeme* a *Kam pojedou o prázdninách*.

- **ŠVP Cestou necestou I. – jmenované techniky**

Co se technik týče, ve všech obdobích se objevuje u nějakého tématu **malba**, **kresba**, **zapouštění barev**, **lepení**, **vystřihování**, **koláže**, **uvolňovací cviky** a **plastika**. Techniky jsou pak v učivu rozšířeny o výtvarný materiál, kterým je například u kresby tuš, křída, vosk nebo kresba nití. Na kresbu by mohlo odkazovat také lepení provázku. Objevuje se také jedna z kresebných technik – stínování. Malba je tu rozšířena o malbu

podle čtení z knihy, malbu na barevný papír, malování provázkem nebo rozšířeně práce s barvou, kterou je možno podle ŠVP ještě zapouštět do klovatiny.

Pojem „práce“ se v ŠVP objevuje velmi často a říká nám, že pracovat se dá celkem s čímkoliv. Když nemalujeme, můžeme s barvou pracovat. Stejně tak se v programu objevuje práce s voskem, také práce s krabičkami, práce se sádrou, modelínou, moduritem, práce s rychleschnoucí keramickou hlinou, které bychom spíše mohli zahrnout do pojmu prostorová tvorba. Také se uvádí práce s novinovým papírem, práce s přírodninami, práce s vlnou, práce s textilem a třpytkové metody, které říkají, s čím pracujeme. Kde se dá pracovat, říká učivo „práce v terénu – prostorová vyjádření“.

ŠVP také ukazuje, že kromě toho, že se dá na papír kreslit, můžeme jej také vytrhávat, skládat a mačkat. Stejně se tu nakládá s listím. I s tím jde různě pracovat - uvádí koláže z listí, obtiskování listí a propisování listí. Zmiňuje ještě otisky, foukací metody, rozfoukávání barevných tuší, nápodobu ilustrace, grafiku, voskování, vytlačování, tiskání, uvolňovací grafomotorická cvičení, využití počítačové grafiky a kombinované techniky.

Dílčí výstupy jsou prostředkem k osvojení si určitých způsobů chování a osvojení některých schopností, ale lze říci, že mnoho dílčích výstupů by mohlo být vázáno na jakýkoliv výchovný předmět. Takovými výstupy jsou například:

- *zná základy bezpečnosti a chování při Vv ve třídě i mimo třídu a školu a řídí se jimi*
- *udržuje pořádek na pracovišti, což je zde řečeno ještě větou - při práci udržuje pořádek a po skončení práce uvede své pracovní místo do původního stavu*
- *citlivě přistupuje ke své práci a okolí, chová se ohleduplně ke svým spolužákům*
- *rozvíjí schopnost pracovat ve skupině na společné práci*
- *rozvíjí svou manuální zručnost a fantazii*

V přímé návaznosti na učivo obecně jsou dílčí výstupy:

- *orientuje se ve svých malířských potřebách a pomůckách*
- *umí šetrně zacházet se základními výtvarnými prostředky a materiály*
- *snaží se umět pozorovat objekt výtvarného ztvárnění*
- *učí se pojmenovat a rozpoznat základní linie, tvary a barvy*
- *je schopen přiměřeného výtvarného projevu, neboli se učí zvládat základní dovednosti pro vlastní tvorbu*

- řadí rytmicky geometrické prvky
- při tvorbě využívá příklady z běžného života /s dopomocí učitele/

Lze vnímat výrazný nepoměr mezi množstvím témat a technik (viz. příloha č. 3) a množstvím uvedených dílčích výstupů týkajících se výtvarné tvorby. Dá se tedy odvodit, že během prvního roku se žáci naučí pozvolna organizovat svoji práci. Jde o pochopení, co všechno výtvarné činnosti obnáší od přípravy na tvorbu po uklizení svého pracovního místa. Výtvarné činnosti jsou zde prostředkem jak si osvojit a ritualizovat práci během hodin výtvarné výchovy.

- **Učivo 2. ročníku programu Cestou necestou I.**

V druhém ročníku by již žáci mohli začít pronikat do tajů některých výtvarných postupů. I zde je učivo rozděleno na tři tematické celky, Podzim, Zima, Jaro a Léto. Mění se tu jen některá témata jednotlivých výtvarných úkolů, většina se však opakuje.

- **Podzim**

Objevují se například témata jako *Podzimní počasí, Podzimní vítr, Prší*, které přímo volají po živelném výtvarném zpracování. V ŠVP se k těmto tématům ale váže konkretizace provedení- *plastické obrázky např. využití přírodnin*, což je pro výtvarného pedagoga velmi svazující. Stejně tak je spojeno téma *Ovoce, zelenina, sklizeň na polích, v zahradách* s technikou *vytrhávání papíru*. Konkrétní předepsání technik k danému tématu v tomto školním vzdělávacím programu není nejšťastnějším řešením. Bohužel může docházet k tomu, že pedagog - "nevýtvarník" jde pouze po povrchu věci, po vnější podobě, např. *lepení - kapky z alobalu, ptáci - kresba peříčkem, práce na poli, v zahradě – práce z přírodnin lepení*.

K některým tématům není přiřazena technika, takže si pedagog může techniku zvolit podle toho, jaký aspekt tématu si zvolil ke zpracování, což je v pořádku, protože pak má učitel možnost svobodně a spontánně reagovat na potřeby žáků a na aktuální situaci. Protože samotné téma s technikou nic neříká, přestože nabízí schopnému pedagogovi jistou inspiraci i prostor pro aplikování výstupů uvedených v RVP.

Jsou tu „*koláže z těstovin*“ (*práce s přírodním materiálem, koláže z listů, z mechu, semen, suchých plodů, koláže z těstovin, koření apod., otisky listů, prostorové práce v přírodě i ve třídě*) s mnoha dalšími hesly v závorce.

▪ **Zima**

I zde Zima nabízí obvyklá mikulášská a vánoční témata spojená s tvorbou tradičních výrobků jako jsou *přáníčka, novoročenky, ozdoby* aj. Objevuje se *Stavění sněhuláka*.

Co dělá les v zimě, stromy pod sněhovou peřinou, např. krmelec (tyčky od nanuků). Takto napsané učivo navádí pedagoga spíše k pracovním činnostem, vyrábění podle předlohy, než k výtvarnému tvoření. Cílem by tu pravděpodobně opět bylo zlepšování motorických schopností, bohužel však ne bystření výtvarného citění, jako u velkého množství podobných úkolů.

Jak vypadá sněhová vločka, let sněhové vločky jsou zajímavé, velice podnětné náměty ke zpracování v hodinách výtvarné výchovy. V učivu by ale spíše mělo zaznívat co budeme žáky učit (rozvíjet smyslovou citlivost, uplatňovat subjektivitu nebo ověřovat komunikační účinky) a jak je to budeme učit (pomocí např. linie, struktury, vztahů atd.) a to například prostřednictvím námětu *Rampouchy na střeše*.

Co umí ruka, noha – obkreslování např. stop bot ze sněhu na papír. Motivovat tvorbu na téma „*Co umí noha?*“ lze spíše konkretizovat například na nohu lidskou, která umí tančit. Zde můžeme pracovat s barevnou rytmikou, harmonickým uspořádáním prvků v ploše. Můžeme dojít k tomu, co se stane, když tuto harmonii narušíme – přijde obávaný přešlap nebo zaškobrtnutí, kterým můžeme u dětí lačnicích po perfektním a bezchybném obrázku odůvodnit nějakou chybu na papíře nebo neplánované rozmazání barvy...

▪ **Jaro, léto**

Jak roste strom, květina jsou krásná archetypální témata, ale když se podíváme na další výčet učiva, kde témata mají na sebe vázanou i nějakou konkrétní činnost nebo další námět ke zpracování, můžeme vidět, že o hlubší vstup a zkoumání podnětů k výtvarné tvorbě pravděpodobně nejde. Jako příklad lze uvést z výčtu učiva *člověk – např. stříkání barvy kartáčkem do šablony* – je zbytečné nutit všechny učitele k této technice, když tento námět skýtá stovky možností jak jej zpracovat a z které strany uchopit.

Jak jezdím na kole – např. kreslení dopravních značek. „*Jízda na kole*“ v sobě zahrnuje pohyb, rychlost, nabízí dynamické zpracování, ale v tomto ŠVP je cyklista zastaven a předurčen zkoumat statické značky.

Houby – stříhání, lepení, malba např. výroba z toaletních ruli. S dětmi by se dalo pracovat tak, že si budeme na začátku hodiny povídat o houbách, které rostou v lese, houbách jedlých nebo nejedlých anebo dokonce jedovatých. Mohli bychom je pak vytrhávat z barevných papírů a pak lepit koláž – ty jedlé možná kupit a rovnou krájet do hrnce nebo servírovat míchanici na talíři (kruhová kompozice vizuálně obrazných prvků - tvarů a barev) a ty ostatní nechat růst v lese, ponechat je v jejich podobě a skládat na papír v celém tvaru (vizuálně obrazné vyjádření vycházející ze zrakové zkušenosti). Toto je i ukázka dvou výstupů z RVP spojených v jednom výtvarném úkolu.

Volně žijící živočichové. Naše město a jeho okolí. Jak se chovat v přírodě – ilustrace podle vyprávění. Koloběh vody v přírodě, voda kolem nás. Moje rodina – kresba např. začarovaná rodina. Náměty, které vedou učitele ke konkrétnímu cíli bez možnosti výběru tématu, které by nejvíce korespondovalo s danou situací.

To, co na nás ve školním plánu zaujme, jsou činnosti, které jsou více či méně hlavně hraním s výtvarným materiálem, ale nevypovídá nic o míře uplatnění učiva doporučeného RVP. Výsledky výtvarného tvoření tu pravděpodobně budou především praxí osvědčené hezké výrobky, které se líbí rodičům dětí i dětem samotným. To ale vyplývá z faktu, že nemůže být u všech žáků kladen důraz na zvládnutí techniky a na samostatnou tvorbu založenou na vlastních úvahách. Techniky tu slouží k hraní s materiálem na určité zadání. Jinými slovy: „Řekneme si co a řekneme si jak, a pokusíme se o co nejlepší výsledek – každý v rámci svých schopností, což je jeden ze způsob, jakým se může v těchto dílech objevit osobitost.“

- ***Učivo 3. - 5. ročníku programu Cestou necestou I.***

Učivo 3. až 5. ročníku je opět rozděleno podle ročních období na 3 obsahové celky. Témata se v ŠVP opakují. Jsou zde uváděna témata jako v 1. a 2. ročníku.

Možná ale autoři ŠVP záměrně opakují témata s pravidelností, protože vycházeli z potřeb žáků, jejichž poruchy chování odkazují k tomu, že tito žáci nejlépe pracují a nejlépe se cítí při pravidelném opakování určitých činností – rituálů, které jim dávají pocit bezpečí a jistoty⁵. Tyto děti mají rády, když vědí, co bude následovat. Dějí-li se události tak, jak jsou zvyklé, jsou klidnější, protože byla uspokojena jejich přirozená potřeba

⁵ Nepotvrzená myšlenka - autor tohoto dokumentu již není v ZŠ Svítání zaměstnán

bezpečí. Dá se tedy obecně říci, že ve třetím ročníku již všechny děti tuší, co se bude při výtvarné výchově dělat, a mohou se na výtvarný úkol těšit. To na oplátku přináší učitelé naději, že se práce podaří, protože je toto učivo opakováním a žáci nemají obavy, že něco neumí.

Tak jako se opakuje toto nezaměnitelné první téma, opakují se i témata další, která si již žáci vyzkoušeli v prvním a druhém ročníku (např. *Těšíme se na prázdniny, Podzim v lese, podzim v zahradě, podzim na poli, Vánoční přáníčka, První sníh, Rampouchy na střeše* atd.).

U těchto témat se v každém ročníku mění technika zpracování. Technika ale nijak svým charakterem nerozvíjí téma zpracování. U některých témat je vyjmenována hned řada technik. Nutno připomenout, že jde o učivo v ŠVP, není to tedy pro učitele pobídka k výběru vhodné techniky ke zpracování tématu, ale závazek vyjádřit dané téma všemi uvedenými technikami anebo použít všechny techniky v jednom výtvarném úkolu, jako např. *Odlet ptáků, obtisky, trhání, lepení, vybarvování, plastické obrázky* (např. *obtisk bílé ruky – labuť, obtisk černé ruky - kos*), *Sklizeň na polích, práce se sádrou, mačkání papíru, lepení, kresba, malba*.

Často učivo, kde je téma s jednou nebo více uvedenými technikami a někdy i podtématy, s velkou pravděpodobností postrádá hlubší smysl. Např. *Podzim v zahradě, v sadě práce s přírodninami, malba, kresba tuší v kombinaci s barvou* (těstovinové obrázky, zvířátka z přírodnin, práce v terénu – lesní domky) nebo v 5. ročníku *Podzim v lese, kresba uhlem; Sklizeň na polích, práce se sádrou, mačkání papíru, lepení, kresba, malba; První sníh, kresba tabulovou křídou, prsty; Sklizeň ovoce, malba temperou, zátiší s ovocem; Zimní radovánky – stavění sněhuláka* (např. *vatoví sněhuláci, sněhulák z vystříhaných vloček*); *Tání sněhu, kresba brčkem, tečkované obrázky, zapouštění barev do klovatiny*.

Mnoho témat s přidanou technikou, zejména v 5. ročníku, je především zaměřeno na rozvíjení motorických schopností. S velkou pravděpodobností se dá s obtížemi hovořit o celistvém rozvíjení výtvarného myšlení. Třeba často opakované téma s technikou *Ovoce a zelenina*, např. *obtiskování řezu ovoce a zeleniny (jablko, hruška, cibule, lilek); Les usíná, postavičky ze šišek; Babí léto*, např. *prošívání papíru, pavučiny různých tvarů, tuš + voskové pastely – tuší kreslíme pavučinu a části vybarvujeme; Kytice podzimních květin*,

malba temperou, harmonie teplých barev; Sklizeň ovoce - např. výroba ovoce z novinového papíru a tapetového lepidla; Výrobky z přírodnin, např. obtiskování šišek; Odlet ptáků, např. kresba ptáků, lepení peříček; Zvířata na podzim, lepení provázků, např. plastické obrázky zvířat; Jak se oblékáme v zimě, koláž, lepení látky, stříhání textilu; Krmíme ptáky, např. koláž ze semínek, kresba ptáků na krmítku; Letní květiny, např. květiny z papírů a špejlí; Dovolená u moře, skládání papíru, např. lodky, čepice, parníky atd.

1.4.1 Zhodnocení rozpracování očekávaných výstupů do Učiva ŠVP

Část Učivo je rozdělena na čtyři „kapitoly“ podle ročního období (Podzim, Zima, Jaro, Léto). Toto rozdělení se na první pohled zdá být logické, přesto pro potřeby ŠVP je velmi nešťastné, právě proto, že je závazným dokumentem. Každý učitel má mít svobodnou volbu ve výběru témat jeho práce s žáky a neměl by být striktně svazován pouze ročním obdobím a konkrétními tématy. V hodinách výtvarné výchovy a jejich výchovně vzdělávacích cílech nemůže být východiskem pouze respektování přírodního roku, ale východisky budou například i aktuální děje v životě třídního kolektivu, mezipředmětové vztahy - východiskem se může stát učivo jiného předmětu a další. Nejdůležitějším aspektem je vždy stanovený cíl, který vychází z podstaty předmětu výtvarné výchovy. Cíle se v průběhu vývoje předmětu výtvarné výchovy proměňují, a proto by si každý učitel měl uvědomit, jaké je cílové zaměření předmětu v současné době. To jasně vyplývá z RVP ZV. ŠVP by sice mělo konkretizovat výstupy uváděné v RVP, ale ne v takové míře, jak je tomu v dané ŠVP. Toto ŠVP by mělo podlehnout výraznému zobecnění činností popisovaných v Učivu.

Výčet učiva v tomto ŠVP zatím vypadá tak, že jsou zde uváděny náměty a tučným písmem výtvarné techniky a postupy. Formulace výtvarných úkolů formou – „*lepení, práce se sádrou*“ je dle mého názoru nedostatečná. V učivu by se prioritně měly objevovat prostředky, kterými učitelé budou dosahovat očekávaných výstupů vzdělávacího oboru a jeho stanovených cílů.

Z námětu „*Zážitky z prázdnin, malba, kresba*“ není patrné, jaký cíl je tímto námětem a nastíněným výtvarným úkolem sledován, co se žák během tvorby naučí, a jaké učivo si má vlastně prostřednictvím tohoto úkolu osvojit. Určení výtvarné techniky pro zpracování daného tématu se zdá velmi omezující.

Dalšími školními vzdělávacími programy jsou Cestou necestou II. a III. Tyto dva školní vzdělávací programy jsou velmi podobné tomu prvnímu, proto není nutné je do stejné hloubky rozpracovávat. Podobnost těchto ŠVP kopíruje podobnost RVP pro tyto tři vzdělávací programy.

2 Realita vyučování v Základní škole a Praktické škole Svítání

Exkurze do reálného vyučování ZŠ a Praktické školy Svítání proběhne prostřednictvím metody akčního výzkumu.

2.1 Metoda akčního výzkumu

Akční výzkum je jedna z progresivních metod zlepšování úrovně jak pedagogických pracovníků škol, tak i zlepšování a zdokonalování školy jako celku.

Historie akčního výzkumu sahá zhruba do 30. let dvacátého století. Za zakladatele akčního výzkumu bývá obecně považován americký psycholog německého původu Kurt Lewin. Ten spolu se svými kolegy začíná prosazovat myšlenku učitelů jakožto výzkumníků "*teachers as reasearches*".

V Evropě by se daly počátky akčního výzkumu nalézt v Anglii asi v 60. až 70. letech. *Lawrence Stenhouse* pojímá akční výzkum jako nástroj pro inovaci školy, a to za takových podmínek, kdy sami učitelé budou v pozici výzkumníků a objevitelů. V Anglii se objevuje také jako první odborný termín "*Action research*", neboli "*Akční výzkum*", který je připisován spolupracovníkovi výše uvedeného *Lawrence Stenhouse*, a to *Johnu Elliotovi*. *Elliot* tento termín použil jako termín pro práci s pedagogy v souvislostech se systematickou reflexí jejich pedagogických činností a jejich následným profesním rozvojem.

Z Anglie se vcelku pochopitelně myšlenka akčního výzkumu šířila dále do kontinentální Evropy.

Jako celá řada vlivů nejen v pedagogice se do českých škol dostávají ideje akčního výzkumu s poměrně velkým zpožděním. Akční výzkum se tedy do českých škol dostal vcelku nedávno. Můžeme zde zmínit autory *Tomáše Janíka*, *Danuši Nezvalovou* a *Elišku Walterovou*. V pedagogice bychom mohli definovat akční výzkum jako takový způsob zkoumání pedagogické praxe, ve kterém probíhá snaha o co největší zlepšení vzdělávacích činností za pomoci sebereflexe učitelů na svoji pedagogickou činnost a za pomoci reflexe na vzniklé situace ve výuce a celé pedagogické praxi.

O tom, s jakými cíli a s jakými metodami by měl akční výzkum pracovat, se ujistíme až v praxi. Zatím jsme teprve na začátku.

Nezvalová popisuje akční výzkum takto: "Učitelé, účastníci se akčního výzkumu, pozorují, kladou si otázky, analyzují, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, který je realizován akademickými výzkumníky. Typ výzkumu, který provádějí učitelé, se může odlišovat od výzkumu, který je prováděn akademiky, ale není méně významný nebo relevantní. Učitelé jsou limitováni časem, mají vyučovací povinnosti. Výsledky jejich výzkumu odpovídají jejich okamžitým aktivitám. Výsledky výzkumu mají omezené využití, jsou více subjektivní." (Nezvalová, 2002)⁶

Podle Slovníku pedagogické metodologie je akční výzkum „praktický výzkum organizovaný pedagogickými praktiky v rámci svého působení ve vlastní vzdělávací instituci (pro vzdělávání či výcvik, sociálně-výchovnou péči nebo poradenské služby), aby se zlepšila nebo obnovila zejména jejich metodická a organizační práce. Může se uplatňovat také jako konkrétně účelový institucionální výzkum." (Maňák J., 2005)

A dále se akční výzkum „občas ztotožňuje s pokusným vývojem, neboli s *evaluací*. V některých případech se akční výzkum pokládá za propracovanou formu participačního výzkumu, ve kterém je skupina pracovníků školy zaangažovaná na určitém vzdělávacím projektu, na kterém se odborně vzdělává a roste a kterým přispívá k poznatkům i pro jiné skupiny odborníků. Akční výzkum je organickou součástí běžného fungování systému práce v učebně, ve škole nebo ve školním obvodu." (Maňák J., 2005)

Akčním výzkumem se snažíme zlepšit kvalitu poskytovaného vzdělávání a zlepšit profesionální rozvoj jednotlivých učitelů. Reflexí pedagogické činnosti a reakcí na podněty v praxi dochází k průběžnému zlepšování profesní úrovně učitelů, následně i zvýšení profesní úrovně celého pedagogického sboru školy. S ohledem na to, že do akčního výzkumu vstupují takřka neustále různé, často nepředvídatelné vnější vlivy (problémy ve třídách, problémoví žáci atd.), nemůžeme říci, že by výsledky akčního výzkumu měly nějaký konečně platný závěr. Jedná se spíše o stále se měnící dynamický systém, ve kterém

⁶ <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

snaha o zlepšení výsledků probíhá téměř neustále v reálném čase a kde vyhodnocení akčního výzkumu slouží vždy jako nějaký mezivýsledek před další prací.

Za základní prvky akčního výzkumu jsou považovány akce, reflexe (sebereflexe) a revize. Podstatou procesu akčního výzkumu je plánování určité činnosti, činnost samotná, její pozorování, vyhodnocení a reflexe a opětovné plánování dané činnosti.

Akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude moci pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vzdělávací praxi (ve výuce, ve škole). Má přinášet učitelům jakési „předporozumění“ složitým edukačním jevům a procesům.

„Akční výzkum na rozdíl od výzkumu klasického vede k získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu. Učitel je tu jak tím, kdo se chce něco dozvědět, tak i tím, kdo zkoumá. Výzkumné otázky vyplynou z potřeb učitele a na rozdíl od klasického výzkumu se mohou v průběhu výzkumu změnit. Celý výzkumný plán se vyvíjí a může být v průběhu měněn, stejně jako metody sběru dat. K metodám vyhodnocování dat patří jejich analýza a deskriptivní statistika.

Výsledky jsou tu k dispozici bezprostředně po výzkumu, jsou platné „teď“ a „tady“, jsou subjektivní a „majiteli“ poznatků jsou učitelé.

S jistou pravděpodobností lze bezprostředně zpětně působit na jednání konkrétního učitele, ten se takto učí z vlastní zkušenosti a jeho jednání je autonomní.“ (Janík, 2004)

2.2 Akční výzkum v praxi

Předmětem akčního výzkumu v této práci bude promítnutí RVP do hodin výtvarné výchovy. Naplnění RVP by mělo zajišťovat ŠVP. Vše bude zkoumáno v prostředí, kde se vzdělávají žáci se specifickými vzdělávacími potřebami.

Konkrétní výzkumnou otázkou je: **Jakým způsobem se promítá RVP prostřednictvím ŠVP do reálných vyučovacích hodin?** Akční výzkum tedy bude probíhat ve školském zařízení, které je soustředěno na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto zařízením je Základní škola a Praktická škola Svítání, o.p.s. v Pardubicích. *Posláním této školy je poskytovat dětem, mládeži a dospělým lidem s mentálním a kombinovaným postižením vzdělávání a další služby směřující k rozvoji*

jejich osobnosti a zapojení do běžného života na základě individuálních potřeb a možností.⁷

Cílem akčního výzkumu v této diplomové práci bude zkoumat průběh vybraných vyučovacích hodin a pozorovat, jak jsou uplatňovány výstupy RVP v běžné školní výuce. Zároveň je cílem porozumět vybraným metodám práce pedagogického pracovníka.

Použity budou metody pozorování, analýzy výtvarných prací a budou zde uplatněny také čistě teoretické metody analýzy, a to konkrétně analýzy dokumentů a textů. Provedeno bude rovněž srovnání s analýzou videozáznamů dvou vyučovacích jednotek.

Konkrétní výzkum je založený na analýze videozáznamu a výzkumný potenciál videostudie spočívá v tom, že komplexní jevy a děje zde zachycené jsou přístupné analýzám, které se mohou ex-post zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky. Pomocí videostudií lze lépe zohledňovat obsahovou stránku výuky a s využitím dalších výzkumných metod lze pronikat k hlubším strukturám výuky.⁸

Videozáznam je nedílnou součástí výzkumné práce a v tomto případě je jím první část akčního výzkumu. Vzhledem k charakteru a specifiku výuky ve speciální škole bylo nanejvýš důležité použít jako výzkumnou formu právě videozáznam. Z důvodu získání "...diferencovaných výzkumných poznatků o tom, jak se reálně odehrávají procesy vyučování a učení v reálné výuce."⁹ (str. 16.) Videoanalýza pak může být lépe zaměřena na vizuální chování/projev - nejen na gesta, anestetiku nebo mimiku, ale především na interakci, která vytváří sociální situaci."¹⁰ (str. 17.) a ze které je patrné, s jakým zaujetím a nasazením žáci pracují v hodině. "Data verbální postihují jiný aspekt reality než data vizuální." (Najvar, 2011, str. 31) Atmosféra (která je jednou ze stěžejních ovlivňujících faktorů vyučovací hodiny) se také nedá přepsat do záznamu, ale je jasně čitelná právě z videozáznamu.

Videozáznam je přiložen k diplomové práci. Jedná se o záznam dvou vyučovacích jednotek z běžné praxe vyučování výtvarné výchovy ve vybrané škole. S tímto záznamem souhlasili všichni zúčastnění. Na záznamu je patrné, že pro paní učitelku nebyla tato

⁷ <http://www.svitani.cz/kategorie-89&clanek-166-charakteristika-organizace-poslani->

⁸ <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>

⁹ <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>

¹⁰ <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>

situace standardní a v jejím verbálním projevu se tedy objevuje značná nervozita. Žáci byli s pořízením videozáznamu předem seznámeni, se situací se rychle vypořádali a nebyl tedy pro ně problém ji přijmout. Během samotné tvorby se zdá, že na natáčení nakonec zapomněli.

2.2.1 Sběr dat - přepis videozáznamů vybraných vyučovacích hodin výtvarné výchovy

Hodiny výtvarné výchovy na ZŠ a PŠ Svítání neprobíhají v kmenových třídách, ale ve speciální učebně pro Pracovní činnosti a Výtvarnou výchovu, tzv. výtvarné dílně. Žáky neučí tyto dva předměty jejich třídní učitelka. Výuku zajišťuje odborný pedagog, ke kterému pravidelně na tyto hodiny dochází.

Tímto pedagogem je Mgr. Petra Němcová, která vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a ve škole působí od roku 2011.

Při rozboru videozáznamů bude sledována především verbální komunikace žáků a paní učitelky, neverbální komunikace bude transkribována pouze okrajově.

Hodiny nemají ostře vymezený začátek zvoněním nebo příchodem pedagoga. Samotná příprava učitele na hodiny výtvarné výchovy probíhá téměř pokaždé za přítomnosti žáků.

- ***Analýza hodiny výtvarné výchovy dětí ze třídy „A“ ZŠ a PŠ Svítání ze dne 4. 3. 2016***

Třídu „A“ tvoří kolektiv dětí ze 2. – 4. ročníku. V hodině výtvarné výchovy, která bude zkoumána je přítomen žák programu základní škola – Štěpán (9 let), dále dva žáci praktické školy – Jana (10 let) a Bárt (9 let) a žákyně programu základní škola speciální – Bára (9 let). Ve třídě jsou přítomni dva asistenti, jeden asistent pedagoga a druhý osobní asistent. Celou hodinu odborně vede pedagožka výtvarné výchovy.

- ***Cíl a tematické zaměření hodiny výtvarné výchovy***

Cílem hodiny/výtvarným úkolem je **experiment s barvou a s použitými nástroji**. Žáci pochopí prostřednictvím experimentů, že různé nástroje zanechávají různou stopu,

která se v husté barvě po nástrojích objeví. Výstupem vyučovací hodiny bude seznámení se s temperovými barvami, jejich mícháním a na to vázanými technikami.

▪ ***Písemný záznam vyučovací hodiny***

Hodina pozvolna začíná a žáci sledují, odkud učitelka bere výtvarné pomůcky a výtvarný materiál. Ona jim při tom pomalu sděluje, s čím budou v hodině pracovat. Ve chvíli, kdy jsou všechny pomůcky na stole, plynule přechází k tématu zpracování. Připomíná žákům, že před časem danou techniku – v tomto případě „malbu temperou“ již vyzkoušeli při experimentu s různými nástroji a rozdává kreslící čtvrtky.

Vysvětluje žákům, že zkusí použít tentokrát barvy jiným způsobem a že k tomu využijí pouze černou a bílou.

V tomto okamžiku paní učitelka improvizuje a bere ze stolu všechny ostatní barvy za doprovodu komentáře „zkusíme pracovat se světlem a tmou“. Děti na zmizení barev ze stolu reagují mírnou nespokojeností. „Ale já chci barevnou“ říká Jana. Pedagožka a asistentky ji chlácholí slibem, že se později k barvám vrátí. Vysvětluje dětem, že aby to měly „obměněnější“, využijí jen dvě barvy. Připomíná, jak pracovaly minule – že barvy nanášely přímo z tuby na papír, zároveň tuto činnost ukazuje a reaguje na děti s opětovným slibem, že se k barvám vrátí, protože pokud někdo bude dřív hotov, dostane možnost barvy využít.

Začíná s dětmi dialog o barvách a pokládá jim otázku, jestli si myslí, že černá a bílá zůstanou „pořád takhle základní, jak vypadají“ nebo se s nimi něco stane. Děti reagují, že „stane“.

„A co se stane?“ reaguje učitelka na tvrzení.

„Nevíme.“ odpovídají děti.

Mezitím asistentka vymačkává dětem na čtvrtku černou barvu, děti ji sledují. Učitelka neustále s dětmi vede dialog o tom, co bude s černou a bílou, když s nimi budou pracovat, a při tom přidává z tuby dětem na papír také bílou barvu. Uzavírá dialog slovy „uvidíte, že se to bude chovat jinak“. Pak znovu pokračuje a ptá se, jestli vzniknou odstíny černé nebo se „stane nějaká kombinace“. Děti hlásí, že odstíny vzniknou.

Poté učitelka přejde k nabídce nástrojů. Pro klasickou malbu navrhuje štětec, dále škrabku a stěrku a také plastové vidličky a nože, hřeben či molitanovou houbičku. Děti si mohou vybrat samy „věc“, se kterou chtějí pracovat.

Oznamuje dětem za stálého nanášení barev, že budou dělat „kouzlo, takový experiment“. Zároveň komentuje oblečení některých dětí a asistentů, že je zajímavé, že se „tematicky oblékli“. V tuto chvíli, zhruba po 7 minutách příprav spojených s motivací, mají žáci vše připravené k tomu, aby mohli začít samostatně pracovat.

Děti pomalu začínají pracovat a paní učitelka upozorňuje, že je dnes navíc také důležité, aby barvou pokryly celý formát (A3) a vysvětluje, že takto s pokrytím formátu pracují i skuteční malíři. Žáci pracují s opravdu velkým zaujetím. Je vidět, že je hraní s barvou baví a každý přitom pracuje svým tempem a technikou, aniž by řešili, co dělají druzí.



Obr. 1 Chlapec B. (9 let) malba temperou

Bárt zjišťuje, že má špinavé ruce. Chce si je umýt, učitelka bez problémů empaticky souhlasí a dodává „pokud ti to vadí, tak běž“. Připomíná znovu – pokrýt celý formát a upozorňuje, že s houbičkou se dá pracovat ještě jiným způsobem. „Houbou lze nejen ťupat, ale také napodobovat tahy štětcem.“

Do třídy vstupuje kolega (8. minuta), který by mohl narušit hodinu, ale na soustředění dětí na práci to nemá celkem žádný vliv. Učitelka komentuje některé práce a upozorňuje i ostatní, co zajímavého kde vzniká. Žáci dál pokračují v práci, paní učitelku nereflektují, každý se stará o svou malbu. Potom vyučující nechává děti volně pracovat bez jakýchkoliv komentářů. Některé děti přirozeně zkoumají i jiný pracovní nástroj, než se kterým začaly svoji tvorbu. Tato chvíle trvá zhruba dvě minuty. Ani druhý narušitel (10. minuta) nevyvádí děti z konceptu, ale pedagožka znovu začíná na děti hovořit, protože Bárt a Bára už mají barvou zakrytý celý formát. Nabízí těmto rychlejší možnost zasáhnout do malby ještě prsty. Jana se Štěpánem je okamžitě začali používat a zároveň všichni rychle střídají pracovní nástroje, které mají nadosah.



Obr. 2 Chlapec Š. (9 let) malba temperou

Bárt se pokusil zasáhnout do výkresu svého souseda, ten ale nijak nereaguje. Bárt nepokračuje.¹¹

Vyučující nabízí další experiment. V tom se hlásí Bárt, že už má hotovo (12. minuta). Paní učitelka odsouhlasila a vzala si malbu, aby ji položila na zem schnout. V tom se ozývá Bára: „Já mám taky hotovo.“ Děti dostávají nový papír a učitelka zadává nový pracovní úkol. K černé a bílé si mohou děti vybrat barvu třetí.

¹¹ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Chlapci jsou kamarádi, ale často mezi nimi dochází k potyčkám. Tento pokus byl zcela jistě záměrnou provokací, ale protože se druhý chlapec nenechal vyrušit, nedošlo k běžné potyčce.*

Svou práci dokončuje Štěpán (13. minuta). Pedagožka zatím chystá další papír a barvy na výběr. Mezitím si žáci bez ohledu na to, co p. učitelka říkala, nandávají na paletu více než jednu barvu. Černá s bílou je již nezajímá. Pedagožka si všímá, že jí děti nerespektují, striktně zasahuje a vysvětluje, že „dnes nebudou pracovat se všemi základními barvami, ale s barvami lomenými“ a vrací je k černé a bílé.

Z vyučování právě odchází dva žáci – Bára a Štěpán. Myjí si ruce a asistentka je odvádí na muzikoterapii (16. minuta). Zbylé dvě děti pokračují v tvorbě a vybírají si opět na ponuku nástroj, kterým začnou pracovat. Oba žáci si vybírají štětec a hned s ním začínají malovat. Jana kreslí srdce. Bárt komentuje „hezký to máš“ a také začíná tvořit. Učitelka varuje před velkým ředěním barvy vodou. Komentuje tvorbu: „Tady už mi připadá, že máte nějaký záměr. Víte, co to bude už dopředu?“



Obr. 3 Chlapec B. (9 let) malba temperou

Bárt odpovídá: „Tohle je srdíčko a tohle tanky.“¹² Poté děti tvoří dál a nezávazně konverzují. Téma rozhovoru se dotýká tvorby. Učitelka opět průběžně komentuje, co děti malují.¹³

Paní učitelka nabádá děti, aby barvou zaplnily celý formát. Radí Janě namalovat za srdcem nějaké pozadí a vysvětluje, že pak srdíčko bude úplně jinak působit. Také radí umýt si štětec a vyměnit špinavou vodu za čistou. Jana okamžitě reaguje.

Bárt průběžně komentuje svoji tvorbu, ale nikdo mu pro jeho řečovou vadu většinou nerozumí. Bez čekání na reakci pokračuje v tvorbě i mluvě.¹⁴

¹² Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Chlapec maluje vždy technické stroje, nejvíc tanky bez ohledu na to, je zadání.*

¹³ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Takto volené metody práce jsou speciálně-pedagogickým postupem při edukaci těchto dětí, protože žáci pracují bez uvědomování si toho, co dělají. Komentář jim v daném okamžiku činnost racionalizuje.*

¹⁴ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Děti volí barvy téměř bez záměru. Přesněji nejprve užívají ty, které jsou pro ně nejlákavější, posléze ty, které vidí u souseda (konkrétní mechanické myšlení) nebo ty, které ještě na obrázku nevyzkoušely.*

Pedagožka opět připomíná zaplnit celý formát a říká Bártovi, aby nepracoval jako s pastelkou, ale jako s malbou, aby zaplnil barvou určitou plochu, a ukazuje na místo, kde má chlapec malovat. Chlapec nakreslil obdélník. Učitelka reaguje: „...to nemusí být takhle obrysový!“ a pokračuje: „Když budeš chtít, aby pozadí zůstalo takhle bílý, použij bílou barvu“. Žák se nad tím zamyslel a začíná malovat i bílou barvou. Paní učitelka neustále komentuje chlapcovu práci, Jana se zaujetím maluje srdce. (25. minuta).

Učitelka nabízí Bártovi k bílé a modré ještě žlutou barvu. Bárt odpovídá „černou“. Používá ji a posléze si nabírá červenou a kreslí obdélník, ale již bez vyzvání ho rovnou vybarvuje.

Jana malující srdce pronáší „růžová“. Učitelka pohotově reaguje: „A jak tu barvu vytvořila?“

Jana: „Já tu barvu vytvořila červenou a bílou. A..“

Paní učitelka reaguje dalším vysvětlováním, jak se tvoří lomené barvy. Že čím více bílé se použije, tím je barva světlejší a ptá se dětí, co je všechno růžové.

Jana říká: „Třeba kytka“. Bárt sám usoudil, že potřebuje čistou vodu a jde si ji sám vyměnit.¹⁵

Jana hlásí, že už má hotovo. (27. minuta). Učitelka navrhuje porovnání obrázků a srovnání dvou technik, které se použily.¹⁶ Ptá se dětí, jestli si všimnou zásadních rozdílů v práci. A ukazuje dětem předchozí černobílá díla. Bárta porovnávání výtvarných děl během několika vteřin přestává zajímat a domalovává svou práci. Jana dává obvyklými gesty najevo, že se nudí a nezajímá ji to (výrazné kroucení hlavou, nepřítomný pohled a zívání). Paní učitelka nereaguje a pokračuje ve vysvětlování. Snaží se děti aktivovat dotazy.¹⁷

¹⁵ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Toto je velký posun, protože dosud dělal vše na pokyn. V tomto okamžiku je zcela odpustitelné, že nevytlil všechnu špinavou vodu a přinesl si místo průzračné zcela čisté vody opět bledě modře zbarvenou /i když už o něco méně/.*

¹⁶ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Míněno alternativní nástroje a klasická štětcová metoda.*

¹⁷ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Všichni pedagogové vědí, že po 30 minutách už nemohou od těchto žáků očekávat soustředění. Hodina trvající 45 minut je na ně ve většině případů příliš dlouhá. V této fázi hodiny nastává obvyklé natahování výuky, aby stihli dokončit svou práci všichni.*

Paní učitelka pokračuje v reflexi. Popisuje obě techniky a zdůrazňuje, že se neptá na barevnost, ale na nástroje. Jana opět demonstruje nudu. Bárt stále ponořen do malby dodělává výkres.

Jana konečně reaguje na mnohokrát položenou otázku, jestli je v obrazech nějaký rozdíl. Dvakrát učitelka zdůraznila, že ji nezajímají barvy. Opět popisuje techniky a říká: „Je tam rozdíl? Krom barevnosti! Je tam rozdíl v barvách, ale ještě v něčem. Poznáš to třeba, Jani?“

Jana přestává kroutit hlavou a zívá a odpovídá: „Co?“

Paní učitelka se stejnou otázkou: „Jestli bys poznala v těch tvých obrazech, v čem je velký rozdíl?“

Jana odpovídá: „Třeba v těch dvou obrazech je třeba černá a bílá.“

Učitelka zjišťuje, že už nemá smysl trvat na otázce technik a přistupuje na hru o barvách. Umožňuje dívce jmenovat použité barvy.¹⁸ (28. minuta)

Když Jana vyjmenovala všechny barvy, které ve výkrese použila: „A který barvy si použila z těch, který jsou tady základní?“

Jana mlčí. Učitelka bere do ruky tuby s barvami a říká: „Základní barvy jsou červená, žlutá a modrá. Jaký si tady z těch použila?“ Hodinu ruší uklízečka, která přináší do třídy teploměry.

Jana navazuje a na otázku odpovídá ukázáním na dvě ze tří barev, které paní učitelka drží v ruce a ptá se, jestli tyhle dvě (vyzdvihuje modrou a červenou). Dívka odpovídá: „Třeba těchto dvou...“

Učitelka: „Použilas tyhle dvě?“

Jana „Ano.“

V tomto případě jeden chlapec. Probíhající reflexe je tu určena pro dívku, aby chlapec mohl dokončit svou práci - jistě ale při tom na půl vnímá i reflexi.

¹⁸ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *U této dívky může hrozit i hysterický záchvat vzteku, zejména v této fázi hodiny, kdy už je dívka soustředěním unavená, a proto rezignovala a intuitivně nechala směr dialogu na Janě. Aby zařadila do výuky ještě nějaké učivo, stočila dialog směrem k základním barvám.*

Učitelka shrnuje: „Takže to jsi využila tyhle dvě základní barvy a pak i černou a bílou.“

Jana odpovídá, že tam žlutou ještě nedala.

Učitelka: „Jasně, tuhle nepoužila a vlastně je tam zajímavý i to, že ti vznikly nové barvy, že jo? Který si vyjmenovala, že tam je ta růžová, šedá a možná se dá říct, že i světle modrá....“

Dívka hlásí, že tam dá ještě žlutou. Paní učitelka se drží svého záměru hodnotit obrázky a popisuje opět rozdíl technik. (30. minuta)

Bárt se hlásí o hodnocení. Pedagožka s ním mluví o barvách a ptá se na záměr: „Co to bylo?“ Více méně si sama odpovídá a chlapec odchází od stolu.¹⁹

(32. minuta) Učitelka oznamuje blížící se konec hodiny a děti začínají uklízet. Při úklidu učitelka stále hovoří o záměrech a přidává, co bude příští hodinu.

Děti se loučí. (35. minuta)

▪ **Reflexe vyučovací hodiny ze dne 4. 3. 2016**

Vyučovací hodina se dělí na tři téměř rovnocenné části. První tvoří příprava materiálu a pomůcek výtvarné tvorby. Zároveň probíhá průběžná motivace k tématu tvorby. Druhá část je již plně soustředěna na motivaci tematického zaměření a samotného výtvarného úkolu. Její součástí je také samotná tvorba. Poslední, třetí část vyučovací jednotky, je zhodnocení práce a úklid pracovních míst a třídy.

Začátek této vyučovací hodiny je nejednoznačný a nečitelný, žáci jsou neklidní a projevují nekázeň. Nekázeň vyřešila osobní asistentka slovním upozorněním a žáci se zklidnili. Ve chvíli, kdy vyučující začala představovat výtvarný úkol, upřela se na ni všechna pozornost. Namísto motivace zacílené přímo na aktuální vyučovací hodinu, učitelka využila v úvodu popis práce s barvami z předchozí (v té bylo cílem sledovat míchání temperových barev, různými nástroji a zachycení jejich stop).

¹⁹ Reflexe vyučující po ukončení vyučovací jednotky: *Děti reflexe vůbec nezajímá. Zajímavá je pro ně činnost – hra. O záměru můžu mluvit já, dětem je jedno. Jde o okamžitý nápad bez hlubšího konceptu. Záměr po dopracování díla naprosto ztrácí pro žáka význam.*

Žáci si alespoň prohlédli předešlé práce vystavené na stěně pracovny. Na neemotivní reakci žáků navázala učitelka improvizací: původní experiment s využitím různých nástrojů při práci s temperovou barvou zúžila na míchání dvou základních barev - černé a bílé.

Otevřenými otázkami vyučující aktivovala žáky, kteří začali jevit zájem o zadaný úkol. Ozámila jim první kritérium tvorby a pobídla je, aby k práci využili vlastních prstů. I přestože se zdá, že nikdo nevnímá učitelčiny rady, žáci její komentáře reflektují.

Probíhalo průběžné dílčí hodnocení ve formě ocenění jedinečnosti každého výtvaru a procesu tvorby. Pedagožka nechává svobodu a prostor pro tvorbu, přestože je velmi "upovídaná". Komentářů se prakticky zdržela jen na malou chvíli. Konec práce na prvních malbách vyvolává nepřímo nabídkou dalšího archu papíru. Všichni si uvědomili, že mají dokončeno.



**Obr. 4 Dívka J. (10 let)
malba temperou**

Následovala další část hodiny, v níž žáky čekal úkol, přidat do malby "třetí barvu". Vyučující rekapitulovala předchozí úkol a navázala na další. S respektem k přání žáků využila paletu namísto přímého nanášení barvy z tuby na plochu papíru. Pokusy žáků použít více barev než jednu navíc striktně odmítla. Následovalo vysvětlení pojmu „lomené barvy“.

Hodina byla nakrátko přerušena odchodem dvou žáků, přesto se učitelka ani děti touto situací nenechaly vyrušit. Žáci během chvilky znovu začali tvořit a učitelka pokračovala v komentování jejich tvorby. Žáci se plně koncentrovali na malbu a sem tam vzájemně komentovali práci druhého. Do

konverzace se zapojila i vyučující.

Tato část hodiny byla klidnější. Byla akceptována přání dětí, a přesto si během této téměř volné tvorby osvojily dovednost práce se štětcem a s temperovými barvami. Základem byla jejich touha tvořit. Žáci opět, i když to nebylo v hodině na první pohled

patrné, vnímali komentáře paní učitelky a aplikovali její návody a doporučení. Následně sami rozvinuli debatu o vzniklých barvách (růžová - červená a bílá).

Učitelka reflektuje činnost a snaží se, aby si žáci ještě lépe uvědomili, co tvořili během hodiny a porovnávali oba vytvořené obrazy. To se nedaří. Musí být použito mnoho návodných otázek. Žákyně se zdá být již vyčerpaná a začíná odmítat spolupracovat. Učitelka empaticky upozornila na konec hodiny a jednou větou zhodnotila celou tvorbu. Předeseílá pravděpodobný obsah následující hodiny. Následoval úklid pracovníků.

Výtvarný úkol seznámit se s temperovými barvami, jejich mícháním a na to vázanými technikami splnil každý žák. Tento úkol se po skončení vyučovací jednotky zdá být zbytečný, protože na začátku hodiny jsme se dozvěděli, že s temperovou barvou se žáci již seznámili v předchozí hodině a jistě s ní pracovali i v předešlých ročnících. V zadání mělo zaznít spíše „prohloubení dovednosti práce s barvou“ nebo „objevení nové formy práce s barvou“ či „objevení textury malby a práce s lomenými barvami“

Ačkoliv cíl hodiny nijak nekoresponduje s učivem vymezeným v ŠVP (viz. příloha č. 3), v hodině výtvarné výchovy se podařilo splnit cíl uváděný v RVP, kterým je *rozvíjení a využívání tvořivých vlastností a dovedností žáků*. Ti přes **experiment s barvou a s použitými nástroji** objevili, že výrazovými prostředky, které využívá malba, nejsou jen různé kombinace barev a jejich tónů, ale také textura, která vznikne reliéfním zvrásněním, které po sobě nástroje zanechávají v husté barvě. Kdyby v tomto okamžiku vyučující použila ještě pár ukázek z dějin výtvarné kultury a ukázala jim příklady strukturální malby, neboť to je forma práce s barvou, kterou všichni vyzkoušeli, mohly být souběžně plněny také cíle: *rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání a také poznání, že kultura a umění obohacují život člověka*. Výstupem vyučovací hodiny byl *soubor strukturálních maleb* (viz. obrazová dokumentace).

Vyučovací jednotku lze zhodnotit takto: Vyučující v této hodině zvolila motivaci, kterou žáci přijmuli a dokázali navázat na předchozí zkušenosti práce s barvou. Kladně lze hodnotit schopnost improvizace vyučující, která nenásilnou formou vřadila do hodiny neplánované prvky, jež vedly k novým poznatkům o barvách (použití pouze dvou barev, pojem lomené barvy, využití celého formátu papíru). V hodině se výrazně projevil učitelčiny osobnostní rysy - svou tolerancí a empatií dokázala navodit soustředěnou tvůrčí atmosféru.

- ***Analýza hodiny výtvarné výchovy dětí ze třídy „A“ ZŠ a PŠ Svítání ze dne 11. 3. 2016***

Třídu „A“ tento den opět tvoří kolektiv dětí ze 2. – 4. ročníku. V hodině Vv, kterou budeme zkoumat je přítomen žák programu základní škola – Štěpán (9 let), žák základní školy praktické – Bárt (9 let) a žákyně programu základní škola speciální – Bára (9 let). Dále jsou ve třídě ještě přítomni dva asistenti, jeden asistent pedagoga a druhý osobní asistent. Celou hodinu odborně vede pedagožka výtvarné výchovy.

- ***Cíl a tematické zaměření hodiny výtvarné výchovy***

Tématem hodiny by mělo být „**Divoké zvíře**“ – **Kresba a malba dle fantazie** zpracované technikou malby mastnými pastely. Cílem je seznámení s novou technikou, v rámci seznamování se s barvami a na ně vázanými technikami a dodržení zadaného námětu.

- ***Písemný záznam vyučovací hodiny***

Žáci se pomalu schází v učebně. Paní učitelka připravuje materiál.

Hodina začíná, vyučující sděluje dětem téma hodiny: „My se budeme dneska věnovat divokému zvířeti. Téma budeme mít divoké zvíře. My už jsme to téma tady jednou dělali...“ Odkazuje se na nástěnku, kde visí obrázky, a připomíná, že zvířata měla přesnou podobu a vyjadřovala barvou pouze emoce (děti měly kopie příšery, kterou pak každý podle sebe vybarvoval) a že dnes bude každý vytvářet své vlastní divoké zvíře. Paní učitelka sděluje dětem, co je divoké zvíře a ptá se, jaké vlastnosti jsou podle nich pro něj charakteristické.

Vlastní motivací pro zvíře je čtený úryvek z knihy *Divoké zvíře* autorky *K. I. Al-Ghani*²⁰ „... hluboko uvnitř každého z nás tiše spí divoké zvíře. Když divoké zvíře spí, je docela malinké, ale když se probudí, začne růst a růst a kupodivu, když roste, zmenšují se mu oči. Jeho oči jsou menší a menší, ale jeho pusa je větší a větší.“

²⁰ Kniha je příručkou 1. pomoci při zvládnání hněvu u dětí s Aspergerovým syndromem. Připodobňuje hněv k divokému zvířeti, které se dá zkrotit a přivádí děti na způsob, jak si uvědomit svůj hněv a nepodlehout mu.

Učitelka se ptá dětí, co by to mohlo být za divoké zvíře. Děti typují zajíčka nebo vlkodlaka, vlka nebo lva, později žraloka a autobus... Paní učitelka komentuje návrhy dětí charakteristikou zvířat.

Debata nad zvířaty se postupně tříští, děti vymýšlí hlouposti, baví se mezi sebou a paní učitelka pokračuje ve svém tématu. Děti si řeknou své a po chvíli se zase chytají vyprávění paní učitelky. Ta vysvětluje, že

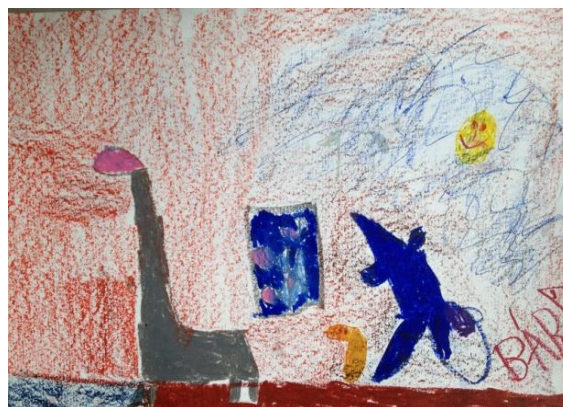
nemusejí dělat konkrétní zvíře, ale jejich zvíře může být podivné, třeba namíchané z více zvířat. Ukazuje dětem obrázek se zvířetem s velkými zuby. Děti vymýšlejí konečně své zvíře za pomoci pedagogického vedení a debata se stáčí k výtvarným pomůckám a barvám, kterými se bude malovat. (6. minuta)

Děti začínají malovat a paní učitelka s některými stále mluví o zvířatech. Bára a Bárt již kreslí. Štěpán stále neví a diskutuje s paní učitelkou. Vymýšlí mírumilovná zvířata. Paní učitelka rezignuje a říká na navrhovaná zvířata: „Tak si udělej, jaký chceš.“ (7:30 min.)

Chlapec si vybral žirafu, ale neví, jak se kreslí. Bárt přestává pracovat na své práci a snaží se Štěpánovi poradit. Paní učitelka bere do ruky dětskou obrázkovou knížku se zvířaty, aby našla žirafu. Všechny tři děti opouští práci a soustředí se na knihu. (10. minuta)



Obr. 6 Chlapec B. (9 let) kresba pastelem



Obr. 5 Dívka B. (9 let) kresba pastelem



Obr. 7 Chlapec Š (9 let) kresba pastelem

Bára se po chvilince vrací k práci. Chlapci prohlížejí obrázky dál. Paní učitelka mluví na Bárta, ten ji ale vůbec nevnímá a hovoří se spolužákem. Štěpán také začíná podle knihy kreslit. (12. minuta) Učitelka se opět věnuje Bártovi a debatuje o jeho práci. Štěpán se dožaduje pozornosti alespoň od asistentů – mluví neustále. Chlapci se oba vracejí ke knížce a chtějí si prohlížet obrázky. Paní učitelka je nechává prohlížet. Kreslí pouze Bára. Chlapci a pedagožka spolu mluví, kluci nekreslí. (15. minuta)

Učitelka radí dětem, vzít si pastel naplocho, aby postihy barvou větší část prázdného místa na čtvrtce. Zdůrazňuje namalovat pozadí, aby papír nezůstal prázdný.

„Uděláme potopenou loď!“ říká s ignorací tématu Štěpán, který má zatím skoro celou čtvrtku prázdnou. (19. minuta)

„Ale my máme dneska tvořit zvíře.“ vrací k tématu paní učitelka a začíná Bártovi do výkresu zasahovat žlutou barvou, aby mu ukázala, jak má pastel použít. Zároveň navrhuje vytvořit pláž. Chlapec hlásí, že namaluje „Sponge Boba“. Vyučující s návrhem nesouhlasí a vrací se k pozadí.

Přechází ke Štěpánovi malujícímu žirafu. Radí mu, co namalovat do pozadí. Chlapec učitelku nereflektuje a kreslí čáru u dolního okraje papíru, aby vyhověl požadavku nakreslit zem. Má nakreslené kontury. Učitelka bere do ruky zelený pastel a ukazuje jak vybarvit strom, aby nebyl jen v obrysech. Štěpán vytrhne učitelce pastel z ruky a začíná vybarvovat strom. (23. minuta)

Učitelka: „Jasný, už ten svět začíná mít nějaký objem. Už to není jenom čára. Tak supr. Co kmen? Jakou bude mít barvu kmen? Bude mít nějakou barvu?“ (Racionalizuje činnosti dětí popisem a odbornými termíny.)

Chlapec na barvu odpovídá: „Ne!“

Učitelka: „Bílý. To má bříza, ale podle tvého stromu se jeví, že je to nějaký ovocný strom, tak mu udělej barvu, která odpovídá stromu. Bříza je bílá. Tady ten strom by mohl mít i tmavší barvu ...“

Do toho skáče žák učitelce do řeči: „A ten zub! On tam spadnul zub na stromečku.“

Učitelka: „No, to je prostě svět, no....do něj realita nepatří.“

Chlapec: „A eště tam je pták.“

Učitelka „Jó. Jsou tam ty tradiční ptáčkové.“ Chlapec pár vteřin maluje sám a učitelka nabádá vrátit se k žirafě. Ptá se na barvy žirafy a chlapec vybarvuje. Radí mu barvu očí a komentuje tvorbu. Bára a Bárt tvoří se zaujetím vlastní práci. Dívka zároveň reflektuje učitelčiny rady určené nesamostatnému chlapci a přirozeně je využívá. (25. minuta)

Po domalování žirafy směřuje pedagožka Štěpána k pozadí. Říká mu, že pozadí nemusí být vůbec modré, může být i třeba fialové. Chlapec bere růžovou barvu a vybarvuje. Učitelka komentuje výběr tím, že chlapci a dívky rozdílně vnímají barvy a neustále komentuje a usměrňuje Štěpánovu tvorbu. Znovu se vrací k barvě pozadí, zatímco chlapec vedle ní poskakuje, jako by potřeboval na WC.

„Tak, ale ty ještě nemáš hotovou práci. Pozadí jsi vyřešil tady, a co tady to pozadí?“ ukazuje na prázdné místo na papíře. „Tady není?“ myslí tím barvu pozadí.

Štěpán odpovídá: „To bude fialově.“

Učitelka: „Tam bude ta fialová, jo? Aha?! A je tohle růžová nebo fialová?“ zatímco Bárt hlásí, že vidí růžovou, Štěpán nejistě: „Já nevím?“

„Nevíš. Jaký máš na to názor? Co myslíš, že to je za barvu?“

Chlapec konečně: „Je to fialová.“

Ona: „Jo, ty ji vnímáš jako fialovou. Tak jsme to.. tak to jsem to celý pochopila.“

Děti se baví o něčem, čemu není příliš rozumět, a dokončují obrázky. Jana už si myje ruce po práci, chlapci se rozpovídávají o věcech mimo výtvarnou výchovu. Štěpán začíná dělat obličejové grimasy, rychle čmárá a zakrývá poslední bílé místo, které mu paní učitelka ukázala. Začíná u toho hbitě poskakovat a hlásí, že ještě udělá mraky. Bárt reaguje: „Mraky ne.“ Chlapci se přestávají koncentrovat na práci.

Štěpán skáče a hlasitě vykřikuje „Bártíku, jo, jo, jo,..“

Bárt odpovídá „Ne, ne, ne,..“ a zacpává si uši (30. minuta)

Učitelka je usměřňuje a snaží se Štěpána přimět dokončit dílo. Štěpán nereaguje, poskakuje, Bárt opakovaně prosí: „Přestaň!..“

Štěpán říká: „...ale ty přestaň, Bártíku,..“ a začíná ještě kreslit mraky. „Já chci udělat mráčeček.“ a energicky čmárá po papíře.

Bárt si začíná zpívat: „Rolničky, rolničky, ...“

Učitelka se snaží donutit Štěpána domalovat kmen stromu a komentuje bezmyšlenkovité čmárání jako bouři nebo tornádo a bere mu z ruky pastel. Štěpán odmítá domalovat kmen a začíná opět skákat. Frekvence skoků se zvyšuje a Štěpán mluví o obrázku s paní učitelkou. Chce napsat do obrázku „x“. Paní učitelka mu zamezuje v postupu a vyžaduje podpis.

Štěpán: „Já chci, já chci se vyčůrat.“ a začal běhat po místnosti, asistentka ho usměřňuje: „Umyj si nejdřív ruce, Štěpánku, a pak se běž vyčůrat!“

Štěpán si s učitelkou si myje ruce a pak ze dveří láká spolužáka, ať jde čůrat s ním. Sám odbíhá.

Učitelka končí hodinu a upozorňuje na úklid, který patří k práci. Sama uklízí. Chce po Bártovi utřít stůl. Bárt nechce, utírá Bára.

Vyučovací hodina končí. (34. minuta)

▪ ***Reflexe vyučovací hodiny ze dne 11. 3. 2016***

Vyučovací hodina se dělí na tři téměř rovnocenné části. První tvoří příprava materiálu a pomůcek výtvarné tvorby. Zároveň probíhá průběžná motivace k tématu tvorby. Druhá část je již plně soustředěna na motivaci tematického zaměření a samotného výtvarného úkolu. Její součástí je také samotná tvorba. Poslední, třetí částí vyučovací jednotky, je zhodnocení práce a úklid pracovních míst a třídy.

Hodina výtvarné výchovy začala motivací - přečtením krátkého úryvku z knihy. Žáci, bohužel, četbě nevěnovali patřičnou pozornost, a proto úkol vymyslet nějaké divoké zvíře, které budou malovat, nepochopili. Začali si vymýšlet různá reálná zvířata. Bylo to plané vymýšlení, které vůbec nekorespondovalo se záměrem učitelky. Žáci se nedokázali naladit na zadaný úkol. Učitelka upustila od svého záměru. Nakonec se dohodli na tvorbě

libovolného reálného zvířete. Rezignace paní učitelky se projevila až v té míře, že na naléhání předložila žákovi knihu "jak se kreslí zvířata". Sama cítila, že tato situace není ideální. Zároveň si našla pozitivum "alespoň tvoříme zvířata a ne autobusy" (žáci téma strojů rádi tvoří a často práce i s jinými tématy obsahují autobusy a různé stroje).

V další části hodiny se učitelka věnovala individuálně každému žákovi. Žáci si různě prohlíželi nabídnutou knihu a opět se vraceli k vlastní tvorbě. Štěpán se dlouho nedokázal naladit na tvorbu a snažil se na sebe strhnout pozornost, což učitelka výchovně nechávala bez povšimnutí a věnovala se dalším žákům. Nakonec přešla i ke Štěpánovi a začali spolupracovat. Štěpán tvořil, ale pouze v reakci na detailní návod paní učitelky. Ta dlouho komentovala jeho činnost a slovně ho vedla. Na Báře je vidět, že vnímá každé slovo paní učitelky a práci ostatních, i přestože jí zatím vyučující nevěnuje individuální péči. V její tvorbě jsou patrné reakce na komentáře ostatních.

Ve třídě jsou pouze 3 děti, kterým by se učitelka měla věnovat, ale Štěpán svým velkým neklidem veškerou pozornost strhával na sebe. Tvořil ledabyle. Bezdůvodně spěchal. Ve chvíli, kdy se učitelka otočila na někoho jiného, hned přestal pracovat. Chlapcův neklid také signalizoval, že potřebuje na toaletu, což mělo vyučující napadnout (je třeba zohlednit, že nejsme na běžné ZŠ). Hodina skončila úklidem.

V této hodině výtvarné výchovy nedošlo k naplnění plánovaných cílů. Nepodařilo se dodržet zadané téma. „Divoké zvíře“ podle fantazie se neobjevilo v žádném z dětských obrázků.

Motivace v této hodině nebyla dostatečně přijata. Pouhé přečtení části textu, i když výběr úryvku byl trefný, nestačilo k vytvoření nosné fantazijní představy. Že čtený text byl na děti příliš složitý, je možné vyvodit už z faktu, že děti četbě nevěnovaly řádnou pozornost. Zde bych pro námět fantazijního tvora se silným výrazem, doporučila prožitkovou motivaci dramatisací čtené pasáže textu. Žáci by si zkusili vytvořit na vlastních tvářích emoci "divokosti", na vlastních tělech "velikost". Možná po této zkušenosti by se pak lépe vypořádali se zadaným úkolem.

I v této hodině se projevila specifika osobnosti paní učitelky - její velká míra tolerance a empatie. Ačkoliv to tak na první pohled nevypadá, vyučující zná velmi dobře tyto své žáky a ví, kdy je lepší se upozadit a tím předejít emotivním afektům, ke kterým nezřídká dochází v průběhu vyučovacích hodin. Sama paní učitelka avizovala před

hodinou domněnku, že nebude jednoduché naladit a udržet námět hodiny. Zkušenost s touto skupinou žáků je, že tito žáci často nejsou ochotni dodržet konkrétní zadaný úkol. Z tohoto pohledu lze říci, že hodina byla úspěšná.

▪ ***Odpověď na výzkumnou otázku***

Druhá hodina je zapsána v třídní knize jako **kresba a malba dle fantazie**. Podle ŠVP měla malba suchým pastelem proběhnout již na podzim a tématem měly být zážitky z prázdnin. Malba dle fantazie se v ŠVP nevyskytuje. RVP se v této vyučovací hodině promítá jak ve fantazijním pojetí malby, tak v práci s prvky vizuálně obrazných vyjádření, jakými jsou linie, tvary, barvy a objemy.

2.2.2 Analýza vyučovacích hodin z hlediska obsahu a cílů

Obsahem obou vybraných hodin výtvarné výchovy byla vlastní výtvarná tvorba žáků. První hodina byla zaměřena na explorační činnost s temperovou barvou, což odpovídá hned několika výstupům RVP ZV s přílohou z 1. období. Žák by podle RVP měl:

- ***zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu***
- ***rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s pomocí učitele)***
- ***uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, být schopen sdělit výsledky své činnosti svým spolužákům***

Druhá hodina byla zaměřena na ztvárnění fantazijního námětu a seznámení s novou výtvarnou technikou, což odpovídá i **očekávaným výstupům 2. období, podle nichž by** žák měl:

- ***při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie***

Motivací první hodiny byla předešlá zkušenost s prací s temperovou barvou různými nástroji. Pro žáky to bylo částečně fixování výtvarné techniky a zároveň osvojování si nových poznatků, konkrétně míchání barev na samotném papíře a pojmu

lomené barvy. V této oblasti se podařilo naplnit vytyčený cíl hodiny a zvládnout zadaný úkol. Z hlediska aplikace učiva stanoveného v ŠVP byla splněna malba temperovou barvou, avšak tematické zaměření hodiny neodpovídá žádnému z výstupů.

Motivace druhé hodiny byla zajímavá ve výběru textu, ale rozpracování nebylo dostatečné. Z toho pramení větší část neúspěchu. Ve vybrané hodině měl být splněn cíl ztvárnění fantazijního tvora, který se nepodařilo naplnit. Druhou část, již je seznámení s novou výtvarnou technikou - kresba mastnými pastely, se podařilo naplnit. Žáci si zvládli osvojit práci s pastely a vyzkoušeli si, jak s nimi kreslit.

2.2.3 Analýza vyučovacích hodin z hlediska použitých forem a metod

Vyučování proběhlo v kombinované formě, a to hromadné s individuální, v odborné pracovně pro výtvarnou výchovu. Těžiště obou vybraných hodin výtvarné výchovy bylo ve výtvarné tvorbě žáků.

Použité vyučovací metody:

- Metoda slovní: monolog vyučující, vyprávění, vysvětlování, objasňování, dialogický rozhovor - spontánní i řízený
- Metoda názorná - ukázka předešlých prací, ilustrace z knihy
- Praktické činnosti - experiment s mícháním barev v obraze
- Metoda fixační - opakování výtvarné techniky (malířská práce s barvou)
- Speciální estetické výchovné metody – bezděčné vnímání, emocionální osvojování i osvojování racionální
- Výtvarná tvorba jako metoda výtvarné výchovy - vlastní výtvarné vyjádření, explorační s výtvarnými prostředky – hra

Hodnocení bylo formativní a probíhalo průběžně během vyučovacích hodin, a to například prostřednictvím průběžných komentářů: "nikdo nekopíruje práci druhého, to oceňuji" a popisu probíhající tvorby.

V závěru hodin je znovu popisován a shrnut postup práce s barvami a komentován výsledek práce.

2.2.4 Analýza vyučovacích hodin z hlediska použitých termínů

V první zaznamenané hodině výtvarné výchovy byly použity termíny z názvosloví výtvarné výchovy, které jsou také učivem obsaženým v RVP. Děti znají označení některých pojmů týkajících se vizuálně obrazných systémů. Znají a používají jak názvy výtvarných prostředků, tak i výtvarných materiálů a nástrojů.

Prvním z termínů označujícím výtvarný prostředek je **barva**. Žáci chápou tento pojem jak v jeho abstraktním tvaru (modrá, červená,..), tak i v materiálním pojetí termínu jako označení konkrétního výtvarného materiálu (tuba s temperovou barvou, suchý pastel).

Pak také s porozuměním používají termíny - **míchání barev** a **kombinace barev** (př. Bárt odpověděl na otázku: Co vznikne smícháním černé a bílé? "**odstín**"; Jana také chápe pojem míchání barev. Na otázku jak vznikla růžová v jejím obrázku odpovídá suverénně smícháním červené a bílé."). Učitelka se také věnuje odlišnému vnímání barev (růžová a fialová - v druhé analyzované hodině se objevil odlišný názor na použitou barvu v obraze u chlapce a dívky)

Děti také znají a používají pojem **linie**, ale mnohem přirozeněji používají termín "**čára**" a zároveň znají pojem **kresba**, pomocí něž vyučující vysvětluje nový pojem **malba**. Malbu vysvětluje učitelka pomocí rozdílu mezi obrysovou kresbou vytvořenou pastelkou, kterou je stejně tak možno vytvořit i pomocí štětce a zaplněním celé plochy papíru barvou, kdy už lze hovořit o malbě. (vyučující popisuje: "pokud chceš, aby pozadí bylo bílé, použij bílou barvu" - "vyplň plochu". Bárt tento způsob tvorby pochopil a začal tvořit v barevných plochách.) Pojem **obrysová linie** se objevuje také při malbě olejovým pastelem, kdy vyučující popisuje, jak se vypořádat s namalováním země, a ukazuje, jak malovat pastelem naplocho, a jak se s ním kreslí lineárně. Objevuje se rozdíl mezi barevnou skvrnou (kterou učitelka nazývá plochou) a obrysy tvarů. Paní učitelka komentuje tvorbu: "vidíš není to jen obrys, začíná to mít objem, není to jen čára." Kombinace těchto použitých pojmů může žákům působit trochu zmatek. Zde by bylo vhodné, aby si vyučující ujasnila, za jakých podmínek daný pojem použít.

Používají termín **plocha**, který pro ně znamená celý formát papíru. V hodině, kdy žáci zpracovávali téma "Divoké zvíře", použila paní učitelka pojem "plocha v jiném kontextu, než na jaký jsou žáci zvyklí. Byly instruováni, jak se maluje pastelem, a že se pracuje nejen s linkou, ale i s barevnou plochou: "to znamená, pokud položím pastel na

plocho, v tu chvíli pracuji s plochou, není to holá kresba, ale má to barvy a objem." Zde ovšem nemluví paní učitelka o ploše celého formátu. Vhodnější by bylo na tomto místě použít termín barevná skvrna.

Žáci znají a používají také pojmy používaných výtvarných nástrojů. Vědí, co je **paleta**. Jana použila výraz **měkký štětec**, který rozlišila od ostatních nabídnutých nástrojů.

Paní učitelka během hodin používá množství odborných termínů. Některé žáci již znají a používají (**štětec, základní barva, černá a bílá, obraz**), některé jim s názornou ukázkou v těchto hodinách teprve představuje. Jde například o názvy výtvarných nástrojů jako je **špachtle, stěrka**, i názvy výtvarných prostředků a technik, jako např. **experiment** či **lomené barvy**. Stává se, že u nově osvojovaných termínů nedochází tak rychle k jejich fixaci, což se ukazuje i na konci jedné z vybraných hodin, kde žákyně Jana již byla unavená a nebyla schopná srovnání dvou použitých technik - experimentování s barvami a nástroji s malbou štětcem. K označení rozdílů mezi technikami použila, pojmy označující základních a lomených barev. Bárt byl také schopen pojmenovat základní i lomené barvy, ale pouze s dopomocí paní učitelky.

Novým pojmem, který se objevil ve druhé analyzované hodině je název výtvarného materiálu určeného k malbě, kterým byly **olejové pastely** (seznámení s tímto novým malířským materiálem proběhlo na začátku vyučovací hodiny - žáci si bezprostředně mohli vzít pastely do ruky a vyzkoušet si je).

Řada termínů je v průběhu hodin konstatována pedagožkou jako komentář činností bez kladeného důrazu na zařazení do pojmového systému žáků. Tyto informace žáci podvědomě vnímají a při opětovném použití těchto nových termínů, jakými jsou např. **světlo a tma, objem, formát, prostor, výtvarný záměr** a **dekor** dojde ke snazší fixaci pojmů.

V závěru hodin je při hodnocení většina použitých termínů zopakována.

2.2.5 Odpověď na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se promítá RVP prostřednictvím ŠVP do reálných vyučovacích hodin?“

Během výzkumu bylo zjištěno, že RVP se sice promítá v reálných vyučovacích hodinách výtvarné výchovy, nikoliv však prostřednictvím ŠVP. ŠVP se téměř nedotýká vzdělávacího obsahu předmětu výtvarná výchova prostřednictvím učiva a očekávaných výstupů uváděných v RVP, ale je pouhým výčtem témat a na ně navázaných výtvarných technik. Realita vyučovacích hodin výtvarné výchovy je přesto naplněna obsahy a cíly výtvarné výchovy. Zásahu na tom má konkrétní pedagožka, která vede většinu hodin výtvarné výchovy v dané škole. Její kvality a odbornost se prokázaly při rozboru zaznamenaných reálných vyučovacích hodin.

3 Hodnocení ŠVP ZŠ Svítání

Školní vzdělávací programy předmětu výtvarná výchova ZŠ Svítání jsou příliš konkrétní. Většina učiva je zaměřena především na výtvarné techniky a témata určená ke zpracování, což bohužel nedává učitelům žádný prostor pro aktuálně platnou výtvarnou tvorbu.

Chybí zde práce s vizuálně obraznými systémy a kombinacemi prvků vizuálně obrazných vyjádření.

Protože na základě takto zpracovaného ŠVP není dost dobře možné reagovat tvorbou na aktuální témata, bylo by velmi náročné vytvořit na jeho základě výtvarný projekt, který by žákům umožnil nahlédnout jiná témata než ta, která se každoročně opakují.

Didaktický projekt proto bude navržen tak, že bude reflektovat učivo a výstupy uvedené v RVP.

4 Didaktický projekt Výtvarné výchovy pro žáky se zvláštními potřebami

4.1 Didaktický projekt na téma „Hnízdo“ pro žáky programu Základní škola - Příloha upravující vzdělávání žáků s LMP

Cílová skupina: žáci pátého ročníku základní školy praktické

Cílové zaměření didaktického projektu: Rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí. Využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností. Rozvíjení pozitivního vztahu k umění.

V tomto projektu jsou rozvíjeny *očekávané výstupy z RVP ZV s přílohou*, a to konkrétně výstupy pro 1. stupeň 2. období:

- uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr
- rozlišuje, porovnává, třídí a pojmenovává linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)
- při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie
- vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla

V této škole jsou mnohdy ve třídách zařazeni žáci s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb, projekt vychází také z výstupů RVP ZV, a to konkrétně pro 1. stupeň a 1. období:

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ

- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly
- interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Projekt je navázán převážně na výstupy RVP ZV 1. období 1. stupně (žáci 1. - 3. ročník) a nikoliv na výstupy 2. období 1. stupně (4. - 5. ročník), protože žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou vzhledem ke svému mentálnímu schopenství na výstupy 2. období dosáhnout. Úroveň schopností mladších žáků spadajících do programu základní školy je srovnatelná s programem RVP ZV s přílohou 2. období 1. stupně.

Učivo je pro všechny vzdělávací programy a stupně vzdělávání shodné. Žáci pracují v rámci rozvíjení smyslové citlivosti s:

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury - jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových a čichových vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba

V rámci uplatňování subjektivity pracují s:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby
- typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění - volná malba, plastika
- přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)

A v rámci ověřování komunikačních účinků díla využívají:

- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

4.1.1 Námět 1. vyučovací jednotky didaktického projektu - Hnízdění ptáků

Cíl hodiny: Rozvoj smyslového vnímání – reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly. Vytváření vizuálně obrazných vyjádření na základě sluchového vnímání zpěvu ptáků a dalších zvukových vjemů.

Úkol:

- Pozorování a poslouchání hnízdících ptáků v parku
- Hledání ptačích hnízd
- Vnímání různých zvuků v přírodním prostředí
- Řízený dialog – jak, kde a proč si ptáci staví hnízda
- Reflexe

Výchovný a vzdělávací záměr: společný zážitek, komunikace se spolužáky; vyjádření rozdílů při vnímání události různými smysly.

- ***Reflexe vyučovací hodiny***

Hodina byla zaměřena na hlubší motivaci skrze zážitek s dosahem na celý výtvarný projekt. Proto jí byla věnována celá vyučovací jednotka. Délka motivace vycházela také z časové náročnosti splnění plánovaných úkolů.

- ***Průběh vyučovací hodiny***

Vycházka do přírodního parku v blízkosti školy. Žáci měli možnost pozorovat ptactvo ve volné přírodě, vnímat zvuky kolem sebe a dešifrovat zpěvy ptáků. Zažívali na vlastní kůži to, co se přes okno školní třídy jeví jako němý film.

▪ **Závěr**

Žáci si uvědomili, že některé jevy jsou nám skryté, dokud se nezastavíme a nesoustředíme veškeré vnímání jejich směrem (uvidět pěvce v korunách stromů nebo najít v listoví nějaké hnízdo nebyla vůbec snadná záležitost).

4.1.2 Námět 2. vyučovací jednotky didaktického projektu – Ptačí hnízdo

Cíl hodiny: vztahy mezi prvky vizuálně obrazného vyjádření – tvary, objemy, textury; jejich kombinace a proměny v objemu a prostoru na základě pozorování ptačích hnízd; výtvarná tvorba – prostorové ztvárnění inspirované ptačím hnízdem

Úkol:

- Vyhledávání a prohlížení ptačích hnízd pomocí IT techniky (internet - tablet, interaktivní tabule)
- Prozkoumání skutečného ptačího hnízda
- Pokus o vytvoření hnízda z přírodního materiálu (sena, klacíky)
- Pozorování struktury přírodního materiálu – sena
- Vytvoření otisku sena do modelovací hmoty
- Vytvoření lineární kresby – struktury chomáče sena (fixou)
- Reflexe



Obr. 8 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

Výchovný a vzdělávací záměr: vyjádření pomocí vizuálně obrazných prvků – objemů a prostoru, linií, tvarů a textur – jejich jednoduché vztahy (podobnost); reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly -- vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových.

• **Reflexe vyučovací hodiny**

Žáci poznávali a hromadili vědomosti o ptačích hnízdech. Seznamovali se s různými tvary, vzniklými na základě používání různorodých přírodních materiálů a jejich kombinací, a s různými způsoby použití těchto materiálů při stavbě hnízd. Nakonec vyzkoušeli sami vytvarovat jednoduché hnízdo, jehož strukturu mohli porovnat s ukázkou

originálu. Přes otisk fragmentu hnízda a jeho lineární přepis vnímali materiál také skrze jeho strukturu.

▪ *Průběh vyučovací hodiny*

V úvodu hodiny, byli žáci vyzváni vyhledat pomocí webových prohlížečů vyobrazení ptačích hnízd. Následoval dialog o vizuálních podobách hnízd. Žáci byli seznámeni se skutečným modelem ptačího hnízda a dostali



Obr. 9 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

možnost konkrétní hnízdo hapticky prozkoumat. Sami si zkusili z přírodního materiálu napodobit stavbu hnízda. Po experimentu otiskli části svých hnízd do modelovací hmoty a sledovali struktury, které vznikly otiskem objektů vzniklých různými formami uspořádání přírodních materiálů. Po prostudování otisků, vytvořily děti lineární záznam detailu struktury chomáče sena.

▪ *Závěr*

Žáci neměli žádný problém při práci s IT technologií. Obrázky různých hnízd vyhledali poměrně rychle a uvědomili si, že existuje velmi mnoho tvarů, velikostí a materiálů používaných na stavby hnízd. Při studiu reálného hnízda byli překvapeni jeho pevností a precizností provedení. Při vlastní nápodobě stavby hnízda ze sena si uvědomili, že je to náročný úkol, který vyžaduje čas a trpělivost. Kresba detailu struktury sena byla přiblížena otiskem



Obr. 10 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

v modelovací hmotě, a proto žáci neměli problém s odhalením struktury chomáče sena.

4.1.3 Námět 3. vyučovací jednotky didaktického projektu – Hnízdo domovem

Cíl hodiny: Výtvarná hra – prostorové uspořádání vizuálně obrazných prvků; osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; interpretace samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření

Úkol:

- Řízený dialog: evokace zážitků spojených s pobytem v přírodě a se zkoumáním ptačí říše, hnízdění a hnízd vyhledávaných na internetu
- Imaginace vžití se do konkrétního ptačího druhu
- Tvorba vlastních hnízd pomocí množství šátků – evokace domova
- Reflektivní dialog: V jaký druh ptáčka jsi vtělen? Jak vypadáš, kdo jsi? Popiš nám, jaké sis postavil/a hnízdo? Jak se ve svém hnízdě/domě cítíš?

Výchovný a vzdělávací záměr: nalézání a zapojování obsahu vizuálně obrazných vyjádření na základě vlastní zkušenosti do komunikace; rozvoj fantazie a práce s vlastními emocemi a prožitky

- ***Reflexe vyučovací hodiny***

Podstatou hodiny výtvarné výchovy byla výtvarná imaginace a výtvarná hra.

- ***Průběh vyučovací hodiny***

V první části hodiny si žáci měli vybavit, co všechno vědí o ptačí říši, hnízdech a hnízdění ptáků. V další části se zamysleli nad možností, jakým druhem ptáka by se chtěli stát a pro něj – tedy pro sebe – pak vytvářeli hnízdo (domov) z šátků, ve kterém by žili. Stavba hnízd se

z počátku nedařila, proto jsem sama začala stavět vlastní hnízdo, abych tentokrát inspirovala žáky vlastní činností a nikoliv jen slovní motivací. Tohoto momentu využila jedna z žákyň, přehodnotila své úmysly, zaimprovizovala a stala se kukačkou, která obsadila mé hnízdo. Nakonec každý měl své



Obr. 11 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

vlastní hnízdo a usadil se vněm. Následoval reflektivní dialog zaměřený na zkoumání pocitů, které žáci zažívají ve své roli a jaké pocity v hnízdech vnímají.

▪ *Závěr*

V úvodu hodiny při evokaci se dialog rozbíhal pomalu, ale při použití návodných otevřených otázek se žáci rozpovídali a sami zjistili, že o daném tématu již mají mnoho vědomostí. Proto pak výběr některého tvora z ptačí říše a pokus se jím stát, pro ně nebyl problém. Příjemným překvapením byla improvizace jedné žákyně, která spontánně reagovala na moji motivační činnost. Reflexe probíhala v uvolněné atmosféře, přesto se žáci respektovali a vzájemně se vyslechli. Všichni si uvědomili své libé pocity ve vlastnoručně vymezeném prostoru.

4.1.4 **Námět 4. vyučovací jednotky didaktického projektu – Můj dům**

Cíl hodiny: Prvky vizuálně obrazného vyjádření – tvary, jejich vztahy a jejich kombinace v objemu a prostoru

Úkol:

- Řízený dialog: diskuse o předchozí hodině (jak jsem stavěl hnízdo, jak jsem se cítil, proč se hnízda staví...)
- Práce s fantazií – navození představ zmenšování se na tak maličkého tvora, kterému vytvoříme útočiště
- Modelování hnízda/domečku/jiného útočiště z keramické hlíny; práce s hmotou, tvarování materiálu
- Reflektivní dialog: Co jsem postavil/a, proč jsem to postavil/a a jak se tu mohu cítit?

Výchovný a vzdělávací záměr: vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly – vizuálně obrazná vyjádření uplatněná v objemové tvorbě.



Obr. 12 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"



Obr. 13 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

- ***Reflexe vyučovací hodiny***

Hodina byla zaměřena na explorační, nefigurální, prostorovou výtvarnou tvorbu vycházející z imaginace inspirované poznávací činností a smyslovým vnímáním.

- ***Průběh vyučovací hodiny***

Na počátku hodiny opět proběhla reflexe předchozí vyučovací hodiny, aby si žáci připomněli své prožitky a pocity, ze kterých měla vycházet jejich následující činnost. Poté si všichni začali na základě slovní motivace představovat, že se zmenšují tak dlouho, až se zcela promění v maličké tvory, kteří si postaví svá vlastní útočiště podobná hnízdům, doupátkům nebo domečkům. Žáci dostali k dispozici keramickou hlínu a začali tvarovat své úkryty. Po dokončení úkolu a nainstalování prací na jednu lavici následovala reflexe. Probíhala diskuze o tom, proč jejich výtvor vypadá tak, jak vypadá a jak by se v kterém úkrytu kdo cítil.

- ***Závěr***

Představení si sebe sama jako malého tvora byl snadný úkol. Žáci se s chutí a energií se pustili do tvoření. Každý vytvořil svébytné dílo, na které byl hrdý. Při reflexi si uvědomovali nejen, jak je důležité mít svůj domov, ve kterém se cítí bezpečně a šťastně, ale také, že každý tyto pocity zažívá v jiném prostředí.

4.1.5 Námět 5. vyučovací jednotky didaktického projektu – Pocit bezpečí

Cíl hodiny: prostředky pro vyjádření emocí, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – akční tvar malby; fantazijní malba

Úkol:

- Řízený dialog: Rozhovor nad díly z keramické hlíny vytvořenými v předchozí hodině. Kde bychom se cítili příjemně, bezpečně, šťastně a kde se nám příliš nelíbí? Kde a proč?
- Seznámení žáků s abstraktním uměním pomocí IT techniky a výtvarné dokumentace v knižních reprodukcích.
- Výběr objektu, na základě něž bude zpracovávána



Obr. 14 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

fantazijní malba odrážející pocity s ním spojené.

- Malba temperovými barvami; barevné abstrakce vlastních pocitů
- Reflexe

Výchovný a vzdělávací záměr: porovnávání různých interpretací vizuálně obrazných vyjádření (ukázek abstraktního umění) a přistupování k nim jako ke zdroji inspirace; rozpoznávání a pojmenovávání prvků vizuálně obrazných vyjádření – linií, barev a tvarů, jejich porovnávání a třídění na základě odlišností vycházejících ze zkušeností, vjemů, zážitků a představ žáků

- ***Reflexe vyučovací hodiny***

Hodina byla zaměřena na seznámení se s abstraktním uměním. Východiskem k malířským ztvárněním byly prožitky a pocity získané na základě imaginací vstupů do děl svých spolužáků vzniklých v předchozí hodině.

- ***Průběh vyučovací hodiny***

Žáci se seznamovali s díly abstraktního umění. Vedli o nich diskuzi. Potom si vybrali některé z plastických vyjádření objektů svých spolužáků, které modelovali v předchozí hodině a na základě pocitů, které v nich dílo vyvolávalo, malovali abstraktní obraz. V závěrečné reflexi nejprve vyjádřili, jak na ně působí práce jejich spolužáků. Později každý sám sděloval, jaký pocit namaloval.

- ***Závěr***

Téma abstraktní malby se stalo těžištěm posledního úkolu didaktického projektu, který byl realizován ve skupině dětí s LMR. V malbách se měly odrazit emoce ve výběru barev a gest použitých při tvorbě. Zadaný úkol žáci splnili. Přestože úroveň maleb je velmi nízká, považuji za úspěch fakt, že pochopili podstatu nefigurativního vyjadřování. Cíl hodiny byl naplněn.



Obr. 15 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"

4.2 Hodnocení didaktického projektu na téma „Hnízdo“

Celý didaktický projekt byl zacílen především na uvědomování si, prohlubování, vnímání a prožívání světa kolem sebe. Každý z nás je svobodný jedinec, máme bohatý emocionální život a vlastní tvorbou můžeme obohatit nejen svůj život, ale i životy jiných.

Po provedené didaktické analýze všech pěti výtvarných úkolů byli žáci vedeni k poznávání a uvědomování si vlastního vnímání světa kolem sebe, experimentování s výtvarným materiálem, k uvědomování si a odvaze uplatňovat své zkušenosti a prožitky prostřednictvím různých vizuálně obrazných vyjádření a komunikačních prostředků nebo technik.

Rozčlenění obsahu výtvarné výchovy vychází z chápání vizuálně obrazného vyjádření jako nástroje průniku z vrstvy sociální k vrstvě individua a vrstvě somatické existence, zakládající jejich uvědomění. Uvědomění nastává, když je stav reakce na smyslový podnět přiřazen k určitým znakovým objektům a tyto znaky jsou pak roztríděny do určitých znakových systémů. Ty jsou pak schopny znovu vyvolat určité emoce a tak získat opět přístup k původním znakovým objektům. Čím víc reakcí dokážeme označit a přiřadit do znakového systému, tím citlivějšími se stáváme a tím strukturovanější je naše poznání. Koncept výtvarné výchovy v RVP pro základní školu tento pluralitní proces metodicky člení tak, aby kultivace žádné z těchto tří úrovní existence nebyla opomenuta. Učivo je tak rozděleno na bloky „Rozšiřování smyslové citlivosti“, „Odhalování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření“ a „Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření“. Cílem výtvarné výchovy je tedy posilovat obsažnost těchto úrovní lidské existence. Činnosti by v ŠVP měly být navrhovány tak, aby kompetence byly v jednotlivých blocích prohlubovány a aby žáci postupně byli schopni uvedené činnosti později uplatňovat a rozvíjet i bez učitele. Proto je důležité klást důraz na jasnost obsahu a důvodů jejich práce v uvedených strukturálních souvislostech. (Vančát, 2002)

Jde o to naučit žáky chápat dvě úrovně uměleckého působení, a to jak gnoseologickou neboli **poznávací** funkci individuálního sebepřesahu v uměleckém zážitku tak **kunikační** funkci historického společenského přesahu transformace znakových prostředků v uměleckém procesu. Cílem je tedy vést žáky k tomu, že mohou číst dílo díky znakům, které už znají z vlastních životních zkušeností, že každý jednotlivec vnímá dílo jinak v návaznosti na vlastní předchozí prožitky. Ale také mohou hledat v díle zprávu

z doby jeho vzniku, kdy mohl znak, který dnes vnímám, vyjadřovat něco jiného. Číst dílo v kontextu a zároveň s uvědoměním vlastního osobního podílu na nalézání obsahu díla postupně učí nezůstávat u pouhého osobního zážitku z díla (mezi dětmi oblíbeného hodnocení líbí x nelíbí), ale vytvářet prostor pro další názor i pro respektování toho, co sám nechápu. (Vančát, 2002) Takový přístup nechává „otevřené dveře“ dalšímu poznávání a učení.

V projektu pracujeme s rozvojem smyslové citlivosti každého žáka. Rozšiřujeme znakový systém o další poznatky získané během motivace a následně prostřednictvím vlastní výtvarné tvorby. Nové poznatky zařazujeme do stávající struktury našeho poznání a tím ji obohacujeme a rozšiřujeme.

5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo posoudit možnosti uplatnění vzdělávacích obsahů předmětu výtvarná výchova ve školním vzdělávacím programu. Vyučovací předmět s názvem Výtvarná výchova byl vytvořen podle oboru Výtvarná výchova vzdělávací oblasti Umění a kultura vymezené v rámcovém vzdělávacím programu. Cílem praktické části bylo porovnat oba vzdělávací programy s reálným vyučováním ve škole zabývajícím se výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Škola Svítání má celkem tři školní vzdělávací programy, které vychází ze tří rámcových vzdělávacích programů.

Pomocí charakteristiky a analýzy školních vzdělávacích programů I. - III. školy Svítání a akčního výzkumu byla zodpovězena výzkumná otázka. „Jakým způsobem se promítá RVP prostřednictvím ŠVP do reálných vyučovacích hodin“?

V akčním výzkumu bylo zjištěno, že RVP se sice promítá do vyučovacích hodin, nikoliv však prostřednictvím ŠVP. ŠVP, které používá ZŠ a PŠ Svítání, je v současné době nevyhovující, a to hned z několika důvodů. Prvním důvodem je přílišná délka. Pro potřeby pedagogů výtvarné výchovy by bylo vhodnější ŠVP zestručnit a zaměřit se pouze na rozpracování učiva vycházejícího z RVP.

Dalším důvodem je neuspořádanost ŠVP. V učivu se mísí jak samotná témata, tak témata s přiřazenou technikou, ale i samotné techniky. Nejzávažnějším důvodem je však zjištění, že ŠVP téměř nereflektuje rámcový vzdělávací program a velice omezeně pracuje s učivem a očekávanými výstupy zde uváděnými. Namísto toho je výčet konkrétních témat vázaných na roční období a k nim přiřazených výtvarných technik. Učitel, který by chtěl striktně dodržovat ŠVP, což by také měl, by musel používat vybrané techniky k předem stanoveným tématům bez ohledu na to, je-li ono téma pro žáky aktuální. Základem veškerého úspěchu výtvarného tvoření je vhodná a účinná motivace. Toto ŠVP ji však ve většině případů neumožňuje a tudíž se jeví jako nepříliš vhodné.

Akční výzkum ukázal, že tyto konkrétní nedostatky ŠVP si výtvarný pedagog této školy velmi dobře uvědomuje, a proto s učivem vymezeným v ŠVP pracuje velmi volně. Ukazuje se také, že je-li výtvarný pedagog skutečným výtvarníkem, pak s výstupy

uvedenými v RVP pracuje zcela intuitivně a přirozeně. Pracuje s prvky vizuálně obrazných vyjádření a se znakovými systémy.

„Klasická sémiologie (nauka o znacích) rozeznává tři druhy znaků – symbol, index a ikon. Symbol má nejvolnější spojení mezi znakem a jeho obsahem, jeho vztah je vlastně výsledkem dohody, konvence, zatímco index je příznakem nějakého původce, věčné souvislosti, blízkosti (stín je příznakem světla) a ikon je obrazným znakem, který odráží vizuální povahu své předlohy k realitě, podobnost s ní.“ (Vančát, 2002, str. 16) Tento sémantický přístup, jehož základem je zjištění, že uvědoměle nejsme schopni vnímat nic, k čemu nejsme odkázáni znakem, využívá každý výtvarný pedagog. Snaha naučit děti dívat se kolem sebe a respektovat, že každý jedinec může stejný „obraz“ vidět jinak, protože vychází ze svých vlastních zkušeností, které jsou bez pochyby jiné než zkušenosti ostatních, zakládá schopnost tolerance a nexenofobního jednání.

Respekt k tomuto sémantickému přístupu by se měl projevit v tvorbě ŠVP. Proto doporučením, které se na základě akčního výzkumu této diplomové práce nabízí, je vytvoření nového ŠVP pro ZŠ a PŠ Svítání.

ŠVP musí respektovat rozdílnost vizuálních modelů, které se liší u každého jednotlivce vzhledem k jeho dosavadním zkušenostem. „Porovnání s dosavadními modely (dosavadní zkušeností) buď vyhodnotí signál jako zavedený, kdy všechny optické podněty lze zařadit do již existujících paměťových modelů v jejich ustálených vazbách a kdy může být vyvoláno již vyzkoušené jednání, nebo jako nový, kdy je třeba vazby modelů přeargumentovat či dokonce vytvořit nové vizuální modely.“ (Vančát, 2002, str. 19) Výtvarná tvorba tedy může připravit půdu pro nové podněty tak, že je dítě již ve skutečnosti nebude vnímat jako nepřátelské.

Pro výtvarnou výchovu má význam rozvíjet všechny smysly, protože všechny jsou vzájemně provázané, a jsou tak důležité pro zcitlivování naší osobnosti. „Uvědomělé chápání smyslových podnětů je způsobeno až znakovým vybavením, které se k nim a k výsledkům jejich činnosti vztahuje stále diferencovanějším způsobem. Výtvarná výchova by měla probouzet a udržovat tuto souběžnou činnost všech smyslů jak neuvědomělými formami reflexe, tak jejím uvědomováním prostřednictvím vizuálních i jazykových označení.“ (Vančát, 2002, str. 24)

Cíle diplomové práce byly naplněny. Byla posouzena možnost uplatnění vzdělávacích obsahů předmětu výtvarná výchova ve školním vzdělávacím programu, dále byly porovnány oba vzdělávací programy s reálným vyučováním ve škole. Jelikož během výzkumu bylo zjištěno, že RVP se ve vyučovacích hodinách promítá, ale nikoliv skrz stávající ŠVP, bylo navrženo jeho přepracování.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním V: [(kapitoly k učebnici dějepisu pro 9. r. ZŠ)]*. 2. vyd. Úvaly: Albra, 1997. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 978-80-7361-038-8.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992. ISBN 80-85277-79-4.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-7151-732-1.

HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I a 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1995.

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-210-3802-0.

NAJVAR, Petr. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-222-2.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-12-11]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008.

ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1.) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. Výchova 3-8. ISBN 978-80-7367-322-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6.

ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. *Průvodce výtvarným uměním IV*. 2. vyd. Praha: SPL - Práce, 2000. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 80-86287-24-6.

ŠAMŠULA, Pavel. *Obrazárna v hlavě 1-2: výtvarná čítanka pro 2.-5. ročník základní školy*. Praha: Práce, 1996. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0380-7.

Školní vzdělávací program Cestou necestou I. - III. Pardubice: Základní škola a Praktická škola Svítání, o.p.s., 2013.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-86015-90-4.

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

7 Internetové odkazy:

EduArt. Projekt EduArt [online]. Plzeň, 2016 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://www.eduart.cz>

Kritické myšlení. Kritické myšlení, o.s. [online]. [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>

JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR. VIDEOSTUDIE VE VÝZKUMU VYUČOVÁNÍ A UČENÍ [online]. [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>

Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Umění#cite_note-3

8 Seznam příloh

Příloha 1 - Učivo RVP (MŠMT, 2013)

Příloha 2 - Tabulka 1 - Rozdíly mezi „klasickým“ výzkumem a akčním výzkumem

Příloha 3 - ŠVP Cestou necestou I, Výtvarná výchova 1. ročník

9 Seznam multimediálních příloh

Příloha 1 DVD

Videozáznam hodiny č. 1

Videozáznam hodiny č. 2

10 Seznam vyobrazení

Obr. 1 Chlapec B. (9 let) malba temperou	44
Obr. 2 Chlapec Š.(9 let) malba temperou	45
Obr. 3 Chlapec B. (9 let) malba temperou	46
Obr. 4 Dívka J. (10 let) malba temperou	50
Obr. 5 Chlapec B. (9 let) kresba pastelem	53
Obr. 6 Chlapec B. (9 let) kresba pastelem	53
Obr. 7 Chlapec Š (9 let) kresba pastelem.....	53
Obr. 8 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	67
Obr. 9 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	68
Obr. 10 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	68
Obr. 11 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	69
Obr. 12 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	70
Obr. 13 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	70
Obr. 14 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	71
Obr. 15 Ilustrační foto projektu "Hnízdo"	72

11 Přílohy

Příloha č.1 Učivo RVP (MŠMT, 2013)

ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury - jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- **uspořádání objektů do celků** – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření
- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly** – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama

UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby
- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – jejich rozlišení, výběr a uplatnění - hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama
- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)

OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací
- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření
- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

Příloha č. 2:

Tabulka 1 - Rozdíly mezi „klasickým“ výzkumem a akčním výzkumem (Janík, 2004 ve srov. Seebauerová, 2002, s. 28 an.)

„KLASICKÝ“ VÝZKUM	AKČNÍ VÝZKUM
CÍLE	
<ul style="list-style-type: none"> • získávání objektivních poznatků • výzkumník se chce něco dozvědět • učitelé, žáci jsou „zkoumáni“ 	<ul style="list-style-type: none"> • získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu • učitel se chce něco dozvědět • učitel zkoumá
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
<ul style="list-style-type: none"> • odvozeny z výzkumných záměrů (na základě studia odborné literatury) • v průběhu výzkumu je nelze měnit 	<ul style="list-style-type: none"> • vyplynou z potřeb učitele • mohou se v průběhu výzkumu změnit
DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU	
<ul style="list-style-type: none"> • stanoven před začátkem výzkumu 	<ul style="list-style-type: none"> • vyvíjí se, může být v průběhu měněn
VÝZKUMNÝ VZOREK	
<ul style="list-style-type: none"> • reprezentativní • po výběru zůstává stejný 	<ul style="list-style-type: none"> • nereprezentativní • může být kdykoliv změněn
SBĚR DAT	
<ul style="list-style-type: none"> • strategie sběru dat je stanovena před začátkem výzkumu 	<ul style="list-style-type: none"> • probíhá nedogmaticky • metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny
METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT	
<ul style="list-style-type: none"> • statistické metody • inferenční statistika 	<ul style="list-style-type: none"> • analýza dat • deskriptivní statistika
JAZYK	
<ul style="list-style-type: none"> • jazyk vědy 	<ul style="list-style-type: none"> • jazyk učitelů
VÝSLEDKY	

<ul style="list-style-type: none"> • často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem • jsou zobecněné a objektivní • „majiteli“ poznatků jsou výzkumníci 	<ul style="list-style-type: none"> • jsou bezprostředně k dispozici • jsou platné „ted’ a „tady“ • jsou subjektivní • „majiteli“ poznatků jsou učitelé
DOPAD	
<ul style="list-style-type: none"> • je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny • vnější zkušenosti • snaha ovlivňovat jednání učitele zvnějšku 	<ul style="list-style-type: none"> • s jistou pravděpodobností lze bezprostředně zpětně působit na jednání konkrétního učitele • vlastní zkušenosti • jednání je autonomní

Příloha č. 3:

Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Vyučovací předmět:	Výtvarná výchova
Období ročník:	1. období – 1. ročník
Počet hodin:	1 hodina týdně
Učební texty:	P. Harrison: Každé dítě to zvládne V. Jakoubková: Výtvarná výchova v MŠ F. Watt: Výtvarné nápady na Vánoce W. Kottkeová: Výtvarné hříčky pro malé děti

UČEBNÍ OSNOVY SVÍTÁNÍ/ZŠ

- ***Cílové zaměření vzdělávací oblasti***

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání
- využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností
- rozvíjení estetického citění a vnímání prostředí
- ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí ji chránit
- seznámení se a akceptovat kultury jiných národů a etnik

CHARAKTERISTIKA PŘEDMĚTU:

Výuka probíhá většinou ve třídách, do výuky jsou zařazeny vycházky do okolí a práce v terénu.

Vyučovací předmět se zaměřuje na poznání základních technik ve výtvarné výchově, seznamuje s metodami a učí žáky spolupráci v týmu. Objasňuje význam estetiky.

Výchovné a vzdělávací postupy, které v tomto předmětu směřují k utváření klíčových kompetencí:

Kompetence k učení:

- nabízíme žákům množství technik a metod, jejichž prostřednictvím jim umožňujeme vyjádřit se
- dáváme jim možnost pracovat s rozličnými materiály, různými pomůckami
- vychováváme žáky k samostatnosti

Kompetence k řešení problémů:

- umožňujeme žákům vnímat různé problémové situace a následně na ně reagovat výtvarným zpracováním (plakáty, comics, reklamní letáky)
- vedeme žáky k dodržování bezpečnosti práce při vyučování

Kompetence komunikativní:

- prostřednictvím různých technik umožňujeme žákům výtvarně vyjádřit své emoce, pocity, nálady (podzimní nálady,...)
- vedeme žáky k samostatnosti
- učíme je vhodnou formou své názory obhájit

Kompetence sociální a personální:

- vytváříme možnosti pro skupinovou práci
- vytváříme pravidla charakteristická pro danou skupinu a učíme děti tato pravidla respektovat

Kompetence občanské:

- učíme žáky chápat nebezpečí rasismu a xenofobie (plakáty, comics, koláže)
- hovoříme o důležitosti vytvoření zdravého životního stylu, o důležitosti chránit si své zdraví
- podílíme se na ochraně životního prostředí, vhodně zpracováváme odpad (panáčky z PET lahví, korálky z víček) a pracujeme s přírodninami (koláže, zvířátka z kaštanů)

Kompetence pracovní:

- učíme žáky pracovat podle daných pracovních postupů, dodržovat dohodnutá pravidla a dodržovat bezpečnost při práci

Průřezová témata integrovaná do předmětu Výtvarná výchova:

- Výchova v evropských globálních souvislostech

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – 1. období

Na konci 1. období základního vzdělávání žák:

1. rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
2. v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
3. vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
4. interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
5. na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

DÍLČÍ VÝSTUPY	UČIVO	ČASOVÉ ZAŘAZENÍ	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA
<ul style="list-style-type: none"> - zná základy bezpečnosti a chování při Vv ve třídě i mimo školu a řídí se jimi - orientuje se ve svých malířských potřebách a pomůckách - udržuje pořádek na pracovišti - chová se ohleduplně ke svým spolužákům - citlivě přistupuje ke své práci a okolí 	<p style="text-align: center;">PODZIM</p> <p style="text-align: center;">Zážitky z prázdnin, malba, kresba.</p> <p style="text-align: center;">Příroda se chystá na podzim, zapouštění barev</p> <p style="text-align: center;">Odlet ptáků, lepení, vystřihování koláže</p> <p style="text-align: center;">Sklizeň na polích, zahradách, sadech, práce se sádrou, modelínou, moduritem</p> <p style="text-align: center;">Pouštění draků</p> <p style="text-align: center;">Podzimní počasí, uvolňovací cviky</p>		

<ul style="list-style-type: none"> - umí zacházet se základními výtvarnými prostředky a materiály - je schopen přiměřeného výtvarného projevu - při práci udržuje pořádek a po skončení práce uvede své pracovní místo do původního stavu - snaží se umět pozorovat objekt výtvarného ztvárnění - rozvíjí schopnost pracovat ve skupině na společné práci - rozvíjí svou manuální zručnost a fantazii - zná zásady bezpečnosti a chování při vv mimo třídu a v terénu 	<p style="text-align: center;">Podzimní nálady, zapouštění barev</p> <p style="text-align: center;">Podzim v lese. Plastika, práce s přírodním materiálem, koláže, kresba tuší, otisky</p> <p style="text-align: center;">(např. kaštanová zvířátka)</p> <p style="text-align: center;">Barvy podzimu, malba, foukací metody, rozfoukávání barevných tuší, zapouštění barev</p> <p style="text-align: center;">Padá listí, koláže z listí, obtiskování listí, propisování listí, lepení, grafika</p> <p style="text-align: center;">Památky kolem nás, malba, nápodoba ilustrace,(např. malujeme Kuňku, čtení knihy)</p> <p style="text-align: center;">První sníh, malování provázkem, lepení provázku, kresba voskem, vystřihování, lepení (např. první vločky, vločky Z provázků, vosková okýnka)</p> <p style="text-align: center;">ZIMA</p>		<p style="text-align: center;"><u>EGS 1</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Učivo:</u> Mikuláš, čert</p> <p style="text-align: center;"><u>Téma:</u> Lidová slovesnost,</p>
--	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - šetrně zachází s výtvarnými potřebami - řadí rytmicky geometrické prvky - učí se zvládat základní dovednosti pro vlastní tvorbu - při tvorbě využívá příklady z běžného života /s dopomocí učitele/ - učí se pojmenovat a rozpoznat základní linie, tvary a barvy 	<p>Mikuláš, kresba, malba, stříhání, lepení, práce s vlnou (Mikuláš z toaletních ruliček, Vlnění čerti, zápichy, přání)</p> <p>Vánoční přání</p> <p>Výroba ozdob na stromeček, stříhání, lepení, třpytkové metody, koláže, práce s rychloschnoucí keramickou hlinou</p> <p>Co bych si přál pod stromeček, malba</p> <p>Co umí mráz, práce s voskem, barvou, malba na barevný papír, zapouštění barev</p> <p>Zima v lese, obtiskování, lepení, malba (Výroba zvířátek, papírové krmelce, tiskání zvířecích stop)</p> <p>Moje nejmilejší hračka, malba, práce s textilem, koláže, plastika</p> <p>Zimní radovánky, stavění sněhuláka, malba, vytrhávání papíru, lepení,</p>	<p>zvyky a tradice národů Evropy.</p> <p><u>Přínos pro žáka:</u> Žák se seznamuje s tradicemi jiných národů, utváří si pozitivní vztah k jinakosti.</p>
---	---	---

	<p>práce v terénu – Prostorová vyjádření</p> <p>Karneval, karnevalová maska – výroba masky</p> <p>Zimní sporty, malba podle čtení z knihy, koláže, práce s novinovým papírem</p> <p>Ptáci a zvířata v zimě (např. výroba krmítek)</p> <p>Rampouchy na střeše</p> <p>Co se děje pod ledem</p> <p>JARO a LÉTO</p> <p>Přichází jaro, zapouštění barev do klovatiny, kresba, mačkání papíru</p> <p>Probouzení kytiček, skládání papíru, lepení, stříhání, kresba křídou</p> <p>Změny v přírodě, uvolňovací cvičení,</p>		
--	---	--	--

	<p>grafika, stínování, malování</p> <p>Velikonoce, voskování, lepení, stříhání, malba, kresba, vytlačování (malování kraslic, přáníčka, velikonoční králíci, slepičky)</p> <p>Rozkvetlé stromy, malba, lepení, tiskání, mačkání (kolektivní práce – prostorový strom)</p> <p>Zvířata a jejich mláďata (např. bambulová kuřátka)</p> <p>Doprava u nás ve městě, malba, práce s krabičkami, lepení, (např. krabičková autíčka)</p> <p>Koloběh vody v přírodě, velké tání, uvolňovací grafomotorická cvičení, kresba nití</p> <p>Jak roste květina, strom, člověk, malba, kresba, grafika, koláž, využití počítačové grafiky</p>		
--	---	--	--

	<p>Rozkvetlá louka,</p> <p>Třídění odpadu, ochrana přírody (např. panáčky z plastových lahví)</p> <p>Naše město(např. krabičkové město), stříhání, lepení, využití různých technik</p> <p>Příroda kolem nás, práce s přírodninami, kombinované techniky (např. kamínkové Obrázky, kresba , kresba na kamínky)</p> <p>Zážitky z výletů</p> <p>Fantazijní kresba</p> <p>Jak si hrajeme</p> <p>Kam pojedu o prázdninách, malba, kresba</p>		
--	--	--	--

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Simona Panušková**

Studijní program: **Učitelství pro základní školy**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Obor práce:

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto diplomovou práci:

Téma práce: **Výtvarná výchova pro žáky se zvláštními potřebami**

Jazyk práce: **čeština**

Zásady pro vypracování:

Proveďte průzkumnou sondu výtvarné výchovy v zařízení pro žáky se speciálními potřebami, využijte metody akčního výzkumu. Školní vzdělávací program vybrané školy analyzujte z hlediska deklarovaných obsahu, cílů a použitých metod a posuďte, jak jsou v nich uplatňovány vzdělávací obsahy Výtvarné výchovy, definované v RVP ZV s přihlédnutím k zvláštním potřebám žáků.

Porovnejte obsah RVP ZV a ŠVP s realitou vyučování v dané speciální škole.

V praktické části analyzujte obsah vybraných vyučovacích hodin.

Připravte a realizujte didaktický projekt výtvarné výchovy pro žáky se speciálními potřebami.

Seznam odborné literatury:

- Rámcový vzdělávací program pro ZV. Praha: VÚP 2005.
Školní vzdělávací program. Cestou necestou I. - III. Pardubice: 2013.
BLÁHA, J.; SLAVÍK, J. Průvodce výtvar. uměním V. Praha : Práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3
CIKÁNOVÁ, Karla. Objevujte s námi tvar. Praha: Aventinum, 1995
HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010
JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. 978-80-731-5078-5.
NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-12-11]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499.
NEZVALOVÁ, D., Akční výzkum ve škole. Pedagogika, 2003, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.
Slavíková, V. Slavík, J.-Hazuková, H. Výtvarné čarování. Praha: UK-PedF, 2000
Slavík J., Slavíková V., Eliášová S. Dívej se, tvoř a povídej! Praha : Portál, 2007
SLAVÍK, J.: Od výrazu k dialogu ve Vv. Praha, Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3
Spilková, Vladimíra a kolektiv. Proměny primárního vzdělávání v ČR. 1.vyd. Praha. Portál, 2005. 312s. ISBN 80-7178-942-9
ŠAMŠULA, P.; HIRSCHOVÁ, J. Průvodce výtvar. uměním IV. Praha: Práce, 1994. ISBN 80-208-0008-5
ŠAMŠULA, P. Obrazárna v hlavě 1 - 2 . Výtvarná čítanka pro 2.- 5. ročník základní školy. Praha : Práce 1996. ISBN 80-208-0380-7.
TOMŤOVÁ Anna. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. 176s. ISBN 978-80-7367-527-1
VANČÁT, J. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy. Praha: Sdružení MAC, s.r.o. 2002. ISBN 80-86015-90-4.
VANČÁT, J. Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu. Praha. EduarT, občanské sdružení,

2007.ISBN 978-80-86783-20-8.

<http://www.eduart.cz/>

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Kitzbergerová Leonora, Ph.D.**

Oponenti:


Konzultanti:

Datum zadání diplomové práce: 28.11.2014

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku



Student



Vedoucí katedry

V Praze dne 27.4.2015