

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**Specifika výtvarných technik a učebních strategií
v ZUŠ u dětí s poruchami pozornosti**

Diplomová práce

Bc. Marie Pešková

Učitelství pro střední školy, obor Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a ZUŠ

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Plzeň, 2019

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

V Plzni, 15. dubna 2019

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Zde bych ráda poděkovala především PhDr. Martině Komzákové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce za vstřícný přístup, trpělivost a cenná doporučení při dlouhé práci na diplomové práci a dále vedení a celému týmu KVK za podporu po celou dobu studia. V neposlední řadě musím poděkovat panu řediteli ZUŠ Jana Hanuše Praha 6, Miloslavu Tenglerovi a celému vedení ZUŠ za umožnění práce na této diplomové práci. Též bych ráda poděkovala mým přátelům, rodině a kolegyni Evě Walterové za psychickou podporu, bez které bych se neobešla.

Anotace

Tato práce se zabývá problematikou propojení výtvarného vzdělávání v rámci základního uměleckého školství, v souvislosti s inkluzí a inkluzivním vzděláváním. Jednotlivé části práce se vztahují k problematice poruch pozornosti, zvláště pak poruchy ADHD a dalších zdravotních znevýhodnění, která s touto tematikou souvisí, stejně jako problematika integrace žáka s poruchou pozornosti ve výukové skupině. Práce se zabývá zpracováním metodiky projektové výuky v rámci případové studie žáka s ADHD. Tato metodika pracuje s vybranými prvky alternativních koncepcí výuky Jenského plánu, Integrované tematické výuky a Daltonské školy. Jedním z podkladů této práce byla vybraná zadání z projektu Portedo - projektu na podporu uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

Annotation

This thesis deals with the problem of interconnection of art education within the framework of basic art education, in connection with inclusion and inclusive education. Individual parts of the thesis are related to the problem of attention deficit disorders, especially to the disorder of ADHD and other related health issues, as well as the problem of integration of a pupil with attention deficit disorder in a learning group. The thesis deals with the processing of a project teaching methodology in a case study of a pupil with ADHD. This methodology works with selected elements of the alternative concepts of Jenaplan, Integrated Thematic Education and Dalton Plan. One of the sources of this work was selected assignments of the Portedo Project - a project supporting art education for equal opportunities.

Klíčová slova

Poruchy pozornosti, ADHD, alternativní koncepce výuky, metodika, alternativní školy, základní umělecké vzdělávání, inkluze, projekt Portedo, zdravotní znevýhodnění, případová studie, Jenský plán, Integrovaná tematická výuka, Daltonská škola, waldorfská pedagogika, projektová výuka

Key words

Attention deficit disorders, ADHD, alternative teaching concepts, methodology, alternative schools, basic art education, inclusion, the Portedo Project, health disadvantage, case study, Jenaplan, Integrated Thematic Education, Dalton School, Waldorf Pedagogy, Project Teaching

Obsah:

ÚVOD	4
❖ TEORETICKÁ ČÁST	5
1. SPECIFIKACE PORUCH POZORNOSTI	5
1.1. <i>SPU</i>	5
1.1.1. Dyslexie	7
1.1.2. Dysgrafie	7
1.1.3. Dysortografie	9
1.1.4. Dyskalkulie	10
1.1.5. Dyspinxie	12
1.1.6. Dyspraxie	13
1.1.7. Dismúzie	14
2. PORUCHA POZORNOSTI ADHD, ADD	14
2.1. <i>ADD</i>	15
2.2. <i>Klíčové symptomy ADHD</i>	15
2.3. <i>Poruchy spojené s ADHD a ADD</i>	16
2.4. <i>Projevy ADHD a ADD v běžném životě</i>	16
2.5. <i>Dopady ADHD a ADD na proces učení</i>	17
2.6. <i>Využití ve výtvarné výchově</i>	18
2.7. <i>Využití ADHD v metodice výtvarné výchovy</i>	18
2.8. <i>Zásady a metody práce s dětmi s ADHD a ADD</i>	19
2.8.1. Obecné základní principy práce	20
2.8.2. Další vybrané zásady pro práci se žáky s poruchami pozornosti	20
2.8.3. Z hlediska psychomotoriky	20
2.8.4. Z hlediska didaktiky	21
3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY- VYBRANÉ KONCEPCE VÝUKY	21
3.1. <i>Integrovaná tematická výuka</i>	22
3.1.1. Integrovaná tematická výuka	22
3.1.2. Tři základní požadavky pro práci s ITV	23
3.1.3. Společné rysy ITV a projektové výuky	24
3.1.4. Aplikační úkoly	24
3.1.5. Kooperativní vyučování a ITV	25
3.2. <i>Jenský plán</i>	25
3.2.1. Jenská škola	25
3.2.2. Jenský plán	25
3.2.3. Typické rysy Jenského plánu	26
3.2.4. Koncepce Jenského plánu	27

3.2.5.	Pedagogické situace	29
3.2.6.	Týdenní pracovní plán.....	31
3.3.	<i>Daltonský plán</i>	31
3.3.1.	Daltonský plán.....	32
3.4.	<i>Waldorfská škola</i>	33
3.4.1.	Waldorfská pedagogika	33
3.4.2.	Koncepce waldorfské pedagogiky.....	34
3.4.3.	Aplikace vybraných principů na Výtvarném oboru ZUŠ.....	34
❖	PRAKTICKÁ ČÁST	36
1.	INKLUZIVNÍ ŠKOLSTVÍ	36
2.	INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZUŠ.....	37
3.	PROJEKT PORTEDO.....	41
4.	TESTOVANÉ LEKCE.....	42
4.1.	<i>Selfie I</i>	42
4.1.1.	Realizace	44
4.1.2.	Zhodnocení	45
4.1.3.	Závěry z testování.....	45
4.2.	<i>Selfie II</i>	45
4.2.1.	Realizace	47
4.2.2.	Zhodnocení	48
4.2.3.	Závěry z testování.....	49
4.3.	<i>Prostor v mé tváři</i>	49
4.3.1.	Realizace	51
4.3.2.	Zhodnocení	53
4.3.3.	Vzniklé problémy.....	53
4.3.4.	Závěry z testování.....	53
5.	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	54
5.1.	<i>Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Matěj 6 let</i>	54
5.2.	<i>Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Kačka, 9 let</i>	55
5.3.	<i>Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Lukáš, 13 let</i>	57
5.4.	<i>Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP-Max, 13 let</i>	58
6.	O MAXOVI	58
7.	METODIKA MODIFIKOVANÉHO ZADÁNÍ STARÝ PŘÍBĚH - KOMIX PRO ÚČEL PROJEKTOVÉ VÝUKY	60
➤	JEDNOTLIVÉ OKRUHY VYBRANÉ Z RVP	61
8.	MAXŮV PROJEKT – STARÝ PŘÍBĚH – KOMIX	63
8.1.	<i>Zadání a průběh projektu</i>	63
8.2.	<i>Ukázky komixové tvorby</i>	63
❖	REALIZACE - METODICKÝ KOMENTÁŘ	64

9.	UZAVŘENÍ PROJEKTU	68
10.	REFLEXE – PROBLEMATICKÉ ČÁSTI PROJEKTU.....	68
10.1.	<i>Komplikace v procesu tvorby obecně.....</i>	68
10.2.	<i>Komplikace při provádění kreslené části projektu</i>	70
10.3.	<i>Komplikace při zpracování objektové tvorby.....</i>	70
10.4.	<i>Komplikace při práci na třetí části projektu - tvorba hry.....</i>	71
❖	ZÁVĚR.....	72
	SPOLEČNÉ PRVKY ÚSPĚŠNÉHO VEDENÍ ŽÁKA S PORUCHOU POZORNOSTI.....	72
❖	RÉSUMÉ.....	73
❖	INTRODUCTION	74
	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE:.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH:	76

Úvod

Pro svou kvalifikační práci jsem si zvolila téma „Specifika výtvarných technik a učebních strategií v ZUŠ u dětí s poruchami pozornosti“. Toto téma jsem si vybrala s ohledem na mou mnohaletou praxi, nejen na Výtvarném oboru ZUŠ Jana Hanuše, kde jsem již několik let pedagogem, ale i v dalších školách s výtvarným zaměřením, kde jsem působila. Vzhledem k velké míře kreativity, se kterou se setkávám zvláště u dětí s různými poruchami pozornosti, počínaje lehčími formami poruch pozornosti, až k rozvinuté poruše ADHD či ADD, jsem velice často konfrontována s problémem, jaký zvolit nejvhodnější způsob výuky, přístup a zadání tak, aby vyhovoval jednak žákům, kteří trpí projevy poruch soustředění, spojenými s těmito zdravotními znevýhodněními a zároveň, aby byli co nejméně omezováni žáci, kteří takový problém nemají. Jedním z pilířů této práce je téma inkluze a inkluzivního školství, které se v posledních dvou letech stává v oblasti školství palčivým problémem, a to nejen na školách obecně, ale jak se ukazuje, v nezanedbatelné míře právě na Základních uměleckých školách. Ty, jak bude vysvětleno níže, paradoxně doplácí právě na novelu školského zákona, vztahující se k úpravě systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich povinné začlenění do režimu běžných škol. S touto problematikou se pojí nejen problematika ekonomiky škol, ale zvláště u žáků s poruchami pozornosti i hledisko nedostatku asistentů pedagoga.

V současné době stále narůstá počet dětí, u kterých je diagnostikována některá z poruch pozornosti spojená s poruchami chování, či některá z poruch učení. Obecně, nejen v řadách učitelů, ale i na Pedagogických fakultách univerzit je tato problematika stále neprávem trochu opomíjena, či ji není věnována dostatečná pozornost. Mnohé z kolegů pak stejně jako mne toto poslání občas stojí mnohem více sil, než by bylo nutné, a pro samotné žáky to činí proces učení, byť v kreativní oblasti, mnohem náročnější a méně přínosný, než by tomu mohlo být. Věřím tedy, že i tato kvalifikační práce, zvláště pak její část, vztahující se k testovaným hodinám a formě výuky, potažmo nástinu možného směru vedení výtvarného vzdělávání v širším měřítku, by mohla být pomocným prvkem ke zlepšení výuky především na Výtvarných oborech ZUŠ i v podmínkách, které alespoň zatím převažují na těchto školách.

❖ Teoretická část

Projevy poruch pozornosti, či projevy specifických poruch učení mají z mého pohledu učitele Výtvarného oboru nejen přímý dopad na psychický stav žáka vzhledem pocitům nedostatečnosti, či neschopnosti = destrukce sebevědomí žáka, ale ve svém důsledku mohou vést až k rezignaci a ohrožení zdravého psychického vývoje žáka. Těž mají své dopady v oblasti výtvarného projevu bez ohledu na typ poruchy - pouze se projevují v jiných oblastech výukového procesu. Jedná se o problematické zvládnutí jednotlivých technik, nebo obecně zvládnutí udržení pozornosti v hodinách výtvarné tvorby. Co se týče citovaných pasáží, důvodem jejich užití v textu je zachování uceleného kontextu faktů, podložených vědeckým výzkumem, uváděném v citované literatuře a zpracovaném odborníky.

Druhá polovina teoretické části je věnována specifikaci vybraných koncepcí z alternativních škol, které jsem navštívila, a prostudovala materiály k jejich metodikám. Z těchto metodik uvádím vybrané prvky, které jsem vyhodnotila jako využitelné jednak v rámci testovaných hodin a jednak vhodné pro zpracování samostatné metodiky, uplatněné ve skupině kde je integrován žák s ADHD. Zároveň je možno uváděné prvky uplatnit v rámci výuky na výtvarném oboru, ve skupinách ve kterých jsou přítomni žáci s některou poruchou pozornosti či SPU.

1. Specifikace poruch pozornosti

V této kapitole jsou popsány jednotlivé SPU, jejich charakteristika a projevy zasahující do procesu výtvarné tvorby. Dále je samostatná část věnována poruchám pozornosti ADHD jejím projevům, dopadům na proces výuky, ale také možné využití specifik této poruchy v rámci výtvarného vzdělávání. V kapitole jsou dále zpracovány zásady a metody práce se žáky s poruchami pozornosti. **SPU**-specifické poruchy učení, **ADHD** – porucha pozornosti s hyperaktivitou, **ADD**- porucha pozornosti bez hyperaktivity

1.1. SPU

Do okruhu základních Specifických poruch učení spadají poruchy **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie**. Mezi další specifické poruchy učení je pak zahrnuta **dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie**.

Ke specifikaci jednotlivých poruch pozornosti uvádím pouze základní informace, charakteristiku a dopady na proces učení. Především samotné dopady na proces učení jsou z hlediska této práce relevantní oblastí, kterou se snažím v této práci zabývat.

„Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie a jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené, nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením-v prenatálním období, při narození – v perinatálním období, a časně po narození dítěte – v postnatálním období. Určitou roli zde hraje dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Uvádí se též souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, nebo i s neurohumorální činností mozku, či s poruchami vývoje dítěte.“ *(Jucovičová, Žáčková, 2015, s.7)*

„U dětí s těmito poruchami bývají oslabeny funkce potřebné pro osvojení psaní, čtení a počítání. Jde o poznávací (kognitivní) funkce, při kterých je porušena například schopnost koncentrovat pozornost, paměť, myšlení, řeč, či je porušen proces automatizace, nebo matematické představy. Zejména je ale porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Porušeny bývají i funkce motorické – pohybové, při kterých je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, očních pohybů a mluvidel.“ *(Jucovičová, Žáčková, 2015)*

SPU uvedené výše se mohou u žáků objevovat samostatně, nebo jako soubor těchto poruch - nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Často se SPU objevují jako přidružené poruchy k ADHD-porucha pozornosti s hyperaktivitou, nebo ADD- porucha pozornosti.

Zkřížená lateralita:

Nejproblematictější bývá zkřížená lateralita, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko.

Jaké problémy působí:

Děti se zkříženou lateralitou mívají potíže při psaní- a nejen při něm- většinou nápadně pomalejší tempo, písmo i úprava jsou snižené kvality.

Jak je uváděno v odborné literatuře, zkřížená lateralita ovlivňuje také výkon v jiných sférách – tyto děti mívají obtíže obdobné, jako děti s dyslexií, dyskalkulií nebo dysortografií, byť ne v takové míře. *(Jucovičová,- Žáčková, 2015, s.14)*. U žáků se zkříženou lateralitou můžeme pozorovat křečovitě držené psacího náčiní (špatná poloha prstů, příliš nízký úchop, ztuhlé zápěstí ad.), což ve svém důsledku má vliv i na samotný kresebný projev a práci se speciálním výtvarným náčiním.

Objevuje se u:

dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie

1.1.1. Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha čtení. Její podstatou je narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí. Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit (potíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy aj.). Jako další příčina se uvádí vizuální deficit - **obtíže se zřetelným rozlišováním například stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišováním figury a pozadí, problémy v oblasti vnímání barev, nebo neschopnost pohotové zřetelné identifikace písmen.** Důležitou roli zde hraje schopnost zřetelné analýzy a syntézy. Problémy v oblasti zřetelného vnímání způsobuje také **porucha pravolevé a prostorové orientace, nebo nedostatečná zřetelná paměť.**“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s.9)

Dopady dyslexie na proces učení:

„Vzhledem k povaze dyslexie zasahuje porucha průřezově do všech oblastí učení, ve kterých se žák setkává s nutností pracovat se psaným, či čteným textem, potažmo s vytěžením jakýchkoli informací ze čteného textu. **Ve výtvarném projevu se s nedostatky setkáme spíše v podobě problémů plynoucích z oblasti vizuálního deficitu, jak je uváděno výše, např. problémy v oblasti vnímání barev apod.**“

- *Ve VO žák Matěj Ivanovský (František), viz. Portedo – zadání Selfie II. – portrét jinak*

1.1.2. Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji **porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy v kombinaci s hrubou.** Dále se zde účastní **porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílí se i deficity ve zřetelném vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. kinestetické – dítě má potíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru apod.), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vážne i proces převodu sluchových, nebo zřetelných**

vjemů do grafické podoby.“ V případě, že se u tohoto postižení, obdobně jako u dalších SPU objevuje zároveň problém se *zkříženou lateralitou* – viz.výše. můžeme u žáků pozorovat křečovitě držené psacího náčiní (špatná poloha prstů, příliš nízký úchop, ztuhlá zápěstí ad.), což ve svém důsledku má vliv i na samotný kresebný projev a práci se speciálním výtvarným náčiním.

Dysgrafie také častěji mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování, a tím pádem výkon v zadáních spojených s matematickým myšlením v oblasti geometrie. **Děti nedokáží rýsovat přesně, nedodrží správně tvary, nedotahují, mají tzv. těžkou ruku – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná až „vrytá“ do papíru.**

Ač dítě může trpět dysgrafií – poruchou psaní, nemusí mít **dyspinxii** – zde se jedná o poruchu výtvarných schopností. V některých případech ale bývají postiženy oblasti obě. **Kresba takového dítěte bývá nápadně obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší a často odpovídá vývojově nižší věkové kategorii.**“ (Jucovičová – Žáčková, 2015. s.18)

Z výše uváděných poznatků tedy vyplývá, že dysgrafie je jedna ze specifických poruch, která vzhledem ke své povaze může výrazně zasahovat právě do oblasti výtvarného projevu a výtvarného vzdělávání jak je uvedeno níže.

Ve výtvarném vzdělávání pak může tato porucha činit problémy při zadáních, zaměřených na rozvoj přesnosti a čistoty práce. Může též logicky komplikovat přípravu na střední a vysoké školy zaměřené např. na obory architektury apod. kde je přesnost a čistota práce jedním z klíčových předpokladů.

V případě přijetí žáka na školu a obor, který vyžaduje propojení technické a kreativní činnosti, ať už na základní škole, či na středním stupni škol technického, nebo uměleckého zaměření, pak dysgrafie často negativně ovlivňuje úroveň rysů, náčrtů, nákresů, plánů a technického psaní a kreslení.

Vzhledem k tomu, že u žáků s Dysgrafií se neřídka můžeme setkat s problematickým držetím psacího, či kreslicího náčiní je vhodné do zadání zařadit trénink a techniky na uvolnění ruky.

- *Ve VO žákyně Kateřina Jánská, viz. Portedo, zadání Selfie II. – Portét jinak*
- *Ve VO žák Lukáš Málek, viz. Portedo, zadání Prostor v mé tváři*

1.1.3. Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání). **Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciacie, sluchového rozlišování. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť.** Dále bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. K typickým obtížím plynoucím z poruchy, které se projeví typickou tzv.dysortografickou chybovostí patří:

Vynechávky písmen, slabik, slov i vět/ přidávání písmen slabik, slov/vynechávky, chyby u diakritických znamének (háčků, čárek, někdy i teček) a další chyby v užívání hlásek a slabik, či práce s psaným slovem–kromě již zmiňovaných výše, také např. specifická artikulační neobratnost.

Dopady dysortografie na proces učení:

„Obtíže se mohou objevovat v situacích, kdy má dítě reagovat v rozhovoru–někdy díky omezenému jazykovému citu a menší slovní zásobě mívá problémy **s pohotovou výbavností pojmů, nebo s výběrem adekvátního výrazu a užívání vhodnější přiléhavější formulace.**

Je nutné si uvědomit, že problémy dítěte s dysortografií se neomezují pouze na písemný projev a pravopis, ale pronikají stejně jako u např. dysgrafie do většiny vyučovacích předmětů a do mnoha oblastí lidské činnosti, kde je jedinec závislý na zápisech a na celkové úrovni písemného projevu.“ (*Jucovičová –Žáčková, 2015, s.28,29*)

Ve výtvarném vzdělávání se nedostatky mohou projevit spíše na úrovni převodu slyšeného, nebo viděného do realizace výtvarného zadání. Může se objevit potřeba zopakovat zadání, nebo jeho jednotlivé části připomínat v průběhu hodiny. V opačném případě, žák může mít problém vyjádřit, čemu na zadání neporozuměl, nebo co se mu zrovna nedaří. Z hlediska samotné výtvarné tvorby tato porucha nemá patrnější projevy.

- *Ve VO žák Lukáš Málek, viz. Portedo, zadání Prostor v mé tváři*
- *Ve VO žák Max Hrečín (potvrzeno ADHD), viz. Portedo, zadání Prostor v mé tváři*

1.1.4. Dyskalkulie

Tato SPU se svou podstatou bez ohledu na její typ zdánlivě nevztahuje přímo k výtvarnému vzdělání. Zasahuje ovšem do poměrně široké oblasti učení, ať už v určitých zhoršených schopnostech žáka, nebo v souvislosti s čímkoli, co nějak souvisí s čísly- ať už se jedná o propojení prostorových souvislostí s čísly, souvislosti s lineární časovou osou, či odhadem času (patrně je to v oborech jako dějepis, potažmo dějiny umění a letopočty, zeměpis, matematické struktury apod.).

Paradoxně se tato porucha v procesu výtvarné tvorby odráží opačným způsobem, obdobně jako u žáků s hyperkinetickou poruchou, jak uvádím v kapitole k ADHD a ADD výše. Mohu tak tvrdit i na základě vlastních zkušeností a pozorování z pedagogické praxe u žáků s touto diagnózou. **U těchto dětí je nejen možno pozorovat velkou míru výtvarného nadání, ale u části z nich také velkou prostorovou představivost. Ovšem právě zde záleží na tom, jakým typem dyskalkulie je žák postižen.** Tento fakt mohu jakožto jediný s v dětství diagnostikovanou dyskalkulií a zkříženou lateralitou sama potvrdit na základě svých osobních zkušeností, stejně jako negativní projevy této poruchy, odrážející se i v jiných oblastech spojených s výtvarným vzděláváním. Konkrétní fakta budou uvedena níže.

Dyskalkulie je závažná specifická porucha učení týkající se matematických schopností. „Podkladem této poruchy učení jsou nejčastěji obtíže ve zrakovém a sluchovém vnímání, pravolevé a prostorové orientaci, ve zrakové i sluchové paměti, ale i v serialitě (posloupnosti), intermodalitě (propojení jednotlivých funkcí), lateralizaci, schopnosti koncentrace pozornosti, vizuomotorice (proces koordinace pohybů končetin a zraku) a v senzomotorické koordinaci aj.“ (Jucovičová-Žáčková, 2015)

Příčiny této poruchy jsou vnitřní a bývají poškozena centra související s vyzríváním matematických funkcí.

Rozlišujeme několik typů dyskalkulie:

- *praktognostická* – je narušena matematická manipulace s předměty, symboly- dítě má problémy s **tříděním, řazením nebo porovnáváním prvků**, čísel ad.
- *verbální* – je narušeno chápání matematické terminologie – např.pojmů, vážne slovní označování množství, počtu, operací, matematických znaků, jmenování číselné řady vzestupně i sestupně apod.

- *grafická* – je narušená schopnost zaznamenávat matematické symboly – dítě chybuje např. v zápisu víceciferných čísel, v zapisování čísel pod sebe při písemném sčítání nebo odčítání, **často jsou patrné obtíže v geometrii**
- *operacionální, operační* – vážne provádění matematických operací- s tímto typem se setkáváme nejčastěji- dítě neumí postupovat při výpočtech racionálně, **není schopno udržet správný sled a postup, operace zaměňuje**, i velmi jednoduché příklady si zapisuje a počítá písemně – většinou bez porozumění – mechanicky, podle šablony, často zcela vážne schopnost aplikace v obdobných příkladech
 - *ideognotická* – vážne chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi- **dítě si není schopno uvědomit souvislosti a vzájemné vztahy, obtíže se objevují i při řešení slovních úloh**
 - *lexická* – spočívá v neschopnosti číst správně matematické symboly- matematické znaky, ale i číslice nebo čísla. U číslic dochází k záměnám pozice jednotlivých číslic, **k záměnám tvarově podobných** číslic, dítě nechápe poziční hodnotu číslic v čísle.

Podle typu dyskalkulie se pak projevují specifické obtíže jako nerozlišování geometrických tvarů, či neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy, např. zákonitosti v číselných řadách, nebo počítání s přechodem přes desítky. “ (*Jucovičová-Žáčková, 2015, s.30,31*).

Dopady dyskalkulie na proces učení:

Potíže mívají žáci třeba v geometrii, a celkově při činnostech, kde je potřeba pracovat s dobrou prostorovou představivostí. Pokud se dyskalkulie vyskytuje v kombinaci s další SPU, objevují se další obtíže. (*Jucovičová-Žáčková, 2015*)

Dyskalkulie způsobuje potíže i v běžném životě – děti mají potíže s odhadem a určováním času, s odhadováním vzdáleností, či s odhadem množství. Typické bývají výše zmíněné potíže s představou prostoru a prostorovou orientací, někteří mívají potíže i při orientaci na mapě.

Ve výtvarném vzdělávání tato porucha ve svém důsledku způsobuje na prvním místě největší problémy s pomalým tempem práce a pomalejší chápání zadání, u kterých je složitější posloupnost jednotlivých kroků (jako typický příklad mohu uvést například skládání papírových origami aj. kde je nezbytný přesný postup k dosažení správného výsledku). K tomu

přístupují další potíže při organizaci práce, nebo problémy při hospodaření s časovou dotací, určenou na vypracování zadání. Uvedené problémy přímo souvisí s výše zmíněnými zhoršenými schopnostmi.

Další specifické poruchy učení - dyspinxie, dyspraxie, dysmúzie:

Specifické poruchy učení, které níže uvádím, bývají méně známé a vzhledem k tomu, že se v rámci základního vzdělávání vztahují spíše na vedlejší předměty jako je výtvarná, hudební, či pracovní výchova, není jim v dostupné literatuře věnováno tolik pozornosti jako ostatním SPU, tudíž se všeobecně také méně často diagnostikují.

1.1.5. Dyspinxie

Na tomto místě bych věnovala pozornost poruše dyspinxie, což je „specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby z hlediska obsahu i kvality provedení. Vztahuje se na jakékoli kreslení, obkreslování, či rýsování. Kresba má nízkou, až primitivní úroveň, odpovídající věkově výrazně mladším dětem. Dítě zachází s tužkou, pastelkou či jiným kresebným náčiním méně obratně. V některých případech bývá i úchop tužky chybný, ruka je ztuhlá, napjatá, neuvolněná, pohyby neobratné až nemotorné. Dítě s dyspinxií nedokáže nakreslit rovnou čáru, kreslí opravdu křivě, často nedotáhne, nebo přetáhne danou linii, nenapojí správně jednotlivé části kresby. Kresba je neadekvátní, co se týče rozměrů a poměrů jednotlivých částí (u kresby postavy např. příliš velká hlava, malé tělo, ruce i nohy nestejně dlouhé, či široké). Děti často používají k překonání svých problémů přerušovanou čáru. Potíže mívají i s umístěním kresby na ploše papíru – často jim kresba „nevyjde“ a nevejde se na formát celá. Trpí i celková kvalita výtvarného projevu – kresby bývají celkově neupravené, bývají ušmudlané, potrhané či pomačkané.“

„Dítě má potíže s přenesením své představy z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný, má potíže s pochopením a zachycením perspektivy (součástí často bývají i obtíže s orientací na ploše a na prostoru. Podkladem dyspinxie bývá porucha hrubé i jemné motoriky a motorické koordinace a propojení zrakové percepce s motorickými schopnostmi- tzv.vizuomotoriky.“ (Jucovičová-Žáčková, 2015, s.39)

Dopady dyspinxie na proces učení:

Obecně vzato, tento typ poruchy může dítě ovlivňovat spíše z hlediska dopadů na sebevědomí a na psychický stav dítěte, plynoucí z pocitů „nedostačivosti“ kvůli sníženým schopnostem oproti ostatním spolužákům. Příčinou pocitu méněcennosti se může stávat i taková maličkost, kdy dítě je frustrováno tím, že jeho obrázky se nevystavují, či naopak se ostatní jejich práci posmívají.

Ve výtvarném vzdělávání na ZUŠ se s dítětem s touto specifickou poruchou učení spíše nesetkáme. Vzhledem k tomu, že žáci jsou přijímáni do výtvarného oboru ZUŠ na základě talentových přijímacích zkoušek, není předpoklad, že by se dítě s takovou poruchou učení ucházelo o přijetí ke studiu na Výtvarném oboru ZUŠ - spíše se dá očekávat neoblíbenost tohoto předmětu již na ZŠ. Nicméně pokud by tato porucha nebyla u žáka známa, nebo nebyla příliš rozvinuta a žák by byl ke studiu přijat, pak by bylo vhodné rozvíjení žáka například v oblasti počítačové grafiky a grafických programů jako je Pphotoshop, Illustrator aj., případně práce s kreslicím tabletem. Totéž doporučení může být využitelné také ve výtvarné výchově na ZŠ, kde předmět Výtvarná výchova patří mezi vedlejší povinné předměty.

1.1.6. Dyspraxie

„Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí, která zasahuje schopnost vykonávat praktické činnosti, manuální a složitější úkony. Často je typická nejen značná manuální neobratnost, nešikovnost, horší koordinace pohybů, obtíže při skloubení pohybů v harmonický celek, omezená pohybová paměť, ale i problémy v organizování pohybů, jednotlivých dílčích úkonů a pracovních postupů, v jejich promyšleném plánování a efektivitě. Někdy bývají přítomny i problémy v lateralizaci párových orgánů (ruky, nohy, oka, ucha..) Pohybové schopnosti a dovednosti jsou na nižší úrovni neodpovídající chronologickému věku a rozumovým, schopnostem dítěte. Obtíže bývají pozorovány v řečové oblasti – zejména expresivní složce řeči. Velmi často bývá s dyspraxií spojována i **omezená schopnost určitého plánování běžných denních činností a s ní časových odhadů-děti si nedokážou představit, jak dlouho jim dané činnosti budou trvat, dostávají se do časového stresu, mívají potíže s pozdními příchody na vyučování. Nedokáží si také naplánovat, kterou činností začít, jak postupovat, čím skončit. Jednají chaoticky, těkají od jedné činnosti k druhé, působí nesystematicky.** „ (Jucovičová-Žáčková, 2015, s.36,37)

- *Ve VO žák Matěj Ivanovský, viz Portedo – zadání Selfie II. – portrét jinak*

Dopady dyspraxie na proces učení:

V důsledku výše uvedených faktů dětem s dyspraxií všechny činnosti trvají déle, protože provádějí neúčelné pohyby, zbytečné úkony navíc, pohyby hůře regulují, neodhadnou sílu, energii, stojí je to daleko více úsilí (tudíž se také dříve unaví) a výsledný efekt vynaložené energii a času většinou vůbec neodpovídá. **Z hlediska výtvarného vzdělávání, nebo při školní práci a při domácí přípravě je třeba počítat s navýšením časové dotace, potřebné pro danou činnost a vyšší unavitelnost žáka při které se projevy této poruchy stupňují a mohou vést až k neschopnosti dále pracovat**

Výše uvedené problémy s sebou přináší místy velice negativní postoje okolí, tudíž pak mohou mít projevy této poruchy pro děti s dyspraxií až devastující účinek v oblasti psychiky a velmi negativní sociální dopad. V krajním případě mohou vést až k vážným psychickým následkům.

1.1.7. Dysmúzie

„Dysmúzie označuje poruchu hudebních schopností. Nejčastěji ji provázejí problémy při zpěvu, děti nejsou schopny zazpívat písničku odpovídajícím způsobem, zpívají „falešně“ a jejich výkon se i při velké snaze nelepší. Nápadné bývají i obtíže v zapamatování a reprodukci i jednoduchých rytmtů.

Potíže jsou často patrné i ve sluchové oblasti (vnímání sluchových podnětů a jejich správné převedení do praxe) Porucha se vyskytuje velmi často izolovaně, bez přítomnosti jiných poruch.“ (*Jucovičová –Žáčková, 2015, s.41*)

Ve výtvarné výchově může žák s touto poruchou mít problémy spíše u výjimečných zadání a témat typu namaluj slyšnou hudbu, dále například rytmické kresby, nebo u rytmického opakování motivu.

2. Porucha pozornosti ADHD, ADD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a bez hyperaktivity ADD (Attention Deficit Disorder) se dle diagnostických kritérií MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí -publikovaná Světovou zdravotnickou organizací) vztahují ke dvěma různým, pravděpodobně příbuzným onemocněním. Obě poruchy mají ob-

dobné symptomy, ovšem u poruchy ADD se jedná o poruchu, kde není přítomna hyperaktivita.

<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F90.1> Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) [13.5.2018]

„Lidé postižení ADHD mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. Ti, kteří se potýkají s poruchou ADD nebývají hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je vůči věku a intelektuálním schopnostem jedince abnormální.“ (Alison Munden-Jon Arcelus, 2002, s.11).

2.1. ADD

Porucha ADD, nebo také hypoaktivita má mnoho příznaků shodných s poruchou ADHD, ovšem děti se projevují zdánlivě jako flegmatické, pomalejší, často nevyrušují a jsou snadno ovladatelné. Zatímco projev dítěte s ADHD jsou spíše extrovertní povahy, u dítěte s ADD se jedná spíše o introverty. Hypoaktivní dítě spíše trpí tím, že nezvládá úkoly a následně se stahuje do svého světa, což s sebou přináší prohlubující se pocity viny z vlastních neúspěchů. I děti s ADD mají znatelně omezené schopnosti se soustředit, jsou neobratné a nešikovné, což s sebou ve zvýšené míře přináší i častější úrazy následkem neobratnosti. S touto poruchou se častěji setkáváme spíše u dívek, zatímco porucha ADHD se častěji vyskytuje u chlapců. (Alison Munden-Jon Arcelus, Poruchy pozornosti a hyperaktivita, 2002)

Výrazným problémem ADHD a ADD je skutečnost, že soubor poruch spojených s ADHD a přidružených poruch, potažmo jejich projevy se průřezově objevují téměř ve všech oblastech výukového procesu i běžného života, a to nejen v době dětství, ale v naprosté většině přetrvávají v nějaké podobě až do dospělosti. Tedy ADHD a ADD je celoživotním postižením.

2.2. Klíčové symptomy ADHD

- nepozornost
- hyperaktivita
- impulzivita

2.3. Poruchy spojené s ADHD a ADD

S ADHD a ADD se kromě uváděných symptomů výše pojí i další přidružené, či související poruchy a deficity, vyvstávající z uváděných symptomů:

- specifické poruchy učení
- poruchy myšlení a paměti
- schopnost tvořit nadřazené pojmy, logicky vyvozovat závěry, či schopnost abstraktního myšlení
- opožděný vývoj řeči
- poruchy řeči
- poruchy komunikace
- nespavost
- vážné psychické poruchy
 - poruchy autistického spektra – dětský autismus, Aspergerův syndrom
 - obsedantně- kompulzivní porucha
 - Tourettův syndrom
 - porucha opozičního vzdoru
 - porucha chování – chronická agrese, destruktivní chování ad.
 - deprese
 - úzkostné poruchy – úzkosti, fobie
 - emoční problémy
 - problémy v oblasti sociálních dovedností

Výjimečná není ani kombinace více psychických poruch současně.

(Alison Munden-Jon Arcelus, 2002, s.26-27)

- *Ve VO Max Hrečín (potvrzeno ADHD), viz. Portedo, zadání Prostor v mé tváři, Starý příběh – komix -modifikace do projektové výuky*
- *Ve VO žák Lukáš Málek, viz. Portedo, zadání Prostor v mé tváři*

2.4. Projevy ADHD a ADD v běžném životě

U ADHD se můžeme setkávat se třemi podtypy poruchy

- 1) ADHD s převažující poruchou pozornosti
- 2) ADHD s převažující hyperaktivitou a impulzivitou
- 3) kombinovaný typ ADHD

Typ s převažující poruchou pozornosti můžeme registrovat především jako výpadky pozornosti, takového typu, kdy děti působí jako duchem nepřítomné, nesoustředěné. Jejich pozornost je nevýběrová a tudíž často reagují na jakékoli podněty, které zrovna upoutají jejich pozornost. Typické bývají potíže s pamětí – zapomínání domácích úkolů, či pomůcek, ztrácí věci, jsou netrpělivé, vyhýbají se úkolům, které vyžadují většího úsilí, případně vše dělají „na poslední chvíli“.

Typ s převažující hyperaktivitou a impulzivitou – pro tento typ je charakteristická přetrvávající zvýšená aktivita, „tzv. psychomotorický neklid – děti jsou neustále v pohybu, nevydrží sedět v klidu na místě, vyskakují, pobíhají, padají ze židle. Stále si s něčím hrají, potřebují mít něco v ruce“ – tužku, lahev s pitím, hrají si se sešity nebo učebnicemi, u kterých ohýbají rohy, nebo si alespoň pohrávají s vlasy, nebo se drbou. „Dále vykřikují, skáčou do řeči, nedokáží počkat, až na ně přijde řada. Charakteristická je mnohomluvnost, nezřídka hodně hlasitá řeč, komentování všeho slyšeného, či opakované dotazy.“ Jedná se o vnitřní neklid, který je neustále nutí vyvíjet nějakou aktivitu. „Tyto děti nudí stereotypní, dlouhotrvající, a příliš klidné činnosti.“

Tyto děti také jednají a reagují velice rychle a bez rozmyslu, což mívá za následek např. časté úrazy. Jsou ukvapené a těžko předvídatelné. (Jucovičová – Žáčková, 2015, s.44)

Typ kombinovaný-vyskytuje se nejčastěji, je kombinací poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity – příznaky výše uvedených typů se zde kombinují a sdružují. „Tito žáci jsou ve škole označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a podle platných právních předpisů mají nárok na odpovídající péči.“ V Optimálním případě na pomoc asistenta pedagoga. (Jucovičová – Žáčková, 2015, s.44)

2.5. Dopady ADHD a ADD na proces učení

Pro děti s ADHD, či ADD bývá obecně typické, že jsou roztěkané, nesoustředěné, nepozorné a snadno se nechají jakýmkoli podnětem vyrušit z dané činnosti. Nejsou odolné vůči vlivu vedlejších rušivých podnětů. Dávají pozor na všechno, nedokážou dostatečně rozlišit a utlumit nepodstatné podněty od podstatných - nevyberou si z přemíry ostatních podnětů to, co je důležité. (Jucovičová – Žáčková, 2015, s.45).

Mimo základních projevů syndromu ADHD a ADD zmiňovaných výše, se přidružují další potíže, které dítěti znesnadňují školní adaptaci a učení. Jedná se zejména o poruchy paměti,

zapomínání pomůcek, či instrukcí, netrpělivost, problém dokončovat jednotlivá zadání, poruchy artikulace, či následky opožděného vývoje řeči, zvýšená emocionalita, emoční labilita. Následkem těchto poruch se řetězí další potíže, např. problém se sebehodnocením. Často reagují afektivně, někdy až agresivně, na což se velice často nabalují další potíže kupříkladu v komunikaci s ostatními spolužáky, učiteli, či okolím, což může vést až k vyloučení z kolektivu.

Děti s ADHD mívají problémy v pochopení sociálních pravidel, tedy je třeba jim v tomto směru pomoci. Jako účinná se jeví forma konkrétních návodných pokynů např.

“ Nejdříve půjdeš a zůstaneš stát u hloučku dětí. Budeš stát tiše a chvilku poslouchat, velmi pozorně. Až si budeš jistý, o čem si povídají a rozmyslíš si, co k tomu můžeš říct, počkáš a ve vhodnou chvíli řekneš, že souhlasíš s tím, co bylo řečeno, protože... nebo s tím máš taky takovou zkušenost... “ (Alison Munden-Jon Arcelus, 2002, s.24)

2.6. Využití ve výtvarné výchově

V souvislosti s deficitem a problémy, spojenými at' už s uváděnými specifickými poruchami učení, či přímo s ADHD a ADD vyvstává otázka, jaký by měl být vhodný způsob výuky ve smíšených skupinách, kde se setkáváme jak s dětmi tzv. „bezproblémovými“, tak s dětmi s poruchami soustředění. Je prokázáno, že situaci lze usnadnit úpravou školního prostředí, např. změnou zasedacího pořádku, menšími skupinami, ve kterých se pracuje, nebo co nejvíce umožnit žákům, at' už individuálně pracovat na zvládnutí stanoveného rozsahu látky, či formou kooperativního vyučování, které umožňuje žákovi pracovat sám za sebe, přesto se ale účastnit práce na společném výsledku. Dalším pilířem práce s těmito smíšenými skupinami by měla být volba vhodných zadání a témat, které by tyto uvedené přístupy umožnily. Jistou cestu k řešení takových metodik skýtají formy alternativních škol, nebo některé jejich prvky.

2.7. Využití ADHD v metodice výtvarné výchovy

Jak je uváděno v odborné literatuře, která vychází z doložitelných vědeckých výzkumů, z hlediska evoluce a biologie mají děti s ADHD nadměrně vyvinuté charakteristické chování jako je:

Nadměrná ostražitost (vysoká bdělost), schopnost přijmout a zpracovat informaci prostřednictvím všech smyslů najednou, rychlá orientace v prostoru, připravenost rychle reagovat (útočit, utéci), nadměrná aktivita (shánění potravy, stěhování se do teplejších oblastí při nástupu chladných období ad.). Tyto projevy lze pojmout jako stavební prvky přípravy projektové výuky, či je využít u zvlášť upravených zadání. Zjednodušeně řečeno, udělat z nevýhody výhodu. (Alison Munden-Jon Arcelus 2002, s.48)

Výše uvedené projevy lze využít například v rámci širšího projektu tematicky zaměřeného na počátky kulturní historie (práce s přírodními materiály, počátky textilní tvorby, nebo obecně tvorba průřezově pravěkými obdobími). Tyto projekty lze situovat nejen do prostředí třídy, ale také do venkovního prostředí, kde si žáci nejprve musí najít materiál, se kterým budou pracovat. Tematicky bych tento typ projektů orientovala spíše na širší spektrum jedné problematiky (okruh proplétaných a vázaných technik, okruh zaměřený na výrobu předmětů apod.) Pro tento způsob výuky se kupříkladu hodí využít principu waldorfského školství, které pracuje s epochami a náplň práce je tematicky rozložena do celého roku, či pololetí ve kterém si žáci projdou jedno období dějin umění, ovšem v rozsahu od malby, přes sochu, oděv apod.

K využití v přípravě metodiky hodin uvádím níže několik prvků, se kterými lze pracovat. Ze spektra uváděných poruch je možné průřezově vyselektovat společné problematické momenty (psychické potíže, soustředěnost, slabá místa jako - nezvládnou tohle, v tomto mají omezení apod.) a na základě tohoto výběru ustavit vhodné přístupy, náplň výuky a metodiku. Jako jedna ze vstřícných možností, ve které lze nejen uplatnit nadměrně rozvinuté projevy chování, ale zároveň předcházet vzniku hlubších psychických problémů plynoucích z poruchy ADHD, ADD či přítomnosti některých SPU se nabízí práce s přístupem Artefiletiky coby formou, která umožní podchycení psychických problémů. Podobnou možnost skýtá výuka s využitím prvků alternativních škol.

2.8. Zásady a metody práce s dětmi s ADHD a ADD

Zde bych ráda uvedla vybraný soubor zásad, které jsou průřezově literaturou uváděny k problematice výuky žáků s poruchami pozornosti, respektive jaké zásady je potřeba dodržovat pro maximálně efektivní výuku těchto žáků. Tyto postupy skýtají maximálně vstřícný přístup k žákům s tímto postižením

2.8.1. Obecné základní principy práce

„Dětem s ADHD/ADD i jinými poruchami pozornosti je třeba poskytnout řád a strukturu prostřednictvím srozumitelné komunikace, přesného určení toho, co se od nich očekává, jasná pravidla, promyšlené reakce na určité projevy jejich chování a stálé udržování kontaktu s nimi. Zadávané úkoly je jim třeba rozložit na menší části, které lze postupně zvládnout. Přitom by učitel měl řešení úkolu názorně předvést, navést žáka pomocí srozumitelných instrukcí a požadavků a poskytovat mu zpětnou vazbu.“ (*Poruchy pozornosti a hyperaktivita, Alison Munden-Jon Arcelus, 2002, s.21*)

2.8.2. Další vybrané zásady pro práci se žáky s poruchami pozornosti

- Sestavit jasnou strukturu rozvrhu a pro každého napsat krátká a srozumitelná pravidla chování
- Zasedací pořádek organizovat tak, aby žák s poruchou soustředění seděl společně s ostatními, ovšem v blízkosti učitele
- Vytváření přehledného strukturovaného prostředí
- Vhodná pedagogická komunikace při projevech poruch pozornosti
- nezvyšovat hlas, zůstat klidný při projevech poruchy, používat přímé, krátké a výstižné věty, nezahlcovat žáky příliš mnoha pokyny najednou, používat kontrolní otázky při sdělení pokynů, zadání vysvětlovat jasně, pomalu a výstižně, zesílení pokynů přes vizuální, nebo tělesný kontakt ad.
- Pracovat pokud možno v co nejmenších skupinkách
- Rozložení úkolů na dílčí kroky
- Odměňovat pohotovost, ne jen výsledek
- Při silném neklidu je možné zařadit uvolňovací části pomocí her, nebo činnosti zaměřené na tělo a pohyb
- Pokud dítě poruší pravidlo - nereagovat afektivně, ale zeptat se dítěte, jaké pravidlo bylo porušeno. Potom udělit trest, který musí být účinný, dále však o tom nemluvit.

2.8.3. Z hlediska psychomotoriky

- Pomůcky mít vždy připraveny před hodinou, kterou je třeba mít řádně připravenou a rozvrženou obsahově i časově

- Každou plánovanou činnost je třeba řádně vysvětlit, ujistit se, že její princip všichni žáci pochopili, optimálně provést názornou ukázkou
- Dávat žákům prostor pro tvořivost a samostatnost
- Po každé odvedené práci je nutné s žáky vyhodnotit průběh hodiny a sdílet vzájemně pocity z uplynulé lekce
- Uplatňování multisenzorické výuky
 - nacvičování vybraných dovedností jako: uspořádat si pomůcky a pracovní prostor, řadit si činnosti podle důležitosti, naplánovat si krátkodobé úkoly, rozložit si dlouhodobé úkoly na úseky, znát normy přijatelné práce, vědět co přesně dělat při samostatné práci v lavicích, vědět co dělat po dokončení práce v lavici, vědět jaké potřebné pomůcky jsou ve škole požadovány

2.8.4. Z hlediska didaktiky

- Hodina má začínat volně, žáci přicházejí do třídy a vybírají si z pomůcek či potřeb, které učitel připravil
- Vlastní začátek hodiny probíhá v kroužku kolem učitele. Povídá se o zadání.
- Učitel nepřikazuje, ale má spíše roli pomocníka a poradce tam, kde je třeba
- Žáci musí mít pocit, že se podílejí na programu hodiny, jejich nápady a návrhy se respektují a přijímají
- Nepospíchá se
- Důležitá je hravost a pestrost v zadání v souladu s během hodiny
- Zpětná reflexe, kdy si děti sednou pohromadě a povídají si o zážitcích a dojmech z hodiny a odvedené práce – jakýsi závěr hodiny
- Důležité je pracovat s rituály

3. Alternativní školy- vybrané koncepce výuky

Jakožto vhodné přístupy, které jsem měla možnost nahlédnout při náslechu na alternativních školách, které jsem pro sbírání podkladů pro práci na této DP vytipovala, následně navštívila, a výtěžila z nich vybrané prvky, které jsem z mého hlediska považovala za dobře využitelné a přínosné v rámci výtvarného vzdělávání uvádím Integrovanou tematickou výuku a kooperativní vyučování, Jenský plán, Daltonskou školu a Waldorfskou školu. Zá-

roven u každé z jednotlivých koncepcí uvádím konkrétní prvky, které jsem využila v rámci testovaných hodin a u modifikace vybraného zadání do projektové výuky u žáka s ADHD.

3.1. Integrovaná tematická výuka

Model ITV vytvořila a popsala Američanka Susan Kovaliková, která u této koncepcie vycházela z vlastní praxe při práci s nadanými dětmi a **staví především na individuálním přístupu a na společném tématu, které se prolíná všemi vyučovacími předměty**. Pro VO lze ITV aplikovat na projektovou výuku v rámci výtvarných činností v souvislosti s propojením výtvarného a uměleckého řemesla v kontextu s okolním světem, dějinami umění a propojení s určitými okruhy učiva na ZŠ či SŠ. (viz. *Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, Pedagogická fakulta, katedra Speciální pedagogiky*)

Problémem ITV v základním uměleckém vzdělávání je časová dotace a školní docházka. Jak bude uvedeno dále v textu, režim ZŠ a ZUŠ je odlišný z hlediska povinnosti navštěvování výuky. Z toho vyplývá skutečnost, že časová dotace na uplatnění ITV v rámci výuky na ZUŠ je mnohonásobně omezena, tedy není dost dobře možné zachovat ji v plném rozsahu. S ohledem na tyto skutečnosti je ovšem pro účel výuky na ZUŠ možné z této koncepcie vytěžit a funkčně uplatnit ve výuce nejen 3 základní požadavky pro práci s ITV, ale také vybrané principiální prvky, které jsou v textu níže zvýrazněny (*výuka v ucelených tématech, možnost prozkoumat problém z různých stran a hledisek, možnost propojení do dalších vyučovacích předmětů – konkrétně směřováním tématu, snaha o propojení poznatků, činností a dovedností, začlenění kooperativního vyučování ze kterého plynou další poznatky*).

3.1.1. Integrovaná tematická výuka

ITV respektuje individualitu každého žáka, tedy by mohla být východiskem jednak pro nadané děti a jednak právě pro děti s poruchami pozornosti. Tento systém výuky představuje **výuku v ucelených tématech**. Každý předložený problém je prozkoumán ze všech možných stran a všemi možnými způsoby. Znamená to **propojení vyučovaných předmětů**, ve kterých je dané téma prozkoumáno více do hloubky a **výuka směřuje k podstatě problému**.

„Integrovaná výuka **hledá vztahy a souvislosti, pokouší se propojovat poznatky, dovednosti, činnosti a všeobecné poznávání.**“ (Veronika Šulcová v DP ITV na 1.stupni ZŠ, 2007)

Zjednodušeně řečeno, všichni žáci pracují v rámci svých možností a schopností, a v podstatě žádný žák nemůže být neúspěšný. Každý sám má možnost uplatnit svou individualitu. „**Všechny děti se učí vytýčit si cíl, rozvrhnout práci a rozdělit si navzájem úkoly,** což je jedna z klíčových zásad při zvládnání potíží plynoucích z poruch pozornosti“ (DP Veronika Šulcová – ITV na 1.stupni ZŠ, 2007)

Tento systém výuky učí žáky používat a vyhledávat materiály v jakékoli podobě – knihy, noviny, časopisy, internet atd. čímž se žáci učí samostatnosti při vyhledávání zdrojů. Dalším podstatným prvkem je, že **všichni pracují na společném problému, navzájem se učí komunikovat, diskutovat, získávat zkušenosti společnou cestou a kooperovat,** obecně shrnuto získávají praktické životní dovednosti jako:

- Ohleduplnost
- Dokončování – nutnost dokončit úkoly, protože zbytek skupiny je na nich závislý
- Úcta
- Tvořivost – hledat a nacházet nové způsoby jak vylepšit projekt, a řešit vznikající problémy
- Plánování – další ze zásad pro zvládnání projevů poruch pozornosti, konkrétně uspořádání činností do časového rámce
- Řízení i podřízení se – žáci se učí kdy a jak vést, nebo následovat vedení jiných, v zájmu úspěšného dokončení projektu.

3.1.2. Tři základní požadavky pro práci s ITV

- 1) Společné téma
- 2) Smysluplnost projektu-zadávání řešení problémů, založených na skutečných problémech, vybírání témat projektů, která jsou propojená se současnými životy žáků
- 3) Aktivita žáka

(DP Veronika Šulcová – ITV na 1.stupni ZŠ, 2007)

ITV mimo jiné umožňuje využití sociálních vztahů v souvislosti s různou věkovou skupinou. Mladší žáci mají možnosti ledačos pochytit od starších spolužáků, případně méně nadaní žáci mají možnost vyniknout při práci s učivem nižšího ročníku. Zároveň je v tomto výukovém systému možné uložení úkolů rozdílné náročnosti, odpovídající věkovým rozdíly. Jinými slovy, v rámci jednoho projektu je možno zadávat náročnější i snadnější úkoly a zároveň jsme schopni pokrýt vybranou tematickou oblast v různé hloubce vědomostí, adekvátní různému věku žáků.

3.1.3. Společné rysy ITV a projektové výuky

- a) Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte
- b) Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, neomezuje se na prostor školy, ale mohou se do něj zapojit i rodiče a širší okolí
- c) Projekt je interdisciplinární
- d) Projekt je především podnikem žáka
- e) Práce žáků v projektu přinese konkrétní produkt. Vznikne výstup, kterým se účastníci projektu prezentují ve škole, nebo mimo školu
- f) Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině
- g) Projekt spojuje školu s širším okolím

(DP Veronika Šulcová – ITV na 1.stupni ZŠ, 2007)

3.1.4. Aplikační úkoly

Jedním z pilířů ITV jsou aplikační úkoly. Jsou to zadání, která navozují činnosti, u kterých žáci musí pracovat s vědomostmi a dovednostmi, které se doposud naučili a způsobem, jak tyto dovednosti použít. Aplikační úkoly, by měly mít funkci jakéhosi spojovacího mostu mezi „co“ a „jak“ (*Kovalíková, 1995, s 111*).

- ***Tříbení podstatného obsahu výuky:***
 - Vycházíme z klíčového učiva a pojmů, které žáci již znají a měli by si je v průběhu výuky osvojit.
 - Umožnit žákům, aby si sami mohli zjistit dostupné informace
 - Zadávání úkolů, které jsou aktuální a souvisí přímo s jejich okolím, nebo děním kolem nich

3.1.5. Kooperativní vyučování a ITV

Pouze pro doplnění zde uvádím několik slov ke kooperativnímu vyučování, se kterým ITV běžně pracuje. Kooperativní vyučování je postaveno na spolupráci mezi žáky. Tento typ vyučování je přínosný pro celou skupinu, ve které mohou být integrovány děti, které mají jakékoli poruchy pozornosti a mají problém pracovat na zadáních, která si žádají delší soustředěnou, časově vymezenou práci. Tento způsob výuky je též přínosem pro přípravu každého jedince pro další běžný život, ve kterém jsme nuceni spolupracovat s ostatními na společných problémech, a ucelený koncept jim umožňuje naučit se uvažovat v souvislostech. Zároveň tento způsob výuky přispívá k vyšší motivovanosti a upevnění vlastního místa v kolektivu.

3.2. Jenský plán

3.2.1. Jenská škola

Jenská škola se v ČR objevuje jednak v Praze na ZŠ Kairos v Dobřichovicích, a jednak na ZŠ v Hradci Králové-Hučák. <http://www.skolakairos.cz/o-skole> [2.3.2018]

Jedná se o alternativní pedagogický směr, založený německým profesorem Peterem Petersonem v Jeně, po I. sv. válce. Celý systém staví na 20 principech Jenského plánu, které se uplatňují ve 4 pedagogických situacích – rozhovoru, hře, práci a slavnosti. Podstatou jenské školy je **respektující pedagogika a demokratické školství - svoboda, důvěra, vzájemná úcta a odpovědnost dětí za svoje poznávání.**

Z koncepce Jenské školy jsem si pro potřebu testování, a posléze pro modifikaci zadání „Starý příběh - komix“ vytáhla některé prvky, které jsou v této kapitole popsány a zvýrazněny. Zároveň se jedná o aplikovatelné prvky, které lze v rámci VO (v režimu základního uměleckého vzdělávání) využít při přípravě metodiky v případě, že se učitel rozhodne vycházet z koncepce Jenského plánu.

3.2.2. Jenský plán

Podstata učebních plánů Jenského plánu je postavena především na integraci předmětů a forem vnitřní diferenciací (tzn. vztahuje se ke vzdělávání ve třídě a má více možností: **Rozdělení třídy na dvě skupiny, pokročilejší - méně pokročilí, obtížnější učivo pro**

jednu skupinu žáků - méně obtížné pro druhou, individuální plány pro určité typy žáků, specifické úkoly pro žáky zaměřené na jejich schopnosti a zájmy atp).

(Vališová, Kasíková, 2007, 2011)

Důraz je zde kladen na mateřský jazyk a na umělecké předměty jako právě výtvarný aj. s **cílem poznat a pochopit kulturní tradice vlastního národa.** Toto byl základ pro další koncept tzv. Jenské školy. *(Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, str.31)*

3.2.3. Typické rysy Jenského plánu

- Učební skupiny, ve kterých jsou sdružováni žáci nikoli podle ročníků, ale dle věkových skupin (např. 6-9let)
 - **vyvážené střídání 4 pedagogických situací – rozhovor, hra, práce, slavnost v pravidelném týdenním rytmu**
 - v jenské škole vždy najdeme „školní obytný pokoj“ tedy učební místnost, jež je prostorem, který si děti vytváří společně
 - **závěrečné hodnocení zde není ve formě vysvědčení, ale slovního hodnocení**
-
- Podstata výuky dle Jenského plánu staví na 20 principech -5 o člověku, 5 o společnosti a 10 o škole, které se uplatňují ve 4 pedagogických situacích- *rozhovor, hra, práce, slavnost.*
 - Základní filosofie jenské školy má tři pilíře (lidé, společnost, škola), pod kterými jsou uváděny jednotlivé body.
-
- Každý má právo na rozvoj vlastní identity, bez ohledu na rasu, národnost, sexuální orientaci, sociální prostředí, náboženství nebo životní filosofii. Tato identita je charakterizována přinejmenším nezávislostí, kritickým posuzováním, kreativitou a smyslem pro sociální spravedlnost.
 - Každý potřebuje, pro rozvoj vlastní identity, osobní kontakt s materiální, sociální, kulturní a duševní složkou (realitou)
 - Každý je vždycky uznáván jako úplná osobnost, a kde je to možné, je k tomu směřován a touto cestou uznáván.

- Každý je uznáván za novátora kultury, a kde je-li to možné je k tomu veden a podporován.
- Chování a výkon dětí se ve škole posuzují, jak jen je to možné, s osobním přístupem k dítěti a konzultací s ním
- Ve škole jsou změny vnímány jako nikdy nekončící proces, který je provázen interakcí akce a reakce

zdroj: <http://hucak.cz/o-skole/jensky-plan/zakladni-principy-jenskeho-planu/> [10.3.2018]

3.2.4. Koncepce Jenského plánu

➤ Skupinové vyučování

Děti jsou ve škole s Jenským plánem rozděleny do tzv. kmenových skupin, které podle věkových stupňů, nikoli podle postupných ročníků jsou dále děleny do menších tzv. stolních a výkonnostních skupin. Skupinové vyučování probíhá v jenské škole v průběhu všech ročníků, tedy žáci mají skutečně možnost spolupracovat se vzájemnou pomocí – starší žáci pomáhají mladším, a mladší se učí od starších, kteří se takto učí přebírat za mladší odpovědnost. „**Základním zákonem stolní skupiny však je, že každý může dělat jen to, co chtějí i všichni ostatní, stejně jako všechna ostatní pravidla, která jsou skupinou předem v diskusi domluvena.**“ (Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, str.34)

- Z této části Jenského plánu bych si dovolila z původní náplně skupin s ohledem na věk žáků vytáhnout ty části, které považuji za vyhovující jednak pro přípravu metodiky a projektovou výuku na ZUŠ v souladu s RVP u skupin, kde jsou přítomni žáci s některou poruchou pozornosti. Vybrané prvky jsou samozřejmě voleny s ohledem na fakt, že na Výtvarném oboru ZUŠ figuruje pouze jeden učitel pro skupinu.

➤ Kmenové skupiny se obvykle dělí do 4 skupin

- Nižší skupina – 1.- 3-roč. (6-8let)
 - Skupinová výuka
Obvykle vyučuje jeden učitel, učivo je zaměřeno především na výuku psaní, čtení, počítání, didaktické hry, rozhovory na téma vlastivědy a prvou-

ky, sjednocené vyučování, kreslení, hudebně gymnastická výchova, náboženství

- *Pro účel výtvarného oboru ZUŠ by se mělo jednat o výuku z oblasti získání zkušenosti a seznámení se s výtvarnými technikami volenými v souladu s ŠVP školy a s ohledem na věk žáků v této skupině (např. malba vodovkami, temperami, kresba voskovkami, pastelkami popřípadě jejich kombinace, získání zkušenosti s vlastnostmi běžného papíru, koláží, ad.)*
- *Střední skupina – 4.- 6. roč. (9-11 let)*
 - Tuto skupinu si mezi sebe dělí skupinová a odborní učitelé
Nauka je orientovaná na širší okruh vědomostí (kultura, zeměpis, přírodopis, základní kurzy jazyka a počtů, dále pak volitelné kurzy dle potřeby)
 - *Ve výtvarném oboru by výuka měla být v této věkové skupině směřována na rozšíření okruhu základních výtvarných technik, či jejich kombinaci a na seznámení se základy dějin umění v návaznosti na výtvarná témata, opět viz. ŠVP školy pro VO*
- *Vyšší skupina – 7.- 8.r. (12 -13 let)*
 - V této skupině již mají na výuce větší podíl odborní učitelé
Hlavním tématem této skupiny je **pokračování a prohlubování práce ze střední skupiny**
 - *V rámci výtvarného oboru bych z náplně této skupiny vybrala pokračování a prohlubování práce ze střední skupiny. V podstatě se jedná o rozpracování dosud zvládnutých technik zasazených do širších tematických celků*
- *Skupina mládeže – 9.-10.roč. (14 -15 let)*
 - v této skupině probíhá vzdělávání, které již žáky **připravuje na povolání**
 - skupinová výuka probíhá s **volitelnými odbornými kurzy.**
 - *Tato věková skupina by měla v rámci výuky na VO ZUŠ směřovat již spíše k přípravě žáků, kteří mají potenciál a zájem o studium na odborných uměleckých školách (SŠ, SOŠ s výtvarným zaměřením, případně VŠ s uměleckým zaměřením)U žáků, kteří nemají zájem o specializaci by se pak výuka měla orientovat směrem k náplni **volné výběrové skupiny** níže, even-*

tuálně k individuálním zadáním, které si žák sám určí. Učitel by měl již spíše plnit funkci poradce.

- *Poslední formou skupinového vyučování je tzv. volná výběrová skupina*
 - **žák si z nabídky volitelných kurzů volí aktivitu pro určité období, které ho speciálně zajímá**
 - *pro VO ZUŠ viz. skupiny výše*

(Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, str.32)

3.2.5. Pedagogické situace

V Jenském plánu Petersen rozpracoval čtyři základní aktivity - *rozhovor, hru, práci a slavnost*

- **Rozhovor**

Petersen rozlišuje čtyři formy rozhovoru

- **frontální – hovoří především učitel**
- **rozhovor mezi žáky a učitelem, žákem a učitelem**
- *rozhovor v kruhu* - ten je pro Jenskou školu typickým prvkem. Při rozhovoru v kruhu je přítomna celá kmenová skupina a žáci společně s učitelem řeší aktuální problémy, případně společně rozhodují o další náplni práce, či formě, v případě že je to třeba v kruhu se řeší i možné vzniklé spory plynoucí z běžného denního života, nebo vzniklé problémy

- **Hra**

Podle Petersna je hra typickou lidskou a dětskou formou jak se vyrovnat se skutečností světa. „**Děti i dospělí se učí pomocí hry kognitivně, sociálně, emotivně i motoricky**“
(Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, str.36)

Tato aktivita má v koncepci Jenského plánu tyto formy:

volná hra, vyučovací hra, řízená hra, vizuální hry (k vizuálním hrám se řadí především divadelní hry a k této formě jsou přidávány např. kreativní hry, které vyučování oživují

- **Práce**

Tato základní aktivita prochází průřezově všemi ostatními činnostmi ve škole. Práce probíhá jednak v kmenových skupinách a jednak v samostatných kurzech – tyto kurzy mohou být úvodní, úrovněvé, nebo zaškolovací.

Cílem pracovní činnosti je, aby se žáci naučili být za práci, kterou si sami zvolili odpovědní. Většinou žáci plní tuto práci na základě smlouvy, či dohody s učitelem, nebo jinými dětmi.

Pracuje se různou formou práce – spolupráce, individuální práce, odhalování, objevování, provádění pokusů ve škole i mimo ni, práce dílenské, ruční, pomocí nástrojů a strojů.

Individuální práce – projektová výuka, objevování odhalování- práce s novými materiály, výtvarný experiment.

Pro využití výše uvedených forem jsou pro práci ve skupině s integrovaným žákem s poruchou pozornosti vhodné malé projekty orientované na práci, např. práce s tiskařským lisem, získání zkušenosti v ručních technikách apod.

- **Slavnost:**

Čtvrtou aktivitou je slavnost. Slavnosti mají v Jenském plánu specifický význam jakožto součást vyučování a učení.

Pravidelnou součástí jenské školy je oslava - ať už se jedná o svátky, narozeniny některého dítěte, či učitele, výročí, příchod nových žáků do kmenové skupiny, nové roční období, nebo postačí oslava konce týdne, měsíce apod.

Tuto složku jsem v rámci testování jednotlivých lekcí spojila s reflexí a tento postup bych doporučila také u přípravy pro výuku na VO. U Maxova projektu „Starý příběh – komix“ jsem tuto složku pojala dvěma způsoby.

1) slavnostní vstup do projektu - tuto část reprezentovala slavnostní domluva s Maxem na možnosti individuálně zpracovat vlastní projekt a spolupodílet se na návrhu tohoto projektu.

2) slavnostní ukončení projektu – tato část čítala tři fáze uzavření projektu. V první fázi jsme s vedením Maxovi zprostředkovali pěknou adjustaci výsledných prací a druhou – významnější fázi - byla slavnostní závěrečná prezentace projektu před ostatními, jejíž součástí bylo umožnit Maxovi si s ostatními zahrát hru, kterou sám vyrobil. Třetí fázi mělo být

přihlášení celého projektu do soutěže Vykoumej komix, ovšem vzhledem k Maxovým absencím, potažmo nedokončení projektu v termínu soutěže, jsme byli nuceni tuto fázi vynechat, což ovšem Max přijal s pochopením, dokonce uznal svůj podíl na tomto neúspěchu.

3.2.6. Týdenní pracovní plán

- V Jenské škole je typickým prvkem týdenní pracovní plán, který by měl vycházet z potřeb pospolitosti vychovatele a rodiny a žáka. Pedagogické situace mají být během týdne uspořádány na základě pravidelnosti, nikoli plánovány libovolně, nebo náhodně jak tomu je v běžných školách.
- *V rámci výtvarného oboru ZUŠ je prvek týdenního plánu, ve smyslu denního režimu, tak jak je uplatněn v Jenské škole omezen, a naráží na již zmiňovaný odlišný režim základního vzdělávání a základního uměleckého vzdělávání, které spadá do režimu volnočasové aktivity- tedy je nepovinné. Ovšem lze v rámci ZUŠ aplikovat jednak princip pospolitosti učitele a rodiny žáka, a druhý princip týdenního pracovního plánu, je možné lze v tomto režimu nahradit tím, že žáci budou v rámci závěrečného reflektivního dialogu, na konci každé hodiny obeznámeni s plánem a tématem na další týden, včetně domluvy jaká výtvarná technika žáky následující týden čeká, s jakými pomůckami budou pracovat a jaké téma bude zvoleno.*
- **Každý pracovní týden by měl být zahájen a zakončen slavností, ať už za účelem, aby si žáci mohli sdělit dojmy z uplynulého víkendu, nebo v závěru týdne předvedli výsledky práce z celého týdne.**
- V případě, že se nejedná o akci, nebo celodenní projekt, je druhá polovina pátečního dne věnována individuální práci na zadáních, která žáci za týden nestihli dokončit a za která převzali odpovědnost, nebo otevřené diskusi, kdy je hodnocen uplynulý týden.

3.3. Daltonský plán

Matkou daltonské koncepce je Helen Parkhurstová (1887-1973). Helen Parkhurstová byla učitelkou v jednotřídce, kde jako jediná vyučovala 40 dětí ve věku od 6 do 12 let, tedy tato koncepce vznikla jako nezbytnost, aby takto věkově různorodou skupinu s různou úrovní vzdělání a dovedností bylo možno efektivně vyučovat.

V myšlence Daltonské pedagogiky je obsaženo poměrně více prvků také z koncepce školy Montessori a pragmatické pedagogiky Johna Deweye

zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Pragmatick%C3%A1_pedagogika [13.5.2018]

Co se týče koncepce Daltonské školy, snažila jsem se dojednat si náslechovou praxi na ZŠ a MŠ Brno (více na <http://zshusovabrno.cz/> jinde než v Brně, školy s touto koncepcí v ČR nejsou), bohužel se mi ale nepodařilo v této škole náslechovou praxi domluvit, ač jsem se o to opakovaně snažila. Přesto jsem si koncepci Daltonského plánu z dostupných zdrojů prostudovala s ohledem na problematiku, a na věkovou různorodost mých výukových skupin a určité základní prvky jsem do výuky integrovala. V této kapitole opět zvýrazňuji prvky, které považuji za využitelné, nebo jsem je v nějaké podobě uplatnila v rámci testovaných hodin, nebo v rámci modifikovaného zadání „Starý příběh – komix“

3.3.1. Daltonský plán

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a organizace práce žáků. Koncepce Daltonského plánu je založena na **individuální práci žáků, kdy mají k dispozici veškeré pomůcky, knihovnu atd.**

- **Každý žák postupuje v jednotlivých předmětech svým tempem.** Žák uzavírá s učitelem smlouvu, ve které potvrzuje program práce na jeden měsíc. **Žák následně vypracovává úlohy svým tempem a v pořadí, jaké si určí. Při plnění jednotlivých úkolů může žák využívat dostupné zdroje, případně se radit s učitelem, či spolupracovat se spolužáky. Na konci měsíce má žák povinnost předložit vypracované úkoly učiteli ke kontrole. Pokud žák svůj úkol nesplní, nepropadá, ale není mu umožněno postoupit dál.**
- V systému Daltonské školy si žák sám volí postup práce, organizuje svou činnost, a tak zodpovídá za svůj úspěch, čímž se formuje jeho osobnost, úsudek, samostatnost, odvaha i charakter a měly by se rozvíjet intelektové schopnosti.

(Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 str.25)

- *Uváděné prvky z Daltonské školy jsem poměrně široce využila právě u projektu, na kterém Max pracoval. Nejen proto, že se překrývají a korespondují se zásadami práce u dětí s poruchami pozornosti, jak jsem uváděla výše, ale celkově dobře jsou tyto prv-*

ky aplikovatelné v režimu základního uměleckého vzdělávání, tedy i v rámci volnočasového vzdělávání a vyhovují formě projektové výuky a dobře se propojují také s prvky ITV

➤ Viz. kapitola 2.8 *Zásady a metody práce s dětmi s ADHD a ADD*

3.4. Waldorfská škola

Za zmínku stojí také Waldorfská pedagogika. Původně jsem právě tento přístup považovala za stěžejní, který by mohl být pro práci na Diplomové práci hlavním stavebním prvkem, ovšem byla jsem nucena svůj záměr přehodnotit.

Ve Waldorfské škole jsem byla na následkové praxi celkem 2x na různém stupni - jednak na *Waldorfském lyceu* a také na *Speciální Základní škole waldorfské*. Po absolvování následkové praxe jsem ovšem tento systém alternativního školství nakonec shledala pro účel Diplomové práce neschůdným. Jedná se o velice propracovaný a obsáhlý školský systém výuky, jež pracuje nejen s vlastními studijními materiály, učebnicemi a vlastními specifickými výtvarnými potřebami, ale vše je provázáno v několika stupních školství od mateřské školky, přes základní školy až po Waldorfské lyceum. Aplikovat waldorfský systém školství na jediný obor při výuce, navíc volnočasové, která probíhá 1x nebo 2x týdně není dost dobře možné.

Pro vývoj samostatné metodiky v duchu Waldorfské školy by dle mých poznatků z praxe, bylo možno vytáhnout určitá zadání a ta dle potřeby modifikovat v souladu s vybranými principy waldorfského školství, ovšem to by vydalo na samostatnou práci s odlišným tématem, a patrně by to vyžadovalo i rozsáhlejší úpravy ŠVP dané školy.

3.4.1. Waldorfská pedagogika

Základy položil počátkem 20.st. rakouský pedagog a filosof Rudolf Steiner (1861-1925).

U waldorfského školství se jedná o odlišný pohled na člověka, na jeho schopnosti a duševní možnosti v souvislosti se třemi vývojovými 7 letými cykly – tyto cykly jsou v materiálech poměrně složitěji vysvětlovány a s touto Diplomovou prací přímo nesouvisí, tedy je nebudu podrobněji rozvádět (více se o nich hovoří např. v *Diplomové práci Markéty Zajícové – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK*).

Hlavními pilíři této pedagogické koncepce je *výuka v epochách, a pravidelný rytmus ve struktuře výuky*, ve smyslu ustavení jednotlivých částí hodiny, stavějících na *pravidelné struktuře a to na rytmické části, vyučovací části a vyprávěcí části*.

Více na: <http://zs.waldorfska.cz/>

3.4.2. Koncepce waldorfské pedagogiky

- Ve Waldorfské koncepci jsou předměty děleny na hlavní a odborné, teoretické, umělecké a praktické. Hlavní předměty jsou vedeny jako „epochové“ vyučování- jedná se o pevně vymezenou jednotku, která umožňuje soustředění na jednu věc. Je respektováno dané vývojové období, ve kterém se dítě zrovna nachází. Epocha je obvykle rozsahem dvě až tři spojené vyučovací hodiny, v nichž je probírán jeden předmět dva až tři týdny.
- Žáci waldorfských škol nejsou hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením, ve kterém se učitel zaměřuje na charakteristiky, které zahrnují doporučení pro další vývoj žáka.

(Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, str.23)

3.4.3. Aplikace vybraných principů na Výtvarném oboru ZUŠ

- *Pokud bychom chtěli využít některé z prvků této koncepce v metodice projektové výuky, nebo ITV v rámci základního uměleckého vzdělávání na VO, navrhovala bych zvolení vybraného časového úseku, coby hlavního tématu v rámci dějin umění, a na základě tohoto výběru odvíjet návaznou řadu projektů, nebo jednotlivá navazující zadání průřezově dějinami umění.*
- *Ve své podstatě, se jedná o návrh práce v cyklech, ve kterých se propojuje výtvarný projev a dějiny umění (dějiny umění jsou v určitém rozsahu přímo obsaženy v RVP a ŠVP pro ZUŠ), ve kterých se žáci budou učit pracovat s výtvarnými technikami v kontextu s dějinami umění. To je možno pojmout buď jako rozložení jednotlivých období do jednotlivých bloků v ročním plánu, nebo navrhuji varianty, které uvádím níže.*
 - a) *Během jednoho školního roku obsáhnout více období, počínaje pravěkým výtvarným projevem, a dále následující období ve výtvarném umění. U tohoto pojetí výuky je ovšem třeba počítat s adekvátní časovou dotací, včetně započtení svátků a prázdnin.*

nin. U této varianty je ovšem třeba promyslet do jaké hloubky vybrané epochy obsáhnout, případně plán roztáhnout do více ročníků.

- b) Během jednoho roku obsáhnout maximálně dvě až tři období dějin umění, průřezově všemi okruhy výtvarného umění – architektura, grafický projev, písmo, atd. Do této koncepce by bylo možné integrovat soubor projektů, ve kterých žáci budou mít možnost propojit výtvarný projev např. s tancem atd. (pozn. „eurytmie“ – „pomocí tanečních kroků a mimiky se zaměstnává celé tělo ke ztvárnění nějakého uměleckého díla, nebo vlastního prožitku“ tzn. umění vyjádřit myšlenku, prožitek, nebo předmět pohybem), tedy se zážitkovou pedagogikou -malování tělem, automatická kresba atd. což s sebou ovšem přináší potřebu dostatečně velkého ateliéru.*
- c) Další možnou variantou, je zaměření tématu primárně na výtvarné techniky, obsažené do vybraného období (rok, měsíc, pololetí,..). Jedná se v podstatě o model „dílny“ a stavebním prvkem jsou nástroje pro zvládnutí výtvarné techniky - dějiny umění jsou jen doplňujícím materiálem. Hlavní motivační složkou je směřování k výtvarné technice.*
- zaměření na grafiku ve výtvarném projevu, průřezově všemi historickými obdobími*
 - zaměření na malbu průřezově všemi historickými obdobími*
 - zaměření na architekturu průřezově všemi historickými obdobími atd.*

V podstatě lze vybrané prvky této koncepce přímo propojit s ITV a projektovou výukou.

Pro účel testování vybraných prvků této metodiky a variant výuky v cyklech, by dle mého názoru, jako dostačující časový horizont měly postačit 3 měsíce. Doporučuji vybrat z dějin umění jedno období, které v průběhu výukových jednotek žáci projdou počínaje grafickým projevem, malířským projevem, architekturou, písmem apod.

❖ Praktická část

1. Inkluzivní školství

Na tomto místě ráda uvedla několik slov k termínu inkluze - inkluzivní školství.

Jak je uváděno v materiálech „*Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*“ autorů Jany Zapletalové a Jany Mrázkové, vydané Národním ústavem pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Praha 2014/2016), reagujících na novelu zákona č.82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, upravuje tato novela zákon o systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zejména v §16 §17 (přesné znění na <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-16> a dále na <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-17> [10.4.2019]) Tito žáci jsou vzdělávání s využitím podpůrných opatření, která mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby a vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání. „*Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školních a školských poradenských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka, nebo studenta.*“ Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, **úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb**, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Dále se za podpůrné opatření považuje **úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.**

Podpůrná opatření zahrnují také možnost úpravy očekávaných výstupů ze vzdělávání u definované skupiny žáků, úpravy obsahů vzdělání, které je možno modifikovat, nebo obohacovat. Podpůrná opatření zahrnují také personální posílení výuky jednak asistenty pedagoga, jednak využitím dalšího pedagogického pracovníka (učitel, speciální pedagog).

Podpůrná opatření se člení do 5 stupňů, podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření je možné kombinovat, pokud to vyžadují obtíže žáka.

Podpůrná opatření I. stupně poskytuje škola sama, v součinnosti se školním poradenským pracovištěm. Tato podpůrná opatření mají podobu **jednak individualizace přístupu k žákovi a jednak tzv. Plánu pedagogické podpory.**

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami:

Dle novely jež uvádím výše (82/2015 Sb. *Školského zákona*), je žák se speciálními vzdělávacími potřebami definován takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“

2. Inkluzivní vzdělávání v ZUŠ

Co se týče inkluzivního vzdělávání na Základních uměleckých školách, je kapitola inkluze na ZUŠ jak se průřezově ukazuje, naprosto nedostatečně podporována, ač se na ni bez výjimky, či jakékoli úpravy vztahuje školský zákon č.82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho novela o systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami - zejména §16 §17.

Na prvním místě je obecně tato problematika nejen nedostatečně finančně a personálně zajištěna co se asistentů pedagoga týče, ale neméně nedostatečně je ukotvena z hlediska zpracovaných školských dokumentů, upravujících inkluzivní vzdělávání na ZUŠ.

Jak mi bylo potvrzeno vedením minimálně na třech dotazovaných ZUŠ, na které jsem se obrátila - nejen v Praze ale i mimo ni, omezuje se téma inkluze a integrace podpůrných opatření u žáka se specifickými vzdělávacími potřebami na jeden, či dva body na konci ŠVP jednotlivých škol.

viz. výňatek z citace z ŠVP ZUŠ Jana Hanuše:

„Hodinová dotace pro tyto žáky může být podle možností školy navýšena oproti minimálnímu počtu hodin uvedenému v učebním plánu základního studia tak, aby se jejich osobnost a nadání mohlo všestranně rozvíjet.“

„Žáci jsou diagnostikováni v pedagogicko – psychologické poradně nebo speciálním pedagogickém centru a jsou vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben potřebám žáka, navržen příslušným učitelem, schválen ředitelem a zanesen v třídní knize. Individuální vzdělávací plán není součástí ŠVP a je vypracován na školní rok podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“

Dalším problematickým bodem v procesu zajištění podpůrných opatření u žáků se zdravotním omezením či postižením je příliš obsáhlá a složitá legislativa, spojená se skutečností, že o další peníze na podpůrná opatření je možno žádat teprve od II. do V. stupně podpůrných opatření stanovených PPP či PC. O poskytnutí podpůrného opatření II. a vyššího stupně, či o asistenta pedagoga musí škola žádat zvláště, na základě předepsaných postupů a dokumentace.

Potřebnou dokumentaci má rodič, nebo zákonný zástupce daného žáka povinnost doložit, nebo si ji škola musí vyžádat na PPP či PC, na základě vlastních zjištění - ovšem ZUŠ standardně PPP nebo PC nemají, stejně jako nedisponují speciálním pedagogem.

Celá problematika je navíc spojená jednak s nedostatečným personálním zajištěním, nebo s komplikacemi při získávání dalších finančních prostředků, o které je možno žádat právě na základě doporučení z PPP, nebo PC (viz. § 16 odst.4, příloha č.3)

V rámci získávání podkladů pro tuto diplomovou práci jsem byla nucena začít se zabývat nejen systémovou strukturou primárního rozdělování financí, které do školství v této problematice jdou, ale také způsobem, jak je tato problematika na školách zajišťována legislativními postupy.

Základním problémem se jeví skutečnost, že dle školského zákoníku Základní umělecké školy spadají do režimu běžného Základního vzdělávání, ale mají ovšem poměrně významně jiný režim výuky, jiné ekonomické podmínky a jiné podmínky stran agendy, personálního zajištění a struktury, oproti standardním Základním školám. Z toho následně plynou další komplikace nejen při získávání finančních prostředků pro potřebu inkluzivního vzdělávání, ale na primární úrovni mají ZUŠ problém už jenom získat od rodičů žáků se zdravotním omezením či postižením potřebnou dokumentaci. Zvláště, když rodič nespolupracuje a dokumentaci nedodá sám, ač tuto povinnost má.

ZUŠ jsou vzhledem ke své podstatě a jinému „volnočasovému“ režimu vzdělávání financovány až na samém konci finančního řetězce školského přerozdělování peněz, které vychází ze Zákona o územních celcích (viz.zákon č.250/2000 sb. o rozpočtových pravidlech a vyhláška č.220/2007 Sb. vztahující se ke zřizování škol). Ačkoli ZUŠ mají povinnost zajišťovat podpůrná opatření ve stejném rozsahu jak běžné ZŠ, nemohou z výše uvedených důvodů na potřebné finance snadno dosáhnout.

- **Praxe na ZŠ funguje následovně:**

V případě učitelova podezření na některou z poruch pozornosti u žáka ZŠ učitel věc nejprve konzultuje s třídním učitelem. Třídní učitel se dále obrací na speciálního pedagoga a kontaktuje rodiče. Speciální pedagog navrhne plán pedagogické podpory, a v případě další potřeby může doporučit návštěvu spádové PPP nebo PC, které dále postupuje dle daných pravidel. Stručný postup PPP a stručný popis bude uveden níže. Tento mechanismus ovšem Základní umělecká škola systémově nemá. Tato skutečnost vychází už jen z podstaty, že ZUŠ nejen nemá institut třídního učitele, ale nedisponuje ani speciálním pedagogem. Z toho vyplývá, že pokud má učitel ZUŠ u žáka podezření na některou poruchu, kontaktuje rodiče s návrhem vyšetření v PPP, či PC a je pouze na dobré vůli rodičů, zda doporučení akceptují a nechají vyšetření udělat, či nikoli.

Uvedený soubor skutečností následně komplikuje i další legislativní postupy, přímo spojené s realizací inkluzivního vzdělávání

- **Popis legislativního postupu pro stanovení podpůrných opatření:**

V případě, že žák podstoupí potřebná vyšetření v PPP, je vypracován u žáka posudek a PPP na základě tohoto posudku doporučí stupeň podpůrných opatření dle daného kódu. Jak již bylo uvedeno výše, podpůrná opatření od II. stupně postižení jsou financovatelná od kraje v souladu s podklady pro přerozdělování peněz, které vychází ze Zákona o územních celcích. V případě, že PPP rozhodne o přidělení asistenta pedagoga, následně také určí rozsah úvazku (obvykle se jedná o čtvrtinový úvazek, nebo poloviční pracovní úvazek) a o výši potřebných finančních prostředků. Následně má ředitel školy povinnost přihlásit se do systému výkaznictví, které obvykle běží formou měsíčního internetového vykazování pro hospodaření ZUŠ. V případě přidělení asistenta pedagoga je dále třeba v uložených intervalech přezkoumání stavu žáka PPP a opětovné potvrzení, či zamítnutí pokračování ve spolupráci s asistentem pedagoga, nebo je stanovena úprava podpůrných opatření. Pokud

PPP stanoví Individuální vzdělávací program, zároveň určí, zda a do jaké míry je třeba poskytnout finanční prostředky pro realizaci IVP. Stejný postup přezkoumávání se cyklicky opakuje dokud je žák účasten školní docházky.

Cit. z odst. č.4 §16

„Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola, nebo školské zařízení i bez doporučení školského pedagogického zařízení. Podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského pedagogického zařízení. Škola, nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta, nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka, nebo studenta.“

Cit. z odst. č.11 §16

„Navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle §161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze v případě, že k využití asistenta pedagoga v daném případě dalo souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol.“

Školský zákon v tomto bodě upravuje v drtivé většině podmínky inkluzivního vzdělávání na školách s denním vyučováním (ZŠ, Střední školy, učiliště ad.) - Základní umělecké školy spadají do kategorie základního vzdělávání, ovšem podmínky vyučování žáků na Základních uměleckých školách nejsou přizpůsobeny formě denního studia. Navíc se jedná o typ školy, kam jsou žáci přijímáni výběrově, na základě přijímacích talentových zkoušek. Navíc se jedná v podstatě o volnočasovou aktivitu. Dle mého názoru je tato skutečnost klíčovým problémem při uplatnění a financování inkluzivního vzdělávání na ZUŠ.

Samostatnou kapitolou pak zůstává například integrace žáka s těžkým zrakovým, či pohybovým postižením, které je třeba řešit již na zcela jiné úrovni.

S ohledem na tyto problémy je inkluzivní vzdělávání na ZUŠ ve svých možnostech velice omezeno, a školy jsou nuceny tyto problémy řešit v rámci svých možností a sil buď za cenu, že znevýhodnění žáci nemají dostatečné podmínky, které by splňovaly jejich vzděláva-

cí potřeby při uměleckém vzdělávání, v horším případě nejsou, nebo nemohou být přijati ke studiu, protože podmínky, kterými školy disponují, nezvládají.

V opačném případě je inkluze zcela na schopnostech a bedrech učitele, tedy nelze, než hledat taková zadání a metodiky, které umožní i vzdělávání znevýhodněných žáků.

Několik vzorových zadání, která byla v rámci projektu Portedo zpracována a testována právě za účelem výběru nejvhodnějších metodik hledajících uspokojivý kompromis ve způsobu práce, při které se setkávají ve skupinách žáci s některou z poruch pozornosti, či jiným postižením je popsáno níže. Ovšem i přes veškerou snahu i při úpravě metodiky a maximální možné individualizaci přístupu se ukazuje, že například při zapojení žáka s ADHD se nezdá, že najdou situace, kdy velice chybí asistenti pedagoga, na které škola nemá dostatečné prostředky a následky pocítují i ostatní žáci ve skupině, kteří žádné zdravotní znevýhodnění nemají.

Jak již bylo uvedeno výše, velkým problémem, se kterým se ZUŠ potýkají, je nedostatečná dokumentace u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Zvláště pokud se jedná o poruchy pozornosti (ADD, ADHD, či jiné SPU, které také mají v určitých oblastech na výtvarné vzdělávání své dopady). U mnohých žáků škola nemá zaručeno, že rodiče dodají potřebnou dokumentaci, na základě které by bylo možno žákovi ZUŠ stanovit IVP, či stanovit a zpracovat podklady pro žádoucí stupeň podpůrných opatření, potažmo žádat o finanční prostředky pro takového žáka. Oproti běžným ZŠ či SŠ Základní umělecké školy nedisponují školním psychologem, či Pedagogickým centrem, na které je možno se obrátit.

Jako jistá možnost se nabízí přímá spolupráce se školami, ze kterých se rekrutují žáci studující na ZUŠ, ovšem i toto je vzhledem k nepropojenosti ZŠ, ZUŠ s PC nebo PPP téměř nereálné kvůli příliš složité legislativě.

3. Projekt Portedo

V rámci mé Diplomové práce jsem měla, jakožto učitel a vystudovaný výtvarník, možnost zapojit se jako testovací učitel do Projektu Portedo, zaměřeného na podporu uměleckého vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním s cílem vytvořit metodické materiály a speciální didaktiky pro žáky s SVP v uměleckém vzdělávání.

Projekt podporuje umělecké vzdělávání mimo jiné tím, že zajišťuje spolupráci učitelů a umělců (tzv. kreativní partnerství). Jeden z pilířů tohoto projektu je realizace akčního vý-

zkumu, ve kterém jako testovací učitelé ověřujeme navržené metodické materiály ve skupinové výuce - v tomto případě na Výtvarném oboru ZUŠ Jana Hanuše, kde je v jedné z mých skupin zapsán také žák s prokázanou diagnózou ADHD, či další žáci, u kterých jsou patrné některé ze SPU, nebo máme od rodičů ústní informaci o určitém zdravotním znevýhodnění.

Projekt Portedo je realizován od října 2017 a bude probíhat minimálně do února 2020. Samotná „ostrá“ část realizace byla po přípravných fázích zahájena v lednu 2018 a propojuje aktivity a spolupráci učitelů a umělců, pomáhá s tvorbou speciálních didaktik, či realizaci vzdělávacích aktivit pro učitele a vedoucí pracovníky škol. Presentace projektu má také probíhat v rámci cyklu konferencí pořádaných dalšími subjekty a budou též vytvořeny závěrečné zprávy z projektových aktivit.

(viz. http://eurohudebka.cz/projekt_rovne_prilezitosti.html#rovne_prilezitosti)

4. Testované lekce

Testované lekce byly vybrány ze souboru vzorových lekcí, zpracovaných v rámci projektu Portedo, zaměřeného na podporu uměleckého vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním, za účelem nalezení co nejvstřícnějšího pojetí výuky k těmto žákům. Pro testování jsem zvolila čtyři zadání. První dvě jsou tematicky zaměřena na práci s využitím technologie chytrých telefonů, třetí a čtvrté zadání je tematicky zaměřeno na okruh spíše klasické umělecké tvorby v kontextu s dějinami umění (z počátků výtvarné tvorby a současné tvorby). V kapitole jsou uváděny výstupy z průběhu testovaných hodin a závěry testování, včetně uplatněných úprav zadání pro potřebu dané skupiny.

4.1. Selfie I.

Úvodní slovo k lekci:

Zadání Selfie – od celku k detailu jsem si vybrala na základě doporučení vedoucí mé diplomové práce s ohledem na možnost využití technologie chytrých telefonů. Zadání jsem rozšířila o část experimentování s výstupem selfie, jednak proto, aby bylo pro žáky zajímavější a jednak z toho důvodu, že žáci jsou v mé výuce zvyklí pracovat ve výtvarných řadách, či projektech, což jim vyhovuje a zadání Selfie I. toto umožnilo. Tato úprava si vyžádala navýšení časové dotace z jedné výukové jednotky celkem 3 jednotky.

Vzorové zadání viz.příloha č.4

Autoři: Jan Svoboda, Jitka Géringová

Třída: 3.-5.r. ZUŠ

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název realizované lekce/tvůrčí aktivity:

Selfie – od celku k detailu

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Selfie – od celku k detailům, zvětšení jako možná cesta vnímání detailu a jeho barevná postprodukce

Východisko pro obsah realizované lekce:

Technologie chytrých telefonů, práce s funkcí zoom a práce s barevnými filtry

Zadání realizované lekce:

-Vyfoť své selfie s výraznou grimasou, pracuj s funkcí zoom v telefonu a prohlížej. Vyber si tu část svého obličeje- detail, který tě nejvíce oslovil, překvapil, je jiný, než běžně znáš.

- Ze 3 variant grimasy vyber jeden detail a volnou kresbou zvětši na papír formátu A3 a vybarvi temperou, nebo anilínovými barvami.

-Pomocí štětce a černé tuše nakresli na pauzovací papír základní linie vybraného zvětšeného detailu. Tímto postupem zopakuj tentýž detail na další dva pauzovací papíry.

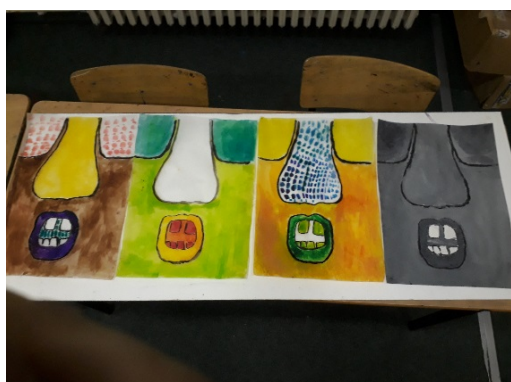
-Za použití zvolené barevnosti vyplň anilínovými barvami vybrané plochy- každá ze 3 barevných variant detailu bude jiná.

-Barevné varianty vytvořené na pauzovacím papíře skládej libovolně do plochy, experimentuj s překrýváním do barevné kompozice, ty které tě zaujmou, vyfotografuj na svůj telefon.

-Vystříhni všechny 3 barevné varianty vzniklého tvaru po jeho obrysu a skládej do nového obrazce.

4.1.1. Realizace

- *Hodinu jsme začali představením tématu, seznámením s principem vzniku fotografického obrazu a ukázkou vybraných prací autorů, kteří pracovali s motivem portrétu, či fotografie s využitím postprodukce, či sítotisku (Andy Warhol, Man Ray, Roy Lichtenstein).*
- *Druhým stěžejním prvkem hodiny byla fotografie vlastního selfie, prostřednictvím vlastního mobilu, práce se zoomem při procesu hledání výrazného detailu obličeje, či vhodného výřezu k dalšímu zpracování*
- *Následně převedení do lineární kresby – zvětšení znaku, zmnožení znaku, identifikace se znakem*
- *Inspirace fotografickými filtry v telefonu, sítotiskem, a následné doplnění kresby o barevné, či vzorkované plochy*
- *hra s překrýváním jednotlivých kolorovaných, či vzorkovaných vrstev pauzovacího papíru, hra s variantami znaku a experiment s kompozicí znaku pomocí světla procházejícího okny*



4.1.2. Zhodnocení

*Zadání Selfie neumožňuje, bez větší modifikace, formu spolupodílení se na plánování společné vzdělávací aktivity a stylu výuky (výukové strategie). Žáci u tohoto zadání pracovali každý individuálně v rámci svých dovedností, schopností a odlišností na zadaném tématu. Pro toto zadání jsem zvolila strategii **individuální práce na jednotlivých úkolech zadání**.*

-Zadání je zpracováno s ohledem na běžně dostupné prostředky (v tomto případě telefon) u všech žáků ve skupině. U žáka, který neměl mobilní telefon při dané hodině k dispozici, bylo zajištěno zapůjčení telefonu.

-Žáci se ztotožnili se zadáním a tématem také díky tomu, že měli možnosti pracovat pomocí vlastní technologie, a se svým vlastním portrétem.

- Velice motivačně fungovala také část zadání, ve které žáci experimentovali a jednotlivými odlišnými vrstvami pauzovacího papíru a objevovali nové obrazce vzniklé překryváním těchto vrstev.

4.1.3. Závěry z testování

Testovaná hodina se ve skupině ukázala přínosnou a vcelku dobře použitelnou pro skupinu, v které se vyskytuje jeden, či více žáků s některou ze SPU nebo s poruchou pozornosti. Zadání, které jsem rozšířila o část experimentu s vrstvami pauzovacího papíru, přirozenou formou umožnilo žákům pohyb po třídě v rámci zadání. Stejně přínosný byl fakt, že žáci mohli využít práci s mobilním telefonem, spolupracovat s ostatními a zároveň byl umožněn individuální projev každého žáka. Rozšíření zadání o část experimentu učinila zadání zajímavějším jak pro starší žáky, tak pro mladší žáky. Pokud mohu konstatovat, nejsem si jista, zda by zadání ve své základní podobě s ohledem na technickou vyspělost starších žáků svým rozsahem tyto žáky dostatečně uspokojilo.

4.2. Selfie II.

Úvodní slovo k lekci:

Zadání Selfie – portrét jinak jsem si též vybrala na základě doporučení vedoucí mé diplomové práce s ohledem na možnost využití technologie chytrých telefonů a zároveň mi umožnilo navázat na předchozí zadání Selfie I. Toto zadání jsem ovšem oproti předchozí-

mu testovala v původním rozsahu tak jak bylo zpracováno autory, také proto, že mne zajímalo do jaké míry ho lze beze zbytku uplatnit a zda splní svou roli.

Vzorové zadání viz. příloha č.5

Autoři: Jan Svoboda, Jitka Géringová

Třída- 1.-3.r. ZUŠ

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název realizované lekce/tvůrčí aktivity:

Selfie- portrét jinak

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Selfie- propojení výtvarného znaku s reálnou částí obličeje a vznik živé asambláže

Východisko pro obsah realizované lekce:

Technologie chytrých telefonů užitá k fotografování, ve spojení s výtvarným znakem – akční tvorba

-inspirací pro tuto lekci se staly dva významní umělci (Lucio Fontana, Douglas Gordon) používající v části své tvorby destrukci, jako tvůrčí moment, a fotografie jako způsob získání ozvláštěného portrétu.

Zadání realizované lekce:

-Zadání vychází z identifikace s tím, na co se těším. V tomto případě si žáci mohli vybrat, co chtějí zobrazit v souvislosti s tím, na co se těší, ať se jedná o jídlo, činnost, nebo cokoli jiného.

-Žáci byli hned v úvodu seznámeni se skutečností, že součástí výsledné práce bude postupná destrukce vlastního obrázku.

-V rámci této postupné destrukce budou instalovat sami sebe do obrázku, přičemž si mohou libovolně vybrat, jakou částí těla do obrázku budou vstupovat. Následně se budou v těchto instalacích mezi sebou fotografovat.

-Na formát A2 maluj temperami to, na co se v blízké době nejvíce těšíš.

-Po dokončení malby, pomocí nůžek, nebo řezáku začni dělat v obrázku otvory, které použiješ pro vstup sebe sama do obrázku

-Ve spolupráci se spolužákem tuto instalaci vyfotografuj

-Podle vlastního uvážení zvětšuj, nebo postupně přidávej další otvory v obrázku, a každou další instalaci se spolužákem opět vyfotografuj

4.2.1. Realizace

-Hodinu jsme začali představením tématu a diskusí na téma co a proč máme rádi, a na co se v blízké době těšíme.

-Následně jsme si prohlédli inspirační fotografie, nad kterými jsme probrali téma uplatnění destrukce v obraze a jeho smysl.

-Poté jsme přistoupili ke konkrétním bodům zadání, připomněli jsme si pravidla práce s temperami a žáci začali pracovat na formát A2, polohu formátu si každý žák musel přizpůsobit zobrazovanému obsahu. Většina žáků si obrázek nejprve předkreslila, než přistoupili k samotné malbě.

- Tato část zadání probíhala v uvolněné atmosféře, děti si mezi sebou spontánně povídali o svých zážitcích spojených s tématem, na kterém pracovali.

- Destrukce obrázku



- po dokončení malovací části zadání jsme přistoupili k destrukci obrázku-děti byli zpočátku trochu rozpačité, a nevěděli přesně, odkud mají své dílo začít ničit, ač bezprostředně po úvodním výkladu někteří z nich už přesně věděli, co budou v obrázku prořezávat – tuto rozpačitost přičítám potřebě překonat obavy ze zničení vlastního díla- ovšem po překonání ostychu se statečně pustili do práce.

– Instalace sebe sama do obrázku – fotografování vzniklých instalací



-klíčovým bodem realizace tohoto zadání byl moment, kdy děti překonali svůj strach, a obrázek poprvé narušili a vstoupili do něj, poté co prvně viděli výslednou fotografii tohoto vstupu sebe sama do díla, další destrukce, potažmo další fotografování nebralo konce – tento okamžik zafungoval jako obrovský spouštěč další destrukce, kreativity a obrovský motivační prvek. Každý žák si sám určil, kdy s destrukcí nechce dále pokračovat.

4.2.2. Zhodnocení

Časová dotace tohoto tématu vyšla podle předpokladu na jeden celek. Téma jsem uplatnila u žáků třech věkových skupin – mladší děti (6-11let), starší děti (12-14let), smíšená skupina (6-12let). Obrovský úspěch toto téma mělo u dětí věkové skupiny 6-11let. Menší úspěch jsem zaznamenala u starších žáků. Tuto skutečnost přičítám tomu, že vzhledem ke standardům a rozsahu témat u starších žáků na Výtvarném oboru ZUŠ se toto zadání ukázalo jako příliš jednoduché. Vzhledem ke dlouhodobé práci se skupinou jsou Starší žáci zvyklí na náročnější témata se širším přesahem, například jako součást projektu zaměřeného na seznámení se s jednotlivými oblastmi moderního umění.

-Zadání je postaveno na odlišných zájmech, různorodé oblibě konkrétních činností a zálibách každého ze žáků, čímž je ponechán dostatečný prostor pro tvůrčí činnost a záleží jen na odvaze a chuti experimentovat. Vzhledem k tomu, že při plnění tohoto zadání se děti mezi sebou fotografují a vzájemně si průběh destruktivního procesu obrázku mohou porovnávat vzájemně jej konzultovat, je zadání nosné samo o sobě a obohacuje každého ze skupiny. Zároveň tím, že se v podstatě jedná akční tvorbu, není s průběhem zadání problém.

-Žáci se vnitřně ztotožnili se zadáním a tématem také díky tomu, že pracovali se svým vlastním osobním tématem a v kooperaci s ostatními spolužáky, prostřednictvím vlastní technologie. Každý žák pracoval nejprve samostatně, poté ke splnění úlohy musel každý s ostatními spolupracovat na fotografování, což samo o sobě působilo velice motivačně.

4.2.3. Závěry z testování

Toto zadání jsem prakticky beze zbytku a bez jakékoli další úpravy testovala ve všech svých skupinách, průřezově od 1.r do 5.r. ZUŠ. Ve všech skupinách je přítomen jeden, nebo více žáků, u kterých je buď prokázána porucha pozornosti, nebo je zřejmá některá ze SPU, nebo jiné zdravotní omezení. Zadání se setkalo u mladších žáků s úspěchem. U skupiny starších žáků už pro některé z nich nebylo dostatečně motivující. Z toho plyne, že toto zadání je vhodnější spíše pro mladší ročníky.

4.3. Prostor v mé tváři

Úvodní slovo k lekci:

Toto zadání jsem modifikovala do dvou částí z původního, které zahrnovalo pouze modelování. Zadání jsem modifikovala 1) s ohledem na dovednosti, které jsem u žáků potřebovala zlepšit 2) s ohledem na rozšíření znalostí v jednom okruhu dějin umění, který jsem si stanovila v rámci tematického plánu – konkrétně okruhu kultura počátků výtvarné tvorby 3) pro obsazení výtvarných technik v rámci tematického plánu – tvorba reliéfu, modelování z keramické hlíny

Vzorové zadání viz. příloha č.6

Autor: Jitka Géringová

Modifikované zadání: Marie Pešková

Název realizované lekce/tvůrčí aktivity:

„Prostor v mé tváři“

Modifikace - africká maska

Třída: 3.-5.r. ZUŠ

Téma modelové lekce:

Smysly – svět skrze hmat

Identita – poznávám sebe sama

Komunikace – interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních)

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

-Rozvíjení smyslové citlivosti v rovině vnímání částí svého obličeje, a v rovině haptické tvorby, prostřednictvím motorických dovedností při práci s papírem a následně s keramickou hlinou

-Uplatňování subjektivity v rovině vlastní tvorby

-Ověřování komunikačních účinků v rovině interpretace své tvorby a tvorby ostatních

-Zvyšování a rozvíjení manuální zručnosti a schopnost vyjádřit se v prostorové a objektové tvorbě

Východisko pro obsah realizované lekce:

Identita – poznávám sebe sama, komunikace – interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních)

Vztah k vlastní podobě

Zadání realizované lekce:

Vztah k vlastní podobě, kontrolování a prohlížení své vlastní tváře prostřednictvím hmatu u slepců jediný způsob poznávání vlastní tváře, nebo podoby druhého člověka. V těchto dvou lekcích měli žáci zkoumat prostorovost své tváře a pokusit se nejprve tuto plastičnost převést do reliéfu prostřednictvím postupného vrstvení a zmenšování tvarů. Následně měli tento reliéf stylizovat ve smyslu africké obřadní masky modelované z keramické hlíny.

Dalším těžištěm tohoto zadání byla práce se vhodnou kombinací barev, nejčastěji používaných mezi africkými kmeny – tzn. červená, žlutá, zelená, eventuálně modrá v souvislosti

s modelací teplými a studenými barvami (teplé barvy vystupují dopředu, studené a tlumené barvy naopak potlačují dozadu).

4.3.1. Realizace

První část zadání:

-Hodinu jsme začali představením tématu, seznámením se s historií portrétní a diskusí na téma, jakým způsobem mohou a jsou schopni poznávat okolní svět nevidomí.

Nechyběla ani ukázka portrétové tvorby např. Rembrandta, a ukázka skalního reliéfu Budhy v Angkoru. -Na závěr tohoto výkladu, vzhledem k časové dotaci, byl věnován krátký čas tématu barevnosti a funkci studených a teplých barev při modelaci.

-Po úvodní části hodiny jsme přistoupili k samotnému procesu zkoumání vlastní tváře se zavřenými očima - nejprve celými dlaněmi hlavní části obličeje a proporce obličeje, následně prsty po detailech obličeje. Poté si žáci měli možnost vlastní obraz prozkoumat v kapesním zrcátku.

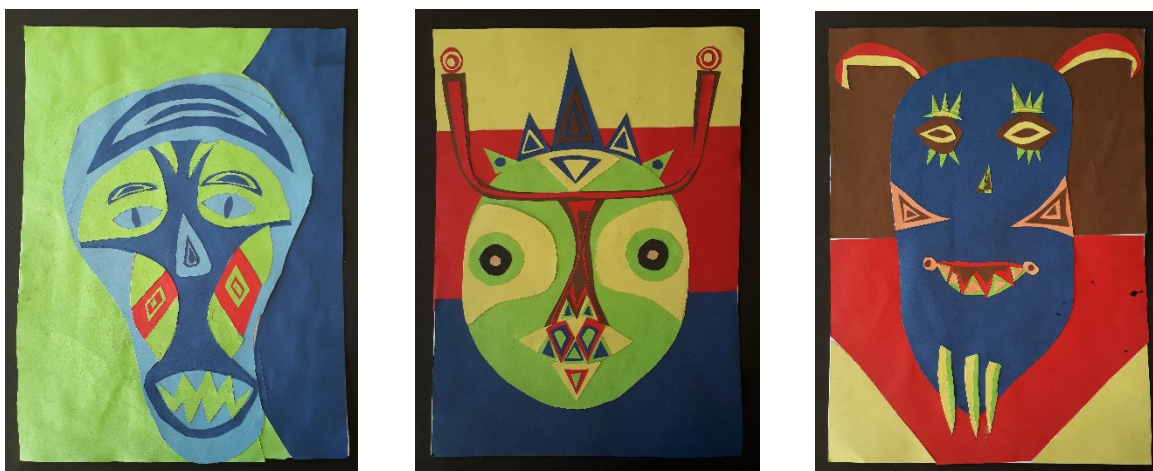
- Tvůrčí část hodiny již byla věnována ukázce, jakým způsobem by měla modelace reliéfu pomocí vrstev na čtvrtku a zmenšování tvarů z papíru vypadat, potažmo jakým způsobem lze části obličeje stylizovat do jednoduchých tvarů.

- Žáci začali samostatně pracovat, vybrali si barvy, které chtějí v reliéfu a použít, a rozvrhli si základní tvary reliéfu.

- Práce se šablonou a barevnými papíry – na základě jednoduchých tvarů zvolených s ohledem na stylizaci obličeje, opakovaným postupem jsou připravovány jednotlivé barevné vrstvy- každá další je o kousek menší, než předchozí. Žáci mají za úkol rozmyslet také barvy, které použijí do pozadí v souvislosti s barvami, které použijí v samotném reliéfu.

-Hra se skládáním ploch

-Proces skládání a lepení jednotlivých částí reliéfu vlastní tváře



Druhá část zadání- modelace masky v keramice:

-Ukázka starých afrických masek ze dřeva, užitého reliéfu obličejů v architektuře, štukových výzdob, ukázka skalního reliéfu Budhy v Angkoru.

- Připomínka postupů a způsobu práce s keramickou hlinou

-Začátek práce na modelování – nejprve prvotní zpracování hlíny, následně hrubá modelace klíčových proporcí obličejů, popř. zdobných prvků masky a přechod k jemnější práci s modelací a zpřesňování konkrétních prvků masky



4.3.2. Zhodnocení

Časová dotace tohoto tématu se oproti zamýšleným dvěma celkům (jeden na papírový reliéf, druhý na masku z keramiky) protáhla o jeden celek- konkrétně část, ve které se pracovalo na papírovém reliéfu. Žáci u tohoto zadání pracovali každý individuálně v rámci svých dovedností a schopností. Pro toto zadání byla zvolena strategie individuální práce na tématu s prvky projektové výuky a výtvarné řady.

4.3.3. Vzniklé problémy

-Prvním problémem nečekaného rozsahu, u žáků tohoto věku (10-13let), se ukázala nedostatečná schopnost zvládnout jednoduchý postup práce se šablonou, kdy si žák ve třech jednoduchých krocích měl vytvořit opakovaně tentýž stejný tvar – vytvořený a vystřižený tvar položit na papír, obkreslit jej, a vystříhnout tentýž tvar znovu. Dalším krokem bylo sestříhnutí tvaru na menší- přičemž počet vrstev byl na libovolném rozhodnutí žáků - minimálně ovšem byly stanoveny 3 postupně se zmenšující vrstvy.

-Druhým problémem, který způsobil navýšení časové dotace, se ukázala schopnost přesného stříhání tvarů – některým žákům se nedařilo vystříhovat čisté tvary, ale bojovali se zubatostí stříhání, a udržením velikosti při procesu sestřihávání tvaru.

-Třetím, byť předpokládaným zdržením, se stal výběr barev – žáci se potýkali s nerozhodností při výběru barev jednotlivých vrstev a jejich kombinací ve spojení s barvou pro pozadí.

4.3.4. Závěry z testování

Modifikovanou verzi tématu jsem vcelku úspěšně otestovala u všech svých skupin ve věkovém rozmezí 1.-5r.ZUŠ, kde je ve všech třech skupinách přítomen jeden, nebo více žáků, u kterých je buď prokázána porucha pozornosti, nebo je zřejmá některá ze SPU, či jiné zdravotní omezení. Problematickou se ukázala být časová dotace kvůli nečekaným obtížím v první části zadání, jak uvádím výše. V tomto bodě bych navrhovala úpravu ve smyslu rozpracování do více částí projektu, přičemž vložené zadání by mělo být tematicky zaměřeno na zlepšení práce s velikostí tvaru – konkrétně práce se zmenšováním tvaru a jeho zopakováním v menší velikosti.

Tato část zadání přinesla komplikace nejen u žáků, u kterých je zásadní otázka soustředění, ale také z hlediska větší angažovanosti učitele při práci se skupinou čítající do 10 dětí. Navrhovaná vložená část zadání, by žákovi měla usnadnit následnou aplikaci práce s tvarem při tvorbě papírového reliéfu. Ve druhé části – modelování, již zásadnější problémy nevznikly.

5. Pedagogická diagnostika

V testovaných hodinách výše se objevují, stejně jako v ostatních ZUŠ žáci, u kterých je zjevná některá ze specifických poruch učení, nebo některá porucha pozornosti. Bohužel, pouze u některých z těchto dětí máme na VO ZUŠ takovou diagnózu potvrzenou, a rodiči písemně doloženou. U dětí, u kterých toto potvrzení nemáme doloženo písemně, nebo nemáme od rodičů tuto informaci jen ústní, mohu jakožto pedagog vycházet pouze z dlouhodobých pozorování při výukovém procesu a při plnění jednotlivých zadání. Testovací hodiny probíhaly ve dvou různých věkových skupinách. Ve skupině žáků od 6 do 10 let, a ve skupině žáků ve věku 10 – 13 let.

Níže uvádím specifika několika žáků z obou skupin, u kterých je buď potvrzeno ADHD, či jiné zdravotní omezení, nebo se u nich objevují příznaky poruch pozornosti, či vývojových, nebo specifických poruch učení, vyzorovaných na základě dlouhodobého sledování.

5.1. Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Matěj 6 let

Matějovi je 6 let a má výraznější, patrně vývojovou vadu řeči – není mu dobře rozumět, poměrně špatně artikuluje a vyslovuje, ovšem tento nedostatek ho nijak neomezuje při práci na zadáních ve VO, spíše je u něj s ohledem na věk možné pozorovat neúměrně zhoršenou určitou motorickou obratnost a strnulost při práci s nástroji při plnění zadání, která vyžadují jemnou motoriku–například manipulace s nůžkami, štětci, nebo manipulace s drobnými předměty – tyto projevy mohou ukazovat na **možnou dyspraxii, ovšem vzhledem ke končícímu předškolnímu věku se může jednat jen o opožděný vývoj v oblasti kognitivních funkcí, který může mít souvislost právě s výraznější vadou řeči.**

Navzdory výraznější vadě řeči, Matěj rád a hodně povídá. Občas má v komunikaci tendenci spontánně unikat k jiným tématům, nebo činnostem, které zdánlivě nesouvisí s aktuální

prací na daném tématu, jak tomu bývá u menších dětí, což může být opět dáno opožděným vývojem.

Nicméně dle mých zkušeností a pozorování např. křečovitého držení tužky, špatné polohy prstů, ztuhlé zápěstí aj. není u Matěje vyloučeno s postupem věku zjištění jiných SPU – např. dysgrafie, nebo rozvoj některé z poruch pozornosti s ohledem na věk, ve kterém se tyto poruchy obvykle objevují.

Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:

Matěj nemá vadu, vyžadující kompenzační pomůcky. Podpůrné opatření spočívá v úpravě komunikace- tedy je potřeba zřetelněji a pomalu mluvit při výkladu, a je třeba zadání vícekrát opakovat a ověřit si, že žák zadání správně porozuměl.

Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce:

Jak uvádím výše, Matěj rád a hodně povídá, což je jedna z jeho silných stránek, která mu umožňuje se začlenit do kolektivu, navzdory nedostatkům v mluveném projevu. Druhou silnou a pozitivní stránkou Matěje je jeho zapálení do tvořivé činnosti a vůle zlepšovat se v motorických dovednostech.

Na svůj věk má Matěj občas až překvapivé znalosti a zájem o témata, která by odpovídala spíše okruhu zájmů dětí zhruba 10 let věku. Zároveň všechny nové informace, se kterými se v rámci témat a zadání setká, velice nadšeně vstřebává.

Stupeň podpůrných opatření:

- I. stupeň podpůrných opatření, tzn. úprava komunikace a výkladu při práci se žákem, okrajově v metodách výuky.

5.2. Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Kačka, 9 let

Kačka – porucha zraku, ovšem od rodičů nemáme dodáno žádné zdravotní potvrzení. Pouze dle informace od maminky, má Kačka poměrně silné brýle, a navíc je na jedno oko slabší. O jiných poruchách učení jsme s maminkou zatím nehovořili.

Kačka navštěvuje výtvarný obor od svých 6 let. Ve výuce nijak výrazně nevybočuje oproti ostatním žákům ve skupině. V prvních letech, co výtvarný obor navštěvovala, byly patrné problémy v oblasti jemné motoriky, a pracovaly jsme například na odstranění křečovitého

držení tužky, či jiných dovedností v oblasti jemné motoriky. Zhruba za poslední rok a půl se tyto dovednosti poměrně zlepšily, a Katčín výtvarný projev se celkově uvolnil. **Ovšem po celou dobu, co Kačka výtvarný obor navštěvuje, se potýkáme s čistotou prací. Práce obvykle bývají ušmudlané, což se objevuje právě u dětí s dysgrafií.** Oproti ostatním dětem je Kačka větší **introvert, působí spíše zakřiknutě, a jakoby je uzavřena ve svém světě.** Ráda si po splnění zadání tvoří sama pro sebe a experimentuje s výtvarným materiálem.

Kačka chodí do výtvarky již 4. rokem, a za toto období je u ní možné pozorovat zlepšení jednak v oblasti motorických dovedností (zlepšení křečovitého držení tužky, špatné polohy prstů, příliš nízkého úchopu tužek, či ztuhlé zápěstí ad.). Dále se poměrně dobře, oproti minulým rokům, u Kačky rozvinula kreativita, a je patrný výrazný posun v jejím výtvarném projevu. V posledním roce se také více začleňuje do kolektivu spolužáků, ačkoli si stále ponechává svou určitou uzavřenost, kterou přičítám z části jejímu zrakovému omezení, a z části je to součástí její povahy.

Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce:

K silným stránkám Kačky patří, zvláště v posledním roce a půl, velká míra kreativity, obzvláště pokud se jedná o její vlastní tvoření a experimentování v rámci volného výtvarného projevu. V plošné tvorbě nemá problém s malbou, u kresebného projevu se její zájem stáčí především k experimentování s kresbou, či kombinacím malby a kresby. O něco hůře Kačka zvládá témata, ve kterých jde o práci s tvarem.

Slabší stránkou je prostorová a objektová tvorba. Prostorovou tvorbu zvládá spíše obtížně, objektovou o něco lépe. Dle mého názoru může toto souviset s oslabenou dovedností kombinace hrubé a jemné motoriky, což také může poukazovat na problém Dysgrafie.

Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:

Zdravotní omezení Katky nevyžaduje ve VO žádné kompenzační pomůcky, kromě vlastních brýlí. Jediným opatřením je zajištění dostatečného osvětlení ve třídě a názorná ukázka postupu u zadaných témat. Kačka nosí trvale brýle.

Stupeň podpůrných opatření:

I.stupeň podpůrných opatření- úprava v metodách výuky, přizpůsobení míry osvětlení

5.3. Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP- Lukáš, 13 let

Lukáš má ve výuce problém s impulsivitou, při výkladu často neudrží soustředění, mluví, nebo se vytrhuje od vyslechnutí zadání. Při výkladu bývá místy patrný motorický neklid jako přešlapování, nebo popocházení. Je schopen se na výklad soustředit, ale musí vyvinout jisté úsilí - tyto projevy nejsou pravidlem, ale objevují se vícečetně. Následkem těchto projevů se stává, že i po vyslechnutí zadání se ptá znovu na jednotlivé části zadání – tyto si sám pro sebe následně potřebuje ještě jednou přeříkat, než na tématu začne pracovat. Není vyloučeno, že tyto projevy mohou být následkem problému v oblasti převodu slyšeného do tvůrčího procesu (sluchová analýza a syntéza), na což by poukazovala i drobná vada řeči. Vzhledem k tomu, že Lukáš je levák, v kontextu s ostatními projevy není vyloučena ani zkřížená lateralita.

Pokud se jedná o průběh výuky, je možné pozorovat buď hluboké ponoření do práce, nebo se naopak velmi lehce nechá od práce vytrhnout a přestane pracovat, ovšem není až takový problém, když se má po vytržení od práce, k práci znovu vrátit.

Silné a slabé stránky:

K Lukášovým silným stránkám patří velká míra výtvarného nadání a schopnost promýšlet další varianty v širším rozsahu a v širších souvislostech tvorby, včetně jejich kombinace. Další silnou stránkou je ochota pomoci druhým, či schopnost diskutovat s druhými na dané téma, což souvisí také s poměrně velkým všeobecným rozhledem.

Slabé stránky jsou zjevné ve schopnosti udržet při výkladu soustředění, potažmo nutnost opakovaného vysvětlování zadání. Setkávám se i s problémem, kdy Lukáš některá zadání nedokončí v dané hodině a už se k nim není schopen znovu vrátit. Občas se nevyhneme nesmyslným, nadbytečným komentářům, či zbytečným otázkám položeným bez hlubšího rozmyslu - tedy rychleji mluví, než myslí. Potřeba vše komentovat může být i následkem nejistoty plynoucí z potíží, o kterých hovořím výše.

Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:

Lukášovi je třeba zadání vysvětlit vícekrát, a když je třeba, tak i jiným, zjednodušeným způsobem, optimálně mu zadání, nebo jednotlivé kroky zadání názorně ukázat. Lukáš si našel také vlastní způsob, jak řešit problém s udržením pozornosti v kolektivu při práci na

tématu, a to pomocí poslechu vlastní hudby do sluchátek, kdy má možnost se odstříhnout se od ostatního dění a soustředěně pracovat – toto mu bylo umožněno.

Stupeň podpůrných opatření:

I.stupeň podpůrných opatření- úprava v metodách výuky

5.4. Charakteristická specifika při výuce žáka se SVP-Max, 13 let

Max má diagnostikováno ADHD a máme u něj jako u jediného žáka Výtvarného oboru ZUŠ od rodičů doloženou potřebnou dokumentaci. Níže budou uvedena specifika práce s Maxem, slabé a silné stránky, stupeň podpůrných opatření a forma kompenzace zpracovaná prostřednictvím modifikovaného zadání „Komix – starý příběh“, v původní verzi zpracován autorkou Janou Gérovou.

6. O Maxovi

Max Hrečín 13 let – ADHD

Max je žákem 5.roč. ZŠ J.A.Komenského, a jako volnočasovou aktivitu navštěvuje Výtvarný obor na ZUŠ Jana Hanuše na Praze 6, Břevnově. Má diagnostikováno ADHD, které nám maminka jednak potvrdila ústně a též dodala patřičnou dokumentaci.Výtvarný obor navštěvuje v mé třídě již 4.rokem. Mezi jeho záliby patří ragby a počítačové hry. Max má starší sestru, která ovšem Výtvarný obor nikdy nenavštěvovala.

Charakteristická specifika při výuce Maxe:

Max má při výuce problém s udržení koncentrace a schopností zapamatovat si jednotlivé části zadání. Úkol je třeba s ním probrat důkladněji než s ostatními spolužáky, pokud je třeba, i vícekrát po sobě, dále je třeba věnovat více pozornosti zpětné vazbě při vyposlechnutí zadání. Dalším problémem je udržení čistoty práce. Je třeba ho průběžně při práci na zadání udržovat a kontrolovat, protože má stále tendenci v různých intervalech od práce odbíhat, sklouzávat k jiné činnosti a ve chvílích nesoustředění má stále potřebu překotně mluvit. Výjimkou není ani problém ve chvíli, kdy se má Max k rozdělané práci vracet. Chvíli mu trvá, než je schopen se znovu začít soustřeďovat na práci a zabrat se do ní. Tyto potíže se střídají s časovými úseky, kdy je do práce natolik ponořen, že až přestává vnímat okolí. S postupujícím věkem a nástupem puberty se v některých oblastech navíc jeho potí-

že plynoucí z handicapu ADHD o něco zhoršily. Nikoli však v jeho schopnostech - ty se v technickém uvažování spíše prohloubily, ale mnohem obtížnější se stává schopnost udržet dostatečnou motivaci, která dříve naprosto nebyla problémem. Často se objevují pozdní příchody, nebo se čteněji objevují absence, které komplikovaly dokončení projektu, který měl Max již téměř hotov. Tato skutečnost má za následek cyklení problému s motivací – Max často chybí – časová dotace projektu se protahuje – Max se stále nemůže zapojit do dalších úkolů, které začínají dělat ostatní spolužáci – následkem toho se motivace propadá.

Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve výuce:

Mezi Maxovi silné stránky patří velká míra nadání, jak výtvarného, tak technického. Zvláště u objektové tvorby, kde může uplatnit technické uvažování. Je schopen až extrémně promýšlet, a paradoxně - perfektně a čistě provést své vlastní jednotlivé objekty. Prostorová představivost a technické myšlení dosahuje u Maxe, troufám si říci, až enormních schopností. Z toho se dá usuzovat na velice dobře vyvinutou prostorovou představivost. Překvapivá je také jeho schopnost, oproti většině jeho spolužáků, promýšlet své nápady v širokých souvislostech, což se ukazuje i při práci na jeho projektu.

Mezi slabé stránky patří neschopnost čistě zpracovat zadání a udržet čistotu práce ve 2D pracích. Problematická je také spolehlivost Maxe při plnění domácí přípravy k projektu. Ačkoli probíhá spolupráce s rodiči, nevyhneme se absencím ve výtvarných hodinách, plynoucích jednak z běžných nemocí a bohužel také, následkem poruchy ADHD spojených s tím, že se Max kvůli únavě po dni ve škole na výtvarné hodiny nedostaví, nebo se dostaví až v polovině hodiny. Časová dotace a absence asistenta pedagoga ve výuce v ZUŠ při frekvenci 1x týdně neumožňuje, aby vše potřebné k tomuto projektu Max mohl připravovat v rámci hodin na VO.

Problematická pro Maxe jsou také zadání bez hlubšího významu – což plyne z potřeby o tématech hlouběji uvažovat, a hledat v nich logický základ. Má problém uchopit zadání, která vyžadují nutnost transformovat slyšené-např. převedení vyprávění do abstrakce (tzn. v klidu vyposlechnout příběh a k němu zpracovat ilustraci, abstraktní obraz, apod.).

Stupeň podpůrných opatření:

I.stupeň podpůrných opatření –úpravy v organizaci práce se žákem, v metodách výuky, ve způsobech hodnocení žáka, spolupráce s rodiči.

-Max nemá stanoven IVP

S ohledem na dlouhodobou práci se skupinou, kterou navštěvuje také žák s ADHD, se jako nejefektivnější strategie jeví forma projektové výuky, kooperativního vyučování, nebo možnost individuálního studijního plánu – například formou vlastního uceleného projektu, na-jehož přípravě se Max podílí také, s učitelem si stanoví vhodné zadání v souladu s ŠVP, způsob práce a plnění jednotlivých úkolů.

Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:

Max má vymezeno zvláštní místo k práci, částečně stranou od ostatních spolužáků, kde má na vypracování zadání klid. Místo je v blízkosti učitele, aby s ním bylo průběžně možné komunikovat, a zároveň Max není od spolužáků zcela izolován. Dalším podpůrným opatřením, po domluvě s rodiči, je umožnění Maxovi jít se v průběhu hodiny projít na chodbu v případě přílišného motorického neklidu.

Další formou podpůrného opatření, respektive vhodnou formou kompenzace u žáka s ADHD je vhodná volba tématu. Přes problémy, které působí postižení ADHD a další přidružené problémy s tímto postižením související, je nezanedbatelný potenciál rozvoje výtvarných schopností jednak v rámci projektové výuky, a jednak při realizaci zadání zaměřených na technické uvažování- např. architekturu, všechna témata vyžadující technické a konstrukční uvažování, zadání vyžadující logický úsudek, či 3D tvorba. Tato témata velice vyhovují Maxovi jak svým tématem, tak umožňují rozvoj a využití jeho silných stránek, které jsou protipólem souboru potíží souvisejících s ADHD. Není pravidlem, že žák s ADHD má vždy výborně rozvinutou prostorovou představivost jak je tomu u Maxe, ovšem to, co mají žáci s diagnostikovanou ADHD, nebo ADD společné, je velká míra jakéhokoli výtvarného nadání a schopnost uvažovat v širokých souvislostech, oproti většině ostatních žáků navštěvujících VO při běžném výtvarném nadání.

7. Metodika modifikovaného zadání Starý příběh - komix pro účel projektové výuky

Nejprve bych na tomto místě ráda uvedla několik slov k metodice, která vzešla z modifikace již zmiňovaného zadání „Komix-starý příběh“ od autorky Jitky Géringové.

Na základě této modifikace jsem zpracovala a odzkoušela metodiku projektové výuky s prvky Integrované tematické výuky (ITV) a vybranými prvky z alternativních koncepcí pedagogiky, vhodných pro práci ve skupině, kterou navštěvuje také žák s ADHD, či jinou

poruchou pozornosti (Jenská škola, Daltonský plán-podrobněji rozvedeno v kapitole **3. Alternativní školy**.) Metodický komentář uvádím níže včetně souboru bodů, které jsem na základě této modifikace vygenerovala pro potřebu přípravy obdobných projektů. Dále bude popsán průběh testovaného zadání a jeho výstupy.

➤ **Metodický komentář**

Při vytváření této modifikace do projektové výuky u žáka s ADHD jsem došla k několika klíčovým bodům, jež považuji za stěžejní pro úspěšnou realizaci projektu. Metodika projektu je zpracována tak, aby byla zachována maximální flexibilita jednotlivých částí projektu a možnost flexibilního výběru techniky s ohledem na skupinu, ve které je žák umístěn. Dalším klíčovým bodem při plánování takového projektu je zpracování přípravy v souladu s tematickým plánem dané skupiny, což jednak pomůže s motivací žáka, a jednak to umožní propojení práce skupiny a žáka s ADHD během trvání projektu. Pokud je řeč o jednotlivých okruzích tvorby, které stanovuje RVP (plošná tvorba, prostorová tvorba, objektová tvorba, akční tvorba, případně okruh nových médií) záleží na učiteli a domluvě se žákem, kterou kombinaci jednotlivých okruhů a technik se učitel rozhodne v rámci projektu využít.

➤ **Základní body přípravy**

- 1) výběr tématu, které je žákovi blízké a bude ho motivovat k práci na něm
- 2) stanovení vrstev tvorby v souladu s okruhy uvedenými v RVP – plošná, prostorová, objektová, akční, nová média
- 3) stanovení obsahu jednotlivých částí projektu v souvislosti s vybraným tématem
- 4) rámcové stanovení užitých technik v souladu s požadavky ŠVP, se zachovanou flexibilitou a možností volby techniky v jednotlivých okruzích

➤ **Jednotlivé okruhy vybrané z RVP**

Níže uvádím doporučení pro práci s okruhy, ze kterých lze přípravu projektu zpracovat v souladu s RVP, tak aby bylo umožněno maximální zachování flexibility zadání, případně vzájemné propojení jednotlivých okruhů mezi sebou s možností vyjít při přípravě z libovolného okruhu.

a) plošná tvorba

- kresba (umožňuje škálu kresebných technik - kresba tužkou, perem, propiskou, uhlím aj.)
- malba (umožňuje výběr technik malby-tempera, olej, akryl, vodové barvy aj.)
- grafika (umožňuje grafické techniky – linoryt, suchá jehla, propagační grafika ad.)

b) prostorová tvorba

- umožňuje například zpracování v prostorové koláži, užití textilie, reliéfu aj.

c) objektová tvorba

- v tomto bodě se spíše jedná o propojení tématu a formy v souvislosti s možnostmi školy, dostupným materiálem, prostorem apod.

d) akční tvorba

V tomto okruhu se nabízí propojení tématu s dostupnými technologiemi, případně kooperace se skupinou (např. fotografie, tvorba na volném prostranství aj.). Pokud škola má například fotografický ateliér, otevírá se další pole možností.

e) nová media

- počítačová grafika (zde se nabízí propojení propagační grafiky s okruhem plošné tvorby, plošné tvorby ad.)
- video, animace (umožňuje využití počítačových programů dostupných volně na internetu, např. ve spojitosti s fotografií- tedy možnost propojení s okruhem akční tvorby)
- práce s aplikacemi na mobilních telefonech (práce se selfie apod.)- to umožňuje např. propojení s plošnou tvorbou – viz. zadání Selfie str. 41 a 44
- elektronický tablet na kreslení v počítači

S ohledem na skutečnost, že není výjimkou jediný počítač ve třídě Výtvarného oboru, je pro účel projektové tvorby tohoto typu tento okruh vhodný, protože se jedná o projekty primárně určené jednotlivcům.

8. Maxův projekt – Starý příběh – komix

Úvodní slovo k projektu:

Projekt jsem zpracovala jako modifikaci zadání č.4 Starý příběh- komix autorky Jitky Géringové, zahrnutý pod projekt Portedo (viz.výše, str. 40)

Při přípravě této modifikace jsem se snažila v maximálním rozsahu využít poznatků, které jsem načerpala při studiu materiálů k problematice žáků s ADHD a propojit je s prvky, které jsem měla možnost vidět v rámci náslechoových praxí na školách s alternativní koncepcí výuky. Tyto školy často vyhledávají rodiče žáků, u kterých je prokázána buď některá z poruch pozornosti, nebo mají kvůli svým deficitům problémy v běžných ZŠ s běžným režimem výuky. Projektová forma výuky, kterou jsem u Maxe uplatnila, nese nejvíce prvků z koncepce Daltonské školy a jednak prvky ITV. Z koncepce Jenského plánu jsem použila prvek pedagogických situací. Jednotlivé koncepce a vybrané prvky jsou uváděny v kapitole 3. Alternativní školy-vybrané koncepce výuky.

8.1. Zadání a průběh projektu

- Časová rozvaha projektu – I.pololetí (říjen – leden = 15h)
- Rozpracování do projektu o 3 částech – plošná tvorba, objektová tvorba, akční tvorba u akční tvorby půjde o převedení do vlastní stolní hry.
- Posun do komixu, inspirovaného počítačovou hrou *Plants vs. Zombies*
- Max má zároveň za úkol si doma připravit doprovodný text, ve kterém svůj projekt po dokončení představí spolužákům, popíše jednotlivé části svého projektu (co obsahuje, techniky, které použil, postavy příběhu a příběh samý) popíše užití techniky.

8.2. Ukázky komixové tvorby

František Skála, Velké putování Vlase a Brady

Shaun Tan, Pravidla léta

Strip Venduly Chalánkové

Strip Kakalík

- **Diskuse k tématu projektu** - práce s učitelem:

- **Jaké jsou v příběhu postavy?**

Postavy příběhu si Max vybral dle vlastní úvahy na základě počítačové hry *Plants vs. Zombies*

- **Jaký mají charakter? Jaké mají hlavní znaky? Jak vypadají?**

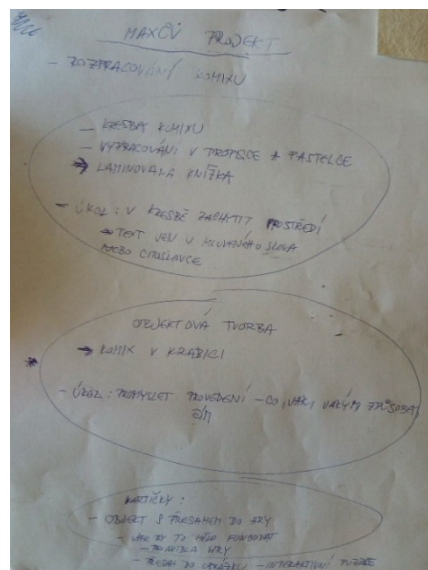
Charakter jednotlivých postav a jaké mají charakteristické znaky

- **Které z nich jsou hlavní a důležité a které méně?**

- **Co jednotlivé postavy chtějí, jaký je jejich záměr – osnova příběhu**

❖ Realizace - metodický komentář

Pro náš projekt jsme si nejprve s Maxem stanovili tři základní části projektu - tři vrstvy tvorby - *plošná, objektová, akční* (tak aby náplň korespondovala s požadavky RVP). Dále jsme se dohodli na *rámcovém obsahu těchto částí, které byly pevně dané, ale umožnily nám zachovat jistou volnost ve volbě techniky, kterou máme po domluvě možnost změnit s ohledem na to, jaké zadání a techniky má v plánu Maxova skupina.*



- **Okruh Plošná tvorba**

- Kresba pastelkou, kresba propiskou a barevným fixem (příprava děje – osnova příběhu, co chci zobrazovat, jaký děj chci zobrazovat, jakou techniku zvolím pro zobrazování)

Max měl nejprve za úkol projít si ukázky doporučených typů komiksů a forem ilustrace, uvedených výše a o těchto s učitelem diskutovat. Následně jsme přešli k vizuální části tvorby komixu – tedy barevnost, grafická podoba a provedení kres-

by, obsah sdělení příběhu a formu, jakou je děj zobrazován. Samostatně jsme se věnovali problematice zobrazení prostředí a času. Max se rozhodl zpracovat příběh propiskou, a následně postavy vytáhnout barevnými fixami v souvislosti s jejich charakterem (banánový dinosaurus- žlutá kontura, ohnivec- oranžová kontura aj.). Hlavní postavu Adama ponechal Max pouze v kresbě propiskou, aby ji odlišil od ostatních postav. Součástí tohoto okruhu bylo také zpracování samostatného listu se všemi zobrazenými postavami příběhu a jejich jmény. Tento druhý titulní list má posloužit divákovi jako uvedení do příběhu a v knížce byl umístěn hned za vrchní titulní stranu knížky, kterou Max též zpracoval.



- **Objektová tvorba**

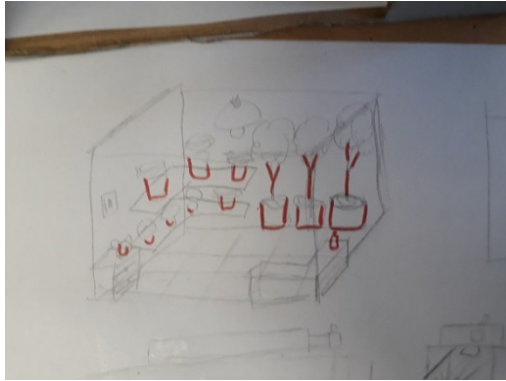
- Přípravná studie objektu- *plošná tvorba* – studie tužkou

Rozmyšlení a zakreslení návrhu objektu a zatemňovacího mechanismu s popisem a způsob jakým bude objekt vytvořen, či jaký materiál má být použitý a kde.

- Tvorba samotného objektu - *objektová tvorba*- práce s různými materiály, provedení objektu
- Tvorba figurek v objektu – *objektová tvorba* – modelování

Max měl již od počátku představu, že v objektové části projektu bude pracovat se zapékací fosforeskující hmotou, kterou dostal k narozeninám. V souvislosti s tématem komixu se tedy nabízela jako nejlepší varianta tvorba figurek užitých ve 3D objektu, který představoval jedno z komixových okének příběhu, včetně výroby prostředí zobrazeného v kresleném okénku. (Obdobný způsob tvorby se objevuje

např. u Jiřího Trnky a jeho loutek a scén vyrobených pro přípravu animovaného filmu). S problematikou technického provedení objektu si Max poradil výrobou otevřené krabičky s důmyslným zatemňovacím mechanismem. Do této krabičky vyrobil i miniatury předmětů nakreslených ve vybraném okénku.



- ***Akční tvorba***

- **Promyšlení hry**

O co ve hře půjde, jaký bude děj hry, příprava pravidel hry, jaké bude obsazení hráčů- čím se bude hrát, jaké hrací prvky budou ve hře potřeba zpracovat

Max byl takto motivován k uvažování v souvislostech a zároveň veden k promyšlení celku. První myšlenkou této části zadání byla desková hra, vycházející z dějové linky příběhu, ve které by hráči měli kartičky se zobrazenými postavami z komixu a další typ kartiček, se kterými by hra souvisela. Tuto myšlenku jsme ovšem nakonec byli nuceni kvůli časové dotaci a nezbytnosti další domácí přípravy zredukovat na formu čistě karetní hry na způsob Černého Petra.

Max vytvořil soubor 33 karet, z nichž 32 je párových. Tato forma hry vyhovovala počtu figur v komixu a umožnila zachovat princip dvojic vybraných v souvislosti se zobrazovaným dějem. Hlavní hrdina-Adam, prakticky jediná lidská bytost příběhu, posloužila na místo postavy tradičního Černého Petra. Pravidla hry Max převzal přímo ze hry Černý Petr.

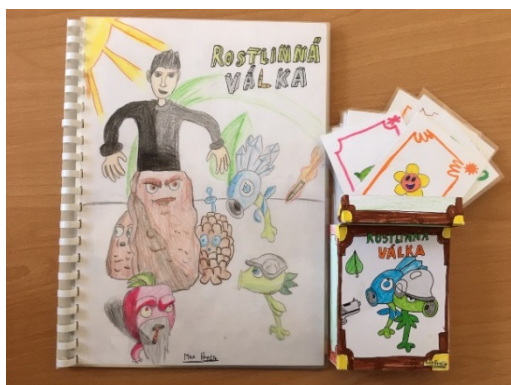
Vytvořené karty jsme společně zalaminovali jednak kvůli praktickému použití a jednak s ohledem na ucelenou grafickou stránku výtvarných výstupů.

Projekt jsem původně zamýšlela rozšířit o část vztahující se k propagační grafice, ovšem kvůli Maxovým absencím a omezené časové dotaci jsem byla nucena od této části zadání upustit a omezit ji pouze na výrobu krabičky.



9. Uzavření projektu

Projekt jsme s Maxem uzavřeli v rámci volné hodiny, kdy Max dostal prostor celý projekt spolužákům ve skupině odprezentovat, ukázat hotovou svázanou knížku i objekt, a převyprávět celý příběh. Ve druhé části prezentace Max představil svou modifikaci hry Černý Petr a hru si se spolužáky ve společném kruhu zahrál přesně, jak mu bylo slíbeno na počátku projektu. Vzhledem k tomu, že Max po celou dobu práce na projektu úzkostlivě hlídal, aby ostatní nic z jeho komixu neviděli, setkala se prezentace se všeobecným nadšením.



10. Reflexe – problematické části projektu

10.1. Komplikace v procesu tvorby obecně

- Z pozice učitele jsem se potýkala při práci na tomto projektu se dvěma klíčovými problémy. Prvním problémem se ukázala časová dotace. Nikoli primárně kvůli náročnosti, nebo obsažnosti zadání, ale kvůli častým absencím, které jsem z pozice učitele v podstatě neměla možnost eliminovat, případně nahradit. Tento fakt, který celou práci velice komplikoval, a přímo souvisí s režimem základního vzdělávání na ZUŠ (konkretizováno ve vyhlášce č. 71/2005 a 73/2005). Základní umělecké školství je organizováno jako nepovinné- volnočasové vzdělávání, tedy učitel na ZUŠ nemá jakoukoli možnost žáka donutit do výuky docházet, nebo absence nahrazovat. Lze tuto možnost žákovi pouze nabídnout. Vše je na libovolné vůli žáka, či rodičů. Stejný problém nastává v případě, že se učitel snaží spolupracovat s rodiči při zadávání „domácích úkolů“ žákovi ZUŠ v případě absence.

- Druhým klíčovým problémem, v podstatě navazujícím na přechozí problematiku, je otázka opadající motivace žáka.

Ačkoli jsem prostudovala větší množství literatury, které se věnuje problematice práce s dětmi s poruchami pozornosti ADHD, narazila jsem s Maxem v této oblasti na neočekávané komplikace s udržení motivace. Zvláště po jeho pozdějších absencích se dokončení projektu v rámci nepovinné výuky na ZUŠ místy zdálo být nadlidským výkonem. Ačkoli byl Max zpočátku velice rád, že má možnost dělat si na svém vlastním projektu, po návratu po nemoci, kdy ostatní žáci pracovali v rámci jiných zadání na linorytu, by raději pracoval na stejném zadání jako skupina. Zjednodušeně řečeno, když mohl dělat něco svého ve chvíli, kdy ostatní pracovali na zadání, které ho tolik nebavilo, zajímal ho více jeho projekt, ve chvíli, kdy ho zaujala práce ostatních, zájem o jeho projekt opadl.

Tento útlum motivace jsem vyřešila v první fázi operativně tak, že jsem Maxovi navrhla, aby techniku, která ho zaujala u jeho spolužáků – techniku linorytu – použil při přípravě kartiček ke hře, která je obsahem třetí části jeho projektu. Tuto variantu se rozhodl zvážit, ale nakonec od této možnosti upustil a rozhodl se pro jednodušší pojetí hry, inspirované karetní hrou Černý Petr. Ve druhé fázi opadnutí motivace- ve třetí části Maxova projektu, jsem problém uchopila z druhé strany a naopak jsem upravila, s ohledem na Maxe náplň ostatních žáků ve skupině zadáním zpracovat karetní hru Černý Petr – tedy podařilo se mi tematicky propojit práci skupiny s aktuální prací Maxe v rámci jeho projektu – zpracování hry, tedy jsem eliminovala fakt, že Max dělá jiné zadání než ostatní.

Pro mne jako pro učitele v tomto shledávám pozitivní zpětnou vazbu v tom, že jsme s Maxem připravovali projekt společně tak, aby byl flexibilní v použitých technikách a v rámci jednotlivých částí projektu.

- Třetím problémem, který jsem byla nucena řešit, a později také v souvislosti s absencemi, byla snaha alespoň z počátku projektu přimět Maxe k domácí přípravě. Z počátku se příprava komixu velice slibně vyvíjela. Max zapojil do projektu svého kamaráda, se kterým začal pracovat i doma ve svém volném čase. Následně se chlapci domluvili, že kamarád bude tvořit druhý díl komixu, ovšem poté co se Max s kamarádem nepohodl, začal na komixu pracovat jen Max v rámci hodin v ZUŠ. Bohužel se přidružily absence z důvodu nemoci, a ačkoli probíhala spolupráce s rodiči, ne vždy se dařilo Maxe přimět potřebnou práci doma udělat, čímž se práce na projektu protáhla.

10.2. Komplikace při provádění kreslené části projektu

S Maxem jsme narazili na problém při zobrazování prostředí, a zobrazení časového úseku – jednotlivá prostředí či období, ve kterých se děj odehrává, žák popisoval textem (venku, ve skleníku, pravěk...) tento problém jsme v rámci debaty nad touto kreslenou částí probírali nad jedním z ukázkových komixů a problematiku jsme si vysvětlili. Konkrétně to, jakou formou výtvarně zachytit prostředí, či časové období bez nutnosti užít text- tedy zobrazovat v kresbě atributy a znaky odkazující diváka ke konkrétnímu prostředí (*skleník* ➤ okenní tabulky, *čas* ➤ nakreslený ciferník s určitým časem, *Pravěk* ➤ dinosauři v obrázku/ pravěké stromy, *zahrádka* ➤ plot, domek,..)

Mnohem výraznější komplikace jsem shledala při dokončování této části projektu. Při rekapitulaci a korektuře hotového komixu, kterou jsem potřebovala provést s Maxem v souladu s doporučenými zásadami a metodami práce s dětmi s poruchou ADHD se toto ukázalo být bez asistenta pedagoga prakticky nemožné. Konkrétně se jednalo o situaci, kdy jsem potřebovala s Maxem v klidu projít celý komix, ukázat si kde je třeba dopracovat kresby, vyselektovat některé části komixu a vysvětlit proč. Zde jsem tvrdě narazila na skutečnost, že ostatní žáci sice měli zadanou práci, ale nebyli schopni vzhledem k počtu dětí ve skupině příliš dlouho pracovat téměř bez dozoru, zatímco jsem se věnovala Maxovi. Vzhledem k tomu, že Max má částečně oddělený stůl od ostatního prostoru, což je součástí jeho podpůrného opatření, nebylo reálné toto v potřebném klidu dokončit. Bohužel jsme se nevyhnuli nezbytnému vyrušování ve chvíli, kdy děti potřebovali poradit, nebo když bylo třeba skupinu udržet při práci. Nemluvě o tom, že i tuto korekturu bylo třeba připravit s předstihem v rámci přípravy na hodinu.

10.3. Komplikace při zpracování objektové tvorby

Hlavním úskalím této části projektu jak se ukázalo, se stal nejprve způsob samotného pojetí objektu, který měl mít souvislost s komixem – tedy *propojení prvního okruhu plošné tvorby a návaznost na druhý okruh -objektovou tvorbou a technické provedení*. Prioritou pro Maxe bylo použití své vlastní fosforeskující hmoty, kterou chtěl v objektové tvorbě použít, čímž se okruh jeho nápadů přirozeně zúžil a výsledným návrhem bylo převedení vybraného komiksového okénka do 3D objektu s použitím fosforeskující hmoty na výrobu figurek. Následně byl Max nucen řešit problematiku přístupu světla do jeho objektu tak, aby divák fosforeskující efekt figurek mohl postřehnout. Technické řešení této problematiky se stalo

pro Maxe druhou nejdůležitější prioritou. Vybraný návrh měl Max následně zachytit v technické skice, ze které mělo být patrné, jak bude zatemňovací mechanismus fungovat.

10.4. Komplikace při práci na třetí části projektu - tvorba hry

Tato část projektu proběhla vcelku bez větších problémů. Jedinou změnou, kterou se ovšem podařilo bez problémů zvládnout, byla změna hry ze zamýšlené deskové na čistě karetní a kvůli větší časové dotaci jsme byli nuceni upustit od zpracování obalu hry. Tento problém jsme vyřešili stejnou adjustací herních karet, vazby komixu a vyrobením jednoduché krabičky.

❖ Závěr

Společné prvky úspěšného vedení žáka s poruchou pozornosti

Na základě testování několika vybraných vyučovacích jednotek, jejich modifikací a zpracování individuální projektové výuky, ve které jsou využity vybrané prvky z alternativních pedagogických přístupů (viz.kap.3.*Alternativní koncepce výuky*) jsem došla k tomuto závěru. Ve skupině, kde je integrován žák s některou poruchou pozornosti se jako relativně dobře funkční, ukazují přístupy a doporučení, které uvádím níže. Tyto prvky lze v souvislosti s uplatněním metod práce u žáka s poruchou pozornosti (viz.kap. 2. *Porucha pozornosti ADHD, ADD*) vcelku úspěšně zapracovat do přípravy tematického plánu, nebo na jejich bázi zpracovat další podpůrné metodiky. Uvedená doporučení umožňují způsob vyučování, který je jednak vstřícný k dítěti s poruchou pozornosti integrovanému ve skupině, a zároveň tento žák neomezuje práci skupiny projevy svého postižení.

Ačkoli níže uváděné prvky mohou při vhodné přípravě dobře fungovat a minimalizují množství problémů vznikajících při práci ve skupině s integrovaným žákem, nemohou beze zbytku plně nahradit absenci asistenta pedagoga, který i přes maximální snahu učitele je v určitých chvílích výuky nepostradatelný. Je ale umožněno maximálně efektivní vedení výuky.

Shrnutí doporučení pro práci se skupinou, ve které je integrován žák s poruchou ADHD:

- Individuální přístup k žákovi s některou poruchou pozornosti, či SPU
- Zadání, která umožňují maximalizovat individuální práci – forma projektové výuky, zvláště uzpůsobená témata, která umožňují flexibilní práci s metodikou
- Propojení kooperativního vyučování *s individuální prací jednotlivce*
- Integrovaný tematický plán
- Příprava ročního plánu, tematicky uzpůsoběného k propojení zdravotně znevýhodněného jednotlivce a skupiny – tedy zapracovat výše uvedené funkční prvky v kontextu s výběrem témat
- Vyučovací skupina je optimální do 10 žáků

❖ **Résumé**

Ve své práci jsem se rozhodla zabývat problematikou propojení výtvarného vzdělávání a inkluzivního přístupu k žákům ve skupinách, ve kterých jsou integrováni žáci s poruchou pozornosti, nebo některou Specifickou poruchou učení. V první části mé práce je věnován prostor základní charakteristice těchto poruch, včetně dopadů na výtvarnou tvorbu a na výuku ve Výtvarném oboru. Dále jsou v této části zpracovány vybrané koncepce metodik alternativních škol a hlavní principy výuky těchto metodik. U těchto koncepcí také uvádím možné využití v rámci výuky na Výtvarném oboru ZUŠ, či prvky které jsem využila při zpracování metodiky projektové výuky u žáka s ADHD, integrovaného v jedné z mých skupin.

Druhá část mé práce je zaměřena na praktickou stránku otázky inkluzivního vzdělávání a popsání problematiky inkluze na Základních uměleckých školách. Dále jsou zde popsány nejpalčivější problémy spojené s tématem inkluze, na kterých se proces inkluzivního vzdělávání na ZUŠ velice často zadržává. Jednou ze zásadních kapitol této části práce je kapitola Testování výukových lekcí, které vzešly z materiálů v rámci projektu Portedo - projekt na podporu uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti. Tento projekt se stal jedním z klíčových pilířů mé práce, protože mi umožnil testování lekcí, ve kterých jsem mohla uplatnit a ověřit prvky z vybraných koncepcí jednotlivých metodik. Uvádím zde také část věnovanou pedagogické diagnóze 4 žáků, kteří navštěvují mé hodiny v rámci Výtvarného oboru, u nichž se setkávám právě s některým z uváděných zdravotních znevýhodnění.

Třetí část této práce je věnována případové studii žáka s prokázanou ADHD a zpracování metodiky projektové výuky na téma „Starý příběh – komix“, inspirovaného jedním z vybraných zadání v rámci projektu Portedo, o kterém se zmiňuji výše. Dále je zde popsána realizace, průběh projektu a výstupy z něj. Třetí část práce uzavírá kapitola shrnující společné prvky úspěšného vedení žáka s poruchou pozornosti a soubor doporučení pro výuku skupiny s integrovaným žákem s některým zdravotním znevýhodněním.

❖ Introduction

In my work, I have decided to address the issue of combining art education and an inclusive approach to pupils within groups containing integrated individuals with attention deficit disorder or some specific learning impairment. The first part of my work is devoted to the basic characteristics of these disorders, including their impact on art and teaching in the Fine Arts. Furthermore, selected concepts of alternative school methodologies and the main teaching principles of these methodologies are also considered in this section. For these concepts, I also mention their possible uses in teaching in the Art Department of the Elementary Art School (ZUŠ), or elements that I used in developing project-based teaching methodology for pupils with ADHD integrated in one of my groups.

The second part of my work is focused on the practical side of the question of inclusive education and a description of the issue of inclusion in the Elementary Art School (ZUŠ). Subsequently, I describe the most pressing problems connected with the topic of inclusion with which the process of inclusive education at the Elementary Art School (ZUŠ) is confronted. One of the main chapters of this part of the thesis is the chapter, Testing of Teaching Lessons, which arose from materials within the project Portedo, a project supporting artistic education for equal opportunities. This project has become one of the key pillars of my work, because it has allowed me to test lessons in which I could apply and validate elements from selected concepts of individual methodologies. I also mention here a part devoted to the pedagogical diagnosis of 4 pupils who attend my lessons in the field of the Fine Arts, with whom I encounter some of the mentioned health disadvantages.

The third part of this thesis is devoted to a case study of a pupil with proven ADHD and a methodology of project teaching on the theme "Old Story - Comic", inspired by one of the selected assignments within the project Portedo, mentioned above. I then describe the development and progress of the project and its outputs. The third part concludes with a chapter summarizing the common elements of the successful management of one pupil with an attention deficit disorder and a set of recommendations for teaching a group with an integrated pupil with a health impairment.

Použitá literatura a zdroje:

Alison Munden, Jon Arcelus, Poruchy pozornosti a hyperaktivita, 2002

Jucovičová, Žáčková, Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti, 2015

Riefová, Nesoustředěné a neklidné dítě

Blahutková, Klenková, Zichová, Psychomotorické hry

Diplomová práce Veronika Šulcová – Integrovaná tematická výuka na 1.stupni ZŠ, 2007

Diplomová práce Markéta Zajícová – Možnosti užití Jenského plánu v české speciální pedagogice, 2010 UK, Pedagogická fakulta, katedra Speciální pedagogiky

-Inovativní pedagogické programy (Kašová, J.: Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž: Juventa 1995.

-Valenta, J.: Projektová metody ve škole a za školou

Kovalíková, 1995

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN: 978- 80 -247-1734-0

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN: 978-80-247-3357-9

<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html> 13.5.2018

<http://hucak.cz/o-skole/jensky-plan/> 10.3.2018

<http://zs.waldorfska.cz/> 3.4.2018

<http://www.skolakairos.cz/o-skole> 2.3.2018

<http://zshusovabrno.cz/> 12.3.2018

https://cs.wikipedia.org/wiki/John_Dewey (cit.13-05-2018)

https://cs.wikipedia.org/wiki/Pragmatick%C3%A1_pedagogika (cit.13-05-2018)

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/Diferenciace_\(vn%c4%9b% c5%a1%c3%ad%2f%2fvnit%c5%99n%c3%ad\)](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/Diferenciace_(vn%c4%9b% c5%a1%c3%ad%2f%2fvnit%c5%99n%c3%ad)) (cit.14.5.2018)

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/Diferenciace_\(vn%c4%9b% c5%a1%c3%ad%2f%2fvnit%c5%99n%c3%ad\)](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/Diferenciace_(vn%c4%9b% c5%a1%c3%ad%2f%2fvnit%c5%99n%c3%ad)) (cit.14.5.2018)

<http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-16> 10.4.2019

<http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-17> 10.4.2019

http://eurohudebka.cz/projekt_rovne_prilezitosti.html#rovne_prilezitosti 20.10.2018

https://is.muni.cz/th/84373/pedf_m/Dipl._prace.pdf

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Vyhláška č.71/2005 Sb – výňatek z přihlášky

Příloha č. 2 Vyhláška č.147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb.

Příloha č. 3 celé znění §16 a §17

Příloha č. 4. zadání „Selfie I.“- Jitka Géringová, Jan Svoboda

Příloha č. 5. zadání „Selfie II.“ – Jitka Géringová, Jan Svoboda

Příloha č. 6. zadání „Prostor v mé tváři“ – Jitka Géringová

Příloha č. 7. zadání „Starý příběh“-komix – Jitka Géringová

Příloha č. 8. formulář pro udělení souhlasu s užitím zdravotní diagnostiky a zprávy z PPP

71/2005 Sb.

VYHLÁŠKA

ze dne 9. února 2005

o základním uměleckém vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 112 a § 123 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):

§ 1 Organizace základního uměleckého vzdělávání

- (1) V základní umělecké škole (dále jen "škola") lze zřizovat obor hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický.
- (2) Přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu I. stupně má nejvýše 2 ročníky. Je určeno pro žáky od 5 let věku.
- (3) Základní studium I. stupně má 4 až 7 ročníků a je určeno pro žáky od 7 let věku. Základní studium II. stupně má 3 nebo 4 ročníky a je určeno pro žáky od 14 let věku. Počet ročníků základního studia I. a II. stupně v jednotlivých uměleckých oborech stanoví rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále jen "rámcový vzdělávací program").
- (4) Pro žáky, kteří nenavštěvovali základní studium I. stupně, je možné organizovat přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu II. stupně, které má 1 ročník.
- (5) Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je určeno pro žáky základního studia I. a II. stupně, kteří prokáží mimořádné nadání a vynikající výsledky vzdělávání.
- (6) Studium pro dospělé má nejvýše 4 ročníky, délka vzdělávání v tomto studiu se určuje podle individuálních schopností žáka s přihlédnutím k jeho věku.
- (7) V jednotlivých uměleckých oborech základního uměleckého vzdělávání (dále jen "vzdělávání") se organizuje individuální, skupinová a kolektivní výuka. Počet žáků v jednotlivých předmětech a odděleních a charakter skupinové a kolektivní výuky stanoví rámcový vzdělávací program.
- (8) Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů výjimečně uvolnit žáka zcela nebo zčásti z pravidelné docházky do některého povinného předmětu stanoveného školním vzdělávacím programem, a to buď na školní rok nebo jeho část; zároveň stanoví náhradní způsob výuky, obsah a rozsah zkoušek z předmětu, ze kterého byl žák uvolněn.
- (9) Škola může v souladu se školním vzdělávacím programem organizovat koncerty, výstavy a vystoupení, výjezdy do zahraničí a další akce související s výchovně vzdělávací činností.
- (10) Mezi účastníky výjezdu do zahraničí zařadí škola pouze ty žáky, kteří mají uzavřené pojištění odpovědnosti za škodu platné na území příslušného státu a pojištění léčebných

výloh v zahraničí nebo v případě výjezdu do členského státu Evropské unie mají Evropský průkaz zdravotního pojištění nebo potvrzení tento průkaz nahrazující.

(11) Bezpečnost a ochranu zdraví nezletilých žáků ve škole, při vzdělávání mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání¹⁾, a při akcích konaných mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, zajišťuje právnická osoba, která vykonává činnost školy, svými zaměstnanci, vždy však nejméně jedním pedagogickým pracovníkem. Zaměstnanec, který není pedagogickým pracovníkem, může ředitel školy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví nezletilých žáků určit pouze, pokud je zletilý a způsobilý k právním úkonům.

(12) Při akcích konaných mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, nesmí na jednu osobu zajišťující bezpečnost a ochranu zdraví nezletilých žáků připadnout více než 25 těchto žáků. Výjimku z tohoto počtu může stanovit s ohledem na náročnost zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví nezletilých žáků ředitel školy.

(13) Při akcích konaných mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, kdy místem pro shromáždění nezletilých žáků není místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, se zajišťuje bezpečnost a ochrana zdraví nezletilých žáků na předem určeném místě 15 minut před dobou shromáždění. Po skončení akce končí zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví těchto žáků na předem určeném místě a v předem určeném čase. Místo a čas shromáždění nezletilých žáků a skončení akce škola oznámí nejméně 1 den předem jejich zákonným zástupcům.

§ 2 Přijímání uchazečů ke vzdělávání

(1) Do přípravného studia jsou přijímáni uchazeči, kteří prokáží předpoklady ke vzdělávání.

(2) Do základního studia I. a II. stupně a studia pro dospělé jsou přijímáni uchazeči na základě úspěšného vykonání talentové zkoušky a doporučení přijímací komise, jejíž členy jmenuje ředitel školy. Talentová zkouška může být nahrazena úspěšným ukončením základního studia předcházejícího stupně. Termín konání talentových zkoušek škola zveřejní nejpozději 14 dní před jejich konáním.

(3) Do studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin přijme žáka ředitel školy na návrh učitele hlavního předmětu.

(4) Do přípravného a základního studia mohou být výjimečně přijati mimořádně nadaní uchazeči, kteří nedosáhli stanoveného věku. Uchazeči, kteří překročili věk stanovený v § 1 odst. 3, mohou být podle výsledku talentové zkoušky přijati do některého z vyšších ročníků základního studia.

§ 3 Hodnocení žáka

(1) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy. Při hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k doporučení školského poradenského zařízení.

(2) Slovní hodnocení na vysvědčení je konkrétním slovním vyjádřením dosažené vzdělávací úrovně žáka ve vztahu k cílům vzdělávání stanoveným rámcovým vzdělávacím programem, k vlastním možnostem, přístupu žáka ke vzdělávání a jeho věku.

(3) Žák je v případě použití klasifikace v jednotlivých předmětech hodnocen na vysvědčení těmito stupni prospěchu:

- a) 1 – výborný,
- b) 2 – chvalitebný,
- c) 3 – uspokojivý,
- d) 4 – neuspokojivý.

(4) Žák je na konci prvního a druhého pololetí celkově hodnocen těmito stupni:

- a) prospěl(a) s vyznamenáním,
- b) prospěl(a),
- c) neprospěl(a).

(5) Žák prospěl s vyznamenáním, jestliže je z hlavního předmětu hodnocen stupněm prospěchu 1 – výborný, v žádném povinném předmětu není hodnocen stupněm prospěchu horším než 2 – chvalitebný a průměr stupňů prospěchu z povinných předmětů nemá vyšší než 1,5. Není-li stanoven hlavní předmět, prospěl žák s vyznamenáním, jestliže není hodnocen v žádném povinném předmětu stupněm prospěchu horším než 2 – chvalitebný a průměr stupňů prospěchu z povinných předmětů nemá vyšší než 1,5. V případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace postupuje škola podle pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků stanovených ve školním řádu²⁾.

(6) Žák prospěl, jestliže nebyl ani v jednom povinném předmětu hodnocen stupněm prospěchu 4 – neuspokojivý nebo odpovídajícím slovním hodnocením.

(7) Žák neprospěl, jestliže byl z některého povinného předmětu hodnocen stupněm prospěchu 4 – neuspokojivý nebo odpovídajícím slovním hodnocením.

(8) Nelze-li žáka hodnotit za první pololetí ze závažných objektivních příčin, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo ukončeno nejpozději do ukončení hodnocení za druhé pololetí příslušného školního roku. Nelze-li žáka hodnotit za druhé pololetí ze závažných objektivních příčin, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo ukončeno do konce měsíce srpna příslušného školního roku.

(9) Ředitel školy může uznat částečné vzdělání žáka, pokud je doloženo prokazatelným způsobem a od doby jeho dosažení neuplynulo více než 5 let. Uzná-li ředitel školy dosažené vzdělání žáka, uvolní žáka z vyučování a hodnocení v rozsahu uznaného vzdělání.

§ 4 Postup žáka do vyššího ročníku a opakování ročníku

(1) Do vyššího ročníku postupuje žák, který byl na konci druhého pololetí celkově hodnocen stupněm prospěl(a) nebo prospěl(a) s vyznamenáním a úspěšně vykonal postupovou zkoušku, pokud tak stanoví rámcový vzdělávací program.

(2) Mimořádně nadaného žáka lze na konci prvního pololetí nebo na konci druhého pololetí přeřadit do některého z vyšších ročníků bez absolvování předchozího ročníku či ročníků, a to po úspěšném vykonání postupových zkoušek ze všech povinných předmětů.

(3) Žákovi, který nebyl na konci druhého pololetí hodnocen, lze v odůvodněných případech umožnit opakování ročníku.

(4) Žáka studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin, který na konci druhého pololetí neprospěl, lze přeřadit zpět do příslušného ročníku základního studia.

§ 5 Opravné zkoušky

(1) Žák, který je na konci druhého pololetí hodnocen stupněm prospěchu 4 – neuspokojivý nebo odpovídajícím slovním hodnocením z jiného než hlavního předmětu, koná opravnou zkoušku nejpozději v posledním týdnu měsíce srpna příslušného školního roku. Z hlavního předmětu opravnou zkoušku nelze konat.

(2) Jestliže se žák nedostaví k opravné zkoušce v určeném termínu, je hodnocen z předmětu, ze kterého měl konat opravnou zkoušku, stupněm 4 – neuspokojivý. Jestliže se žák nemohl dostavit k opravné zkoušce ze závažných objektivních příčin a svou neúčast omluví řediteli školy nejpozději do 3 dnů od termínu stanoveného pro vykonání této zkoušky, určí ředitel školy náhradní termín pro její vykonání.

§ 6 Komisionální zkoušky

(1) Komisionální zkoušky se konají:

- a) při postupových zkouškách podle § 4 odst. 1,
- b) při závěrečných zkouškách na konci základního studia I. a II. stupně, studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studia pro dospělé,
- c) při zkouškách z hlavního předmětu studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin,
- d) při přeřazení mimořádně nadaného žáka do některého vyššího ročníku bez absolvování předcházejícího ročníku nebo ročníků podle § 4 odst. 2 a
- e) při opravných zkouškách.

(2) Zkušební komise je nejméně tříčlenná a skládá se z odborníků příslušného předmětu nebo oboru. Členy komise jmenuje ředitel školy. Jejím předsedou je ředitel školy nebo jím pověřený učitel. O hodnocení zkoušky rozhoduje komise většinou hlasů, při rovnosti hlasů rozhoduje hlas předsedy.

§ 7 Ukončení vzdělávání

(1) Základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé se ukončují vykonáním závěrečné zkoušky. Závěrečná zkouška může mít formu absolventského vystoupení nebo vystavení výtvarných prací na výstavě.

(2) Žák přestává být žákem školy:

- a) jestliže nevykonal závěrečnou zkoušku nebo byl na konci druhého pololetí celkově hodnocen stupněm neprospěl a nebylo mu povoleno opakování ročníku,
- b) jestliže byl vyloučen ze školy³⁾,
- c) v případě, že o to písemně požádá zákonný zástupce nezletilého žáka nebo zletilý žák,
- d) v případě, že zákonný zástupce nezletilého žáka nebo zletilý žák neuhradil úplatu za vzdělávání ve stanoveném termínu.

(3) O ukončení vzdělávání podle odstavce 2 písm. a) nebo d) je zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák vyzooměn písemně do jednoho týdne od ukončení vzdělávání.

§ 8 Úplata za vzdělávání ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí

(1) U žáků přípravného studia, základního studia I. a II. stupně a studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin se stanoví výše úplaty v jednotlivých uměleckých oborech tak, aby průměrná výše stanovených úplat nepřekročila 110 % skutečných průměrných neinvestičních výdajů školy na žáka v uplynulém kalendářním roce s výjimkou výdajů na platy a náhrady platů nebo mzdy a náhrady mezd, odměny za pracovní pohotovost, odměny za práci vykonávanou na základě dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr a odstupné, na úhradu pojistného na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti a na úhradu pojistného na všeobecné zdravotní pojištění, na přiděly do fondu kulturních a sociálních potřeb a ostatní náklady vyplývající z pracovněprávních vztahů, na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a rovněž výdajů na další vzdělávání pedagogických pracovníků, na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, poskytnutých ze státního rozpočtu⁴).

(2) U studia pro dospělé stanoví ředitel školy výši úplaty za vzdělávání

a) u žáků, kteří se zároveň vzdělávají v denní formě vzdělávání ve střední škole, v denní formě vzdělávání v konzervatoři nebo v denní formě vzdělávání ve vyšší odborné škole, podle odstavce 1,

b) u žáků, kteří nejsou uvedeni v písmeni a), nejvýše v plné výši průměru skutečných neinvestičních výdajů na žáka v uplynulém kalendářním roce.

(3) Ukončí-li žák vzdělávání podle § 7 odst. 2 písm. b) nebo c) v průběhu prvního nebo druhého pololetí školního roku, úplata za vzdělávání se nevrací. Ukončí-li žák vzdělávání podle § 7 odst. 2 písm. c) z důvodů hodných zvláštního zřetele, zejména zdravotních, lze poměrnou část úplaty za vzdělávání vrátit.

(4) Ředitel školy stanoví výši úplaty na období školního roku. Úplatu lze uhradit ročně, pololetně, čtvrtletně nebo měsíčně. Úplata za stanovené období je splatná do 15. dne prvního měsíce příslušného období. Ředitel školy může dohodnout se zákonným zástupcem nezletilého žáka nebo zletilým žákem jiný termín úhrady.

§ 9 Přehlídky a soutěže

K podpoře nadaných žáků, k výměně zkušeností a porovnávání výsledků vzdělávání se organizují přehlídky a soutěže žáků v jednotlivých uměleckých oborech a předmětech.

VYHLÁŠKA č. 147/2011 Sb.

ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 7 odst. 3, § 19, § 23 odst. 3, § 26 odst. 4 a, § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb. a zákona č. 49/2009 Sb.:

Čl. I

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se mění takto:

1. § 1 včetně poznámek pod čarou č. 1 a 2 zní:

(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

(2) Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga~2). Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

(3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb~1), zajištění služeb asistenta pedagoga~2), snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

(4) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.

(5) Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou

dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

(6) Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

2. V § 3 odstavec 4 zní:

"(4) Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením."

3. V § 3 se doplňuje odstavec 5, který zní:

"(5) Žák bez zdravotního postižení se výjimečně a pouze po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění může vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, pokud

a) jde o žáka se zdravotním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení § 9 odst. 1 platí obdobně. Nejméně jedenkrát za školní rok škola posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka podle věty první trvají; pokud tyto důvody pominuly, navrhne zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi návrat do původní nebo jiné běžné školy, třídy nebo studijní skupiny,

b) jde o žáka se sociálním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově dlouhodobě selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení § 9 odst. 1 platí obdobně. Žák se sociálním znevýhodněním může být do školy, třídy či studijní skupiny zařazen nejdéle na dobu 5 měsíců; po dobu, po kterou je žák takto zařazen, zůstává žákem původní školy."

4. V § 6 odst. 4 se písmeno f) zrušuje. Dosavadní písmena g) a h) se označují jako písmena f) a g).

5. V § 7 odstavec 1 zní:

"(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga~2) jsou:

a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání."

6. V § 8 se na konci textu odstavce 5 doplňují slova " , popřípadě i prvního a druhého stupně".

7. V § 8 odstavec 6 zní:

"(6) Ve třídách a studijních skupinách zřízených pro žáky s těžkým zdravotním postižením a ve třídách škol při psychiatrických léčebnách mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň 1 je asistent pedagoga."

8. V § 8 se odstavec 10 zrušuje.

9. V § 9 odstavce 1 a 2 znějí:

"(1) Žáka lze zařadit do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo převést do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením jen:

a) na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je návrh konkrétních podpůrných opatření,

b) po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy k této vyhlášce; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi,

c) s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem na formulář zpracovaný podle přílohy k této vyhlášce v případě základního vzdělávání."

(2) Zařazení žáka podle odstavce 1 může předcházet diagnostický pobyt. Diagnostický pobyt trvá, jde -li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. a) nebo b), 2 až 6 měsíců, a jde -li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. c) nebo d), 1 až 3 měsíce. Po dobu diagnostického pobytu zůstává žák žákem původní školy. Ustanovení § 9 odst. 1 se použije obdobně. O průběhu diagnostického pobytu vydá školské poradenské zařízení zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení ob sahující návrhy vzdělávání žáka. Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení diagnostického pobytu."

10. V § 9 se odstavec 4 zrušuje.

11. V § 10 odstavec 2 zní:

"(2) Do třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a písemného doporučení školského poradenského zařízení zařazeni i žáci s jiným typem zdravotního postižení nebo se zdravotním znevýhodněním. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině podle odstavce 1. Ustanovení § 3 odst.

4 a 5 a § 9 odst. 1 nejsou dotčena."

"Příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb.

Čl. II

Účinnost

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 1. září 2011.

1) Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

2) § 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. § 16 odst. 9 školského zákona."

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a}), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat.

Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

(7) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

(8) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

(9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zá-

konného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

(10) Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

(11) Navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle § 161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze, pokud dalo k využití asistenta pedagoga v daném případě souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol.

§ 16a

Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

(2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

(3) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.

(4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním pří-

pad projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(6) Projednáním podle odstavce 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 6.

§ 16b

Revize

(1) Dítě, žák, student nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel zprávu nebo doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jejich revizi. O revizi doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely, a Česká školní inspekce.

(2) Právnická osoba podle odstavce 1 posoudí žádost o revizi a zprávu nebo doporučení, a je-li to nezbytné k naplnění účelu revize, prověří se souhlasem zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka vzdělávací potřeby a možnosti dítěte, žáka nebo studenta. Právnická osoba podle odstavce 1 zajistí, aby prověřování bylo prováděno v místě sídla školského poradenského zařízení, které vydalo zprávu nebo doporučení. Toto školské poradenské zařízení je povinno poskytnout součinnost při prověřování vzdělávacích potřeb a možností podle věty první.

(3) O výsledku posouzení vydá právnická osoba podle odstavce 1 do 60 dnů od obdržení žádosti revizní zprávu, která může obsahovat i novou zprávu nebo doporučení podpůrných opatření a v takovém případě nahrazuje revidovanou zprávu nebo doporučení. Revizní zpráva se zasílá dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci, příslušnému školskému poradenskému zařízení, a s vyloučením údajů, které jsou pouze obsahem zprávy podle § 16a odst. 3, také škole nebo školskému zařízení. V případě, že orgán sociálně-právní ochrany dětí žádal školské poradenské zařízení podle § 16a odst. 4 o poskytnutí doporučení, zašle školské poradenské zařízení tomuto orgánu také revizní zprávu v rozsahu týkajícím se poskytnutého doporučení.

(4) Do vydání revizní zprávy, která nahrazuje revidovanou zprávu nebo doporučení, se postupuje podle původního doporučení a zprávy vydaných školským poradenským zařízením.

§ 17

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

(1) Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.

(2) K rozvoji nadání dětí, žáků a studentů lze uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Třídám se sportovním zaměřením nebo žákům a studen-

tům vykonávajícím sportovní přípravu může ředitel školy odlišně upravit organizaci vzdělávání.

(3) Ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost jeho zákonného zástupce, a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeradit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, je vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího poskytovatele zdravotních služeb v oboru praktické lékařství pro děti a dorost (dále jen „registrující lékař“). Podmínkou přerazení je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák nebo student nebude absolvovat. Obsah a rozsah zkoušek stanoví ředitel školy.

Příloha č.4

Obrazová příloha vzorové lekce autorů Jan Svoboda a Jitka Géringová je na CD

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název tvůrčí aktivity: Selfie I. – od celku k detailu

Věk žáků: 7 – 15 let Záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie – od celku k detailům, zvětšení jako možná cesta vnímání detailu kresba, malba.

Východisko pro obsah lekcí o Selfie:

Pro tuto lekci jsou propojeny momenty z tvůrčích procesů umělců - klasiků Pop Artu a současného umělce, který z tohoto proudu čerpá a některé z jeho principů posouvá do současného výtvarného jazyka.

Roy Liechtenstein- obr.č.1

<https://cz.pinterest.com/pin/501658845987807374/>

U tohoto autora je východiskem pro naši práci zdánlivě mechanické zvětšení reálné předlohy, v tomto případě komiksu. Při něm však dochází k výrazné změně vnímání běžně známého celku. Zoomování má za cíl přiblížení celku - jeho zvolené části- z důvodu změny vnímání obsahu, a proměnu detailu v novou vizuální hodnotu.

Claes Oldenburg – obr.č.2

<https://cz.pinterest.com/pin/460985711838931454/>

Zvětšení, které přináší ironii, odlehčení, humor, je pro nás dalším východiskem při inspiraci dílem klasika Pop artu – švédsko-amerického sochaře Claes Oldenburga.

pasta oner- obr. č.3

<https://cz.pinterest.com/pin/4793519540630420300>

současný autor pracující s osobitým výtvarným jazykem a „cool“ výtvarnými prostředky, jako aktualizace výše představených východisek.

Zadání:

Vyfoť své selfie s výraznou grimasou. Zazoomuj a prohlížej. Vyber si tu část svého obličeje – detail – který tě nejvíce oslovil, překvapil, je jiný, než běžně znáš. **obr. č.4**

Vybraný detail je zajímavé zjednodušit například redukcí úrovní v programu Picassa a pod. obr.č.5.

Tento detail se pro žáky stává novým svěbytným prvkem, nezvyklým provokujícím, podnětem k práci, možným zvláštním výtvarným znakem. Vzniklý detail zvětšíme na maximální kresebný formát. K zvětšování můžeme využít v různých ročnících či v různé úrovni výtvarných schopností žáků:

- *volné kresby*
- *pomocí projekce*
- *pomocí „milimetrové“ sítě...*

Pomocí štětce a černé barvy nakreslí důležité základní tvary zvětšeného detailu. Za použití zvolené barevnosti vyplní vzniklé plochy. Vystříhni vzniklý tvar po jeho obryse.

Očekávané výstupy:

Zvětšený detail obličeje jako nový výtvarný znak – svěbytný prvek vzniká na základě fotografického selfie, mechanického zvětšení zoomem a jeho přenesení pomocí klasických nebo moderních technologií v nový obrazový celek.

Očekávané výstupy z RVP:

Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku; v plošném vyjádření linie a barevné plochy; obr.č.7

Modifikované zadání pro žáky se SVP – očekávané výstupy:

vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Dílčí seznámení se s tvorbou výše uvedených autorů

Fotografie svého portrétu ČB (využití různých prostředků – vlastní mobil, digitální fotoaparát z ruky, ze stativu přes zrcadlo atd., dle technických možností školy, zvětšení na A3).

Hledání výrazného detailu obličeje.

Práce s fotografií – zjednodušení na omezený počet úrovní barevné škály.

Převedení v lineární kresbu - znak. Doplnění kresby o barevné plochy. Vystřížení výsledné podoby znaku. Identifikace se znakem (například pomocí fotografie)

Metodický komentář:

Vytváření detailu - znaku nabízí různé možnosti přístupu a technologických východisek. Pro získání zajímavého detailu je potřeba udělat větší množství portrétů v různých grimaších proto, aby žák mohl hledat ten nejzajímavější znak pro další zpracování. Je dobré pracovat s východiskem černobílé fotografie, kdy výsledný tvar není ovlivněn barevnými

akcenty. Samotné zvětšení znaku pak je možné řešit dle věku, zkušeností a schopností žáků, nejjednodušší je přímé překreslení pomocí projekce. Výsledný znak nemusí vznikat jen pomocí kresby a malby. Další možností je využití koláže ze stříhaných dílčích tvarů, vytváření šablon pro sprejování nebo tupování. Přičemž každý z těchto postupů povede k jinému výsledku.

Výsledné fotografie mohou být východiskem pro další možnou práci s posunem vnímání portréту:

*skládání vytvořených detailů - vytvoření nového portréту **obr.č.8***

zdoj: <http://www.artnet.com/artists/dora-maar/portrait-de-pablo-picasso-eqSRTzjSnz29jzcKYnP2w2>

Tato je vhodná pro všechny typy žáků s podpůrnými opatřeními mimo zrakových omezení.

Příloha č.5

Obrazová příloha vzorové lekce autorů Jan Svoboda a Jitka Géringová je na CD

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název tvůrčí aktivity: Selfie II. – portrét jinak

Věk žáků: 7 – 15 let Záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie – propojení výtvarného znaku s reálnou částí obličeje a vznik živé asambláže

Východisko pro obsah lekcí o Selfie:

Inspiračními zdroji pro tuto lekci se stali dva významní umělci používající v části své tvorby destrukci (nezvyklý nevratný zásah) jako tvůrčí moment a „nesmrtelná fotografická hračka“ sloužící k získání ozvláštňeného portrétu.

Lucio Fontana: *The Last Futurist* - obr.č.1.

zdroj: <http://www.pedrosilmon.com/blog/tag/cubism/>

Italský výtvarník argentinského původu. Ve svém díle se zabýval především otázkami koncepce prostoru. Přichází z destrukcí obrazové plochy jako nové vizuální hodnoty.

Douglas Gordon: *Self Portrait of You + Me (Signoret)* – obr.č.2

<https://cz.pinterest.com/pin/642537071809856174/?lp=true>

Ve své tvorbě používá různé prostředky a média od videa, filmu, fotografie, až po textové a zvukové instalace. Nepoužívá tyto prostředky proto, že by snad byl fascinován novými technologiemi, ale inspiruje se především zkoumáním vnímání, jež považuje za své ústřední téma.

Fotostěna s otvorem na obličej – obr.č.3

zdroj: <http://www.willmark.cz/interierova-reklama/produkty/fotosteny>

Tato hračka slouží v současné době hlavně reklamě, její podstatou však původně bylo, že se portrétovaný subjekt mohl stát někým jiným a díky fotografii byl takto zvěčněn a byla to tedy „skutečnost“. Tento typ zvěčnění je stálíci i v současné době – hybernování okamžiku má potenciál velkého množství inspiračních zdrojů.

Zadání:

Zadání vychází z identifikace s tím, na co se těším. V tomto případě v létě o prázdninách.

Na formát A2 malujte to, na co se o prázdninách nejvíc těšíte.

Výtvarné zpracování znaků je v této práci sekundární. Primární je vztah k vybranému osobnímu tématu. Žáci musí být předem upozorněni, že po dokončení malby dojde k její částečné „destrukci“ – tomuto záměru je potřeba uzpůsobit kompozici.

Po dokončení malby: pomocí nůžek vystříhnete do práce vstup pro část svého obličeje, která se nejvíc váže k tomu, co jste namalovali: pro jazyk, oko, nos, ucho...

Začněte malým otvorem, který se může postupně zvětšovat.

Žáci měli příležitost uvědomit si, že zdánlivá destrukce (tedy to, co na základě svých zkušeností v počátku vnímají jako nevratný zásah do jejich dosavadní práce, přináší rozšířenou vizuální hodnotu jejich práce. První fotografie vytváří novou identifikaci.

Obr. č. 4 „Těším se na sluníčko, vodu a meloun.“

Obr. č. 5 „Těším se na hraní s kamarády v seně.“

Obr. č. 6 „Těším se na zmrzlinu.“

Prozkoumej fotografii a rozhodni, jestli budeš otvor ještě upravovat.

Vyfocené selfie portréty žáci zkoumají a určují další míru „destrukce“ a vstupu svého obličeje do práce- umístění svého obličeje v původní malbě. U většiny dětí se součástí práce stal celý obličej – touha po tom, být jednoznačně identifikován se svojí prací.

Očekávané výstupy:

Destruovaná malba, která slouží k vnímání portrétu jinak s využitím některých základních technik vizuálně obrazného sdělení, s využitím klasických i moderních technologií.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

Vzhledem ke zvoleným způsobům a soustředění na vyjádření vztahu k osobnímu tématu není třeba modifikovat zadání – ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Očekávané výstupy z RVP:

Žák osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- *Dílčí seznámení se s tvorbou výše uvedených autorů*
- *Stanovení osobního tématu.*
- *Malba zvolenou technologií na formát A2 s kompozičním zvážením destrukčního vstupu – vystřížením otvoru.*

- *Destrukce výsledné práce pro zvolenou část obličeje.*
- *Instalace sama sebe do práce a zachycení tohoto momentu fotografií.*
- *Hledání míry vstupu do práce.*
- *Postupné zvětšování či změna vystřiženého otvoru - tvaru destrukce.*
- *Další etapy focení nových kompozic – uvědomování si proměn výsledného působení práce.*

Obr.č.7

Obr.č.8

Obr.č.9

Metodický komentář:

Při výběru osobního tématu je podstatné, aby s ním byl žák co nejvíce identifikován. Vhodná je forma společné diskuse o tom proč a co je pro koho „nejdůležitější. Formální řešení práce – nabídka možností různých výtvarných prostředků od malby, přes kresbu a koláž. Důležité je, aby žák o budoucí destrukci věděl dopředu a nemohlo dojít ke zklamání ze zničení hotové práce. Vlastní destrukce je založena na hře a těšení se na fyzický vstup do práce. Variantami zadání může být vstup do práce jiných částí těla (prsty, ruka, noha, vlasy...) nebo třeba fotografie autora. Důležitá je následná diskuse po vzniku poslední fotografie či finálního řešení o tom, jak se mění celkové vnímání práce v závislosti na „destrukci“ .

Tato je vhodná pro všechny typy žáků s podpůrnými opatřeními mimo zrakových omezení.

Příloha č.6

Obrazová příloha vzorové lekce autorky Jitky Géringové je na CD

Autor: Jitka Géringová

Shrnutí: příjemná lekce, podnětná, srozumitelně napsaná v adekvátním rozsahu.

Zvážila bych věkovou skupinu, spíše vidím 12 – 16 let, pro 16 – 19 bych zadání – zejména vstupní učinila náročnější a více bych akcentovala kontext současného umění.

Drobné poznámky jsou uvedeny v komentářích, v závěru jedna poznámka jako doporučení.

Téma modelové lekce:

Tato modelová lekce uplatňuje tři témata:

Smysly – Svět skrze hmat

Identita – Poznávám sebe sama

Komunikace – interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních)

Název tvůrčí aktivity: *Prostor v mé tváři*

Věk žáků: *12 až 16 let*

Typ školy: *SŠ /gymnázia, SŠ pedagogické*

Časová dotace: *3 hodiny*

Cíl tvůrčí činnosti:

- *rozvíjení smyslové citlivosti v rovině vnímání částí svého obličeje a v rovině haptické tvorby s keramickou hlinou.*
- *uplatňování subjektivity v rovině vlastní tvorby.*
- *ověřování komunikačních účinků v rovině interpretace své tvorby a tvorby ostatních.*
- *Zvyšování a rozvíjení manuální zručnosti a schopnost vyjádřit se ve hmotě (3D prostoru)*

Východisko pro obsah lekce:

Vztah k vlastní podobě, selfie, kontrolování a prohlížení své tváře v zrcadle – to vše je nedílnou součástí pubertálního a adolescentního věku. Je to zcela přirozený a zdravý projev zkoumání vlastního já, který souvisí s vývojem ega a důležitým rozvojem sebelásky. Ta je ve zdravé míře nutná k tomu, abychom měli pocit vlastní hodnoty a schopnost obhájit své myšlenky a činy.

V dějinách lidské kultury známe příběh o Narcisovy (Narkissos), krásném mladíkovi, který nestál o žádnou z pozemských i polobožských žen a dívek, dokonce se z lásky k němu utrápila nymfa Echo. Tak byl antickými bohy potrestán tím, že se zamiloval do vlastního obrazu na vodní hladině. Tak dlouho se nad ní skláněl a prohlížel se, až se utopil. Podle legendy se proměnil ve žlutou jarní květinu – narcis.

Staré legendy vždy přinášejí ponaučení pro každodenní život – zájem o vlastní osobu by nikdy neměl přehlušit naše vztahy s ostatními. Narcismus je také označován v psychologii jako jedna z poruch osobnosti, která znemožňuje nemocnému člověku navazovat autentické a zdravé vztahy s ostatními.

Téma Narcise se ve výtvarném umění stalo bohatou inspirací pro řadu umělců, na ukázce vidíme

slavný Caravaggiuv obraz a klasicistní sochu.

Caravaggio, Narcis (1594-1596) - Foto: Wikimedia Commons, lic. Public domain. (Cit. 2018-16-08)

obr.č.1

Narcissus. Kašna z roku 1896 na nádvoří bavorského Národního muzea, Hubert Netzer. Autor: Rufus46, 2013. Zdroj: Wikimedia Commons. (Cit. 2018-16-08)

obr.č.2

Při zkoumání a prohlížení vlastní tváře jsme většinou odkázáni na její odraz na lesklém povrchu. To, s čím jsme konfrontováni, je nejčastěji naším zploštěním do dvojdimenzionálního obrazu. Tedy určitým výběrem, výsekem, který si chceme nebo můžeme prohlédnout. Nikdy se nevidíme jako celek, tak, jak nás vnímají ostatní. Řekněme, že svým sebepozorováním v zrcadle sledujeme jistou interpretaci sebe sama.

V této lekci budou žáci zkoumat prostorovost své tváře a pokusí se jí také fyzicky zhmotnit do reliéfu nebo nízké busty.

Na následujících ukázkách vidíme historické i současné provedení nízkého reliéfu a bysty z kamene a keramické hlíny.

Skalní reliéf Budhy představuje velmi stylizovanou podobu portrétu, který téměř splývá se svým podkladem.

Na druhé ukázce vidíme výrazně vystupující tvář, která je součástí architektury (hlava vizuálně podpírá sloup reliéfně vystupující z architektury). Důležitou dominantou jsou vlasy, přesahující šířku sloupu.

Na poslední ukázce vidíme bustu z keramické hlíny, která je pokusem o autoportrét. Poslední fotografie ukazuje vydlabanou hmotu uvnitř busty, která svědčí o tom, že busta byla vypálená.

Budha v Angkhoru, skalní reliéf. Dostupné na <https://cz.depositphotos.com/41485699/stock-photo-stone-face-relief.html>. (cit. 2018-13-06)

Obr.č.3

Kamenná tvář, reliéf z kamene v architektuře. Dostupné na <https://cz.depositphotos.com/41485699/stock-photo-stone-face-relief.html>. (cit. 2018-18-06) 2018)

Obr.č.4

Portrét - busta, keramická hlína. Foto archiv autorky.

Obr.č.5 **obr.č.6** **obr.č.7**

Zadání

Motivační hra:

Žáci stojí nebo sedí v kruhu. Vyučující obchází třídu, každý žák si z neprůhledného sáčku vytáhne jeden předmět a ihned jej schová za zády (případně jej tahá rovnou s rukou obrácenou za zády). Pomalu jej zkoumá hmatem (stále s rukama za zády), potězkává jej, zkoumá povrch a to vše v tichosti, aby nerušil koncentraci ostatních.

Po chvíli žáci v řadě po kruhu vyslovují svou domněnku, jaký předmět mají v rukách. Pak si jej mohou prohlédnout a porovnat svou domněnku s podobou reálného objektu.

Diskuse (přemostění k hlavnímu tématu):

Učitel moderuje diskusi, která směřuje k otevření tématu sebezkoumání:

Nosíte s sebou zrcátko? Jak často se do něj díváte? Jak často si prohlížíte sami sebe? Jak dobře znáte svou podobu? Stalo se vám někdy, že jste byli překvapeni svým obrazem v zrcadle? Znáte starý příběh o muži, který byl zamilovaný do vlastního odrazu na hladině vody?

Umíte si představit žít bez zrcadla, bez kontroly svého vzhledu, jako lidé v hluboké minulosti?

To, co vidíme je pouze dvojrozměrný odraz, ale naše tvář je prostorová hmota. Které části svého obličeje se nejčastěji dotýkáte? Které se nedotýkáte téměř vůbec?

Vlastní tvůrčí aktivita, výtvarné zadání: (60 – 90 min.)

Práce v lavicích, žáci mají před sebou modelovací podložku a hroudu keramické hlíny.

Jsou vedeni k tomu, aby pomalu hmatem prozkoumali svůj obličej – celá třída může mít zavřené oči, aby se studenti neostýchali.

První fáze kontaktu s vlastní tváří je holistická. Používáme celé dlaně, přikládáme je na části obličeje i celé hlavy, děláme si představu velikosti obličeje vůči rukám a celé hlavě. Pak začneme **zkoumat obličej prsty** – zaměříme se na detaily. Poslední fáze je zaměřena na **zjišťování proporcí** a proporčních vztahů mezi jednotlivými částmi (například nos je určen jako měřítko, jehož pomocí zjišťujeme ostatní poměry ve tváři. Kolikrát se měřítko vejde do obličeje odshora dolů? Ze strany na stranu...atd).

Poté jsou žáci vyzváni, aby podle této své hmatové zkušenosti vymodelovali svůj obličej.

a) Pokud je k dispozici **menší množství hlíny**, mohou vytvářet pouze reliéf na podložce. Tuto syrovou fázi obličeje vystupujícího z podložky je možné zachytit fotografií. Následuje krátká průběžná vizuální reflexe: studenti jsou vyzváni, aby prošli třídu a podívali se na tvorbu ostatních.

b) pokud je k dispozici **větší množství keramické hlíny**, studenti zpracovávají vlastní bustu, nebo alespoň hlavu na krku. (viz.fotografie portétu-busty z keramické hlíny).

c) pokud je k dispozici **keramická dílna**, pedagog postupuje podle obvyklého postupu přípravy výrobku na vypalování. To může obnášet delší časovou investici, přínosem naopak je, že studenti porozumí technologickým postupům při vytváření keramického díla, včetně glazování. Doba realizace může být v tomto případě 4 hodiny celkem.

Reflektivní dialog:

Finální díla jsou přenesena na „výstavu“ tak, aby se nacházela ve vzájemné blízkosti a mohla být vizuálně porovnávána a uváděna do kontextu (na katedru, spojené lavice, okenní parapet...). Zároveň je důležité, aby k nim celá skupina měla přístup.

Otázky:

- Která tvář vás nejvíce zaujala? Dokážete říci proč?
- Najdete reliéf, který se něčím výrazným odlišuje od ostatních?
- Objevíte tvář, o které si myslíte, že se podobá svému tvůrci?
- A co výtvarné provedení? Najdete tváře, které se svým provedením podobají? Mají některé postupy a řešení podobné? Zkuste je utřídit do skupin.
- Jaká přídavná jména byste asociovali k jednotlivým tvářím?
- Jste jako autoři spokojeni se svým dílem? Zkuste ostatním sdělit proč tomu tak je. Někdo možná není spokojen se svou vlastní podobou, ale dílo jako celek může být velmi zajímavé.
- Viděli už jste někdy reliéf tváře například jako součást architektury? Nebo celou postavu jako součást architektury? Znáte nějaké ze svého okolí?

Výstupy:

Reliéf nebo socha vlastní podobizny (dočasného, nebo stálého trvání).

Sebezpoznání a sebezkušenost, interpretace děl, porozumění individuálním tvůrčím přístupům.

Zvýšení schopnosti a citlivosti v prostorovém vyjádření.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- V případě fyzického nebo jiného hendikepu, žák postupuje podle svých možností.
- Úloha může být modifikována na modelování tváře z paměti (bez smyslové-hmatové zkušenosti).
- Případně je čas na prožitek haptické zkušenosti prodloužen, žák má dostatek času a nárok na výsledek a technologický postup je snižen.
- Pokud je námět obličeje pro žáka se SVP nevyhovující, je zadání pozměněno na modelování reálného předmětu, který žák vidí před sebou a pracuje se změnou měřítka (modelovaný objekt je několikrát větší než reálný).

Očekávané výstupy

očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

žák:

a) uplatňuje objekty v prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci. **ROZVOJ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI.**

b) vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity **OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ.**

c) při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává jej s výsledky ostatních **UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY.**

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Smyslová haptická zkušenost

Haptická zkušenost s vlastní tváří a z ní vycházející interpretace vlastní podoby.

Reflexivní dialog – uvedení jednotlivých výtvarů do kontextu skupiny.

Komunikace, sdílení, interpretace díla.

Kontexty dějin umění – výtvarné zobrazení antické báje o Narcisovi, reliéf a busta tváře jako součást architektury i samotné umělecké dílo.

Metodický komentář:

Motivační hra: učitel má v neprůhledném sáčku připravené různé, hmatově i tvarově zajímavé předměty - drobné hračky, součástky, části větších předmětů – cokoliv, **co nelze snadno hmatem identifikovat.** Motivační hra studenty naladí na následující práci s hmatem a zbystrí jejich smysly. Trvání hry je max. 15 minut.

V reflexivním dialogu zavedeme řeč na využití reliéfů tváří v architektuře (gotika, Chrám sv. Víta, hlavice sloupů v románském slohu, secese.....)

-Je tvář nebo figura součástí nějakého domu v našem městě?

Pomůcky:

Drobné, nesehadno identifikovatelné předměty.

Keramická hlína, podložka na modelování. Případně nástroje na modelování s hlinou (postačí též obrácený štětec). Minimální množství hlíny pro jednoho žáka je 1 - 1,5 kg.

V případě, že je ve škole keramická pec, též glazury, nástroje na vydlabání přebytočné hmoty.

Příloha č.7

Obrazová příloha vzorové lekce autorky Jitky Géringové je na CD

Autor: Jitka Géringová

Téma modelové lekce:

Komunikace s uměleckým dílem

Smysly – svět skrze sluch

Název tvůrčí aktivity: *Starý příběh - komix*

Věk žáků: *12-18 let*

Typ školy: *SŠ /gymnázia, SŠ pedagogické*

Časová dotace: *2 hodiny*

Cíl tvůrčí činnosti:

- *uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků*

- *rozvíjení smyslové citlivosti*

- *vnímání, tvorba a interpretace:*

a) *Transformace mluveného slova (literárních postav) do vizuální podoby*

b) *vlastní tvůrčí interpretace uměleckého díla literární povahy*

c) *posílení schopnosti kritického myšlení a reflexe*

Východisko pro obsah lekce:

Interpretace literárního díla formou komiksu.

Komix:

Vyjadřovacím prostředkem komiksu je především kresba (kolorovaná kresba). Komiks je souborem chronologicky uspořádaných kreseb (či jiných typů výtvarného vyjádření) s doprovodným textem, které dohromady vytvářejí celek, většinou příběh. Jedno pole kresby se nazývá panel a zobrazuje důležitý moment příběhu. Bývá doplněno tzv. „bublinami“, tedy mluveným slovem hrdinů či vypravěče k zobrazené scéně – buď jako dialog, monolog nebo myšlenky postav. Krátký komiks (obvykle 3–5 panelů), se nazývá strip (angl. proužek).

Velmi známé jsou komixy Marvel a jejich filmové adaptace, stejně tak jako jejich „rivalové“ DC.

Komiksy jsou velmi živým a populárním odvětvím výtvarné tvorby. Od původních komiksů, které dbaly na realistické nebo karikaturní vyobrazení postav nebo realistické prostředí, se současná komiksová tvorba vyvinula ve velmi různorodý žánr, kterému se také věnuje řada významných výtvarných umělců.

Některé komiksové knihy jsou spíše souborem působivých maleb nebo kreseb, které ilustrují vážný příběh. Např. tvorba Shauna Tana, australského umělce, který vydává komiksové knihy, je velmi umělecká a opouští tradiční představu vedle sebe poskládaných panelů. Naopak, každá strana knihy je jedním panelem, ačkoliv používá metodu zoomování (přibližování obrazu zvětšením detailu).

Za klasickou komiksovou knihu bychom mohli považovat Velké putování Vlase a Brady od významného výtvarníka Františka Skály, který používá všechny možnosti komiksu, jako je například dramatizace situace využitím nestejně velkých polí nebo důraz na detail scény.

Jiné komiksy se vyznačují humorem a výraznou výtvarnou stylizací – například tvorba umělkyně Venduly Chalánkové, která používá barevné papíry a výrazně stylizované figury, nebo komiksy Kakalíka, který minimalizuje příběh na monolog silně stylizovaného Kuřete. Nedávno vyšla publikace Zen žen, která je složená ze stripů komentujících vztahy mezi členy dnešní rodiny a pravidelně vychází v časopisu Respekt (autorkou výtvarné části je Leila Gaislerová).

Shaun Tan, Pravidla léta (jedna ilustrace). Dostupné na: <http://blog.picturebookmakers.com/post/102864231696/shaun-tan>. Citováno dne 19.6.2018

Obr.č.1

Strip Venduly Chalánkové. Dostupné na <http://vendulachalankova.cz/komixs/>. Citováno dne 19.6.2018

Obr.č.2

Strip Kakalík. Dostupné na <http://www.kakalik.cz/>. Citováno dne 20.6.2018

Obr.č.3

František Skála, Velké putování Vlase a Brady(detail). Dostupné na <http://www.frantaskala.com/cs/work/75/106/109/111>. Citováno dne 19.6.2018

Obr.č.4

Motivační hra- vzorové zadání:

Diskuse se studenty:

- znáte komiksy? Jaké konkrétně? Líbí se vám filmové zpracování komiksů nebo jejich kreslená podoba?
- znáte také jiné komiksy, více autorské? Například z různých časopisů?
- čím je komiks charakteristický? Jak vypadá? Jaké jsou strategie, které výtvarník používá, aby diváka vtáhl do děje?

Učitel ukáže výše uvedené ukázky různých přístupů ke komiksu, případně vyhledají se studenty další na internetu.

Hlavní téma:

V první části lekce učitel/ka přečte žákům část krátkého příběhu. Vybírá neznámý, ne příliš dlouhý text. Doporučujeme knihy mytologických příběhů, které mají často svébytnou logiku a fantastické ladění, které překračuje realitu běžného života, což může dále studentům v jejich vlastní tvorbě umožnit větší svobodu při dotváření příběhu.

Učitel volí metodu postupného čtení s několika pauzami (cca 2-3), během kterých se studenty

text rozebírá:

- Jaké jsou v příběhu postavy?
- Jaký mají charakter? Jaké mají hlavní znaky? Jak asi vypadají?
- Které z nich jsou hlavní a důležité a které méně?

- Co jednotlivé postavy chtějí, jaký je jejich záměr? (může být více různých názorů)
- Jak by mohl příběh dál pokračovat?

Postupné čtení a interpretace více vtahuje do děje. Cílem je aby se studenti tzv. „dostali do příběhu“, přemýšleli a napojovali se na téma, mohli s textem pracovat více do hloubky a byl jim více „vlastní“.

V určitém okamžiku, kdy je příběh napínavý a otevírá více možností, jak by mohl skončit, přeruší pedagog čtení definitivně. Vysvětlí studentům, že dále budou ve skupinkách příběh dotvářet sami a to formou komiksu.

Studenti losují trojice, ve kterých budou pracovat. Cílem je vymyslet vyústění příběhu a zobrazit jej ve stripu o **třech až pěti panelech**. Podkladem pro komiks je čtvrtka/papír o formátu A2.

Studenti dělají nejprve přípravné kresby, hledají nejideálnější formu pro svůj komiks. Mohou pracovat jak s kreslířskými prostředky (včetně fix), nebo si vyzkoušet více **neobvyklé metody a materiály** (práce s barevnými papíry, koláž z časopisů, práce s barevnými lepenkami, se šablonou...)

Cílem je podpořit žáky, aby hledali řešení, která povedou k zajímavému a tvůrčímu výsledku. Pokud se například necítí silní v kresbě, použijí jiný způsob zobrazení (např. kresbu doplní koláží, figury maximálně stylizují, atd... zdůrazňujeme svobodu, kterou při volbě prostředků mají)

Učitel obchází třídu a konzultuje jednotlivé postupy, přistupuje k žákům individuálně. Na závěr každá trojice představí své řešení ostatním.

Diskuse a reflexe:

- Jaké řešení třídě přijde nejzajímavější? A proč?
- Jaké řešení příběhu (obsah komiksu) studentům přijde nejzajímavější? A proč? Dokážou to vysvětlit? Který příběh je nejvíce nečekaný? Neobvyklý?
- Jaké výtvarné řešení (forma) studentům přijde nejzajímavější? A proč? Dokážou to vysvětlit?
- Jaké výtvarné řešení je nejinnovativnější/novátorské a nejvíce originální? Která skupinka přišla s neobvyklým výtvarným nápadem?

Očekávané výstupy:

Žáci se učí stylizovat figury a zjednodušit komplexní situaci do jednoduchého zobrazení. Chápu, jakými výtvarnými prostředky je budován výraz obrazu.

Žáci rozlišují důležité okamžiky ve vyprávěném příběhu, chápu pointu a rozvíjejí vlastní fantazii.

Žáci se učí formulovat a obhájit svůj názor, transformovat myšlenky v jednoduché výtvarné vyjádření, pracovat s příběhem.

Žáci se učí spolupracovat a smysluplně komunikovat. Prezentovat své tvůrčí dílo před skupinou.

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

- Žák se zapojuje dle svých možností a potřeb při poslechu a interpretaci čteného textu.

- V případě problémů se zapojením se do skupiny při výtvarném zpracování mohou, po dohodě s učitelem pracovat samostatně.
- Pokud jim výtvarné řešení dělá problémy, zadání může být modifikováno na psaný text. Žáci s SVP mohou vymyslet a napsat svůj vlastní konec příběhu.
- V průběhu celého tvůrčího procesu je uplatňován individuální přístup učitele.

Očekávané výstupy

očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

žák:

- vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity **OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ**
- při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává je s výsledky ostatních **UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY**
- uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci. **ROZVOJ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI**

Metodický komentář:

Pro práci s textem doporučujeme knihy mytologických příběhů, které mají často svébytnou logiku a fantastické ladění, které překračuje realitu běžného života, což může dále studentům v jejich vlastní tvorbě umožnit větší svobodu při dotváření příběhu.

Příloha č. 8

Udělení souhlasu

Souhlasím s tím, aby můj syn/ dcera mohl figurovat v diplomové práci na ZČU Plzeň – Pedagogická fakulta s názvem „Specifika výtvarných technik u dětí s poruchami pozornosti“ Bc. Marie Peškové – studijní program učitelství „Výtvarná výchova pro ZUŠ a SŠ“.

Jedná se:

- a/ o souhlas s použitím zdravotní diagnostiky
- b/ souhlas na pedagogickou diagnostiku
- c/ souhlas s použitím jeho prací v rámci projektu
- d/ souhlas s použitím pro studijní účely ZČU Plzeň - pedagogické fakulty
- e/ souhlas s použitím v rámci projektu zaměřeného na inkluzi zdravotně postižených (Portedo)
- f/ souhlas s použitím diagnostické +zprávy z pedagogicko-psychologické poradny
- g/ souhlas s použitím jména, prací a výstupů z projektu

V Praze 21.12.2018

Jméno a podpis rodiče:

Za ZUŠ Jana Hanuše, Praha 6

Miloslav Tengler

ředitel školy