

Text je vydán v rámci níže uvedeného projektu,
reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Výzkumná zpráva z akčního výzkumu projektu

Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.

ISBN 978-80-261-0396-7



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Výzkumná zpráva z akčního výzkumu projektu

Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti



Autoři: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D., Mgr. Pavel Sochor, Ph.D., a kol.

Autorky za hudební obor: doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,

Mgr. Romana Feiferlíková, Ph.D.

Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti (registrační číslo projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850). Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

Úvod výzkumné zprávy.....	4
1. Věcné zaměření.....	7
1.2. Cíle výzkumu	7
1.3. Metodika výzkumu.....	8
1.4. Kolaborativní akční výzkum: hlavní výzkumná metoda v projektu	8
1.5. Metoda analýzy výuky dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.6. Techniky a metodický postup ve výzkumu	10
1.7. Výběr výzkumného vzorku	11
2. Výzkumná zpráva za obor výtvarná výchova.....	12
2.1. Cíle výzkumu	12
2.2. Metoda analýzy výuky	12
2.3. Techniky a metodický postup ve výzkumu	14
2.4. Výzkumný vzorek	17
2.5. Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce – oblast naplňování inkluzivních hodnot ve výuce oboru výtvarná výchova.....	20
2.5.1. Oblast naplňování – Využívání odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství.....	21
2.5.2. Oblast naplňování – Odbornost a lidské kvality žáků jsou známy a jsou plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a školy, jež jsou faktor podporující inkluzi	23
2.5.3 Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky.....	25
2.5.4. Oblast naplňování – Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků	27
2.5.5. Oblast naplňování – Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní.....	29
2.5.6. Oblast naplňování – Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků.....	30
2.5.7. Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciací)	32
2.5.8. Oblast naplňování – Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení	34
2.5.9. Oblast naplňování – V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah)	35

2.6.	Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce	37
2.6.1.	Příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení ve sledovaných výukových lekcích oboru výtvarná výchova	38
2.6.2.	Příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva ve výuce oboru výtvarná výchova ve sledovaných lekcích	42
2.6.3.	Příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP – kritická místa ve výuce a jejich překonání	45
2.7.	Diskuse a závěr výzkumného šetření v oboru výtvarná výchova.....	48
2.7.1.	Hodnocení efektivity zkonstruovaného výzkumného nástroje a jeho další evaluace.....	52
3.	Výzkumná zpráva za obor hudební výchova.....	52
3.1.	Cíle výzkumu	52
3.2.	Metoda analýzy výuky	53
3.3.	Techniky a metodický postup ve výzkumu	54
3.4.	Výzkumný vzorek	55
3.5.	Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce – oblast naplňování inkluzivních hodnot ve výuce oboru hudební výchova.....	60
3.5.1.	Oblast naplňování – Využívání odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství.....	61
3.5.2.	Oblast naplňování – Odbornost a lidské kvality žáků jsou známy a jsou plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a školy, jež jsou faktorem podporujícím inkluzi.....	62
3.5.3.	Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky.....	63
3.5.4.	Oblast naplňování – Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků	65
3.5.5.	Oblast naplňování – Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní.....	66
3.5.6.	Oblast naplňování – Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků.....	67
3.5.7.	Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciaci)	68
3.5.8.	Oblast naplňování – Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení	69
3.5.9.	Oblast naplňování – V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah)	71
3.6.	Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce	72
3.6.1.	Příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení ve sledovaných výukových jednotkách oboru hudební výchova.....	73

3.6.2. Příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva ve výuce oboru hudební výchova ve sledovaných jednotkách.....	77
3.6.3. Příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP – kritická místa ve výuce a jejich překonání	81
3.7. Diskuse a závěr výzkumného šetření v oboru hudební výchovy.....	84
3.7.1. Hodnocení efektivity zkonstruovaného výzkumný nástroj a jeho další evaluace.....	87
Závěr výzkumné zprávy	88
Seznam použité literatury.....	92
Přílohy	96

Úvod výzkumné zprávy

V souladu s projektovým zadáním byl výzkum koncipován jako orientovaný na praxi a na zvyšování kvality výuky. Jak bylo vysvětleno v návrhu projektu, výzkumným designem byl zvolen *akční výzkum*, který má být nástrojem k reflexi a zlepšování vlastní praxe ze strany samotných učitelů. Proto výzkumný design sloužil ke *zjišťování přínosných i omezujících determinant ve vzdělávací praxi* a následně k *vytváření podmínek pro ovlivňování způsobů vzdělávací a výchovné činnosti v dané oblasti*.

Vzdělávací obory výtvarná výchova a hudební výchova, v nichž se výzkum uskutečnil, společně patří do vzdělávací oblasti *Umění a kultura* v terminologii národního vzdělávacího programu – RVP (pro ZŠ nebo pro gymnázia, v podobném smyslu též pro ZUŠ). Tato vzdělávací oblast zahrnuje tzv. výchovné obory. Výchovné obory na rozdíl od tzv. naukových oborů jsou v současné době relativně silněji přikloněny k respektu vůči individuálním žákovským výchovným a vzdělávacím potřebám nebo možnostem a jsou relativně méně omezeny požadavky na obecně sdílené znalosti nebo dovednosti. Proto mívají i vhodné podmínky pro společné či inkluzivní vzdělávání.

To ovšem v žádném případě neznamená, že v těchto oborech nejsou vymezovány cíle, které předpokládají u žáků změnu – změnu, která je přínosem či „přidanou hodnotou“ výchovného a vzdělávacího působení. Bez existence takových cílů by akční výzkum nemohl mít požadované funkční důsledky, protože by se nemohl opřít o předpoklad kvalitativních rozdílů mezi lepšími edukačními postupy, v nichž byly změny pozitivní, takže cílů bylo uspokojivě dosaženo, a postupy relativně horšími, které vinou různých překážek nevedl ke změnám, nebo dokonce vedly ke zhoršení dosavadního stavu a neumožnily tedy dosažení cílů.

S oporou v historickém vývoji uměleckých vzdělávacích oborů můžeme přínosné změny jejich edukačního působení hodnotit na pomyslné škále mezi *areté* a *techné*, tj. mezi všeobecnými humánními předpoklady kultivovanými uměním a konkrétnějšími „naučitelnými“ dispozicemi, jejichž rozvoj lze relativně dobře kategorizovat a vyhodnocovat. Ve výzkumu byly sledovány především změny blíže k pólu *areté*, přestože ani stránka *techné* nebyla zanedbávána.

Svědčí o tom kupř. přístup k jedné z cílových kategorií *porozumění* (vzdělávacímu obsahu), která je ve výzkumné zprávě z principu chápána na pomezí obou těchto polarit, přičemž při hodnocení míry dosažení cíle v praxi je důležité případ od případu citlivě vyhodnocovat jejich smysl a vyvažovat jejich vzájemné proporce. Kupř. výzkum v hudební

výchově chápe porozumění jednak jako kvalitu vyjádření určitého tématu vhodnými hudebními prostředky, jednak jako porozumění hudebnímu umění, přičemž mezi oběma způsoby porozumění je úzký vztah. Analogicky ve výtvarné výchově je porozumění jednak směřováno k interpretaci vlastních zkušeností a identity a jednak je pojímáno jako porozumění kulturnímu učivu, tj. poznatkům o uměleckých nebo estetických jevech a jejich historii v úzké vazbě na vlastní tvůrčí expresi. Ani zde není možné jedno od druhého oddělovat.

S uvážením tohoto oborově specifického přístupu na pomezí *areté* a *techné* výzkum v našem projektu obecně vzato směřoval k tomu, aby zjistil reálný stav podmínek pro přínosnou edukační změnu v kontextu inkluzivního vzdělávání a aby přinesl informace pro rozhodování o možnostech případného zlepšení zjištěného stavu.

Proto obecným cílem výzkumu v obou uvedených oborech bylo získat věrohodné poznatky o nejdůležitějších pedagogických determinantách, které podmiňují kvalitu výuky v uměleckém vzdělávání s ohledem na zlepšování podpory při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto ohledu vyhodnocovat klíčová, resp. kritická místa tvorby výchovného a vzdělávacího prostředí, formulovat a kriticky ověřovat návrhy na zlepšení postupů ve výuce.

Společným metodickým východiskem výzkumu ve výtvarné i hudební výchově byla metodologie konceptové analýzy uzpůsobená specifickým podmínkám projektu. Konceptová analýza je metodický postup, v němž se analyzuje vzdělávací a výchovný obsah (co se žák má učit a čím má být ovlivněn) s ohledem na jeho kulturní kontext s cílem pedagogicky vyložit uplatnění obsahu ve výuce a posoudit její kvalitu. Konceptová analýza vychází z ontodidaktického porozumění obsahu (hudebnímu, výtvarnému apod.) vzhledem k jeho výchovnému a vzdělávacímu využití ve vztahu ke konkrétním žákům¹. Konceptová analýza je odvozena z principů učitelské intuice pro reflexi výuky².

Opírá se o fakt, že učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice jejího didaktického tvůrce zodpovídajícího za žákovskou motivaci k výuce a k porozumění.³ Proto se konceptová analýza v našem projektu opírala o těsnou spolupráci s učiteli a ve velké míře využívala jejich profesní zkušenost, ať již s oporou v rozhovorech nebo v dotazníkovém šetření nebo při spoluúčasti na výuce. Konceptová analýza umožnila porovnávat, analyzovat a vyhodnocovat

¹Upraveno podle: Janík, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU, s. 221, 2013.

²Srov. Korthagen, F., A., J., a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ); London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 33-49, 2001.

³Srov. Pasch et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 48-84, 1998.

účinnost různých metodických postupů vztažených ke stejnému typu vzdělávacího obsahu, v našem případě vzdělávacího obsahu založeného na expresivní tvorbě a na verbální nebo expresivní interpretaci. Na tomto základě byly ve výzkumu vyhodnoceny nároky příslušného vzdělávacího a výchovného obsahu (tj. obsahu výtvarné nebo hudební výchovy) s ohledem na žáka SVP a byla formulována kritéria pro vyhodnocování změn v postupu výuky. Konkrétní výsledky tohoto metodického postupu jsou uvedeny v následujících kapitolách, jednak pro výtvarnou výchovu, jednak pro hudební výchovu. Shrnutí poznatků z obou výzkumů je uvedeno v Závěru této výzkumné zprávy.

1. Věcné zaměření⁴

Výzkum je součástí aktivity č. 4: Spolupráce různých stupňů uměleckého vzdělávání při začleňování dětí a žáků se SVP v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Aktivita se zaměřuje na síťování a spolupráci mezi různými stupni uměleckého vzdělávání, a to za účelem větší podpory při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S ohledem na tyto žáky budou vznikat metodické materiály spolu s inovativními postupy ve výuce. Výzkum v rámci projektu má funkci kooperační, funkci informační a funkci produktivní.

Kooperační funkce výzkumu se uskutečňuje při síťování a spolupráci mezi různými stupni uměleckého vzdělávání na základě toho, že výzkumné aktivity vyžadují systematickou součinnost mezi vyučujícími ze vzdělávací praxe a jejich partnery z akademického pracoviště. Hodnoceným výstupem je způsob a hodnota součinnosti zúčastněných partnerů.

Informační funkce výzkumu spočívá ve shromažďování, třídění, interpretaci a vyhodnocování faktů ze školní praxe – je jednak podkladem pro inovace a tvorbu metodických materiálů, jednak slouží jako informační zpětná vazba pro aktualizace a korekce během řešení projektu (např. ověřování účinnosti metodických materiálů, které budou v projektu vznikat od září 2017, ve školním roce 2018/2019 testování pilotní verze materiálů). Hodnoceným výstupem jsou utříděné vyhodnocené poznatky a též kvality metodických materiálů.

Produktivní funkce výzkumu vede ke konkrétním návrhům výchovných a vzdělávacích mikrostrategií při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ústí do tvorby metodických materiálů a je podkladem pro zdůvodňování jejich účinnosti. Výzkum přitom slouží jako zdroj věrohodných údajů i korektiv. Hodnoceným výstupem jsou utříděné vyhodnocené poznatky a též kvality metodických materiálů.

1.2. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je získávat věrohodné poznatky o pedagogických determinantách, které podmiňují kvalitu výuky v uměleckém vzdělávání s ohledem na zlepšování podpory při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto ohledu vyhodnocovat klíčová, resp. kritická místa tvorby výchovného a vzdělávacího prostředí, formulovat a kriticky ověřovat návrhy na zlepšení postupů ve výuce.

⁴Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

1.3. Metodika výzkumu⁵

V zadání projektu je požadován výzkum orientovaný na praxi a zvyšování kvality výuky nejlépe prostřednictvím akčního výzkumu (zjevně ve smyslu termínů *action research*, *participatory action research*, *practitioner research*, *action science*, *collaborative action research* ad.). Jedná se o metodu, která má ovlivnit způsob činnosti v cílové oblasti a má přispívat k náhledu na ty momenty, které snižují kvalitu výstupů, i na ty stránky, které ji v činnosti podporují. V pojetí Elliotta (1991), Stenhouse (1975) aj. Bartholomewa (1971)⁶ má být akční výzkum nástrojem k reflexi a zlepšování vlastní praxe ze strany samotných učitelů.

1.4. Kolaborativní akční výzkum: hlavní výzkumná metoda v projektu ⁷

Pro charakter zadání a cíle projektu nejlépe vyhovuje tzv. kolaborativní akční výzkum (*collaborative action research*), o kterém publikuje např. Slavík, Janík & Najvar et al. (2010), Janík, Janíková (2009)⁸, Nezvalová (2003), Lankshear, Knobel (2004) či Altrichter, Posch, (1998)⁹. „V případě spolupracujícího akčního výzkumu jde o spolupráci dvou osob – učitele a výzkumníka – s jasněji vymezenými rolemi“ (viz. Slavík, Janík, Najvar et al., 2010, s. 45)¹⁰.

Akční výzkum vychází z akce – ta je reflektována a vyhodnocena ve spolupráci učitele s jeho partnerem z vysokoškolského pracoviště. Na základě reflexe je vytvořena (formulována) praktická teorie, z níž jsou odvozeny náměty pro změnu, a ta je uskutečněna opět v akci. Dochází tak k cyklickému opakování akce a reflexe, která praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje. Akční výzkum je dle Janíka, Slavíka, Najvara et al. (2010) nejen cestou k porozumění pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout – zlepšit.¹¹ Ty postupy, které se ve zkoumaném cyklu osvědčily, se stávají precedentem: příkladem dobré praxe zaznamenaným v podobě metodického materiálu.

⁵Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

⁶Srov. Elliotta, 1991; Stenhouse, 1975; Bartholomewa, 1971.

⁷Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

⁸Srov. Janík, Slavík, Najvar et al., 2010; Janík, Janíková, 2009.

⁹Srov. Nezvalová, 2003; Lankshear, Knobel, 2004; Altrichter, Posch, 1998.

¹⁰Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., Minaříková, E. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.) *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 45, 2011.

¹¹Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., Minaříková, E. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.) *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 46, 2011.

Podle Hendla (2005)¹² by se akční výzkum měl řídit těmito hlavními zásadami:

- Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení, resp. výzkumník reflektuje svou vlastní činnost. Výzkumník a zkoumaný mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků. V tomto smyslu tvoří společenství spjaté společným cílem prospívat praxi.
- Témata zkoumání jsou úzce vztažena k praxi a mají poukazovat na její problémy. Věda má za povinnost řešit problémy praxe v úloze „kritické vědy“, která odkrývá a pomáhá řešit reálné potíže.
- Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce. Běžné zpětnovazební mechanismy, které praxe při své reflexi užívá, jsou v akčním výzkumu zpracovány v odborné komunikaci jako podněty pro hlubší porozumění praktickým problémům a pro jejich lepší řešení.

V duchu výše uvedených tezí pojmáme metodiku našeho výzkumu a jeho konkretizaci v uskutečňovaných postupech získávání, analýzy a vyhodnocování údajů z praxe.

1.5. Metoda analýzy výuky dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami¹³

Má-li výzkum v projektu podporovat kvalitu výuky s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, musí vést k funkčnímu porozumění¹⁴ těm pedagogickým determinantám, které podmiňují žákovskou motivaci k vzdělávacím činnostem a kvalitu zvládnutí vzdělávacího obsahu vzhledem k personalizačním, socializačním a enkulturačním cílům výuky. K tomu využíváme metodu konceptové analýzy. *Konceptová analýza je metodický postup, v němž se analyzuje vzdělávací a výchovný obsah (co se žák má učit a čím má být ovlivněn) s ohledem na jeho kulturní kontext s cílem pedagogicky vyložit uplatnění obsahu ve výuce a posoudit její kvalitu.* Konceptová analýza vychází z ontodidaktického porozumění obsahu (hudebnímu, výtvarnému apod.) vzhledem k jeho výchovnému a vzdělávacímu využití ve vztahu ke konkrétním žákům (upraveno podle Janík et al., 2013)¹⁵. Konceptová analýza umožňuje porovnávat účinnost různých metodických postupů vztažených ke stejnému učivu, respektive typu učiva. Vyhodnocuje nejprve nároky daného učiva s ohledem

¹²Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. 137, 2005.

¹³Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

¹⁴Funkční porozumění zde chápeme jako takový náhled, který umožňuje navrhovat kvalitní tvůrčí a poznávací úlohy pro žáky, vyhodnocovat jejich působnost a navrhovat zlepšení pro přípravu a realizaci úloh.

¹⁵Janík, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU, s. 221, 2013.

na žáka a na základě toho umožňuje formulovat kritéria pro porovnávání změn v postupu výuky.

Na základě pozorování výuky vyučující ve spolupráci se svým partnerem vyhodnotí klíčové či kritické situace ve výuce s cílem navrhnout jejich zlepšující úpravu. Navrženou úpravu nazýváme alterací. Ta musí být analyticky vyhodnocena v rámci praktické teorie s tím, že alterace buď obstojí jako zlepšující anebo nebude přijata. Pokud je přijata jako zlepšující, může být ověřena další výukou. Jestliže se osvědčuje, stává se „precedentem“, tj. využitelným příkladem dobré praxe. Precedens je využíván tak dlouho, dokud se neukáže potřeba navrhnout pro něj zlepšující alteraci. Konceptová analýza je odvozena z principů učitelské intuice pro reflexi výuky¹⁶.

Opírá se o fakt, že učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice jejího didaktického tvůrce zodpovídajícího za žákovskou motivaci k výuce a k porozumění¹⁷. Proto je konceptová analýza vhodným nástrojem akčního výzkumu v našem projektu.

1.6. Techniky a metodický postup ve výzkumu¹⁸

Získávání údajů bude zajišťováno třemi technikami: reflektivními bilancemi, rozhovory o praxi, hospitačními záznamy. *Reflektivní bilance* dle Průchy (2002), jsou příběhy vyučovacích hodin, tj. písemně zachycené vzpomínky učitele na jeho práci – vyučovací hodinu.¹⁹ V našem případě budou zaměřeny na popis a předběžnou analýzu těch momentů a stránek výuky, které vyučující vyhodnocuje jako klíčové, příp. kritické pro dosažení cílů výuky a které se týkají kvality výuky s ohledem na děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *Rozhovory o praxi* jsou vedeny formou kvalitativního rozhovoru zaměřeného na zkušenosti z jednání aktérů ve výuce a s ohledem na její přípravnou fázi (do jaké míry a kvality se dařil záměr), opět se zvláštním zřetelem k těm momentům a stránkám výuky, které vyučující vyhodnocuje jako klíčové, příp. kritické pro dosažení cílů výuky a které se týkají kvality výuky s ohledem na děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami²⁰. Hospitační záznamy jsou typu následně strukturované reflexe a opět se zvláštním zřetelem k těm momentům a stránkám výuky, které hospitující vyhodnocuje jako klíčové, příp. kritické pro

¹⁶Srov. Korthagen, F., A., J., a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ); London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 3349, 2001.

¹⁷Srov. Pasch et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 48–84, 1998.

¹⁸Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

¹⁹Průcha, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, s. 138, 2002.

²⁰Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. 166–173, 2005.

dosažení cílů výuky a které se týkají kvality výuky s ohledem na děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami²¹. Údaje získané uvedenými technikami budou podrobeny konceptové analýze v součinnosti mezi vyučujícími z praxe a z akademické sféry.

Na tomto základě budou navrženy zlepšující alternativy (alterace) úloh, které byly v praxi použity, tyto úlohy budou kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu. Pokud se osvědčí s ohledem na stanovené cíle, budou zařazeny do metodického materiálu

1.7. Výběr výzkumného vzorku²²

Výběr výzkumného vzorku je *účelový* a zaměřený na *kritériální vzorkování*, tj. na výběr případů splňujících daná kritéria²³. Kritériem výběru je pro nás v první řadě míra anebo intenzita diverzifikace vzdělávacích potřeb žáků ve třídě (tj. s ohledem na sledovanou proměnnou – potřeba zvláštní péče – značně rozrůzněná třída anebo třída, v níž se vyskytují někteří žáci, příp. žák, s nápadnou potřebou speciální péče).

²¹Srov. Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., Janík, T. *Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe*. Pedagogika, 65(1), 5–33, 2015.

²²Zadání projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – akční výzkum a jeho parametry.

²³Patton, M. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage, s. 169, 1990.

2. Výzkumná zpráva za obor výtvarná výchova

2.1. Cíle výzkumu

Výzkumné otázky akčního výzkumu v oboru výtvarná výchova:

- 1) V čem spočívá potenciál ve výtvarném oboru pro podporu žáků se SVP ve výuce a jaké limity lze nalézt v přístupech z pohledu učitelů ZŠ, ZUŠ a gymnázií?
- 2) Nakolik je obor výtvarná výchova efektivním nástrojem pro:
 - (I) podporu inkluzivního vzdělávání na ZŠ, ZUŠ a gymnáziích?
 - (II) podporu participatorního učení a kritického myšlení jakožto integrální součásti vzdělávání?
- 3) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení?
- 4) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva?
- 5) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP a jaká jsou kritická místa ve výuce a způsoby jejich překonání?

Dílčí zkoumané oblasti v inkluzivním vzdělávání v oboru výtvarná výchova:

- Nástroje zvýšení motivace ve výuce výtvarné výchovy.
- Sebevědomí a vzájemný respekt v procesu učení v oboru výtvarná výchova.
- Autonomie a participace žáků se SVP v oboru výtvarná výchova.
- Empatie a uznání odlišností ve výuce oboru výtvarná výchova.
- Inkluze jako výzva pro práci pedagogů výtvarné výchovy.

2.2. Metoda analýzy výuky

V zadání projektu je požadován výzkum orientovaný na praxi a zvyšování kvality výuky prostřednictvím akčního kolaborativního výzkumu. Použitý design výzkumu v projektu podporoval kvalitu výuky v oboru výtvarná výchova s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i na žáky intaktní v různých typech škol a v kolektivní výuce. Bylo zkoumáno funkční porozumění²⁴ těm pedagogickým determinantám, které podmiňují žákovskou motivaci k vzdělávacím činnostem a kvalitu zvládnutí vzdělávacího obsahu vzhledem k personalizačním, socializačním a enkulturačním cílům výuky.²⁵

²⁴Funkční porozumění zde chápeme jako takový náhled, který umožňuje navrhovat kvalitní tvůrčí a poznávací úlohy pro žáky, vyhodnocovat jejich působnost a navrhovat zlepšení pro přípravu a realizaci úloh.

²⁵Užitá metodologie je podrobně popsána v 1. kapitole výzkumné zprávy.

V kontextu současného vzdělávání žáků se SVP pracujeme s aktuálním pojetím inkluze v českém školství. Inkluze ve vzdělávání všech žáků staví na těchto předpokladech a procesech, jež jsou objektem užitých analytických metod výuky testujících učitelů. Tyto principy jsou aplikovány i v souboru modelových lekcí:²⁶

- Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení žáků (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost žáků.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci.
- Vnímání rozdílů mezi žáky jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva žáků na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů žáků.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Ve vztahu k intaktním žákům i žákům se SVP se analýza praxe vzdělávacího oboru výtvarná výchova cíleně zaměřuje na oblast aktivity a participace, ve zvoleném designu výzkumu je k tomu vytvořen prostor (viz příklon k sociálnímu modelu pojetí postižení). Překážky (např. kritická místa ve výuce) v aktivitě a participaci jsou v „Ukazateli“ alternativou k pojmu „speciální vzdělávací potřeby“. Názor, že problémy v učení lze řešit tím, že dítěti přidělíme přívlastek „se speciálními vzdělávacími potřebami“, má značná omezení. Jde o označení, jehož důsledkem mohou být nižší očekávání (učitelů, spolužáků) od žáků se SVP. Tento postoj pedagogů v hlavním vzdělávacím proudu odvádí pozornost od problémů, které mají studenti bez tohoto označení, a od zdrojů potíží souvisejících se vztahy, kulturami, vyučovacími osnovami, přístupy k výuce a učení a s organizací školy a její koncepcí. V praxi

²⁶Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion. [online]. Čechová, H., Zítková, D. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus, s. 7, 2007. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

to přispívá k tomu, že se snaha škol reagovat na různorodost studentů rozpadá na samostatné postupy pod kategorií „zvláštní vzdělávací potřeby“.²⁷

Dílní otázky ke konceptové analytické úvaze o klíčových fázích inkluzivní výuky:

- Jaké existují překážky v učení a zapojení?
- Kdo čelí překážkám v učení a zapojení?
- Jak lze překážky v učení a zapojení minimalizovat?
- Jaké zdroje na podporu učení a zapojení jsou k dispozici?
- Jak lze mobilizovat další zdroje na podporu učení a zapojení?

2.3. Techniky a metodický postup ve výzkumu

Sestavený formulář dotazníkového typu vychází z již existujících designů výzkumu. Výsledky zahraničního aplikovaného výzkumu představuje dokument, který obsahuje nástroje, které se pokouší evaluovat proinkluzivní školy. Cílem těchto nástrojů je poskytnout škole zpětnou vazbu, která shrnuje možnosti dalšího rozvoje školy inkluzivním směrem. Ve Velké Británii byl vytvořen pro naplnění konceptu inkluze set materiálů pod názvem **Index for Inclusion** (Ukazatel inkluze).²⁸ „Ukazatel“ nereprezentuje žádnou novou iniciativu (dle autorů), pouze předkládá jeden z možných způsobů, jak zlepšit působení škol v souladu s inkluzivními hodnotami. Nejde tedy o alternativní cestu k lepším výsledkům. Cílem je čistě budování vztahů na principu spolupráce a zkvalitňování vzdělávacího prostředí. Díky pozornosti, kterou budou učitelé věnovat těmto inkluzivním hodnotám a podmínkám vzdělávacího procesu, mohou přispět ke stálému zlepšování práce školy. „Ukazatel“ podporuje aktivní zapojení žáků a mladých lidí do procesu učení, kdy dochází k propojování teorie s vlastní zkušeností (praxe). Index je praktickou příručkou, která se zabývá inkluzí ve všech jejích aspektech (např. ve sborovnách, ve třídách i na hřištích).²⁹ Tento dokument byl zvolen jako podklad pro sestavení výzkumného nástroje *Formulář pro popis inkluze v testované výukové jednotce*.

²⁷Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion. [online]. Čechová, H., Zítková, D. Ukazatel inkluze. Praha: Rytmus, s. 8, 2007. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

²⁸Index for Inclusion – Ukazatel inkluze je publikace, jejímž cílem je podpora inkluzivního rozvoje škol. Jde o komplexní materiál, který všem pomůže hledat směr rozvoje vlastní organizace i prostředí.

²⁹Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion. [online]. Čechová, H., Zítková, D. Ukazatel inkluze. Praha: Rytmus, s. 4, 2007. [Cit. 17. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

1. část: Pedagogická anamnéza

- Popis údajů o testujícím učiteli, typu školy, typu třídy, počtu asistentů pedagoga, heterogenitě třídy, anonymní kategorizace žáka/žákyně se SVP i osobnostní charakteristika žáka/žákyně se SVP ve výukové jednotce obsahující následující položky (viz příloha Formulář).

2. část: Reflexe inkluze ve výukové jednotce

- Testující učitel měl nabídku formulací z oblastí inkluzivních hodnot, které dle jeho vyjádření realizuje ve svých opakujících se hodinách. Následně je testující učitel vyzván k interpretaci hodnot v konkrétních výukových situacích. Formuluje tak ve svých hodinách jím zvolené oblasti hodnot (viz příloha).

3. část: Struktura pro reflexi modelové lekce

- Vzory výukových lekcí obsahují i požadovanou obsahovou strukturu reflexe (viz příloha výzkumné zprávy).

Soubor vzorových lekcí obsahuje:³⁰

- Témata lekcí, strukturu kategorií pro reflexi učitelova pojetí výuky i možnosti realizace výukového plánu: **Identita – Já jako součást kulturního společenství, Identita – Já jako součást skupiny, Identita – Poznej sám sebe; Komunikace – S uměleckým dílem, Komunikace – Interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních), Komunikace – Prezentace; Smysly – Svět skrze zrak, Smysly – Svět v mých smyslech/Svět mých smyslů, Smysly – Svět skrze sluch.**

Soubor testovaných lekcí reprezentuje:

- Nabídku výběru vzorových lekcí (škála témat) a pokyny k případné individuální modifikaci podle uvážení testujícího učitele (dle proměnných – heterogenity třídy, klimatu třídy, charakteristiky žáků se SVP, výukových plánů, výtvarných projektů ve školním roce atd.)
- Záznamy o odučených výukových lekcích (testujících učitelů) mají výzkumníkům poskytnout materiály pro posouzení současné vzdělávací situace v oboru výtvarná výchova (měřítko a otázky, celkové detailní posouzení situace ve škole a pomoc při stanovení a realizaci priorit ve prospěch změn). Dále nabídne informace o míře inkluzivního procesu hodnocení, plánování změn a realizaci výukových plánů testujícími

³⁰Dokument „Úvod k modelovým lekcím“ zaslaný testujícím učitelům je v příloze této zprávy.

učitelé v oboru výtvarná výchova. Záměr projektu předpokládá, že testující učitelé ve spolupráci se svým partnerem (výzkumníky) vyhodnotí klíčové či kritické situace ve výuce s cílem navrhnout jejich zlepšující úpravu. Navrženou úpravu nazýváme alterací. Ta byla analyticky vyhodnocena v rámci praktické teorie s tím, že alterace buď obstojí jako zlepšující, anebo nebude přijata. Pokud je přijata jako zlepšující, může být ověřena další výukou. Jestliže se osvědčuje, stává se „precedentem“, tj. využitelným příkladem dobré praxe. Precedens je využíván tak dlouho, dokud se neukáže potřeba navrhnout pro něj zlepšující alteraci.

Vytvořený nástroj má za cíl získat data z oblastí:

- Reflexe oboru výtvarná výchova sloužící pro tvorbu „metodiky“ i „didaktických materiálů“.
- Realizovaných výukových lekcí uskutečněných testujícími učiteli (dle sdělených instrukcí), a to na podkladě vzorových lekcí na daná témata z výtvarného oboru (inkluzivní témata a struktura byla formulována na začátku výzkumného šetření akademickými výzkumníky působícími i ve školní praxi).

Sestavený výzkumný nástroj vychází z již realizovaných výzkumů:

- Výzkumná šetření na implementaci inkluzivních hodnot do výuky na běžném typu škol v ČR a celoživotního vzdělávání.³¹
- Ukazatel inkluze – Oblast C: Rozvíjení inkluzivní praxe C. 1. 1 – C. 2. 2.³²
- Reflexe výuky oboru výtvarná výchova – odborné publikace J. Slavíka (výzkumy v oblasti artefietiky), M. Pastorové³³ (výzkumy v oblasti RVP).

Výsledný obsah výzkumného nástroje byl výzkumníky modifikován dle zadaných parametrů výzkumu a výstupních indikátorů projektu. Následně byl výzkumný nástroj otestován na souboru dvou pedagogů (ZŠ a ZUŠ). Závěrem byla zjištěna a vyhodnocena míra

³¹Výzkumy v rámci výzkumného záměru prof. Vítkové v letech 2017–2020: Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole; Kvalita v inkluzi žáků se SVP, kód projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872.; Výzkumy v monografii P. Sochor – Člověk s postižením a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství. Brno: MU, 2015, s. 47-124,127-172.

³²1) Index for Inclusion obsahuje nástroj měření – oblast C: Rozvíjení inkluzivní praxe C. 1. 1 – C. 2. 2.
2) Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion. [online]. Čechová, H., Zítková, D. Ukazatel inkluze. Praha: Rytmus, s. 91-95, 2007. [Cit. 17. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

³³Texty M. Pastorové: 1) Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – výtvarný obor. [online]. NÚV, 2016. [Cit. 11. 12. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/> ; 2) Podkladové analytické studie k revizím oblasti Umění a kultura. [online]. NÚV, 2019. [Cit. 19. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/04/>; 3) Porovnání segmentů kurikul pro základní vzdělávání Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – srovnávací analýza (kolektiv autorů) [online]. NÚV, 2017. [Cit. 20. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3247/>

porozumění výroků a ustavena konečná podoba nástroje s doprovodnými informacemi pro práci v kolaboračním akčním výzkumu.

Výzkumníci si byli vědomi při zkoumání učitelova pojetí kurikula, že dotazováním lze zjišťovat vědomou kognitivní a postojeovou složku, nikoli však akční vyústění pedagoga přístupů. To zohlednili v rámci koncepce výzkumné zprávy. Z toho je zřejmé, že při využití metody dotazování nelze věrohodně zjistit, jak se učitelův postoj promítá do realizace kurikula. Z opačného úhlu pohledu, při pozorování výuky (v rámci hospitací ve výuce hodin výtvarné výchovy) se lze o učitelově pojetí dozvědět jen nepřímě. Tedy o tom, co momentální podmínky výuky učiteli dovolí realizovat. V tomto momentě zjistíme efekt pojetí kurikula, ale hrozí zkreslení poznatků o jeho kognitivní a postojeové složce.³⁴

2.4. Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku je účelový a zaměřený na kriteriální vzorkování. Výzkumný vzorek je tedy tvořen z řad praktikujících učitelů na základních školách (dále jen ZŠ), základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ) a gymnáziích. K popisu vzorku a charakteristice lze uvést následující. Soubor testujících učitelů byl vybrán na základě zájmu se zapojit do projektu, na základě doporučení odbornosti a typu školy. Vzorek nemá ambice být reprezentativní vůči celé komunitě učitelů výtvarné výchovy v ČR. Počet testujících učitelů zapojených do kolaborativního akčního výzkumu je 7 žen (pedagogických pracovníků) a 3 autoři vzorových lekcí – jedna žena a dva muži. Testující učitelé působí na těchto typech škol:

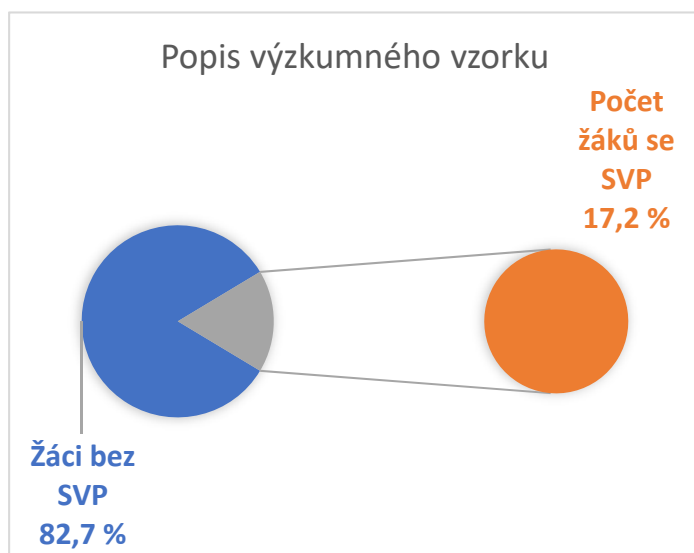
- základní škola (čtyři učitelky na 2. stupni)
- základní umělecká škola (dvě učitelky)
- gymnázium (jedna učitelka)

³⁴Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, s. 59, 2011.

Tabulka č. 1

Celkový počet žáků vs. žáci se SVP	Počet žáků bez SVP	202
	Počet žáků se SVP	42

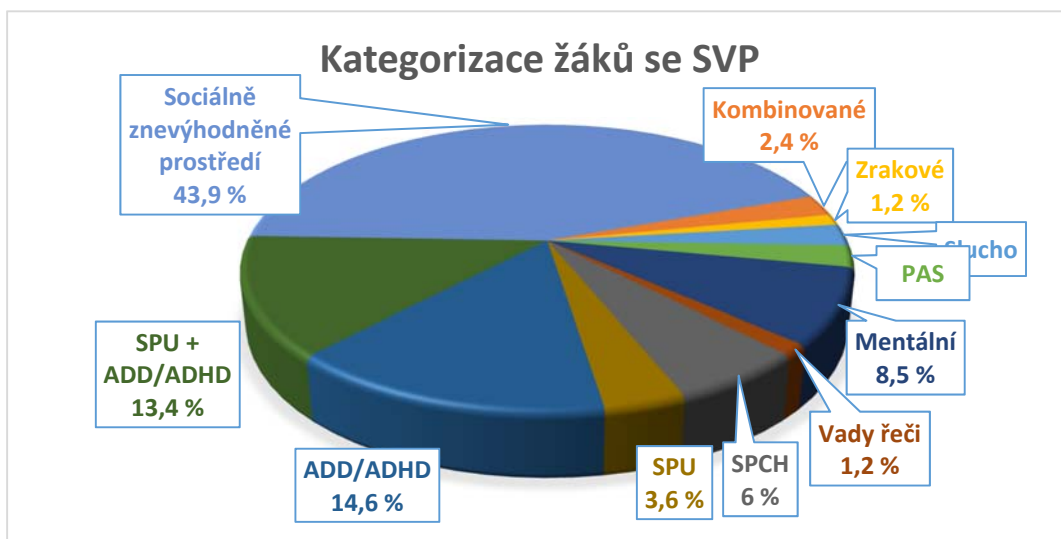
Graf č. 1



Tabulka č. 2

Kategorizace žáků se SVP	Počet žáků
Kombinované	2
Tělesné	0
Zrakové	1
Sluchové	2
PAS	2
Mentální	7
Vady řeči	1
SPCH	5
SPU	3
ADD/ADHD	12
SPU + ADD/ADHD	11
Sociálně znevýhodněné prostředí	36

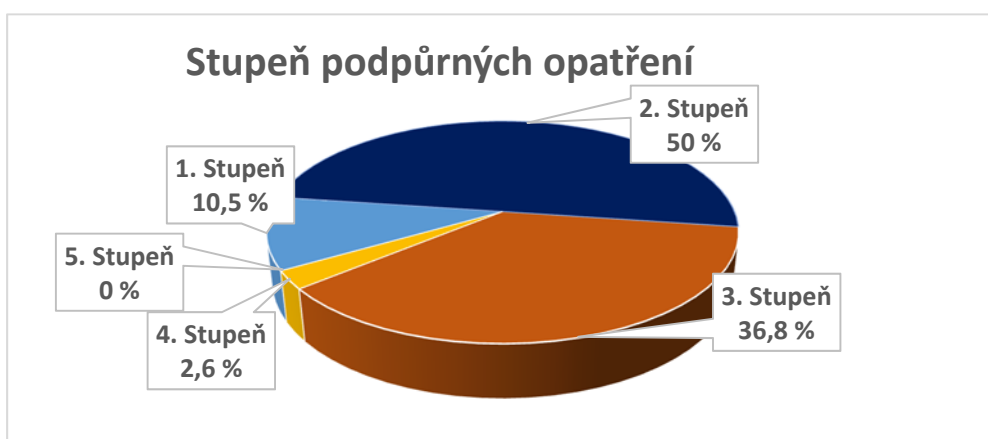
Graf č. 2



Tabulka č. 3

Stupeň podpůrných opatření	Počet žáků
1. stupeň	4
2. stupeň	19
3. stupeň	14
4. stupeň	1
5. stupeň	0

Graf č. 3



2.5 Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce – oblast naplňování inkluzivních hodnot ve výuce oboru výtvarná výchova

Teoretická východiska a měřicí nástroje publikované v dokumentu „Index inkluze“ a dalších výzkumných záměrech (např. APIV) vytváří platformu, od které se výzkumníci odráží směrem k požadavku přijímaných *inkluzivních hodnot*. Inkluze je v designu výzkumu vnímána nikoliv jako možná alternativa, ale jako koncept, na kterém by měla být postavena společnost v České republice, jež chce být efektivní v 21. století.³⁵ Dosavadní praxe ukázala, že školy, které mají k tomuto cíli směřovat, potřebují kromě vlastní iniciativy a aktivit i systémovou podporu. Konkrétněji mají školy umožnit rovný přístup ke vzdělávání, tedy včasnou a efektivní podporu, všestranný rozvoj každého dítěte ze strany školy, rodiny a dalších institucí.³⁶

Navržený design provedeného akčního výzkumu se ve svých dílčích cílech zaměřuje na problematiku *maximální podpory* potenciálu každého dítěte, žáka (s důrazem na žáky se SVP) v prostředí různých typů škol a odlišného kurikula. Optimální podpora je zkoumána optikou učitelova pojetí inkluzivní výuky³⁷, která ve výzkumu výběrově reflektuje následující oblasti:

- Klima třídy, vztahy mezi žáky, nabídku a kvalitu podpůrných opatření pro žáky se SVP v heterogenní třídě, typ a charakter školy (ZUŠ, ZŠ, gymnázium).
- Obsah učiva v oboru výtvarná výchova a jeho dosahované cíle.
- Limity a bariéry ve výuce reflektující subjektivní a objektivní postoje jednotlivých učitelů z výzkumného souboru.
- Výzkumné šetření slouží k tvorbě dalších dokumentů v projektu. Jedná se o „metodiky“ a „podněty k didaktikám“ oboru výtvarná výchova.

Výklad výsledků výzkumu je pro přehlednost členěn do kapitol podle hlavních okruhů zjištěných problémů. Ty se vztahují ke klíčovému/kritickým místům realizace kurikula ve výuce školy s ohledem na přítomnost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ve zkoumané třídě. Výzkumná zpráva v jednotlivých dílčích částech vyhodnocuje a interpretuje data, která

³⁵Dokument UNESCO. [online]. Salamanca-Statement, 1994. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

³⁶Výzkumný projekt: *Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (MUNI/A/1169/2014), řešitel Zámečnicková, D., 2015, Grantová agentura MU; Výzkumný projekt: *Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní společnost*. (MUNI/B/1553/2014), řešitel Pančocha, K., 2015, Grantová agentura MU.

³⁷Srov. 1) Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd., Brno: MU, 1996.
2) Výzkum z diplomové práce: Hinnerová, P. *Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy pro základní vzdělávání*. Plzeň: ZČU, 2013.

mají za cíl analyzovat a interpretovat výukové strategie učitelů oboru výtvarná výchova. A dále v procesu jejich učení i míru naplnění predikovaných inkluzivních hodnot.

2.5.1. Oblast naplňování – Využívání odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství

U souboru vybraných inkluzivních hodnot (viz výzkumný nástroj „Formulář“ II. a III. část) byly ve výzkumném šetření detekovány následující interpretační výroky učitelů vztahující se ke konkrétním situacím v jejich realizovaných výukových lekcích, nebo odrážející jejich dlouhodobější konzistentní názory (postoje) na výuku oboru výtvarná výchova.

Častý výrok učitelů *„každý jsme jiný, ale přesto jsme nějak stejní“* poukazuje na většinově přijímaný znak profesionality pedagoga výtvarné výchovy, jenž vychází z pedagogické znalosti dneška. Učitelé mnohdy až intuitivně a velice často tento postoj ve výukových lekcích deklarují. Podstatně méně je obsáhle komentují a spíše často schovávají za formalistické sdělení. Na takové pojetí poukazují výzkumy z oblasti diverzity žáků v proinkluzivní škole.³⁸ Výrok testující učitelky základní školy (dále ZŠ) má reprezentativní výpověď pro naplňování této oblasti. *„Pro žáky jsou výtvarné vyjadřovací prostředky významným komunikačním kanálem, je vnitřně silně motivovaná tvořit, což rozvíjí její potenciál. Projevuje se u ní ale zvýšená úzkost. Ve skupině je třeba hledat způsoby, jak ji zapojovat velmi citlivě. Slabší stránkou je právě plachost a uzavřenost. Je jí třeba citlivě vést ke komunikaci o své práci a upevňovat sebejistotu – posilovat sdílení se spolužáky.“* Ve svých reflexích učitelky velice často popisovaly své porozumění tomu, co je „norma, odchylka, chyba“. Poukazují na to, že obor výtvarná výchova odlišným způsobem vnímá tyto pojmy, které mají nádech spíše alterity než normativnosti. Kategorie odchylka/norma/postižení determinující osobnosti žáka přisuzují učitelky více teoretickým konceptům (oboru speciální pedagogika, pomocným vědám lékařským či psychologii) a zároveň se s nimi méně identifikují. Učitelky často do svého jazyka převzaly tento speciálně pedagogický pojmový slovník především pro konsenzus mezioborového porozumění a projektového „nářečí inkluzivní školy“ (např. integrace, otevřenost školy, inovace ve výuce, inkluze, podpůrná opatření atd.). Velice často zaznívala interpretace odkazující na pozitivní hodnocení své výuky výroky *„učitel je mediátorem v porozumění a toleranci jinakosti“*. Dále poukazovaly na to, že *„učitel je tlumočnick (překladač jinakosti) ve výtvarné výchově“*. Další časté formálnější výroky směřovaly do oblasti oborové diagnostiky schopností a podpory dovedností (potenciality) svých žáků.

³⁸Diverzita je vnímána jako významná měřitelná položka v „Ukazateli inkluze“.

Učitelky často deklarovaly vysokou důležitost znalosti své třídy. Následující hodnocení obsahuje většinový postoj u testovaných učitelek VV: „*Znám osobnosti jednotlivých žáků a jejich potenciál i limity a díky tomu umím efektivně nastavovat úroveň výstupů.*“ „*Domnívám se, že učitel výtvarné výchovy umí lépe pracovat se skupinovou dynamikou. Já se snažím posilovat potenciál a limity mých žáků tak, aby tomu moje třída i jednotlivci rozuměli.*“ Učitelky často zmiňovaly přínos asistenta pedagoga (AP) pro kvalitu vzdělávacího procesu. Následující reflexe učitelky gymnázia je reprezentativní pro tuto oblast hodnot: „*Žáci, kteří nejsou tak výtvarně šikovní, inspirovali ostatní spolužáky tím, že jim ukázali, že píle a snaha je na 1. místě každé práce. A pokud práci dokončí, i když to nebude perfektní, bude to oceněno nejen ve VV.*“ Výtvarné lekce a otevřené otázky v dotazníkové části výzkumného nástroje však vždy neposkytly dostatečně hlubokou reflexi. Obsáhlejší data poskytly i následné rozhovory s učitelkami. Vyhýbání se stigmatizaci žáků se SVP považují učitelky oboru výtvarná výchova (dále jen VV) za důležité a svoji strategii, jak nálepkování žáků předcházet, popisují ve svých textech. Z reflexí lze uvést tento výrok: „*Dokážu konkrétní pozitivní přínosy jednotlivých žáků ‚zviditelnovat‘ ostatním. Opakovanými instalacemi – školních výstav – vzájemně ukazují růst všech žáků a je to také obohacením pro celou školu. Myslím si, že učitel musí být zaměřen, registrovat a pamatovat si vývoj jednotlivých žáků i celé třídy a vést si o tom průběžnou dokumentaci.*“

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly ve svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Pedagog dokáže přijímat a využívat odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství následovně. Interpretace získaných dat vypovídá o tom, že realizace výuky učitelek poukazuje na vysokou významnost osobnostních charakteristik žáků (oborovou a pedagogickou diagnostiku) v jejich výuce (potenciál a jinakost žáků a jejich využití učitelem ve výukovém procesu, profesionální vztah učitele ke svým žákům atd.). Ve své výuce ji popsaly různou formou a mírou autenticity i částečného formalismu (tam, kde uvedly své nedostatečné kompetence se žáky se SVP). Konkrétnější a hlubší popis (jak v rozhovorech, hospitacích, písemných reflexích) postupu naplnění této oblasti hodnot ve výuce byl kolísavý. Interpretace tak obsahovaly vybrané formulace (příklady) učitelek ve třech úrovních pomyslné excelence naplňování této oblasti.

Nicméně testující učitelky se shodují, že kvalita a rovnost jsou pro zajištění inkluzivního vzdělávání zásadní.³⁹

2.5.2. Oblast naplňování – Odbornost a lidské kvality žáků jsou známy a jsou plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a školy, jež jsou faktor podporující inkluzi

Konceptová analýza získaných dat přinesla následující poznatky. Testující učitelky považují ve své výuce za důležité vytvoření bezpečného třídního klimatu zaměřeného na růst osobnosti žáků se SVP, přesto je ale obtížné tohoto klimatu dosáhnout. Učitelky si také často uvědomují, že to předpokládá „*umění sestavit výuku*“ třídě na míru. Též vyjadřují názor, že pro své výukové strategie potřebují následující (příklad): „*Potřebuji znát jednotlivé osobnosti žáků, oborovou diagnostiku a pracovat s dynamikou třídy.*“ Učitelky ZUŠ vnímají následující specifika v této oblasti (ZUŠ, 3. – 5. roč.). Lze doplnit i následujícím příkladem: „*V rámci Základního uměleckého vzdělávání školu navštěvují výběroví žáci, kteří museli absolvovat talentové přijímací zkoušky, bez ohledu na jakýkoli handicap, postižení, nebo zdravotní omezení – tedy museli prokázat jednak určitou míru výtvarné – odborné kvality, a též je brán zřetel na jejich lidské kvality, jinak by nebyli přijati ke studiu. Lze tedy posuzovat pouze hledisko míry talentu, míry zvládnutí vyučovaných technik a míry sociální zralosti, které při začlenění do kolektivu nemá na ZUŠ větší vliv.*“ Učitelky na všech typech škol velmi často v reflexích svých hodin deklarují, že umí zacházet s oborovou diagnostikou, aby nedocházelo k pozitivní (tzv. „naučené bezmocnosti“) nebo negativní diskriminaci (např. příliš velký tlak, neadekvátní, náročné požadavky) – tj. umí efektivně nastavovat stupeň výstupů. Ve většině případů se domnívají, že znají odbornost a lidské kvality svých žáků (učitelka ZŠ, 7. ročník): „*...silnou stránkou u některých mých žáků je empatie, kterou jsem využila při práci ve skupinách, ve kterých si vzájemně pomáhali a upevňovali svoje vztahy. Tyto skutečnosti se snažím přenášet do cílů IVP.*“ Reprezentativní k tématu je i následující výrok (gymnázium, 3. ročník): „*Především ve fázi hodnocení reliéfu byl ponechán prostor pro vyjádření všem*

³⁹Tato tvrzení jsou zásadní pro klíčové principy patrné v tematické činnosti - Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Lze vycházet z publikované zprávy: Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání; Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise (EK). [online]. 2009. [Cit. 10. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

žákům a vzhledem k lidským kvalitám žáka Aleše (schopnost vhledu) a Marka (dovednost pojmenovat přesně hodnoty) došlo k tomu, že se nemuseli cítit diskriminováni.“

Z analýz vyplynulo, že testující učitelky na ZŠ se snaží u žáků se SVP posilovat porozumění učivu ve VV (6. ročník): „*Snažím se žáky s SPU a ADD hodnotit a rozmlouvat s nimi tak, aby byli platnými členy kolektivu a mohli zažít úspěch v svých hodinách VV. Vycházím z podpůrných opatření a IVP dotčených žáků a náročnosti zadaného výtvarného úkolu.*“ U svých žáků učitelky VV poukazují na jejich silné stránky, na nichž se snaží stavět úspěch žáků se SVP (např. vizuální paměť, řemeslná zručnost, citění pro fotografii, představitost, prostorové vidění, zájem o etapu z dějin umění či konkrétního současného umělce atd.)

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Odborné a lidské kvality každého žáka jsou známy a plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a konkrétní školy (ZUŠ, ZŠ, gymnázium) podporující inkluzi. V interpretacích učitelky popsaly své pojetí výuky různou formou. Jejich postoje vyjadřovaly odlišnou míru expertnosti v této problematice, která se dotýká explicitně osobnosti žáků s různou mírou postižení.⁴⁰ Konkrétnější a hlubší popis (v rozhovorech, hospitacích, písemných reflexích) postupu naplnění této oblasti vycházel ze zkušeností testujícího učitele. Expertnost testujících učitelek je dána mezioborovou znalostí (např. oboru speciální a inkluzivní pedagogiky, aprobační učitele, sebevzdělávacími kurzy aj.) a praktickou aplikací nástroje – „podpůrných opatření“. Kvalitní vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (tzv. IVP) či podobného individualizovaného plánu výuky pro některé žáky (například s komplikovanějšími vzdělávacími potřebami) předpokládá ochotu zvolit více specificky zaměřený přístup k učení v oboru. Testující učitelky ZŠ vnímají, že dokument IVP by měl být správně vytvářen tak, aby maximalizoval nezávislost žáka, jeho účast na určování cílů a spolupráci s rodiči a rodinou. Zastávají přístup k učení, který se snaží vyjít vstříc různým potřebám všech žáků bez zařazování do kategorií/nálepkování, je v souladu s inkluzivními principy.⁴¹ Výtvarná tvorba a kolektivní výtvarné projekty učitelů tak nabízejí bohatý prostor

⁴⁰Významem sebehodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání se zabývá výzkum autorů Havel, J., Kratochvílová, J., Filová, H. (2013). Do výzkumné oblasti zahrnují autoři kategorie klima školy a třídy, principy a uplatňované strategie výuky a didaktické prostředky. Výsledkem šetření byl výzkumný nástroj podporující seberegulaci při zvyšování kvality své vlastní školy. Další výzkum publikován v odborné knize: Pančocha, K., Vítková, M. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. 1. vyd. Brno: MU, s. 58-63, 2013.

⁴¹Zpráva Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání. [online]. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, s. 16, 2009. [Cit. 22. 12. 2019]. Dostupné z:

pro poznání lidské kvality žáků se SVP. Podkapitola obsahuje výzkumníky vybrané formulace (příklady výukových situací) učitelů ve třech úrovních na škále pomyslné excelence naplňování této oblasti hodnot v konkrétních postupech.

2.5.3 Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky

Analýza získaných dat přinesla následující poznatky. Testující učitelky považují ve své výuce VV za důležité takto formulovaný koncept, kdy je žák spoluvůrce stylu výuky a kdy je žák učiteli partnerem. Analýza potvrdila, že především specifika výuky žáků se SVP na ZUŠ jsou odlišná, než na ZŠ či gymnáziu. Následující reprezentativní postoj učitelky ZUŠ (3. – 5. roč.) k této oblasti hodnot byl formulován následovně: *„Zadání tématu – Selfie – neumožňuje, bez větší modifikace, formu spolupodílení se na plánování společné vzdělávací aktivity a stylu výuky (výukové strategie). Žáci u tohoto zadání pracují každý individuálně v rámci svých dovedností, schopností a odlišností na zadaném tématu. Spolupodílení na plánování vzdělávací aktivity se u tohoto zadání může maximálně vztahovat na jednotný souhlas všech žáků s tímto zadáním, práci na něm a spolupráci s učitelem. Plánování vzdělávacích aktivit je dáno obsahem ŠVP pro VO ZUŠ, tedy žáci se spolupodílejí na plnění zadaných témat a jsou nedílnou součástí zvolené výukové strategie. U Jakuba s diagnostikovanou ADHD se způsob vzdělávání nijak neliší. Pokud se jedná o zadání s prvky kooperativního vyučování, nebo v rámci projektové výuky, spolupracuje Jakub se spolužáky na společných bodech zadání a následně si svůj díl práce v rámci společného tématu odvede ve svém vyhrazeném prostoru. Pokud se nejedná o kooperativní zadání či společný projekt jako tomu je u zadání Selfie, pracuje Jakub, stejně jako ostatní, samostatně ve svém vyhrazeném prostoru a znovu se zapojuje při společné reflexi v závěru hodiny.“* V této oblasti se testující pedagogové na všech typech škol shodli, že při plánování vzdělávacích aktivit se všichni žáci musejí co nejvíce poznat. Pedagog by zde měl být moderátorem při plánování zajímavé a motivační vzdělávací proinkluzivní aktivity. Dle své úrovně poznání mají všichni žáci (i se SVP) maximálně porozumět samostatným kategoriím, jejich provázanosti a významům (tj. tvůrčímu procesu, samotnému vizuálu a reflexi o vizualitě a jich samých) tak, aby mohli

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

spolu efektivně spolupracovat. Všichni žáci při plánování aktivit mají získat či rozvinout různé rejstříky a strategie přístupů v oboru VV (dějiny umění, výtvarné technologie, komunikace, reflektivní dialog atd.). Příkladem naplnění může být tento výrok (ZŠ, 7. roč.): „... *toto jsem využila nejen v modifikaci vašich (vzorových) lekcích. Žáci si sami zvolí, čím začneme, kdo s kým bude pracovat, jakými barvami, kdo bude lepit, stříhat, jaké písničky si pustíme k práci. Je fajn, že se nehádají, dokáží naslouchat druhému a neskákat si do řeči.*“

Shrnutí:

Pedagogové refletovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky u své školy (ZUŠ, ZŠ, gymnázium). Design akčního výzkumu naplňoval fakt, že každá pedagogická situace má dva základní prvky: žáka a obsah vzdělávání.⁴² Úkolem kurikulárního plánování na všech úrovních je vytvořit správnou interakci mezi žákem a obsahem vzdělávání.⁴³ Učitelky v našem výzkumu operují často s pojmy, které obracejí pozornost spíše k akční stránce učitelského pojetí – vyučovací styl, strategie výuky.⁴⁴ V reflexích popsaly své pojetí výuky zaměřené na výše uvedenou oblast různou formou. Náš výzkum potvrdil, že to, čím se učitel ve výtvarné výchově zabývá, co naopak přehlíží, s čím souhlasí, s čím nikoliv a jak vysvětluje své rozhodování a postoje k plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky, má tedy důležité dopady do jeho jednání ve výuce výtvarné výchovy. Vypovídá to také o tom, jakým způsobem a do jaké míry učitel akceptoval, nebo odmítal koncept inkluze a její nedefinované pojetí ve své výuce s žáky se SVP. „...*to, co píší v inkluzi, jsme tu již dávno dělali, akorát se tomu tak neříkalo, pro mě to není nic nového, dělám to celou svou pedagogickou praxi,*“ nebo sebekritický postoj v duchu akčního výzkumu reprezentovaný tímto výrokem učitelky ZŠ: „...*musím se stále učit novým věcem, ředitel nás posílá na mnoho domácích i zahraničních kurzů, jak pracovat proinkluzivně s našimi problémovými žáky, jsou to pro mě nové a úžasné impulsy do změn ve výuce VV.*“ V realizovaném výzkumu byla nalezena oblast silné orientace na žáka u výzkumného

⁴²Srov. Výzkumná zpráva: Janík, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. VÚP: Praha, s. 56, 2010.

⁴³Harbo (1991) In Janík, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. VÚP: Praha, s. 56, 2010.

⁴⁴J. Mareš mluví o oblasti učitelova pojetí kurikula: Mareš, J. *Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy*. In Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 6–27, 1996.

souboru.⁴⁵ Do naplňování této oblasti lze zařadit tento komentář: „*Nejdůležitější jsou pro mě žáci, chci pro každého to nejlepší*“ (výrok učitelky ZŠ). Tuto orientaci často dokládají ve svých odučených hodinách užitými prvky artefietických přístupů ve výuce (vědomě či nevědomě) především u žáků se SVP.

2.5.4. Oblast naplňování – Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků

Analýzy získaných dat přinesly následující poznatky. Testující učitelé považují ve své výuce VV za velice významné, když učitel zná dostatečně specifika žáka se SVP. K tomu používají oborovou diagnostiku VV. Část učitelek deklaruje, že jsou schopny zařadit žáka se SVP podle výtvarné typologie dle jeho preferencí a potenciálu. Využité metody a formy práce u žáka se SVP reprezentuje tento výrok učitelky ZUŠ (3. – 5. roč.): „*Jakub má vymezeno zvláštní místo k práci vedle ostatních spolužáků, kde má na vypracování zadání klid. Místo je v blízkosti učitele tak, aby bylo průběžně možné komunikovat, a zároveň žák není od spolužáků zcela izolován. Dalším podpůrným opatřením po domluvě s rodiči je umožnění Jakobovi jít se v průběhu hodiny projít na chodbu v případě přílišného motorického neklidu.*“ Analýza potvrzuje, že pedagogové VV přizpůsobují nabídku strategií možnostem a zkušenostem žáků. Reprezentativním výrokem je například následující (učitelka ZŠ, 7. roč.): „*...výukové lekce splnily moje očekávání, bavily je a žáci měli snahu je dokončit. Rádi zkoušejí nové věci, jen je problém v tom, že se nesmí zašpinit. Původně jsem plánovala pozadí v lekci – Stíny dokončit křídami. Kdybych na tom trvala, práci nedokončí.*“ Další způsob naplnění této oblasti lze uvést výrokem učitelky (učitelka ZŠ, 6. roč.): „*...pokud pracujeme na složitější práci a vidím, že žák sám práci nezvládne (časově nebo technicky), nabídnu mu činnost ve dvojici nebo ve skupině.*“ Silná kompetence učitele výtvarné výchovy spočívá ve využívání různých metod a forem pro potřeby žáků (promítající se do individuálního vzdělávacího plánu či pedagogického deníku). Pro tento kontext je možné uvést tuto interpretaci (učitelka ZŠ, 7. roč.): „*Petra (III. stupeň podpůrného opatření) je moc šikovná a u VV relaxuje. V půlce jednotky častokrát odbočí od zadaného tématu a dotvoří práci podle svého (což je z mého pohledu v pořádku). Pokud ji práce od začátku nezaujme, nepracuje. Vzhledem k jejímu disharmonickému rozvoji osobnosti se snažím vždy nachystat i jiné varianty práce, aby si vybrala a pracovala. Petra je velmi*

⁴⁵Srov. Janík, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. VÚP: Praha, s. 56, 2010.

empatická a má smysl pro spravedlnost. Potenciál vidím v tom, že se ale alespoň na chvíli soustředí na něco, co ji baví a začne si věřit a zvedne si sebevědomí.“

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzívních hodnot: Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků. Orientace části učitelek z výzkumného souboru na metody a formy ve výuce je velmi silná. Méně učitelé hovoří o převzatých a zažitých metodách na jimi absolvovaných workshopech cíleně zaměřených na zvládnutí inkluze se žáky se SVP (artefiletika, vzdělávací kurzy Rytmus, z. s. aj.). Minimálně se také zmiňují o opakovaných zahraničních zkušenostech, které by ukázaly dlouhodobější praxi ze zahraničí a problémy, jež v praxi zahraniční učitelé řešili. Metoda a formy práce jsou ovlivněny tím, zda je učitel aprobován v oboru výtvarná výchova na ZŠ. Míra úrovně vzdělání oboru má pozitivní vliv na kvalitu a rejstřík používaných metod a forem ve výuce především pro práci s žáky se SVP. Základy speciální pedagogiky či kurzů ČŽV mají pozitivní vliv na orientaci v nastupujících trendech, především do ZŠ. Nicméně obor výtvarná výchova principiálně předpokládá individuálnější přístup k žákům a pracuje s reflexí jejich činnosti. Tento postoj deklaroval aprobovaný i neaprobovaný učitel. Záleželo na zkušenosti a motivaci učitelů k náročnější práci. Analyzovaná data byla získána z reflexí výukových lekcí, kde formy a metody práce učitelé podrobněji popisovali na konkrétní výuce. Role výtvarné výchovy je prostor, kde se může dostatečně realizovat i žák se SVP a být úspěšný. Tento postoj od vyučujících dalších předmětů na ZŠ zazněl v jedné z reflexí: „*Ty je (žáky se SVP) v té výtvarce zvládneš lépe*“ (výrok aprobovaného učitele ČJ – VV na ZŠ zapojeného do projektu). Dílčí výsledky v této oblasti výzkumu se blíží analogicky výsledkům výzkumu autorů K. Pančochy a H. Vaďurové (2013), kteří ve svém výzkumu na téma aktéři inkluze prokázali existenci vztahu mezi postoji k obecnému inkluzivnímu vzdělávání žáků s postižením a znalostmi/schopnostmi respondentů (laické veřejnosti). Dotazovaní lidé, kteří hodnotili své znalosti problematiky jako nadstandartní, dokázali komunikovat s osobami s různým druhem postižení a měli pozitivnější postoje k myšlence inkluze.⁴⁶

⁴⁶Srov. Pančocha, K., Vaďurová, H. a kol. *Aktéři školní inkluze*. Brno: MU, s. 27, 2013.

2.5.5. Oblast naplňování – Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní

Užité analýzy získaných dat přinesly následující poznatky. Testující učitelé pro tuto oblast hodnot považují za velice významné orientovat se na silné stránky žáků a znát jejich slabé stránky projevující se v učení oboru výtvarná výchova. Reprezentativní je následující komentář (učitelka gymnázia, 3. roč.): *„Při společném hodnocení reliéfů byl kladen důraz na to, aby se všichni žáci zapojili do společné diskuse. Vzhledem k tomu, že Matěj (2. stupeň PO) má dobrou slovní zásobu, vyniklo jeho slovní hodnocení a mohl zažít ocenění ostatních. Aleš (2. stupeň PO) zase dokázal vyjádřit stručně, ale výstižně podstatu svého sdělení, což by pro něj mohlo být motivující jako pro introverta, aby se příště neostýchal hodnotit a diskutovat s ostatními.“* Jednoznačným postojem testujících učitelů je, že výtvarný obor je pluralitní prostředí, kde neexistuje "pouze jedno dobré řešení". Pracují tak velice silně s individualitou žáků. Každý další pohled na řešené téma ve výtvarných projektech je od každého žáka obohacující. Pro třídu tak tato spolupráce rozšiřuje „terén“ vidění a vnímání všech. Příkladem může být následující komentář (učitelka, ZUŠ, 3. – 5. roč.): *„...prozkoumávání názorů a pohledů druhých je možno u tohoto zadání uplatnit také prostřednictvím vnější motivace, v rámci průběžného reflexivního dialogu, kdy se všichni žáci společně seznámí s tvorbou autorů, kteří s motivem portréту či selfie pracovali.“* Žáci se mohou skrze obsah vzdělávání výtvarné výchovy učit toleranci k jinakosti spolužáků, naslouchání jejich názorům a efektivní komunikaci, která vede k lepší vzájemné spolupráci. Lze doložit následujícím výrokem (učitelka, ZŠ, 5. roč.): *„...kromě individuálních prací jsou žáci vedeni k tomu, aby spolupracovali a učili se jeden od druhého. Tyto sdílené zkušenosti pomáhají jak v začlenění žáků se SVP, tak žáků s OMJ, kteří často mohou přinést i nový pohled na danou problematiku.“* Významný moment je i prezentace děl žáků se SVP v rámci školy. K tomu u učitelů slouží instalace a výstavy výtvarných projektů. Lze doložit na příkladu učitelky (ZŠ, 7. roč.): *„Výtvarné práce společně hodnotíme a vystavujeme ve třídě nebo ve školní galerii, práce jsou označeny jmenovkou, případně fotografií.“* Z výzkumu též vyplynulo, že pro kvalitu výuky je v heterogenní třídě také důležitá přítomnost kvalitního asistenta pedagoga, jenž je přínosem pro reflektivní dialog žáků se SVP či motivování a vedení k prozkoumávání názorů a pohledů druhých žáků.

Shrnutí:

Pedagogové reflektovali ve svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů

druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní. Analýzy získaných dat vypovídají následující. Realizace výuky učitelek poukazuje na vysokou významnost pojmu spolupráce a kritické myšlení mezi žáky v heterogenní třídě. Velmi často ve výuce kladou důraz na dostatek času tak, aby mohly věnovat pozornost dění v pracovních skupinách nad výtvarnými projekty. Je pro ně důležité, aby měly možnost procesy ve výuce korigovat. Přítomnost žáků se SVP tak obecně u učitelů zvyšuje osobní aspiraci na kvalitní oborovou intervenci pro zachování autentického procesu (ve vztahu k identitě každého žáka). Často tyto situace vnímají jako osobní výzvu. Lze tak mluvit u našich učitelů o snaze vytvoření podmínek nerestriktivního prostředí ve školách. Ve svém výzkumu o tom hovoří V. Hájková (2010). Za základní předpoklady takto nazvaného prostředí považuje přístupnost a prostupnost, a to jak fyzickou, tak komunikační, v prostředí školy i ve veřejném (kulturním) prostředí.⁴⁷ Učitelé si též intenzivně ve svých reflexích odučených lekcí často uvědomují, že pro úspěch jejich práce je zásadní pozitivní vnímání individuálních odlišností mezi žáky. Inkluze tedy nepředstavuje asimilaci. Žáci se SVP by se ve výuce oboru výtvarná výchova měli plně zapojit do vzdělávání. Neměly by tak nastávat situace, kdy jsou ve výuce pouze fyzicky přítomní.⁴⁸

2.5.6. Oblast naplňování – Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků

Tuto výzkumnou oblast naplňovaly učitelky ve svých výukových lekcích často. Jejich reflexe i hospitace poukazují na situace, kdy výukový proces ovlivňuje adekvátní počet žáků ve třídě, vhodné prostorové (ateliérové) podmínky a podpora vedení školy přijímat žáky se SVP s různým stupněm podpůrných opatření. Část výše uvedeného reprezentuje výrok učitelky (ZŠ, 5. roč.). *„Žáci se v hodinách učí vzájemnému respektování tím, že každý má možnost upozornit na svoje úspěchy, na nově získané poznatky (co zjistil při zpracování zadané výtvarné úlohy), připomenout, na co by si ostatní měli dát pozor při užití malířských a kresebných metod.“* Dotázaní pedagogové kladli důraz, především u žáků z kulturně/sociálně odlišného prostředí a žáků s poruchami chování, na funkční komunikaci s rodiči a vzájemné pochopení výchozí pozice ve vzdělávacím procesu VV jejich dítěte se SVP. Klíčová je též podpora poradenských zařízení dostupná rodičům i pedagogům spádové školy. Konkrétním příkladem výše zmíněného

⁴⁷Srov. Hájková, V. In Pančocha, K., Vaňurová, H. *Aktéři školní inkluze*. Brno: MU, s. 11, 2010.

⁴⁸Srov. 1) Miles, S. In Pančocha, K., Vaňurová, H. *Aktéři školní inkluze*. Brno: MU, s. 10, 2010.

2) Miles, S. [online]. *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*, 2000. [Cit. 22. 12. 2019]. Dostupné z: www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn2.php

je následující výrok testující učitelky (gymnázium, 3. roč.): „... jelikož i z poradny (PPP) zaznělo doporučení, aby byl respektován individuální rytmus obou žáků (2. stupeň PO⁴⁹) a měli dostatek času na plnění úkolů. Jednotlivé fáze lekce (týkající se haptického ověřování a modelování) si mohli svobodně stejně jako ostatní žáci časově uzpůsobit svému tempu. Nicméně pracovali přibližně stejně rychle jako ostatní.“ Specifikum výběrových škol pro tuto oblast hodnot dokládá následující komentář učitelky ZUŠ: „Výběroví žáci, kteří museli absolvovat talentové přijímací zkoušky, bez ohledu na jakýkoli handicap, postižení nebo zdravotní omezení, museli prokázat určitou míru výtvarných předpokladů, jinak by nebyli ke studiu přijati. V případě, že se v učební skupině vyskytne žák s ADHD, jehož zdravotní dispozice vyžadují podpůrná opatření, vzhledem ke všeobecné absenci asistentů pedagoga, jsou mu v rámci možností školy a učitele tato opatření umožněna například volbou výukové strategie. Zadání selfie umožňuje plnění individuálně, tedy bez nutnosti zvláštních úprav.“ Výše uvedené předpokládá dobré organizační schopnosti učitele tak, aby prostředí konkrétních typů škol mohlo být školou pro všechny. Obor výtvarná výchova tak může být „mostem pro inkluzi v těchto školách“.

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifických všech žáků. Analýzy získaných dat vypovídají následující závěry. Právě skutečnost vyšší míry sociální izolovanosti žáků se SVP (s vyšším stupněm podpůrných opatření) je také způsobena nedostatečnou/méně optimální, nebo naopak nadbytečnou pozorností při plnění zadání žáky. Tento jev bývá obecně jedním z nejčastějších terčů kritiky integrace/inkluze při vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.⁵⁰ Testující učitelé se domnívají, že výtvarný obor má tak s těmito jevy ve vzdělávání potenciál lépe pracovat a tyto bariéry překonávat.

Oblast komunikace a pracovní tempo je v rámci výzkumu vztažena ke „stupni podpůrných opatření a relevantním cílům IVP žáka pro obor HV a VV“ (viz část Formuláře – Detailní charakteristika žáků). V rámci výzkumného nástroje odpovídali učitelé v rámci uvedených položek. Problematika míry narušené komunikační schopnosti vyžaduje specifický přístup k žákovi se SVP ve výukové jednotce, v hledání sdělení a porozumění u realizovaných

⁴⁹ PO je zkratka pro podpůrné opatření.

⁵⁰ Pančocha, K., Vaňurová, H. et al. *Aktéři školní inkluze*. Brno: MU, s. 10, 2013.

témat z oblasti dějin umění či konkrétních výtvarných projektů. Učitelé poukazovali na obtíže spojené se zpracováním kvalitních příprav na výuku, nedostatečným materiálním vybavením a potřebou konzultací se školním speciálním pedagogem či poradenským zařízením. Jako limit (kompetence) učitele pracovat s těmito žáky (s narušenou komunikační schopností a pervazivními vývojovými poruchami, např. PAS, ADHD) se jevil více na ZUŠ, kde se učitelům tato podpora (odborné speciálně pedagogické poradenství) nedostává či je nedostatečná. P. Švojgrová (2010) ve svém výzkumném šetření uvádí, že nejdůležitější součástí speciálně pedagogické podpory žáka s narušenou komunikační schopností ve výuce je školní speciální pedagog – logoped (62 % respondentů). Praxe učitelů shodně naráží na obtíže při komunikaci a spolupráci s rodinami a také na nedostatek času pro práci se všemi žáky se SVP ve výuce.⁵¹

Rozdíly ve vlastní zkušenosti žáků determinovaných SVP reflektují sociální interakce ze školního, mimoškolního a rodinného prostředí. Učitelé výtvarné výchovy je z části reflektovali v položkách „Formuláře výukové jednotky“. Nedostatek informací o osobnostních kapacitách žáků poskytnutých rodiči učitelům na ZUŠ se ukazuje výrazně problematičtější než za základní školy. Z výzkumu vyplývá, že respektování získaných zkušeností žáků se SVP má souvislost s mírou stigmatizace žáka i jeho rodiny (nebo neformálních pečovatелů). Míra stigmatizace jako bariéra v inkluzivním procesu výuky byla učiteli eliminována rozvojem autentického kreativního (případně talentovaného) výtvarného projevu a přínosem žáka pro vzájemné učení v kolektivu třídy.

2.5.7. Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciaci)

Testující učitelky na všech typech škol vyjádřily snahu rozvíjet u žáků znalost a rozumění různým formám komunikace, které se vztahují k oborově didaktickým jevům. Konkrétní úspěšný postup v rámci učení nabízí učitelka ZŠ (9. roč.) v tomto komentáři: „*Modelová lekce – Příběh v obraze a za obrazem – nabízí příležitost pro komunikování subjektivní interpretace vycházející z obrazů starých mistrů. Úvodní aktivitu tvoří odpovídání na kladené otázky zaměřené na osobní interpretaci obrazů. Odhad kontextu a použití výtvarných prostředků přináší pestrou řadu zaznamenaných individuálních dojmů, domněnek a znalostí s důrazem*

⁵¹Švojgrová, P. Analýza zajišťování poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole In Pančocha, K. (ed.) *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: MU, s. 141–149, 2010.

na to, že každá výpověď každého žáka je cenná, svébytná a „správná“. Nápady je možno sdílet, společně přečíst (anonymní lístky si mohou žáci vylosovat a nečíst tak své poznámky, ale některého spolužáka, opadá ostych). Záznam této úvodní aktivity, přepisu studentských odpovědí, byl vždy připojen k reprodukci (ta byla promítnuta studentům na dataprojektoru).“ Testující učitelky deklarovaly, že ve výuce se více věnují komunikaci a sebereflexi žáků. V rámci hodinové dotace VV tomuto věnují značný prostor. V reflexi výuky ZUŠ byl formulován učitelkou žáků tento postoj: *„Žáci ve skupině jsou přirozeně odlišní ve svých výtvarných předpokladech a schopnostech. U žáka s ADHD jsou některé vnitřní předpoklady odlišné od ostatních žáků (schopnost koncentrace, paměť ad.). Tato diference je řešena u některých témat individuálním přístupem, nebo vhodnou volbou zadání, potažmo vhodnou formou komunikace. U zadání – Selfie odlišnosti nehrají roli, naopak zadání staví na individualitě každého z nich.“* Přínosný ke zkoumané oblasti je i výrok učitelky ZŠ: *„...v hodinách VV popisované třídy mají žáci možnost pracovat podle svého tempa a svých předpokladů na rozdíl od jiných tzv. silových předmětů ZŠ.“*

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciaci). V této oblasti je testujícími učiteli poukazováno na zásadní význam oboru výtvarná výchova pro porozumění interpretace vlastních zkušeností a identity, a to nejčastěji skrze artefietický proces. Reflexe učitele i žáka ve výtvarné výchově byla pro učitele na všech typech zkoumaných škol spjata s procesem komunikace. Jedinečnost výtvarné výchovy vztahovali k zprostředkování uměleckého i mimouměleckého dialogu, v němž lze plně uplatnit proces individualizace a diferenciaci. Tyto principy považovali učitelé za klíčovou pro kvalitní práci s žáky se SVP (s vyšší mírou podpory druhého stupně a výše) v heterogenní třídě. Vzájemný dialog považovali učitelé za nutný pro efektivní komunikaci. Učitelé označili mistrovství dialogu druhem umění, které je zcela osobitě spojeno současně s každým žákem na jeho vzdělávací cestě. Tento dialog ovlivňuje převažující hodnotová orientace ve společnosti či konkrétní komunitě.⁵² Ve výsledcích výzkumu uvádí J. Havel a J. Kratochvílová (2011) individualizaci a diferenciaci ve výuce jako základní podmínku pro strategie podporující inkluzi. Výzkumné šetření autorů navazuje na obsahovou analýzu školních vzdělávacích

⁵²Srov. Vomáčková, H. a kol. [online]. Odborná kniha, s. 59, 2015. [Cit. 15. 12. 2019]. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>

programů, při níž jsme pojmenovali jako nezbytnou podmínku inkluze uplatňování individuálního přístupu a diferenciaci ve výuce. Testující učitelé akceptovali uplatňování individualizace a diferenciaci ve výuce, a to i na základě RVP ZV, v němž jsou explicitně vyjádřeny pro všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento požadavek deklarovali jako základní princip naplňování inkluze, který by se měl týkat každého žáka v hodinách výtvarné výchovy.⁵³

2.5.8. Oblast naplňování – Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení

Při naplňování této oblasti hodnot ve výuce poukazovaly testující učitelky na specifické podmínky pro realizaci výtvarných projektů. Kladly zde akcent na umožnění plnohodnotných rolí u všech žáků. Výše uvedené je možné doložit reprezentativní citací (učitelka ZŠ, 9. roč.): *„...další sdílení dojmů z obrazů se už komunikovalo ve skupinkách. Žáci se sami rozdělili do tří skupin a jako třída se domluvili, která skupina si vybere který obraz. Dívka s ADD se neúčastnila zdramatizování obrazové scény, ale vypracovala samostatně teoretický výklad k obrazu v rámci svojí skupiny. Následně k reprodukci dostala každá skupina dva iPady, na kterých si žáci blíže dohledali informace o autorovi i námětu, a dostala pokyn vymyslet zdramatizování scény i s krátkými dialogy obsazených postav (zajímavé by bylo opakovat lekci u studentů tohoto věku s abstraktními nebo nefigurativními malbami).“* Často ve svých reflexích učitelky poukazovaly, že základem je kvalitní individuální i skupinová motivace i vhodné organizační zajištění pro žáky se SVP. Příklad angažovanosti, tak jak je vnímá testující učitelka ZUŠ (3. – 4. roč.), je následující: *„...žáci jsou motivováni ke splnění zadání, se zadáním a tématem se vnitřně ztotožňují i vzhledem k tomu, že pracují svépomocí skrze vlastní technologie a se svým vlastním portrétem. Každý pracuje samostatně, tedy prvek společného učení spočívá v práci v jedné skupině na společném tématu.“* Testující učitelé především na ZŠ kladou větší důraz na porozumění významu a cílům VV v rámci průřezových témat. Za reprezentativní výrok lze označit následující citaci učitelky (ZŠ, 5. roč.): *„...V každé vyučovací jednotce dodržuji strukturu vyučovací hodiny, tzn. úvod, motivaci, seznámení s cílem hodiny, věnujeme dostatečný čas vlastní práci a v závěru lekce hodnotíme. Vzhledem k tomu, že v 5. ročníku je pouze 1 VH /VV týdně, často propojují hodiny VV s hodinami Č a P. Žáci jsou s tímto postupem srozuměni a snaží se práci dokončit.“* Příklad angažovanosti vnímaný testující

⁵³Srov. Kratochvílová, J., Havel, J. [online]. Výzkumná zpráva, 2011. [Cit. 21. 12. 2019]. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kra_Indiv.pdf

učitelkou ZŠ (6. roč.) ve svých reflexích je možné deklarovat následující citaci: „*Využila jsem skupinovou práci, žáci tak rádi pracují, jsou zvyklí. Každý dostal svou roli a měl splnit svůj díl úkolu. Učí se tím spolupracovat s ostatními a respektovat jejich práci.*“

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení. Testující učitelé považovali pro angažovanost žáků se SVP ve svém učení za nutné, aby žáci uměli vyjadřovat své pocity v jednoduchých situacích a mohli tak zažít úspěch ze své práce. V tomto smyslu šlo o posílení osobního emocionálního vyjádření postojů žáků mezi sebou, ale také o to, umět tyto city sám adekvátně přijímat a reagovat na ně. Významnou úlohu sehrávaly výtvarné projekty, kde žáci znali své role a rozuměli vzniklým situacím, které vytvářely prostor pro simulaci prožitku.

Organizace společného učení nesla v rámci lekcí výtvarné výchovy tuto strukturu, jež pro část učitelek představovala cíleně používaný nástroj evaluace odpovídající principům akčního výzkumu. V rámci úvodu do aktivity ozřejmily své cíle, daly jasné, srozumitelné a věku odpovídající instrukce o průběhu činnosti a případně zdůraznily experimentální charakter výtvarné činnosti. Dále následovala vlastní aktivita žáků, k níž měly vytvořen vlastní metodický materiál. Kvalitní reflexe pedagogů obsahovaly popis pozorování, jak se žáci chovají a jak jednají. Zpětná vazba, kterou tím pedagog získal, mu napověděla nejen o kvalitě klimatu ve své třídě, ale i o naplněných potřebách jednotlivých žáků se SVP. Aktivity uzavíralo vyhodnocení průběhu a návrhy na zlepšení.

Organizaci společného učení mnozí testující učitelé, především na základní škole, naplňovali např. pořádáním školních akcí (výstav, prezentací artefaktů před publikem školy), jež zprostředkovaly sdílené zkušenosti, při kterých měli žáci prožívat kladné emoce a zároveň si uspokojit základní sociální potřeby. Jednalo se tedy o sociální interakce s pozitivní dynamikou, při kterých žáci se SVP prožívali větší uspokojení ze sociálního kontaktu i osobního úspěchu ve své škole.

2.5.9. Oblast naplňování – V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah)

Výzkumníci analyzovali data od testujících učitelů o překážkách, které musí na cestě za inkluzí překonávat. Položili jsme tedy následující dotazy při hospitacích i rozhovorech. Která konkrétní opatření používají nejčastěji? Často byla ve školní realitě pojmenována tato oblast.

Výše uvedenou oblast lze dle učitelů v rámci oboru naplnit skrze výtvarné vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti, individuální projev a s využitím individualizovaných témat. Vše je podmíněno jasně stanovenými cíli a variacemi způsobů, jak toho s žáky dosáhnout. Ze školní reality lze předložit výrok učitelky ZŠ k výše uvedenému: „*V úvodu zvolené pilotní lekce – Příběh v obraze a za obrazem, byli žáci hned v samém úvodu seznámeni se třemi cíli lekce, a to zkoumáním možností interpretace uměleckého díla, detailním seznámením s vybraným uměleckým dílem a vlastní tvůrčí interpretací obrazu.*“ Individualizovaná témata byla přítomna v této formulaci učitele ZŠ následovně: „*...s malou obměnou pro jednu žákyni se SVP (neúčastnila se scénky, ale pracovala na teorii k obrazu) se zapojili do všech částí všichni žáci a vzájemná různorodost napomáhala živosti scének a aktualizovala je do současnosti.*“ Jiný testující pedagog ZŠ uvedl následující didaktický postup: „*V první části první lekce jsem pracovala s textem, využila jsem poznatků z hodin literární výchovy, což jsem využila v motivaci. Žáci se aktivně do diskuse zapojili (i ti, kteří mají výukové problémy či problémy se čtením). Práci s textem jsem věnovala větší část první lekce, protože bylo nutné, aby si všichni (i ti slabší) zapamatovali text a byli schopni ho výtvarně zpracovat. Ve třetí lekci již žáci pracovali samostatně (žáci s IVP pod vedením asistentka pedagoga). Ponechala jsem jim dostatek času na samostatnou práci. Rychlejší žáci práci v této lekci dokončili, někteří mě požádali o individuální dokončení, což jim umožnila třídní učitelka (jednalo se především o žáky s SPU).*“

Shrnutí:

Učitelky reflektovaly ve svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah). Učivo výtvarné výchovy je testujícími učiteli nejčastěji vnímáno jako pomocný nástroj inkluzivního vzdělávání, jež žákům se SVP nabízí optimalizaci cílů, výkonu i rozsahu především na základní škole a v porovnání s ostatními vyučovanými předměty. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se testující učitelé snažili klást menší akcent na předávání prakticky upotřebitelných informací a dovedností a ve větší míře kladli důraz spíše na osobnostní a komplexní kultivaci žáka se SVP prostřednictvím vyučovacího předmětu výtvarná výchova. Učitelky ve svých reflexích výuky popisovaly v různé intenzitě reálné situace, z nichž si žáci odnesli vlastní pozitivní reálnou zkušenost z výtvarné tvorby.⁵⁴ U části učitelek, které popsaly svoje hodiny podrobněji, bylo

⁵⁴Srov. Vomáčková, H. a kol. [online]. UJEP, s. 68, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>

zjevné, že jejich skutečným cílem bylo, aby se u žáka se SVP upevnily postoje, předpoklady a zásady osvojené v podmínkách třídy. Aby k tomu došlo, vyžadovaly a vytvořily podmínky pro vlastní aktivitu žáků se SVP. Pro hodnocení výkonu žáků bylo požadováno mít kvalitní a plnohodnotné informace skrze zpětnou vazbu žáků (především se SVP) své třídy. V rámci svých odučených lekcí dávali učitelé značný prostor pro vyjádření všech žáků k průběhu celé aktivity, k projevení vlastních dojmů, pohnutek nebo k vyjádření svých dalších myšlenek, které s aktivitami výtvarné výchovy souvisí. V tomto ohledu si cenili role pedagogického asistenta ve své třídě pro práci s žáky s vyššími stupni podpůrných opatření.

2.6. Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce

Vzorové a následně otestované lekce představují v našem designu výzkumu „fenomén inkluze – ideový základ versus školní realita“. V reflexích učitelé vytvářeli „řeč vlastní nové praxe“ (pojmenovali inovace v rámci svého participačního akčního výzkumu). Výzkumná zpráva analyzuje, jak testující učitelé nastavili konkrétní směr změny a jaké limity byly identifikovány. Oblast inkluzivních hodnot již byla v první části vyhodnocena jako významná oblast pedagogických determinant výuky. Testující učitelé ve svých reflexích (školní realitě) nejčastěji pojmenovali situace, které podmiňují kvalitu výuky v uměleckém vzdělávání s ohledem na zlepšování podpory při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Potřeba sdílet přesnou vizi své proinkluzivní školy, inkluzivní hodnoty mé školy a skupinové cíle.
- Rozvoj kompetencí učitele (v roli zaměstnance): individuálně podporovat zaměstnance, umožnit návštěvu praktických workshopů dobré praxe, motivovat k rozvoji a sebevzdělávání o žácích se SVP (konkrétně vyšším stupni podpůrných opatření).
- Zlepšovat vztahy ve své škole: spolupracovat s danou komunitou (např. rodin ze sociálně a etnicky vyloučených lokalit měst).
- Vytvářet dobré vztahy s okolím a s rodiči tak, aby pozitivně vnímali kulturní akce a profilace ve smyslu proinkluzivní školy.

- Výtvarná výchova poskytuje podnětné prostředí. Jedná se o prostředí pro úspěch, pro tvorbu, pro relaxaci a pro učení a práci. Záleží pak na osobnosti učitele, které akcentuje více, případně je propojuje navzájem.

Výše uvedené napomáhá vytváření komunitního rámce, který posiluje povědomí sounáležitosti školy s danou lokalitou, a naopak lokality se školou. Nástrojem k naplnění uvedených cílů je i obor výtvarná výchova. Rodiče žáků pak mají tendenci čteněji participovat na školních aktivitách a žáka se SVP v nich aktivně podporovat.⁵⁵ Již publikované výzkumy přinášejí obdobné výstupy vztahující se k této kapitole výzkumné zprávy, které lze pozorovat u našeho výzkumného vzorku.⁵⁶ Souhrnně lze poznamenat, že žáci z proinkluzivněji nastavených škol mají v hodinách výtvarné výchovy přiměřenější nároky na žáky se SVP a jsou schopni nabídnout jim vhodnou podporu, a to díky právě své předchozí zkušenosti. Na základě své praktické zkušenosti z výtvarných projektů byli žáci schopni vytvářet i vhodnější a efektivnější opatření a pomoc druhým žákům se SVP.

2.6.1. Příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení ve sledovaných výukových lekcích oboru výtvarná výchova

Výzkum upozornil u testujících učitelek na vnímání výtvarné výchovy jako podstatné složky školní přípravy na život v prostředí ZŠ, ZUŠ a gymnázií, jež prosazují na svých školách. V následující podkapitole jsou uvedeny příklady dobré praxe z akčního výzkumu, které reprezentují vybrané alternativy (alterace) úloh, jež byly v praxi použity. Tyto úlohy byly kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu.

Část učitelek výtvarné výchovy se snažila akcentovat ve svých reflexích význam kvality života⁵⁷, ke které výrazně přispívá všestranné zaměření intaktního žáka i žáka se SVP. Učitelé z výzkumného souboru se domnívají, že právě zde mají výtvarné činnosti nezastupitelné místo. Vnímají, že jsou ale vystaveni výzvám, jak lépe pracovat s žáky se SVP, především s žáky s poruchami chování a poruchami autistického spektra či kombinovaným postižením.

Z hlediska teoretických vymezení oboru VV má motivace při výuce dva aspekty, které byly též analyzovány v testovaných lekcích. Z praxe uvádíme příklady motivace diagnostické

⁵⁵Srov. Aldaihani, 2010. [online]. In Vomáčková, H. a kol., s. 16, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné online z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>

⁵⁶Srov. Pennicard, Cairns, Hamilton, Hyndman, Reid a Sawers, 1990. [online]. In Vomáčková, H. a kol., s. 65, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné online z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>.

⁵⁷Dnes se pojem kvalita života spojuje s termínem bio-psycho-socio-spirituální pohoda, blíže definovaným Světovou zdravotnickou organizací WHO.

a inspirační. Diagnostickým aspektem máme na mysli odhalování důvodů chování (jak učitelů, tak žáků). Pokud učitelé neporozumí motivaci svých žáků, neporozumí ani jejich chování. Tento postoj učitelů je možné doložit na následujících vybraných výukových reflexích a je vnímán jako významný u žáků se SVP: „...v úvodu hodiny jsem žákům představila projekt, kterého se jako třída účastníme. Z počátku nechápali, proč si nějaká škola z Plzně vybrala právě je, a podezírali mě, že si z nich dělám legraci. Když jsem je ale vzala k interaktivní tabuli a ukázala tvorbu umělců a práce ostatních, které máme uvedené k inspiraci, vzali to jako fakt. V tu chvíli byl pro ně projekt jako závazek.“ (ZŠ, 7. třída, téma – Smysly – svět skrze zrak, lekce – Selfie – portrét jinak)

Inspiračním aspektem motivace máme při analýze výukových lekcí na mysli podněcování žáků k činnosti. Učitelé směřovali svou práci k tomu, aby žák přešel ze stadia motivace k automotivaci, aby mu touha po dalším poznávání zvnitřněla. Tento reprezentativní postoj učitelů je možné doložit na následujících vybraných výukových reflexích. „Třetí lekce byla pro žáky na první pohled výtvarně nejjednodušší. V loňském školním roce jsme malovali detail oka, tak jim to přišlo jako „ízy“. Daleko zajímavější bylo pro ně to, když jsem jim na PC ukázala dílo zvětšeného kuličku na prádlo od Clase Oldenburg. Nedokázali pochopit, že je to socha. Mysleli si, že je to jen vyfocený a zvětšený obyčejný kolík na prádlo, který používá jejich babička doma.“ (ZŠ, 7. třída, téma – Smysly – svět skrze zrak, lekce – Selfie – od celku k detailu). Neodpovídá-li motiv činnosti jejímu cíli, nastává nesoulad motivu a cíle činnosti. Činnost uspokojuje jinou potřebu, která je vůči cíli vnější (např. žákyně vytváří grafický list, aby ho dala kamarádovi na památku do pokoje, nikoliv proto, že by měla ráda grafické tisky). Taková motivace je vnější. Opakem je vnitřní motivace, kdy cíl činnosti odpovídá motivu, např. žák maluje pro radost z tvorby. Výše uvedené pojetí bylo ve výukových lekcích (společných výtvarných projektech) identifikováno jak u žáků intaktních, tak u žáků se SVP. V rámci podrobnější analýzy je možné u odučených výukových lekcí učitelů ještě identifikovat tyto kategorie (druhy motivace):

- 1) Sociální motivace v následujících interpretacích směřuje k získávání pocitu lásky, bezpečí a vlivu. Lze ji chápat jako potřebu pozitivních vztahů s okolím. Potřeba pozitivních vztahů vyvolávala vstřícné sociální chování (dle interpretace učitelů). Je to tedy snaha stát se hodnotou pro ty lidi, které žák považuje za důležité. K tomuto je možné uvést následující reprezentativní příklad: „Motivační hra následovala až po povídání o Narcisovi. Testovaná skupina je součástí velmi problémové třídy, ve které se v kontextu celé školy řeší možnosti motivace, jež by přiměla žáky k soustředění a snaze podávat průběžně uspokojivější výkony.“

Pro skupinu překvapivá motivace s „tajemstvím“, hmatatelným pomocí hry a smyslového vnímání, se v tomto případě osvědčila nejen pro žáky se SVP, ale i pro celou skupinu. Probudila zájem a otevřela prostor pro soustředěné vnímání při následující aktivitě. Žáci se měli nejen pokusit pojmenovat předmět, ale vyjádřit, z jakého je asi materiálu, a představit si, jakou by mohl mít barvu. Snaha o pojmenování materiálu vedla k ještě citlivějšímu vnímání předmětů, pojmenování barvy pak už bylo otázkou fantazie nebo zrakové zkušenosti.“ (gymnázium, 3. roč., Téma – Smysly – Svět skrze hmat, lekce – Prostor v mé tváři).

- 2) Výkonová motivace je závislá na aspiracích a celkově na hodnotových měřítcích žáka. Cílem naplnění této motivace bylo u testujících učitelů zhodnocení žákovského Já (jeho osamostatnění). Výkonová motivace zahrnuje potřebu být úspěšný a současně vyhnout se neúspěchu. Testující učitelé volili u žáků se SVP následující motivace:

„Marek je spontánní žák, v hodinách se snažím citlivě tlumit jeho zbrklost, kontroluji porozumění zadání, to vše lze individuálně. Předmět VV mi to umožňuje v průběhu praktických činností. Jeho sebevědomí například dost povzbudí, když ocením jeho snahu. Motivuje ho také to, že udělal dílčí pokroky. Vzhledem k doporučení z PPP týkající se Aleše se snažím využívat v jeho třídě metody individuální nebo skupinové projektové práce. To Alešovi dovolí začlenit se do skupiny a umožní mu to aktivně se podílet na práci třeba i v oblastech, které by mu činily problémy. Snažím se respektovat jeho pomalejší tempo a poskytuji mu dostatečný prostor pro vypracování úkolu. Jelikož se jedná o žáka se širokým spektrem zájmů, dostává prostor pro to, aby vynikly jeho postřehy, názory, vědomosti z oborů, které sám ovládá nebo se o ně zajímá.“ (žáci gymnázia, 3. roč. s II. stupněm podpůrných opatření, žák nemá IVP). Další příklad motivace je následující: „Zadání jsem modifikovala do dvou možných cest, jak se dostat k výslednému detailu. Kdo nezvládl upravit svou fotografii či odmítal focení ve dvojicích nebo pedagogem, vyšel z již vytvořeného autoportrétu z předešlé lekce. Žákyně (2, 3) měly problém zaměřit se na jednotlivý detail, bránily se tomu, nakonec vybraly část z celku (nedokončený celek) – potřebovaly značnou podporu. Ale svůj autoportrét dokázaly přezvětšit a zažily pocit úspěchu.“ (žáci se SVP ze ZUŠ) Příklad motivace na základní škole je následující: „...pro žákyni jsou výtvarné vyjadřovací prostředky významným komunikačním kanálem. Vnímám, že je vnitřně silně motivovaná tvořit, ale projevuje se u ní zvýšená úzkost. Naproti tomu pozoruji velkou samostatnost při tvorbě. Má v oblíbě spíše práce na samostatných úkolech než ve skupině. Slabší stránkou je právě plachost a uzavřenost. Musím citlivě vést ke komunikaci o své práci

a upevňovat její sebejistotu i sdílení svého prožívání se spolužáky.“ (žákyně ZŠ se specifickými vývojovými poruchami učení, II. stupeň podpůrných opatření, kompenzační pomůckou je iPad).

3) Východiskem poznávací motivace se jevíly v designu výzkumu (dle testujících učitelek) explorativní potřeby žáka. Tedy setkávání se s něčím novým, nalézání řádu v realitě, hledání odpovědí na otázku „Proč?“ atd. Jsou dva typy poznávací motivace:

a) Sběratelský typ vede žáka k získávání, třídění a pamatování si informací (typicky z dějin umění). Příkladem z testovaných lekcí je tento komentář: *„Žáci dostali otázky k interpretaci všech tří obrazů nakopírované na listu papíru, jelikož technicky by to nebylo možné promítat obraz i otázky najednou, protože se nevejdou do jedné plochy. Otázek k interpretaci obrazů je mnoho, což je pro naše testované studenty v této lekci (dysgrafie) náročné na případné vypisování. Proto jsem jim umožnila stručnější a pro ně srozumitelnější výběr z odpovědí. Vybidla jsem je k tomu, aby si vybrali ty podle nich nejpodstatnější otázky v rámci konkrétního obrazu. Testovaný žák Aleš odpovídal skutečně stručně, Marek se snažil pojmout odpovědi komplexněji.*“ (gymnázium, 3. ročník, Téma – komunikace s uměleckým dílem, lekce – Příběh v obraze a za obrazem)

b) Typ řešitelský experimentuje, hledá nové cesty, jde o tvořivě výrobní proces:

„...Stíny jsem vyfotila, vytiskla a předložila žákům na stůl. K tomu jsem jim dala černý tvrdý papír a nůžky se slovy, ať jsou kreativní. Automaticky vzali nůžky, papír se stíny a chtěli je vystříhat. Musím zhodnotit tuto lekci jako velmi vydařenou. Tentokrát jsme nemuseli nic předělávat ani silně a průběžně motivovat. Zvládli jsme vše napoprvé, což je úspěch. Hra se stíny žáky zaujala. Vše proběhlo hladce a s úsměvem 😊. Nedošlo k sebemenšímu konfliktu mezi žáky a na konci vyučování sami řekli, že je to bavilo. Zeptali se mě, jestli Vám budu výkresy z tohoto projektu odesílat. Měli pak radost, že Vám postačí fotografie a dali si je na nástěnku.“ (žáci ZŠ)

V příkladu níže uvedené lekce se učitelce podařilo spojit oba typy do jednoho výtvarného projektu: *„V úvodu zvolené pilotní lekce – Příběh v obraze a za obrazem, byli žáci hned v samém úvodu seznámeni se třemi cíli lekce, a to zkoumání možností interpretace uměleckého díla, detailní seznámení s vybraným uměleckým dílem a vlastní tvůrčí interpretace obrazu. Po úvodní aktivitě psaných odpovědí, když už utvořili žáci tři skupinky a vybrali si obraz, následoval pokyn vymyslet pětiminutovou performativní etudu a oživit obraz. Žáci dostali časové vymezení a v následující vyučovací hodině se po ukončení nácviku všichni přesunuli*

do školní auly, kde na podiu postupně každá skupinka vlastním způsobem zpřítomnila obraz (zabudovala něco z teorie či obsahu díla, postavy měly krátké monology apod.).“ (ZŠ, 9. třída, Téma – komunikace s uměleckým dílem, lekce – Příběh v obraze a za obrazem)

Závěrem lze uvést, že způsoby motivace žáků se SVP akcentují navíc faktory týkající se pojetí postižení u žáků. U testujících učitelů na všech typech škol převládal přístup k žákům se SVP – model sociálního pojetí postižení, který nejvíce akcentuje reflektivní koncept výuky ve VV.

2.6.2. Příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva ve výuce oboru výtvarná výchova ve sledovaných lekcích

V testovaných lekcích a jejich modifikacích pedagogy lze na základě analýzy rozpoznat několik pedagogických cest s odlišným důrazem na výuku výtvarných technik. Lze vymezit aspekty, které charakterizují jednotlivá pojetí ve výtvarné výchově. Jde o problematiku toho, zda klást důraz na viděné, zobrazené a prožité, nebo na technickou zručnost a schopnost výtvarně zachytit svět, či jak tyto oblasti vhodně propojit především u žáků s různou mírou podpůrných opatření. Aby si žáci dokázali osvojit výtvarné techniky a jejich výrazové prostředky na kvalitní úrovni, potřebovali v úvodu každé hodiny mnoho vstupních informací reflektujících jejich individuální zkušenosti a získané vědomosti. V rámci modelových lekcí byla pro potřeby designu výzkumu stanovena struktura hodiny, jež vyžadovala kvalitní přípravu pedagoga, kdy dle jeho výběru lekce testoval. Výše uvedené bylo zakončeno učitelovou reflexí. V následující tabulce je uveden seznam a četnost testovaných lekcí:

Téma	Název lekce	Počet modifikací od učitelů ZŠ, ZUŠ a gymnázia	Vzorové lekce
Identita	Já jako součást kulturního společenství	0	Pouze požadovaná struktura lekce;
Identita	Já jako součást skupiny	0	Kdo jsem a kým mohu být;
Identita	Poznej sám sebe	0	Co umí říci portrét;
Komunikace	S uměleckým dílem	3	Proměnlivost pojetí krásy v umělecké tvorbě; Příběh v obraze a za obrazem;
Komunikace	Interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních)	1	Prostor v mé tváři;

Komunikace	Prezentace	0	Pouze požadovaná struktura lekce;
Smysly	Svět skrze zrak	11	Selfie – portrét jinak; Selfie – od celku k detailu; Selfie – možné cesty k autoportrétu; Selfie – hra se stíny; Místo zrození: planeta Země.
Smysly	Svět v mých smyslech – svět mých smyslů	0	Ne-živá zahrada;
Smysly	Svět skrze sluch	6	Místo zrození: planeta Země; Starý příběh – komiks;
Celkem odučených lekcí od testujících učitelů	21 lekcí		Počet testujících učitelek: 7

Pedagogové nahlíželi a posuzovali výuku z pozice jejího didaktického tvůrce zodpovídajícího za žákovskou motivaci k výuce a k porozumění. Za příklady rozumění obsahu všech žáků na ZŠ je možné uvést analýzu výuky a probované učitelky z výzkumného souboru. Ta nejkomplexněji realizovala ve svých lekcích zkoumané determinanty vztahující se k výtvarnému oboru i k proinkluzivní politice své školy. Systematicky se s podporou zaměstnavatele vzdělává se svými kolegy i v zahraničí. Je též třídní učitelkou a s rodiči žáků se SVP a jejich komunitou buduje nadstandardní vztahy. Systematicky vyhodnotila výuku dle požadované struktury (složky akčního participačního akčního výzkumu).

Modelová lekce:

Komunikace s uměleckým dílem s názvem výtvarného projektu *Příběh v obraze a za obrazem* byla testující učitelkou koncipována tak, aby umožnila příležitost pro komunikování subjektivní interpretace vycházející z obrazů starých mistrů (dějin umění – Edgar Degas, *Baletní škola*, 1874). Učitelka v *úvodní fázi*

participativního akčního výzkumu začala následující aktivitou – odpovídáním na kladené otázky zaměřené na osobní interpretaci obrazů. Odhad kontextu a použití výtvarných prostředků tak přinesl pestrou řadu zaznamenaných individuálních dojmů, domněnek a znalostí s důrazem na to, že každá výpověď každého žáka je cenná, svébytná a „správná“.

Důležité bylo, že nápady bylo možno sdílet a společně přečíst. Anonymní lístky si mohli žáci vylosovat a nečíst tak své poznámky, ale poznámky některého spolužáka. Chtěla tak omezit

stigmatizaci (posměšky a nevhodné poznámky na některé spolužáky ve třídě). Záznam této úvodní aktivity a přepis studentských odpovědí byl připojen vždy ke konkrétní reprodukci (ta byla promítnuta studentům na dataprojektoru). Učitelka ve své reflexi uvedla i charakteristiku dotazů na žáky z pilotní lekce (např. Co vidíme na obraze? Co se na scéně odehrává? Jaká je tam nálada?).

Průběh výtvarné aktivity:

Třída pracovala se zájmem. Písemně bez problému odpovídali všichni žáci třídy. Občas si žáci sdělovali myšlenky mezi sebou, panovala uvolněná atmosféra a žáci měli zájem o umělecká díla. Lekci předcházel celodenní výjezd do Prahy, kde žáci mimo jiné strávili několik hodin ve Veletržním paláci a měli v paměti živou zkušenost s malbami. Odpovědi na otázky byly volně a poměrně rychle zapisovány. Záměrně nebyla stanovena nutnost odpovědět na všechny. Vznikly tak následně záznamy hlavních dojmů, rozumění obsahu a zařazení do žánru i popis užitých výtvarných prostředků. Vždy byl kladen důraz na žakovské interpretace, jež byly následně prezentovány. Malba (El Greco, Pátá pečeť apokalypsy, 1608–1614) využitá v pilotní lekci je svou expresivitou i obsahem náročnější. K potěšení učitelky opět bez problému písemně reagovali všichni žáci. Ze studentských interpretací lze například uvést následující: „...*volání Boha, setkání s Bohem, konec světa, depresivní atmosféra, myšlenka ‚Bože, pomoz nám‘, žánr je drama, autor je věřící apokalypsa atd.*“

Závěr první části lekce a reflexe žáků:

Další sdílení dojmů z obrazů se už komunikovalo ve skupinkách. Žáci se sami rozdělili do tří skupin a jako třída se domluvili, která skupina si vybere který obraz. Následně k reprodukci dostala každá skupina dva iPady, na kterých si žáci dohledali bližší informace o autorovi i námětu a na příští hodinu dostali pokyn vymyslet zdramatizování scény i s krátkými dialogy obsazených postav (zajímavé by bylo opakovat lekci u studentů tohoto věku s abstraktními nebo nefigurativními malbami).

V úvodu druhé fáze testované lekce:

Žáci byli hned v samém úvodu seznámeni se třemi cíli začínající lekce, a to zkoumáním možností interpretace uměleckého díla, detailním seznámením s vybraným uměleckým dílem a vlastní tvůrčí interpretací obrazu.

Po úvodní aktivitě psaných odpovědí, když již utvořené skupinky sdělily, jaký si vybraly obraz, následoval pokyn vymyslet pětiminutovou performativní etudu a oživit obraz. Žáci dostali časové vymezení a v následující vyučovací hodině se po ukončení nácviku všichni přesunuli do školní auly, kde na podiu postupně každá skupinka vlastním způsobem zpřítomnila obraz (zabudovala něco z teorie či obsahu díla, postavy měly krátké monology apod.). Jeden

z žáků, který rád fotografuje, pro tento den přinesl do školy svůj fotoaparát a pětiminutové výstupy nafotil, jeden také natočil. Důležité bylo zadání – vymyslet kostru příběhu, možné repliky, nezabývat se detaily, ale použít improvizaci. Čas k nácviku byl upraven tak, aby všechny skupinky přešly k ukázkám s pocitem, že jsou nachystány. Během prezentace žáci v publiku seděli v přední řadě pod pódiem a každá skupinka postupně prezentovala svůj obraz. Po skončení publikum odměnilo vystupující skupinu potleskem. Jeden z žáků všechny výstupy dokumentoval.

Závěrečnou reflexi k žákům se SVP od vyučující lze shrnout následovně:

Ve dvou scénkách se právě žáci se SVP objevili jako hlavní postava obrazu (sv. Jan, baletní mistr) a ostatní se hráli „okolí“. Po prezentacích následoval návrat zpět do třídy, kde byly fotografie promítnuty přes dataprojektor a společně se k nim žáci vyjadřovali. Lekce byla realizována ve dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodinách výtvarné výchovy, obě části (samostatná interpretace, práce ve skupině) i společná závěrečná reflexe. S malou obměnou pro jednu žákyni (nezúčastnila se, ale pracovala na teorii k obrazu) se zapojili do všech částí všichni žáci a vzájemná různorodost napomáhala živosti scének a aktualizovala je do současnosti.

2.6.3. Příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP – kritická místa ve výuce a jejich překonání

V následující podkapitole jsou uvedeny příklady dobré praxe z akčního výzkumu, jež reprezentují pro tuto výzkumnou zprávu vybrané alternativy (alterace) úloh, které byly v praxi použity. Tyto úlohy byly kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu.

I. Kritické místo: Plnohodnotná participace všech žáků na výuce

Obě etapy testování jednotlivých témat a modifikace jejich vzorových lekcí učitelkami – jak výrazová hra, tak její reflexe (reflektivní dialog) skýtaly příležitosti k vzájemné spolupráci jejich účastníků. Participace pak tvořila nejen výchovnou situaci, ale i hlavní výchovný efekt. Participace dle J. Slavíka (1997) je ve výuce přítomna zejména v tom, že žák sám konstruuje obsah vědění. Žáci „*sami navrhuji a tvořím obsahové reprezentace.*“⁵⁸ Z analýzy reflexí učitelek uvádíme nejčastější charakteristická specifika při výuce žáků se SVP vztahující se k problematice této kapitoly: „*Filip při hodinách VV téměř nepracuje, raději volí práci ve skupině nebo ve dvojici, ale práce se neúčastní, velmi těžko se motivuje k jakékoliv výtvarné činnosti. K práci ho přiměje jen jemu silný motiv. Snažím se tak jeho silné motivy individuálně*

⁵⁸Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum, s. 132, 1997.

zapojit do výuky.“ (žák ZŠ, SVP). Další častý příklad z praxe je následující: *„Pokud Petra zadaná práce zaujme, vydrží pracovat celé dvě hodiny výtvarné výchovy. Stačí však dle jeho uvážení špatný tah a je konec. Práci zničí a odmítá cokoli dělat. Má velké potíže se sebeovládáním, občas mívá výbuchy nekontrolovatelného vzteku. Proto je nutné být neustále v kontaktu, povzbuzovat a chválit. Potenciálem rozvoje je dodání sebevědomí a zlepšení vztahů mezi spolužáky.*“ (žák ZŠ, SVP). Komentář k odlišné participaci žáka: *„Jakub je nadaný žák, velmi rychlý, pohotový, ale značně neklidný, stále si s něčím hraje, v kolektivu dětí neoblíbený pro svoji agresivitu. Snažím se tedy včasné rozpoznat stimuly spouštějící jeho negativní chování a případně je vyrušit.*“ (žák ZŠ, SVP). Příklad posílení participace je komentován následovně: *„...žákyně je velmi labilní a nejistá, potřebuje silnou podporu od učitele. Je u ní patrná snadná unavitelnost a velmi malá soustředěnost na zadané úkoly, vyžaduje časté pochvaly a potvrzení o „správnosti kroků ve výtvarné činnosti.*“ (žákyně ZŠ, SVP)

II. Kritické místo: Naplnění autentického učení žáků se SVP

Analýzy výuky nás přivádí k problematice autentického učení nejenom u žáků se SVP. Deklarované učitelovo pojetí (u testujících učitelek) se shoduje s pojetím, kdy autentické učení bývá popisováno jako smysluplné učení propojující svět školy se skutečným světem, reálným životem žáků a studentů mimo školní učebny. Z rozhovorů a reflexí vyplývá, že pedagogové se ztotožnili, že cíl autentického učení tkví v tom, že se žáci aktivně podílejí na utváření znalostí a tyto znalosti propojují s mimoškolním světem a se situacemi reálného života a tím prohlubují a podporují své učení.

Autentické učení se u testujících učitelek uplatňuje zejména v oblastech výuky vizuální kultury, osobního tvořivého sebevyjádření žáků a zapojení nových technologií. Příkladem kritických míst a jejich zvládnutí můžou být následující komentáře: *„Pokud má žák obavy ze zachycení své tváře, použije jako výchozí materiál již vytvořený autoportrét z předchozí lekce na fólii. Žáci hledají vhodný detail (jejich autentickou interpretaci). U žáků se SVP podporujeme jejich pocit úspěšnosti pochvalou a podporou v postupných krocích vedoucích ke zdárnému ukončení výtvarného projektu. Tato strategie se mi často osvědčila”* (žáci ZUŠ).

„...Následující den jsme práci zhodnotili. Sami řekli, že to byl děs, ale že přece nakonec o nic nejde, hlavně, že se udrželi a že nedostali ten svůj záchvat vzteku. Což musím ze svého pohledu jen odsouhlasit. Vždycky mám radost, když je jakákoli práce zaujme, nadchne a čím déle vydrží pracovat, vnímám jako úspěch.“ (žák se SVP, ZŠ, 6. roč.) *„...zvětšený detail obličej jako nový výtvarný znak – svébytný prvek vzniká na základě fotografického selfie, mechanického zvětšení zoomem a jeho přenesením pomocí volné kresby v nový obrazový celek. Tři kolorované varianty*

téhož vybraného detailu obličeje, z nichž je dále tvořena nová kompozice. Zadání není vzhledem k využití zvolených prostředků nutné modifikovat. Ze své podstaty zohledňuje individuální schopnosti všech žáků ve třídě.“ (výuka žáků ZUŠ)

III. Kritické místo: Porozumění a vlastní názor

Z analýzy vzorových a modifikovaných lekcí vyplývá, že pojetí ve výuce většiny testujících učitelek zahrnuje fáze promyšlení, diskuzi a reflexi. Jejich žáci mají k dispozici dostatečné informace, se kterými dále nakládají ve vlastní tvorbě. Pohyb mezi těmito dvěma kategoriemi je v reflexích určen jak promyšleností námětu, tak konkrétní třídou a atmosférou v ní. Učitelé si byli vědomi nesnadného úkolu spočívajícího v tom, že musí správně vybalancovat úkol i poměr informací a praktických činností v něm. Z analýzy byly zvoleny následující reprezentativní příklady naplnění těchto snah: „*Úvodní aktivita – žáci odpovídáním na kladené otázky, zaměřené na osobní interpretaci obrazů, odhad kontextu a použití výtvarných prostředků, přináší pestrou řadu zaznamenaných individuálních dojmů, domněnek a znalostí s důrazem na to, že každá výpověď každého žáka je cenná, svébytná a správná. Snažím se tak zapojit maximálně do výuky i mé žáky se SVP a získat od nich maximální autentický projev.“ (žáci ZŠ, 9. roč.)* „*Komiks je velmi oblíbená forma vyjadřování, pro žáky se ukázala jako složitá, pokud nezačali zjednodušovat. Dalším krokem bylo rozdělení práce. Kromě vizuální gramotnosti využívali žáci také gramotnost čtenářskou, bylo nutné vytvořit osnovu příběhu a vymyslet vlastní pointu. To bylo pro některé žáky problémem, proto volili možnost zpracovat vlastní příběh. Tato práce se ukázala jako nejsložitější ze zadávaných, především prací s časovou osou příběhu a zpracováním jednotlivých postav, stejně jako udržení jednoty celkového provedení.“ (žáci ZŠ, 5. – 6. roč.)* „*Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro nejbližší sociální vztahy.“ (žáci ZŠ, 5. – 6. roč.)* „*...v první části lekce se studenti zabývali interpretováním obrazu tak, aby si osvojili výtvarný jazyk a schopnost porozumět dílu. Ve druhé části lekce pak sami kreativně zacházeli s obrazem jako inspirací pro výtvarně dramatické vyjádření situace.“ (žáci gymnázia, 3. roč.)*

IV. Kritické místo: Propojení praktické a teoretické obsahové stránky

Testující učitelky v rámci modifikace vzorových lekcí volily žákům různě obsáhlý soubor teoretických poznatků, a to s cílem podpořit výtvarnou práci a zdokonalily výtvarné vnímání, především spontánní, estetický projev a hledání vyjadřovacích prostředků u svých žáků. Teoretickou složku v lekci volili všichni učitelé jako potřebný doplněk praktické výtvarné

činnosti na všech typech škol. Tato složka byla uvedena v modelových lekcích a jejich závazné struktuře. Všem žákům měly být ve výuce poskytovány nezbytné informace teoretické povahy vztahující se především k vlastnostem materiálů, k zobrazovacím metodám, technologickým postupům a výrazovým prostředkům jednotlivých druhů výtvarného zobrazování.

U žáků se SVP byly navíc poskytovány informace vycházející s obsahu IVP a stupně podpůrného opatření nebo z druhu postižení konkrétního žáka. Potřebu zvládnout propojení praktické i obsahové stránky řešeného výtvarného úkolu u svých žáků ukazuje například následující komentář učitelky ZŠ: „*Mám ráda, když ty dějiny umění vychází z praktické činnosti, když se třeba zaměřím na světlo a stín, tak třeba jsem navazovala na Caravaggia, Browna, na barokní malbu, kde je s tím stínem nádherně zacházeno. Ale vykládat samotné dějiny umění. To mi přijde takový samoučelný a duplování dějepisu.*“ Z rozhovorů a reflexí s pedagogy vyplynulo, že pro dostatečné propojení obou složek je potřebné využít u žáků s vyšším stupněm podpůrných opatření asistenta pedagoga: „*...Při řešení výtvarného projektu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pracovali dle svých možností, někteří pracovali ve dvojici a žáci s individuálním vzdělávacím plánem tvoří pod dohledem asistentky pedagoga.*“ (žáci se SVP, ZŠ).

2.7. Diskuse a závěr výzkumného šetření v oboru výtvarná výchova

Výsledky výzkumného šetření potvrzují skutečnost, že se všichni učitelé z výzkumného souboru oboru výtvarná výchova ve svých deklarovaných postojích i ve své koncepci výuky výtvarné výchovy shodují, že škola 21. století má být školou pro všechny. Musí se *vyrovnávat s rostoucí heterogenitou a diverzitou žáků* a také s příklonem ke konstruktivistické pedagogice a inkluzivním a participativním formám výuky v oboru výtvarná výchova. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že dotazovaní učitelé kladou nejvíce důraz na komunikaci a partnerský přístup k žákovi založený na pochopení a respektu k jeho individualitě a schopnostem. Efektivní komunikace a aktivizace žáků se SVP je častá skrze expresivní metody a techniky oboru.⁵⁹

Učitelé shodně deklarovali kladné *postoje k inkluzivním hodnotám* v reflexích odučených hodin. Často přirozeně preferují principy individualizace a variability výtvarných metod a forem práce v závislosti na učebních stylech, tempu práce v třídních výtvarných projektech, rozdílech

⁵⁹Srov. Výzkumné šetření: Slepíčková, L., Sayoud Solárová, K., Pinková, P. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In Slepíčková, L., Pančocha, K. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. Brno: Masarykova univerzita, s. 33–58, 2013.

v úrovni schopností, zkušeností s tvorbou a uplatněním vlastní kreativity, zájmů a specifických potřeb žáků (např. pomůcky, kompenzační pomůcky, zapojení osobního asistenta atd.).⁶⁰

Výzkum ukazuje, že obor výtvarná výchova skrze variabilitu (alteritu) učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy je významným prostorem i nástrojem pro budování proinkluzivní školy. Tedy zapojování a uplatňování všech žáků (intaktních) i žáků se SVP, kteří mají z nějakého důvodu obtíže prosadit se ve výuce dalších předmětů a být v ní úspěšní.

Dále výzkum poukazuje na reflexi učitelů oboru výtvarné výchovy, kteří si uvědomují dlouhodobou potřebu kvalitní *pedagogické a oborové diagnostiky* a rozvoje kvalitní spolupráce v *odborném poradenství* (SPS, PP, školní psycholog, školní speciální pedagog, odborná příprava učitelů na pedagogických fakultách, školení zaměřené na konkrétní pedagogické situace v praxi, zahraniční zkušenosti pedagogů ve výtvarném oboru atd.).

Proces výtvarné tvorby založený na inkluzivních principech je prostřednictvím forem výtvarného symbolického jazyka předpokladem kooperativního, reflektivního, kreativního a zážitkového pojetí vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu ve společném školním i mimoškolním prostředí. Společná východiska umění a inkluzivní výtvarné pedagogiky lze spatřovat v přirozenosti odlišné interpretace identity autora prostřednictvím jeho autentické výtvarné tvorby.⁶¹

V rámci základních uměleckých škol je tato mezioborová a meziinstitucionální spolupráce (odborné poradenství pro pedagogickou oborovou činnost se žáky se SVP) výjimečná a je často významnou bariérou pro naplňování inkluzivních hodnot a strategií. Sami rodiče žáků se SVP mají často nízkou aspirační úroveň při rozvoji talentu svých dětí na talentově orientovaných školách (ZUŠ). Často hodnotí talent svých dětí primárně prismatem druhu a stupně postižení. Ve výše uvedeném vnímají nedostatky dotazovaní učitelé ZŠ a ZUŠ v různé míře. *Pedagogové ZUŠ* konstatovali ve svých interpretacích a rozhovorech vyšší míru absence speciálně pedagogické podpory pro vzdělávání žáků se SVP ve výtvarném oboru (v celém spektru podpůrných opatření i typů postižení). Jejich interpretace inkluzivní výuky a silných a slabých stránek žáků se SVP obsahují výroky s malou mírou hlubších analýz realizované výuky a jejích inovací v kontextu inkluze. Obtíže se zaváděním inkluzivních strategií na ZUŠ pro všechny žáky v celé škále SVP uvádí na celorepublikové úrovni statistická

⁶⁰Srov. výzkumné šetření: 1) Bartoňová, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, s. 416, 2005; 2) Kratochvílová, J., Filová, H., Havel, J. Komunikace jako prostředek autoevaluace učitelů v inkluzivní škole. In Bartoňová, M., Vítková, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, s. 97–113, 2008.

⁶¹Sochor, P. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství*. Brno: MU, s. 83, 2015.

data MŠMT. Realizovaný akční výzkum na výběrovém vzorku učitelů tento trend problematického zapojení žáků se SVP (v celé škále postižení) na ZUŠ do výuky potvrzuje. Vzhledem k velikosti vzorku není možné činit obecnějších závěrů. S obdobnými závěry přišlo výzkumné šetření D. Zelenkové (2015). Pedagogové ZUŠ jsou v této problematice nedostatečně informováni, a proto dochází mnohdy k negativním předsudkům vůči těmto žákům. Problém ale nastává i ze strany rodičů, kteří nejsou schopni přiznat, že by jejich děti měly nějaké speciální vzdělávací potřeby.⁶²

Učitelovo pojetí výuky na ZŠ, gymnáziu a ZUŠ z výzkumného vzorku (akčního výzkumu) rezonuje s obsáhlejšími výzkumy týkající se potřeb žáků se SVP v inkluzivním prostředí u nás i v Evropské unii. Například L. R. Giorceli (1995) konstatuje, že kontroverze, kterou je koncept inkluze obklopen, je způsobena množstvím faktorů zahrnujících nedostatečnou připravenost učitelů mainstreamových škol na práci se žáky se SVP s vysokou mírou potřeby a podpory. Učitelé deklarují přijetí inkluzivní školní praxe, ale bez komplexního zaměření na vzdělávací výsledky žáků se SVP v celém spektru.⁶³

Akční výzkum poukázal na obtíže při práci s žáky se SVP a *odstraňování bariér v jejich výuce*, kterých jsou si pedagogové vědomi. Volí méně i více funkční výukové strategie a přístupy k žákům s vědomím prostoru pro zlepšení. Opakovaně poukazují na nedostatečné kompetence z oblasti speciálně pedagogické diagnostiky a odborného poradenství specializující se na konkrétní výukové situace a individualizované přístupy k žákům se SVP (vyšší stupně podpůrných opatření, žáci s PAS, ADHD, poruchy chování) pro obor výtvarná výchova.

Vzdělávání a odborná příprava všech učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání je klíčová.⁶⁴ Z publikovaných⁶⁵ výzkumů i tohoto výzkumu vyplývá následující shodné zjištění. Aby mohli učitelé efektivně pracovat v inkluzivních podmínkách, potřebují sdílet příslušné hodnoty a názory, disponovat dovednostmi, kompetencemi a znalostmi. To znamená, že by měli být všichni učitelé připravováni pro inkluzivní vzdělávání v rámci své základní odborné

⁶²Srov. Výsledky výzkumu: Zelenková, D. [online]. Diplomová práce, Brno: MU. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupná online z: https://is.muni.cz/th/wn8gh/Diplomova_prace_-_Dana_Zelenkova.pdf

⁶³Specifický výzkum, kód projektu,MUNI/A/1169/2014; Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: Bartoňová, M. *Cesta k inkluzivní škole*. Brno: MU, s. 13, 2015.

⁶⁴Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. [online]. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům, s. 17, 2009. [Cit. 25. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

⁶⁵Specifický výzkum: kód projektu,MUNI/A/1169/2014; Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: Bartoňová, M. *Cesta k inkluzivní škole*. Brno: MU, s.11–18, 2015.

přípravy a měli by později mít též přístup k dalšímu vzdělávání, aby mohli dále rozvíjet své *kompetence*.

Hodnocení výkonu žáka je v rámci inkluzivních hodnot posuzováno učiteli jako dynamický proces. Předpokládá vytvoření plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, kde by měl být kladen důraz především na potřebu formativní reflexe⁶⁶ a analýzy spíše než na sumární hodnocení. Z výukových lekcí a procesu akčního výzkumného šetření byla získána data hodnocení formativní reflexe a analýzy v oboru výtvarná výchova. Navíc výzkumný nástroj (Formulář) obsahoval explicitně položku orientovanou na učitelovu reflexi silných a slabých stránek svého žáka se SVP ve výtvarném oboru. Byl tak získán soubor kvalitativních dat, která dokazují, že se učitelé snaží skrze výtvarné prostředky oboru hledat nové způsoby pozitivních prožitků pro efektivní učení a zvyšování aspirační úrovně sebehodnocení žáků se SVP (více než v jiných vyučovacích předmětech – „nevýchovách“). Nezaměřují se tak často na nedostatky žáka, ale ba naopak *hledají jeho silné stránky*, které mohou tvořit základ vzdělávacího programu. Takto vedená oborová diagnostika u některých dotazovaných učitelů vedla k rychlejšímu objasnění učebních preferencí žáka se SVP v rámci své školy. Učitelé tuto skutečnost uváděli jako faktor proinkluzivní školy.

Akční výzkum také poukázal na pozitivní zkušenosti (vhodné klima třídy, dobré vztahy mezi spolužáky, společné řešení výtvarného projektu atd.) ve výuce učitelek, které se v testování lekcí orientovaly na styl náhledu na práci žáka se SVP ve třídě komprehensivním a detailním způsobem⁶⁷. Důležitost těchto vzdělávacích perspektiv viděly v tom, že důraz pedagogických intervencí kladly na identifikaci a následné odstranění bariér, které zabraňovaly žákovi dosažení vzájemně dohodnutých cílů ve výuce. Učitelé se tak nesoustředili na to, co žák nezvládá (zde viděli prostor pro kompenzační pomůcky a netradiční výtvarné postupy).

Výtvarný obor na zkoumaných školách, kde testující učitelky působí, je většinou učitelů vnímán jako oblast s vysokou mírou participace na třech oblastech konceptu inkluze – inkluzivní kultura, inkluzivní politika a inkluzivní školní práce.

Dotazovaní učitelé se shodují, že role oboru výtvarná výchova jako *prostoru pro inkluzi* je na školách klíčová. Při výuce pracují s celostním obrazem žáků, v němž se jedná o *proces*,

⁶⁶Srov. Oblasti multioborového plánování: Vyhláška č. 147/2011 sb; srov. v monografii od autorů: Tod, J., Fairman, A. Individualised learning in group setting. In Peer, L., Ried, G. (eds.) *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton, s. 188-199, 2001.

⁶⁷Obdobný druh učení popisuje K. Wedell (2000) jako tzv. *interaktivní model* potíží při učení žáků. V tomto modelu se objevují bariéry v učení, jako výsledek interakce mezi charakteristikou žáka a tím, co je mu nabízeno z pohledu kurikula a z pohledu vymezení podpůrných opatření: Wedell, K. (2000) In Vítková, M. et al. *Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, s. 18, 2015.

nikoli o danost.⁶⁸ Celoročně začleňují výtvarné a umělecké prostředky, které jsou součástí jejich učebních stylů a vzdělávacích potřeb i žáků se SVP.

2.7.1. Hodnocení efektivity zkonstruovaného výzkumného nástroje a jeho další evaluace

Na základě velice širokého rozsahu zkoumaných oblastí v projektu, který autoři této zprávy nevytvářeli, bylo nutné zkonstruovat zcela nový výzkumný nástroj, jenž by tyto oblasti komplexně postihнул. Tento úkol se zdařil a přinesl očekávané výstupy. Pozitivně lze v designu výzkumu hodnotit setkání učitelů i tvůrců všech částí výzkumného nástroje zaměřující se na reflexi učitelova pojetí výuky. V rámci celorepublikového semináře se uskutečnil tzv. kulatý stůl v sekcích oborů, který měl následující program:

- Vysvětlení konceptového zakotvení dotazníku bylo orientováno mezioborově s ohledem na nejnovější trendy v oblasti inkluzivního vzdělávání. Snaha o mezioborový přesah měla kladný vliv na rozsah a hloubku získaných dat.
- Vysvětlení jednotlivých položek dotazníku a především tvorba slovníku pojmů z oblasti speciální pedagogiky a jejich výkladu se ukázala významnější, než původně autoři výzkumu zamýšleli. Z velké míry se tak předešlo nepřesným interpretacím pojmů a jevů ve výuce VV na ZŠ a ZUŠ (naplňování podpůrných opatření atd.).
- Důležité se ukázalo i vytvoření manuálu s praktickými modelovými ukázkami pedagogických determinant a následná distribuce všem testujícím učitelům oborů. A to především v oblasti naplňování inkluzivních hodnot. Správně se zde předpokládalo, že se pojetí výuky každého učitele bude lišit.

3. Výzkumná zpráva za obor hudební výchova

3.1. Cíle výzkumu

Výzkumné otázky akčního výzkumu v oboru výtvarná výchova:

- 1) V čem spočívá potenciál v hudebním oboru pro podporu žáků se SVP ve výuce a jaké limity lze nalézt v přístupech z pohledu učitelů ZŠ, ZUŠ a gymnázií?
- 2) Nakolik je obor hudební výchova efektivním nástrojem:
 - (III) podporu inkluzivního vzdělávání na ZŠ, ZUŠ a gymnáziích?

⁶⁸Obdobně o tom hovoří Tomlinson, J. In Vítková, M. et al. *Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, s. 11, 2015.

(IV) podporu participativního učení a kritického myšlení jakožto integrální součásti vzdělávání?

3) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení?

4) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva?

Komentář k pojetí v oboru: tato oblast se vztahuje k terminologicky ustáleným specifikům. S termínem použitým v projektovém zadání – „rozumění učivu“ – HV explicitně neoperuje. V odborných textech se pracuje s cílem, kde má žák ve výuce vyjádřit své prožívání vhodným (i) hudebním (i) prostředkem (-ky), adekvátně svému subjektivnímu stavu. Každý žák tak může mít jinou autentickou formu řešení úkolů, rozumí hudbě nebo spíše cítí ji po svém a po svém se vyjadřuje. Prozatím neexistuje v oboru obecně akceptovaná škála hodnotící míru či kvalitu rozumění obsahu učiva. Důvodem je fakt, že mnohdy jsou reakce žáků spontánní, intuitivní, bez přímého zapojení kognitivních funkcí (spontánní rytmické reakce na hudbu, improvizace apod.). Na tuto skutečnost tedy upozorňujeme již v počátku výzkumné zprávy.

5) Jaké lze nalézt příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP a jaká jsou kritická místa ve výuce a způsoby jejich překonání?

Dílejší zkoumané oblasti v inkluzivním vzdělávání v oboru hudební výchova:

- Nástroje zvýšení motivace v kolektivní i individuální výuce oboru hudební výchova.
- Sebevědomí a vzájemný respekt v procesu učení (kolektivní i individuální forma) oboru hudební výchova.
- Autonomie a participace žáků se SVP v oboru hudební výchova.
- Empatie a uznání odlišností ve výuce oboru hudební výchova.
- Inkluze jako výzva pro práci pedagogů hudební výchovy.

3.2. Metoda analýzy výuky

V zadání projektu je požadován výzkum orientovaný na praxi a zvyšování kvality výuky nejlépe prostřednictvím akčního výzkumu. Výzkum v projektu podporoval kvalitu výuky v oboru hudební výchova s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo zkoumáno funkční porozumění⁶⁹ těm pedagogickým determinantám, které podmiňují žákovskou motivaci k vzdělávacím činnostem a kvalitu zvládnutí vzdělávacího obsahu vzhledem k personalizačním, socializačním a enkulturačním cílům výuky.

⁶⁹Funkční porozumění zde chápeme jako takový náhled, který umožňuje navrhnout kvalitní tvůrčí a poznávací úlohy pro žáky, vyhodnocovat jejich působnost a navrhnout zlepšení pro přípravu a realizaci úloh.

Všichni učitelé, účastníci se akčního výzkumu v projektu, vyučují dle současné koncepce hudební výchovy (dle RVP), a to je činnostní a tvořivé zaměření výuky. Popisované modely výukových jednotek svědčí o správném pochopení i realizaci těchto hlavních principů, tedy žák je veden k uměleckému osvojování světa a adekvátních vyjadřovacích prostředků. Hlavním úkolem je aktivizace žáků hudebními činnostmi a metody práce, rozvíjející tvořivost každého jedince podle jeho možností a zájmů.

V individuální formě výuky na ZUŠ (jednalo se o výuku hry na hudební nástroj – klávesy, zobcovou flétnu, případně zpěv) jsou cíle poněkud odlišné. Větší důraz je kladen na výsledky výuky, tedy výkon žáka. Má-li ovládnout techniku hry na hudební nástroj na předepsané nebo přijatelné úrovni (požadavky jsou stanoveny individuálním vzdělávacím plánem a vycházejí z RVP ZUV), je třeba důsledněji sledovat výsledky žáka a jeho alespoň minimální progresivitu v rozvoji hudební dovednosti a správných technických návyků při hře na nástroj/zpěvu.

Užitou metodou byl vždy rozhovor volný a částečně i strukturovaný, podle potřeby, k vysvětlení cílů výzkumného šetření a testování výukových jednotek, objasnění způsobu vyplňování popisů hodin a dotazníků k inkluzi. Ještě před setkáním a rozhovorem jsme možnosti spolupráce na projektu a výzkumu projednali osobně nebo e-mailovou poštou⁷⁰. Ke spolupráci jsme získali celkem 14 učitelů ZŠ (4), ZUŠ (6), G (3) a konzervatoře (1), každý z nich zpracoval 2 – 3 témata modelových jednotek. Hospitace v hodinách nebyly zvoleny a to z následujícího důvodu. Získaná data byla pro potřeby projektu dostatečná. Zárukou ověřitelnosti získaných dat byla osobní znalost všech účastníků z předchozí doby, včetně jejich pedagogické praxe, a jednak kvalitně sepsané metodické materiály.

3.3. Techniky a metodický postup ve výzkumu

Sestavený dotazník vychází z již existujících designů výzkumu. Ve výzkumné zprávě je již společná část výzkumného nástroje „Formuláře“⁷¹ popsána v rámci oboru výtvarná výchova⁷². Následně je popsána část výzkumného nástroje, která byla modifikována a ověřena v předvýzkumu pro hudební obor v kolektivní a individuální výuce. Dále jsou uvedena specifika v designu výzkumu – oblast oboru hudební výchova. Třetí část výzkumného nástroje – Struktura pro reflexi hodiny v individuální a kolektivní výuce oboru hudební výchova⁷³ – se promítla do modelů výukových jednotek (pro testování ve výuce) mající tuto strukturu:

⁷⁰Údaje získané uvedenými technikami byly podrobeny konceptové analýze v součinnosti mezi vyučujícími z praxe a z akademické sféry.

⁷¹Formulář pro popis inkluze v testované výukové jednotce.

⁷²Popis je uveden v kapitole – Techniky a metodický postup ve výzkumu.

⁷³Naleznete v příloze výzkumné zprávy.

- Hlavička (typ školy, ročník, charakter handicapu, celková časová dotace výukové jednotky, didaktické pomůcky, motivace, specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci).
- Anotace – cíl a dílčí úkoly hodiny.
- Očekávané cíle a/ pro běžnou skupinu, b/ pro žáka se SVP.
- Popis hodiny. Popis průběhu a realizace všech částí hodiny: příprava na hodinu, úvod a motivace, hlavní část, závěr hodiny.
- Popis hodiny dále přechází do podrobného popisu jednotlivých hudebních aktivit, a to jejich cílů (jednak pro běžnou třídu, jednak pro žáka/y se SVP), a podrobný popis průběhu aktivity. Někteří učitelé připsali i speciální oddíl, jak postupují v případě nespolupráce žáka se SVP.
- Reflexe hodiny, zpětná vazba. Ke každé aktivitě v hodině, co se dařilo, co nikoli, důvody a příčiny, případně co by se mohlo zlepšit ze strany organizace výuky. Zhodnocení zejména i z hlediska zapojení a aktivity žáka se SVP.⁷⁴

Vytvořený nástroj má za cíl získat data z oblastí:

- Reflexe oboru hudební výchova sloužící pro tvorbu „metodiky“ i „didaktických materiálů“.
- Realizované kolektivní a individuální výuky testujících učitelů a její reflexe (struktura hodin byla formulována na začátku výzkumného šetření akademickými výzkumníky působícími i ve školní praxi).

3.4. Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku je účelový a zaměřený na kriteriální vzorkování. Výzkumný vzorek je tedy tvořen z řad praktikujících učitelů na základních školách (dále jen ZŠ), základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ) a gymnáziích. K popisu vzorku a charakteristice lze uvést následující. U většiny testujících učitelů, jak v kolektivní, tak i v individuální výuce, se jednalo o absolventy Katedry hudební kultury ZČU, takže se výzkumníci i testující učitelé navzájem osobně znali. Výzkumníkům měli informace o jejich profesních dovednostech i odborné erudici. Průběžně během trvání projektu probíhala setkání formou konferencí účastníků v projektu. S částí učitelů spolupracujeme i jako s fakulními učiteli přímo ve školách.

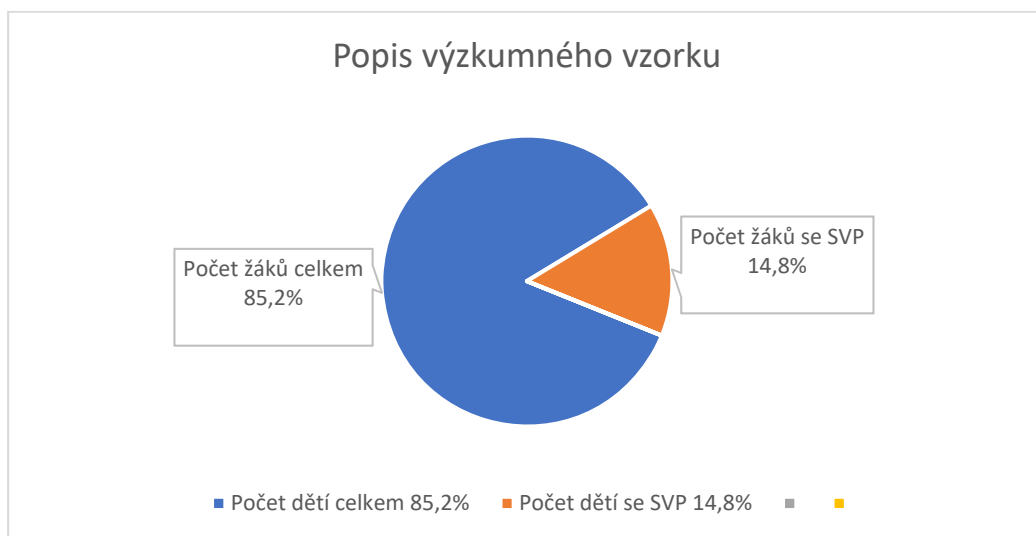
⁷⁴Jako ukázkou zapsaného modelu výukové jednotky uvádím téma jednotky „Hudba jiných národů: čínská pentatonika“, určeno pro kvartu víceletého gymnázia. Struktura požadované reflexe výukové hodiny je uveden v příloze výzkumné zprávy.

Rozhovory k výstupům z projektu byly vedeny též v prostorách naší katedry. Do výzkumu bylo zapojeno *12 testujících učitelů*. Vzorové lekce psalo celkem *14 učitelů*.

Tabulka č. 1

Celkový počet žáků vs. žáci se SVP – kolektivní výuka na ZŠ, ZUŠ, gymnáziu	Počet dětí celkem	142
	Počet dětí se SVP	21

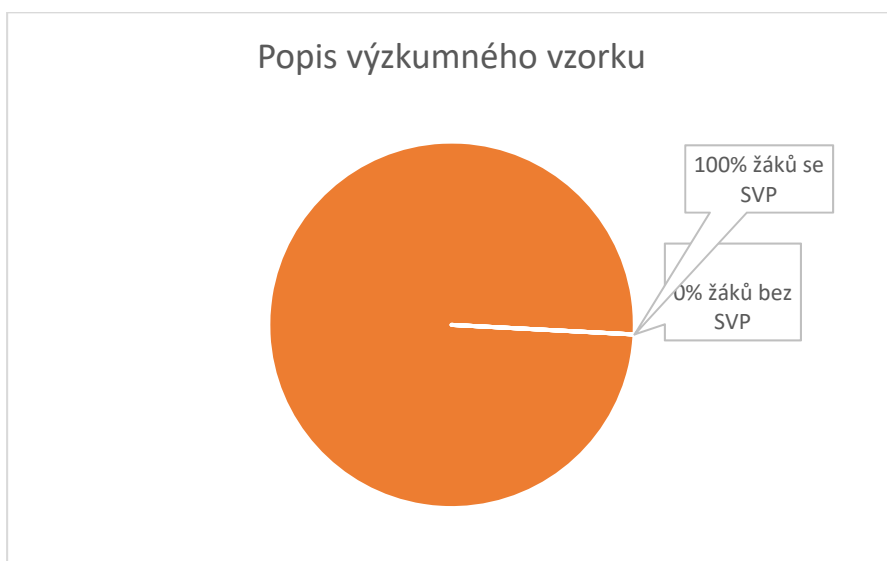
Graf č. 1



Tabulka č. 2

Celkový počet žáků vs. žáci se SVP – individuální výuka na ZUŠ	Počet žáků celkem	10
	Počet žáků se SVP	10

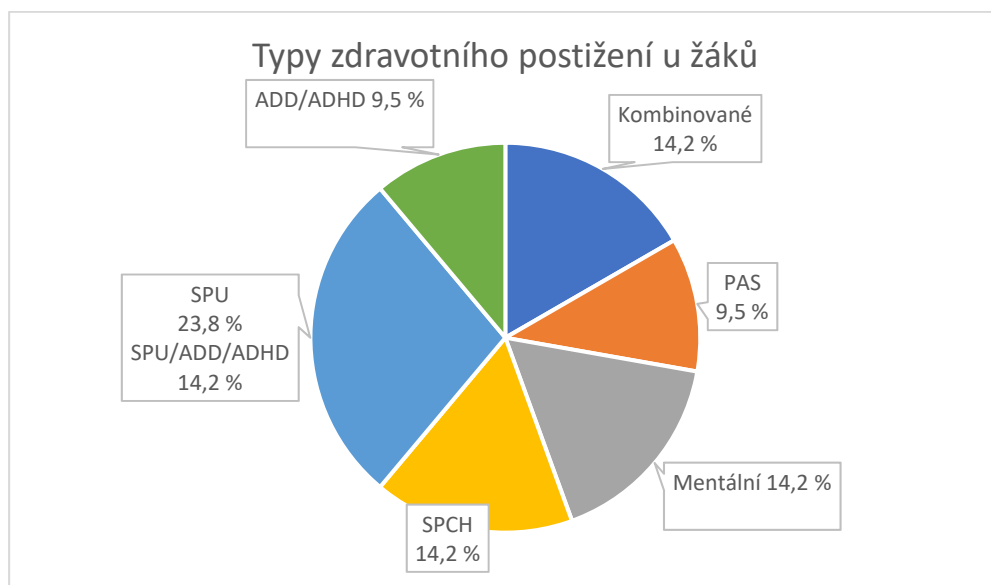
Graf č. 2



Tabulka č. 3

Typ zdravotního postižení u žáků se SVP – kolektivní výuka na ZŠ, ZUŠ, gymnáziu	Počet žáků
Kombinované	3
Tělesné	0
Zrakové	0
Sluchové	0
PAS	2
Mentální	3
Vady řeči	0
SPCH	3
SPU	5
ADD/ADHD	2
SPU + ADD/ADHD	3
Sociálně znevýhodněné prostředí	0

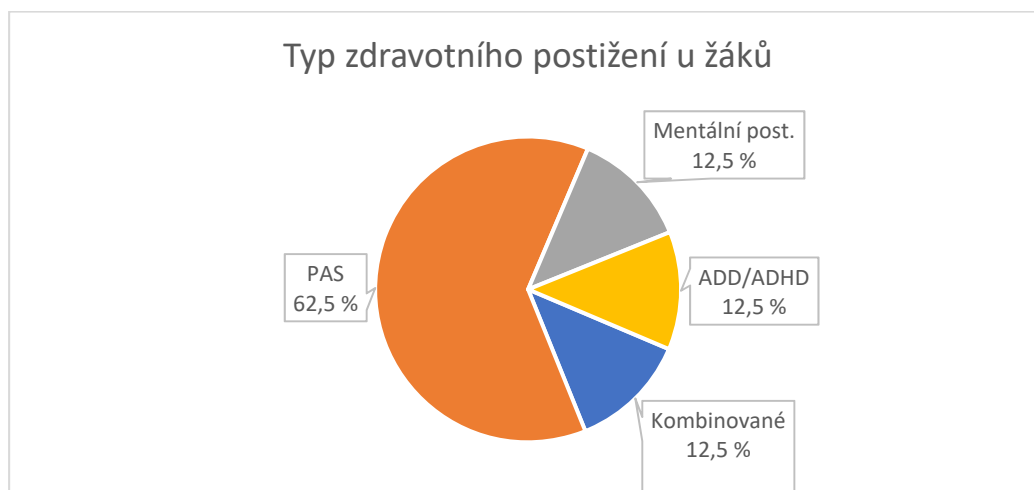
Graf č. 3



Tabulka č. 4

Typ zdravotního postižení u žáků se SVP – individuální výuka na ZUŠ	Počet žáků
Kombinované	1
Tělesné	0
Zrakové	0
Sluchové	0
PAS	5
Mentální	1
Vady řeči	0
SPCH	0
SPU	0
ADD/ADHD	1
SPU + ADD/ADHD	0
Sociálně znevýhodněné prostředí	0

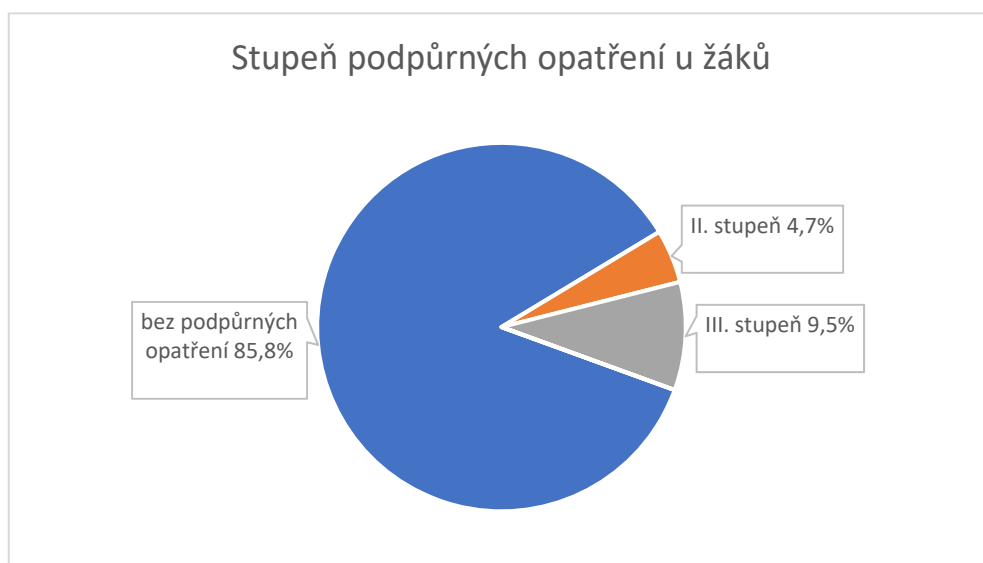
Graf č. 4



Tabulka č. 5

Stupeň podpůrných opatření – kolektivní výuka hudební výchovy na ZŠ, ZUŠ, gymnáziu	Počet žáků	
1. Stupeň	0	0
2. Stupeň	1	1
3. Stupeň	2	2
4. Stupeň	0	0
5. Stupeň	0	0

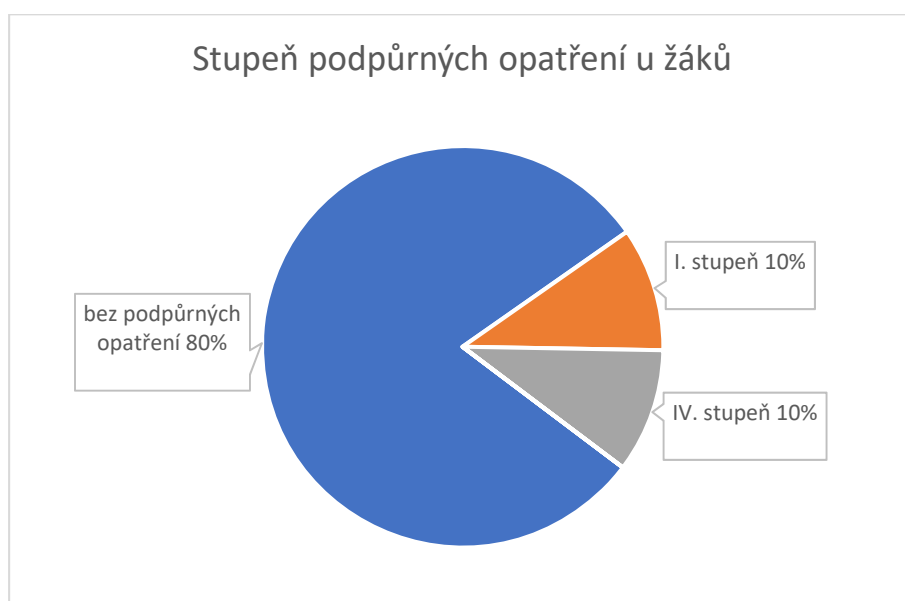
Graf č. 5



Tabulka č. 6

Stupeň podpůrných opatření – individuální výuka na ZUŠ	Počet žáků
1. Stupeň	1
2. Stupeň	0
3. Stupeň	0
4. Stupeň	1
5. Stupeň	0

Graf č. 6



3.5. Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce – oblast naplňování inkluzivních hodnot ve výuce oboru hudební výchova

Cílem výzkumu v projektu bylo získávat věrohodné poznatky o pedagogických determinantách, které podmiňují kvalitu výuky v uměleckém vzdělávání oboru hudební výchova s ohledem na zlepšování podpory při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních. Do této oblasti patří i naplňování inkluzivních hodnot ve výuce. Teoretická východiska a měřicí nástroje publikovaná v dokumentu „Index inkluze“ a dalších výzkumných záměrech (např. APIV) vytváří platformu směrem k požadavku přijímaných inkluzivních hodnot. Inkluze je v designu výzkumu vnímána nikoliv jako možná alternativa, ale jako celospolečenský koncept, na kterém by měla být postavena společnost v České republice, která chce být efektivní v 21. století.⁷⁵ Dosavadní praxe v ČR ukázala, že školy, které mají k tomuto cíli směřovat, potřebují kromě vlastní iniciativy a aktivit i systémovou podporu. Konkrétněji mají umožnit rovný přístup ke vzdělávání, tedy včasnou a efektivní podporu, všestranný rozvoj každého dítěte ze strany školy, rodiny a dalších institucí.⁷⁶ Navržený design provedeného akčního výzkumu v oboru hudební výchova se ve svých dílčích cílech

⁷⁵Dokument UNESCO. [online]. Salamanca-Statement, 1994. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁷⁶Výzkumný projekt: Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (MUNI/A/1169/2014), řešitel Zámečnicková, D., 2015, Grantová agentura MU; Výzkumný projekt: *Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní společnost* (MUNI/B/1553/2014), řešitel Pančocha, K., 2015, Grantová agentura MU.

zaměřuje na problematiku maximální podpory potenciálu každého žáka (s důrazem na žáky se SVP) v prostředí různých typů škol, forem výuky a odlišného kurikula.⁷⁷ Výklad výsledků výzkumu je pro přehlednost členěn do kapitol podle hlavních okruhů zjištěných problémů v oboru hudební výchova na zkoumaných typech škol.⁷⁸

3.5.1. Oblast naplňování – Využívání odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství

U souboru vybraných inkluzivních hodnot (viz Formulář, II. a III. část) byly ve výzkumném šetření nalezeny následující reprezentativní interpretační výroky učitelů, vztahující se ke konkrétním situacím v jejich realizovaných výukových lekcích, nebo odrážející jejich dlouhodobější konzistentní postoje na výuku *oboru hudební výchova*.

U všech pedagogů (účastníků výzkum) jsme mohli na základě jejich výpovědí potvrdit zřejmou snahu plnit předpokládané funkce a didaktické polohy, které se od učitele, pracujícího se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), obvykle předpokládají. Testující učitelé dokáží pedagogickými prostředky učinit maximum pro porozumění mezi žáky běžné třídy a žákem se SVP. Dle reflexí vychází z mentality, individuální zaměřenosti a možností žáka. Svoji činností přispívají v hodině k rozvoji potenciálu jak žáka se SVP, tak i ostatních členů kolektivu. Toto úsilí se zřejmě daří úspěšně, o čemž svědčí výpovědi, jako např.: „*Doporučení: naslouchat nápadům žáků, snažit se je realizovat, pokud je kolektiv třídy přijme.*“ U všech učitelů bylo možné sledovat i jejich uspokojení nad tím, že nejen se daří rozvíjet potenciality žáků se SVP a integrovat je ve většině případů do efektivního pedagogického procesu, ale dokonce často konstatují pochvalu, ocenění práce jak své, tak i handicapovaného žáka a jeho interakci s ostatními spolužáky: „*Žák bez problémů reagoval na slovní instrukce a dbal na dodržení pravidel hry.*“ „*Ale jeho rytmické cítění bylo nadprůměrné (a pro něj překvapivé, bylo to pro něj samozřejmé). Děti ve třídě ho měly rády, ve třídě byla přátelská atmosféra.*“ „*Vyniká neobvyklou barvou hlasu a jako pedagogovi se mi podařilo za půl roku práce žákyňu připravit na koncert, zvládla krátké sólo v písni se skupinou zpěváků ze školního pěveckého sboru.*“

Pedagogové si uvědomují potřebu náročné a promyšlené tvorby příprav na hodinu, avšak takové úsilí je korunováno následnou pracovní aktivitou žáků a úspěchem v rozvíjení jejich osobnostních vlastností a sociálních dovedností: „*Skupina, kterou tvoří žáci s LMP, ADHD a specifickými poruchami chování, vyžaduje pečlivou přípravu vyučovacích hodin, kdy je*

⁷⁷Shodné závěry s výzkumem výtvarného oboru.

⁷⁸Ve shodě se strukturou výzkumné zprávy výtvarného oboru.

potřeba počítat s možnými problémy. Hudební výchova je ovšem předmět, který kolektiv těchto žáků může výborně stmelovat. Žáci se zapojují aktivně, učí se spolupráci, respektu, důležitá je také např. relaxace – zklidnění a uvolnění žáků. Jiným případem prospěšnosti žáka se SVP ostatním v kolektivu bylo, když se všichni žáci prostřednictvím žáka se ztrátou sluchu všichni se zájmem učili znakovou řeč: „Zapojení žáka se ztrátou sluchu bylo pro celou třídu velice přínosné a ostatní žáci to vnímají jako velkou výhodu. Projevují zájem o osvojení znakové řeči, což se v hudební výchově projevuje jako velmi přínosné, neboť žáci zapojují motoriku do téměř všech činností. To zvyšuje jejich zájem a pozornost. Např. při rozezpívání užíváme fonogestiku, při zpěvu písní znakovou řeč, atd.“.

Shrnutí:

Učitelé refleктоvali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Pedagog dokáže přijímat a využívat odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních členů školního společenství. Ve své výuce ji popsali různou formou a s důrazem na jiné okolnosti vyučovací jednotky, avšak u všech byla jasně patrná snaha vyjádřit pozitivní význam hudebně výchovných činností, za podmínky respektování zásad integrace, a také vysoce výchovné a socializující působení hudebních aktivit, a to jak na handicapovaného žáka, tak i na ostatní žáky v třídním kolektivu. Testující učitelé se shodují, že kvalita a rovnost jsou pro zajištění inkluzivního vzdělávání zásadní.

3.5.2. Oblast naplňování – Odbornost a lidské kvality žáků jsou známy a jsou plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a školy, jež jsou faktorem podporujícím inkluzi

Všichni testující učitelé ve svých výpovědích shromáždili několik didaktických námětů a doporučení, která se jim při práci s žáky se SVP osvědčila. Lze si povšimnout, že o metodách své práce přemýšlejí a reflektují ji, jak z pozice pedagoga, tak i žáků, a v některých případech i z pozice rodičů nebo rodinných příslušníků, kteří do pedagogického procesu vstupují. Především však hledají způsoby a postupy, jak co nejlépe zapojit žáky se SVP do procesu, jak vytvořit celkově příznivé pracovní klima. „Žák (1, 2 i 3) byli tak zaujati svou hrou, že nebyli schopni se soustředit na nic jiného a rozbíjeli kolektivní rytmus. Asi po 5 min. jsem nesourodou hru, v níž se snažili sladit pouze některé děti, ukončila.“ „Pokud ho úkol zaujme, pracuje urputně a s plným nasazením. Například ve výuce hry na zobcovou flétnu musí velice často čekat babička před třídou, dokud se mu nepodaří píseň zahrát. Jinak Oskar odmítá přerušit výuku a jít domů, i když hodina již skončila.“ „V závěrečné reflexi byl Štefan některými členy

své skupiny označen jako „nejvíce přínosný.“ Jan takto označen sice nebyl, ale do aktivit se relativně ochotně zapojoval a nevidilo mu pracovat se spolužáky, se kterými běžně není v kontaktu. Ve skupině seděl mezi ostatními a nebyl nějakým způsobem odstrkován.“

Pedagogové refletovali i řidší případy žáků, kteří potřebovali velkou podporu při práci v hodině: *„Žák projevuje výrazné problémy s udržením pozornosti, je patrný motorický neklid, u žáka se vyskytují mimovolní pohyby (kroucení rukama, krčení ramen). Problémy s udržením pozornosti po delší dobu, žák neposkytuje relevantní informace – vždy tvrdí, že činnost umí, že to zvládne, ale není to pravda.“*

Shrnutí:

Učitelé refletovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluзивních hodnot: Odborné a lidské kvality každého žáka jsou známy a plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a konkrétní školy (ZUŠ, ZŠ, gymnázium) podporující inkluzi. V interpretacích učitelé popsali své pojetí výuky různou formou.

3.5.3. Oblast naplňování – Inkluзивní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky

Testující učitelé za hudební obor neuvodli žádné absolvování speciálních školení pro práci se žáky se SVP, přesto všichni ve svých výpovědích vyjadřovali v převážné většině optimistické postoje, zkušenosti a závěry. Své zkušenosti, uváděné v dotazníku a reflexích výuky, opírali o konkrétní praktické zkušenosti z popisovaných výukových jednotek, někdy zobecnili zkušenost i v širším měřítku: *„Žákovi je potřeba navodit pocit, že se uplatní stejně, jako žáci bez SVP. Nejdůležitější je zajistit, aby se žák cítil dobře v kolektivu a kolektiv aby bral jeho rozdíl a nepovažoval ho za nešikovného nebo hloupého.“* Nebo: *“Žáka se SVP je potřeba oprostít od vnějších vlivů, které odvádí pozornost. V kolektivní výuce se mi osvědčilo vyvarovat se těchto jevů obecně. (Bohužel není standardem, že rodiče např. dyslexii oznámí i v ZUŠ, a tak se mi během praxe několikrát stalo, že jsem žáka neměla evidovaného jako žáka s SVP, ale pozorovala jsem u něj chování jako u dyslektiků. Při následném kontaktu s rodiči mi toto bylo potvrzeno.)”*

Hudební výchova umožňuje inkluзивní přístupy svým tvořivým zaměřením, v němž se bez individuálního přístupu, alespoň do jisté míry, neobejdeme. V tom je mezi umělecko-výchovnými obory podobnost. Učitelé ve výzkumu hledají metodické postupy a formy práce co nejvhodnější pro jednotlivé žáky se SVP na základě pedagogické zkušenosti

a také intuice. Jejich postupy lze hodnotit jako přirozené a funkční, např.: „*Žáci s dyslexií mívají problém se zvládnutím tempa ostatních žáků, některé činnosti jim trvají déle. Není pro ně jednoduché napsat notu na správné místo do notové osnovy. Nejprve se proto vyvarujeme klasického psaní not (pomocí různých pomůcek: magnetické tabulky, vystřihnuté noty, které se pouze vkládají do notové osnovy), postupně se snažíme noty i klasicky zapisovat, zpočátku žákům zvětšují notovou osnovu, což je pro ně velké ulehčení. Postupně se přes další tři zvětšené notové osnovy propracujeme ke standardnímu formátu notového sešitu.*“ Náhled z praxe na momenty, které snižují kvalitu výstupů, nebo ji v činnosti podporují lze doložit i následující interpretací: *“Problémem u některých žáků s LMP, ADHD a poruchami chování je ten, že mají problémy s organizací svého času a činností. Někteří se sami „nezabaví“ a bohužel se stává, že pokud nemají řízenou činnost, narušují výuku. Je vhodné žákům činnosti nabízet, aby si vybrali, pravidelně zahrnovat oblíbené aktivity každého z žáků.*“ Další interpretace pedagoga je následující: *“Respektovali výběr každého, nepřetahovali se o nástroje. Žák (1) zpočátku velmi váhal, co si vezme, pak si zvolil zvláštní bubínek s korálky. Žáci (2, 3) si vybrali nástroje melodické (zdravé sebevědomí)! Nastalo hromadné představení nástrojů, jejich původu a způsobu hry na ně (pro žáky ze ZŠ opakování, pro nové žáky z jiných škol první informace). Žáci (2, 3) uváděli i podrobnosti, které jsem jim v průběhu let k jednotlivým nástrojům sdělovala (vynikající paměť). U žáka (1) se projeví známky únavy. Poslouchal, ale nezapojil se do diskuse o původu a způsobu hry na nástroje.*“ Participace a zapojení všech žáků byla popsána v jedné z reflexí následovně: *„Podle rychlosti každé skupiny, dostávali žáci postupně těžší a těžší zadání. Obzvláště se zapojili žáci s rozvinutým rytmickým cítěním – ti se často ujali role „dirigenta“ skupiny. Také žáci s rozvinutými pěveckými schopnostmi často poznali písně, které nacvičovali, což pomohlo celé skupině rychleji danou skladbu nacvičit.*“

Shrnutí:

Analýza získaných dat přinesla následující poznatky z akčního výzkumu. Testující učitelé považují ve své výuce za důležité takto formulovaný postoj: žák je spoluvůrce stylu výuky v oboru hudební výchova (individuální i kolektivní výuka), žák je učiteli partnerem. Ve své výuce se snaží tento ideál naplňovat. Učitelé pro kvalitní výuku potřebují, aby se žáci v jejich třídě i ve vztahu k učiteli cítili bezpečně. To je jedním z faktorů porozumění významu hudební výchovy nejen pro rozvoj žáků se SVP v proinkluzivní škole. Při plánování vzdělávacích aktivit se všichni žáci co nejvíce poznávají. Učitel je v takové kolektivní výuce moderátorem. Žáci při plánování aktivit znají různé rejstříky a strategie přístupů v oboru (hudební činnosti, z nichž si

každý za sebe vybírá pro daný úkol nebo vyjádření takovou aktivitu, která mu v daný moment a situaci nejlépe vyhovuje, učitel je v tom prostředníkem nebo rádcem.

3.5.4. Oblast naplňování – Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků

Z výpovědí testujících učitelů je zřejmé, že znají, nebo se snaží co nejdůkladněji poznat, osobnost žáka se SVP, a to různými způsoby komunikace s ním, jak verbálně, tak hudebními a jinými vyjadřovacími prostředky (i pohybem, kresbou, dramatickým vyjádřením apod.). Z toho pak odvozují své metodické postupy, jejichž cílem je vždy žákovi pomoci, podpořit jej v kontextu probíhající výuky a v interakci s ostatními spolužáky. V metodických postupech se nevyhýbají improvizaci a mají řadu zkušeností, že operativní řešení výukových situací bývá nutné i přínosné. Taková práce je ovšem náročná na individuální přípravu výuky. Výše uvedené je možné doložit na následujících reflexích: Reflexe: *„Na rozdíl od přípravy (s některými žáky ze třídy jsem obdobnými navrhovanými technikami pracovala už od první třídy) jsem zařadila s ohledem na sledované žáky nový level hry, jehož cílem bylo pouze za pomoci akusticko-vizuálních signálů podnítit představivost žáků, rozvinout jejich rytmické cítění.“* Reflexe: *„Každý žák si zvolil vlastní hudební nástroj i vlastní variantu jeho zapojení do kolektivního rytmu. Každý žák hledal vlastní způsob uplatnění svého nástroje v tvorbě zvukové etudy o počasí.“* Příklad reflexe: *„Žáci se SVP mají zvětšenou notovou osnovu, pokud nestihnou, dodělají za domácí úkol (mohou si stupnici naskládanou ve velké notové osnově vyfotit, aby doma měli předlohu).“* Reflexe pedagoga: *„S výsledkem aktivit a zapojení sledovaných žáků se SVP (i celé třídy) jsem byla spokojena. Jak už bylo uvedeno, je vhodné rozložit uvedené aktivity do více hodin a vystřídat je v průběhu lekcí i jinými hudebními činnostmi.“* Reflexe pedagoga: *„Stává se, že některou činnost žáci se SVP odmítají vykonávat. Je vhodné vyčkat, žáky nenutit, ale volit takové strategie, aby žák nabízenou aktivitu alespoň vyzkoušel. Někdy žák nakonec zjistí, že přes počáteční odmítání se mu aktivita daří.“*

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků. Orientace části učitelů z výzkumného souboru na metody a formy ve výuce je velmi častá. Pečlivě promýšlejí postupy a zpracovávají přípravy na hodinu, počítají s možnostmi různých průběhů vyučovacího procesu, který ovlivňují sami žáci včetně těch se SVP. Nezaregistrovali jsme ve výpovědích učitelů žádnou, která by svědčila

o neschopnosti učitele řešit samostatně výukové situace nebo nevědět si rady s volbou metodického postupu, při vzniklých situacích ve třídě. Všichni testující učitelé jsou kvalifikovaní a aprobovaní pro hudební obor nebo hudební výchovu.

3.5.5. Oblast naplňování – Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní

Podle možnosti jsou žáci se SVP vedeni ke spolupráci s ostatními žáky, a to na konkrétních pracovních situacích, z nichž potřeba a výhody spolupráce přirozeně vyplynou. V hudbě, tvořivých situacích s hudebním materiálem, je tato skutečnost velmi zřetelná a v praxi se potvrzuje. Sledování učitelé stanovisko „spolupracuj s jinými, neuzavírej se do sebe“ podporují a dovedou u žáků stimulovat. Z následující výpovědi je patrné, že takové situace dovedou vhodně navozovat a motivovat je ke spolupráci a vzájemnému poznávání se. Reflexe pedagoga: *„Někteří žáci nemají problém se spoluprací s ostatními žáky, zatímco u některých je kooperace velký problém. Vyučující vede žáky k tomu, že každý má právo vyjadřovat svůj názor, ale nesmí hanit nebo urážet druhého. Učíme se respektovat názory ostatních a brát je jako obohacující.“* Postoj jiného pedagoga je následující: *„Snažím se často zahajovat diskusi, aby se žáci mohli k tématu vyjádřit. Většina žáků má problém s tím, diskutovat k tématu a své názory podkládat smysluplnými argumenty. Zde je však úloha učitele, aby toto vhodnou volbou návodných otázek korigoval a posouval.“* Další vhodný způsob naplňování této oblasti je: *„Skupiny byly záměrně rozděleny tak, aby spolu nepracovali „kamarádi“, kteří se znají, ale náhodně vybraní spolužáci. To bylo docíleno prvotním rozdělení Bobotubes, kdy každý si vzal jeden tón a musel si pak najít skupinu, aby obsahovala všech osm tónů stupnice. Při závěrečné reflexi několik žáků poukázalo na fakt, že se jim líbilo pracovat ve skupině s žáky, se kterými běžně nepracují. Včetně žáků se SVP.“*

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní. Interpretace získaných dat vypovídá následující. Realizace výuky učitelů poukazuje na vysokou významnost pojmu spolupráce mezi žáky, uvědomování si významu vzájemné spolupráce a předávání si hodnot, na úrovni hmotné i duševní. Zároveň poskytuje i dostatek příkladů, že ji dokáží pedagogicky motivovat a zajišťovat v průběhu vyučovací jednotky. Oblast naplňování se projevovala u jednoho učitele takto:

- ve vedení jednotlivých aktivit a jejich reflexích celou třídou, v pojmenování příčin nezdaru a hledání cest k nápravě (nejvíce zřetelné v 5 reflexi chaotické hry);
- v pojmenovávání nástrojů – Co by to mohlo být – rozvoj tvůrčí potenciality všech (ad 4);
- v zapojení žáků se SVP do diskuse (Luboš uplatnil svoje nadprůměrné vědomosti např. v úkolu 3), u 5 a): žák, který rozbíjel svou hrou kolektivní rytmus, objasnil, proč k tomu došlo (nástroj ho tak zaujal, že zapomněl poslouchat druhé). Dostal šanci svůj postup úspěšně napravit, což se podařilo;
- Karlovi trpělivě (čeká, až na to přijde) kolektiv třídy pomáhá, pokud je třeba (na výzvu učitele), pokud si neví rady;

3.5.6. Oblast naplňování – Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků

Učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice jejího didaktického tvůrce zodpovídajícího za žakovskou motivaci k výuce a k porozumění. Z analýzy dat pro tuto oblast vyplynulo následující. Při kolektivní výuce je podmínkou úspěšné inkluze adekvátní počet žáků ve třídě, dále přítomnost asistenta pedagoga a jeho profesní a oborová kvalita. Z výpovědí učitelů dále vyplynula nutnost operativně organizovat výuku podle vzniklých situací, tedy dobré organizační a také improvizáční schopnosti. Ve výpovědích se taková tvrzení často objevovala – jak si učitel poradil: „Žák se SVP vyslovil nahlas obavu, že to asi nevymyslí. Já jsem žáky ujistila, že na odpověď mají dost času a že věřím, že na to přijdou. „Už vím, je to kvedlačka.“ Byla na něm znát velká úleva a radost ze splnění úkolu.“ „...„Některé skupiny měly ze začátku problém v komunikace – určení rolí atd. Také v některých skupinách byli žáci „méně zkušenější“, kteří měli ze začátku problém se synchronizací s ostatními. Nicméně všechny skupiny pracovaly svým tempem a za pomoci učitele dokázali splnit zadání. Rychlejší skupiny naopak měly možnost prozkoumat svůj potenciál, díky práci navíc, kterou jim učitel zadával.“ „...„Žák se SVP se na začátku příliš nezapojoval a asistentka ho musela neustále upozorňovat, aby dával pozor. Proto se nakonec do rytmizace v kolečku nezapojil a spíše jsme toho využili, aby si názvy ovoce dobře zapamatoval. Až ke konci se k nám přidal a zkoušel tleskat do rytmu za pomoci ostatních žáků. Stále ale pozorností unikal jinam.“ „...„Žák se SVP tuto aktivitu spíše bojkotoval, rozhodli jsme se tedy využít tento čas, aby si zdokonalil své znalosti znakového jazyka a sám s asistentkou opakoval názvy objektů (ovoce), které jsme po kroužku posílali.“ „...„Hodina byla

uzpůsobena tak, aby se každý žák v hodině našel svou oblíbenou aktivitu, která je přizpůsobena jeho zkušenostem, pracovnímu tempu a komunikaci.“

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifických všech žáků. V dotaznících pro inkluzi učitelé nejvíce charakterizovali hudební a osobnostní předpoklady žáků se SVP pro hudební výchovu a vzdělávání, pro konkrétní hudební činnosti. Bylo patrné, že si vedou o jednotlivých žácích podrobné záznamy v průběhu času, umí pojmenovat rozdíly v projevech žáka a jeho vztahu k předmětu, popsat jeho chování. Většinou uváděli i výstižné formulace psychických a sociálních projevů žáka, na úrovni základního pedagogického a psychologického vzdělání učitele. Poznámky směrem k rodinnému prostředí žáka nebo k hodnocení administrativních povinností učitelů (přípravy, záznamy o žácích se SVP) jsme v dotaznících zaznamenali pouze výjimečně.

3.5.7. Oblast naplňování – Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciaci)

Učitelé toto zaměření hudební výchova (dále jen HV) reflektují s pozitivním hodnocením, oceňují možnosti, které jim výuka předmětu dává. Konstatují, že občas je žáky běžné třídy a zvláště žáky se SVP potřeba učit naslouchat ostatním, rozvíjet jejich empatii a schopnost porozumět prožitkům druhých. Pravidla komunikace nejsou učiteli popisována jako přesně daná, ale jejich respektování vyplývá z kontextu výpovědi: *„Ve skupině jsou i žáci, kteří mají zároveň vady řeči a mají problémy s vyjadřováním. Jejich snaha o vyjádření je podporována a žáci jsou vedeni k tomu, že pokud jim někdo nerozumí hned, mají sdělení zopakovat, příp. požádat o zprostředkování komunikace tak, že učitel vysvětlí, co žáci řekli, nebo co chtěli říci.“* *„..., V některých činnostech pomáhali žáci svému spolužákovi se SVP: např. při hledání objektů; posílání objektů v kroužku a držení metra. Při pozorování bylo zjevné, že žáci svého spolužáka vnímají jako přínos, od kterého se mohou mnohé naučit. Také ve volných chvílích si znakovou řeč sami procvičovali.“* *„...Každý žák měl možnost individuálně přispět do jednotlivých aktivit.“* *„Užívání znakového jazyka – zapojení všech žáků.“* Oblast naplňování inkluzivních hodnot se projevovala u jednoho učitele takto:

- „s ohledem na Karla byly pokusně využity metody nonverbální komunikace (ad 1, 2)
- vnitřní diferenciacce – každý žák k zadání přistupoval z vlastního úhlu pohledu (hledání adekvátního rytmického vzorce, způsobu pojmenování nástroje, způsobu hry v kolektivním rytmu)
- jednalo se o výuku v půlené třídě, což umožňuje uplatnit ve větší míře techniky muzikoterapie i v praxi školní HV
- komunikace v rytmickém rozhovoru probíhala na nonverbální úrovni
- při výuce využívám neustále prostředků nonverbální komunikace s žáky“

Shrnutí:

Závěrem lze k naplňování této oblasti uvést následující. Hudební výchova, podobně jako ostatní umělecky výchovné předměty, umožňuje nacházet mnoho forem komunikace jak ve vztahu k sobě a svým prožitkům, tak ve vztahu k ostatním v kolektivu. Prostřednictvím činností pěveckých, instrumentálních, hudebně pohybových, poslechovcích, hudebně dramatických aj. se žák může tvořivě vyjadřovat a projevit svoji aktivitu, a to na úrovni percepce, reprodukce a produkce hudby. V tomto spočívá velký přínos současné koncepce hudební výchovy, že umožňuje každému žákovi individuálně se projevit, vyřešit problém, vytvořit hudební tvar a zažít uspokojení ze své činnosti.

3.5.8. Oblast naplňování – Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení

Angažovanost všech žáků ve vlastním učení, včetně žáků se SVP, se daří za předpokladu kvalitní individuální i skupinové motivace a kvalitního, didakticky vhodného organizačního zajištění výuky. Takový odborný přístup vyžaduje od učitele komplexní porozumění významu a cílům HV v rámci průřezových témat na základní škole, případně víceletém gymnáziu. O různých zjištěných formách angažovanosti žáků se SVP se vyjadřují učitelé poměrně často. Uvádíme následující komentáře pedagogů: „Žák (1) se zapojil s chutí (byl zvyklý od první třídy realizovat rytmické vzorce), předvedl model mírně vybočující ze čtyřdobého metra (nepravidelnost v realizaci rytmických hodnot). – Žák (2) vymyslel model ve čtyřdobém taktu a naprosto rytmicky přesně ho realizoval. Kolektiv třídy neměl problém s jeho opakováním. – Žák (3) snažil se vymyslet a realizovat extrémně těžký model, složený z kombinace rychlého střídání rukou a nohou. Model střídání nebyl schopný kolektiv třídy zopakovat (rytmus ano),

ani já ne. Žák (1): Se slovy: „Nic si z toho nedělejte, paní učitelko, já si ho už taky nepamatuji,“ ihned vymyslel jiný, jednodušší, který kolektiv třídy zopakoval.“

„Žák (1) se uplatnil ve hře na rytmický nástroj, spolupracoval s kolektivem.“ „..., Žák (1) uvolněný, pozorný, smál se, jako první Pstruha přehodil přes potok na druhou stranu. Při otáčení pohybu pstruha (z popudu žáka (2)) se pohyb zastavil mezi dvěma děvčaty a vzniknul tak spontánně rytmický rozhovor, jehož průběh se zájmem sledovali všichni žáci.“ „..., To nezvládnou.“ Při prvním pokusu zmatkoval, nepochopil hned pravidla. Ostatní mu v klidu slovně objasnili, jak je hra miněna. Žák (1) se uklidnil: „Aha, už to chápu.“ V druhém kole se zapojil bez problémů. Vypočítal, kolikátý je, správně odhadl, zda má hrát, či má být vynechán. Zbytek třídy bez problémů a bez chyb úkol realizoval.“ „..., Žáci se skrze aktivní prožitek naučili základní pojmy hudební teorie (melodie a harmonie). Pojmy jako takové jim byly vysvětleny až po praktickém uchopení samotných principů. Jan byl jeden z žáků, kteří se aktivně zapojili do tvorby definic těchto pojmů.“ Angažovanost žáka souvisí často i „jen“ se zajištěním vhodných podmínek – jsou mu k dispozici potřebné hudební nástroje, může na ně hrát sám nebo s ostatními, může požádat asistentku nebo vyučující o pomoc, atd.: „Každý žák měl možnost pracovat ve skupině (hra na ozvučné kameny), ale i pracovat individuálně (zahrát si sám na nástroje) a soustředit se na vlastní schopnosti. Žáci kdykoli mohli požádat o pomoc asistentku nebo vyučující.“

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot: Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení. Testující učitelé považovali pro angažovanost žáků se SVP ve svém učení za nutné, aby se žák cítil uvolněně, bezpečně v kolektivu. Důležitý je dlouhodobě pozitivní přístup učitele, který si ostatní žáci postupně také osvojí. Žák se SVP se pak v hudebních činnostech dokáže plně zapojit a realizovat, neboť přirozené hudební vlohy a schopnosti, aspoň v základní míře, v sobě mají všichni žáci bez rozdílů. Dokáže pak také projevoval své emoce, spojené s prožíváním hudby, nečiní mu většinou problém se sám sobě a svým případným chybám zasmát – pokud nevnímá okolí jako škodolibé, číhající na jeho selhání. Velmi důležitá je celková atmosféra ve třídě.

3.5.9. Oblast naplňování – V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah)

Učitelé reflektují ve svých výpovědích potřebnost stanovení cílů, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jejich jasného pojmenování a dodržování, za předpokladu dostatečné individualizace, po stránce náročnost tempa, výkonu, rozsahu činností.

V některých výpovědích učitelů je patrné, že stanovení cíle v hodinách hned spojují s dostatečnou motivací, aby tento cíl mohl být naplněn. „*Cíl hodiny byl již na začátku (po aktivitě opakování jmen) jasně stanoven a motivován: všímání světa (a rytmu) kolem nás; propojení rytmu a zpěvu (řeči). Jelikož se jedná o žáky první třídy, bude nutné časté opakování těchto aktivit (a také obměňování) a jejich postupné zlepšování a zdokonalování. „...„Díky závěrečné reflexi si mohli všichni žáci potvrdit, co bylo cílem danou hodinu pochopit a co si z ní mají odnést. Na všechny aktivity měla skupina čas, který sama potřebovala. Splnila-li úkol dřív, učitel jim mohl zadat úkol navíc. Často se zde ukázaly skupiny, které si předem stanovili role (leader, dirigent, hráč...), jako ty nejefektivnější. „...„Skladba hodiny obsahovala takové činnosti, aby jejich realizaci zvládli všichni žáci; žáci se spolupodíleli na stanovení cílů některých aktivit (posílání zvuků poslepu, hra Počasí).“*

Pravidla hry, zřetelné stanovení nejen cílů, ale i dílčích pokynů k organizaci výuky, někdy učitelé vytvářejí a deklarují operativně, v průběhu hodiny. I to je účinné. „*I žáci této třídy ihned projeví zájem o nástroje a brali si je do rukou. Stanovila jsem pravidla, že na nástroje nesaháme bez dovození a bez vyzvání učitele. Ta byla vzápětí respektována celým kolektivem třídy. „Jedna z učitelek uvedla více cílů, obecněji pojatých, které dle její zkušenosti klade směrem k sobě jako vyučující, i směrem k žákům se SVP. Jejich dodržování umožňuje, aby „se každý žák zapojil do výuky dle svých možností“.* Uvádí tyto cíle:

- rozvoj hudebnosti žáků s ohledem na jejich individuální schopnosti a dovednosti
- schopnost zahrát jednoduchou písničku
- rozvoj hudebního sluchu a paměti
- rozvoj pohybových schopností, nácvik jednoduchého tanečku
- radost z hudby
- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)
- ohled na „jinakost“ – i žáci se znevýhodněním se mohou zapojit do společné práce.

Shrnutí:

Učitelé reflektovali na svých konkrétních výukových lekcích následující oblast inkluzivních hodnot. V hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah). Učivo hudební výchovy je testujícími učiteli nejčastěji vnímáno jako pomocný nástroj inkluzivního vzdělávání, jež žákům se SVP nabízí optimalizaci cílů, výkonu i rozsahu především na základní škole a v porovnání s ostatními vyučovanými předměty. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se testující učitelé snažili klást menší akcent na předávání prakticky upotřebitelných informací a dovedností a větší míře důraz spíše na osobnostní a komplexní kultivaci žáka se SVP prostřednictvím vyučovacího předmětu výtvarná výchova. Učitelé ve svých reflexích výuky popisovali v různé intenzitě reálné situace, z nichž si žáci odnesli vlastní pozitivní reálnou zkušenost z hudební tvorby. U části učitelů, kteří popsali svoje hodiny podrobněji, bylo zřejmé, že jejich skutečným cílem bylo, aby se u žáka se SVP upevnily postoje, předpoklady a zásady osvojené v podmínkách třídy. Aby k tomu došlo, vyžadovali a vytvořili podmínky pro vlastní aktivitu žáků se SVP.

3.6. Výsledky výzkumu pedagogických determinant ve výuce

Vzorové a následně otestované lekce reflektují v designu výzkumu hudebního oboru „fenomén inkluze – ideový základ versus školní realita“. V reflexích učitelé interpretovali pojetí vlastní nové praxe (pojmenovali inovace v rámci svého participačního akčního výzkumu). Výzkumná zpráva tak v této části analyzuje, jak testující učitelé nastavili konkrétní směr změny, a jaké limity byly identifikovány. Oblasti naplňování inkluzivních hodnot ve výuce již byly vyhodnoceny jako významná *pedagogických determinant výuky v předchozích kapitolách výzkumné zprávy oboru hudební výchova*.

Následující text vyhodnocuje položené výzkumné otázky a prezentuje tak závěry v kontextu hudebního oboru. Předmětné výzkumné otázky měli za cíl vyhodnotit příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení ve sledovaných lekcích a příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva ve výuce výtvarné výchovy ve sledovaných lekcích. V lekcích a jejich modifikacích učiteli lze na základě analýzy rozpoznat několik pedagogických cest s odlišným důrazem na výuku hudební výchovy. Třetí oblast výzkumného problému poukazuje na zjištěné příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP – kritická místa ve výuce a jejich překonání. Výše uvedené pedagogické determinanty lze popsat ve vybraných reprezentativních výukových jednotkách kolektivní a individuální výuky (HV). Testující

učitelé ve svých reflexích (školní realitě) nejčastěji pojmenovali na konkrétních situacích tyto pedagogické determinanty následovně.

3.6.1. Příklady dobré praxe v motivaci žáků k učení ve sledovaných výukových jednotkách oboru hudební výchova

V následující podkapitole jsou uvedeny příklady dobré praxe z akčního výzkumu, jež reprezentují pro tuto výzkumnou zprávu vybrané alternativy (alterace) úloh, které byly v praxi použity, tyto úlohy byly kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu.

A) Výuková jednotka hudební výchovy na gymnáziu (kvarta, víceletého gymnázium, kolektivní výuka)

Charakteristika žáka se SVP:

Nově příchozí student se SVP ve třídě, není zcela sžitý s kolektivem, neuměl se začlenit (pomohly hudební činnosti s prvky improvizace a tvořivosti, prvky muzikoterapie – volné sebeprožívání a prožívání emocí při poslechu hudby, mnoho variant individuálního vyjádření prožitků skrze různé prostředky verbální i neverbální).

Reflexe – zpětná vazba:

Cílem této vyučovací hodiny bylo jednak seznámit studenty s principy pentatonické stupnice, zároveň připomenout hudbu jiných národů a kultur, a v neposlední řadě prohloubit umění souhry celé skupiny. Jelikož se jedná o studenty, kteří mají společnou hudební výchovu již čtvrtým rokem, věděla jsem, že budou k práci přistupovat aktivně a se zájmem. Ve skupině je student se SVP nově od září, tedy velmi krátce. To bylo ze začátku poněkud patrné, neboť zbytek skupiny již od začátku relativně fungoval sehraně, ovšem student se SVP se spíše snažil na sebe nějakým způsobem upozorňovat, aby více „zapadl“.

Po motivaci byla hodina založená de facto na jedné činnosti, která se neustále obměňovala a více „prohlubovala“. Díky tomu i žák se SVP si postupně našel nástroj a styl hry, který mu vyhovoval, a zároveň doplňoval ostatní. Při závěrečné aktivitě navíc studenti začali přirozeně spolupracovat podle nástrojů, které jim přirozeně „šly k sobě“, a díky tomu vznikaly velmi zajímavé hudební „etudky“. Bylo velice zajímavé pozorovat práci celé skupiny: od fáze zkoumání, přes fázi hraní až po fázi souhry, kdy studenti sledovali hru ostatních, různě se do hry zapojovali nebo naopak z ní vystupovali, aby výsledný souzvuk působil plně a zajímavě, ale nikoliv překombinovaně. Také studenti se znalostí hry na flétnu či klavír si vyzkoušeli hrát i na tyto složitější nástroje, a díky tomu každá vzniklá etuda byla velice originální. U některých studentů jsem pozorovala menší „sebeprosazování“ než u ostatních. Příliš nestřídali nástroje,

hleděli si spíše své hry, nekontaktovali očima ostatní, hráli spíše tiše, než výrazně. Jednalo se o žáky spíše introvertní povahy, která se dosti projevovala i skrze hru na nástroje. Bohužel, už nebyl čas s těmito žáky více pracovat, a poněvadž se jednalo o hodinu pojatou spíše muzikoterapeuticky a relaxačně, nechtěla jsem je nutit do něčeho, co by jim mohlo být nepříjemné. Přesto možná tento fakt by mohl být ještě více zvážen a jistě by stálo za pokus ho více zohlednit v každé aktivitě.

Pro žáky s různými druhy a typy SVP je podobný styl vyučovací hodiny velmi vhodný a *motivující*, protože jim umožňuje mnoho různých způsobů zapojení se a přístupů k látce, dává prostor osobním preferencím žáka a uplatnění individuálního prožívání hudby, na pozadí kolektivně vedených hudebních aktivit.

B) Výuková jednotka hudební výchovy na základní škole (specializuje se i na žáky s LMP, kolektivní výuka)

Kritická místa u žáků se SVP (všichni žáci v kolektivu):

Motivace k činnostem (pomohlo: rádi pracují s písničkami, takže osvojení nové písničky, a aktivní zapojení dětí do hry na hudební nástroje – ozvučné kameny)

Reflexe, zpětná vazba:

Vyučovací hodina probíhala bez problémů, všichni žáci spolupracovali. Na úvod jsme si zahráli pexeso. Žáci pexeso rádi hrají, ale musí se jim připomínat, aby se snažili zapamatovat si, kdo má jakou písničku (jsou schopni vyvolat za sebou dvakrát stejné dvojice).

Písničky a hru na ozvučné kameny využíváme i během jiných vyučovacích hodin, např. před hodinou češtiny, při prvouce apod., takže žáci některé písničky znají. Žáci mají pokaždé stejný barevný kámen a už ví, jaký tón hrají. Zahráli jsme několikrát každou písničku. Občas byli žáci nepozorní, hráli si a kroutili paličkou namísto toho, aby se soustředili na úder do kamene. Pokud např. mladší žáci zapomněli hrát, starší je upozornili. Všichni měli radost, když se písničku podařilo zahrát bez chyby, ale vždy s nápovědou, samostatně všichni zahrát písničku nezvládli.

Na notové osnově jsme si ukázali, kde se nachází noty / tóny, které žáci hráli. Poznávali, zda něčí jméno začíná na některé z písmen napsaných na ozvučných kamenech. Vzhledem k tomu, že většina žáků má problémy se čtením z důvodu oslabení zrakového vnímání, byly noty pro ně složité. Nakonec byla vynechána také část rozpoznávání tónu vysokého, nízkého, krátkého a dlouhého – bude procvičováno na podporu rozvíjení sluchového vnímání během jiných hodin.

Při *tanečku* si ze začátku žáci dělali z tance legraci – začal jeden a ostatní se nechali „strhnout“, strkali se a tahali se za ruce. Vyučující písničku zastavila, žáci se zklidnili a taneček jsme dokončili. Společně s žáky tančila i vyučující a asistentka.

Samostatnou hru na citerku někteří žáci vůbec nezvládali, ale bavilo je to a alespoň trsátkem rozkmitali struny. Jeden žák s ADHD bez problému zvládl hru písničky „Kočka leze dírou“ na xylofon. Mimochodem právě pro tohoto žáka je hra na nástroj velkým přínosem, protože je to jedna z mála činností, kdy se soustředí po delší dobu a zvládá hrát rytmicky i melodicky správně.

Ke konci hodiny jsme neprováděli hodnocení – to, jak hraní žákům šlo, jsme hodnotili průběžně, ale žáci si nakonec stihli zahrát *česko-anglické pexeso*.

Hodina pocitově uplynula velice rychle a ještě o přestávce měli někteří žáci zájem pokračovat ve hraní na nástroje.

Motivační didaktické prostředky v hodině:

- zvuková nahrávka – písnička Pásla ovečky
- pexeso s obrázky zvířat
- nástroje – ozvučné kameny, citerka, xylofon, píšťalka, flétna, bubínek
- notový záznam stupnice C dur

C) Výuková jednotka v ZUŠ (hra na akordeon, 4. roč., individuální výuka)

Žák s SPU:

žák se specifickou poruchou učení – diagnostikována specifická porucha čtení – dyslexie

Kritická místa:

nedostatek motivace k učení (pomáhá: hra doprovodu k písním, které zpívá jeho sestra s jeho doprovodem, je pro žáka silným motivem). Tento žák začal chodit na akordeon ve svých 6 letech do Přípravného studia ve hře na nástroj. Již jako malý kluk si akordeon zamilovat a žádný jiný nástroj při výběru nepřipadal v úvahu. Vzhledem k jeho diagnóze bylo třeba již od začátku přizpůsobit vzdělávací plán, protože hra na akordeon je velice specifická a vyžaduje propojení obou mozkových hemisfér. Hraje se oběma rukama současně, každá hraje z jiného klíče a ještě k tomu je třeba vést měch, což vyžaduje správnou koordinaci celého těla a jeho úplné uvolnění.

Žák je velice milý, kamarádský, komunikativní, velmi pečlivý a snaživý. Svůj handicap si již plně uvědomuje a o to více se ho snaží potlačit a dělat, jako kdyby nikdy neexistoval. Snaží se vždy plně soustředit na danou věc a dát do ní maximum, což ho ale znatelně a rychle

vyčerpává. Proto je třeba do vyučovací hodiny zařazovat pauzy, při kterých si žák odpočine a nabere síly.

Důležitý je pro něj i výběr repertoáru. Rád doprovází na akordeon zpěv své sestry, což ho v práci velice motivuje, takže jako stěžejní repertoár volíme písničky, které pak společně předvádějí na různých koncertech a akcích. Jako další repertoár volíme krátké líbivé melodické skladby, které se žáčkovi dobře učí. Je třeba vždy zvážit, v jakém rozsahu dostane žák úkoly na další hodinu. Vždy je třeba zadávat látku pomaleji, po kratších úsecích, v menším rozsahu, aby byl žák schopen dané zadání do další hodiny zvládnout. Když se mu to nepodaří, např. zapomene, jak to či ono místo hrát, následuje obrovské zklamání a pocit vlastní neschopnosti, přestože mu to nikdo nikdy nedá najevo. Tento stav je bohužel také způsoben přechodem na „běžný“ druhý stupeň základní školy, na kterém jednak přibyly nové předměty, jednak si žák musí zvyknout na nové spolužáky, a v neposlední řadě musí začít akceptovat přechodem způsobený zhoršený prospěch. To vše v sobě žák nese jako vlastní prohru, a proto je s ním třeba v tomto nelehkém období jednat zvláště citlivě a povzbuzovat jej. Při výběru notového materiálu je vždy třeba volit takový, který je graficky zcela zřetelně zpracovaný a dobře čitelný. Je zapotřebí vybírat noty bez rušivých elementů, jako jsou barevné obrázky nebo poznámky od předchozích hráčů. Je lepší, když jsou noty větší, zajedno pro lepší vnímání a v druhé řadě pro psaní poznámek, na které díky tomu vzniká prostor. Pokud chci, aby žák dostal noty s obrázkem, což je pro malé děti vždycky atraktivnější, má obrázek nakopírovaný na druhé straně, aby ho při hře nerušil. V předchozích letech bylo rušivým prvkem i to, že se žák měl naučit pouze první řádek a druhý měl nechat být. Proto jsem dost často zadávala pouze konkrétní noty a zbytek jsem dodávala postupně tak, jak žák pokročil. Tento problém se nám ale postupem času daří „eliminovat.“

3.6.2. Příklady dobré praxe rozumění žáka obsahu učiva ve výuce oboru hudební výchova ve sledovaných jednotkách

V následující podkapitole jsou uvedeny příklady dobré praxe z akčního výzkumu, které reprezentují pro tuto výzkumnou zprávu vybrané alternativy (alterace) úloh, které byly v praxi použity, tyto úlohy byly kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu.

A) Výuková jednotka hudební nauky v ZUŠ (pochopení látky a zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáka se SVP, kolektivní výuka)

Kritická místa ve vzdělávání u žáka se SVP:

Motorika a neurosvalová koordinace – při realizaci hudebních synkop (pomohlo trpělivé pomalé procvičení, opakování úkonů); vnímání notového zápisu (pomohlo zvětšení obrázku not, tj. zvětšená notová osnova); dodržování pomlk při rytmických cvičeních (pomohlo zapojit hru na tělo a do pomlk vždy tlesknout nebo dupnout, plesknout, apod.).

Reflexe, zpětná vazba testující učitelky:

Cíle hodiny se nám podařilo s menšími nedostatky splnit. V úvodní části *Rozezpívání a pěvecké a rytmické dovednosti* měli žáci zpočátku problém správně realizovat synkopu, během procvičování se však toto velmi zlepšilo a při posledním pokusu jsem mohla hodnotit reprodukci synkopy jako velmi zdařilou. Žáci se SVP se plně vyrovnali ostatním žákům. Příjemně mě překvapila práce s textem písně žáka s dyslexií, který si dokázal text správně převést do své podoby jazyka.

Dílčí činnost *Opakování* vnímám také pozitivně. Žáci měli možnost těsně před ověřováním svých znalostí si vše vyzkoušet a znovu ujasnit. V procvičování v rámci dvojic se mi líbilo, že zkušenější žák radil a pomáhal tomu slabšímu, a to i ve dvojicích s žákem se SVP. Celkové výsledky hodnotím kladně, chyb nebylo moc a myslím, si, že byly opravdu jen z nepozornosti, s výjimkou dvou žáků. Jeden z nich však hraje na bicí, takže se s notovou výškou zatím nesetkává na hodinách hry na nástroj. Naopak, žáci se SVP dopadli výborně – jeden udělal jedinou chybu a nedodržel správnou oktávu, druhý měl vše správně.

Výklad nové látky byl sice řízen učitelem, ale většinu informací si byli žáci schopni sami abstrahovat z připraveného úkolu. Dobré je, že každá skupina zjistila, že mají v ruce stupnici ještě předtím, než učitel vysvětloval úkoly. Pozitivní je, že se ve skupinové práci s jedinou výjimkou zapojili všichni. Tohoto žáka jsem nakonec zaúkolovala, aby nám novou stupnici představil. Jeden žák se SVP správně určil předznamenání stupnice, druhý žák se SVP zapsal tónický kvintakord do not.

Celkové hodnotím hodinu jako přínosnou. Dětem se líbila písnička a díky jejímu opakování s postupným přidáváním úkolů si ji i dobře zažili. Aktivita v rámci výkladu nové látky je také bavila.

Podrobný popis průběhu lekce:

Po příchodu do třídy si žáci odložili svrchní oděv, přezuli se a připravili si pomůcky k výuce. Ještě během přestávky jsem si zavolala žáky se SVP a zjistila jsem, zda doma dokončili činnost, kterou případně nestihli ve standardním čase vyučovací hodiny. Domácí práci ohodnotím, nezapomenu na pochvalu. Na začátku vyučovací hodiny se přesuneme ke klavíru. Hodinu *začínáme pěveckými a rytmickými dovednostmi*. Připravíme hlasivky rozezpíváním a zároveň zopakujeme pravidla zpívání (neuškodí ani žákům bez SVP) – viz příloha. Během dalšího rozezpívání zopakujeme některé hudební pojmy (legato, staccato) a pořádně se rozmluvíme jazykolamem. Rozezpívání zakončíme zpěvem již naučené písně (J. Uhlíř a Z. Svěrák: Září).

Dětem na klavír hraji píseň, hudební hádanku, zda píseň poznají. Většina dětí se přihlásí, že píseň zná, jen málo kdo ji dokáže pojmenovat. Na tabuli jim promítnu notový zápis písně se slovy 1. sloky pod notami. (Ostatní sloky a obrázky jsem odstranila, aby nerušily koncentraci žáků). Společně si po částech přečteme slova. Každou část 2x, aby to zvládli přečíst všichni, a rovnou přidáme melodii. Vysvětlíme si významy slov mimo oblast spisovné češtiny, pokud ví žák se SVP, nechám ho zažít úspěch. Zaspíváme celou 1. sloku písně. Do předepsaných pomlček dupneme, aby si všichni uvědomili, že zde musíme mlčet. Žáci se SVP s tímto mívají kvůli složitější koordinaci těla problém, nevádí, pokud toto nezvládnou přesně, neboť jsme touto aktivitou dospěli k dalšímu opakování písně a už tím si její rytmus i melodii žáci ukotví. Vysvětlíme si rytmus 1. taktu, nepravidelný rytmický útvar – synkopu. Synkopu zarámujeme a zkusíme vytleskat s pomocnými slovy. Společně hledáme a označíme všechny synkopy v písni. Vyvolávám jednotlivé žáky, aby našli další synkopu, označili ji a vysvětlili, jak k tomuto rozhodnutí došli, nezapomenu vyvolat žáka se SVP, jako 3. – 4. v pořadí, aby už mohl vše okoukat od spolužáků; využijí tak toho, že pouze zopakuje to, co již bylo řečeno, a přesto tímto zažije úspěch. Vytleskáme s počítáním rytmus celé písně, synkopy nahrazujeme pomocnými slovy „besky-de, pantá-ta, synko-pa“, čímž docílíme několikanásobného opakování i upevnění nového hudebního výrazu. Nakonec zaspíváme celou 1. sloku a zároveň tleskáme synkopy. Žáci si sami do sešitu napíší schematicky synkopu, zapíší si pomocná slova a označí synkopy v notách písně.

Po úvodní praktické části se věnujeme části teoretické, konkrétně *opakování* dříve probrané látky. Procvičujeme zápis a čtení notové výšky. Tuto aktivitu začneme frontálně tak,

že ji není třeba upravovat pro žáky se SVP. Uprostřed třídy máme nalepenou velkou notovou osnovu, do níž umístíme noty vystřižené z lina (viz příloha). Učitel říká noty, které žáci umísťují do notové osnovy. Postupně přidává noty s posuvkami a noty na pomocných linkách a vše společně zopakujeme. Během činnosti připomeneme vše, na co si máme dávat pozor. Tato aktivita je zakončena tím, že si každý napíše libovolnou notu s posuvkou a jiný žák tuto notu správně pojmenuje. Tímto vytvořím žákům dvojice (současně tím docílím toho, že žáci se SVP jsou ve dvojici s žákem, který látku dobře ovládá a může spolužákovi pomoci). Každá dvojice si nyní procvičuje noty, jejich zápis i čtení, navzájem. V případě sudého počtu žáků nám vyšly dvojice, při lichém počtu supluje činnost žaka učitel. Následuje předem ohlášené testování znalostí z oblasti zápisu a čtení not s posuvkami. Žáci dostanou krátký připravený test, kde mají noty podle názvu zapsat do notové osnovy. Žáci se SVP využijí magnetickou tabulku, pokud by nechtěli (nebylo tomu tak), dostanou zkrácenou verzi testu.

Kdo je s činností hotov, jde zpět doprostřed třídy, kde jsou připravené dvě hromádky osmi BW pro dvě skupiny žáků, a snaží se vyřešit zadání úkolu. Každá skupiny má za úkol poskládat a zahrát stupnici. Mezitím dokončí test všichni žáci a můžeme společně začít výklad nové látky, durové stupnice (již probraná C, G, D dur, pokračujeme A, E dur). Žák, který už zadání činnosti vyřešil, nebo učitel, vysvětlí následující úkol. V každé skupině je jeden žák se SVP. Každá skupina má jinou stupnici – A dur, E dur. Nejdříve musí stupnici správně zahrát, poté ji pojmenovat, určit její předznamenání a zapsat ji do notové osnovy uprostřed třídy. Dále mají na základně předchozích znalostí označit púltóny ve stupnici a napsat T5. Nyní představí svou stupnici druhé skupině a zahraje na BW stupnici i T5.

Na závěr hodiny se žáci posadí do lavice a společně zopakujeme pojem synkopa a vytleskáme jej, poté zopakujeme předznamenání dur stupnic do 4 křížků (učitel říká stupnici, žáci na prstech ukazují počet křížků) a nakonec si každý žák jednu z nových stupnic vybere a zapíše do sešitu. Žáci se SVP mají zvětšenou notovou osnovu, pokud nestihnou, dodělají za domácí úkol (mohou si stupnici naskládanou ve velké notové osnově vyfotit, aby doma měli předlohu). Stupnici učitel zkontroluje současně s podepsáním žakovské knížky a správnost odmění dílčím hodnocením. Ti, kdo nestihli činnost provést, mají možnost dokončit doma a učitel ohodnotí práci další hodinu.

B) Výuková jednotka v ZUŠ (hra na elektronické klávesové nástroje, 1. roč., individuální výuka)

Charakteristika žáka se SVP:

žák s poruchou autistického spektra kromě dětského autismu, podpůrné opatření IV. stupně.

Kritická místa ve výuce:

obtížné dosažení koncentrace na výuku; problém s poznáváním některých not v notovém zápisu (pomáhá: úvodní rozhovor se žákem s cílem uklidnit jej a navodit tvořivou a hravou atmosféru; u poznávání not – prospěšná je jejich konkretizace v žakově představě prostřednictvím tělesného pohybu: vytleskáním rytmu, hra s magnetickou tabulí, apod.).

Popis hodiny:

Úvodem hodiny, po příchodu žáka s doprovodem (matka), se přivítáme a vhodným krátkým rozhovorem se snažím žáka uklidnit a dosáhnout jeho koncentrace. Důležité je vnější prostředí bez rušivých vlivů (změny interiéru, hluk z chodby, z ulice atd.) Po usednutí k nástroji pomocí obrázkových instrukcí, umístěných v dohledu žáka, společně zkontrolujeme správné držení těla. Následuje „rituál“, při kterém vytleskáme rytmus jména, dne atd.. Důležité je, aby si žák uvědomil, že lekce začala. Někdy je toto velmi obtížné, záleží na jeho momentální dispozici (únava, hlad, žízeň atd.) Vhodné je s doprovodem zajistit předchozí použití toalety a zajištění pitného režimu při lekci. Hlavní část hodiny: nastává vlastní fáze hry, kdy žák má ještě problémy s poznáváním některých not, proto namátkově na magnetické tabuli určuje a umísťuje noty.

První aktivitou je *Hra stupnic* dohromady protipohybem. Je potřeba nejprve ujasnit prstoklad, zejména podkládání prstů, poté zahrát nejprve zvlášť, pak teprve dohromady. Opět volíme pomalejší tempo, případné menší odchylky toleruji. Pro *Hru etud* v podstatě platí stejné principy jako u stupnic, důležitá je spolupráce při výběru, někdy žák z nepochopitelného důvodu („nesprávné“ umístění v notovém materiálu, obrázek na vedlejší straně atd.) skladbu odmítá. Při aktivitě *Hra písní a přednesových skladeb* opět platí výše uvedené, důležité je zvolit žákovi vyhovující rejstřík a automatický doprovod, někdy mu lépe vyhovuje hrát bez doprovodu („moc hlasitý“, rušivé prvky v doprovodu atd.). Závěr hodiny: uložení opakování nebo nové látky. Beru při něm v úvahu, jak žák na skladbu reaguje, jak ji dlouho hraje, dávám možnost „vylepšit“.

Reflexe, doporučení:

Křečovitá a zablokovaná motorika, často nastane uvolnění pozornosti, únava z činnosti. Metodicky je především nutné ve vztahu s žákem vytvořit důvěru, průběžně kontrolovat

koncentraci, zařazovat odpočinkové aktivity (rozhovor), ve všech aktivitách uplatňovat mírnější nároky, důležitá častá pochvala ve spolupráci s doprovodem, stejně tak motivace („když to dobře zahraješ, můžeš“ apod.). Při aktivitě *Hra písni a přednesových skladeb* opět platí výše uvedené, důležité je zvolit žákovi vyhovující rejstřík a automatický doprovod, někdy mu lépe vyhovuje hrát bez doprovodu („moc hlasitý“, rušivé prvky v doprovodu atd.) Při uložení opakování nebo nové látky beru v potaz, jak žák na skladbu reaguje, jak ji dlouho hraje, dávám možnost „vylepšit“.

3.6.3. Příklady dobré praxe zvládnutí vzdělávacích obsahů u žáků se SVP – kritická místa ve výuce a jejich překonání

V následující podkapitole jsou uvedeny příklady dobré praxe z akčního výzkumu, jež reprezentují pro tuto výzkumnou zprávu vybrané alternativy (alterace) úloh, které byly v praxi použity, tyto úlohy byly kriticky posouzeny a opětovně odzkoušeny v praxi s cílem ověřit jejich kvalitu.

A) Výuková jednotka hudební výchovy na ZŠ (6. roč., kolektivní výuka)

Kritická místa ve výuce:

Žák se SVP o svých schopnostech pochybuje (učitel dodá sebedůvěru a uklidní žáka, že jde o improvizovaný projev „počasí“, řešení může být mnoho); Únava žáků z psychicky náročnějších činností (pomáhá střídání činností, zařadit prvky relaxace, apod.). „Tato souhra podnítila natolik mou fantazii, že jsem si troufla vyzvat děti (po jejich souhlasu), že zkusíme to samé zahrát poslepu. Žák (1) se bezproblémově zapojil, žák (2) vyslovil pochybnost, že to s paličkami dokáže, po poradě, že se může trefovat kamkoliv, že to je počasí (nejde tolik o hezkou melodii), se uklidnil. Všichni žáci etudu s úspěchem realizovali i poslepu. Po této hře byla na všech žácích patrná už únava (velká míra soustředění dlouhou dobu). Zbývalo pět minut do konce hodiny. K závěrečné reflexi se už nechtěli mnoho vyjadřovat, nicméně i ta proběhla (bylo možné ji však odložit za týden při slovním připomenutí látky minulé hodiny). Co si pamatujete z dnešní hodiny?

Žák (3) ihned odpověděl: „*Mně se líbilo posílání zvuků poslepu. A taky jsem myslel, že to počasí zahrajeme na nástroje, a to se taky povedlo.*“ Projevil tak velkou spokojenost, že se úspěšně realizovaly jeho nápady. Ostatní žáci: „*Ještě jsme si hráli s řádem a chaosem a občas se to povedlo.*“ Učitel (U): „*Kdy se to občas povedlo?*“ „*Když jsme se poslouchali a hráli jsme spolu.*“ Žáci (1,2) se už vrtěli na židli a k reflexi se už oba nepřipojili.

Závěrečné sebehodnocení navrhovaných aktivit: S průběhem lekce jsem byla velmi spokojena. Hudební i výchovné cíle se podařilo splnit, dokonce se objevily z popudu velmi

nadaného žáka další dvě varianty činností. Žák (1) se uplatnil ve hře na rytmický nástroj, spolupracoval s kolektivem, žák (2) se uplatnil ve hře na melodický nástroj, uvědomil si sebekriticky svůj podíl na výsledku kolektivní činnosti. Snažil se o spolupráci. S výjimkou reflexe udržel pozornost po celou lekci. Kolektiv třídy byl veden k toleranci a k ocenění snahy jednotlivců při tvorbě kolektivního rytmu.

Doporučení: „naslouchat nápadům žáků, snažit se je realizovat, pokud je kolektiv třídy přijme. Činnosti lze rovněž rozložit do více hodin a vystřídat je s jinými.“

B) Výuková jednotka hudební výchovy na gymnáziu (prima, víceletého gymnázia, kolektivní výuka)

Reflexe, zpětná vazba:

Vyučovací hodina splnila své cíle. U žáků bez SVP se v některých skupinách objevoval problém „určení leadera“, takže jejich synchronizace byla poněkud zdlouhavější. Ve skupině, kde byl žák s ADHD, byl automaticky určen vůdcem skupiny a jejich práce byla mnohem efektivnější. Na druhou stranu, byla tato skupina rychleji hotová a poté žák s ADHD začal hodně povídat a vyrušovat a tím vznikala ve třídě hluk, který rušil ostatní skupiny.

Při aktivitě (č. 4) nakonec žák s ADHD nadržel metrum, ale jeho skupina měla za úkol hrát harmonii a žák byl opět v roli vůdce. Žák s Aspergerovým syndromem byl nejdříve rozpačitý a nevěděl, ke které skupině se přidat. S tím jsem mu musela pomoci. Poté se zapojil do hry jako všichni ostatní. Skupina se nějakou chvíli nemohla domluvit a do této diskuze se žák se SVP nezapojoval. Pouze mlčky plnil požadavky ostatních. Nejvíce aktivní byl při diskuzích. Správně definoval pojmy melodie a harmonie, atd.

Nakonec jsme měli dost času, takže jsme vyzkoušeli zahrát doprovod k *Piráťům z Karibiku*. Do této aktivity se všichni žáci zapojili rovným dílem a díky předešlé synchronizaci byl nácvik velmi rychlý a efektivní. Tato aktivita navíc měla velký úspěch, takže nejspíše ji budeme příští hodinu opakovat.

Při závěrečné reflexi (č. 5) žák s ADHD pochválil celou skupinu za jejich spolupráci a dva žáci ho označili jako osobu, kterou by chtěli nejvíce pochválit.

Žáka s Aspergerovým syndromem z jeho skupiny nikdo neoznačil a ani on neoznačil nikoho konkrétního. Vlastně nikoho nepochválil. Je zjevné, že třída ho toleruje, přesto nevyužívá jeho potenciálu. A on samotný ještě potřebuje čas si najít ve třídě bližší přátele a více se jim otevřít. Každopádně práce v takto malé skupině ho posunula v sociálním začlenění a ještě po hodině jsem se ho ptala, jak si dnešní hodinu užil. Řekl, že ho to bavilo a že ve skupině se všichni zapojili rovným dílem.

C) Výuková jednotka v ZUŠ, (hra na dudy, 5. roč. individuální výuka)

Charakteristika žáka se SVP:

žák se specifickými poruchami pozornosti (ADD) – s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD).

Kritická místa:

náladové chování žákyně, odmítání spolupráce s učitelem, chce si jen povídat o svých životních problémech (pomáhá – nevyhovět žákyni v plné míře jejích požadavků, ale jen do určité míry si pohovořit, o čem sama chce, a pak ji rozhodnějším způsobem přivést k plnění požadavků výuky. Na takové jednání žákyně reaguje pozitivně.).

Reflexe, zpětná vazba:

Žákyně odmítala hrát z not, nejevila sebemenší snahu noty zvládnout (i když přistupuji k učení velmi pomalu). V takovém případě musíme v další hodině začínat znovu – neboť podle not neumí hrát nebo danou melodii přes týden zapomněla. Často jsem nucena (a vyplácí se to) nahrát melodie na mobilní telefon a ona se ji naučí doma dle zvukového záznamu. Hodina neproběhla klasicky, tedy hra z not (etudy, přednesy) a z paměti (stupnice, přednesy), nýbrž z větší části jen sluchově. Žákyně také několikrát nerespektovala mnou vybrané skladby a přála si hrát pouze své oblíbené skladby, se kterými se však neposouvá dál.

Žákyně má výborný sluch, je inteligentní, kreativní. Projevuje však častou změnu nálad, neochotu podřídit se autoritě učitele. Stále vše připomínkuje, svaluje vinu na ostatní, s učitelem se hádá, chce dělat, jen co ona chce – bez ohledu na ostatní, při skupinové hře, někdy dle mého svoji diagnózou omlouvá vše a schovává se za ni, nenosí noty (jsou pro ni nepotřebné) a často ani nástroj. Je velmi netrpělivá, často odbíhá od zadaného úkolu, který se jí nedaří plnit, k jiné aktivitě. Často dává najevo, že ji výuka vlastně nebaví (možná se již projevuje i puberta). V kontextu těchto problémů proběhla popisovaná vyučovací hodina běžným způsobem.

V individuální výuce se snažím připravit žákyni tak, aby později uspěla v kolektivním hraní v souboru, který pro ni vždy byl motivací. Delší příprava (předzpívávání melodie, nahrávání na zvukový záznam, vytváření vlastních předeher, meziher a doher a následný pokus zaznamenat je do not, odkaz na hudební kanál youtube, rozebírání dané písně ze všech možných úhlů pohledu (s jejím vlastním názorem, představivostí a kreativitou – ozdoby, frázování, nová vlastní slova). Žákyně se poté těší, jak vše později ukáže v kolektivu, ostatním členům souboru.

Všichni žáci v souborové hře vědí, že žákyně se od nich odlišuje, a jsou s ní schopni spolupracovat (někdy to jde opravdu obtížně, musím vstoupit a situaci odlehčit či nasměrovat, popřípadě vysvětlit). Ostatní žáci omluví ještě nepřipravenost či chyby, vadí jim však pomalost a nedochvilnost či nespolehlivost žákyně s handicapem. V tomto ohledu se snažím na ni

nenásilně výchovně působit. Zpočátku se stávalo, že jsem (s ohledem na její SVP) vedla výuku svobodněji a benevolentněji. Hodnocení žákyně bylo pouze kladné a v superlativech. A to se ukázalo, že není správná cesta. Žákyně přestávala pracovat, nebyla aktivní i několik výukových hodin za sebou, stagnovala. Když jsem po domluvě s rodiči přestala používat velmi měkkou intonaci hlasu, příliš laskavé a tolerantní chování vůči žákyni, celkově se hodina a práce v ní zlepšily.

Shrnutí:

U žádného z autorů testovaných vyučovacích jednotek jsme nezaznamenali při kolektivní výuce HV, že by „řešil“ problém s chybou – nesprávné reakce žáka. Žákům je vždy ponechán prostor k vlastnímu tvořivému vyjádření, kdy nelze říci, že některý projev je „chybný“ – pokud jej žák takto cítí a prožívá. V tomto je velký posun předmětu Hudební výchova směrem k otevřenému vyučování a k tvořivému zaměření výuky. Aktivita žáka a hledání cesty k jeho prožívání hudby je hlavním principem, který spojuje potřeby a zájmy žáků běžné třídy i žáků se SVP.

Problematika chyby se řeší více v individuální zájmové výuce v ZUŠ, kde se dítě učí hře na nástroj nebo zpěvu. U učitelů hry na nástroj jsme zaznamenali jeden případ, kdy bylo rodičům doporučeno, aby výuku žáka v ZUŠ ukončili (důvody nízké míry schopností a obtíže v sociální interakci dítěte, jež neumožnili dosáhnout společných cílů dohodnutých mezi dítětem, učitelem a žákem).

3.7. Diskuse a závěr výzkumného šetření v oboru hudební výchovy

Hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou jsou vzdělávacími obory, zastupujícími na úrovni základního a gymnaziálního vzdělávání oblast *Umění a kultura*. Tato vzdělávací oblast umožňuje žákům „jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu“.⁷⁹ Umělecký pohled na svět přináší rozvoj specifického citění, tvořivosti, vnímavosti k umění i k lidem a světu, který jedince obklopuje.

V hudební výchově je žák veden k porozumění hudebnímu umění a k jeho aktivnímu vnímání a prožívání. Prostředkem je systém vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností, jimiž žák proniká aktivně do světa hudby a hudebních symbolů, učí

⁷⁹RVP pro základní vzdělávání. [online]. MŠMT, s. 83., 2017 [Cit. 17. 12. 2019]. Dostupné z: RVP%20ZV_2017_červen-2.pdf

se rozumět „řeči hudby“, osvojuje si možnosti komunikace s hudbou a prostřednictvím hudby pak i se společností a se světem kolem sebe.

Prostřednictvím hudebních činností může každý jednotlivý žák projevit svůj individuální zpěvní a hlasový potenciál při zpěvních aktivitách, své individuální instrumentální dovednosti při nástrojové hře jednotlivců i kolektivu, své hudebně taneční a rytmické pohybové dovednosti při ztvárnění hudby pohybem. Hudební psychologie⁸⁰ prokázala, že tvořivými hudebními aktivitami se nejlépe rozvíjejí i schopnosti emocionálně prožívat hudbu a hudební sdělení, vnímat hudebně výstavbovou strukturu poslouchaných skladeb a aktivně se účastnit poslechu hudby při poslechových činnostech. Současnou progresivní koncepci hudební výchovy proto považujeme za velmi demokratickou, vstřícnou ke všem dětem bez rozdílu kvality jejich počáteční hudebnosti nebo individuální kognitivní a mentální úrovně.

Na pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro hlubší přirozený prožitek hudby v procesu školního vyučování se v posledních desetiletích v metodických materiálech pro učitele hudební výchovy objevují prvky muzikoterapie a her s hudbou⁸¹. S prvky muzikoterapie jsme se setkali i u testujících učitelů hudební výchovy na nižším stupni gymnázia, a to s velmi dobrými výsledky u žáků se SVP. Muzikoterapeutické techniky umožňují pracovat např. s prohloubeným dýcháním, s navozováním prožitků hudebních i mimohudebních situací prostřednictvím vokálních aktivit, hudebních a zvučících nástrojů, malováním, manipulováním s drobnými předměty (haptické vjemy v souvislosti s hudbou), pohybem s hudbou, vizualizací vnitřních představ, apod., rozvíjejí různé způsoby verbálního i nonverbálního vyjadřování prožitků vyvolaných hudbou, apod.

Jinou specifickou oblastí našeho zkoumání v oblasti hudební výchovy a hudebního oboru, byla *forma individuální výuky, realizovaná v základních uměleckých školách*. Úspěšné se jeví typy vyučovacích jednotek, kdy si žák se SVP sám volí, kterými vyjadřovacími prostředky bude na hudbu reagovat. Většinou je to při poslechu hudby. *Poslechové činnosti* umožňují nejrozličnější škálu možností vyjadřování citového prožívání hudby – nejen zpěvem, hrou na různé hudební a zvučící nástroje, tancem a pohybem, ale také případně malováním nebo dramatizační aktivitou. Sám žák volí vhodné hudební nástroje, má různé možnosti, jak komunikovat s hudbou i s ostatními spolužáky v kolektivu. Poslech hudební skladby může být pokaždé pojat v hodině trochu jinak, a tak je žákům umožněno vyzkoušet si různé, ne pouhý jeden doporučený, způsoby tvořivého vyjádření hudebního prožitku.

⁸⁰Sedlák, F., Váňková, H.. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

⁸¹Šimanovský, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2007.

Neverbální komunikace, prostřednictvím hlasu, nástrojů, pohybu apod., umožňuje bezprostřední naladění se všech nebo většiny jedinců v kolektivu na podobnou „strunu“, účastníci aktivity si mohou velmi dobře rozumět, projevit empatii k ostatním, protože přenos emocí stimulovaných hudbou je přímý, bezprostřední, a proto velmi účinný. V důsledku takto usnadněné, bezprostředně probíhající komunikace hudbou, žáci často zažívají pocity uspokojení z odezvy či porozumění od ostatních. Není potřeba složitých slovních vyjádření, nenastávají bloky z nedostatečně obratného slovního vyjadřování, ostych z malé slovní zásoby apod. Lze říci, a všichni testující učitelé se na tom shodují, že zvláště pozitivní je tento jev u žáků se SVP, kteří poměrně často zažívají radost či úspěch z vlastní hudební činnosti. Velmi dobrou formou k tomuto úspěšnému zážitku jsou i hudební hry a hry s hudbou (inspirované edukativní muzikoterapií, jejíž některé techniky jsou dnes ve školní HV dosti rozšířené). Každé dítě si v nich může najít svoji parketu, oblast vyjádření a tvořivého projevu, která mu nejlépe vyhovuje.

Některým žákům se SVP vyhovují i hodiny s převažujícími *aktivitami tzv. evidentně hudebními* – zpěvem, hrou na nástroje nebo i tělesným pohybem. Z těchto činností byly zejména činnosti instrumentální hodnoceny vyučujícími jako nejvíce podnětné, které si žáci se SVP nejčastěji volí k vyjádření pocitů z hudby nebo hudebních výrazových prostředků (melodie, rytmu, tempa, dynamiky apod.). Hudební nástroje, zejména orffovského typu, jsou jednoduché konstrukce, z přírodních materiálů (dřevo, kůže, plst, kovové slitiny), dobře se hodí do ruky dítěte. Hra na ně je lehkou ovladatelná, bez nutnosti náročného učení se hře, takže pro dítě jsou spíše zvučící či hudební hračkou. Tím je dán veliký a nesporný přínos a obliba nástrojů u dětí. Rozvíjejí si nejen hudební dovednosti, paměť a představivost, ale také jemnou i hrubou motoriku, neurosvalovou koordinaci, trénují složité senzomotorické učení, které probíhá i u nejjednodušších činností velmi intenzivně. Při zpěvu je posilována dechová funkce, dýchání (prohloubeného, klidného) je využíváno i v psychoterapeutických intervencích ve školách. Práce s hlasem a artikulací při zpěvu a hlasové výchově pomáhá odstraňovat logopedické problémy a napomáhá zdravému rozvoji hlasu. Zpěv písní bývá spojován s vyprávěním a tvorbou příběhů, popisem předmětů a událostí, texty písní stimulují fantazii a imaginaci dítěte a rozvíjejí i verbální komunikační dovednosti.

Hudební výchova a hudebně výchovné činnosti mají nesporně i výchovný význam a jsou prostředkem socializace žáka v kolektivu. Z většiny popisovaných výukových jednotek bylo patrné, jak je důležité vyučovací proces dobře a promyšleně organizovat, aby nedocházelo k prostojům, nečinnosti, zejména u žáků se SVP, kteří potřebují neustále zaměstnávat. Hudební činnosti se naopak jeví jako velmi vhodné k tělesnému i duševnímu vyžití žáka, k jeho zklidnění

a relaxaci. Hudebníkem lze dobře ovlivňovat i chování žáků – volbou hudebního materiálu dle konkrétní žákovy osobnosti a jejího momentálního psychického stavu. Reakce žáka na hudbu je většinou bezprostřední a dobře komunikovatelná.

3.7.1. Hodnocení efektivity zkonstruovaného výzkumného nástroje a jeho další evaluace

Pozitivně lze v designu výzkumu hodnotit setkání učitelů i tvůrců všech částí výzkumného nástroje zaměřující se na reflexi výuky v rámci celorepublikového setkání a následný kulatý stůl v sekcích oborů:

- Vysvětlení konceptového zakotvení dotazníku bylo orientováno mezioborově s ohledem na nejnovější trendy v oblasti inkluzivního vzdělávání. Snaha o mezioborový přesah měla kladný vliv na rozsah a hloubku získaných dat.
- Vysvětlení jednotlivých položek dotazníku a především tvorba slovníku pojmů z oblasti speciální pedagogiky, muzikoterapie a jejich výkladu se ukázala významnější, než původně autoři výzkumu zamýšleli. Z velké míry se tak předešlo nepřesným interpretacím pojmů a jevů v individuální a kolektivní výuce HV na ZŠ a ZUŠ (naplňování podpůrných opatření atd.), která má svá specifika oproti pouze zkoumané kolektivní výuce výtvarného oboru.
- Důležité se ukázalo i vytvoření manuálu s praktickými modelovými ukázkami pedagogických determinant a následná distribuce všem testujícím učitelům. A to především v oblasti naplňování inkluzivních hodnot a vzdělávacích potřeb žáků. Správně se zde předpokládalo, že se pojetí výuky každého učitele bude lišit.

Závěr výzkumné zprávy

Výsledky výzkumu v obou zúčastněných vzdělávacích oborech potvrdily, že v rozsahu zkoumaného pole panují velmi dobré podmínky pro dosahování pozitivních edukačních změn v inkluzivním vzdělávání. Expresivní tvorba, jak výtvarná, tak hudební, je v současném edukačním pojetí obou oborů klíčovým pojítkem mezi osobností žáků a kulturním kontextem, přičemž učitelé mají k dispozici velký rozsah stupňů volnosti pro volbu míry v proporcích mezi *techné* a *areté*. To znamená, že výuka může být do značné míry vstřícná k rozmanitým vzdělávacím a výchovným potřebám žáků, aniž, a to je důležité, tím jakkoliv utrpí sociální kontakty a součinnost v rámci edukační skupiny. Současně zůstává zachován zřetel ke kvalitě učení a poznávání v inkluzivní výuce, která může být v tomto ohledu velmi dobře přizpůsobena možnostem a potřebám jednotlivých žáků a směřovat k optimálním nárokům na každého jednotlivce.

Individualizace, personalizace a salutogenetické pojetí ve výtvarné a hudební výchově

Vstřícnost k jednotlivci a zachování zřetele k jeho uplatnění ve výchovné skupině je umožněno díky expresivní tvorbě a její reflexi spolu s interpretací, což jsou ústřední a specifické edukační nástroje pro výtvarnou i hudební výchovu. Spojení expresivní tvorby s její reflexí a interpretací je rozhodující determinantou pro individualizaci a personalizaci výukových postupů v obou oborech, a tedy i pro inkluzivní pojetí vzdělávání v nich. Poskytuje velmi dobré podmínky i pro takto zaměřenou edukační práci učitelů.

Ve výzkumu v oboru výtvarná výchova se potvrdilo, že učitelé kladou velký důraz na komunikaci se žáky i mezi žáky a na partnerský přístup k žákovi založený na pochopení jeho individuálních potřeb a na respektu k jeho individualitě a schopnostem. Efektivní komunikace a aktivizace žáků se SVP je opřená o expresivní metody a techniky oboru spojené s reflektivními aktivitami.⁸²

Obdobně ve výzkumu v hudební výchově se ukazoval značný potenciál oboru pro individualizaci a personalizaci výuky. Jako úspěšné byly vyhodnoceny vyučovací jednotky, v nichž žák se SVP sám může volit, kterými vyjadřovacími prostředky bude na hudbu reagovat, zpravidla při poslechu hudby. Poslechové činnosti umožňují nejrůznější škálu možností vyjadřování citového prožívání hudby – nejen zpěvem, hrou na různé hudební a zvučící nástroje, tancem a pohybem, ale také případně malováním nebo dramatizační aktivitou. Ale

⁸²Srov. výzkumné šetření: Slepíčková, L., Sayoud Solárová, K., Pinková, P. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In Slepíčková, L., Pančocha, K. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. Brno: Masarykova univerzita, s. 26, 33–58, 2013.

platí i pro vlastní produkci hudby, zejména na základě postupů osvědčených v muzikoterapii. Sám žák volí vhodné hudební nástroje, má různé možnosti, jak komunikovat s hudbou i s ostatními spolužáky v kolektivu.

Výzkum ukázal, že výtvarná i hudební výchova díky přirozené variabilitě jak v metodách výuky, tak v pojetí výuky, variabilitě, která je dána tvořivým charakterem obou oborů, poskytují učitelům dobře využitelný prostor i vhodné prostředky pro budování proinkluzivní školy. Tedy pro zapojování a uplatňování všech žáků (intaktních) i žáků se SVP, kteří mají z nějakého důvodu obtíže prosadit se ve výuce dalších předmětů a být v ní úspěšní.

V obou vzdělávacích oborech se ve výzkumu ukazovaly přirozené vazby mezi vzdělávacími a expresivně terapeutickými postupy, mají-li být zohledněny specifické výchovné a vzdělávací potřeby žáků SVP. V hudebním oboru byly sledovány prvky muzikoterapie v muzikofiletickém⁸³ kontextu. Tedy tvořivé, reflektivní a zážitkové pojetí expresivní výchovy založené na užití hudebních a jiných uměleckých výrazových prostředků směřujících k rozvíjení potenciálu osobnosti žáka v proinkluzivní škole. Některé specifické muzikoterapeutické techniky umožňují pracovat např. s prohloubeným dýcháním, s navozováním prožitků hudebních i mimohudebních situací prostřednictvím vokálních aktivit, apod., rozvíjejí různé způsoby verbálního i nonverbálního vyjadřování prožitků vyvolaných hudbou, apod. a je vhodné jich využívat i v edukačním prostředí.

Analogické jsou poznatky ve výtvarném oboru v kontextu artefiletického pojetí výuky nejen u žáků SVP. Učiteli participujícími na výzkumu bylo poukazováno na zásadní význam oboru výtvarná výchova pro porozumění interpretace vlastních zkušeností a identity, a to nejčastěji právě na základě artefiletického procesu spojujícího expresivní tvorbu s reflexí, dialogem a společnými interpretacemi. Důležité je, že uvedené přístupy, blízké expresivně-terapeutickým pojetím, umožňují značnou variabilitu slovního vyjádření, nenastávají bloky z neznalosti nebo nízké dovednosti, ostych z malé slovní zásoby apod. Všichni učitelé-participanté se shodují, že zvláště pozitivní je tento jev u žáků se SVP, kteří poměrně často zažívají radost či úspěch z vlastní expresivní činnosti a s ní spojené komunikace, ať již jde o obor výtvarný nebo hudební.

Ve výzkumu bylo na souboru kvalitativních údajů ze vzdělávací praxe doloženo, že učitelé prostřednictvím specifických expresivních nástrojů svých oborů oboru realizují nové

⁸³Vznik oboru muzikofiletiky navazuje na českou tradici artefiletiky, založené Janem Slavíkem v 80. letech 20. století. Termín muzikofiletika poprvé použila Svatava Drlíčková v roce 2007, paralelně a nezávisle na sobě začala termín používat v roce 2007 Jana Weber. Muzikofiletika je umělecko-pedagogická disciplína, která svou povahou stojí na pomezí muzikoterapie, hudební výchovy a osobnostní a sociální výchovy.

způsoby efektivního učení a motivace k němu a nacházejí vhodné způsoby, jak zvyšovat aspirační úroveň sebehodnocení žáků se SVP. Typickým příznakem jejich strategií je to, že se nezaměřují na nedostatky žáka, ale ba naopak *hledají jeho silné stránky*, které mohou tvořit základ vzdělávacího programu.

Takto vedená oborová diagnostika silných žakových stránek u některých dotazovaných učitelů vedla k rychlejšímu objasnění učebních preferencí žáka se SVP v rámci své školy. Učitelé tento přístup uváděli jako důležitý faktor proinkluzivní školy. S uvážením podstatné vazby mezi vlastní expresivně-reflektivní aktivitou žáka a diagnostikou jeho potřeb bychom jej mohli charakterizovat jako klíčovou pedagogickou determinantu *pozitivního zaměření na žáka*. Tj. takového pojetí výuky, které je důsledně postaveno na vyhledávání, posilování a rozvíjení slibného potenciálu žakovy osobnosti.

Pozitivní zaměření na žáka se v našem výzkumu jeví jako centrální kategorie, která na sebe váže všechny další podstatné determinanty výuky, především cíle, obsah, metody a formy v jejich vzájemném vztahu. S ohledem na výše zmíněnou korespondenci s expresivními terapiemi lze tu mluvit o *salutogenetickém charakteru*⁸⁴ inkluzivního vzdělávání ve výtvarné a hudební výchově.

Pozitivní přístup učitelů k inkluzi a překážky proinkluzivního pojetí ve výtvarné a hudební výchově

Učitelé ve výzkumu shodně deklarovali kladné postoje k inkluzivním hodnotám v reflexích odučených hodin. Často přirozeně preferují principy individualizace a variability výtvarných metod a forem práce v závislosti na učebních stylech, tempu práce v třídních výtvarných projektech, rozdílech v úrovni schopností, zkušeností s tvorbou a uplatněním vlastní kreativity, zájmů a specifických potřeb žáků (např. pomůcky, kompenzační pomůcky, zapojení osobního asistenta atd.).⁸⁵

Problémy byly naopak zjištěny zejména v oblasti institucionální podpory proinkluzivního vzdělávání. Učitelé si uvědomují a požadují dlouhodobou potřebu kvalitní *pedagogické a oborové diagnostiky* a rozvoje kvalitní spolupráce v *odborném poradenství* (SPS, PP, školní psycholog, školní speciální pedagog, odborná příprava učitelů na pedagogických fakultách,

⁸⁴Pojem *salutogeneze* zavedl Aaron Antonovsky (1987), který jeho formulací poukázal především na rovnocennou důležitost hledání a využívání toho, co udržuje člověka zdravým (Public Health) jako hledání a využívání poznatků o tom, co nás činí nemocnými. Jedná se tedy o rozvoj *pozitivních potencialit osobnosti*.

⁸⁵Srov. Výzkumné šetření: 1) Bartoňová, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 416 s. 2005; 2) Kratochvílová, J., Filová, H., Havel, J. *Komunikace jako prostředek autoevaluace učitelů v inkluzivní škole*. In Bartoňová, M., Vítková, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, s. 97–113, 2008.

školení zaměřené na konkrétní pedagogické situace v praxi, zahraniční zkušenosti pedagogů ve výtvarném oboru atd.). V rámci základních uměleckých škol je mezioborová a meziinstitucionální spolupráce zaměřená pro inkluzi spíše výjimečná a je často významnou bariérou pro naplňování inkluzivních hodnot a strategií. Sami rodiče žáků se SVP mívají nízkou aspirační úroveň při rozvoji talentu svých dětí na talentově orientovaných školách (ZUŠ). Často hodnotí talent svých dětí zejména prismatem druhu a stupně postižení.

Nedostatky v uvedeném směru posuzují v našem výzkum dotazovaní učitelé ZŠ a ZUŠ ve výtvarném oboru v různé míře. Pedagogové ZUŠ konstatovali ve svých interpretacích a rozhovorech vyšší míru absence speciálně pedagogické podpory pro vzdělávání žáků se SVP ve výtvarném oboru (v celém spektru podpůrných opatření i typů postižení). Jejich interpretace inkluzivní výuky a silných a slabých stránek žáků se SVP obsahují výroky s malou mírou hlubších analýz realizované výuky a jejích inovací v kontextu inkluze.

Obtíže se zaváděním inkluzivních strategií na ZUŠ pro všechny žáky v celé škále SVP uvádí na celorepublikové úrovni statistická data MŠMT. Realizovaný akční výzkum na výběrovém vzorku učitelů tento trend problematického zapojení žáků se SVP (v celé škále postižení) na ZUŠ do výuky potvrzuje.

Akční výzkum ve výtvarné výchově poukázal na obtíže při práci s žáky se SVP a *odstraňování bariér v jejich výuce*, kterých jsou si pedagogové vědomi. Volí méně i více funkční výukové strategie a přístupy k žákům s vědomím prostoru pro zlepšení. Opakovaně poukazují na nedostatečné kompetence z oblasti speciálně pedagogické diagnostiky a odborného poradenství specializující se na konkrétní výukové situace a individualizované přístupy k žákům se SVP (vyšší stupně podpůrných opatření, žáci s PAS, ADHD, poruchy chování) pro obor výtvarná výchova.

Seznam použité literatury

- Altrichter, H., Posch, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
- Anderson, T., Milbrandt, M., K. *Art for life: authentic instruction in art*. McGraw-Hill, 2000.
- Bartholomew, J. The teacher as researcher – a key to Innovation and Change. *Hard Cheese, A Journal of Education*, 6(1), 12–22, 1971.
- Bartoňová, M. *Cesta k inkluzivní škole*. Brno: MU, 2015.
- Bartoňová, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005.
- Bartoňová, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005.
- Elliott, J. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991.
- Hájková, V. In Pančocha, K., Vaňurová, H. *Akteři školní inkluze*. Brno: MU, 2010.
- Havel, J., Kratochvílová, J., Filová, H. Hodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání – nová verze rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. In Pančocha, K., Vítková, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. Brno: Paido, 2013.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- Hinnerová, P. *Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy pro základní vzdělávání*. Plzeň: ZČU, 2013.
- Janík, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. VÚP: Praha, 2010.
- Janík, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU, 2013.
- Janík, T., Janíková, M. Akční výzkum: výzkum prováděný učitelem. In Švec, V. (ed.) *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské

zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.

- Korthagen, F., A., J., a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ); London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 33–49, 2001.
- Kratochvílová, J., Filová, H., Havel, J. Komunikace jako prostředek autoevaluace učitelů v inkluzivní škole. In Bartoňová, M., Vítková, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, 2008.
- Lankshear, C., Knobel, M. *A Handbook for Teacher Research: from Design to Implementation*. Maidenhead: Open University Press, 2004.
- Mareš, J. *Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy*. In Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- Nezvalová, D. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308, 2003.
- Pančocha, K., Vítková, M. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. 1. vyd. Brno: MU, 2013.
- Pasch et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.
- Patton, M. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1990.
- Průcha, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- Sedlák, F., Váňková, H.. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.
- Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., Minaříková, E. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.) *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 45, 2011.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., Janík, T. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33, 2015.
- Slepíčková, L., Sayoud Solárová, K., Pinková, P. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In Slepíčková, L., Pančocha, K. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- Stenhouse, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann. 1975.

- Šimanovský, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2007.
- Šebestová, S. (eds.) *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- Sochor, P. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství*. Brno: MU, 2015.
- Švojkrová, P. Analýza zajišťování poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole In Pančocha, K. (ed.) *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: MU, 2010.
- Tod, J., Fairman, A. Individualised learning in group setting. In Peer, L., Ried, G. (eds.) *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton, s. 188–199, 2001.
- Vítková, M. et al. *Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2015.
- Vítková, M. et al. *Současné trendy v pojetí a realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR a na PdF MU se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2015.

Elektronické zdroje:

- Aldaihani, 2010. [online]. In Vomáčková, H. a kol., s. 16, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné online z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion. [online]. Čechová, H., Zítková, D. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus, s. 7, 2007. [Cit. 16. 12. 2019]. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>
- Dokument UNESCO. [online]. *Salamanca-Statement*, 1994. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. [online]. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům, s. 17, 2009. [Cit. 25. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

- Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise (EK). [online]. 2009. [Cit. 10. 12. 2019].
Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf
- Kratochvílová, J., Havel, J. [online]. Výzkumná zpráva, 2011. [Cit. 21. 12. 2019].
Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kra_Indiv.pdf
- Miles, S. [online]. Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas, 2000. [Cit. 22. 12. 2019]. Dostupné z: www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php
- Pennicard, Cairns, Hamilton, Hyndman, Reid a Sawers, 1990. [online].
In Vomáčková, H. a kol., s. 65, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné online z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>
- RVP pro základní vzdělávání. [online]. MŠMT, s. 83., 2017 [Cit. 17. 12. 2019].
Dostupné z: [RVP%20ZV_2017_červen-2.pdf](http://www.mšmt.cz/Portals/0/RVP%20ZV_2017_červen-2.pdf)
- Vomáčková, H. a kol. [online]. UJEP, s. 68, 2015. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>
- Zelenková, D. [online]. Diplomová práce, Brno: MU. [Cit. 13. 12. 2019]. Dostupná online z: https://is.muni.cz/th/wn8gh/Diplomova_prace_-_Dana_Zelenkova.pdf
- Zpráva Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání. [online]. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, s. 16, 2009. [Cit. 22. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

Přílohy

1) Formulář pro popis inkluze v testované výukové jednotce

1. část: Pedagogická anamnéza

Jméno pedagoga:

Název a adresa školy:

Třída:

(Výše uvedené vyplňuje testující učitel pouze pro potřeby zpracování výzkumného šetření)

Pedagogická anamnéza vztahující se k výukové jednotce

Vyplňte: – u skupinové výuky počet a typ žáků se SVP, kteří se zúčastnili sledované výukové jednotky

– u individuální výuky typ žáka se SVP, který se zúčastnil sledované výukové jednotky

Heterogenní třída	Počet
Celkem žáků ve výukové jednotce	
Celkem žáků se SVP ve výukové jednotce	
Asistent pedagoga	

Kategorizace žáků/ žáka se SVP ve výukové jednotce	Počet
A. Žák s zdravotním postižením:	
1. Žák s kombinovaným postižením – vyskytující se kombinace vypište (varianty 2–11):	
2. Žák s tělesným postižením	
3. Žák se zrakovým postižením	
4. Žák se sluchovým postižením	
5. Žák s poruchou autistického spektra	
6. Žák s mentálním postižením	
7. Žák s vadami řeči	
8. Žák se specifickými poruchami chování	
9. Žák se specifickými vývojovými poruchami učení	
10. Žák se specifickými poruchami pozornosti (ADD) / s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)	
11. Žák se specifickými vývojovými poruchami učení a se specifickou poruchou pozornosti (ADD) / s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)	
B. Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí	

Detailní charakteristika žáků/žáka se SVP ve výukové jednotce:

<p>Jméno žáka – kategorie SVP (vytvořte fiktivní křestní jméno z důvodu zajištění anonymity žáka):</p>	<p>* Popište, pokud je vám známa: <i>kategorie žáka se SVP, stupeň podpůrných opatření, druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce, relevantní cíle IVP žáka pro obor HV a VV.</i></p> <p>* Popište charakteristická specifika při výuce žáka se SVP: <i>například charakterizujte Vaše způsoby motivace žáků, postupy oslabující frustraci žáků vzniklou z nepochopení vzájemné komunikace či učiva, úpravu organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem vzhledem k možnostem žáků, uzpůsobené výukové prostředí aj. (viz Katalog podpůrných opatření).</i></p> <p>* Popište slabé a silné stránky žáka i potenciál jeho plného rozvoje ve Vaší výuce (tzn. dlouhodobější charakteristika žáka).</p>																		
<p>Jméno: žák 1</p>	<p>*Kategorie žáka se SVP</p> <p><i>*V případě jednotlivého či vícečetného výskytu tohoto postižení u žáka se SVP doplňte křížkem (x)</i></p> <table border="1" data-bbox="331 734 1468 801"> <thead> <tr> <th>Dyslexie</th> <th>Dysgrafie</th> <th>dysortografie</th> <th>dyskalkulie</th> <th>dyspraxie</th> <th>dysmúzie</th> <th>dyspinxie</th> <th>ADHD</th> <th>ADD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Stupeň podpůrných opatření</p> <p>Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:.....-.....</p> <p>Relevantní cíle IVP žáka pro obor HV, VV</p> <p>*Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP:</p> <p>*Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce HV, VV:</p>	Dyslexie	Dysgrafie	dysortografie	dyskalkulie	dyspraxie	dysmúzie	dyspinxie	ADHD	ADD									
Dyslexie	Dysgrafie	dysortografie	dyskalkulie	dyspraxie	dysmúzie	dyspinxie	ADHD	ADD											
<p>Jméno: žák 2</p>	<p>*Kategorie žáka se SVP</p> <p><i>*V případě jednotlivého či vícečetného výskytu tohoto postižení u žáka se SVP doplňte křížkem (x)</i></p> <table border="1" data-bbox="331 1182 1468 1249"> <thead> <tr> <th>Dyslexie</th> <th>Dysgrafie</th> <th>dysortografie</th> <th>dyskalkulie</th> <th>dyspraxie</th> <th>dysmúzie</th> <th>dyspinxie</th> <th>ADHD</th> <th>ADD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Stupeň podpůrných opatření.....</p> <p>Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:.....</p> <p>Relevantní cíle IVP žáka pro obor HV, VV</p> <p>*Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP:</p> <p>*Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce:</p>	Dyslexie	Dysgrafie	dysortografie	dyskalkulie	dyspraxie	dysmúzie	dyspinxie	ADHD	ADD									
Dyslexie	Dysgrafie	dysortografie	dyskalkulie	dyspraxie	dysmúzie	dyspinxie	ADHD	ADD											
<p>.....</p>	<p>.....</p>																		

Formulář pro popis inkluze v testované výukové jednotce

2. část – Reflexe inkluze ve výukové jednotce

Jméno pedagoga:

Název a adresa školy:

Třída:

(Výše uvedené vyplňuje testující učitel pouze pro potřeby zpracování výzkumného šetření)

B. Učitelova reflexe inkluzivních hodnot ve výuce

Zvolte níže uvedené formulace inkluzivních hodnot, které jste aplikovali ve Vaší výukové jednotce, popište reálný průběh a zdůvodněte, proč jste je implementovali:

- pedagog dokáže přijímat a využívat odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k **obohacení ostatních členů** školního společenství;
.....
.....
.....
- odborné a lidské kvality každého žáka jsou známy a plně využívány v rozvoji **nediskriminující školní praxe** a klimatu třídy a školy podporující inkluzi;
.....
.....
.....
- inkluzivní vzdělávání respektuje **diverzitu** (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky;
.....
.....
.....
- učitel přizpůsobuje **nabídku strategií** – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků;
.....
.....
.....
- žáci jsou motivováni a vedeni k **prozkoumávání názorů** a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní;
.....
.....
.....
- proces inkluzivního vzdělávání je **přístupný všem studentům bez rozdílů** (škola pro všechny) a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků;
.....
.....
.....

- inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající **užití různých forem komunikace** (individualizace a diferenciaci);
.....
.....
.....
- kritérium organizace společného učení nese charakter **angažovanosti všech žáků ve vlastním učení**;
.....
.....
.....
- při hodinách jsou **jasně pojmenovány cíle**, kterých mají **všichni žáci dosáhnout**, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah);
.....
.....
.....

2) Struktura výukové lekce VV

Téma modelové lekce:

Název modelové lekce / tvůrčí aktivity:

Věk žáků:

Typ školy:

Cíl lekce / tvůrčí činnosti:

Východisko pro obsah lekce:

Zadání:

Očekávané výstupy:

- Modifikované zadání pro žáky se SVP:
- Výstupy:

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Metodický komentář:

- Doporučení pro práci s žáky se SVP:

3) Struktura výukové lekce HV

Téma výukové jednotky pro obor HV:

Typ školy:

Ročník:

Charakteristika žáka s postižením (SVP):

Celková časová dotace výukové jednotky:

Didaktické pomůcky:

Motivace:

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci:

Anotace:

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

Pro žáka se SVP:

Popis hodiny:

Úvod (motivace):

Hlavní část:

Závěr:

Název dílčí aktivity

časová dotace dílčí aktivity:

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Název další dílčí aktivity

časová dotace dílčí aktivity:

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Název další dílčí aktivity

časová dotace dílčí aktivity:

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>

Reflexe – zpětná vazba

PŘÍLOHA

Modelové lekce a jejich ověření v praxi

PaeDr. Markéta Pastorová

Na úvod pro testující učitele

Koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky.

Pro praxi to znamená následující: byť jsou na úrovni kurikula definovány závazné očekávané výstupy, tak cest, kterými je možné k nim dospět, je více a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní zodpovědnost.

Přesto je ale nutné mít „opěrné body“, které umožní systematictěji promýšlet konkrétní tvůrčí aktivity pro žáky na daném typu školy a v daném ročníku, a koncipovat obsahově náročnější (vzhledem k nárokům na získání či rozvoj určitých vědomostí, dovedností a schopností) a tematicky závažnější celky.

Těmito opěrnými body je (1) na úrovni kurikula **definovaný a do obsahových domén utříděný vzdělávací obsah** a (2) **odstupňovaná úroveň obtížnosti zadání** pro tvůrčí činnosti žáků, která byla definována při tvorbě standardů pro umělecké obory v základním vzdělávání.

(1) Pro výtvarný obor se jedná o **tři stěžejní obsahové domény**:

rozvíjení smyslové citlivosti – především jde o rozvíjení schopnosti vnímat svět kolem sebe všemi smysly, uvědomovat si, které smysly jsou pro vnímání daných objektů a situací dominantní a jak je jimi ovlivněn i výběr vizuálních prostředků (platí i obráceně).

uplatňování subjektivity – důraz se klade na to, aby žák při vlastní tvorbě, vnímání i interpretaci vědomě vycházel především ze svých nejrůznorodějších zkušeností, o kterých přemýšlí, a které si postupně vědomě prohlubuje a rozšiřuje.

ověřování komunikačních účinků – žák se učí různé možnosti a způsoby, jak výsledky své tvorby, tvorby ostatních i umělecká díla a vizuální produkci zkoumat nejen sám, ale společně s ostatními a zabývat se tím, jak a proč se jejich vnímání a významy proměňují.

Všechny tyto tři základní obsahové domény se „odehrávají“ v rovinách vnímání, tvorby a interpretace. Implicitně jsou pak přítomny v obsahu výtvarného oboru pro gymnaziální vzdělávání (zcela vědomě s nimi pracují dva tematické okruhy: *Obrazové znakové systémy a Znakové systémy výtvarného umění*) a ve výtvarném oboru pro základní umělecké vzdělávání (jsou v jeho obsahu přítomny, aniž by se výtvarný obor k nim vědomě hlásil).

(2) Definování tří úrovní náročnosti bylo uvedeno již v souvislosti s tvorbou standardů pro umělecké obory v základním vzdělávání. Označení minimální, optimální a excelentní se sice váže ke standardům, ale podstatné je, že definované úrovně vyjadřují postupnou gradaci náročnosti pro tvorbu zadání (tvůrčích činností) a současně i pomáhají identifikovat možnou dosaženou úroveň žákova tvůrčího výkonu.

1. minimální úroveň

Získat nové znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností a využívat základní pojmy k verbálnímu sdělování těchto zkušeností

Prostřednictvím tvůrčích činností (v rovině vnímání, tvorby a interpretace) získává a prohlubuje si dovednosti, znalosti a individuální schopnosti vyjadřovat se vizuálně obraznými prostředky; při tvůrčích činnostech a komunikaci s ostatními užívá základní pojmy výtvarného oboru.

(Vím, že mám dovednosti a schopnosti se vyjadřovat; vím, že si vlastními zkušenostmi tyto dovednosti, znalosti a schopnosti prohlubuji a zároveň poznávám obsah pojmů, díky kterým jsem schopen komunikovat o tom, co jsem já, nebo ostatní vytvořili)

2. optimální úroveň

Aplikovat vědomě reflektované zkušenosti a znalosti v dalších tvůrčích činnostech vztahujících se k produkci, recepci, interpretaci

Získané znalosti, dovednosti a schopnosti využívá v tvůrčích činnostech (v rovině vnímání, tvorby a interpretace); experimentuje s vizuálními prostředky a hledá nové prostupy; o výsledcích tvůrčí práce (své i ostatních) komunikuje, dovede je popsat a sdělit k nim své stanovisko.

(Vím, že něco umím a své dovednosti, znalosti a schopnosti využívám při své tvůrčí práci a hledám další řešení; uvědomuji si svůj záměr a to, k jakému výsledku jsem dospěl; vysvětlím to ostatním, vyslechnu si postřehy a názory od ostatních a přemýšlím o nich)

3. excelentní úroveň

Reflektovat s porozuměním postupy a výsledky tvůrčích činností vlastních i činností ostatních, nalézat nové varianty řešení; uvědomuje si kontexty s daným druhem umění. Reflektuje vlastní tvůrčí činnosti, postupy a výsledky i postupy a výsledky ostatních i z hlediska kontextu výtvarného umění a vizuální kultury; nalézá nová řešení, včetně nových možností prezentace.

(Vím, že o tom, co jsem já, nebo ostatní vytvořili, mohu uvažovat nejen z pohledu dosaženého výsledku a toho, zda jsem něco nového pro sebe objevil, ale že se mohu zabývat i souvislostmi s díly výtvarného umění – například z čeho jsem vycházel, čím jsem se inspiroval, jak apod.)

Skladba modelových lekcí pro výtvarný obor v rámci projektu ***Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti*** vycházela ze všech třech uvedených obsahových domén a jejich obsahy orientačně rozčlenila do následujících celků:

- **Identita** (uplatňování subjektivity) – poznávám sebe sama; já jako součást skupiny; já jako součást kulturního společenství
- **Smysly** (rozvíjení smyslové citlivosti) – svět skrze zrak; svět skrze hmat; svět skrze sluch; svět v mých smyslech/svět mých smyslů

- **Komunikace** (uplatňování komunikačních účinků) – interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních); prezentace (vlastní tvorby i společného díla); komunikace s uměleckých dílem (i běžné vizuální produkce)

Jednotlivé modelové lekce pak v různé míře akcentovaly určitý obsahový celek či dílčí témata. K modelovým lekcím však nelze přistupovat jako k pevně daným a striktně rozděleným „kapitolám“, ale jako k určitému **ohnisku inspirace**, které již samo o sobě dává různorodé impulsy. Ty se pak mohou prolínat i proměňovat tak, že vzniká nová obsahová kvalita nejen celých lekcí, ale třeba jen jejich dílčích částí.

V modelových lekcích byla snaha formulovat zadání pro výuku tak, aby se jednalo o komplexní tvůrčí činnost, která by nabízela prolínání všech tří obsahových domén, všech tří rovin tvůrčích činností – vnímání, tvorbu a interpretaci a současně by ve výuce umožnila odstupňování náročnosti tvůrčích zadání dle individuálních schopností, či preferencí žáků, či celkové výukové situace a atmosféry ve skupině.

Modelové lekce, nejsou ve výtvarném oboru nikdy pojímány jako „předloha“, která se má výukou zrealizovat, ale jako myšlenkový potenciál, který má učitel se svými žáky rozvíjet. Mají vždy umožnit zadání variovat, modifikovat, gradovat a přizpůsobit je konkrétnímu žákovi či skupině žáků. Také mají umožnit různé formy realizace (od jednoduché etudy přes ucelenou vyučovací hodinu nebo lekci až po cykly obsahově provázaných zadání/lekcí i dlouhodobé projektů).

Charakter modelových lekcí pak přirozeně ovlivňuje to, jak jsou v praxi modelové lekce reflektovány/ověřovány a k jakým výstupům se v praxi dospěje.

Pokud jsou modelové lekce skutečným myšlenkovým ohniskem (měly by vybízet k překračování svých kontur a podněcovat k experimentování), tak je třeba počítat s tím, že jednotliví výtvarní pedagogové, jako svébytné tvůrčí bytosti, budou v modelových lekcích preferovat různé obsahy, různé klíčové momenty tvůrčího procesu, různé obsahové vazby a různé vizuální prostředky.

Také nelze požadovat, aby všechny modelové lekce byly ověřeny, a nelze považovat za chybu či nedostatek, to, že některé zůstanou jakoby ležet „ladem“. Je třeba počítat s tím, že každá modelová lekce musí nejprve „dozrát“ vlastním vkladem každého učitele. Teprve pak je totiž možné ji s žáky proměnit do věrohodných tvůrčích zadání, které mohou generovat další promyšlené a obsahově bohaté celky. Ty pak opět musí nějaký čas „zrát“, aby se vyjevilo to, zda mají v sobě potenciál, který má cenu dále rozvíjet, či je naopak lepší se vydat jinou cestou – většinou se ale toto nevyklučuje, ale utváří nové situace, díky nimž může docházet k permanentní obsahové obrodě.

Reflexe modelových lekcí, které jsou zde poskytnuty, nemají v žádném případě jen potvrdit vhodnost jejich obsahu a dokázat, že je možný jeho transfer do výuky, ale nabízejí další, autorské rozvíjení jejich obsahu, úvahy, zcela neopakovatelné zkušenosti. Díky fotodokumentaci nabízejí i galerii jedinečných výstupů žáků – ty jsou nakonec vždy nejprůkaznější z pohledu toho, zda obsahový potenciál modelové lekce byl uchopen „životadárným“ způsobem – zde už pak lekce ke čtenáři hovoří jazykem vizuálním.

Protože každé ověření je jedinečným tvůrčím počinem, je ponechávána vždy možnost „překročit“ zadanou strukturu pro popis ověření a nechat pedagogovi prostor i pro jeho uchopení a charakteristiku tohoto procesu. Pokud učitel vidí svůj vklad v tom, že poskytne z ověření lekce svoji osobní a autentickou osobní výpověď, je třeba toto respektovat.

Věříme, že modelové i ověřené lekce přináší společně inspirativní obsahový celek, který budou mít pedagogové chuť dále rozvíjet napříč jednotlivými typy a stupni škol.

Výzkumná zpráva z akčního výzkumu projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti

Autoři: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D., Mgr. Pavel Sochor, Ph.D., a kol.

Autorky za hudební obor: doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Mgr. Romana Feiferlíková, Ph.D.

Grafický návrh obálky: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: MgA. Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na <http://kreativnibudoucnost.cz/>
1. vydání, Plzeň, 2020

ISBN 978-80-261-0396-7

Text je vydán v rámci níže uvedeného projektu,
reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY