

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

Bc. Markéta Nováková

Využití artefilyky při adaptaci žáků s OMJ na prostředí základní školy  
The use of artephyletics in the adaptation of pupils with OMJ to the primary  
school environment

Diplomová práce

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý  
stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Speciální pedagogika – Výchova ke zdraví

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Barbara Malecová Valešová, Ph.D.

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití artefietiky při adaptaci žáků s OMJ na prostředí ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Sulicích dne 25. 6. 2023

podpis

Velice děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce *Využití artefiletiky při adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem na prostředí základní školy* se zabývá využitím a účinností artefiletiky jako hlavního nástroje pro rozvoj vztahů a zlepšení sociálního klimatu třídy. Cílem diplomové práce je navrhnout a prostřednictvím akčního výzkumu ověřit artefiletický program v pátém ročníku základní školy. Teoretická část přibližuje specifika žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména adaptaci na nové prostředí nebo přípravu kolektivu a školy na příchod žáka s OMJ. Součástí teoretické části je také vymezení artefiletiky jako samostatného vědního oboru, jeho zaměření a přínos pro výchovu. V praktické části je uvedeno deset artefiletických setkání, cílených na rozvoj prosociálního chování, asertivity, společensky akceptovatelného chování nejen u českých žáků, ale především u žáků s odlišným mateřským jazykem a válečných uprchlíků. Úspěšnost programu je ověřena pomocí vstupního a výstupního testování a následně interpretována autorkou práce. Bylo prokázáno, že tento artefiletický program pozitivně přispěl k výchově a rozvoji vztahů mezi žáky a podpořil vhodné sociální klima třídy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák s odlišným mateřským jazykem – OMJ, akulturace, akulturační stres, adaptace, artefiletika, artefiletický program, klima třídy, vztahy, prosociální chování, asertivita, společensky akceptovatelné chování

## **ABSTRACT**

The diploma thesis "The Use of Art Therapy in the Adaptation of Students with Different Native Languages to the Elementary School Environment" focuses on the utilization and effectiveness of art therapy as the main tool for developing relationships and improving the social climate of the classroom. The aim of the thesis is to propose and verify through research an art therapy program in the fifth grade of elementary school. The theoretical part introduces the specifics of students with different native languages, particularly their Adaptation to a new environment as well as the preparation of all presently studying students in the class and the school as such for the arrival of a student with a different native language. The theoretical part also defines art therapy as a separate field of science subject, its focus, and its contribution to education. The practical part presents ten art therapy sessions aimed at developing prosocial behavior, assertiveness, and socially acceptable behavior not only among Czech students but especially among students with different native languages and war refugees. The success of the program is verified through pre – and post-testing and subsequently interpreted by the author of the thesis. It has been demonstrated that this art therapy program positively contributed to education and the development of relationships among students, fostering an appropriate social climate in the class.

## **KEYWORDS**

pupil with a different mother language - OMJ, acculturation, acculturation stress, adaptation, artephyletics, artephyletic program, classroom climate, relationships, prosocial behavior, assertiveness, socially acceptable behavior.

## OBSAH

ÚVOD .....	9
1. VYMEZENÍ ŽÁKA S OMJ .....	11
1.1 Potřeby žáků s OMJ při adaptaci na prostředí ZŠ .....	13
1.2 Podpůrná opatření .....	20
1.3 Příprava třídního kolektivu a školy na příchod žáka s OMJ .....	24
1.4 Organizace školy.....	28
1.5 Spolupráce s rodinou.....	28
1.6 Výuka Čj jako druhého jazyka a začleňování žáka do výuky .....	31
2. VYMEZENÍ ARTEFILETIKY .....	34
2.1 Zaměření a přínos artefiletiky .....	34
2.2 Vymezení artefiletiky z pohledu školního prostředí .....	36
2.2.1 Vymezení artefiletiky ve vztahu ke speciální pedagogice.....	38
3. METODY ARTEFILETIKY.....	42
3.1 Formy artefiletiky .....	43
3.2 Využití artefiletiky/ arteterapie u žáků s OMJ .....	47
4. APLIKOVÁNÍ ARTEFILETICKÉHO PROGRAMU S CÍLEM ZLEPŠIT VZTAHY VE TŘÍDĚ S VÁLEČNÝMI UPRCHLÍKY .....	49
4.1 Formulace výzkumného problému .....	49
4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	50
4.3 Výzkumná metoda .....	50
4.4 Zvolené diagnostické materiály (Sběr a zpracování dat) .....	51

4.5	Výzkumný vzorek .....	53
4.6	Sběr a zpracování dat / harmonogram (průběh výzkumného šetření) .....	58
5.	PRŮBĚH ARTEFILETICKÉHO PROGRAMU .....	59
	ARTEFILETICKÝ PROGRAM .....	59
5.1	PRVNÍ SETKÁNÍ – Ruka přátelství .....	60
5.2	DRUHÉ SETKÁNÍ – Barevný dialog .....	63
5.3	TŘETÍ SETKÁNÍ – Pavučina .....	66
5.4	ČTVRTÉ SETKÁNÍ – Setkání dvou živelů .....	69
5.5	PÁTÉ SETKÁNÍ – Zakletá krajina.....	72
5.6	ŠESTÉ SETKÁNÍ – Moje maska .....	75
5.7	SEDMÉ SETKÁNÍ – Kdo se skrývá za maskou .....	78
5.8	OSMÉ SETKÁNÍ – Barevné setkávání .....	81
5.9	DEVÁTÉ SETKÁNÍ – Mandala .....	85
5.10	DESÁTÉ SETKÁNÍ – Ruka přátelství .....	87
6.	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	92
6.1	Celkové zhodnocení průběhu artefiletického programu .....	93
6.1.1	Analýza a interpretace vstupního a výstupního testování.....	94
6.2	Porovnávání výsledků vstupního a výstupního testování .....	98
7.	DISKUSE .....	103
	ZÁVĚR.....	109
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	111

SEZNAM PŘÍLOH .....	117
---------------------	-----

#### SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Hvězdícoví přátelé, foto©Nováková v majetku autora .....	64
Obr. č. 2 Lidské bingo, foto©Nováková v majetku autora .....	66
Obr. č. 3 Setkání dvou živlů, foto©Nováková v majetku autora .....	70
Obr. č. 4 Zakletá krajina, foto©Nováková v majetku autora .....	73
Obr. č. 5 Moje maska, foto©Nováková v majetku autora.....	76
Obr. č. 6 Barevné setkávání, foto©Nováková v majetku autora.....	81
Obr. č. 7 Výkřik E. Munch.....	84
Obr. č. 8 Klávesy piana, F. Kupka .....	84
Obr. č. 9 Composition with Pouring II.....	84

#### SEZNAM TABULEK

<b><i>Tabulka 1 . Jan Lašek, dotazník MCI. Ve druhém sloupci zleva je definováno pásmo běžných hodnot. ....</i></b>	<b>53</b>
<b><i>Tabulka 2 Přehled účasti žáků na jednotlivých artefietických setkáních.....</i></b>	<b>58</b>
<b><i>Tabulka 3 Zaznamenané hodnoty vstupního testování v páté třídě v říjnu 2022 .</i></b>	<b>96</b>
<b><i>Tabulka 4 Zaznamenané hodnoty výstupního testování v páté třídě v březnu 2023 .....</i></b>	<b>97</b>



## Úvod

Na počátku školního roku 2022/ 2023 jsem se jako pedagog postavila tváří v tvář realitě, která mi více přiblížila život tří dětí, které do stávající třídy přišly z ukrajinské válečné zóny. Útěk z domova a cesta do neznámé země jim přinesla zkušenosti, které jim navždy změnily celkový pohled na bezpečnost současného světa. Nová situace kladla velké nároky nejen na zmíněné žáky s odlišným mateřským jazykem, ale především i na jejich okolí, do kterého se měli za pomoci pedagoga integrovat. To mě vedlo k úvahám, jak těmto žákům příchod do nové třídy usnadnit a současně ostatním dětem zpřístupnit poznání nových spolužáků. Pro svůj záměr jsem navrhla artefietický program, který ověřuji ve skupině českých dětí a dětí s odlišným mateřským jazykem a zkoumám jeho účinnost v pedagogické praxi.

Určitý význam má tento výzkum i pro obor speciální pedagogiky, která zahrnuje práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž žáci s odlišným mateřským jazykem bezesporu patří. Tato problematika je v současné době velice aktuálním tématem nejen z pohledu válečného konfliktu na Ukrajině, ale také vlivem vzrůstající migrační kultuře. Speciální pedagogika se zabývá žáky s odlišným mateřským jazykem, tím, co prožívají, co potřebují a jak je co nejefektivněji zapojit do výuky v českých školách při překonávání jazykové bariéry a přizpůsobování se novému prostředí. Cílem speciálního pedagoga je usilovat o vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém je tomuto dítěti poskytnuta náležitá míra podpory se zaručeným pocitem přijetí a porozumění. K tomu také patří i důsledná práce s kolektivem formou vhodných aktivit, jimiž posilujeme důležité hodnoty, které tvoří respekt, spolupráci a budování důvěry nevyjímaje.

Obsah diplomové práce je rozdělen na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část tvoří první, druhá a třetí kapitola. První kapitola se zabývá žákem s odlišným mateřským jazykem, kterého vymezují určitá specifika. Shrnují se zde jeho potřeby a podpůrná opatření, jejichž součástí je i příprava třídního kolektivu a školy. Dále se zabývá organizací školy, spoluprací s rodinou a výukou češtiny jako druhého jazyka.

Druhá kapitola pojednává o vymezení samostatného vědního oboru, jakým je artefietika. Kapitola přibližuje zaměření a přínos artefietiky a současně se zde zabývá využitím artefietiky ať už z pohledu školního prostředí, tak z pohledu speciální pedagogiky.

Třetí kapitola poskytuje vhled do metod a forem artefietiky s následným příkladem využití artefietiky u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Praktickou část této diplomové práce shrnuje čtvrtá, pátá a šestá kapitola. Čtvrtá kapitola předkládá výzkumný cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky. Současně se věnuje popisu výzkumné metody a zvoleným diagnostickým materiálům. Rozsáhlejší část této kapitoly je věnována výzkumnému vzorku, ve kterém se představují jednotliví žáci s odlišným mateřským jazykem včetně tří žáků z ukrajinských oblastí přímých bojů.

Pátá kapitola podrobně rozepisuje artefiletický program, který se skládá z deseti po sobě jdoucích setkání. Jednotlivá setkání obsahují stanovené cíle, které jsou vybírané z dílčích cílů artefiletického programu. V závěru každého setkání jsou uvedeny reflexe pedagoga.

O analýze a interpretaci výsledků pojednává poslední šestá kapitola této diplomové práce. Poskytuje přehled vstupního testování pěti proměnných sociálního klimatu třídy před zahájením artefiletického programu a současně přehled výstupního testování po aplikovaném artefiletickém programu. Testování umožňuje vzájemné porovnávání výsledků mezi skupinou českých žáků a žáků s OMJ nebo rozdílů ve vnímání sociálního klimatu mezi dívkami a chlapci.

**Práce si klade za cíl navrhnout a ověřit artefiletický program, který bude aplikován v pátém ročníku běžné základní školy se záměrem zlepšit vztahy mezi jednotlivými členy skupiny a podpořit adaptaci nově příchozích válečných uprchlíků z Ukrajiny. Artefiletický program je aplikovanou změnou ve výuce s cílem podpořit sociální klima nově příchozích žáků do stávající třídní skupiny.**

## 1. Vymezení žáka s OMJ

Tato kapitola ohraničuje legislativní vymezení a problematiku žáka s odlišným mateřským jazykem a také vysvětluje myšlenku multikulturní edukace.

Prvotním znakem u žáků s odlišným mateřským jazykem je nedostatečná či nulová znalost českého jazyka, což je mimořádná bariéra v nabývání školních vědomostí, je přímo rozpoznatelná a vyžaduje aplikování speciálních výukových metod. U imigrantů lze navíc předpokládat odlišné modely chování, jenž vychází ze specifického kulturního prostředí, ve kterém rodina dítěte žila. (Felcmanová, Habrová, 2015) Průcha (2011) definuje žáka s odlišným mateřským jazykem jako dítě přistěhovalců, jehož rodiče mluví odlišným jazykem, než je jazyk domovské společnosti nebo děti z odlišných etnik, jejichž jazyk se liší od jazyka většinové populace.

Dle Němce (2020) rozdělujeme etnické menšiny z hlediska občanství na dvě skupiny. První skupinou jsou cizinci a druhou skupinou jsou národnostní menšiny. Hlavní rozdíl spočívá v udělení českého občanství. Cizinci nemají české občanství. Oproti tomu příslušníci národnostních menšin mají české občanství a jsou obyvateli České republiky. Od ostatních občanů se liší individuálním původem, jenž určuje odlišný mateřský jazyk, kulturu a tradice. Práva příslušníků národnostních menšin přibližuje zákon č. 273/2001 Sb., který vymezuje 14 národnostních menšin v naší zemi. Jsou to Poláci, Němci, Maďaři, Bulhaři, Chorvaté, Srbové, Slovinci, Řekové, Rusové, Bělorusové, Ukrajinci, Vietnamci, Romové. Rusíni jsou národnostní menšinou, která pochází z Ukrajiny při slovenské hranici. Cizinci s dlouhodobým nebo trvalým pobytem jsou od roku 1989 na výrazném vzestupu. Nejpočetnější skupinou v České republice jsou nyní Ukrajinci. V roce 2019 byla na základních školách nejpočetnější skupinou Ukrajinci v celkovém počtu 7 569 žáků. Dále následovaly děti ze Slovenska v počtu 5 418 žáků a děti z Vietnamu v počtu 5 119 žáků. Z Ruska činil celkový počet 1 708 žáků.

Legislativa používá označení pro tyto jedince jako žáci s odlišným mateřským jazykem – OMJ, které v současné době získává čím dál tím větší převahu nad dřívějším používáním označení žák cizinec. Toto označení „cizinec“ také stále používá Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, který upravuje podmínky pro vzdělávání těchto žáků, zvláště pak paragraf 20. V problematice je vymezeno, že do této skupiny nespádají pouze děti z cizích zemí. Mohou to být také děti,

keré žijí dlouhou dobu v zahraničí. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

Mezi další aspekt, který nás nutí se zamýšlet nad používáním označení cizinec, je význam samotného slova. I lidé s postižením mohou být označeni za cizince, neboť se něčím odlišují. Ve společnosti může být každá marginální skupina, jež se odlišuje od intaktních spoluobčanů, označena za cizí. Je to výsledek klasifikace, kterou vyvinula zakořeněná skupina obyvatel, se záměrem prohlásit odlišnou skupinu za podřadnou. Postup hierarchizace se zakládá na moci určité společnosti, protože jako cizí a podřadní jsou lidé, kteří se nedokáží zbavit své identity a změnit svou přináležitost. (Hájková, Strnadová, 2010) „Vnímání cizosti probíhá ve společenských procesech vždy jen v konkrétních podmínkách, a navíc se někdy stává součástí společenského konfliktu.“ (Scher, 1999, citovaný podle Hájkové, Strnadové, 2010, s. 44) Jedná se tedy o aspekt etický, který nám dává možnost volby, jak se k takovému člověku chovat. V současném pojetí inkluzivní pedagogiky bychom měli vytvářet takové prostředí, aby se každé dítě s odlišným mateřským jazykem cítilo přijímáno a současně bezpečně v novém prostředí. Podle Hájkové a Strnadové (2010) by měla být jakákoli odlišnost přijata školou bez odsuzování.

Žáci s odlišným mateřským jazykem se rozdělují do několika kategorií:

- děti azylantů a děti žadatelů o mezinárodní ochranu
- děti občanů EU a států Evropského hospodářského prostoru
- děti občanů třetích zemí, tzn. zemí mimo EU a EHP
- děti s dvojitým občanstvím, i s občanstvím ČR (Bernkopfová, 2019)

Jak píše Němec (2014), všechny tyto děti determinuje odlišnost rodného jazyka od jazyka vyučovacího. Proto jim musí být poskytnuta podpora dle školského zákona 561/2004. Detailněji o tom hovoří § 20, kde je deklarováno, že tyto děti mají nárok na vzdělávání v základní škole, na zájmové vzdělávání ve školní družině a také stravování ve školní jídelně. Tento paragraf také upozorňuje na nárok zúčastnit se předškolního, středního a uměleckého vzdělávání, ale pouze v případě, že se zákonní zástupci prokáží oprávněností k pobytu na území ČR. Rovněž se hovoří o bezplatné jazykové přípravě, za kterou zodpovídá Krajský úřad, a počítá se minimálně se sedmdesáti hodinami. Pokud tyto děti prošly základním vzděláním mimo ČR, mají také oprávnění skládat přijímací zkoušky na střední školy, aniž by podstoupily zkoušku z Čj. Pokud absolvovaly polovinu základního vzdělání

mimo oblast ČR, mohou mít při skládání přijímacích zkoušek na střední školy upravené podmínky z Čj. (Němec, 2020)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných řadíme žáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) mezi žáky s potřebou podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou primárně určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří při svém vzdělávání potřebují specifickou podporu. I žáci s OMJ splňují tuto podmínku, která vyplývá z jejich odlišných kulturních a životních podmínek. V pětistupňovém systému podpůrných opatření jsou tito žáci děleni podle úrovně znalosti vyučovacího jazyka. Zásadní je druhý stupeň podpůrného opatření, který je určen žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dále pak třetí stupeň podpůrného opatření, kam spadají žáci s celkovou neznalostí vyučovacího jazyka. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová 2019) Detailněji tuto problematiku popisuje kapitola 1. 2. Podpůrná opatření viz níže.

## 1.1 Potřeby žáků s OMJ při adaptaci na prostředí ZŠ

Abychom dokázali stanovit, jaké potřeby mají žáci s OMJ, měli bychom nejprve obsáhnout, co žáci s OMJ prožívají. Kapitola předkládá základní výčet toho, co mohou žáci s OMJ prožívat (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022):

- protichůdné emoce – kladné a záporné pocity, mohou se těšit na nové prostředí, ale zároveň se ho obávají
- kulturní šok – jedinec si může připadat zmatený a frustrovaný, někdy se uzavírá do sebe a je apatický, mnohdy se může chovat agresivně
- izolace, osamělost – důvodem je jazyková bariéra, což přináší i nízké sebevědomí, které může trvat několik měsíců a let
- bezmocnost a zranitelnost – žáci s OMJ se dostávají do situací, které sami nemohou ovlivnit, to je pro ně nepříjemné a často je to zraňuje
- únava, vyčerpání – neustálý strach z neúspěchu ve školním prostředí, trávení několika hodin v prostředí, kde se nemluví rodným jazykem
- akademické problémy a neúspěšnost – náročnost druhého cizího jazyka, ve kterém výuka probíhá, žák zažívá neúspěšnost, pokud mu chybí podpora

- tíha asimilace – žák se nechce odlišovat, touží po tom, aby ho okolí akceptovalo, mohou však cítit i tenzi zvenčí
- vzdor a odmítání – žák tímto přístupem dává najevo neochotu se aklimatizovat

Igoa (1995) dále zmiňuje pocit vykořenění, který se neprojevuje pouze akulturačním stresem, nýbrž pramení z pocitu osamělosti a odcizenosti. Tento pocit prohlubuje také to, že vlastní rodina nemůže dítěti v této situaci pomoci, neboť rodiče, stejně jako jejich děti, neovládají jazyk hostitelské společnosti a často se nedokážou orientovat v systému českého školství. Problematika žáků s OMJ poukazuje na nemožnost rodičů podpořit své dítě v oblasti vzdělávání. Ale pokud má být žák s OMJ úspěšný ve škole, musí být nejprve v dobré psychické a fyzické kondici. Igoa (1995) rovněž vysvětluje, že žák s OMJ musí projít třemi fázemi intervence, počínaje kulturní, psychologickou a teprve poté oblastí akademickou. K tomuto pojetí začlenění žáka s OMJ Radostný (2011) dodává, že největší hodnotu v tomto ohledu nese kultura samotné školy, která se podílí na utváření vztahů mezi českými žáky a žáky s OMJ a také utváří pohled na žákovo sebepojetí.

„Žáci s OMJ, kteří přicházejí do české školy, mají několik vzdělávacích, sociálních a emocionálních potřeb, na které by pedagog a asistent pedagoga měli umět odpovídajícím způsobem reagovat.“ (Němec, 2014, s. 104)

Základní potřeby žáků s OMJ dle Němce (2014) jsou:

- potřeba jazykové podpory na dvou úrovních – v komunikaci a v přípravě na výuku
- komunikace a spolupráce s rodiči – zabezpečení bezproblémové adaptace do kolektivu třídy a společnosti
- asistent pedagoga, jenž nemá společný jazyk s žákem s OMJ – nejčastější varianta
- asistent pedagoga, který pochází ze stejné země původu – výhodou je znalost původního prostředí, naopak nevýhodou neznalost českého vzdělávacího systému
- podpora místa v novém kolektivu – zabraňuje pocitu vykořenění a předchází tzv. tichému období
- naslouchání dítěti s OMJ – žák získá opět pocit jistoty

- navazování kontaktů a porozumění kultuře daného žáka s OMJ – zabraňuje izolovanosti, výuku je dobré prokládat společnými aktivitami, aby se děti lépe poznaly, vyjádření pravidel pro lepší komunikaci
- podpora komunikace – hledání příležitostí, jak žáka vhodně zapojit i během vyučování, využití komunikačních kartiček

Jiroutová (2022) ve své publikaci zmiňuje následující:

- žák s OMJ se musí cítit přijímán
- navazování kontaktů a vztahů, to vše vede ke společným zážitkům
- potřeba psychické pohody, bez které by se dítě těžko něco naučilo
- potřeba člověka, kterého mohou v případě nejasností požádat o pomoc
- potřeba orientace v novém prostoru – v prostoru školy, čase, komunitě školy, v informacích a požadavcích školy
- cítit kolem sebe bezpečný prostor pro vyjádření svých emocí
- potřeba zvládat své emoce a naučit se chovat adekvátně k aktuální situaci
- potřeba zvládnutí základní komunikace
- rozvíjení mluvené a psané češtiny
- zažít pocit úspěchu – z hlediska přístupu pedagoga, který by měl zadávat takové úkoly, který je žák schopen zvládnout sám
- rozvíjení akademického jazyka
- podpora mateřského jazyka
- potřeba propojení obou světů
- respektovat kulturu žáků s OMJ

(Němec, 2014; Jiroutová, 2022) se shodují, že základní potřebou žáků s OMJ je především rozvoj vyučovacího jazyka jak na komunikační, tak akademické úrovni a dále potřeba psychické a fyzické pohody, která je nezbytná k utváření „well-beingu“. Je to potřeba, která významně ovlivňuje úspěchy ve škole a také výběr navazujícího vzdělání. Poukazují na nutnost rozvíjení spolupráce mezi školou a rodinou žáka s OMJ, pochopení a toleranci jejich kultury. Němec (2014) navíc klade důraz na přítomnost asistenta pedagoga, který může být ve všech ohledech nápomocen. Radostný (2011) navíc apeluje na přizpůsobení požadavků k aktuálnímu stavu a tempu žáka. Žáci s OMJ pocítují sociální propad, vyplývající z nepodnětného prostředí, vycházející z rozpadu rodin, kde se musí starat o mladší sourozence. S tímto tvrzením se shoduje i Jiroutová (2022), která ve své

publikaci shrnuje, že „pro náš přístup k nim je důležité uvědomění, že se jedná skutečně o reakci na novou, zatěžující a mnohdy traumatizující zkušenost. Ale chce to čas, a hlavně podání pomocné ruky, změny prostředí a přístupu, upletení záchytné sítě, aby se v té hlubině bezmoci, neporozumění a vyčerpání, kde se nemají čeho chytit, neutopili.“ (Jiroutová, 2022, s. 20–21)

To, zda proces integrace bude úspěšný, nezávisí však pouze na jednotlivci, který se integruje do skupiny. Podstatné je také to, jaké kroky nabídne skupina k tomu, aby integrace nového člena byla reálná, a zda skupina nového člena přijme. (Moree, 2017) Ideální vize integrace předpokládá, že integrovaný jedinec si zachová svou vlastní kulturu, přičemž naváže kontakt s odlišnými členy skupiny. „Pokud převedeme tento popis do praktického života, ideální je, aby si dotyčný zachoval svůj jazyk, náboženství, ty parametry svého života, které mu vytváří základní bezpečí a zároveň se do nich pokusil přizvat další osoby a naučil se je s nimi sdílet.“ (Berry, 2017, citovaný podle Moree, 2017)

Předcházející odstavce se snaží přiblížit, jak náročným procesem musí projít všechny děti, které mají za sebou migrační zkušenost. Čím dál častěji se pedagogové na základních školách setkávají s dětmi, jejichž mateřský jazyk je jiný než jazyk, ve kterém probíhá výuka. Jedná se o děti, které do České republiky přicestovaly z cizích zemí, nebo se narodily v Čechách, ale jejich rodiče nemají české občanství. V jejich domácnosti se tudíž mluví jiným jazykem než českým. Takovým žákům se učivo velice těžko předává, neboť nerozumí ani běžným základním pokynům. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová 2019)

Děti s OMJ, přicházející na území ČR, se vždy musí vyrovnávat s adaptačním procesem na nové prostředí. Přizpůsobují se odlišné kultuře, která je pevně zakořeněna v zemi, do které se přistěhovali. Tomuto procesu adaptace se říká akulturace. Redfield (2011, citovaný podle Vrbové, 2017, s. 54) tuto akulturaci označil jako „fenomén, který vzniká, když spolu neustále přicházejí do přímého kontaktu skupiny z různých kultur a tento kontakt má za následek změny v původních kulturních vzorcích jedné nebo obou skupin.“ Matysová (2023, s. 25) popisuje akulturaci jako „proces kulturních a sociálních změn, ke kterým dochází při kontaktu imigračních skupin s dominantní kulturou, v našem případě s českou kulturou.“ (Berry, 2001; Graves, 1967) se shodují v tom, že tento proces se může dít obousměrně, přičemž u obou skupin dochází ke změně. Současně se tento proces děje také jednosměrně, což znamená, že většinová společnost změnou neprochází. Ten, kdo mění své zvyky jsou



migranti. Naproti tomu Berry (2001) doplňuje, že výzkumy akulturace se spíše zaměřují na nedominantní skupiny, neboť výše akulturace je zde znatelnější. Berry (2001) představuje čtyři akulturační strategie. První akulturační strategií je **integrace**, jež předpokládá, že si imigranti zachovají určitý stupeň své kulturní celistvosti, ale zároveň se snaží zapojit do multikulturní společnosti. Druhou akulturační strategií je **asimilace**, která nastává v okamžiku, kdy se imigranti vzdávají své kultury a zapojují se plně do majoritní společnosti. Pokud si minorita v každém případě zachovává své zvyky i tradice a záměrně se separuje od majority, hovoříme o **separaci**. V některých situacích tato problematika pojednává o **marginalizaci**, což je stav, kdy si minoritní skupina nezachovává nic ze své původní kultury a současně nevyhledává situace, při níž by se mohla setkat s kulturou odlišné dominantní skupiny. (Matysová, 2023)

Žáci s OMJ a jejich rodiče svým příchodem do ČR naše tradice a zvyky výrazně neovlivní, ale na úrovni školního prostředí, kdy dochází ke kontaktu dětí většinové společnosti s dětmi určité minority, může dojít k tzv. obousměrné akulturaci. To znamená, že české děti mohou měnit své přístupy a názory na základě setkání s dítětem jiného etnika. (Vrbová, 2017)

Velkou propastí se pro cizince stává neznalost českého jazyka, která může vyústit v tzv. akulturační stres. Podnětem ke vzniku akulturačního stresu může být celá řada dalších faktorů, např. odlišná adaptace rodin na nové prostředí nebo faktory plynoucí z diskriminace, jež se podílí na odsuzování etnických ras a náboženství, což má za následek vytlačení nebo vyloučení ze sociální společnosti. Akulturační stres může vést jedince ke špatnému duševnímu stavu, jenž se projevuje zvýšenou úzkostí, depresí nebo méněcenností. K této situaci se ještě může v mnoha případech přidružit ve školním prostředí fakt, že se mnoho rodičů dětí majoritní společnosti obává, že během výuky se pedagog bude primárně věnovat více dětem s odlišným mateřským jazykem, což bude mít nežádoucí dopad na vzdělání českých dětí. (Vrbová, 2017)

Problematikou akulturačního stresu se zabýval Berry (1987), který v Kanadě v letech 1982 až 1985 zrealizoval výzkum faktorů ovlivňující akulturační stres. Pro bádání bylo v testovacím nástroji použito dvacet otázek, které byly upraveny formou dotazníku. Výzkumný nástroj Cornell Medical Index byl zaměřen na psychické rozpoložení respondentů. Výzkumný vzorek se skládal ze 150 imigrantů z Korey, ze 72 Vietnamců, 72 přistěhovalců z Malajsie, 71 studujících jedinců z Číny a několika členů indiánských kmenů.

Na základě tohoto výzkumu Berry (1987) stanovil konkrétní faktory, podmiňující akulturační stres. Uveřejňuje, že existují faktory akulturačního stresu pohybující se na skupinové a individuální úrovni. **Faktory ovlivňující akulturační stres na skupinové úrovni** jsou charakteristiky původní společnosti, typ a postoje hostitelské společnosti a sociální podpora cizinců v hostitelské společnosti. **Faktory ovlivňující akulturační stres na individuální úrovni** vymezuje věk, gender, vzdělání, jazykové znalosti, socioekonomický status, důvod k migraci. Také záleží na ekonomické vyspělosti původní země, která určuje kulturní rozdílnost mezi zeměmi. (Koropečká, 2013)

Průcha (2004) ve své publikaci definuje, že sklon k větší psychické tenzi mají jedinci, kteří bezmezně trvají na své etnické identitě. Významnou roli také hraje ekonomická a politická situace, která panuje v zemi, odkud k nám cizinci přichází. Méně náročná bude akulturace v zemi, kde vládou dobré podmínky po stránce politické, tak ekonomické. (Berry, 2002)

Berryho dalším faktorem, který určuje výši akulturačního stresu, je úroveň a stanovisko hostitelské společnosti k lidem s odlišnou kulturou. Země, které preferují přizpůsobení menšiny většinové společnosti, akulturační stres zvyšují. Naopak země, které se staví k multikulturalitě pozitivně, akulturační stres snižují.

Na akulturační stres má vliv i postoj nové země k poskytování sociální podpory a stanovisko k zajištění přístupu různých organizací, které ulehčují život a usnadňují komunikaci uprchlíkům. Organizace mohou umožňovat přístup ke zdravotním službám a multikulturnímu pojetí ve školách. (Berry, 2002)

Věk je dalším ovlivňujícím faktorem. Bádáním bylo zjištěno, že mladší děti se novému prostředí v hostitelské zemi přizpůsobují mnohem snadněji, neboť jim nečiní větší obtíže přijímání norem a hodnot nové společnosti. Jak ve své disertační práci uvádí Koropečká (2013, s. 47) „u malých dětí nebyla plně dokončena enkulturace, proto se snáze učí novým věcem a netrvají na hodnotách původní kultury.“ Doba vhodná na akulturaci je právě v období, kdy dítě čeká nástup do první třídy. Naopak u adolescentů je akulturace chápána jako velmi riskantní. (Koropečká, 2013) Mladí lidé, kteří mají za sebou migrační zkušenost, mohou prožívat „sociální propad.“ K tomuto propadu přispívá nepodnětné prostředí a nutnost péče o mladšího sourozence, na kterého rodiče nenachází čas, neboť pracují do pozdních nočních hodin. Adolescenti také často pomáhají svým rodičům v jejich zaměstnání. (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022)

V této problematice se také setkáváme i s pojmem „fenomén vykořenění“, který mapuje první počátky stádia odchodu z původní země. Dětem jsou zpřetrhány veškeré kořeny, které je spojovaly s původním domovem. Vybudované vazby, které poskytovaly jistotu, přestaly existovat. Dítě ztrácí motivaci, cítí se izolované a frustrované. Některé děti prožívají tzv. „tiché období“, kdy nekomunikují nebo mluví velmi potichu. Setkáváme se i s extrémem, kdy se děti snaží rychle překonat oslabenou pozici neverbální komunikací, kterou řeší jazykovou bariéru. Situace těchto dětí je často řešena agresí, jako reakce na neschopnost vyjádření či nepochopení. (Georgieva, Horáčková, Titěrová, Němec, 2014)

To, jakým způsobem se dítě s OMJ dokáže s touto situací vyrovnat, záleží na jeho vrozených předpokladech a schopnostech. Nicméně můžeme u každého žáka s OMJ shrnout obecné potřeby a požadavky, kterými v pozitivním smyslu podpoříme jeho snazší adaptaci na školní prostředí.

Děti potřebují především vnímat, že jsou v bezpečném prostředí, kolektivem ve své třídě vítané a přijímané. Pedagog musí se žákem s OMJ při pedagogických činnostech vytvářet takové situace, při kterých naváže přátelské kontakty a vztahy s ostatními dětmi ve skupině, umožnit celému kolektivu zapojovat se do společných aktivit, při kterých prožijí zajímavé zážitky a také zabezpečovat celkovou psychickou pohodu žáka, bez které by se žádné dítě nedokázalo ničemu naučit. Z počátku by takovému žákovi měl být přidělen tzv. mentor. V podstatě jím může být jakýkoli žák ze třídy, na kterého by se v případě potřeby mohl jeho svěřenec obrátit. Toto opatření současně řadíme mezi základní kroky přípravné fáze třídy na příchod nového člena, žáka s OMJ. Mentor může poskytovat i základní orientaci v prostoru školy, která je pro žáka s OMJ nezbytná. Pokud to situace vyžadují, můžeme jako první záchranu pro komunikaci poskytnout sadu kartiček se základními pojmy, kterou bude mít žák neustále k dispozici na viditelném místě ve třídě. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová 2019; Koropecská, 2013)

V souvislosti s tímto okruhem problémů vyvstává na povrch otázka, jak tedy poznat, že se daný žák začlenil do kolektivu? Znamená to snad, že popře svou identitu a tím přestane existovat rozdílnost mezi cizincem a jeho spolužáky? Nebo že se spolužáci ve třídě naučí žít s jeho odlišností? (Meta, 2023)

Berry (1997) přichází s myšlenkou, podle které existuje jedna hlavní taktika vedoucí k úspěšné integraci. Ve svém výzkumu přibližuje, že východiskem k úspěšné integraci je svolnost se svou vlastní identitou při současném navazování spojení s lidmi v hostitelské

společnosti. Pokud jedna z těchto složek nefunguje, cesty k integraci jsou z dlouhodobého hlediska velice náročné. Každopádně dochází vždy ke změnám na obou stranách. Jak na straně integrovaného žáka – cizince, tak na straně společnosti – skupiny, s níž má být cizinec scelen. (Meta, 2023)

Zde je přehled několika strategií k podpoře žáka s OMJ při nabývání vazeb v sociálních skupinách:

- žáka zařazujeme do struktur – při výuce volíme práci v dyadických jednotkách nebo malých skupinách, tím eliminujeme jeho osamocenosť
- patronát spolužáků – využívání pomoci dobrovolníků a ostatních žáků, fungování konceptu „Buddy programu“ (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022) na středních školách
- při volbě výukových strategií volíme takové, které žáka nevyčleňují z kolektivu, „neděláme ze žáka s OMJ typického představitele skupiny“ (Meta, 2023)
- využívání žákových dovedností a znalostí
- podpora aktivit, při kterých mohou žáci vzájemně zrcadlit svou vlastní individualitu (Meta, 2023)

## 1.2 Podpůrná opatření

V této kapitole je definováno, do jaké kategorie se začleňuje žák s odlišným mateřským jazykem, jak se dle školské legislativy s takovým žákem v prostředí školy pracuje a jaké jsou mu poskytovány podpory, které jednoznačně vymezuje Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zvláště pak § 16 školského zákona.

Žák s OMJ se kategorizuje mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a to z toho důvodu, neboť jsou znevýhodněni „odlišným kulturním prostředím a také z důvodu nedostatečné znalosti či úplné neznalosti vyučovacího jazyka.“ (Jiroutová, Kenderová Titěrová, 2022, s.65) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách

odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (§ 16 odst. 1 školského zákona)

Prvním krokem při adaptaci žáka s OMJ na prostředí ZŠ je diagnostikování úrovně porozumění českému jazyku a zvážení potřeb podpůrných opatření. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., mohou být žáci s OMJ tříděni do třech možných kategorií podpůrných opatření.

**První stupeň podpůrného opatření** se stanovuje pro pokročilé žáky s mírnými obtížemi, kterými se rozumí malé problémy ve čtení, psaní a počítání. Také však časté zapomínání a opakující se komplikace s poruchou pozornosti. Zde není třeba vyjádření školského poradenského zařízení. Pedagog o této formě podpory rozhoduje na základě svého uvážení. Při korekci systému školní výuky a přípravy v domácím prostředí lze dospět ke zlepšení. Více o tomto tématu pojednává příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Presentovaný stupeň podpory je určený žákům, kteří dle Společenského evropského referenčního rámce dosahují znalosti jazyka na stanovené úrovni B2. (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022; Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová 2019)

**Podpůrná opatření 1. stupně obsahují následující** (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022; Felcmanová, Habrová, 2015):

- plán pedagogické podpory (PLPP/individualizace) – pedagog akceptuje individuální potřeby žáka, v případě potřeby tento plán poslouží jako doklad pro stanovení vyššího stupně podpory na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení (PPP, SPC)
- pedagogická intervence – podpora žáka ve vyučovacích předmětech, může sloužit jako doučování
- úpravy metod výuky a organizace vzdělávání – zrková opora, prezentace, motivující činnosti, aktivizace činnosti, kooperace, výuka v blocích, projektové, epochové a integrované vyučování
- zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání – poskytnutí delšího času na vypracování školních úloh
- podporování a napomáhání vzestupu žáka v jeho jazykových kompetencích, zprostředkování slovníčků, podpůrné materiály do výuky

**Druhý stupeň podpůrného opatření** je určen pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny a také v případě, že žák pochází z rozdílného kulturního prostředí. Přidělenému podpůrnému opatření 2. stupně musí předcházet vyšetření v PPP a na základě tohoto vyšetření je nutné vydání zprávy pro zákonné zástupce a doporučení pro školské zařízení, ve kterém se dítě bude vzdělávat. Podpůrné opatření č. 2 je primárně určené žákům, kteří se dokáží komunikačně orientovat v situacích, jež přináší běžné školní prostředí. V psaném textu však dělá chyby. Chyby nejsou zcela vyloučené ani ve verbální komunikaci. Nejnáročnější je aplikování akademického jazyka, který se používá během procesu vyučování. Žák, zařazený do této kategorie podpůrného opatření, nezvládá čtení s porozuměním, problematické je obsáhnout i výklad učitele. Deficity se objevují ve slovní zásobě. Nedokáže správně formulovat větnou stavbu. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

**Podpůrná opatření 2. stupně obsahují tato doporučení:**

- čeština jako druhý vyučovací jazyk – žák má nárok na 3 hodiny týdně, nejvíce 120 hodin, finanční prostředky jsou závislé na normované finanční závislosti
- možnost úpravy obsahu vzdělávání – vypracování individuálního vzdělávacího plánu, v němž je přesně ohraničeno, jaké vzdělávací cíle je třeba naplňovat, dále je konkrétně popsáno, jakým způsobem má pedagog podněcovat žákův rozvoj výuky ČDJ (čeština jako druhý jazyk)
- hodnocení žáka – uplatňování individuálního přístupu, hledání cest pro efektivní učení, vždy uplatňujeme slovní, formativní, kritériální hodnocení, vedeme žáky k sebehodnocení, v rámci hodnocení zavádíme práci s portfoliem, progress map – mapa vývoje, mapy učebního pokroku, nutnost spolupráce učitelů
- speciální učebnice a pomůcky – učebnice ČDJ, slovníky, didaktické pomůcky napodobující realitu takovým způsobem, který je pro děti lépe pochopitelný, umožňují názornost, lepší efektivitu výuky, umožňují využívat vědomosti v praktických situacích, uplatňují multisenzoriální přístup – poznání všemi smysly
- 1 hodina speciálně pedagogické péče – eliminace defektů učení, posilování koncentrace pozornosti, reedukace poskytovaná speciálním pedagogem či psychologem

- modifikace metod a forem výuky – výuka ve skupinách, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, vymezení prostoru ve třídě pro seberealizaci žáků, jazykové kompetence – jejich podpora (Felcmanová, Habrová, 2015)
  - „důraz na podporu jazykového rozvoje v rámci jednotlivých předmětů, vedení slovníků, zapojení výukových a podpůrných materiálů pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka do výuky.“ (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022, s. 67)

**Třetí stupeň podpůrného opatření** je stanoven žákům s neznalostí českého jazyka. Žák má potíže s porozuměním, vyjadřování v českém jazyce je pro něj velmi komplikované a výrazně ovlivňuje jeho učení a komunikaci s okolím. Třetí stupeň vyžaduje spolupráci se školským poradenským zařízením, zejména spolupráci s organizacemi zabývajícími se péčí o cizince a Pedagogicko-psychologickou poradnou. (Felcmanová, Habrová, 2015) Samozřejmostí je doporučení školského poradenského zařízení, které se školou spolupracuje. Zároveň vydává zprávu pro zákonné zástupce. Žák ve třetím stupni podpůrného opatření má nárok za týden na tři hodiny výuky českého jazyka, maximálně 200 hodin za rok. Tento žák má většinou kromě neznalosti vyučovacího jazyka ještě nějaký další přidružený problém, který byl diagnostikován příslušným poradenským zařízením – Pedagogicko-psychologickou poradnou. Z tohoto důvodu tento žák navštěvuje dvakrát týdně předmět speciálně pedagogické péče, který je veden speciálním pedagogem, a také má nárok na dvě hodiny týdně pedagogické intervence ve smyslu doučování pedagogem. Na místě je i vyhotovení IVP, jehož význam je vysvětlen viz výše. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová 2019)

### **Podpůrná opatření 3. stupně obsahují následující doporučení:**

- výuka českého jazyka brána jako výuka cizího (druhého) jazyka v rozsahu 3 hodiny týdně, maximálně 200 hodin, toto opatření má normovanou finanční náročnost
- korekce náplně vzdělávání – tzn. vypracování individuálního vzdělávacího plánu s jasně definovanými cíli žáka, vymezení podpory výuky ČDJ, např. navštěvování hodin ČDJ ve vymezených hodinách stanovených školním poradenským zařízením
- hodnocení – probíhá na základě stanovených cílů v individuálním vzdělávacím plánu, zjišťuje se, jaký udělal žák pokrok, nesrovnává se s ostatními, přihlíží

se k aktuální situaci žáka, je nutné zachovávat ohleduplnost k neznalosti vyučovacího jazyka, aktuálně od 14. 12. 2022 vše stanoví vyhláška č. 48/2005 Sb., § 15 odst. 6, zde platí, že „při hodnocení vícejazyčných žáků a žákyň v jakémkoli předmětu přihlížíme k úrovni jejich jazyka.“ (Meta, 2023) Dle vyhlášky 27/2016 Sb., se „nastavují taková kritéria hodnocení, která umožní vícejazyčným žákům dosahovat osobního pokroku.“ (Meta, 2023)

- speciální učebnice a pomůcky – učebnice a učební texty: dle Katalogu podpůrných opatření se uvádí např. kniha Učíme se česky, (Hanzová, Kamiš), Čeština pro malé cizince (Kotyková, Lejnarová, 2005), Český jazyk pro malé cizince 1, 2 (Škodová, 2010), dále hry a aktivity do výuky např. Na cestě za češtinou, Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky, Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince, Čeština nás baví, články z časopisů pro děti, slovníky
- poskytování předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu dvou hodin týdně
- dle vymezení speciálních vzdělávacích potřeb má žák s OMJ nárok na prodloužení délky vzdělávání až o 1 rok
- využití asistenta pedagoga
- korekce vyučovacích metod a forem vzdělávání – zrková opora, metody aktivizující činnost při výuce, práce ve skupinách, respektování delšího času na vypracování úloh
- podpora jazykových kompetencí (Felcmanová, Habrová, 2015; Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022)

### **1.3 Příprava třídního kolektivu a školy na příchod žáka s OMJ**

Způsob přípravy kolektivu třídy na příchod nových žáků s OMJ záleží především na osobnosti pedagoga a jeho životních zkušenostech. Taková změna je velice náročná nejen pro samotného žáka s OMJ, ale také pro třídního učitele a ostatní žáky. Sám pedagog by se měl vyznačovat takovými morálními hodnotami, které vedou k přijetí odlišnosti druhého člověka. „Ochota připustit, že náš pohled na svět je jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá interkulturní senzitivita.“ (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003, citovaný dle Moree, 2008, s. 54)

Příchod nového žáka s OMJ se netýká pouze konkrétního učitele a jeho třídy, ale celé školy, především její otevřenosti vůči etnickým minoritám a jakékoli rozdílnosti. Odlišnost



však každý z nás může vnímat různým způsobem. Pro někoho může znamenat přínos, někdo ji může dokonce vnímat jako samozřejmost. Může se ale stát, že se na určitém místě vyskytne několik různých náboženských a etnických skupin, a to může vyvolat velký problém. Ale vždy je nutné vycházet z hlavní podmínky inkluzivního vzdělávání, a tou je heterogenita žáků. (Hájková, Strnadová, 2010)

Jde-li tedy o přípravu třídního kolektivu a školy, nejedná se pouze o záležitost třídního učitele, ale jde o vzájemnou spolupráci a kooperaci asistenta pedagoga, učitele češtiny jako druhého jazyka, speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence a mnohdy i školního koordinátora inkluze žáků s OMJ.

Ve spolupráci s těmito odborníky je dobré zjistit o dítěti takové informace, které by napověděly, z jakého rodinného prostředí žák pochází, z jaké země a co bylo příčinou emigrace. Z hlediska socializace dítěte je nutná diagnostika znalosti českého jazyka. Důležitým faktorem je předešlé vzdělání a doba, po kterou se rodina dítěte nachází na území České republiky. Informace poskytují počáteční vhled k aktuální situaci a nastíní, jak k žákovi přistupovat. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

Z hlediska podpory žáka s OMJ při formování třídního kolektivu učitelé cíleně přispívají k fungující a přátelské komunikaci a posilování příznivých vztahů na obou stranách, tedy na straně začleňujícího se žáka a na straně třídní skupiny. Z pohledu pedagoga je nezbytné si uvědomit, že ne každý žák s OMJ používá k zařazení do skupiny vhodné prostředky. Obtížně zařazující se žák do skupiny je charakteristický těmito projevy (Felcmanová, Habrová, 2015):

- žák nerozumí vyučovacímu jazyku
- žák je plachý a nechce se zapojovat do skupinových činností
- žák má velmi slabé sociální a komunikativní dovednosti, které eskalují ve vztazích mezi žáky ve třídě
- žák je během dění ve třídě od skupiny odloučen nebo sama skupina jeho osobnost nepřijímá
- žák po osobní stránce strádá z pocitů osamělosti a vyloučení
- žák má problémy s adaptací na nové prostředí
- žák není začleněn v třídním kolektivu

Třídní kolektiv je pro nového jedince velice důležitý. Proto je nezbytné všechny členy obeznámit s příchodem žáka, respektive s příchodem vícero žáků s OMJ. Podle Kucharské (2012), se dítě bude cítit dobře ve školním prostředí a své třídě, pokud zde bude fungovat příznivé sociální klima. Školní klima nebo třídní klima lze vnímat jako specifickou atmosféru, kterou cítíme tím více, čím déle v takovém prostoru setrváváme. (Příkrylová, 2009) Se třídním klimatem jde v ruku v ruce i chování žáků, směřování jejich pohnutek k určité činnosti, průběh vzdělávání a výsledky vzdělávání. Dobře nastavené klima školy a třídy prospívá nejen žákům, ale také jejich učitelům. Je nasnadě si připustit, že největší moc k utváření třídního klimatu je především v rukou a myšlení učitele. (Čapek, 2010, Vykopalová, 1992) „Pracujeme tedy s celou třídou na prevenci negativních jevů, ale i podpory jejich osobního wellbeingu.“ (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022, s. 85) „Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022, s. 81) Možností se k tomu vybízí hned několik, při práci s třídním kolektivem v oblasti sociálních kompetencí by se měl pedagog zaměřovat na následující:

- pozitivní mezilidské vztahy
- spolupráce s ostatními členy skupiny
- poskytnout prostor k vyjádření svého názoru a možnost diskuse
- pracovat na vzájemné důvěře
- nabídnout možnost poznat sebe sama a nalézt svou vlastní identitu
- naučit děti naslouchat
- vést žáky k respektování odlišnosti, jak názorové, tak kulturní (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022)

Kosová (1998/1999) ještě deklaruje, že na příznivé sociální klima mají vliv tyto faktory:

- dítě ve třídě prožívá kladné emoce, cítí se bezpečně a prožívá přátelské mezilidské vztahy
- žádné dítě by se nemělo cítit diskriminováno za svou odlišnost, vyučování probíhá efektivním způsobem a každému žákovi by mělo být ku prospěchu
- budování disciplíny, jako prvotního předpokladu k podnětné atmosféře ve výuce

- pedagog vede děti k práci, jež bude předem plánovaná a organizovaná, rozvíjí schopnost autoregulace

Je **neprofesionální**, pokud pedagog podceňuje třídnické hodiny a místo rozvíjení sociálních kompetencí **se věnuje třídnickým pracím ve smyslu doplňování třídní knihy, nevyřešené absenci nebo úklidu třídy. V běžné praxi škol se během třídnických hodin doplňuje to, co se běžně nestihne ve výuce.** V pravidelně vedených třídnických hodinách se zaměřujeme především na rozvoj sociálních kompetencí. Třídnické hodiny poskytují dostatek prostoru pro rozvoj vzájemných vztahů mezi jednotlivými žáky, kteří se mohou vyjadřovat k aktuálním problémům třídy. Mají možnost upozornit na to, co se jim líbí, ale také na to, co se jim nelíbí a proč. Tímto způsobem se dá také předcházet nesvárům a problémům ve třídě. Třídnické hodiny také vybízejí ke společné úvaze, co by mohl nový žák s OMJ potřebovat. Pokud žáci něco společného vymyslí, stoupá jejich aktivní podíl na chodu třídy. Tím pádem se zvyšuje jejich motivace k činnosti a také roste jejich zodpovědnost za svá rozhodnutí. (Kucharská, Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbancová, 2012)

Jiroutová, Kenderová, Titěrová (2022) ve své publikaci přibližuje, že základem třídnických hodin je nastavení pravidel a současně pravidel pro komunikaci v třídní skupině. Jako účinné se prokázalo nechat sestavit tato pravidla přímo samotnými žáky. Každá skupina pracuje na svém návrhu pravidel, posléze mohou skupiny jednotlivé návrhy mezi sebou porovnávat a stanovit z nich ty neoptimálnější, které se sepíší na viditelné místo ve třídě. Daná pravidla by se měla dodržovat, aby bylo jasné, že existují hranice, které platí i v jiných hodinách.

Dalším způsobem, jak spoluvytvářet příznivé klima ve třídě je vedení komunitního kruhu. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) uvádí, že jde o vzájemné setkání třídního učitele a dětí. Komunitní kruh – je odvozen od slova komunita a znamená společenství, ve kterém je primárním cílem rozvoj vztahů. Každý žák by měl mít pocit sounáležitosti, soudržnosti, pocit bezpečí. Podmínkou je akceptování opravdu každého žáka. Komunitní kruh lze ve školním prostředí podle potřeby pedagoga upravovat.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) dále popisují, že při vzájemné komunikaci mezi žáky a také mezi žáky a pedagogem je dobré zachovávat čtyři základní pravidla. Patří mezi ně následující:

- pravidlo naslouchání – dovednost naslouchat je základním předpokladem, pravidlem je to, že mluví jen ten žák, který v ruce drží nějaký předmět (např. kamínek), posléze se předává z ruky do ruky
- právo nemluvit – pokud někdo z kruhu nechce mluvit, má na to právo, pouze předá kamínek někomu jinému a pokračuje se dál
- právo úcty – v komunitním kruhu nikoho nekritizujeme, nesoudíme, nevyjadřujeme se vulgárně a neubližujeme
- právo diskrétnosti a zachování soukromí – pokud se chtějí žáci s někým podělit o to, co slyšeli v komunitním kruhu, je to možné, ale bez uvádění jména konkrétního žáka, jehož událost se týká (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008)

#### 1.4 Organizace školy

Na příchod žáků s OMJ se musí připravit i celá škola. Ředitel organizace informuje celý pedagogický sbor a všechny zaměstnance školy. Pedagogové musí znát metodiku, jakým způsobem zapojit žáka s OMJ do výuky. Zde má svůj podíl školní metodik prevence, který při sestavování minimálních preventivních programů obrací svou pozornost na prevenci proti rasismu a xenofobii. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

#### 1.5 Spolupráce s rodinou

Navázat kontakt s rodiči žáků se považuje za základní podmínky integrace jedinců z cizojazyčného prostředí v ZŠ. Aby se žáci s OMJ dokázali úspěšně začlenit do společnosti, záleží na této spolupráci s jejich rodinami o to víc. Při snaze navázat spolupráci s rodinami mohou na povrch vyplavat mnohé komplikace, které nejsou dány pouze jazykovou bariérou, ale především rozdílnými zkušenostmi, které nás ve školním prostředí determinují. Z kulturního hlediska mohou mít tyto rodiny i jiná očekávání než pedagogové v českých školách. Pedagog by si měl uvědomit, že škola je pro tyto rodiny mnohdy jediným prostředím, ve kterém mohou navázat interakci se členy většinové majoritní společnosti. Touto podporou se zvyšuje pravděpodobnost na budování vztahů těchto jedinců a tím roste pravděpodobnost a naděje na rychlejší integraci do společnosti. Škola jako instituce by měla nabízet dostatek příležitostí pro neformální setkávání široké rodičovské veřejnosti. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

Průcha (2010) upozorňuje na základní pravidla komunikace s rodiči cizích národností. Základem je ověření toho, zda rodiče vůbec rozumí. V případě, že nerozumí, pedagog mluví například jedním ze světových jazyků. Tato problematika dále poukazuje na to, že je namístě, pokud se pedagog zajímá o to, v jakém postavení se nacházejí dvě setkávající se kultury. Některé národy vůči sobě mohou zaujímat nenávistné a diskriminující chování. O to větší je pravděpodobnost, že vlivem rozdílnosti dvou kultur budeme narážet na větší komunikační bariéry. (Průcha, 2010)

Více autorů (Radostný, 2011; Bernkopfová, 2019) se shoduje, že je samozřejmostí zjistit jméno dítěte, jak se vyslovuje, popřípadě jak si přeje být dítě oslovováno. Dále je třeba ověřit, v jakém stádiu porozumění vyučovacímu jazyku se žák nachází, včetně čteného a psaného projevu. Učitel by měl také rozpoznat, v jakém jazyce je žák zvyklý komunikovat a zda se podílí na rozvoji vyučovacího jazyka prostřednictvím jazykových kurzů či doučování. Podstatné je, jakým jazykem chtějí komunikovat jeho rodiče a také jakou formou. V tomto okruhu vstupních informací je důležité žákovo předchozí vzdělání, některé předměty se mohou shodovat. V neposlední řadě se informace týkají zvyklostí, zájmů a silných stránek žáka.

K tomu Bernkopfová (2019) na samém začátku doporučuje stanovit klíčové role těch, kteří se budou podílet na výchově a rozvoji dítěte. Jedná se tedy o roli samotných rodičů, kteří se budou řídit nastavenými pravidly, o nichž bylo diskutováno s vedením školy a třídním učitelem. Dále se stanovuje role školy, jejíž podíl při předávání informací srozumitelným způsobem je klíčový. Týká se hlavně vysvětlení, jaká práva a povinnosti by měla rodina žáka s OMJ zastávat, neboť vzdělávací systém v jejich rodné zemi může být zcela odlišný. Většinou ani není zvykem, že se rodiče do školního života dítěte zapojují. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

Vícero autorů (Bernkopfová, 2019, Kubíčková, 2011) upozorňuje, že je třeba také zvážit, jakým způsobem budou předávány informace rodičům, kteří stejně tak jako jejich děti bojují s neznalostí českého jazyka. Zde se vyplatí již dopředu předpřipravit materiály, které budou přeloženy do rodného jazyka cizince. To vše jde ruku v ruce s kvalitním zabezpečením spolupráce školy a rodičů. Je vhodné zajistit tlumočníka, který by překládal komunikaci při jakékoli schůzce s rodiči žáka s OMJ. Mohl by také překládat i stěžejní informace, o kterých by zákonní zástupci dítěte měli vědět.

Kubíčková (2011) uvádí přehled základních informací, které musí učitel zjistit od zákonných zástupců při prvním vstupním pohovoru:

- pedagog musí zajistit vstupní dotazník, který shrnuje stěžejní informace o žákovi s OMJ, informace z tohoto listu se dále vkládají do počítačového systému školy, následně ředitel školního zařízení vystaví rozhodnutí o přijetí žáka ke vzdělávání, důležité jsou informace o přestupu žáka z jiné školy
- pedagog zjišťuje všechna důležitá fakta o psychickém a zdravotním stavu žáka, sám rodičům klade otázky, ti jsou při prvním kontaktu často zmatení, v daný okamžik nedokáží sdělit zásadní informace
- za efektivní se považuje využít pomoc překladatele nebo pokročilého žáka
- stanovení pravidel – poskytování informací o školní docházce, sdělení základních bodů školního řádu, které se vztahují především k omlouvání absencí a včasného příchodu na začátek vyučování, je lepší si v závěru ověřit, zda rodič vše pochopil (Kubíčková, 2011)

V praxi se však často naráží na problém, který dokazuje, že rodiče mnohdy se školou nespolupracují tak, jak by se mělo spolupracovat, aby byly naplněny všechny podmínky podpory žáka s OMJ. K těmto podmínkám se uvádí podpora 2. a 3. stupně, která by žáka významně podpořila v jeho studiu. Škola však toto opatření, které se provádí na základě vyšetření v příslušném poradenském zařízení, může pouze doporučit. Vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně musí proběhnout pouze se souhlasem zákonných zástupců. Je tedy na rodičích samotných, zda s dítětem dorazí na stanovené vyšetření, kterému musí předcházet závazné objednání. (Jiroutová Kenderová, Titěrová, 2022)

Je tedy namístě, aby se situace rodičům náležitě vysvětlila, neboť většina rodin s odlišným sociokulturním zázemím si může myslet, že toto vyšetření je určeno pro děti s postižením. Tato problematika vytyčuje šest bodů, které se vztahují k náležitému vysvětlení. (Jiroutová, Kenderová, Titěrová, 2022):

- pedagog sdělí argument nebo příčinu toho, proč škola navrhuje vyšetření v PPP
- jakým způsobem bude vyšetření probíhat, co se tímto vyšetřením zjišťuje, kdo může být na vyšetření přítomen
- pokud rodiče a jejich dítě neovládá komunikaci v Čj, je nutné zajistit tlumočnicka

- vyšetření je žákům poskytováno zdarma
- v čem spočívají podpůrná opatření, jak dítěti při studiu pomohou
- s doporučeními se seznámí a sami se mohou rozhodnout, zda budou chtít, aby byla podpora uplatňována

Ve školách se setkáváme s tím, že přítomnost žáka s OMJ někteří učitelé vnímají jako zatěžující a někteří jako přínosné. Zatěžující v případě, že se jedná o dítě, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí s minimální rodinnou podporou nebo takřka žádnou podporou. V osvojování jazyka, v němž výuka probíhá, je tento žák z pohledu pedagoga vnímán jako problematický. Naopak jazykové problémy žáka, který má notnou dávku motivace a je ve svém vývoji dobře podporován rodinným zázemím, jsou pedagogem vnímány spíše jako přechodné. V tomto případě je pedagog schopen k žákovi učení zaujmout jistou benevolenci. (Hájková, Strnadová, 2010)

Z pohledu současné kulturní a etnické heterogenity se přítomnost žáka s OMJ ve třídě považuje za výhodné, zvláště díky tomu, že s vrstevníky většinové majority může sdílet zajímavou migrační zkušenost. V takovém případě se do výuky mohou zapojit také jejich rodiče, jenž svými zážitky v podobě fotodokumentace z cest obohatí např. školní projekt, či další akce školy. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

## 1.6 Výuka Čj jako druhého jazyka a začleňování žáka do výuky

V české společnosti jsou stále patrné předsudky, vztahující se k začleňování žáků s OMJ. Domníváme se a zároveň očekáváme, že jedinec s odlišnou etnicitou či kulturou potlačí do jisté míry svou národnost, aby se co nejdříve začlenil do českého společenství. (Jarkovská, 2015) I když se často hovoří o inkluzi, na akademické půdě panuje pochybnost, že dochází stále ke skryté diskriminaci. (Kny, 2022)

Jarkovská (2015) zveřejňuje, že potenciálem školy je nejen děti vzdělávat, ale i zčásti vychovávat. Každé školní zařízení by se mělo snažit o integraci žáka s OMJ přirozeným a nenásilným způsobem. Děti z cizích zemí se snaží seznamovat s českou kulturou.

Samotná neznalost českého jazyka děti cizinců do jisté míry znevýhodňuje. Pokud se tyto děti narodily na území ČR a navštěvovaly např. předškolní zařízení, integrace mezi své vrstevníky je o něco jednodušší, nicméně je opět znevýhodňuje neznalost českého jazyka jejich rodičů. Ačkoli se u těchto typů žáků předpokládá, že nebudou mít problém s majoritou,

často si svou odlišnost uvědomují a v budoucnu mohou mít problém při utváření své vlastní identity.

Ze strany azylantů nebo válečných uprchlíků se může stát problematické nepochopení našeho vzdělávacího systému a také kulturních tradic vycházejících z českého prostředí. Zpočátku neznají například pojem školní družina nebo co vše potřebují k tomu, aby se mohli stravovat ve školní jídelně, omlouvání nepřítomnosti ve škole nebo co je považováno v naší kultuře za neslušné. Někteří azylanti přicházejí do vyšších závěrečných ročníků školy s celkovou neznalostí českého jazyka a z důvodu nedůvěry ve své schopnosti při přijímacím řízení si záměrně vybírají takové střední školy, které neodpovídají jejich intelektu. V mnoha případech se podceňují. Školy, které si z tohoto důvodu zvolí, jim uzavírají cestu k dalšímu vzdělání. (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019)

Výzkumem znalostí a osvojování druhého jazyka v souvislosti se sociálním a vzdělávacím znevýhodněním, jež brání vyniknout žákům s migrační zkušeností, se zabývá profesor Jim Cummins, kterému se podařilo vyvinout soustavu poznatků vztahujících se k pochopení „vzájemného působení mezi jazykovým rozvojem v kognitivní a akademické oblasti.“ (Cummins, Hromadová, Papáčková, Šámalová, Titěrová, 2021, s. 156)

Na základě teorie ledovce Cummins (2011) popisuje rozdíl mezi komunikačním a akademickým jazykem, což se uplatňuje i ve školním prostředí. Ve vzájemném dorozumívání během přestávek, ve školní jídelně a vzájemné kooperaci žáci používají komunikační jazyk. Pokud se jedná o pochopení dané slovní zásoby určitého předmětu, třídění informací nebo pročitání knih, jedná se o akademický jazyk. Teorie ledovce podle Cumminse nám předkládá, že nad hladinou se nachází naše komunikační schopnosti, a to co není příliš zřejmé se nachází pod hladinou, což jsou naše kognitivní schopnosti. Předpokladem pro rozvíjení potenciálu každého žáka je jejich schopnost uplatnit akademický a kognitivní jazyk. (Cummins, Hromadová, Papáčková, Šámalová, Titěrová, 2021)

Žáci s OMJ mají dostatek motivace k osvojování českého jazyka, ať již z důvodu sociálních kontaktů, tak z čistě praktického hlediska. Ve třídách dochází k rozvoji hlavně hovorové češtiny, často bez pevných základů. (Jucovičová, 2011) Děti se mezi sebou snaží dorozumět, a tím se učí. Pokud je schopen žák s OMJ se domluvit, neznamená to však, že český jazyk ovládá na dostatečné úrovni a že výuku češtiny jako druhého jazyka nepotřebuje. K tomu, aby byl ve škole úspěšný, je třeba pravidelně rozvíjet slovní zásobu a také písemný



a ústní projev. K určení míry podpory při výuce češtiny jako druhého jazyka, je třeba u žáků provést jazykovou diagnostiku, která patří k efektivním nástrojům odhadnutí jazykových dovedností. Z diagnostiky lze určit, kolik hodin týdně žáci na výuku českého druhého jazyka potřebují a jaký bude obsah výuky. Základem jsou skupiny žáků rozdělené podle úrovně dovedností. Každý žák má rozdílné schopnosti, a tomu je třeba přizpůsobit i výukové cíle. „Hlavním kritériem testu je vztáhnout dovednosti dítěte k jeho jazykovým potřebám ve škole, tj. test by měl především zjistit, nakolik by dítě momentálně mělo problém se zvládnutím výkladu a úkolů formulovaných ve škole pro české žáky, v jakém rozsahu by mělo problémy a v jakých dovednostech.“ (Bernkopfová, 2019, s. 64)

## 2. Vymezení artefiletiky

Samotný název artefiletika se skládá ze dvou slov. Prvním slovem je „Arte“, které se týká širšího kontextu umělecké tvorby. Nezahrnuje pouze umění, s jehož artefakty se můžeme setkat v galerijních prostorech nebo v hudebních síních. Je zaměřena též na zdánlivě nevýznamné tvůrčí činnosti všedních dnů, stojících na hranici mezi obyčejným životem a životem kultury. „Jsou to předměty nebo aktivity, kterých si nijak zvlášť nepovšimneme, a přece o mnohém vypovídají a mohou člověku pro ledacos otevřít oči.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.8)

Pojem „filetický“ znamená, že se ve výchově uplatňuje expresivní tvorba, což znamená vyjádření vnitřních pocitů jedince za pomoci uměleckých prostředků. Těmi jsou např. arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie, biblioterapie a tanečně – pohybová terapie. Umělecké prostředky rozvíjí u žáků v životě tak potřebné sociální kompetence a vedou je k porozumění svým emocím. Nejedná se však pouze o vlastní pocity, které se odehrávají uvnitř nás, ale současně nás posilují ve vcítění se do emocí ostatních jedinců. Tuto oblast nazýváme emoční inteligencí, která určuje, jak budeme v našem životě úspěšní a spokojení. (Goleman, 2011)

### 2.1 Zaměření a přínos artefiletiky

Další důležitou oblastí, kterou artefiletika rozvíjí, je sebepoznání a poznání, které navazují na naši duševní podstatu. Při sebepoznání si uvědomuje sami sebe a také naše vnitřní prožitky, se kterými se skrze artefiletickou tvorbu učíme přiměřeně zacházet. „Sebepoznání je totiž spojeno s uvědoměním i obohacováním a prohlubováním prožitků.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.11) Jak popisuje Slavík (1997) problematiku současných mladých lidí, kteří nedokáží porozumět určité situaci, kterou reálně prožívají ve svém životě. „Zejména mladí lidé často bolestně pociťují jak nedostatek autentického sebevyjádření, tak omezenost v porozumění své aktuální životní situaci.“ (Slavík, 1997, s.10) Tradiční škola jim neposkytuje dostatek příležitostí k objevování svého vlastního sebevyjádření, neboť během frontální výuky není věnována dostatečná pozornost právě expresi a následně reflektivnímu dialogu. „V jejím pojetí jako by neexistoval člověk vsutku tvořící, a není zde místo ani pro člověka pochybujícího, trápícího se, ohlížejícího se na svou dosavadní životní cestu.“ (Slavík, 1997, s. 10) Artefiletika tedy plní jakousi preventivní funkci v psychické oblasti.

Neoddělitelnou součástí exprese je reflexe a dialog mezi žáky. „Přístup, který ve výchově spojuje tvůrčí expresi jakožto princip umělecké tvorby s reflexí jakožto principu vědy.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20) Tím se také artefiletika odlišuje od běžné výtvarné výchovy. V každé tvůrčí činnosti by měl být vymezen prostor pro reflexi a reflektivní dialog. Je to důležitá součást artefiletického setkání, kde se propojuje sebepoznání žáků s poznáváním jejich okolí. V tomto smyslu může být reflexe a reflektivní dialog jako vhodná preventivní aktivita k eliminování problémů v sociální a duševní oblasti žáků. (Exler, 2015)

Při výtvarných artefiletických aktivitách probíhá činnost z hlediska obsahu a metodiky ve třech hlavních oblastech. Exler (2015) hovoří o tzv. dimenzích, které se odehrávají na pomezí výrazu, komunikace a formy. To, která z těchto dimenzí bude dominantní určuje vzájemný vztah mezi expresí a reflexí. „Expresie je prostředek, jak pro sebe i pro druhé ozřejmit osobní vidění světa, reflexe je nástroj k jeho poznávacímu zhodnocení.“ (Slavík, 1997, s. 172) Pedagog svým vedením usměrňuje artefiletický proces, ve kterém ponechává určitý prostor pro jednotlivé dimenze z hlediska toho, zda bude více kladen důraz na expresi nebo na výtvarnou formu. „V pohybu mezi expresí a reflexí je za určitých podmínek zdůrazněna samotná exprese – výraz, nebo naopak samotná reflexe – komunikace, nebo – jakoby mimo oba zmíněné póly – sama výtvarná forma.“ (Slavík, 1997, s. 172) Každá dimenze je však velmi důležitá. Záleží na tom, zda pedagog ponechá více prostoru výtvarné symbolice nebo se zaměří na otevřený a svobodný projev dítěte. „Právě toto spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy a přibližuje jí k arteterapii.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 21) Pedagog se zamýšlí nad vzájemným poměrem výrazu, komunikace a formy, neboť jsou podstatné pro tzv. výrazovou hru. Výrazová hra je základem pro expresivní vyjádření. „Výrazová hra je imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 156) Čím více se žáci dokáží do hry vcítit, tím vznikají autentičtější umělecká díla. Prostřednictvím atmosféry, která umocňuje výrazovou hru, se žáci dostávají k hlubokým prožitkům, nad kterými se v reflektivním dialogu společně zamýšlejí. Prožitky se tak stávají zdrojem poučení. (Exler, 2015)

Potměšilová a Sobková (2012) dále zmiňují, že uplatňováním exprese a reflexe se artefiletika přibližuje arteterapii. Jejím cílem však není léčit jedincovy duševní stavy, a to ji zase odlišuje od arteterapie. „Artefiletika tak stojí na pomezí psychoterapie a pedagogiky, respektive výtvarné výchovy.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 21) „Artefiletika je reflektivní a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních

projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15)

## 2.2 Vymezení artefiletiky z pohledu školního prostředí

Ve školním prostředí se stále výtvarná výchova považuje za nedůležitý předmět. Tento postoj je již snad odpradávná dán přístupem společnosti a zejména zákonnými zástupci dětí. Netřeba připomínat, že výtvarná výchova nespadá ve škole do skupiny hlavních předmětů, protože jen malé procento žáků si ji volí jako svou další profesní dráhu. Proto má výtvarná výchova jako předmět tak malou váhu v porovnání s ostatními předměty z hlediska užitečnosti, jako je např. český jazyk, matematika nebo cizí jazyk. Nedůležitost předmětu výtvarné výchovy ve společnosti připisuje i dlouho se vyvíjející ekonomická situace a zásadně proměňující se kultura. (Fulková, 2008) „Jak to, že v době vizuální kultury a komunikace, v době neuvěřitelného dění v oblasti vizuality není ve škole výtvarná výchova středem všeho dění a jedním z hlavních předmětů?“ (Fulková, 2008, s. 100)

K tomuto pojetí výtvarné výchovy ve školách ještě přispívá mylná představa o výtvarném umění. Mainstreamová společnost má zažitou představu o umění, že čím realističtější a vizuálně estetický obrázek dokáže jedinec vytvořit, tím má dílo blíže k dokonalosti. Je nutné zmínit, že i dnes se stále na školních chodbách objevují dílka, která jsou stejná, bez zamyšlení se nad hlubším obsahem tématu. Sice takové obrázky působí na první dojem esteticky, ale neřeší žádný hlubší obsah a žádný výtvarný problém, nad kterým by se žáci museli hlouběji zamyslet. V tomto směru pouze kopírují to, co je v dobré víře předloženo nekompetentním pedagogem. (Fulková, 2008) „Ve škole z toho plyne, že je žádoucí podporovat produkci „hezkých obrázků“, ale nesrozumitelné jevy školní výtvarné tvorby je potřeba umravnit a vykázat na pravé místo, místo podřízené, nebo je povolovat jen v míře snesitelné.“ (Fulková, 2008, s. 100)

Skřivanová a Plíhalová (2022) vysvětlují fakt, ve kterém poukazují na skutečnost současné doby, v níž více záleží na estetičnosti konečného výsledku než na samotném procesu tvorby. „Žijeme v jistém druhu výsledkové kultury, která platí i pro estetickou praxi na školách i v mimoškolní oblasti.“ „To znamená, že pro nás je to, co je na konci viditelné, většinou důležitější než to, co se odehrálo před tím nebo mezi tím.“ (Skřivanová, Plíhalová, 2022, s. 27)

Mezi lidmi panuje také další nesprávné přesvědčení, které výtvarnou výchovu řadí na pomyslnou druhou kolej. Výtvarné umění je sice považováno za oblast velice vznešenou, ale současně nepochopitelnou. Tento obor je tedy předurčen pouze nadaným jedincům a pro ostatní, kteří neoplývají tzv. talentem, je nepřístupný, neboť neovládají realistickou kresbu a nedokážou tomuto oboru porozumět. (Fulková, 2008) Výtvarný diskurz pro naplnění kompetencí RVP ZV právě hovoří o odpoutání se přílišné popisnosti jednotlivých předmětů a o snaze vystoupit z komfortní zóny a pojmout výtvarný úkol svobodným a nesvazujícím způsobem. Primárním cílem artefiletiky je, aby žák poznal a porozuměl především sám sobě a kultuře, která ho obklopuje, a to vše za pomoci výrazových uměleckých prostředků. Tím, že artefiletika poskytuje možnost objevování svých niterných pocitů, vede studenty k nalézání svého vlastního místa v lidské společnosti a k hledání smyslu života. Rozvíjí citlivost k neštěstí druhých, což posiluje duchovní růst jedinců. (Fulková, 2008)

Slavík (1997) k tomu doplňuje, že artefiletika může ve školním prostředí dobře fungovat jako součást preventivních činností, které se stávají běžnou součástí života školy. Artefiletiku je tedy možno implementovat jak do povinných, tak výběrových či zájmových aktivit. „Přesto je výjimečná svým akcentem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla a odlišuje se tak od běžného profesního prostředí naší dosavadní tradiční školy.“ (Slavík, 1997, s. 182)

Ve školním prostředí může být artefiletika důležitou terapeutickou a screeningovou oblastí, v níž mohou být zaznamenány psychické a sociální problémy žáků. V běžných každodenních situacích školní výuky mohou být tyto oblasti pedagogům skryty. (Slavík, 1997)

Ve školním prostředí bývá problematické rozpoznat artefiletiku od výtvarné výchovy nebo zážitkové pedagogiky. Stěžejním prostředkem, jak artefiletiku identifikovat je přítomnost reflektivního dialogu ve výuce. „Reflektivní dialog je první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefiletiky v praxi, pokud chybí, nejde o artefiletiku.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 10) Slavík, Slavíková, Eliášová (2007) ještě dodávají, že existují další dvě kritéria, podle kterých lze odlišit artefiletiku od běžné hodiny výtvarné výchovy. Je to pravidelná a uspořádaná práce s motivy vzdělávání a dále také kombinace poznávání světa kolem nás s poznáváním sebe samého. (Vaněčková, 2017)

Naplňování výstupů a kompetencí RVP ZV pro obor výtvarné výchovy vychází z rozvíjení smyslové citlivosti, komunikačních účinků a uplatňování subjektivity. Hlavní

úlohu zde hrají vizuálně obrazné znakové systémy, jimiž žáci poznávají svět kolem sebe. Pomocí těchto výtvarných prostředků se žáci snadněji seznamují s uměleckými díly, objevují svou kreativitu, učí se řešit problémy a hledat východiska k těmto problémům. Velký význam je připisován k uplatňování subjektivity viz výše. Subjektivita z pohledu samotného tvůrce určitého uměleckého díla uplatňuje jeho osobní zkušenosti, které získává v procesu výtvarné tvorby, a současně tyto zážitky konfrontuje se zkušenostmi svých spolužáků. (Exler, 2015)

Artefiletika představuje východisko a současně alternativu k tomu, jak naplňovat cíle rámcového vzdělávací programu. Jak píše Exler (2015, s. 31), „artefiletika respektuje současné vývojové trendy umělecké a kulturní výchovy.“ Artefiletika navazuje také svým pojetím na tzv. muzejní pedagogiku, která učí, jak komunikovat s uměleckým dílem. Artefiletické metody sledují přirozený tvůrčí rozvoj osobnosti s důrazem na experiment, kde je stěžejní respekt k originalitě autentického žákova jedinečného výtvoru, přičemž zde dochází ke spojení samostatně nabytých uměleckých aktivit s poznáváním a reflexí. Artefiletika dobře navazuje i na průřezová témata, jejichž obsahy se dají vhodně realizovat a současně přispívají k uskutečňování klíčových kompetencí, z nichž nejvýznamnější je sociální a osobnostní výchova a multikulturní výchova. (Exler, 2015)

V rámci výuky se artefiletika řadí k metodám pedagogického konstruktivismu, který tvoří protipól k transmisivnímu pojetí výuky. Konstruktivisticky laděná výuka rozvíjí aktivní podíl samotného žáka při řešení konkrétního úkolu, přičemž žák získává vědomosti ve fázi určitého procesu poznávání. (Sieglová, 2019) Můžeme říci, že artefiletické pojetí výuky má významný vliv na rozvoj kritického myšlení. „Vede tedy k pochopení svých vnitřních tvůrčích procesů a pohnutek.“ (Slavík, 2005, citovaný podle Exlera, 2015, s. 31) „Kritický úsudek lze rozvíjet četbou, posloucháním a pozorováním okolního dění, úvahami, prožitky i využíváním příležitostí sdílet vlastní myšlenky s ostatními prostřednictvím diskuse a psaní.“ (Sieglová, 2019, s. 20) Zprostředkováním aktivního učení žák rozvíjí celou svou osobnost a vždy platí, že informace, na kterou si student přijde sám, má pro něj mnohem větší cenu než informace, která je pasivně předána učitelem.

### **2.2.1 Vymezení artefiletiky ve vztahu ke speciální pedagogice**

Tato kapitola pojednává o tom, jak se artefiletika svým pojetím může podílet na eliminaci výchovných problémů. Dále poukazuje na podpůrné zaměření artefiletiky při práci

s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Z části se dotýká také rozdílu mezi arteterapií a artefiletikou.

Janků (2013) ve své práci upozorňuje na to, že Slavík používá názvu artefiletika jako specifického výrazu, který slouží jako modifikace k arteterapii. Jak uvádí Slavík (1997, s. 182), „arteterapie je primárně léčebným klinickým oborem, který má vazby na psychoterapii.“ Artefiletika je tedy spojnicí mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. „Představuje rozšířenou a prohloubenou výtvarnou výchovu.“ (Slavík, 1997, s. 182) Ve vztahu ke speciální pedagogice je však více využitelná arteterapie, která podle Müllera (2020) pomáhá psychologovi zpřesnit diagnózu, ale primárně rozvíjí tvořivé schopnosti klienta a zintenzivňuje jeho citový růst.

Šicková – Fabrici (2002) uvádí, že indikace arteterapie lze využít v oblasti sociálních problémů, u sociálně znevýhodněných jedinců, duševních nemocí a poruch, v oblasti arteterapie s mentálně postiženými a autistickými jedinci, dále u jedinců s tělesným a smyslovým postižením, s nevidomými, slabozrakými a zneužívanými dětmi.

Artefiletika se využívá při práci s jedinci s výchovnými problémy již několik let. Ve společnosti však bývá více známá pod pojmem arteterapie, polyestetická a estetická nebo speciální výtvarná tvorba. (Běhounková, Vojtová, 2004, s. 63)

Výtvarné činnosti se vyznačují velkým potenciálem rozvíjet u jedinců s narušeným psychosociálním vývojem a poruchou chování především jejich sebedůvěru a také sebepoznání. Dokáží podnítit prožitek z vlastního bytí a pozitivně ovlivnit přesvědčení v jejich vlastní schopnosti. Ovlivňuje i vědomé úsilí při dosahování stanoveného cíle. Artefiletiku lze využít také při podněcování pozitivních vztahů v sociální skupině, jako je např. školní třída. Rozvíjí schopnost vytvářet hlubší vztahy, vcítit se do jiného člověka a jeho emoční polohy. Významně ovlivňuje soudržnost skupiny. (Běhounková, Vojtová, 2004)

Artefiletika u těchto dětí otevírá cestu k prožitku. Slavík (2001) uvádí, že prostřednictvím toho můžeme s těmito dětmi pracovat.

Artefiletické působení má současně funkci preventivní, podpůrnou a screeningovou. Při aplikování artefiletických metod využíváme výtvarných činností, které využívají reedukační a intervenční cíle. Z hlediska intervence působí jak na oblast pedagogickou, tak na oblast speciální pedagogiky. (Mešková, 2008)

Artefiletika, jak již bylo zmíněno výše, má velmi blízko k arteterapii. Mezi oběma disciplínami existuje však zásadní rozdíl. Arteterapie je primárně zaměřena na léčebné postupy, k jejichž diagnostice využívá výtvarných aktivit. Cílem arteterapie však není vytvořit umělecký artefakt, ale skrze výtvarný projev se přiblížit psychickému či sociálnímu problému daného člověka. Každý z nás v sobě zpracováváme určité osobní téma, se kterým se více či méně po svém způsobu vypořádáváme. U duševně nemocných, handicapovaných a zasažených jedinců např. syndromem CAN, je psychoanalýza v arteterapii využívána ke zmírnění nebo odeznění obtíží. (Sochor, 2015) „Nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech.“ (Sochor, 2015, s. 68) Každý člověk, byť vzdělaný nebo nevzdělaný, dokáže tedy svůj vnitřní nezpracovaný konflikt přenést do vizuálních znaků. S těmi se pak dále pracuje a mohou být východiskem k další terapii. (Sochor, 2015) Slavík (2001) vymezuje, že artefiletika působí preventivně v oblasti psychických a sociálních poruch.

Společně s artefiletickými a arteterapeutickými postupy může probíhat i tzv. speciální výtvarná výchova (dále jen SVV). Vícero autorů (Zicha, 1981; Valenta, 2003; Müller, 2003) se společně shoduje, že arteterapie je vymezena širším a užším rámcem. Širší rámec sleduje „záměrnou úpravu činnosti organismu uměleckými prostředky“ a užší rámec spočívá v záměrné úpravě „narušené činnosti organismu psychologickými a speciálně-pedagogickými prostředky, odpovídající výtvarnému umění.“ (Janků, 2013, s. 50)

Speciální výtvarná výchova v současné době klade hlavní důraz na osoby s postižením a na jejich integraci do společnosti. Hlavním cílem SVV je realizovat výtvarné projekty, aktivizační výtvarné činnosti nebo výtvarné dílny nejen v domovech pro osoby s postižením, ale též v domovech důchodců a dále ve všech institucionalizovaných zařízeních. Týká se také zabezpečující péče ve stacionářích a v dalších institucích pro osoby, pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo se realizuje ve speciálních pedagogických centrech formou volnočasových aktivit. (Sochor, 2015)

Velice pozoruhodné jsou výtvarné projekty, které zmírňují dopad sociálního vyloučení nebo znevýhodnění. Tyto aktivity přímo reagují na důvody a konsekvence tíživých životních situací, ve kterých se tito jedinci mohou ocitnout. „Jak upozorňuje v souvislosti s touto problematikou Mareš, sociální znevýhodnění může pramenit mimo jiné z jinakosti kulturní, náboženské, jazykové, bývá důsledkem nezaměstnanosti, chudoby a jiných životních situací.“ (Mareš, 2008, citovaný podle Stadlerové, 2017, s. 45) Sama tvůrčí činnost sice



nemůže vyřešit problémy plynoucí ze sociálního znevýhodnění, ale dotyčného jedince stimuluje k pozitivní změně.

### 3. Metody artefiletiky

Artefiletika stojí na pomezí mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. Je tedy nasnadě si uvědomit, že metody artefiletiky částečně vychází z arteterapie. Potměšilová, Sobková (2012), Šicková – Fabrici (2008) ve své publikaci uvádí těchto šest metod:

- imaginace
- animace
- koncentrace
- restrukturalizace
- transformace
- rekonstrukce

V artefiletice však není hlavní předmět zájmu zacílen na patologické jevy psychiky. V jejím pojetí se zaměřuje na rozvoj dovedností v oblasti sociální a reflektivní. Jako prostředek k dosažení těchto cílů je využíván zážitek, imaginace a reflektivní dialog. (Mešková, 2008)

Kapitola vymezuje metodu imaginace, animace, koncentrace, restrukturalizace a transformace.

**Imaginace** je jedna z nejvíce využitelných metod. „Schopnost imaginace umožňuje člověku vytvářet nové originální představy, vnímat obraz něčeho, co už nebo ještě není, co se může nebo nemusí stát.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 58) Každý z nás má rozvinutou imaginaci na různé úrovni. Pomocí imaginace zpracováváme informace, umožňuje nám prožívat emoce a řešit problémy. (Potměšilová, Sobková, 2012) „Představy člověka projikují jeho aktuální emoční stav, jeho aktuální problémy.“ (Šicková – Fabrici, 2002, s. 125)

**Animace** představuje metodu rozhovoru ve třetí osobě. Jedná se o identifikaci s určitým předmětem nebo pouze s jeho částí. Podstatné je, že žák nebo pedagog hovoří „jménem této části či artefaktu.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 63) Při této metodě se klient cítí v bezpečí, protože mu tato animace umožňuje hovořit o problémech, o kterých se ostýchá hovořit přímo. (Potměšilová, Sobková, 2012) „Dítě takto může zprostředkovat informace o sobě přímo, bez zábran.“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 127)

**Koncentrace** se využívá k meditaci. Může být pro nás nástrojem sebepoznávání a sebeodhalování. Během procesu vytváření mandaly dochází k uvědomování vnitřní reality klienta, respektive toho, co je naším středem. (Šicková-Fabricsi, 2002)

**Restrukturalizace** je metoda, pomocí které staré fragmenty rozbijeme na drobné střípky, z nichž opětovně poskládáme nový tvar, jiný a lepší. Symbolické poskládání nového obrazu může člověka přivést k novému náhledu na určitý problém. (Vorlová, 2018; Šicková – Fabricsi, 2002) Jak definuje Potměšilová, Sobková (2012, s. 67) „nové poskládání situace či nový pohled může vést klienta k nalezení funkčního řešení nebo k vypořádání se s problémem či k jeho přijetí.

**Transformaci** lze dle Šickové – Fabricsi (2002, s. 132) využít v oblasti výtvarného umění a stejně tak v oblasti hudby při přeměně „jednoho uměleckého média do jiného.“ Vorlová (2018, s. 21) doplňuje, že se jedná „o výtvarné zpracování jiného uměleckého podnětu.“

**Rekonstrukce** spočívá v dotvoření libovolného artefaktu na základě vlastních představ a pocitů tvůrce. Touto metodou rozvíjíme hlavně fantazii a kreativity. (Potměšilová, Sobková, 2012)

V návrhu artefiletického programu viz níže je využívána metoda imaginace, animace a koncentrace, proto jsou zde detailněji rozepisovány.

### 3.1 Formy artefiletiky

**Formy artefiletiky** jsou **skupinové** a **individuální**. V artefiletice převažují skupinové formy práce, např. kruh bezpečí, ve kterém se klienti cítí bezpečně. V těchto formách se klade hlavní důraz na zpětnou vazbu v rámci skupiny. (Mešková, 2008) Současně Sládková (2009, s. 22) doplňuje, že „artefiletika je založena na práci a komunikaci ve skupině.“ Oproti tomu Arteterapie, jejímž smyslem je léčba psychiky klienta, upřednostňuje formy individuální, ale také užívá skupinové formy. (Sládková, 2009)

**Skupinové formy artefiletiky** se využívají především při práci se skupinou několika klientů. Předpokládaný počet se odhaduje na osm až dvanáct členů, a to z toho důvodu, aby byl zachován oční kontakt všech účastníků skupiny. Liebmann (2010) uvádí, že tento počet je přijatelný nejen z důvodu zachování slovního kontaktu, ale též z pohledu časových možností. Předpokládá, že v tomto počtu se jednotliví klienti mohou zapojit do diskuse, aniž by byl někdo vynechán. Oproti tomu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 188) stanovují o něco vyšší počet na patnáct členů. Je to skupina, ve které se mohou rozvíjet vzájemné

rozhovory a „dynamika sociálních vztahů.“ Skupina patnácti dětí není zase tak velká, aby se pro děti a pedagoga stala vztahově neuspořádaná. Toto je ovšem ideální stav, neboť v současné praxi mateřských a základních škol tento počet nelze dodržet. Při současné zaplněnosti tříd v počtu dvaceti osmi žáků se pracuje mnohem obtížněji, ale lze to také zvládnout. Jednou z možných alternativ je tzv. „vnitřní dělení třídy do dílčích skupin.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 188) Ty si lze sestavit podle možností a potřeb pedagoga. Skupiny tak v jedné třídě mohou pracovat odděleně a schází se zase v jeden celek až při reflektivním dialogu. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Nejčastější formou uspořádání skupiny je kruh, který je atributem rovnosti mezi lidmi. Zároveň se vyznačuje dalšími opodstatněními. Jedním z nich je například to, že u pedagoga zmenšuje odstup pedagoga a zvyšuje soudržnost s dětmi. Pedagog se v této pozici musí vyznačovat určitými osobními charakteristikami, které vypovídají o jeho schopnosti být autentický, přirozený, ale současně si musí „udržet vedoucí pozici ve skupině.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 189)

Dle Liebmann (2010) rozlišujeme výhody a nevýhody skupinové formy terapie.

Mezi **výhody** uvádí následující:

- možnost sociálního učení
- skupina žáků může pomoci s řešením problémů, klienti si nabízejí vzájemnou pomoc
- hlavní úlohu hraje zpětná vazba všech zúčastněných
- příležitost k hraní rolí a poučit se z reakce ostatních
- práce ve skupině je vhodná pro žáky, kteří nenacházejí oblibu v práci individuální
- přirozené rozdělení moci a rozvoj schopnosti participovat
- z hlediska času je ekonomická, neboť se může pomoci více žákům
- nabízí možnost dětem ve vyniknutí jejich schopností

Horňáková (1999, s. 124) dokládá, že „skupina je mikrosvětlem, z něhož mohou klienti přinést svoje zkušenosti do svého přirozeného prostředí.“

Mezi **nevýhody** patří následující:

- pro učitele více náročná organizace
- problém se zachováním důvěrnosti
- menší zaměření na individualitu osobnosti žáka

- nálepkování, které s sebou nese, neúmyslně přisoudí konkrétnímu dítěti nebo skupině

Dle Šickové – Fabrici (2002) se z hlediska arteterapie do skupinových forem řadí především rodinná terapie a terapie v partnerském vztahu.

**Individuální formy terapie**, jak již bylo řečeno výše, se primárně zaměřují na jednoho klienta. Autoři (Šicková, 2002; Pogády, 1993) se shodují v tom, že v této formě terapie má klient výhodu, protože terapeut se může věnovat při terapii pouze jemu. Mezi klientem a terapeutem většinou vznikne velice blízký kontakt. Klient si na základě tohoto kontaktu uvědomuje, že jeho problémy nejsou pro terapeuta lhostejné, a tak vzniká velice silný „emocionální zážitek“ skrze komunikaci s naslouchajícím terapeutem. (Šicková – Fabrici, 2002, s. 43) Hornáková (1999) k individuální formě terapie doplňuje, že je vhodná zvláště pro dítě, jež by svým chováním ve skupině obtěžovalo okolí. Ostatní děti by z takového chování mohly mít nepříjemné pocity, které by vedly k negativním následkům, například k agresivitě.

#### **Výhody individuální terapie:**

- klient má terapeuta pouze pro sebe
- možnost navázání přímé komunikace mezi klientem a terapeutem
- dostavení se emocionálního zážitku s chápavým člověkem

#### **Nevýhody individuální formy:**

- není poskytována zpětná vazba skrze skupinu svých vrstevníků
- omezení přínosu sociálního učení, které lze získat právě ve skupinové terapii
- nemožnost společného řešení problémů s ostatními členy skupiny (Mešková, 2008)

Jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, artefietická koncepce přispívá k překonávání životních starostí, žalů a určitých projevů neklidu, kterým jsme každý den v naší kultuře nemilosrdně vystavováni. K těmto projevům může docházet intenzivněji v dětství, poté se mohou v pubertě nebo adolescenci přetavit do vážnějších psychických a sociálních problémů. Jsou to určité podoby závislostního chování a také agrese. „Artefietika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 9) Výtvarné vyjádření má tu moc, že dokáže postřehnout objem našeho nitra a „tyto niterné

obsahy vyzdvihne ze skrytosti a dá jim tvář.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2017, s. 9) Jedině tak je objevíme, naučíme se s nimi nakládat, více jim rozumět a rychleji se s nimi smířit.

V artefietickém pojetí výuky je podstatný výtvarný prožitek nebo ocitání se v přítomnosti uměleckého artefaktu. Žáci se snaží v bezprostřední blízkosti uměleckého díla pochopit jeho obsah. To probouzí a vyvolává otázky. Tento názor potvrzuje i Roeselová (1995, 2000), která popisuje, že práce s uměleckým dílem patří k obvyklým postupům, jenž podněcuje subjektivní výtvarné jednání dítěte, žáka a studenta. „Využívá jeho veškerých výtvarných zkušeností – vcitování, intuitivní komunikaci s uměleckým dílem, analýzu výtvarného jazyka, který umělec použil.“ (Roeselová, 1995, s. 17) Žák se při této práci věnuje uměleckému dílu mnohem usilovněji a s delším časovým záběrem než při pouhém pohledu. Souvislosti a spojitosti, které si mají žáci uvědomit, se vyvíjejí právě při intenzivním prožitku, vnímání skladby, uspořádání a významu díla, tudíž se nám hlouběji zakoření v paměti. Prostřednictvím svého vlastního uměleckého projevu žák zahájí odpovídající vztah k artefaktu, který mu přijde něčím zajímavý. Tím lépe dokáže poznat jeho cenu a také to, co v sobě artefakt, jako každé umělecké dílo, ukrývá. (Roeselová, 1995)

Při práci s uměleckým dílem je možné využít tři výtvarné činnosti. První je klasický volný přepis uměleckého díla, druhou činností je výtvarné vyjádření nabyté zkušenosti čili prožitku a konečně třetí je slovní výklad či komentář. Mezi speciální a netradiční metody práce s uměleckým dílem řadíme rozebírající hloubání nad barevnými vztahy, liniemi a tvarovými zvláštnostmi. Roeselová hovoří o tzv. „analytickém zkoumání.“ (Roeselová, 1995, s. 17) Toto analytické zkoumání lze vysvětlit jako rozbor jednotlivých složek a vlastností obrazu, sochy, plastiky, objektu apod. Také lze vytvářet výtvarné přepisy a záznamy. Takto pojatá analýza obrazu umožňuje lepší pochopení uměleckého díla.

Pro zvýšení uměleckého zážitku z díla se výtvarná tvorba přenáší na oficiální půdu galerií. Dané prostředí, v němž se výuka uskutečňuje, má vliv na zvýšení intenzity prožitku. Dle Slavíka má tento fenomén čtyři základní komponenty. Komponentu **významovou**, v níž konkrétní popud či impuls v každém z nás vyvolá určitou odezvu. Dále **konstruktivní** komponentu, která se ptá, jak bylo umělecké dílo zpracováno. Zážitek z uměleckého artefaktu se neobejde bez toho, aniž bychom nepátrali po jeho tvůrci. Tomuto stádiu zážitku říkáme **expresivní** komponenta, prostřednictvím které se dostaneme k setkání s autorem. Skrze dílo na nás autor promlouvá, sděluje nám něco. **Zážitková** komponenta pak určuje,

jakým způsobem jsme v daný okamžik naladěni společně s naším subjektivním nastavením k vnímání uměleckého díla. (Potměšilová, Sobková, 2012)

V artefiletické tvorbě má velký význam symbol. Každý lidský tvor během procesu výtvarné tvorby vytváří své vlastní znaky, symboly a znamení, které v ostatních vyvolávají otázky, prostřednictvím kterých mezi sebou navzájem komunikujeme. „Člověk je tedy schopen symboly vytvářet i přijímat jako hotové komunikační kódy.“ (Babyrádová, 1999, s. 22) Ve výtvarném vyjadřování hledáme symboly k tomu, abychom dali nějaký tvar svým pocitům a prožitým zkušenostem. V artefiletice se pak tyto symboly ještě více ožívají různými formami vyjadřování, např. pohybem, gestem nebo příběhem. (Exler, 2015)

Výrazová hra se odehrává většinou v artefiletické skupině žáků, má vymezená pravidla a je součástí pedagogického námětu. Její význam spočívá v tom, že z účastníka hry dělá strůjce uměleckého díla a poskytuje mu příležitost k osobitému vyslovení nebo sdělení prostřednictvím divadelních aktivit, tance či hudby.

Ve svém pojednání *Od výrazu k dialogu* Slavík (1997, s. 180) píše, že „zcela zvláštní postavení má akční tvorba, která dovoluje zapojit do výtvarného výrazu gesta a pohyb.“ Jedná se např. o dramaterapii a také další typy „akčního jednání“ (Fišer, Havlík, Horáček, 2013, s. 99) jako je psychoterapie a arteterapie. Terapeut pomocí uměle vytvořeného prostředí navodí takovou situaci, v níž je řešen konkrétní problém, načež je schopen napravovat a usměrňovat konání svých klientů. (Fišer, Havlík, Horáček, 1997) „V artefiletické skupině tedy dochází ke kulturním a sociálním proměnám jejich členů.“ (Exler, 2015, s. 38)

Zpravidla vždy na proběhlou výrazovou hru navazuje reflektivní dialog. Je velice důležitým měřítkem pro diagnostikování artefiletického přístupu. V této etapě tvorby si děti uvědomují všechny aspekty a spojitosti svého tvoření. Účastníci artefiletické skupiny tyto záležitosti mezi sebou různě komunikují a porovnávají svá stanoviska. A toto zjištění se stává předpokladem k dalšímu uvažování o světě kolem sebe, který formuje „článek mezi osobní zkušeností žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 14)

### **3.2 Využití artefiletiky/ arteterapie u žáků s OMJ**

Artefiletika zahrnuje metody, jež lze využívat u běžné populace dětí, tak i u dětí s odlišným mateřským jazykem.

V současné době byla společnost postavena před novou výzvou, a tou je válečný konflikt na Ukrajině. Ze dne na den musely tamější rodiny s dětmi opustit své domovy. Česká republika se do této humanitární akce zapojila a podala pomocnou ruku. V českých školách přibýlo nespočet ukrajinských žáků, kteří se museli integrovat do nového prostředí a učit se jazyk, ve kterém výuka na školách probíhá. Většina z nich má za sebou prožitá traumata a situaci nezvládá tak, jak by bylo žádoucí. Pohled těchto dětí se na bezpečnost světa zcela změnil. Většina z nich byla z oblastí přímých bojů či z oblastí, kde sirény hlásily raketové údery. Kromě toho děti změnily zemi pobytu, byly nuceny opustit domov a asimilovat se v novém prostředí, přizpůsobit se nové mentalitě, novým životním podmínkám a jazyku.

Z tohoto důvodu se dostala do veřejného povědomí organizace inBáze, z.s., která se zabývá podporou migrantů již od roku 2006. Společně s podporou Inovace ve vzdělávání vznikl projekt iKAP II, který již několik měsíců poskytuje pro tyto děti bezplatné kurzy českého jazyka, ale i setkání těchto ukrajinských dětí v arteterapeutických skupinách. Zkušenosti z dobré praxe dokládají, že může terapie dobře posloužit k překonání traumat, které si děti s sebou přinesly. (iKAP II - Inovace ve vzdělávání, 2023)

Cílem této aktivity je umožnit ukrajinským dětem, které neustále každý den překonávají jazykovou bariéru, aby se mohly vyjádřit jiným neverbálním způsobem, který zprostředkovává výtvarná exprese. Platí, že obrázek toho řekne mnohem víc než slova. Výtvarná tvorba je pro děti především podpůrná a léčivá. V artefiletickém pojetí se snaží tato aktivita vyvádět děti ze stereotypů, způsobující zacyklení v určitých způsobech jejich myšlení nebo je učí nacházet nová řešení v obtížných situacích. (Holcová, 2023)

Dobrým příkladem je také ZŠ Tábořská v Praze 4, kde začaly fungovat terapeutické skupiny pro ukrajinské žáky. Děti se ve skupině scházejí v rámci výuky jedenkrát týdně. Ve škole takto fungují čtyři skupiny, tzn. dvě skupiny pro každý stupeň zvlášť. (Holcová, 2023)

V adaptační skupině, kterou vede ukrajinská terapeutka, děti mluví svým rodným jazykem. Samotný prostor této skupiny působí na děti terapeuticky, neboť zde mluví o věcech, které svým rodičům neříkají, ne z důvodu, že by to jejich rodiče nechtěli slyšet, ale oni sami mají vlastní problémy, které musí řešit. V adaptačních terapeutických skupinách děti vnímají své emoce a rozlišují dobré od negativních. Pokud dokážou identifikovat a uvolňovat svou emoci, současně ji prožijí a překonají. (Holcová, 2023)



## **4. Aplikování artefiletického programu s cílem zlepšit vztahy ve třídě s válečnými uprchlíky**

Cílem praktické části této diplomové práce je navrhnout a ověřit artefiletický program, který bude realizován v páté třídě ZŠ se záměrem zlepšit vztahy mezi jednotlivými členy skupiny a podpořit adaptaci nově příchozích válečných uprchlíků z Ukrajiny. V pojetí zvoleného výzkumného designu je artefiletický program aplikovanou změnou ve výuce a cílem této transformace je podpořit sociální klima a začlenění nově příchozích žáků do stávající třídní skupiny.

### **4.1 Formulace výzkumného problému**

Výzkumným problémem této diplomové práce je zjištění přínosu artefiletického programu při začleňování válečných uprchlíků a posilování vzájemných vztahů mezi jednotlivými členy třídy v pátém ročníku ZŠ.

Hlavním problémem je nedokonalá adaptace žáků na prostředí ZŠ, která má určité specifické projevy, počínaje ostýchavostí, nízkým sebevědomím a uzavřeností. Mezi další projevy nově příchozích dětí z válečné zóny na Ukrajině patří pocit vykořenění a nepřiměřené reakce na běžné školní situace. Velkou bariéru v komunikaci způsobuje neznalost vyučovacího jazyka a odlišná kultura. Pokud jde o integraci ukrajinských žáků do českých škol, je třeba zpočátku zapracovat na jejich vyladění z prožívaného pocitu v novém kolektivu, podpořit jejich duševní pohodu a posílit celkové pozitivní sociální klima mezi stávajícími žáky i jejich novými vrstevníky.

Po příchodu ukrajinských spolužáků docházelo ve třídě ke třenicím mezi stávajícími dětmi a válečnými uprchlíky. Třída se začala diferencovat na menší podskupiny několika dětí, které mezi sebou nezdravě soutěžily, což významně narušovalo jejich soudržnost a spolupráci. Bylo třeba pracovat na klimatu třídy. Autorka tedy navrhla a využila ve školní praxi program artefiletiky, který měl pomoci začlenit žáky ukrajinské národnosti s jejich specifickými národnostními odlišnostmi a současně přispět k vytvoření lepších vztahů ve třídě. Bylo naplánováno deset terapeutických setkání, která se realizovala v průběhu pěti měsíců během školního roku. Cíl byl zaměřen na rozvoj prosociálního chování, asertivity a společensky akceptovatelného chování. Intenzita těchto setkání probíhala jedenkrát v týdnu o hodinách výtvarné výchovy, rozčleněných na dvě vyučovací jednotky po 45 minutách.

## 4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

S ohledem na výzkumný problém byl definován následující hlavní cíl:

1. Výzkumným cílem je ověřit navržený artefietický program.

Pro dosažení cíle byly vytyčeny tyto čtyři výzkumné otázky, na které bude práce hledat odpovědi:

1. Jak budou žáci reagovat na artefietické aktivity?
2. Jaké konkrétní artefietické aktivity žáky zaujmou?
3. Jak se sníží hodnota třenic ve třídě po zrealizovaném artefietickém programu?
4. Jak ovlivní artefietický program míru spokojenosti a soudržnosti třídy?

Zvolená metoda výzkumného šetření vychází z vědeckého postupu, který se aplikuje v kvalitativním výzkumu. Jak Hendl (2005) ve svém pojednání o této kvalitativní výzkumné metodě prohlašuje, hypotézy se vytváří až v procesu výzkumného dění.

## 4.3 Výzkumná metoda

Zvolená metodika výzkumného šetření aplikuje především metody kvalitativního výzkumu, proto hypotézy nejsou předem stanoveny. Zvolenou metodou k naplnění výzkumných cílů této diplomové práce je akční výzkum, který je prostředkem k identifikaci problémů pedagogické praxe učitele a současně umožňuje tyto problémy řešit. (Janík, 2005) Dále uvádí, že „akční výzkum je nástrojem, který učitelům pomáhá lépe poznat problémy ve své vlastní praxi a na základě toho je řešit.“ (Janík, 2002) Účelem akčního výzkumu je tedy aplikování změn, jejichž prostřednictvím dospějeme ke zlepšení činnosti. (Nezvalová, 2003) Akční výzkum využívá kvalitativní metodu, sestávající ze dvou stěžejních kroků. Prvním je stanovení výzkumného problému a z něho výzkumného cíle použité transformace. Tyto kroky se realizují na počátku výzkumu. Druhý krok je pokračováním akčního výzkumu a opírá se o sběr poznatků a určitých dat, o reflexi, tedy o úvahu nad pedagogickými činnostmi a také o praktickou akci. (Hendl, 2005) Nezvalová (2003) ve svém článku přibližuje, že akční výzkum realizují sami učitelé v praxi. I když se akční výzkum považuje za subjektivní metodu, neocenitelné jsou současné závěry a výzkumy ze školního prostředí.

Myšlenkové východisko akčního výzkumu je založeno na opakujících se intervencích, jež probíhají v určitém časovém období. Intervenční vstupy na sebe vzájemně navazují. Každá interakce se žákem by měla reagovat na předcházející intervenci. Jedině tak je možné

na základě provedené reflexe z první intervence, naplánovat další kroky k provedení intervence následující. Metoda akčního výzkumu spočívá tedy v okamžité reakci na zvolený postup a umožňuje regulovat a usměrňovat stanovisko takovým způsobem, aby byl co nejefektivnější. (Nezvalová, 2003)

Podstatnou složkou akčního výzkumu je plánování, akce, reflexe a revize. Pedagogové jsou pozorovateli průběhu akce. Na základě proběhlých jevů si kladou otázky, shromažďují informace a údaje, analyzují klady a zápory. V závěrečné fázi akčního výzkumu posuzují výsledky. (Nezvalová, 2002/2003)

Jako nejvhodnější možný způsob k realizaci diplomové práce byla vybrána tato výzkumná metoda, protože úmyslem autora bylo navrhnout artefietický program a ověřit jeho využití ve školní praxi jako neobvyklé techniky, kterou je možné posilovat a působit na adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě a současně zlepšit vzájemné vztahy mezi dětmi. Artefietický program se skládá z deseti na sebe navazujících setkání, při kterých bylo možno aplikovat zásady akčního výzkumu, jimiž je možné zaujímat určitý postoj k uskutečněným setkáním. Po zhodnocení výsledků každého setkání a po provedení pedagogovy reflexe je možné pozměňovat setkání následující v průběhu celého výzkumu. Změny v navrženém artefietickém programu se budou ověřovat zúčastněným pozorováním pedagoga, tedy jeho závěrečnými reflexemi každého setkání. Účinnost programu bude ověřena vstupním a výstupním testováním žáků, pomocí dotazníku MCI, který popisují v následující kapitole.

#### 4.4 Zvolené diagnostické materiály (Sběr a zpracování dat)

Pro vstupní a výstupní testování byl použit dotazník MCI (My Class Inventory), kterým je možné zkoumat sociální klima dané třídy. Autory tohoto dotazníku jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Dotazník MCI je hojně využíván po celém světě, a to jak z výzkumného hlediska, tak k praktické aplikaci ve školní praxi. Dotazník, se svolením autorů, upravil v české verzi Jan Lašek, jenž v této oblasti provedl několik výzkumů. Aktuální název dotazníku v českých podmínkách zní Naše třída. (Lašek, 2012, s. 53)

Dotazník je určen dětem v rozmezí 8 až 12 let, tedy žákům od 3. až do 6. tříd ZŠ. Jeho celkové znění se skládá z 25 položek, kterými se posuzuje sociální klima dle pěti hledisek a pěti proměnných. První proměnnou je **spokojenost** ve třídě. Žáci se zaměřují na vztah ke své třídě, snaží se určit míru spokojenosti a pohody z pobytu ve třídě. Do této proměnné

spadají otázky číslo 1, 6, 11, 16, 21. Ve druhé proměnné se zkoumají **třenice** ve třídě, jež zaznamenávají obtíže ve vztazích mezi žáky, intenzitu napětí, sporů, bitek a nevhodného sociálního chování. Druhé proměnné se týkají otázky číslo 2, 7, 12, 17, 22. Ve třetí řadě proměnných je zkoumána **soutěživost** ve třídě. Zde hrají důležitou úlohu konkurenční vztahy mezi žáky, snaha po vyniknutí a prožívání školních neúspěchů. Této proměnné se týkají otázky č. 3, 8, 13, 18, 23. Čtvrtá proměnná zkoumá **obtížnost učení**, a ta postihuje především nároky školy, jak je žáci pociťují, jak dalece jim připadá učení náročné. Tuto proměnnou shrnují otázky číslo 4, 9, 14, 19, 24. Poslední proměnnou v tomto dotazníku je **soudržnost třídy**. Zkoumá se hodnota přátelských a nepřátelských vztahů a hodnota solidarity dané třídy. K této proměnné patří otázky číslo 5, 10, 15, 20, 25. (Lašek, 2012, s. 54)

Každý student vyplňuje dotazník sám za sebe a pouze jednoduše označuje dichotomické odpovědi Ano – Ne. Tyto odpovědi se převádějí na číselné hodnoty (skóre). Opověď Ano se hodnotí třemi body a odpověď Ne jedním bodem. Stává se, že na některou otázku žák neodpoví nebo že označí obě odpovědi současně, v takovém případě se hodnotí odpověď dvěma body. Je třeba však brát v úvahu, že u některých otázek používáme tzv. obrácené skórování. To znamená, že odpověď Ano se hodnotí jedním bodem a odpověď Ne se hodnotí třemi body. Jsou to otázky číslo 6, 9, 10, 16, 24 a jsou označeny písmenem R.

Před tím, než samotní žáci začnou vyplňovat dotazník, je třeba si ujasnit pravidla. Odpovědi by mohly zkreslit pochybnosti o tom, proč dotazník není anonymní a proč ho musí vyplňovat. Žákům musí být v instruktaži vysvětleno, že se nejedná o žádný test a také že neexistují nějaké chybné či správné odpovědi. Dále je třeba zdůraznit, že tento dotazník vyplňují z toho důvodu, abychom společně lépe porozuměli sami sobě, že je důležité, jak vidíme svou třídu a jakým způsobem prožíváme atmosféru ve třídě. Není zcela namístě, aby se žáci radili vzájemně mezi sebou. Dotazník zabere žákům přibližně 15 až 20 minut. (Lašek, 2012, s. 54) Válečným uprchlíkům pomáhal s pochopením jednotlivých tvrzení asistent pedagoga, a to tak, aby byla zachována individualita přístupu ke každému žákovi při překonávání jazykové bariéry.

Pro základní orientaci byly využity výsledky výzkumu Jana Laška, který stanovuje pásmo běžných hodnot. Tato tabulka definuje, jaké hodnoty jsou vysoké, nízké či průměrné. (Lašek, 2012, s. 56)

**Tabulka 1. Jan Lašek, dotazník MCI. Ve druhém sloupci zleva je definováno pásmo běžných hodnot.**

Název proměnné	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	10,00-14,4	12,2	2,17
Třenice	6,9-13,1	9,97	3,11
Soutěživost	9,7-14,8	12,24	2,56
Obtížnost	6,2- 11,1	8,67	2,46
Soudržnost	6,4-12,9	9,63	3,24

#### 4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybírán na základě vhodnosti a dostupnosti. K ověření aplikovatelnosti artefietického programu byla zvolena pátá třída ZŠ, ve které autorka působí jako třídní učitelka. S dětmi se nachází v každodenní interakci, společně řeší události všedních školních dnů. Tato třída je velice různorodá a vhodná k aplikovanému výzkumu. Ze všech pátých ročníků na této ZŠ má tato třída nejvíce žáků s odlišným mateřským jazykem, včetně několika dětí z válečných zón na Ukrajině. Děti zpravidla v době výzkumu nepřesáhly jedenáctý rok věku. Jsou zde zavedeny tři individualizace pro děti, které splňují podmínky SVP. Každých čtvrt roku se tyto individualizace vyhodnocují. Každoročně se vypracovává IVP pro žáka s diabetem. Současně je zde přítomen asistent pedagoga, který je primárně určen žákovi s diabetem. V zátěžových situacích, které přináší běžná školní realita, bývá často využíván jako asistent sdílený. Součástí výzkumného vzorku jsou i české děti, neboť tvoří se žáky s OMJ jedinečné společenství. Ve třídě se odehrávají situace, které jsou podstatné pro výzkum této DP.

V páté třídě běžné ZŠ je celkem 28 dětí. Z toho deset žáků je s odlišným mateřským jazykem, jež nastoupili povinnou školní docházku již v prvním ročníku. Jedná se o 3 žáky vietnamské národnosti, tři žáky ukrajinské národnosti, dva žáky ruské národnosti, jednoho muslima a jednoho žáka slovenské národnosti. K těmto žákům se později zařadili ještě další tři váleční uprchlíci z Ukrajiny. Dle potřeby si tyto žáci vycházejí vstříc, pomáhají také s překladem do českého jazyka. Během hodiny používají překladač ve svém mobilním telefonu nebo opět v rámci kooperace využijí spolupráce vrstevníků.

**Žákyně 1** je Vietnamka a v současné době je jí 12 let. Dokáže obstojně komunikovat českým jazykem. Je slušná a milá. Ve třídě patří k submisivním dětem, které jsou schopné

se podřídí. **Žákyně 1** ráda vyhledává společnost své kamarádky **žákyně 2**, která je také Vietnamka. Vytvářejí spolu pevné kamarádké vazby. **Žákyně 1** letošní rok absolvovala přijímací zkoušky na gymnázium.

**Žákyni 2**, které je také 12 let, český jazyk činí větší problémy, nejvíce v oblasti skloňování a diakritiky. **Žákyně 2**, o něco více než **žákyně 1**, se ostýchá mluvit nahlas. Obává se, že udělá chybu. **Žákyně 2** se také jeví jako submisivní, a ačkoli je velmi výrazná po stránce vizuální, většinou se projevuje tiše a nenápadně.

Třetím Vietnamcem ve třídě je dvanáctiletý **žák 3**, který je výborný počítač. Rád ve třídě o všem rozhoduje a často si chce prosadit svůj názor za každou cenu. To ale vadí podobně nastaveným spolužákům. **Žák 3** se často uráží a nedokáže přiznat svou chybu. Z hlediska komunikace rozumí dobře vyučovacímu jazyku, nicméně má deficit ve výslovnosti, který se projevuje chybnými sykavkami.

**Žákyně 4** pochází z Ukrajiny a žije se svým mladším bratrem a tatínkem ve skromném panelákovém bytě. Je hravá a kreativní. Ráda maluje a pečuje o rostliny. Doma experimentuje se semeny cizokrajných rostlin. Ve třídě si zasadila do květináče cizrnu a pravidelně se o ni stará. Ve svém životě však prokazatelně postrádá vliv matky. Dvanáctiletá **žákyně 4** se doma o všechno musí starat. Často vaří večeři pro sebe a pro svého bratra. Poznala jsem, že se cítí spokojeně v mé přítomnosti. Často má problémy s domácí přípravou a zapomínáním školních pomůcek, ale uvědomuje si to a mrzí jí to. Kolektiv dětí vnímá, že to **žákyně 4** nemá v životě jednoduché.

**Žák 5** je Ukrajinec, je mu také 12 let. Je to ctižádnostivý chlapec, kterému záleží na výsledcích. Když se mu nevydaří nějaký test z češtiny, žádá mě o opravu. Je velice citlivý a zranitelný. Jeho velkým koníčkem je kreslení a malování. Až vyroste, bude prý malíř.

**Žákyně 6** je z Ukrajiny a je jí 12 let. Svěřila se mi s tím, že si o ní doma všichni myslí, že je hloupá. Nicméně je v kolektivu často středem pozornosti, protože je atraktivní. Jelikož se ve společnosti svých vrstevníků snadno nechá ovlivnit svou aktuální náladou, často řeší problém se svými nejbližšími kamarádkami. Někdy problém vyprovokuje ona sama a potom chce po učitelce, aby učinila rozřešení, což je náročné.

**Žákyně 7** je Ruska a je jí 12 let. Tato dívka prožívá ve třídě své přátelství s **žákyní 8**, která je stejné národnosti, velice intenzivně. Stejným způsobem se od třídního kolektivu separují jako **žákyně 1** a **žákyně 2**. **Žákyně 7** je umělecky nadaná a má velké ambice ve

vzdělávání. Občas upozorňuje na vyskytující se třenice v třídním kolektivu. Má neustálé pocit, že se jí děje nějaká nespravedlnost. Oproti **žákyni 8** disponuje výraznějším temperamentem, takže je i více prostořeká. Obě dívky jsou na sebe velmi fixované a v kolektivu se podporují.

**Žákyně 8** je také velice ambiciózní. Její rodiče ji hodně podporují a snaží se, aby byla za všech okolností úspěšná. Také velmi aktivně spolupracují se školou. **Žákyně 8** je umělecky nadaná, ráda kreslí a maluje. Také skvěle běhá a reprezentuje školu ve sportovních soutěžích.

**Žák 9** pochází z rodiny, jehož matka je slovenské národnosti a otec muslim. Otec s nimi v současné době nežije. Bez problémů komunikuje českým jazykem. Výuka mu nečiní větší obtíže. V třídním kolektivu je vnímán jako bavič třídy. Někdy prožívá afekty vzteku, které mě nejednou nemile překvapily. Většinou těmto stavům předchází situace, kdy řeší nějaký pro něj významný problém, který se týká jeho ega, nebo se rozzlobí kvůli tomu, že dostane známku, kterou nechtěl. Spolužáci si cení jeho zábavnosti a také toho, že dobře hraje fotbal.

**Žák 10** je slovenské národnosti. Jeho velkou vášní je sport. Je nadaný v pohybových dovednostech. Ve svých 12 letech reprezentuje školu na sportovních soutěžích. Ke všem se projevuje přátelsky, mile a vždy nás potěší svou pozitivní náladou. Má velký smysl pro spravedlnost a hru fair play. Zároveň je i velice zranitelný vůči podnětům z třídního kolektivu. Dvakrát jsem u něj zaznamenala, že plakal, když si z něj jeho kamarádi dělali legraci. Rodina je věřící.

V září roku 2022 do této třídy 5. A přišli dva váleční uprchlíci z oblasti ukrajinského Kyjeva a Chersonu. Poté na konci listopadu roku 2022 přibyla ještě ukrajinská dívka. Dva chlapeci a dívka pocházejí z rozdílných sociálních poměrů. Všichni tři jsou žadatelé o azyl.

**Žák 11**, u něhož se jeví, že adaptace probíhá rychleji bez větších obtíží, přijel se svou matkou a mladším sourozencem. Je mu 12 let a velice rád soutěží. Rád vyniká a baví ho, když je středem pozornosti. Pravidelně sportuje a chodí na florbal, který navštěvuje v rámci mimoškolních aktivit. Jelikož se během léta zapojoval do sociální interakce s českými dětmi na prázdninových táborech, jeho znalost češtiny je poměrně na dobré úrovni. K jeho dobré adaptaci ve školním prostředí přispívá i fakt, že jeho intelekt vykazuje známky vysoké úrovně, tudíž se lépe vyrovnává se situacemi, které přináší běžný školní život. Během výuky žák projevuje snahu a motivaci k učivu. Je velice aktivní. Spolužáky byl přijat bez problémů díky své otevřené a přátelské povaze. Jeho matka projevuje zájem o spolupráci se školou a

třídním učitelem. Zapojují se do mimoškolních aktivit a využívají nabídku školy v pestré paletě zájmových útvarů.

**Žák 12** je také ze zóny válečné Ukrajiny. Je mu 12 let. U tohoto žáka nezaznamenávám tak silnou podporu ze strany jeho rodiny. Do České republiky přijel se svou mladší sestrou, starším bratrem, babičkou a matkou. Jejich rodinná situace je o poznání mnohem těžší než v předcházejícím případě. Již na Ukrajině nežili s otcem. Matka finančně zabezpečuje celou rodinu a část svého výděлку posílá na Ukrajinu. Pracuje hlavně v nočních hodinách, což není zcela ideální ve vztahu k psychické a duševní pohodě svých dětí. Matčinu nepřítomnost doplňuje babička, která dětem primárně poskytuje základní obhospodařující péči. Babička však neovládá český jazyk a také není schopna se s dětmi připravovat každý večer do školy, tak jak je to zvykem u **žáka 11**. U chlapce adaptace probíhá mnohem obtížněji. Všichni si ve třídě uvědomujeme tento problém a dotyčnému žákovi se snažíme pomoci. Matka se školou téměř nespolupracuje a také nepotvrzuje zprávy zasílané třídním učitelem, což velmi znesnadňuje celý proces sociální interakce. Několikrát jsme komunikaci řešili osobními dopisy, kde byl text přeložen do ukrajinštiny, bohužel také bez odezvy. Nakonec se osobní kontakt mezi rodinou a třídním učitelem zrealizoval formou tripartity. Tato forma spolupráce s rodinou probíhá na naší škole běžně již delší dobu, takže jsme do této komunikace zapojili i rodinu našeho nového žáka. Zde se stanovila konkrétní pravidla, která měla vést ke zlepšení aktuální situace. Celá záležitost se pravidelně konzultovala také s koordinátorem zaměřujícím se na válečné uprchlíky. Rodině byla nabídnuta, prostřednictvím koordinátora, spolupráce s ukrajinským psychologem.

Stanovená pravidla však fungovala jen zpočátku. **Žák 12** měl i nadále problém s nezvládnutím učiva. Velkou bariéru tvořila neznalost vyučovacího jazyka, ale také jeho nezodpovědný přístup. Chlapec se čím dál více uzavíral do sebe. Neplnil zadanou domácí přípravu. Práci ve výuce byl schopen zvládnout pouze s dopomocí třídního učitele nebo asistenta pedagoga. Pravidelně navštěvoval dvě dopolední hodiny v týdnu kurzu českého jazyka pro cizince. Na hodinách českého jazyka mnohdy nespolupracoval, celou hodinu takřka proseděl. Dále měl také možnost účastnit se pedagogické intervence ve výuce matematiky a českého jazyka v odpoledních hodinách, ale tuto možnost nikdy nevyužil. S postupem času se začala zlepšovat jeho komunikace s dětmi v rámci školní třídy. V budově školy během přestávek mezi vyučováním se rovněž zapojoval do interakce se žáky, která je tvořena výhradně ukrajinským etnikem. Vyniknout by však mohl v oblasti



gastronomie, protože velice rád doma vaří a připravuje moučníky. Umí také dobře jezdit na motocyklu.

Jelikož během vyučovacích hodin neregistruji výrazný žákův posun, po konzultaci se školním psychologem, zvažuji doporučit rodině návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně. K základní neznalosti vyučovacího jazyka je nejspíše přidružen další problém v oblasti dysfunkcí.

V listopadu do naší třídy přišla ukrajinská **žákyně 13**. Je jí již 13 let. Z osobní dokumentace je patrné, že byla svými současnými rodiči adoptovaná na území Ukrajiny. Rodina však také velmi obtížně spolupracuje a rovněž nenavázala do dnešního dne komunikaci přes školní systém, ačkoli jí byly poskytnuty všechny přístupové údaje s podrobným návodem. Hledáme tudíž jiné cesty, jak tuto záležitost ošetřit.

Dívka byla v novém třídním kolektivu velice plachá, nejistá a uzavřená. Po několika dnech začala komunikovat se žáky, kteří ovládali znalost ukrajinského jazyka. Je velikou výhodou, když jsou tito žáci součástí třídy, protože v určitých situacích fungují jako zkušení pomocníci a překladatelé. Zároveň mohou na sebe převzít roli patrona, který je nápomocen nově příchozím žákům s OMJ. Takovým patronem se stala **žákyně 4**, která vždy **žákyni 13** ráda pomůže. Staly se z nich dobré kamarádky.

Žákyně byla standardně zařazena do kurzu českého jazyka pro cizince. Během výuky byla aktivní, projevovala značnou motivaci k získávání vědomostí. Potřebovala však déle času, neboť při prvním pokusu zadaného úkolu na interaktivní tabuli se rozbrečela. Každým dnem získávala však více jistoty za stálé podpory třídního učitele a žáků, kteří ji přijali mezi sebe. Pokud docházelo k problémům v oblasti jazykové bariéry, vždy někdo pomohl s překladem. Velice se osvědčila spolupráce s asistentem pedagoga, který poskytl pomoc kdykoli byl o to žákem požádán. Tato dopomoc se týká opětovného vysvětlení zadání úlohy, dále pomoci s překladem neznámých slov nebo poskytnutí zpětné vazby během školní výuky.

## 4.6 Sběr a zpracování dat / harmonogram (průběh výzkumného šetření)

Diplomová práce vznikla v následující posloupnosti:

- leden 2022 – březen 2022 - analýza teoretických pramenů
- březen 2022 – květen 2022 - vymezení cílů diplomové práce
- květen 2022 – červenec 2022 - na základě teoretických poznatků příprava artefietického programu
- srpen 2022 – září 2022 - na základě analýzy teoretických pramenů výběr a úprava vhodných diagnostických materiálů
- říjen 2022 - vstupní testování respondentů
- listopad 2022 - realizace artefietického programu v páté třídě běžné ZŠ
- duben – květen 2023 - výstupní testování všech respondentů
- květen - červen 2023 - analýza získaných dat

**Tabulka 2** Přehled účasti žáků na jednotlivých artefietických setkáních

	Ž. 1	Ž. 2	Ž. 3	Ž. 4	Ž. 5	Ž. 6	Ž. 7	Ž. 8	Ž. 9	Ž. 10	Ž. 11	Ž. 12	Ž. 13	počet ž.
<b>1. setkání 3.11.22</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	12
<b>2. setkání 10.11.22</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	11
<b>3. setkání 24.11.22</b>	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano	13
<b>4. setkání 1.12.22</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	13
<b>5. setkání 8.12.22</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano	10
<b>6. setkání 5.1.23</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	13
<b>7. setkání 12.1.23</b>	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	13
<b>8. setkání 16.1.23</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	12
<b>9. setkání 26.1.23</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	13
<b>10. setkání 2.2.23</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	13

## 5. Průběh artefiletického programu

Artefiletický program byl realizován se žáky pátého ročníku na běžné ZŠ v časovém rozpětí **jedenkrát týdně** po dobu **dvou vyučovacích hodin**. Jedna hodina tedy trvala **45 minut**. Artefiletický program probíhal vždy každý čtvrtek pátou a šestou vyučovací hodinu. V té době měla tato třída v rozvrhu stanovenou výtvarnou výchovu.

Všech deset setkání se realizovalo v hlavní kmenové třídě, která byla rozdělena na výukovou a odpočinkovou část. Nebyl tedy problém s nedostatkem prostoru, žáci mohli zůstat ve své třídě, aniž by se stresovali tím, že musí složitě přecházet z jednoho konce školy na druhý.

### Artefiletický program

Skupinu navštěvuje 28 žáků. Seskupení třídy je velmi pestré, neboť je zde 13 dětí s OMJ, dále tři žáci s podpůrným opatřením č. 1a jeden žák s IVP.

**Název programu:** Využití artefiletiky při adaptaci žáků s OMJ na prostředí ZŠ

**Počet klientů ve třídě:** 28

**Skupina:** 12 dívek, 16 chlapců

**Věk klientů:** 10–12 let

**Problémy klientů:** nedokonalá adaptace na prostředí ZŠ, ostýchavost, nízké sebevědomí, uzavřenost, pocit vykořenění, nepřiměřené reakce na běžné školní situace, nedokonalá znalost českého jazyka, odlišnost kultury, tradic, zvyků

**Délka setkání:** 2 x 45 minut s přestávkou

**Frekvence setkání:** 1 x týdně

**Délka programu:** 10 setkání

**Hlavní cíl:** rozvoj prosociálního chování, rozvoj asertivity, rozvoj společensky akceptovatelného chování

**Dílčí (částečné) cíle:** rozvoj spolupráce a schopnosti dělat kompromisy, rozvoj vzájemné tolerance, učit se přizpůsobit, přijmout sociální zpětnou vazbu, pomáhat a současně umět přijmout pomoc, optimálně řešit problémy, rozvoj asertivního

sebeprosazování, sebeovládání, řešit interpersonální skupinové problémy, adekvátně se chovat a reagovat, dokázat rozpoznat problémovou situaci, rozvoj sebeprosazování prostřednictvím skupiny, regulovat své postoje a názory, prožít a zpracovat emoce adekvátním způsobem, rozvoj vnitřní motivace, rozvoj verbální komunikace a neverbální komunikace, rozvoj zdravého sebevědomí, rozvoj empatie, rozvoj prožitku, rozvoj zážitku z tvorby, úspěchu, rozvoj kooperace, rozvoj konfrontace a ústupu, rozvoj pocitu sounáležitosti, rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj adaptačních způsobů reagování, osvojení správných vzorců chování, rozvoj vzájemného poznání a důvěry, rozvoj vzájemného ocenění, rozvoj společných zážitků, rozvoj vlastní identity a kladného sebepojetí, sebedůvěry, prosazování svých názorů, rozvoj ohleduplnosti, rozvoj morálního úsudku

## 5.1 PRVNÍ SETKÁNÍ – Ruka přátelství

**Cíle setkání:** rozvoj vlastní identity, rozvoj zdravého sebevědomí, rozvoj kreativity, rozvoj zážitku z úspěchu, učit se přijmout sociální zpětnou vazbu, rozvoj tolerance a ohleduplnosti, rozvoj vzájemného poznání a důvěry, rozvoj pocitu sounáležitosti, rozvoj verbální komunikace a neverbální komunikace, rozvoj vzájemného ocenění

### Úvodní část:

Na začátku každého setkání se pedagog s dětmi přivítá a seznámí je s náplní sezení. Poté se děti pokusí vystihnout své aktuální pocity, ať už fyzické nebo duševní. Důležité je vybudování pravidel. Během sezení se vzájemně nerušíme a nechodíme zbytečně na toaletu. Máme vždy stanovené znamení, pokud pedagog zvedne pravou ruku, děti hned pochopí, že se mají ztišit. Stav pohody či nepohody dávají najevo svými dlaněmi. Obě dlaně otevřené se všemi deseti prsty znamenají, že se cítím skvěle. Zaťatá pěst vypovídá o tom, že dnes nejsem dobře naladěn. Pro lepší představu se uvádí stupnice od nuly do deseti. O aktuálním stavu naladění jednoduše vypovídá počet prstů na rukou. Pokud se někdo z dětí cítí špatně, vytvoříme prostor k vyjádření. Děti mají povoleno dotýčného utěšovat. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

### **Posílání kamínku**

Klienti si mezi sebou vzájemně z ruky do ruky posílají oblázek. Ten žák, který dostává kamínek do ruky, má možnost vyjádřit se k náladě, kterou aktuálně prožívá. Důležité je zmínit proč. (Slavíková, Slavík, Eliášová. 2007)

## Hlavní část:

### Ruka přátelství

**Pomůcky:** čtvrtky, pastelky, nůžky, tužky, černý fix, lepidlo

Žáci si mohou vybrat místo ve třídě, které považují za pohodlné. Pošťáci rozdají každému členovi ve třídě čtvrtku. První úkol spočívá v obkreslení siluety ruky. Žáci pokládají ruku na papír a obkreslí její tvar. Poté ji vystříhnou. Tato práce je snadná a rychle proveditelná. Je však důležité žákům připomenout, aby tužku při obkreslování obrysu drželi kolmo k ploše. Jinak hrot tužky zajede příliš hluboko pod dlaň a obrys ruky se nepovede.

V další části přichází motivace k bezprostředně navazující aktivitě. Zde se všichni zamýšlejí nad tím, jaký jsem. Učitel dětem pokládá otázku: „Jaký jsem a jak bych sebe, jako osobnost popsal?“ Žák do jednotlivých prstů své ruky napíše svou pozitivní vlastnost či charakteristiku. Hlavní těžiště je orientováno na objevení vnitřních kvalit každého dítěte a sebenalezení. Zaměřujeme se na to, za co bychom se mohli pochválit. Některé děti potřebují delší čas na nalezení toho správného hesla. Hesla následně děti zapisují do jednotlivých prstů své dlaně. Učitel pokládá otázku ještě jednou: „Jaký jsem?“ Otázku směřuje k jednotlivým dětem a ony mu odpovídají přídavnými jmény, např. chytrý, šikovný, nemluvný, rozjařený, kreativní, společenský, smutný, našťvaný, vtipný atd. Děti se pokusí zamyslet nad svými vlastnostmi, nad tím, v čem vynikají, a co je do jisté míry charakterizuje. Výčet přídavných jmen vpisují do jednotlivých prstů své ruky. (Zelinová, 2007)

Poté se všechny vystřížené ruce naskládají na zem doprostřed kruhu a promíchají se. Žáci sedí v tureckém sedu a každý z nich losuje z hromady vždy po jedné ruce. Žák, na kterého přijde řada, vždy přečte, co je v ruce napsáno. Na základě uvedených charakteristik vyvozuje, komu by ruka mohla patřit. Pokud si není jistý svou volbou, požádá o spolupráci další členy kruhu, kteří poskytují nápovědu. (Zelinová, 2007)

### **Reflektivní dialog:**

- Dozvěděli jste se něco nového o svých spolužácích? Popiš a pojmenuj to.
- Která ruka se ti podařila uhodnout lehce? Čí ruka ti naopak dělala problémy?
- Čím si myslíš že to bylo?
- Jaké pro tebe bylo hledat své pozitivní charakteristiky? Shoduje se některá tvá vlastnost s tvým spolužákem?
- Je zde nějaká vlastnost, která se objevovala nejčastěji?

### **Závěrečná část:**

#### **Diskuse**

Učitel pomalu přejde k závěrečné diskusi o průběhu setkání. Děti se vyjadřují ke svým zážitkům, k tomu, co se jim líbilo a nelíbilo. Co si uvědomily o sobě nového, co je potěšilo, a naopak co je zklamalo.

#### **Rituál**

Použijeme opět cvičení z úvodního sezení formou otevřených dlaní. Pokud otevřeme obě dlaně se všemi deseti prsty, klienti se cítí dobře. Zavřená pěst vypovídá o rozladění. V takovém případě je zapotřebí s klientem dále pracovat, aby se rozplynuly jeho pochybnosti o sobě samém. Využijeme tedy některou z jednoduchých her, které by měly sloužit k odreagování.

#### **Abeceda**

V této aktivitě v každé skupině pracují tři žáci, kteří mají za úkol využitím pozice svých těl ztvárnit tiskací písmeno abecedy. Nejvhodnější jsou písmena, která se dobře znázorňují při vzájemné kooperaci všech tří členů ve skupině. Je to např. písmeno A, B, E, F, H, K, L, M, N, P, R, T, Y. Při znázorňování písmena je důležité, jakým způsobem se žáci domluví. Celkové přípravě věnujeme 5 minut. Každá trojice pak v naprosté tichosti předvede zvolené písmeno, aniž by prozrazovali, o jaké písmeno se jedná. Dále se všichni snažíme uhodnout, jaké písmeno trojice předvádí. (Lisá a kol., 2010)

## Průběh setkání:

Děti se celého setkání zhostily poměrně dobře. Někteří žáci z počátku delší dobu přemýšleli o tom, co by o sobě napsali hezkého, neboť jsou z rodinného prostředí spíše navyklí posuzovat své nedokonalosti. Je důležité změnit jejich pohled na sebe, aby si uvědomili své pozitivní stránky.

Nový žák z Ukrajiny, **žák 12**, se do skupinových aktivit nechtěl vůbec zapojovat. Když jsem se ho zeptala proč, odpověděl, že nechce. Respektovala jsem jeho rozhodnutí, ale pouze do určité doby. Jeho jazyková bariéra mezi námi tvořila obrovský most.

Děti si velice oblíbily sezení v kruhu na koberci. **Žák 12** se však nechtěl posadit mezi nás. Nechala jsem ho tedy sedět blízko kruhu a komunikaci jsem s ním navazovala očním kontaktem. Neustále jsem se ho snažila vtahovat do dění, které se odehrávalo kolem něj. Abeceda, skupinová aktivita s písmeny, protrhla konečně bariéru. **Žák 12** se zapojil do skupiny s **žákem 5** a Jardou. **Žák 5** z počátku hodně překládal. Společně vytvářeli písmeno H. **Žák 12** dělal předěl mezi spolužákem a **žákem 5**. Bylo to takové symbolické navázání spojení a první pozitivní úsměv.

## 5.2 DRUHÉ SETKÁNÍ – Barevný dialog

**Cíle setkání:** rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj spolupráce, učit se adekvátně chovat a reagovat, rozvoj prožitku, rozvoj zážitku z tvorby, rozvoj asertivního sebeprosazování, učit se prožívat a zpracovávat své emoce adekvátním způsobem, rozvoj empatie, rozvoj kooperace, rozvoj tvořivosti a fantazie

### Úvodní část:

#### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

#### **Hvězdicoví přátelé**

Druhé setkání otevřeme aktivitou s barevnými hvězdami. Každému účastníkovi setkání je rozdána hvězda se sedmi políčky. Největší bílé políčko je uprostřed hvězdy a tam si žák zapíše všechny spolužáky. Ostatních šest políček je různě barevných. Hlavní princip hry spočívá v tom, že každý hledá spolužáka, kterého si může zapsat do volného stejné

barevného pole jako on jeho. Pokud žák zvolí kamaráda, který nemá volné políčko stejné barvy, musí si ve třídě buď nalézt jiného kamaráda nebo zvolit jinou barvu políčka. Cílem je tedy do všech barevných polí zapsat křestní jména svých kamarádů, přičemž tito kamarádi musí mít napsané své jméno ve stejně barevném políčku. (Hublová, 2018)

## Hlavní část:

### **Barevný dialog**

**Pomůcky:** paleta, sada temperových barev, štětce, nádoba na vodu, igelitová podložka, čtvrtka formátu A4

Učitel vede děti představou v krátkém povídání o barvách. „Jednou se barvičky rozhodly, že si vyjdou po bílém papíře na procházku. Nemohly se ale jen tak rozběhnout. Kdyby se všechny smíchaly, vzájemně by se zašpinily, a proto se domluvily, že si dají pozor. Míchaly se jen dvě nebo tři najednou, až zaplnily celou čtvrtku.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 36) Zaměříme se na zvýraznění kontrastu teplých a studených barev, tvarů, abstraktního malování ve dvojici.

Tato aktivita je založena na neverbální komunikaci prostřednictvím barev a probíhá ve dvojicích. Hned na začátku, když se žáci smí ještě dorozumívat verbální cestou se rozhodnou, kdo z dvojice bude malovat odstíny teplých barev a kdo bude malovat odstíny studených barev. Je třeba si dále určit, kdo z nich začne malovat jako první na společný arch papíru. O tom rozhodne jednoduchá hra ve dvojici, která se nazývá Kámen, nůžky, papír. V obecné češtině o této hře hovoříme jako o „stříhání“ a používá se k rychlému vylosování žáka. Dvojice mezi sebou máchá rukama se zaťatou pěstí, která představuje kámen, otevřená



Obr. č. 1 Hvězdicoví přátelé, foto©Nováková v majetku autora

plocha dlaně s prsty představuje papír a rozevřený prostor mezi ukazováčkem a prostředníčkem představuje nůžky. Děti při hře současně proti sobě ukazují jeden z možných symbolů. Pokud se objeví kámen a papír, vyhrává papír, neboť může zabalit kámen. Dále se může objevit kámen a nůžky, v tomto případě vyhrává kámen, neboť nůžky se o kámen ztupí. Další možností je papír a nůžky, zde však vyhrávají nůžky, protože



papír rozstříhají. Tímto způsobem tedy vylosujeme jednoho z žáků, který při společném barevném dialogu začíná pracovat první. Nejpodstatnějším pravidlem je, že barevný dialog, probíhající mezi dvojicí žáků, musí být veden v naprosté tichosti, bez verbálního dorozumívání. Veškerá komunikace tedy spočívá v gestech a barvách. Výtvarný dialog je omezený v čase, aktivitu ukončuje pedagog po 20 až 25 minutách. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Součástí aktivity jsou doplňující otázky, které poskytnou klientům podstatnou sebereflexi.

### **Reflektivní dialog:**

- Jak se vám aktivita líbila?
- Popiš vaše společné malování.
- Popište setkání přímo na obrázku a popište, co se zde děje.
- Jak jste byli spokojeni s barvou, kterou jste si vylosoval/a?
- Jak jste se cítili a proč?
- Uvědomili jste si něco důležitého?
- Co bys chtěl/a příště zopakovat? (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

### **Závěrečná část:**

#### **Diskuse (viz 1. setkání)**

#### **Rituál (viz 1. setkání)**

#### **Barevné proměny – pohybové hry**

Každý klient ze skupinového kruhu si vybere barvu, která je mu nejpříjemnější a zkusí ji vyjádřit pohybem. Barvy mohou být připraveny jako vzorník barev, který je umístěn uprostřed kruhu na koberci. K dispozici mají i další oblíbené odstíny barev, které mohou napodobit pohybem. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 25)

### **Průběh setkání:**

Otázkou před realizací tohoto setkání bylo, jak žáci budou reagovat na formu neverbální mimoslovní komunikace a zda se jim podaří pochopit, co si chtěli sdělit. Primárně šlo o proces, ve kterém děti musely navázat spolupráci, ve kterém se dorozumívaly

prostřednictvím barev a vytvořených znakových symbolů při stanovení určitých pravidel. Při této neverbální komunikaci šlo o vymezení postoje žáka k tomu druhému, otevření se prostoru na papírové ploše, opuštění svých hranic a napojení se prostřednictvím zvolených barev na podněty spolužáka. Jak se potvrdilo z autorčiných zkušeností, největším překvapením pro děti bylo, že mají využívat zcela jiný komunikační kód. U některých žáků se zdálo problematické opustit svůj barevně vymezený prostor a napojit se na prostor svého spolužáka. **Žák 3** se spolužákem se dokázal pomocí barev domluvit, a to tak, že když jeden žák namaloval nějaký symbol, druhý žák si ho interpretoval a odpověděl na něj svým namalovaným symbolem. Navazující závěrečná aktivita Barevné proměny se z důvodu časové tísně nepodařila zrealizovat.

### 5.3 TŘETÍ SETKÁNÍ – Pavučina

**Cíle setkání:** rozvoj spolupráce, rozvoj vzájemné tolerance, učit se pomáhat a umět přijmout pomoc, řešit skupinové problémy, adekvátně se chovat a reagovat, dokázat rozpoznat problémovou situaci, prožít a zpracovat emoce adekvátním způsobem, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie a prožitku, rozvoj pocitu sounáležitosti, rozvoj vzájemného poznání

#### Úvodní část:

#### Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)

#### Lidské bingo

Hra je zaměřena na to, aby se klienti více poznali v rámci třídního kolektivu. Tato aktivita vybízí účastníky k hlubší diskusi, která je vhodná zvláště po nějaké době odloučení.

K této hře je nezbytná tabulka, ve které jsou přesně specifikovány činnosti a charakteristiky vztahující se k jednotlivcům skupiny. Žáci chodí po třídě a zaplňují jednotlivá pole v tabulce jmény svých spolužáků, kteří splňují napsanou podmínku. Ukrajínští žáci si



Obr. č. 2 Lidské bingo, foto©Nováková v majetku autora

danou charakteristiku vyfotí do překladače na svém mobilním telefonu. Získají tak překlad do ukrajinského jazyka a mohou lépe komunikovat se skupinou. Nebo také můžeme využít překladatelů z řad žáků. Úkolem v této hře je zaplnit tabulku se všemi políčky. Pokud žák nezaplní všechna pole v tabulce, učitel striktně netrvá na dokončení aktivity. Je to úvodní uvolňující aktivita, kterou je možno kdykoli zopakovat.

## Hlavní část:

### **Pavučina**

Pomůcky: tkaničky, mašle, provázky, klubka, vlny, nůžky

Realizace hry vyžaduje velké nároky na prostor, neboť k této aktivitě potřebujeme vytvořit několik kruhů složených ze židlí. Židle poskládáme ve tvaru kruhu zhruba pro šest až osm dětí. Současně je zapotřebí obstarat dostatečné množství klubíček, stužek a provázků.

Na začátku hlavní aktivity motivujeme žáky řeckou bájí o Ariadně a jejím klubíčku. Ariadna přinesla klubko řeckému princovi Théseovi, neboť mu chtěla zachránit život v bludišti, kde se měl utkat v boji s bájným Minotaurem. Podle odvíjející se nitě najde Théseus cestu z bludiště ven a zachrání si život. (Petiška, 2002)

Symbolicky můžeme vnímat provázek či nit jako cestu klikatící se naším životem. Někdy se vlákno přetrhne, v takovém případě můžeme provázek opět navázat a pokračovat dále v naší cestě. Je tu jakási analogie ve spojitosti s osudy našich životů a vztahů. Můžeme ji vidět i ve vztahu mezi mužem a ženou nebo mezi matkou a dítětem. Klienti si také uvědomí, že pokud se budeme snažit navázat pevná vlákna s nejbližšími či s našimi přáteli, bude se vždy posilovat naše pospolitost a jednota. Pravý význam však spočívá ve vědomí „my.“

Hra je založená na symbolickém navázání kontaktu pomocí provázku. Klienti sedí na židlích nebo mohou stát v kruhu. Žák si lehce omotá provázek okolo prstu a klubíčko posílá kamarádovi s určitým poselstvím. To může vypadat následovně: „Klubíčko posílám Martinovi, neboť je můj dobrý kamarád a jsem rád/a, že je zde s námi.“ Příjemce klubíčka si provázek omotá kolem prstu a stejným způsobem ho pošle dál. Provázek ale musí být vždy napnutý, aby došlo ke vzájemnému propojení žáků. Je třeba klienty přivést k myšlence, že je možné navázat kontakty s dalšími členy skupiny. V případě, že se ve skupině objeví

klient, s kterým nikdo kontakt nenaváže, je třeba takticky upozornit skupinu, že nikdo by neměl zůstat bez navázání. Výsledkem kontaktů utvořených z nití je pavučina, která se skládá ze vzájemně propojených míst. Občas se mohou vyskytovat situace, ve kterých se klienti provázkem omotají natolik, že mohou prožívat i nepříjemné pocity. V takovém případě je potřeba provázek uvolnit. Podmínkou je netvořit z provázků uzly. V závěru aktivity nás čeká samotné rozmotávání, pokud možno bez stříhání nůžkami. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007), (Zelinová, 2007)

Na závěr aktivity je dětem přečten krátký text s názvem Díra v plotu. (Zelinová 2007) Příběh pojednává o tom, že ne všechna citová zranění, která jsou způsobená úmyslnou či neúmyslnou cestou, se dají zcela zacelit. Ačkoli po nějaké době bolest odezní, zůstane po zranění otvor, jenž nelze ničím vyplnit. Tento otvor v příběhu právě symbolizují otvory po hřebících.

#### **Reflektivní dialog:**

- Co se vám na této aktivitě líbilo a nelíbilo?
- Jaké pocity to ve vás vyvolávalo a proč?
- Zvolili byste si příště jinou cestu nebo byste udělali něco jinak?
- Pokud ano, popište co?
- Co si odnášíš z této aktivity?
- Uvědomil/a sis něco pro tebe a pro ostatní podstatného?

#### **Závěrečná část:**

##### **Diskuse (viz 1. setkání)**

##### **Rituál (viz 1. setkání)**

##### **Dlaně**

Tato haptická hra je vsazena na závěr tohoto setkání, neboť žáky odreaguje z možného napětí. Děti sedí ve dvojici naproti sobě a dotýkají se plochami dlaní. Důležité je zmínit, že vše se provádí se zavřenými očima. Žáci se postupně od sebe vzdalují, ale ne zcela. Pořád by měli cítit přítomnost protější dlaně. S citem vyladují svou vzdálenost. V závěru otevřou oči a posuzují, jaká vzdálenost je od sebe dělí. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 23)

## **Průběh setkání:**

Aktivita vzbudila u žáků velkou pozornost. Navazování kontaktu provázkem, který byl smotan v klubičku, vyžadovalo určitý řád. Při vlastní aktivitě jsme si museli stanovit, kdo bude klubko navazovat jako první. Domluvili jsme se společně, že si provázek lehce omotáme kolem prstu. Pravidla se musela ujasnit z toho důvodu, neboť někteří žáci provázek navázali špatně a on posléze sklouzl. Dalším problémem bylo, že některé děti při navazování provázku utáhly uzel moc pevně, což způsobovalo nepříjemný pocit. Pokud byl provázek mezi jednotlivými kamarády výrazně napnutý, ovlivňovalo to pak zbytek celé skupiny. Když konkrétní žák nedopatřením za napnutý provázek zatáhl, způsobilo to vychýlení kamaráda, s kterým byl ve spojení. Ten zas vychýlil jiného spolužáka, s kterým byl navázán. To dotyčnému žákovi způsobovalo nepříjemné pocity. Nakonec jsme ale z aktivity vytěžili dobré poučení, poukazující na situaci, že když ve třídě někdo někomu něco ošklivého řekne, zraní to nejen člověka, kterému nadávka byla směřována, ale může to mít dopad i na zbytek skupiny. Závěrem tedy bylo, že pokud chceme společně vycházet dobře, musí každý ve skupině přiložit ruku k dílu. Pro žáky to bylo silné poučení, neboť si uvědomili, že někdy někomu ublížíme, aniž si to uvědomujeme.

### **5.4 ČTVRTÉ SETKÁNÍ – Setkání dvou živlů**

**Cíle setkání:** rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj neverbální komunikace, rozvoj prožitku a zážitku z tvorby, dokázat rozpoznat problémovou situaci, rozvoj konfrontace a ústupu, rozvoj spolupráce, rozvoj vlastní identity, osvojení správných vzorců chování

#### **Úvodní část:**

##### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

##### **Země, Oheň, Voda, Vzduch**

V zahřívací úvodní části se děti zaktivizují tím, že se pokusí vyjádřit čtyři jednotlivé živly. Žáci sedí v kroužku na koberci a kolem sebe mají rozprostřené barevné fotografie jednotlivých živlů. Vnímáme především jejich sílu, nespoutanost, nebezpečí, barevnost. Pedagog nenásilným způsobem nastiňuje hlavní charakteristiky živlů a vyzve děti, aby se je pokusily vyjádřit pohybem, zvukem nebo současně. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

K dispozici využijeme barevné hedvábné šátky v barvě červené jako oheň, hnědé jako země, modré jako voda a fialové jako vzduch. Dále můžeme využít hudební nástroje, např. bubínek, pružný plech, kazu, triangel, chimes, udu.

## Hlavní část:

### Setkání dvou živlů

**Pomůcky:** keramická hlína, igelitová podložka, miska s vodou, vymodelovaný špalíček z hlíny (na kreslení), čtvrtka formátu A3 nebo balicí papír

Děti jsou připravené u pracovních míst ve výtvarném ateliéru nebo mohou sedět na zemi v pracovní části místnosti ve čtyřčlenných skupinkách. Každá skupina má pod sebou igelitovou folii a uprostřed nádobu s vodou. Každý klient ve skupině pracuje na své čtvrtce formátu A3, která je umístěna na zemi před ním. Pedagog před samotnou prací každému dítěti připraví keramický váleček, jejímž prostřednictvím bude malovat.

Před samotnou činností pedagog vypráví krátký motivační příběh: „Kdysi dávno, pradávno ve vesmíru vznikala Země a s ní další tři živly – Vzduch, Voda, Oheň. Každý zaujímal své důležité místo. Země byla pevná. Ale nic by na ni nemohlo žít, kdyby ji kolem dokola neobklopoval Vzduch, kdyby tu netekla Voda a občas se neobjevoval Oheň. Tyto čtyři živly společně vládly. Každý byl ale jiný. Oheň uměl hrát, ale dokázal i pálit a ničit. Voda osvěžovala, čistila a hasila žízeň, ale někdy se rozlila a zaplavovala, co se dalo. Země byla bezpečnou oporou, ale dokázala se i nebezpečně otrásat a ničit. Vzduch sloužil k dýchání, ochlazoval, ale v podobě vichru ničil, co mu přišlo do cesty.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 52)



Obr. č. 3 Setkání dvou živlů, foto©Nováková v majetku autora

Před vlastní malbou si děti zvolí jeden z živlů a jeho charakteristickou sílu vyjadřují pantomimou. Živel, který si zvolily však nikomu neprozrazují, neboť ostatní žáci hádají, který živel jejich kamarád předvádí. Tuto aktivitu lze ještě obohatit tím, že mohou dva žáci pantomimicky vyjadřovat živly v jejich konfrontaci. Děti si zkusí při této činnosti vybavit, k čemu dojde, když se dva živly vzájemně střetnou.

Po této činnosti se děti přemístí k připraveným místům u stolu nebo na zemi. Každý žák si zvolí dva živly a vyjadřuje jejich charakteristiku pomocí malby keramickým špalíčkem, který si průběžně navlhčuje v nádobě s vodou. Díky tomu děti zanechávají na povrchu čtvrtky souvislou stopu. Velký formát papíru umožní klientům se uvolnit a využít celou plochu. Z pedagogického hlediska je podstatné, že živly symbolicky vyjadřují podobné vlastnosti, jako mají samotní lidé. Žáci se prostřednictvím rolí, které napodobují, stávají proměnliví. Důležité je, že si žáci uvědomují, jaké vlastnosti by chtěli mít v dané roli a také to, jak je vyjadřují. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Toto téma umožňuje rozlišení introvertních typů od extrovertních. Ráda bych touto aktivitou umožnila uzavřenějším typům se více vymanit ze své niterné schránky, více se uvolnit a prostřednictvím role, kterou si vybere, projevit sílu zvoleného živlu. Tuto charakteristiku můžeme připodobnit k reálnému lidskému chování, v jehož důsledku si můžeme uvědomit následky našeho chování.

#### **Reflektivní dialog:**

- Jaké živly sis vybral/a?
- Jak ses cítil/a, co se ti líbilo a nelíbilo?
- Uvědomil/a sis něco podstatného při této aktivitě?
- Ukaž nám na obrázku místo, kde dochází ke střetnutí živlů.

#### **Závěrečná část:**

##### **Diskuse (viz 1. setkání)**

##### **Rituál (viz 1. setkání)**

##### **Velké pravdy v malých příbězích – „kouzelná slovíčka“**

Pedagog vypráví žákům příběh o tom, jak je v našem životě významné slušné chování, zvláště užívání dvou kouzelných slov, kterými jsou děkuji a prosím.

*Příběh „Kupka sena na talíři“*

*Maminka vařila každý den pro tatínka a děti, ale ani jednou od nich neslyšela slovo děkuji. Jednou v poledne prostřela na stůl ubrus, položila na něj příbor, chléb, květiny a do každého talíře dala hrst sena. Přiběhl hladový muž a děti a překvapeně se ptali: „Co to má být? Dnes*

*máme jíst seno? Jak to?“ Matka odpověděla: „Ale ne! Udělala jsem těstoviny. Nejdříve bych vám však chtěla něco říci. Už roky vám vařím, peru... a ani jednou jste mi neřekli: „Dnes byl výborný oběd. Děkujeme, mami!“ Myslela jsem si, že si ani nevšimnete, co jíte, že by vám to bylo jedno, i kdybych vám dala seno.“ (Lisá a kol., 2010, s. 43)*

S dětmi v závěru diskutujeme o tom, jak je důležité používat poděkování. Přemýšlíme o tom, jak se asi musela cítit maminka v příběhu, ale i ostatní lidé a kamarádi, kterým jsme někdy zapomněli poděkovat. V závěru požádáme děti, aby se samy zkusily vžít do role svých rodičů, kteří o nás s láskou pečují, a my jim za to nepoděkujeme. (Lisá a kol., 2010)

### **Průběh setkání:**

V první fázi setkání přinesla aktivita Země, Oheň, Voda, Vzduch neobvyklý zážitek s pantomimou. Na dětech bylo znatelné zaujetí činností, když ve dvojicích měly zbývajícím členům v kruhu bezpečí představit dva živly, které si vybraly. Každý z přísedících si zvolil takový živel, jímž byl fascinován a kterým chtěl na sebe přijmout jeho nespoutanou sílu. Někteří žáci se s rolí dokázali lépe identifikovat, což podnítilo jejich vnitřní prožitky. Nejzajímavější byl okamžik střetu dvou živlů, vyjadřujíc sílicí dynamiku vyvíjejícího se jevu. Toto bylo znatelné nejen v pantomimickém podání mladých tvůrců, ale také ve vytvořených malbách. Neobvyklé kreslicí náčiní inspirovalo k autentické tvorbě dětí. Objevují se zde práce, kde se střetává oheň s větrem, kdy vítr nepatrně zafouká do malého plamínku, ze kterého vzplane velký oheň. Malba hlínou nechávala vyniknout rozrůstající síly živlu, který v určitých situacích pomáhá, ale může být také nebezpečný. Děti připodobňovaly tuto situaci k okamžiku, ve kterém se podobně chová i člověk, který se přestane ovládat a může někomu ublížit. Ze záznamu žákovi reflexe je patrné, že živly popsal jako nálady, navzájem se mezi sebou střídající a bojující. **Žák 12** se chopil náčiní a nenechal se pobízet do práce. Jeho výtvarné vyjádření bylo ale spíše realistické než abstraktní. Zatím je jeho projev strnulý, jako by se bál uvolnit a projevit se. Při reflektivním dialogu prozradil, že jeho živly jsou oheň a voda. Prý jeho malování nechce nikomu ublížit.

### **5.5 PÁTÉ SETKÁNÍ – Zakletá krajina**

**Cíle setkání:** prožívat a zpracovávat emoce adekvátním způsobem, rozvoj spolupráce, přijmout sociálně zpětnou vazbu, pomáhat a současně přijmout pomoc, adekvátně se chovat a reagovat, řešit interpersonální skupinové problémy, regulovat své postoje a názory, rozvoj



kooperace, rozvoj adaptačních způsobů reagování, rozvoj prosazování svých názorů, rozvoj morálního úsudku

## Úvodní část:

### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

#### **Na květiny**

Děti sedí v kruhu v relaxační části třídy. Po úvodním náladoměru jsou děti vyzvány k tomu, aby si našly jakékoli příjemné místo ve třídě a stočily se do klubíčka. Učitel je vede představou, že na několik minut se promění v hroudu hlíny, která má uvnitř sebe malé semínko nebo cibulku jarní květiny. Hra dále pokračuje tím, že v okamžiku, kdy děti na svém povrchu ucítí první náznak slunečních paprsků, které konečky prstů provádí pedagog, začnou se měnit na květinu. Důležitý je zde pohyb, kterým mají klienti vyjádřit svou nejoblíbenější květinu, její tvar, růst a probuzení. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

## Hlavní část:

### **Zakletá krajina**

Pomůcky: keramická hlína, nádoba s vodou, vlhké hadry, igelitová podložka

Děti sedí na zemi v pracovní části v kroužku kolem učitele. Samotné tvůrčí činnosti předchází vyprávěný příběh učitelem: „Kdysi dávno se jeden čaroděj zmocnil krásné krajiny, které si lidé nevážili a přestali se o ni starat. Už se nemohl dívat, jak ji ničí. Rázem proměnil krajinu v pustou hromadu hlíny, kde nic najednou nerostlo ani nežilo. Zakletá zůstane tak dlouho, dokud ji lidé nepomohou.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 55) V tomto příběhu se pro mě skrývá paralela k aktuální situaci na Ukrajině.

Práce probíhá ve skupinkách po čtyřech až pěti dětech. Skupiny pracují na zemi na předem připravených igelitových podložkách. Hlína, jež je připravena uprostřed každé skupiny, by



Obr. č. 4 Zakletá krajina, foto©Nováková v majetku autora

měla být dostatečně navlhčená, aby dětem nedělalo problém hlínu tvarovat, a také vláčná, neboť se chceme v průběhu modelování vyhnout vysychání a následnému praskání hlíny.

Před začátkem vlastní tvorby je vhodné děti požádat, aby si zkusily představit, co činí krajinu krajinou, co všechno je v ní možné nalézt (např. zvířata, lesy, řeky, potoky, rybníky, houby) a jaké pocity máme, když můžeme trávit čas ve volné přírodě. Co pro nás příroda znamená? A jak bychom se k přírodě měli chovat?

Dále přichází okamžik, kdy se žáci ze skupiny společně dotýkají vláčné hlíny a se zavřenýma očima zkoumají její povrch. Syrová hrouda hlíny má dětem evokovat krajinu bez života, kde není nikdo živý, smutno, prázdno a pusto.

V další části aktivity žáci modelují již s otevřenýma očima tvary, jež jsou součástí jejich imaginární krajiny. Vše ale podléhá technické podmínce, modelují takovým způsobem, aby základna objektů zůstala spojena s hroudou hlíny. To znamená, že všechny přírodniny se z hroudy musí vyštípnout a povytahovat prsty rukou. Přilepování objektů šlikrem zde není vhodné, neboť by se po vyschnutí a nakládání do vypalovací pece mohly od základní hroudy odrazit a odlomit. Ačkoli je v tomto procesu významný prožitek, výtvarné artefakty je dobré zvětšit a uspořádat např. společnou výstavu.

Během aktivity by klienti měli být v klidu a plně se soustředit na vznikající výtvarný artefakt. Pokud některý z žáků je s prací hotov, nerušeně si otře ruce zašpiněné od hlíny do navlhčeného hadru. Měl by být ohleduplný k ostatním spolužákům a vyčkat v klidu do té doby, dokud nejsou všichni s prací hotoví. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

### Závěrečná část:

#### **Diskuse (viz 1. setkání)**

#### **Rituál (viz 1. setkání)**

#### **Magická krabice**

„V této technice vyvinuté dr. Johnsonem jsou veškeré prostředky a objekty, které se objevily v lekci, uskládněny do magické krabice.“ (Valenta a kol., 2021, s. 283) Krabice je magická, protože je kouzelná. Jedná se o imaginární krabici, kterou můžeme např. využít na závěr lekce a přinést ji doprostřed komunitního kruhu. Děti do této krabice mohou ukládat své negativní pocity, strachy, emoce, vnitřní zkušenosti, ale i přání. Krabice se může

využívat i v průběhu lekce, pokud ji máme např. umístěnou v rohu místnosti. V takovém případě si děti mohou z krabice některé věci zase vytahovat. „Všechny tyto věci jsou uskladněny a chráněny v krabici do další lekce, kdy mohou být z krabice zase vyňaty.“ (Valenta a kol., 2021, s. 283)

### Průběh setkání:

Po zkušenostech s předcházející lekcí se dalo očekávat, že žáci projeví velký zájem při práci ve skupinách. Úvodní aktivita, Na květiny, kde jednotliví členové sezení předváděli hroudu hlíny, zvyšovala intenzitu prožitku, který vygradoval v okamžiku pantomimického projevu rozvíjející se květiny. Dále přišlo na řadu rozdělení do skupin dle svobodného výběru. V jedné skupině byli tři, čtyři až pět žáků. Každá skupina dostala na igelitovou podložku hroudu hlíny. Když žáci dostali pokyn k práci, zpočátku se hlíny jemně dotýkali prsty, aniž by otevřeli oči. Vnímali její vlhký a měkký povrch. Poté přešli ke stěžejní fázi činnosti, při které měli z pusté a prázdné hroudy vytvořit takovou krajinu, která by splňovala všechny atributy jejich představy o pohádkové zemi. Zemi, ve které žijí šťastní lidé i zvířata, kde svítí slunce a voní les. Každá skupina se s radostí pustila do tvoření. Jednu samostatnou skupinku tvořili tři ukrajínští žáci. **Žákyně 13**, která mezi nás přišla až v měsíci listopadu, a tudíž měla značné zpoždění v adaptaci na okolní prostředí, se uvolněně zapojovala do činnosti. Její obavy z neúspěchu pominuly. Se zájmem komunikovala se svou skupinou a vesele uplatňovala nápaditost při společné tvorbě. Houbičkou nabírala vodu z nádoby a pokoušela ji přenášet do vytvořených hliněných ostrůvků ve své krajině. K této atmosféře přispíval i fakt, že byla s dětmi, které hovořili jejím rodným jazykem. Občas se hlasitě smála. S každou lekcí je patrné, že se ukrajinská **žákyně 13** v kolektivu cítí lépe a uvolněněji. Setkání ukončila aktivita Magická krabice, jež měla pro děti kouzelnou atmosféru. Mohly si ji představit a pracovat s ní kdekoli.

## 5.6 ŠESTÉ SETKÁNÍ – Moje maska

**Cíle setkání:** rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj zdravého sebevědomí, rozvoj empatie, prožitku, rozvoj pocitu sounáležitosti, rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj vzájemného poznání a důvěry, rozvoj vlastní identity a kladného sebepojetí

## Úvodní část:

### Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)

#### Emocionální pantomima

Žáci sedí v kruhu na koberci. Jeden z nich si vylosuje z klobouku na kartičce napsanou emoci, např. radost, vztek, pláč, strach, smutek, hněv, znechucení, opovržení, odpor atd. Vylosovaná emoce se neprozrazuje okamžitě, neboť úkolem žáka je tuto emoci ztvárnit pantomimou a ostatní hádají, o jakou emoci se jedná. Postupně se vystřídají všichni účastníci sezení. (Valenta a kol., 2021)

## Hlavní část:

### Moje maska

**Pomůcky:** čtvrtky, karton formátu A3, voskovky, anilinové vodové barvy, časopisy na vystříhování, temperové barvy, drobné předměty na asambláž, barevné papíry, nůžky, lepidlo, dřevěné lišty nebo gumičky

Žáci mohou pracovat v lavicích nebo na zemi v pracovní části místnosti. Před zahájením vlastní tvorby můžeme žáky motivovat obrazy s výtvarnou tematikou masek a převleků. Vhodným autorem je např. Edvard Munch, James Ensor. (Pijoan, 2000, s. 252, s. 253) Z českých autorů jmenujme Františka Tichého, který se zabýval tématem klaunů, pierotů a šašků. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007) S dětmi diskutujeme.

Každé dítě dostane k dispozici předpřipravenou prázdnou masku ve tvaru oválu, která nemá žádný výraz. Nejčastěji to bývá maska z bílého kartonu. Hlavním úkolem v této aktivitě je slepým maskám vtisknout určitý výraz, který bude znázorňovat portrét majitele. Žáci tedy mohou kreslit, malovat, vytvářet koláž či asambláž. Primárně však nejde o věrnou kopii dítěte, ale spíše o jeho expresionistický výraz. (Valenta a kol., 2021) To znamená, že v portrétu jeho obličeje hrají hlavní úlohu barvy, jež zvýrazňují žákovo vnitřní sebepojetí.



Obr. č. 5 Moje maska,  
foto©Nováková v majektu autora

V aktivitě se dále pokračuje, a to tím způsobem, že se hotové masky vystaví jedna po druhé v řadě za sebou. Z kruhu žáků vybereme dobrovolníka, který si z řady masek vybere jednu pro něj nejzajímavější. Dobrovolník s maskou naváže dialog, představí se jí a klade jí různé otázky, přičemž za masku odpovídá její tvůrce. Podstatné je, aby dobrovolník udržoval pohled a komunikaci pouze s maskou, nikoli s tvůrcem masky. Prostřednictvím tohoto dialogu získává tvůrce masky větší svobodu a také nový vnitřní pohled na sebe sama. (Valenta a kol., 2021)

### Závěrečná část:

#### **Diskuse (viz 1. setkání)**

#### **Rituál (viz 1. setkání)**

#### **Kolování výrazu tváře – zrcadlo**

Žáci sedí v kruhu na koberci. Jeden z žáků si zakryje tvář dlaněmi. V tento okamžik vytváříme na svém obličejí „masku“ pomocí mimických svalů v obličejí. Po odkrytí svého obličejí masku pantomimicky sejmem a nasadíme ji na obličej svému spolužákovi. Spolužák masku přijme a soustředí se na to, aby expresivně vyjádřil stejný výraz v obličejí svého souseda. Masku pak sejme a předá ji dále po kruhu. (Valenta a kol., 2021)

### **Průběh setkání:**

Na začátku sezení byli žáci dobře naladěni. Byli zvědaví, co je během setkání čeká. Úvodní aktivita emocionální pantomima měla úspěch. Většina žáků dobře reagovala na výzvu vyjadřovat se pantomimou. Celkově se zbavili vzájemného ostychu a obav vyjadřovat se ve skupině. Projevují více otevřenosti ve sdělování svých pocitů před ostatními. Při úvodní aktivitě byla zaznamenána spontánnost a uvolněnost. **Žákyně 13** seděla poblíž skupiny, naslouchala a svou pozornost zaměstnávala kreslením do notýsku. Ze zpětné vazby účastníků artefietického programu usuzuji, že je aktivity baví. O **žákyni 13** jsem při této aktivitě trochu zapochybovala, neboť mi přišla smutná. Žádný tlak jsem na ni nevyvíjela. Její aktuální rozpoložení bylo vyvoláno, jak jsem se později dozvěděla, neshodou s **žákem 11**. V této části programu se dále děti věnovaly rozhovoru ve třetí osobě prostřednictvím vytvořené masky. Tento rozhovor dětem umožnil odstranit zábrany a překonat nejistotu při vyjadřování. Některé děti tímto způsobem animace o sobě sdělovaly informace, s kterými

by se před třídou nesvěřily. V jednom rozhovoru si žák vybral masku **žákyně 13**. Svůj pohled směřoval k nakreslené smutné tváři: „Ahoj, já jsem „spolužák“, přijdeš mi nějak smutná, stalo se něco?“ **Žákyně 13**: „Ublížili mi ve škole.“ Spolužák: „Aha, to je mi líto, tak se netrap.“ „A z toho si tak skleslá?“ **Žákyně 13**: „Ano.“ Z tohoto rozhovoru vyplynulo, že se **žákyně 13** nepohodla s jedním ukrajinským chlapcem z jiné třídy, a to ji bylo líto.

## **5.7 SEDMÉ SETKÁNÍ – Kdo se skrývá za maskou**

**Cíle setkání:** rozvoj spolupráce, adekvátně se chovat a reagovat, dokázat rozpoznat problémovou situaci, prožívat a zpracovávat emoce adekvátním způsobem, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, osvojení správných vzorců chování, rozvoj sebepojetí, rozvoj morálního úsudku

### **Úvodní část:**

#### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

#### **Kolování výrazu tváře (obměna)**

Žáci nejprve v kruhu relaxují a experimentují se svými mimickými svaly. Dobrovolník se posadí doprostřed kruhu a na svém obličejí předvádí různé grimasy. Ostatní ho napodobují, jako by hleděli do zrcadla. Hlavním cílem je vystihnout celkové naladění masky a její charakter. (Valenta a kol., 2021)

### **Hlavní část:**

#### **Kdo se skrývá za maskou**

Pomůcky: barevné papíry, lepidlo, karton nebo čtvrtka A3, dřevěné špachtle (na uchycení masky)

Tato aktivita navazuje na minulé setkání, v němž bylo naším cílem rozvoj sebepojetí a získání kladného přístupu k sobě samému. Nyní se v tomto sezení budeme snažit o navázání sociálních vztahů a hlubší poznávání kulturních zvyků pomocí rolí v masce.

Připomeneme si motivaci z předcházející hodiny, co jsme si říkali o maskách a jací autoři se tímto tématem zabývali. Opět si kolem sebe rozmístíme reprodukce malířů Jamese Ensora, Edvarda Muncha a Františka Tichého. Zmíníme se dětem o tom, že pomocí masky

na sebe přebíráme její sílu, vlastnosti a že je možné se za maskou i skrýt. Nošení masek se mnohdy stalo součástí lidových zvyků, které se dodržují dodnes.

Děti dostanou pokyn, aby se přemístily k pracovním místům. Mohou pracovat v lavicích, ale někomu se lépe vyrábí na zemi v pracovní části místnosti. Děti si tedy vytvářejí masku dle vlastního přání podle toho, kým by chtěly být a čí sílu a vlastnosti by chtěly získat. K dispozici mají různé druhy papírů, které mohou stříhat, trhat a nalepovat na tvrdý karton ve tvaru oválu. Posléze vystříhnou otvory na oči a připevní dřevěnou špachtli, aby se maska mohla držet před obličejem.

Po této části činnosti následuje aktivita, která je zaměřena na aktuální téma ze života třídy. Děti mají za úkol ve dvojici sehrát za pomoci masek pantomimicky nacvičenou scénku, která bude pojednávat o aktuálním tématu naší třídy. Tématem může být příchod tří ukrajinských uprchlíků, hádka, agresivita, nezdravá soutěživost. Scénky pojednávají např. o okamžiku, kdy do třídy vstoupí nový žák, vše je pro něj nové a neznámé. Skupiny mají za úkol předvést v maskách scénky v situaci, kdy je možno pozorovat nevhodné chování, a následně bez masek se správným řešením třídního problému.

Princip této aktivity je založen na kontrastu v situaci, kdy mimika obličej je patrná a kdy je skryta maskou. V této části je důležité uvědomění, jak těžké je pochopit význam komunikace, pokud nevidíme mimiku partnerova obličej. Před pokládanými otázkami v reflexi se skupina herců zhodnotí, jak se jim společně pracovalo, jak jsou spokojeni se svým výkonem, a zároveň je tato skupina hodnocena ostatními žáky ve třídě.

Na samém závěru činnosti provádíme reflexi. Děti opět sedí v kruhu na koberci se svými maskami a pedagog pokládá otázky.

### **Reflektivní dialog:**

- Jakou masku sis vybral/a?
- Proč sis vybral/a právě tuhle masku?
- Co jsi při tom prožíval/a? (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)
- Popiš nám nějaký okamžik ze hry.
- Pochopil/a jsi z dané komunikace vše, co ti spolužák naznačoval?
- Přišel/a jsi na něco důležitého a zajímavého?

## Závěrečná část:

**Diskuse (viz 1. setkání)**

**Rituál (viz 1. setkání)**

**Kdo je kdo?**

V samotném závěru sezení použijeme hru, která má přispět k uvolnění dětí a odstranění nahromaděného napětí. Skupina se musí vzájemně domluvit, který z žáků půjde za dveře, aby neslyšel, na čem se skupina domlouvá. Tento žák bude tazatelem. Úkolem skupiny je určit jednoho člena ze svého středu nebo známou osobnost, kterou se tazatel snaží poznat na základě předložených charakteristik, na které se musí skupiny dotazovat. (Machková, 2020)

## **Průběh setkání:**

Děti si vytvářely různé masky, chlapci nejčastěji superhrdiny a dívky pohádkové postavy. Realizace nebyla ničím komplikovaná. Po výrobě masky se děti rozdělily na skupiny po čtyřech členech. Každá skupina měla deset minut na přípravu scénky, kterou posléze předvedou ostatním. Tento čas se někdy nedařilo dodržet. Ukázalo se, že některé skupiny potřebovaly více času. Třída však zadaný úkol zvládla. Děti velice rychle pochopily, co je záměrem tohoto setkání. Ve scénkách se objevily problémy s agresí, přičemž si děti uvědomovaly negativní dopady šikany. Realizovaly se scénky i s kázeňskými problémy s používáním mobilů ve škole nebo scénka, ve které se řešila krádež. Také zde bylo předvedeno představení, jak se kolektiv negativně chová k novému členu školní třídy. Děti při činnosti vykazovaly značné zaujetí svou rolí. Někdy se stávalo, že scénka nebyla promyšlena zcela dokonale, ale děti ve hře dokázaly identifikovat problém a přehrát scénku tak, aby vždy ostatní postřehli rozdíl mezi vhodným a nevhodným chováním. Děti vnímaly jako problematické hraní v maskách, neboť velice těžko rozpoznávaly výraz obličejů u ostatních členů skupiny. Tím pojmenovaly problém, který jim výrazně ztěžuje společnou komunikaci. Aktivita Kdo je kdo v závěrečné části sezení nebyla reflektována z důvodu nedostatku času.



## 5.8 OSMÉ SETKÁNÍ – Barevné setkávání

**Cíle setkání:** rozvoj vzájemného poznání a důvěry, rozvoj fantazie a tvořivosti, rozvoj spolupráce a schopnosti dělat kompromisy, přizpůsobit se, asertivně se sebeprosazovat, rozvoj kooperace a konfrontace, rozvoj tolerance a ohleduplnosti

### Úvodní část:

#### Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)

#### Souhra ve dvojici

Cílem úvodní části je zvýšení důvěry mezi žáky. Ve třídě vytvoříme dvojice. Jeden žák představuje vodiče, který loutku vede a ovládá ji neviditelnými provázky. Druhý klient je loutkou a nechává se vést. Ve vzájemné souhře párů se snaží o synchronní pohyb při ovládnutí loutky.

Po tomto cvičení dostanou žáci další úkol, kde se k sobě ještě více přibližují. Je zde kladen větší důraz na synchronicitu než v předcházející aktivitě. Dvojice žáků se oblékne do jednoho vytahaného svetru a snaží se vytvořit jednu osobu, pohybuje se a mluví současně stejně. Dále se pokusí o jednoduchou scénku, do které se mohou zapojit i ostatní členové sezení. Třeba využijeme roli pošťáka, který zazvoní u dveří, a osoby ve vytahaném svetru mu otevírají dveře. Pošťák s osobou naváže dialog a předává dotyčné osobě peníze a žádá podpis. Dialog se může ještě více rozvinout dle fantazie jednotlivých aktérů scénky. (Machková, 2020)

### Hlavní část:

#### Barevné setkávání

**Pomůcky:** karton formátu A4, dále formát A1 (balicí papír), paleta, ploché štětce různé šíře, igelitové podložky, nádoba s vodou, lepidlo, temperové barvy,

Zde je nutná příprava předem. V pracovní části třídy připravíme na zemi igelitové



Obr. č. 6 Barevné setkávání, foto©Nováková v majetku autora

podložky, kbelíky s vodou a čtvrtky. Na palety připravíme sadu primárních a sekundárních barev.

Jedná se o aplikaci jedné z technik artefietiky, která se z části inspiruje arteterapií. Jedná se o imaginaci, v níž se čtený text převádí do dětské obrazotvornosti, na základě toho jej žáci malují. K této aktivitě využijeme příběh, jenž v první fázi rozvíjí představivost. Doporučíme dětem zaujmout pohodlné místo ve třídě, kde se mohou uvolnit a v klidu se zavřenýma očima poslouchat text příběhu. Během vyprávění děti odpočívají na zemi a relaxují.

**Motivační příběh:** „Je letní dopoledne, slunce příjemně hřeje. Sedíte pod modrým nebem na okraji zelené louky. Dívejte se do zelené trávy před vámi. V dálce zahlédnete jasně červenou skvrnu. Blížíte se k ní, je to vlčí mák. Červená barva se postupně zvětšuje, jako byste se do ní ponořily. Červeně postupně tmavne a mění se do fialové. Fialová se před vámi rozlévá jako vodní hladina. Pozvolna přibývá modré barvy. Na jejím okraji se objevují malé plochy zelené barvy. Přibývá jich a mění se v malé žluté květy – pampelišky. Díváte se na velkou zelenou louku plnou pampelišek, nad ní je jasně modré nebe.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 28)

Děti pomalu procitají a otevírají oči. Přemístí se k pracovním místům na zemi, kde se chopí pracovních instrumentů a svou představu z příběhu zaznamenávají na arch čtvrtky A4. Každý žák pracuje samostatně na svém archu papíru. Některé děti však mohou být zmatené a mít problém s tím, že nevědí, jak začít, a potřebují více času. Většinou je to z toho důvodu, že se doposud s takovým úkolem nesetkaly a nejsou zvyklé se tímto způsobem vyjadřovat. Je tedy vhodné se k motivačnímu příběhu v průběhu činnosti vracet a pokoušet se klientům některé pasáže znovu připomenout a umožnit jim rozvinout jejich představu o prožitku a symbolizaci barev.

Po dokončené individuální malbě žáky upozorníme, aby se rozdělili do skupin např. po pěti členech. Každá skupina do svého středu dostane velký arch papíru, na který se pokusí své individuální malby přilepit tak, aby do prostoru velké společné čtvrtky zasahovaly asi tak jednou třetinou své plochy. Tento postup se vyplatí žákům demonstrovat. Důležité je, aby se jednotlivé malby neposunovaly. V další aktivitě každý žák bude vyjadřovat svou barevnou představu svého vztahu ke skupině, jejíž je součástí. Plynulými tahy štětce naváže na svou individuální malbu a pokusí se ji rozmalovat do středu plochy, kde se bude setkávat s ostatními členy skupiny. Záleží na každém jednotlivci, kde a s kým se bude chtít na papíru potkat. Při společném malování hledají žáci východiska, jak se prosadit a jak se neverbálně

domluvit. Primární úloha pedagoga je sledovat chování členů a vyzorovat jejich reakce, když někdo ze skupiny naruší jejich teritorium. Je možné, že někdo bude rezolutně malbou naznačovat, kde začínají a končí jeho hranice a nebude chtít s nikým navázat spolupráci. Ale i s takovou možností se musí umět klient vyrovnat a hledat jiné možnosti zvládnutí situace. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Při tvůrčí aktivitě se pracuje v klidu, pokud možno v naprosté tichosti. Pokud se jednotlivým členům nebude něco zamlouvat, mohou svou nespokojenost vyjádřit bručením. Na příjemné věci mohou reagovat smíchem. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Po skončení aktivity by žáci na sebe měli navzájem čekat, až všichni práci dokončíme. V přestávkách relaxují nebo ve společné malbě hledají souvislosti. Na závěr vložíme reflektivní dialog, který vede účastníky sezení k zamyšlení. Uvědomují si svůj vlastní výrazový styl v malbě v konfrontaci se skupinou, zároveň poznávají barevnou symboliku vztahující se k jednotlivým barvám.

### **Reflektivní dialog:**

- Jaké to bylo toulat se mezi barvami?
- Co se vám líbilo a proč?
- Co se vám nelíbilo a proč?
- Jaký jsi měl/a pocit při naslouchání příběhu se zavřenýma očima?
- Jaký jsi měl/a pocit při společném malování?
- Dělo se něco významného?
- Můžeš nám to ukázat přímo na obrázku?
- Uvědomil/a sis něco?
- Co byl pro tebe problém a proč?

V závěrečné diskusi se zaměřujeme na to, jak barvy působí na naši psychiku a jaké symboly v sobě barvy ukrývají.

## Závěrečná část:

**Diskuse (viz 1. setkání)**

**Rituál (viz 1. setkání)**

**Práce s obrazem I.**



Obr. č. 7 Výkřik E. Munch

<https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDk%C5%99ik>



Obr. č. 9 Klávěsy piana, F. Kupka

[https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O\\_3790](https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3790)



Obr. č. 8 Composition with Pouring II

[https://www.si.edu/object/hmsg\\_66.4082](https://www.si.edu/object/hmsg_66.4082)

Poslední aktivitou v této závěrečné fázi je ukázka třech výtvarných děl, ve kterých hraje barva primární úlohu. Jedná se o obrazy zaměřené na expresionismus, abstrakci a akční malbu. V expresionismu jsem vybrala obraz Edvarda Mucha – Výkřik, v abstrakci Františka Kupku – Jezero, Klávěsy piana, v akční malbě Jacksona Pollocka a jeho „cákance“ rozstříkované barvou na plochu velkoformátového plátna.

Práce s obrazy spočívá v jednoduché reakci na umělecké dílo. Děti vyjadřují k jednotlivým obrazům a jejich barevnosti své postoje postavením vzdálenosti od obrazu jeho přitažlivost či odpudivost. Čím blíže se žák k obrazu postaví, tím ho více přitahuje. Čím dál se od obrazu žák postaví, znamená to, že daný obraz ho odpuzuje.

Je možné však reagovat i jiným způsobem. Pokud se zadíváme na konkrétní umělecké dílo, cítíme, že každý obraz vyjadřuje svou specifickou energii. Jak říká vysokoškolský pedagog a profesor Vladimír Franz, každé umělecké dílo obsahuje určité energetické kvantum. Je to energie, kterou člověk nebo tvůrce obrazu určitým způsobem cítí a podaří se mu ji kvantifikovat, sevřít a chytit. A čím naléhavěji umělec energii zachytí, tím energie z díla neustále vyzařuje. (Franz, 2021) Dále se tedy mohou žáci vyjadřovat tak, že tuto

energii, která je z obrazů patrná, dávají najevo pohyby paží rukou. Čím rychleji rukama mávají, tím je energie z obrazu silnější. Čím pomaleji rukama mávají, tím je energie slabší. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

### **Průběh setkání:**

Tato aktivita byla z počátku dobře motivovaná čteným příběhem o letním odpolední. Děti si na základě čteného příběhu představovaly určitý děj ve své hlavě a znázorňovaly ho temperovými barvami. Někteří žáci se nedokázali odpoutat od reálného zobrazování, primárně šlo v této aktivitě o expresivní barevné vyjádření. Naopak někteří si v této technice libovali. Zásadní situací byl okamžik, kdy se děti měly po skupinkách setkat svými vytvořenými obrazy na velké ploše pracovního formátu. Mezi vzniklými artefakty hledaly navzájem barevné cesty samy k sobě, což byl velice zajímavý moment. U žádného dítěte jsem nezaznamenala, že by mělo problém se společným malováním. Sociální kontakty se tímto symbolicky vyjadřovaly na společné ploše papíru.

## **5.9 DEVÁTÉ SETKÁNÍ – Mandala**

**Cíle setkání:** rozvoj spolupráce, rozvoj identity, rozvoj pocitu sounáležitosti, rozvoj verbální komunikace, tvořivosti a fantazie, rozvoj zdravého sebevědomí, rozvoj empatie, rozvoj imaginace a smyslové citlivosti, rozvoj prosazování svých názorů, rozvoj sebedůvěry

### **Úvodní část:**

#### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

#### **Práce s obrazem II. – co předcházelo tvorbě obrazu?**

Na začátek sezení jsem zařadila techniku práce s problémem, která navazuje na předchozí aktivitu z minulého sezení. Také se týká práce s obrazy, ale liší se v tom, že se klienti zamýšlí nad tím, co tvorbě obrazu předcházelo. Žáci tedy pronikají do myšlení tvůrce a do samotného okamžiku, který malíře vedl k takovému způsobu vyjádření. Žáci se zaměří na dojmy z daného obrazu a také na to, co na obraze vidí. Skupina má k dispozici tři obrazy, se kterými se již seznámila v předcházejícím sezení. Nebude tedy obtížné vtáhnout klienty do děje. Než přistoupíme k hlavnímu jádru této aktivity, je vhodné si o dojmech navzájem promluvit. Jde o to, že některý z žáků si na obraze všimne detailu, který někdo z nás nezaznamená. Aktivita směřuje k vyslechnutí druhého člověka, k uvědomění si jeho

motivace k následnému chování nebo zodpovědnosti za chování. (Potměšilová, Sobková, 2012)

## Hlavní část:

### Tvorba mandaly

**Pomůcky:** větší papírový kruh, který je rozdělen na více částí, anilinové barvy, pastelky

Šicková – Fabrici (2002) říká, že mandala je pomůckou nejenom v artefiletice, ale také v arteterapii. „Slouží ke koncentraci a meditaci.“ (Šicková – Fabrici, 2002, s.128) Mandala je jakýsi středobod naší duše, ke kterému všechno směřuje. (Jung, 1962)

Tuto techniku záměrně zařazuji v závěru všech setkání, v době, kdy se nově příchozí váleční uprchlíci začlenili do skupiny. Právě pro ně má tvorba mandaly velký význam, neboť si skrze její tvorbu mohou uvědomit svou identitu, pokud se začleňují do nové sociální skupiny a seznamují se s novou kulturou dané země. „*Mandala je symbolem zrodu jejich identity, když se jedinec začleňuje do skutečného prostoru, času a místa. Vyjadřuje touhu člověka po celistvosti a po seberealizaci.*“ (Šicková – Fabrici, 2002, s.128)

Každý žák má k dispozici větší papírový kruh, který může připravit vyučující. Tento kruh je rozdělen předem na několik stejných částí. Je ale více možností, jak s mandalou pracovat. Úzkostní žáci, kteří mají strach z neúspěchu, mohou dostat předkreslenou mandalu s jednoduššími vzory. Tím se zvyšuje pravděpodobnost pozitivního hodnocení skupinou. Žák tímto získává ve svém výtvarném projevu větší sebedůvěru. Další možností je nakreslit do kruhu spirálu. Ta je vhodná pro žáky, u nichž je zřejmé, že budou mapovat své uplynulé období. Dále můžeme ponechat rozhodnutí na dětech samotných a předložit jim pouze prázdný kruh nebo čistý papír. (Lukášková, 2012, s. 101)

Práce s mandalou by měla být jednoduchá a zábavná. Děti si kružítkem na formát čtvrtky A4 sestrojí kružnici, která má libovolný poloměr, pouze si žáci musí ohlídat, aby se vešla na plochu formátu. Poté si do ní měkkou tužkou vytvoří tzv. spletitou síť čar. Mohou si vybrat ze dvou možností, buď kreslí tužkou vloženou do úst, nebo ji vloží mezi palec a ukazovák u nohy. Jde o to, že vznikající čáry touto kresbou nelze striktně ovládat jako rukou. Vznikne tedy nesymetrická kresba, síť čar, která připomíná vitráže v oknech. Jednotlivé plošky spletité sítě se vybarví pastelkami nebo jinými typy kresebných instrumentů. Barvy, které

budou použity, vytvoří jedinečnou barevnou kombinaci. Žáci si vybírají takové odstíny, které mají pozitivní vliv na jejich psychické rozpoložení.

### **Závěrečná část:**

**Diskuse (viz 1. setkání)**

**Rituál (viz 1. setkání)**

**Mandala dne**

V závěru tohoto sezení se všichni klienti podílejí na tvorbě společné mandaly. Na koberci realizují tvorbu skupinové mandaly z vlastního oblečení jednotlivých účastníků. (Potměšilová, Sobková, 2012) Přemýšlejí nejen o barevné kompozici a kontrastu, ale především zaznamenávají své aktuální rozpoložení, pocity a náladu. Tím, jak se jednotlivé části oděvů dotýkají a jak jsou seskupeny v určitém směru a liniích, vytvářejí barevnou harmonii a rotaci v kruhu. Zvyšuje se tak pocit vzájemného propojení a sounáležitosti.

### **Průběh setkání:**

Děti projevily značný zájem o tvorbu. Při počátečním vytváření mandaly se musely hodně koncentrovat, aby dokázaly vytvořit síť čar, které vznikaly v ploše kruhu. Většina dětí si vybrala techniku kresby ústy. Líbila se jim nedokonalá linie vznikajících čar, která podle nich činila mandaly mnohem zajímavější. Po této části přecházely k barevnému provedení. Barvy si volily dle toho, aby vyjadřovaly jejich osobnost. Posléze své mandale vymyslely název, který vycházel z kontextu toho, co mandala měla symbolizovat. Vznikaly tedy Mandaly smíření, Mandaly smutku a radosti, Mandaly lásky, Mandala sebedůvěry, Mandala ztracení a nalezení, Mandala přírody a kamarádství. Při závěrečné aktivitě se vytvářela mandala z oděvů. Předpokládala jsem, že se spíše žáci zaměří na propojení a rytmus střídání jednotlivých částí oblečení. Nakonec zvítězila hravost a nápaditost. Střed mandaly jedné ze skupin tvořil žák, který v ruce držel barevný deštník a otáčel jím.

## **5.10 DESÁTÉ SETKÁNÍ – Ruka přátelství**

**Cíle setkání:** rozvoj spolupráce, přijetí sociálně zpětné vazby, rozvoj regulace svých názorů, zpracování emocí adekvátním způsobem, rozvoj verbální komunikace, zdravého

sebevědomí, empatie, rozvoj vzájemného poznání a důvěry, rozvoj vzájemného ocenění, rozvoj vlastní identity a kladného sebepojetí

### Úvodní část:

#### **Rituál na začátku každého setkání (viz 1. setkání)**

#### **Komunikace ve dvojicích jednou tužkou**

Žáci si vezmou do dvojice jednu čtvrtku formátu A3 a také měkkou tužku. Úkolem je společně a najednou uchopit kreslicí náčiní a pokusit se společně kreslit. Během této aktivity by se nemělo mluvit. Časový limit je vymezen na 5 až 10 minut. (Potměšilová, Sobková, 2012)

### Hlavní část:

#### **Ruka přátelství – závěrečná část**

V závěrečné fázi se dostáváme k nejdůležitějšímu bodu. Tato část se stává pro žáky překvapením. Vracíme se zde k aktivitě, jež se odehrávala při prvním setkání, při níž žáci tvořili do své vystřihnuté ruky své osobní charakteristiky. Nyní tyto ruce použijeme ještě jednou, avšak obráceným způsobem. Každý žák klade svou ruku na lavici tak, aby jeho jméno bylo dobře čitelné. Všichni se v tichosti zamyslí a popřemýšlí, co hezkého by napsal do dlaně nebo zápěstí papírové ruky svého kamaráda, za co si ho váží, co na něm obdivuje, proč ho má rád. (Zelinová, 2011) Automaticky jdou žáci nejprve ke svým stěžejním kamarádům, ale je nutné jim připomenout, aby mysleli i na ostatní, aby nikdo nebyl smutný. Proto je důležité děti vhodně namotivovat. Ze svých zkušeností autorka předpokládá, že na počátku budou některé děti nesmělé, ale postupně se zorientují.

Součástí jádra je reflexe, která poskytuje tolik důležitou zpětnou vazbu všem účastníkům setkání. V kruhu na koberci si všichni žáci přečtou své ruce. Vidí spousty vzkazů od svých kamarádů. Zážitek se pojí s pozitivním očekáváním. Necháme děti tedy v klidu číst a po několika minutách je vyzveme k reflexi.

#### **Reflektivní dialog:**

- Jak se vám pracovalo?
- Co se vám líbilo a proč?



- Co se vám nelíbilo?
- Co nového jste se o sobě dozvěděli?
- Z čeho máte největší radost?
- Co jste se dozvěděli o svých kamarádech?
- Jmenujte někoho, komu jste udělali radost a čím?

### Závěrečná část:

#### **Diskuse (viz 1. setkání)**

V této části programu navíc žáci hodnotí celý program. Vyjadřují se k jednotlivým setkáním, poukazují na to, co je nejvíce upoutalo a co je bavilo.

#### **Rituál (viz 1. setkání)**

#### **Oslava barvy**

Všichni účastníci poslední relaxační aktivity si zvolí jednu barvu, která je jim sympatická. Dále se rozdělí do skupin podle těchto barev. Ti, kteří zůstali sami, se rozhodnou, k jaké skupině se přidají na základě instrukcí, které jim poskytne pedagog. Děti mají za úkol svoji barvu oslavit. Mají několik možností, jak se této aktivity zhostit, mohou na tuto barvu vymyslet nějakou báseň nebo uspořádat hostinu ve zvolených barevných odstínech. Aktivita poskytuje další modifikaci, a tou je módní přehlídka ve vybraných barvách. (Potměšilová, Sobková, 2012)

#### **Průběh setkání:**

Psaní vzkazů do rukou se zhostili všichni. Vzkazy spočívaly v objevování kladných a pozitivních vlastností na svých spolužácích. Chování žáků bylo spontánní, oproštěné od jakékoli taktiky a manipulace. Děti své vzkazy a objevy cností svých kamarádů napsaly upřímně. Zde uvádím pro příklad výčet nejzajímavějších vzkazů, které jsou zdokumentovány v příložené fotodokumentaci.

**Žák 3** – Jsi moc fajn, ale včera jsi to přehnal. Dobře se vyznáš ve fotbale. Máš rád Banh Bao. Nejlepší fotbalové znalosti.

**Žákyně 8** – Jsi moc fajn, protože mi rozumíš. Jsi dobrá a vždycky se spolu pobavíme, ale někdy mě štveš. Jsi moc rychlá. Hezky píšeš a kreslíš.

**Žák 9** – Jsi můj kamarád, protože jsi skoro jediný, který drží při mně. Vybral jsem si tě, protože máš dobrý humor, i když je černý. Jsi dobrý kámoš, i když si ze mě uděláš někdy srandu. Jsi v poho, ale někdy řveš. Jsi Pablo Escobar.

**Žák 10** -Seš hodný, protože mi pomáháš. Jsi sportovně nadaný a zastupuješ 5. A ve sportu.

Žák – Jsi velmi fajn, dříve jsem tě milovala, ale ty jsi neměl zájem, tak jsem to vzdala, ale furt se mi líbíš.

Žák – Jsi můj nejlepší kamarád, protože jsem byl ve školce sám, skamarádil jsem se s tebou jako první. Obdivuji tě, protože si se dostal na gymnázium. Jsi dobrý kamarád, vždy mi pomůžeš, vysvětlíš. Jsi hodný, přátelský a umíš pomoci slabším.

**Žákyně 7** – Seš moje nejlepší kamarádka, protože mi hodně pomáháš a seš moc veselá.

**Žák 5** – Jsi můj kamarád, protože jsi hodný a spravedlivý. Umíš dobře kreslit. Jsi nej kámoš s Danem a umíš dobře kreslit a stínovat. Jsi srandovní a v pohodě. Sice někdy agresivní, ale pak se zase udobříš.

**Žákyně 1** – Mám tě ráda, protože když nemám pravítka, tak mi ho půjčíš. Hezky kreslíš a umíš dobře matematiku. Jsi spolehlivá a hodná. Hezky píšeš a maluješ.

**Žákyně 4** – Seš dobrá na párty. Jsi moc hodná a taky dobrá kamarádka. Jsi moc hodná a taky půjčuješ věci. Jsi hodná i když brečíš. Snažíš se.

**Žákyně 2** – Já ani nevím proč jsme nejlepší kamarádky. Dáváš dobré hádanky. Dobře se učíš.

**Žákyně 6** – Mám tě rád, protože seš hodná a občas zlobivá, ale stejně tě mám rád.

**Žák 12** – Všiml jsem si, že umíš vařit, doufám, že z tebe bude Zdeněk Polreich. Nezapomeň se učit. Jsi štědrý. Máš to těžké, obdivuji tě, jak se snažíš. Obdivuji tvou sebedůvěru. Jsi hodně statečný. Mohl by si víc pracovat, ale jsi statečný.

**Žák 11** – Učíš se hodně rychle. Jsi dobrý kamarád, i když seš trochu toxic. Jsi tu rok a naučil jsi se češtinu jako profík. Na to, že jsi OMJ jsi moc šikovný. Jsi dobrý v angličtině. Jsi fajn kámoš.

**Žákyně 13** – Hodně se snažíš, Jsi tvořivá a trpělivá. Jsi chytrá. Snažíš se. Jsi dobrá kamarádka. Jsi pracovitá.

Oslava barvy byla žáky zrealizována v omezené míře, a to z důvodu časové tísně a z nedostatku vhodných rekvizit.

## 6. Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Zahájení artefietického programu proběhlo podle plánu. Vzhledem k tomu, že v této třídě autorka působí jako třídní učitel a děti jsou na tento způsob práce zvyklé, nevznikl během proběhlých setkání žádný problém s navázáním kontaktu, zapojením žáků či s aktivizací jejich pozornosti. Naopak, děti se na každé sezení těšily, k čemuž přispěla i pravidelnost opakujícího se programu. Spolupráce třídy se v průběhu aktivit ještě více zlepšila díky přesně specifikovaným pravidlům, což mělo zásadní vliv na průběh artefietického programu.

Jednotlivé plány setkání se většinou dařilo dodržovat. Největším soupeřem při uskutečňování navržených cvičení byl čas. Za každou hlavní částí programu probíhal reflektivní dialog, kde se žáci vyjadřovali ke svým pocitům a prezentaci svého díla. Z časových důvodů bylo nemožné, aby se vždy vyjádřilo všech osmadvacet žáků. Těm, kterým nebyla dána možnost reflektovat svou činnost, bylo umožněno zhodnotit ji v následujícím sezení. Z tohoto důvodu byly dodrženy všechny části programu, ale některým úvodním a závěrečným aktivitám nebylo věnováno tolik pozornosti jako právě jádru problému a reflexi. Reflexe žáků je považována za nejcennější a z hlediska výchovného pojetí artefietiky za neopomenutelnou součást každého setkání. Ačkoli některým žákům činila reflexe z počátku problémy, s opakující se pravidelností programu pochopili její význam a smysl. Žáci sami posléze upozorňovali na důležitost její realizace, dožadovali se jejího provedení, a dokonce ji vyžadovali i v jiných vyučovacích předmětech.

Během programu vznikalo ve třídě mnoho zajímavých a neobvyklých situací, například scény při pantomimických představení s využitím vyrobených masek. Ve skupině žáků přicházeli do vzájemné konfrontace i ti žáci, u kterých bylo zaznamenáno zvýšené nedorozumění. Jednalo se především o animaci v maskách a rozhovory ve třetí osobě. V jednotlivých fázích tvůrčího procesu účastníci projevovali zájem o činnost, která byla podmíněna přátelskou a klidnou atmosférou. Za zajímavé jsou považovány též výtvarné artefakty, které vznikly při jednotlivých setkáních. Nejzajímavější výtvarné práce z jednotlivých sezení jsou zdokumentovány v přílohách.

Většina aktivit a námětů v artefietickém programu se zdála jako patřičně zvolená. Děti na zvolené aktivity reagovaly poměrně kladně. Nicméně je třeba se ještě zamyslet nad vhodností závěrečných aktivit. Svým obsahem byly zajímavé, ale jejich realizace vyžadovala delší čas k tomu, aby naplňovaly všechny cíle sezení. Neustále vyvíjený časový

tlak nedovolil některé závěrečné aktivity plně prožít a zrealizovat. Z tohoto důvodu byla vyřazena závěrečná aktivita Barevné proměny v sezení číslo dvě a také se nepodařilo reflektovat aktivitu Kdo je kdo v sezení číslo sedm.

## 6.1 Celkové zhodnocení průběhu artefiletického programu

Artefiletický program byl žáky páté třídy přijat velmi kladně, vždy se na něj těšili.

**Nejpřínosněji se jevily aktivity**, které byly zaměřeny na rozvoj pocitu sounáležitosti, vlastní identity a zdravého sebevědomí. Děti dobře spolupracovaly u aktivity s názvem **Ruka přátelství** viz 1. a 10. setkání. Tato aktivita současně tvořila začátek a konec artefiletického programu. První část byla pro děti přínosná tím, že je podnítila se zamyslet nad svými vlastními charakteristikami, nad tím, co jim jde, v čem jsou šikovné, za co by se mohly pochválit. Aktivita pomohla rozvíjet vlastní identitu poukázáním na vlastnosti, které osobnost žáka vymezují vůči ostatním. Významná svým obsahem byla navazující aktivita s názvem **Abeceda**, která přispěla k zapamatování písmen české abecedy, což bylo přínosné zvláště pro žáky s OMJ.

Velkým překvapením pro děti byla aktivita, kde se využívalo klubko provázku ke vzájemnému propojení všech přítomných. Tato aktivita, s názvem **Pavučina**, poukázala na situaci, při níž mnohdy někdo někomu ublíží, přičemž dopad tohoto jednání se podepíše i na ostatních.

**Aktivita, která zaznamenala největší vzájemnou spolupráci** žáků mezi sebou, byla **Zakletá krajina**, viz 5. setkání. Z hlediska zvolené formy spolupráce se jednalo o maximální možnou kooperaci dětí, při které pracovaly čtyřčlenné nebo pětičlenné skupiny s hroudou keramické hlíny. Zvolené výtvarné médium vzbuzovalo přirozenou zvědavost a kreativitu. Společná úvaha skupiny nad podobou hliněného artefaktu žáky vedla ke vzájemné konfrontaci názorů a k přijímání sociální zpětné vazby. Přidaná hodnota této činnosti spočívala v tom, že se žáci zcela ponořili do tvorby, nevnímali čas, pokojně diskutovali a plánovali. V závěrečné části aktivity žáky velice upoutala **Magická krabice**, do které mohli uskladňovat veškeré své pocity, ať už negativní nebo pozitivní. Podle potřeby se dala tato krabice přenést kamkoli a používat z ní uschované věci dle konkrétní situace ve třídě. Někteří žáci se nechali slyšet, že tuto imaginární krabici používají i doma.

**Setkání dvou živelů** žáky velice bavilo nejenom z důvodu, že pracovali se zajímavým výtvarným médiem, ale především z toho důvodu, neboť se zde jako doplňující aktivita

využila pantomima. Zážitek prostřednictvím převzaté role živlu spolu s vyjádřením jeho síly zaznamenalo velmi silnou atmosféru. Další podobnou aktivitou byla **Země, Oheň, Voda Vzduch**, kde děti spolupracovaly ve dvojicích a vyjadřovaly pantomimou setkání dvou vybraných žvlů nebo se snažily charakterizovat jejich energii svým pohybem. Pantomimickou aktivitou, jež dokázala žáky zklidnit a zkoncentrovat, byla hra **Na Květiny**. Zde znázorňovaly hroudu hlíny, z které skrze sílu slunce začalo klíčit semínko.

Další aktivitou, která zaznamenala **nejpřínosnější žákovskou kooperaci**, byla činnost **Barevné setkávání**. Byl zde patrný rozdíl mezi individuálním a skupinovým výrazovým projevem. Zpočátku tato činnost vedla k samotné identifikaci jednotlivce. Vzniklé obrazy byly odrazem osobnosti jejich autorů. V následné skupinové práci, která byla pokračováním individuální tvorby, podporovala jedince k navázání spolupráce prostřednictvím barev na společné ploše papíru. Děti zde barevně řešily vztahy jednotlivců ke skupině, vyjednávaly své území, otevíraly nebo uzavíraly své teritorium.

#### 6.1.1 Analýza a interpretace vstupního a výstupního testování

Před zahájením artefietického programu bylo realizováno vstupní testování pěti proměnných klimatu třídy.

Údaje, které jsou přiblíženy v tabulce č. 2, viz níže, byly spočítány běžným aritmetickým průměrem pro každou proměnnou zvlášť, např. pro výpočet spokojenosti ve třídě se sečetly všechny hodnoty, které uvedli jednotliví žáci. Tento součet se dále vydělil zúčastněným počtem žáků, kteří se na vyplňování dotazníku podíleli. Průměrné bodové rozpětí u každé proměnné se pohybuje v rozmezí 5–15 bodů. Lze usuzovat, že ve sledovaných proměnných, které mapují spokojenost a soudržnost ve třídě, jsou příznivější vyšší hodnoty. Naopak u sledovaných proměnných typu soutěživosti, třenic a obtížnosti ve třídě jsou příznivější hodnoty menší. Dle Richardsona (1988) vypovídají o dobrém klimatu vysoké hodnoty v oblasti soudržnosti a spokojenosti. Nízké hodnoty u třenic, obtížnosti učení a soutěživosti.

Při **vstupním testování** v pátém ročníku v měsíci říjnu roku 2022 se zúčastnilo 26 žáků. Aktuální míra **spokojenosti** se vyšplhala na průměr **12,38**, což signalizuje relativně vysokou hodnotu. V testovaném vzorku je tedy 26 žáků, a z toho v devíti případech je hodnota 15. Nejmenší hodnotou, která byla zaznamenána, je hodnota 7, a to v případě tří žáků.

Dva žáci v páté třídě posuzují **třenice** jako nápadně vysoké s maximální hodnotou 15. Další čtyři vnímají třenice hodnotou 13. Ve třídě to může být zapříčiněno několika problémy. U prvních dvou žáků to může být způsobeno tím, že se jim ostatní děti ve třídě

více pošklebují. Ale je možné, že ostatní jim pouze nastavují zrcadlo. Vnímají, že dva zmínění žáci mají problém se zvládnutím svých emocí, které ventilují agresivním chováním k ostatním. Další čtyři žáci, kteří označili třenic hodnotu 13, jsou ti, kteří jsou zvýšeně citliví, ale zároveň jsou rádi středem pozornosti. Z těchto dětí jsou dvě s odlišným mateřským jazykem. V době testování měla dívka z této skupiny velký problém s ostrakizací. Velká hodnota třenic mohla být důsledkem i této zkušenosti. Aktuální hodnota třenic třídy je vyjádřena hodnotou **9,31**.

**Soutěživost** ve třídě označilo pět žáků hodnotou 15 a dalších pět s hodnotou 13. V celkovém průměru je vyjádřena číslem **10,46**. Zprůměrovaná soutěživost vypovídá o poměrně vyšší hodnotě. Znamená to, že soutěživost může být podporována např. porovnáváním známek mezi jednotlivými žáky, nebo vyvíjejícím se tlakem přípravy na víceletá gymnázia.

**Obtížnost** učení je vyjádřena průměrem **6,46**, což odpovídá pásnu běžných hodnot, ale mohla by být z mého pohledu vyšší. Vhodné je posoudit, zda do výuky nezařadit úlohy, které více odpovídají individuálním možnostem dětí a jejich náročnosti. Vysoká hodnota by naopak vypovídala o nepřiměřené náročnosti. Nejvyšší hodnotou naší třídy je 9.

**Soudržnost** třídy je velmi důležitým faktorem z pohledu sociálního klimatu třídy. V tomto vstupním testování je průměrná hodnota **10**. Překvapující jsou i velmi nízké hodnoty, které se vyskytují u tří jedinců. Jedná dívka označila soudržnost a spokojenost ve třídě hodnotami 5 a 11. Soudržnost vnímá jako velmi malou, ale přitom je ve třídě spokojená. Maximální hodnota 15 se objevila ve čtyřech případech. Uvedené nízké hodnoty dvou žáků vypovídají o tom, že se v naší třídě necítí dobře.

Celkově pátá třída dosahuje nejvyšších hodnot v oblasti třídní spokojenosti a soutěživosti. Děti jsou tedy ve své třídě spokojené, ale panují zde poměrně vysoké konkurenční vztahy. Situace byla podmíněna příchodem nových žáků z Ukrajiny. Ve třídě se začaly vytvářet podskupiny, které mezi sebou začaly soupeřit o moc. Míra snah pro vyniknutí se projevuje ve vysoké hodnotě soutěživosti ve třídě. Vyšší hodnotou se vykazuje soudržnost třídy, kterou někteří žáci hodnotí vyššími a někteří nižšími hodnotami. Většinou jedinci, kteří vnímají soudržnost jako nedostatečnou, vykazují vyšší hodnoty v třenicích. Největším problémem jsou třenice a soutěživost.

*Tabulka 3 Zaznamenané hodnoty vstupního testování v páté třídě v říjnu 2022*

P. č.	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
Žák 1	7	9	5	5	5
Žák 2	13	11	13	9	9
Žák 3	15	9	15	5	15
Žák 4	15	7	5	7	15
Žák 5	13	11	11	7	13
Žák 6	13	7	11	7	13
Žák 7	13	9	9	7	11
Žák 8	15	5	11	5	13
Žák 9	11	13	13	9	5
Žák 10	15	9	9	5	11
Žák 11	15	5	7	7	15
Žák 12	13	5	7	5	9
Žák 13	13	5	5	5	15
Žák 14	11	7	9	5	7
Žák 15	15	11	13	5	11
Žák 16	7	15	13	5	5
Žák 17	7	13	13	5	9
Žák 18	13	11	9	9	9
Žák 19	11	13	11	5	11
Žák 20	15	15	15	9	7
Žák 21	15	9	15	5	7
Žák 22	9	9	15	9	9
Žák 23	9	11	9	5	9
Žák 24	13	5	5	7	11
Žák 25	15	5	9	9	9
Žák 26	11	13	15	7	7
	12,38	9,31	10,46	6,46	10,00

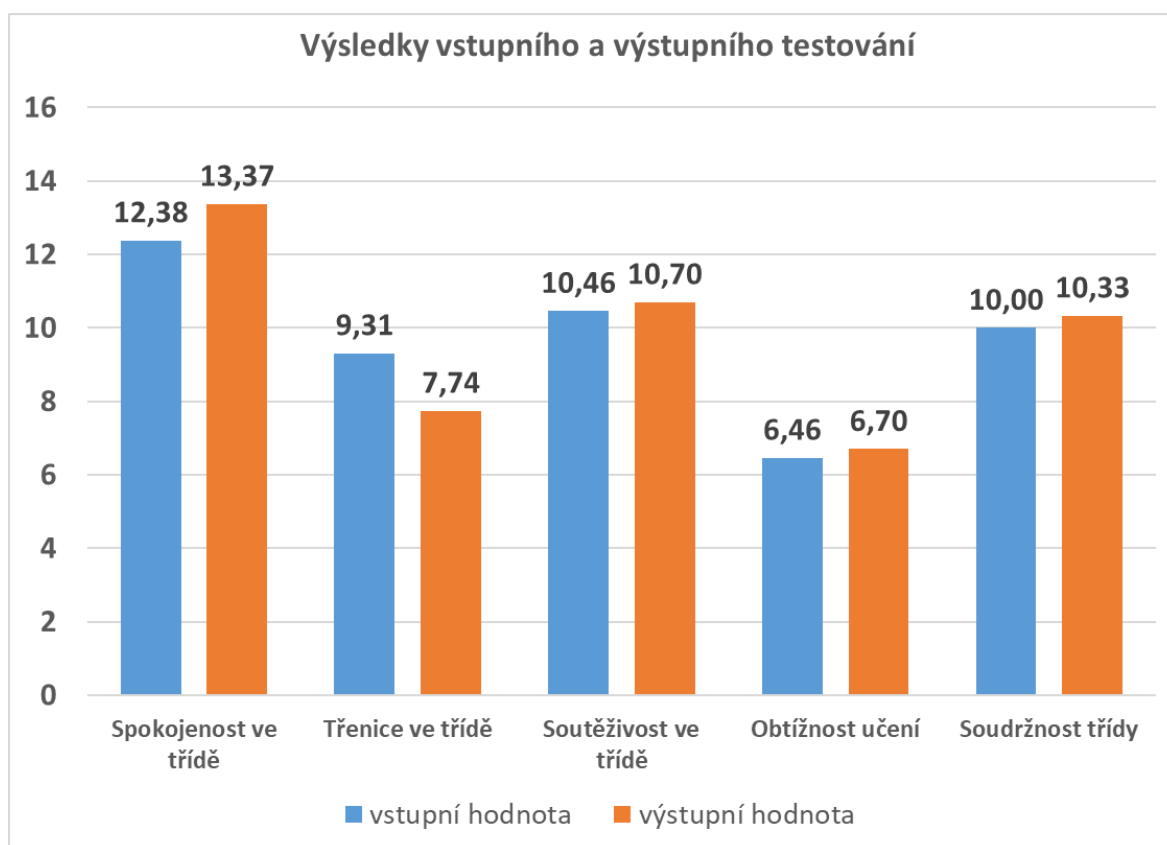


*Tabulka 4 Zaznamenané hodnoty výstupního testování v páe třídě v březnu 2023*

P. č.	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
Žák 1	7	6	5	7	5
Žák 2	13	9	9	5	13
Žák 3	13	9	15	5	15
Žák 4	15	5	7	5	13
Žák 5	13	7	15	7	13
Žák 6	11	9	11	9	11
Žák 7	15	5	5	9	15
Žák 8	15	5	7	5	15
Žák 9	15	5	7	5	15
Žák 10	15	11	13	9	5
Žák 11	15	7	7	5	9
Žák 12	13	5	15	7	15
Žák 13	13	11	15	7	5
Žák 14	13	7	9	5	7
Žák 15	11	9	15	5	6
Žák 16	15	5	7	5	7
Žák 17	15	11	13	9	9
Žák 18	15	11	11	9	13
Žák 19	13	5	13	5	9
Žák 20	14	11	13	7	9
Žák 21	15	7	9	5	7
Žák 22	11	11	15	11	15
Žák 23	15	5	11	5	13
Žák 24	12	5	7	5	8
Žák 25	15	5	5	5	9
Žák 26	15	10	15	9	9
Žák 27	9	13	15	11	9
	13,37	7,74	10,70	6,70	10,33
<b>Pásmo běžných hodnot</b>					
	10,00 - 14,4	6,9 - 13,1	9,7 - 14,8	6,2 - 11,1	6,4 - 12,9

## 6.2 Porovnávání výsledků vstupního a výstupního testování

Graf č. 1 – Vstupní a výstupní testování pěti proměnných klimatu celé třídy



První analyzovanou oblastí v proměnných klimatu třídy byla spokojenost. Pásmo běžných hodnot se v této proměnné pohybuje mezi 10,0 – 14,4. Z grafu je patrné, že **spokojenost** ve třídě oproti počátečnímu testování vzrostla. Aritmetický průměr byl na začátku vyjádřen hodnotou 12,38 a při výstupním testování vzrostl na 13,37. Spokojenost dětí, která mapuje postoj žáků ke třídě a současně spokojenost z pobytu ve třídě, se zvýšila. Průměrné bodové rozpětí u spokojenosti se pohybuje v rozmezí 5–15 bodů. Ideální by bylo dosáhnout počtu 15 bodů.

Druhou analyzovanou oblastí byly **třenice**. Pásmo běžných hodnot pro tuto proměnnou se pohybuje v rozmezí od 6,9 do 13,1. V testované třídě se oproti počátečnímu stavu snížily z hodnoty 9,31 na hodnotu 7,74. Srovnání aritmetického průměru ukazuje, že potíže ve vztazích mezi žactvem, rozměr nedorozumění a nevhodného chování se snížilo. Ideální by bylo dosáhnout 5 bodů.

Míra **soutěživosti** ve třídě byla další zkoumanou oblastí. Pásmo běžných hodnot pro tuto proměnnou se pohybuje v rozmezí od 9,7 do 14,8. Míra soutěživosti, která posuzuje rivalitu

a soupeření mezi žáky, však v této třídě oproti počátečnímu stavu nepatrně vzrostla, a to z hodnoty 10,46 na hodnotu 10,70. Tato skutečnost je důsledkem vyvíjejících se zvýšených nároků na děti, neboť v tomto období vrcholila příprava dětí na gymnázia. Rodiče vnímají školské vzdělání jako velmi důležitou složku, která ovlivňuje budoucí život dítěte, a tento postoj přenáší i na své děti. Míra soutěživosti je podporována také pedagogem. Vnímáme ji jako porovnávání výkonů jednotlivců s ostatními, což se odráží v jedincově sebehodnocení. Ve výsledcích je zajímavé, že při této hodnotě soutěživosti je také vyšší hodnota spokojenosti ve třídě. To vysvětluje fakt, že pokud jsou děti v soutěži úspěšné, stabilizuje se jejich pohled na své sebepojetí. Žáci, kteří v soutěži nejsou úspěšní, vnímají, že se v této třídě soutěží hodně. Porovnávání v těchto žácích vyvolává tenzi, která posléze ovlivňuje pozici žáka ve třídě. Artefaktní program je však zaměřen tak, aby toto chování nepodporoval. Člověk by se měl především naučit překonávat sám sebe a nesnažit se vyrovnávat těm druhým za každou cenu. Každý z nás má jiné možnosti.

**Obtížnost učení** je čtvrtou sledovanou proměnnou. Lze konstatovat, že se třída nachází v pásmu běžných hodnot, které se pohybují v rozmezí od 6,2 do 11,1. Mezi vstupním a výstupním testováním je minimální rozdíl, koncové hodnoty ukazují mírný nárůst. Aritmetický průměr se přesunul od hodnoty 6,46 k hodnotě 6,70. V konečném výsledku však autorka uvažuje nad tím, zda je tato hodnota pozitivní či negativní. Z jedné strany poukazuje na to, že děti vnímají učivo jako nepříliš náročné, což může vyhovovat příchozím žákům s OMJ. Z druhé strany stojí za zvážení, zda by nebylo vhodnější náročnost úloh více diferencovat a přizpůsobit je zvyšující se rozmanitosti žáků.

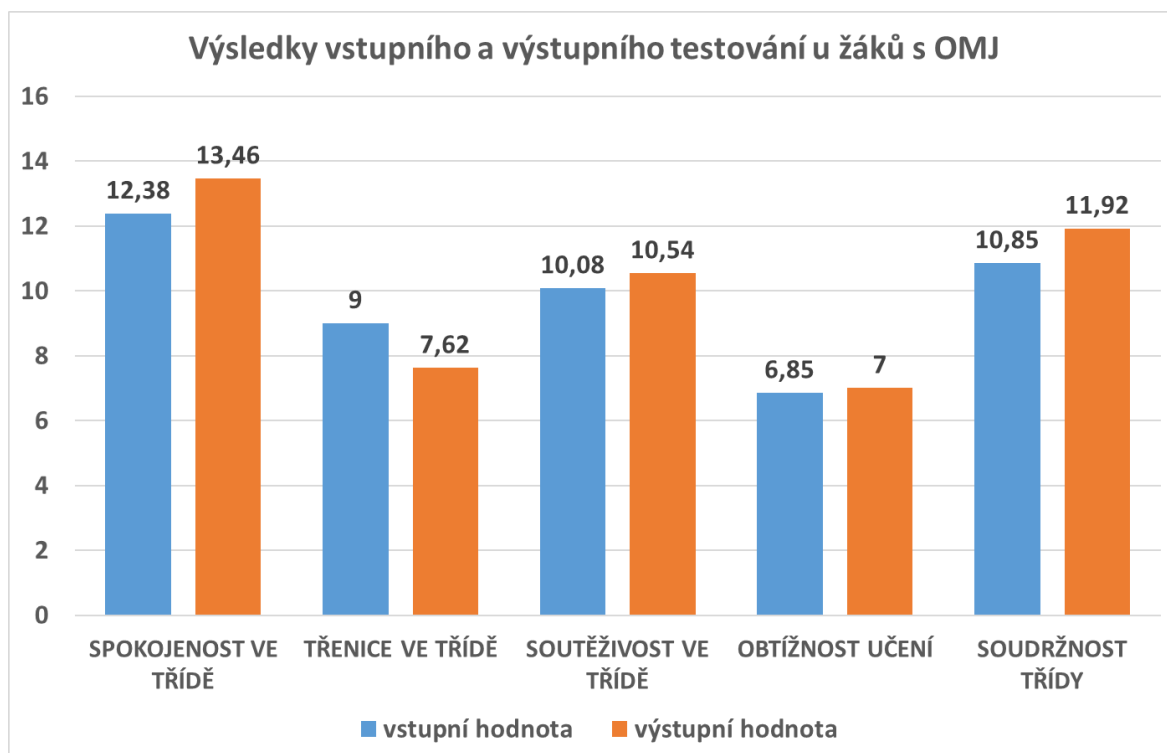
Poslední testovanou oblastí byla míra **soudržnosti**. V porovnání se stanoveným pásmem běžných hodnot, jež se pohybují od 6,4 – do 12,9, se žáci této třídy nachází v pásmu průměru. Míra soudržnosti se oproti počátečnímu stádiu testování mírně zvýšila. Lze tedy předpokládat, že v této třídě narostl počet přátelských vztahů. Je zaznamenán tedy mírný posun z hodnoty 10,00 na hodnotu 10,33. Nicméně by hodnota soudržnosti mohla být ještě vyšší. Nejspíše by se tak snížila i míra soutěživosti.

Další výsledky přineslo **porovnávání vstupního a výstupního testování pěti proměnných klimatu třídy u žáků s odlišným mateřským jazykem**, jejichž hodnoty jsou uvedeny v grafu č. 2. Z grafu je patrné, že nejvyšší hodnotu zaujímá **spokojenost** ve třídě, která narostla z průměrné hodnoty 12,38 na hodnotu 13,46. U nově příchozích válečných uprchlíků ve výstupním skórování spokojenosti hodnoty vzrostly. U **žáka 12** z hodnoty 13

na hodnotu 15. U **žákyně 13** se hodnota spokojenosti v obou případech testování pohybovala na úrovni 15, u **žáka 11** se zvýšila z 11 na 13. V individuálním profilu jednoho žáka jsme zaznamenali menší míru spokojenosti (9) a vyšší míru vzájemných třenic (13). Je možné, že tento žák se ve třídě nachází ve skupince žáků, která své vrstevníky vnímá záporným způsobem, nebo může být ostrakizován.

**Třenice** byly posuzovány žáky s OMJ při vstupním testování průměrnou hodnotou 9, což byla nižší hodnota než při vstupním testování celé třídy. Výsledky po aplikování artefietického programu u žáků s OMJ prokázaly celkové snížení třenic na průměrnou hodnotu 7,62. Při posuzování třenic u **žákyně 13** klesla hodnota ze 7 na 5. U **žáka 12** se hodnota nezměnila, u **žáka 11** byl zaznamenán výrazný pokles ze 13 na 5. U dvou žáků se hodnota nezměnila. U devíti žáků s OMJ se třenice u výstupního testování vždy snížily, pouze u dvou žáků byl zaznamenán nárůst, a to z hodnoty 5 na 10 a dále z hodnoty 9 na 11. U žáka, který vnímá třenice hodnotou 11, je současně vysoká míra spokojenosti a soudržnosti ve třídě, která může být způsobena jeho přílišnou senzitivitou. Všechny situace odehrávající se v jeho blízkosti velmi prožívá.

**Graf č. 2 – Vstupní a výstupní testování pěti proměnných klimatu u žáků s OMJ**



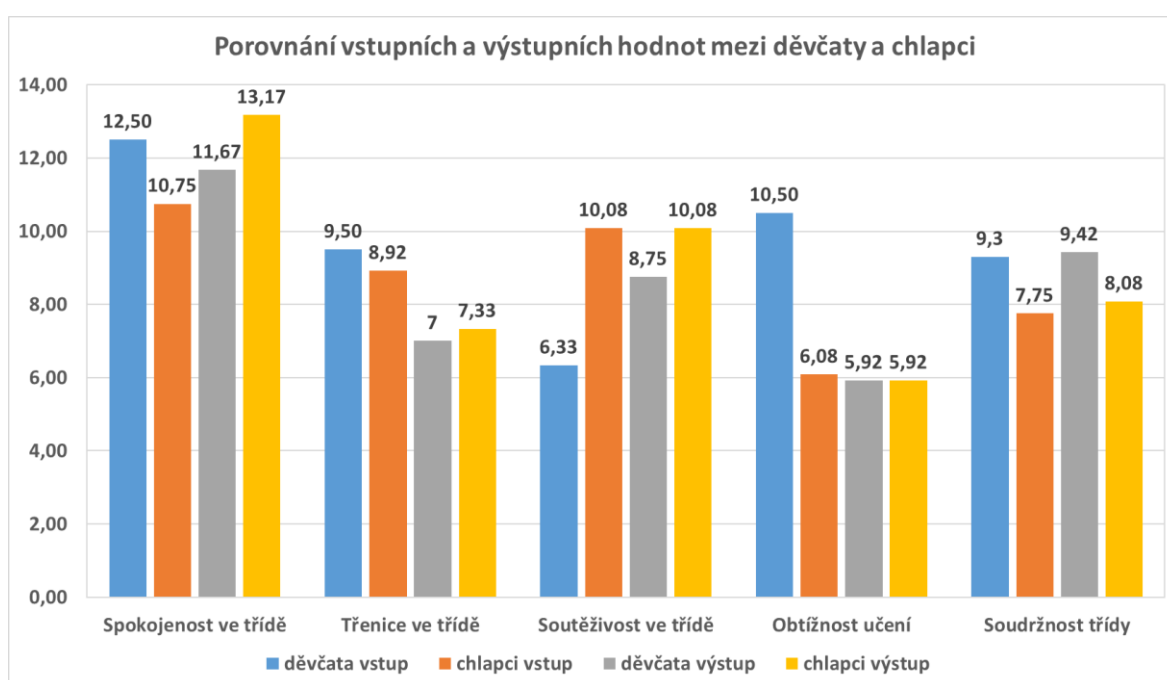
**Soutěživost** u žáků s OMJ nepatrně vzrostla z průměrné hodnoty 10,08 na hodnotu 10,54, **obtížnost** učení si při vstupním a výstupním testování zachovala podobný charakter,

její pohyb byl zaznamenán z průměrné hodnoty 6,85 na 7. Žáci s OMJ vnímají nároky pedagoga jako ne příliš obtížné.

Nárůst hodnoty byl zaznamenán u **soudržnosti** třídy. Před uvedením artefietického programu byla zjištěna hodnota 10,85, která se poté zvedla na hodnotu 11,92.

Zajímavé jsou i hodnoty testování, které porovnávají **rozdílnost proměnných mezi děvčaty a chlapci**, jak můžeme sledovat v grafu č. 3.

**Graf č. 3 – Porovnávání vstupních a výstupních hodnot proměnných klimatu mezi děvčaty a chlapci**



**Spokojenost** ve třídě při vstupním testování byla jednoznačně vyšší u dívek, a to s průměrnou hodnotou 12,50. Při výstupním testování se však snížila na hodnotu 11,67. Chlapci svou spokojenost vnímají více pozitivně. Zpočátku testování nezaznamenáváme hodnoty tak vysoké jako u dívek, ale při výstupním testování se spokojenost chlapců vyšplhala na 13,17. Jak si ale u dívek vysvětlit propad spokojenosti? Dívky jsou celkově oproti chlapcům více citlivé a každou změnu vnímají intenzivněji. Je pravděpodobné, že si více uvědomovaly novou stávající skutečnost, se kterou jsme se museli všichni vyrovnávat. Příchod tří nových žáků z válečné zóny na Ukrajině není záležitostí pouze pedagoga a školy, ale celé třídní skupiny. Je vidět, že dívky se s touto skutečností vyrovnávaly mnohem obtížněji než chlapci.

Z grafu je možné vyčíst, že **třenice** jsou z pozice dívek při vstupním testování vnímány jako jedny z nejvyšších hodnot této proměnné. Dosahují průměrné hodnoty 9,50. Při výstupním testování se však sníží na hodnotu 7. Chlapci nedosahují při vstupním testování třenic tak vysoké hodnoty jako dívky. Na počátku a konci testování zaznamenáváme hodnoty 8,92 a 7,33.

**Soutěživost** je jednoznačně vyšší u chlapců. V obou případech testování se průměrná hodnota zastavila na hranici 10,08. U děvčat je soutěživost z počátku na hodnotě 6,33 a poté se zvýšila na 8,75. Vysoká míra soutěživosti u chlapců může mít základ v jejich přirozenosti. Chlapci, kteří jsou úspěšnými žáky, mezi sebou chtějí soutěžit, aby nasbírali ještě více bodů z předmětů, které je baví a zvládají je. Takovým příkladem je **žák 11**, který velice rád soutěží. Slabší žáci chtějí dohnat ty silnější. Dívky, které jsou úspěšné, naopak nechtějí soutěžit, protože se obávají, že selháním o své postavení ve třídě přijdou.

Proměnná **obtížnost učení** je v počátečním stádiu testování nejvíce znatelná u dívek, a to průměrnou hodnotou 10,50. Na výstupu vidíme masivní snížení hodnoty na 5,92. U chlapců klesla z hodnoty 6,08 na 5,92.

U dívek a chlapců nejsou rozdíly v soudržnosti velké, ale sledujeme, že hodnoty obou skupin mají vzrůstající tendenci. **Soudržnost** dívek, jako jedna z proměnných, se ustálila při vstupním testování na průměrné hodnotě 9,3 a následně se zvýšila na hodnotu 9,42. Vstupní testování soudržnosti u chlapců je vyjádřena průměrnou hodnotou 7,75 a při výstupu se stabilizovala na hodnotě 8,08. Z výsledku je patrné, že soudržnost není chlapci vnímána tak intenzivně jako u děvčat, což odpovídá i vysoké míře soutěživosti.

## 7. Diskuse

V souvislosti se zvoleným cílem diplomové práce byly zodpovězeny následující výzkumné otázky takto:

### 1. Jak budou žáci reagovat na artefiletické aktivity?

Dle reflexí jednotlivých setkání a výstupního hodnocení sociálního klimatu třídy lze tvrdit, že realizovaný artefiletický program si získal zájem žáků i jejich oblibu. V průběhu artefiletických setkání bylo patrné, že si žáci velice rychle navykli na zavedený systém a způsob práce, neboť tyto metody a formy výuky autorka programu zařazovala do výuky opakovaně. Jednotlivá setkání u žáků byla oblíbená a vždy se na setkání, které probíhalo v době dvouhodinového vyučování výtvarné výchovy, těšili.

Reakce dětí byly spontánní a bez zábrán. Z počátku někteří žáci při skupinové aktivitě projevovali ostych, když se veřejně vyjadřovali při reflektivním dialogu ke své práci a myšlenkám, zvláště děti z ukrajinské válečné zóny se nechtěly zprvu vůbec zapojovat, ale čas a důvěra, věnované těmto dětem, brzy rozptýlily jejich strach a obavy a v kruhu bezpečí zavládla příjemná atmosféra. Ukázalo se, že žáky více motivoval i koncept artefiletického programu, který byl uspořádán zcela odlišně než tradiční frontální výuka. K jeho realizaci byly využívány odpočinkové části třídy s kobercem. Žákovská spolupráce a kooperace se nejvíce projevovala při aktivitách, které se věnovaly pantomimickému vyjádření, bylo vidět, že tento způsob uměleckého projevu žáky skutečně zaujal. Do role se dokázali vžít velice intenzivně, což násobilo jejich i kolektivní zážitek.

### 2. Jaké konkrétní artefiletické aktivity žáky zaujmou?

V začátcích programu, kromě rukou přátelství, žáky velmi oslovila hra **Abeceda**, která významně rozvíjela schopnost kooperace ve skupině. Každý žák měl při této aktivitě na základě prožitku možnost si uvědomit, že kamarád ze skupiny je pro něj velmi důležitý a potřebný, a že bez něho nedokáže splnit zadaný úkol. Kromě toho tato hra přispěla k upevnění jednotlivých písmen české abecedy u žáků, kteří k nám nastoupili začátkem září a neznají jazyk, ve kterém výuka probíhá.

Druhou aktivitou byla **Pavučina**. Zde někteří žáci byli velmi překvapeni, co dokáže vzájemně propojená síť. Zde je patrná paralela propojené sítě vztahů. Mnozí z nich byli překvapeni i nemile, neboť vychýlení jednoho žáka z kruhu způsobilo vychýlení žáka

druhého, protože byli spojeni provázkem. Ačkoli byl provázek omotán kolem prstu jen jednou, natažení provázku způsobovalo nepříjemné pocity. Jak zaznělo v závěrečné diskusi, vyvolalo to v žácích zážitek a uvědomění, že pokud někdo ze skupiny někomu ublíží, není to záležitost pouze dvou konkrétních lidí, kterých se konflikt týká, ale mívá to často dopad na celou skupinu.

Hodně populární byly navazující aktivity, v nichž se odehrávala pantomima, např.; **Země, Oheň, Voda, Vzduch** nebo hra **Na květiny**. Další zajímavou navazující aktivitou, která žaky také hodně bavila, je **Magická krabice**. Společně plánovali a promýšleli řešení problému a využívali svého vlastního úsudku a zkušenosti. Naslouchali druhým, snažili se tomu porozumět a vhodně reagovat.

Dalšími aktivitami, které děti zaujaly, byly **Zakletá krajina** a **Setkání dvou živelů**. Žáci zde pracovali s keramickou hlinou, modelovali a malovali keramickým špalíčkem. Samotný dotyk prstů do vlhkého a tvárného materiálu prohlubovalo haptický zážitek. Jako doklad poslouží pravidelně vedená fotodokumentace z proběhlých setkání, viz příloha této práce.

### **3. Jak ovlivní realizovaný artefietický program míru spokojenosti a soudržnosti třídy?**

Artefietický program pozitivně ovlivnil míru spokojenosti a soudržnosti sociálního klimatu třídy. Výstupní testování v rámci celé třídy u obou proměnných zaznamenalo nárůst, u spokojenosti třídy z průměrné hodnoty 12,38 na 13,37, přičemž třináct žáků hodnotí spokojenost 15 body, další žák 14 body a sedm žáků 13 body, jeden žák 12 body, další tři žáci 11 body. Nejmenší hodnoty jsou zaznamenány u dvou žáků, a to 7 a 9 bodů.

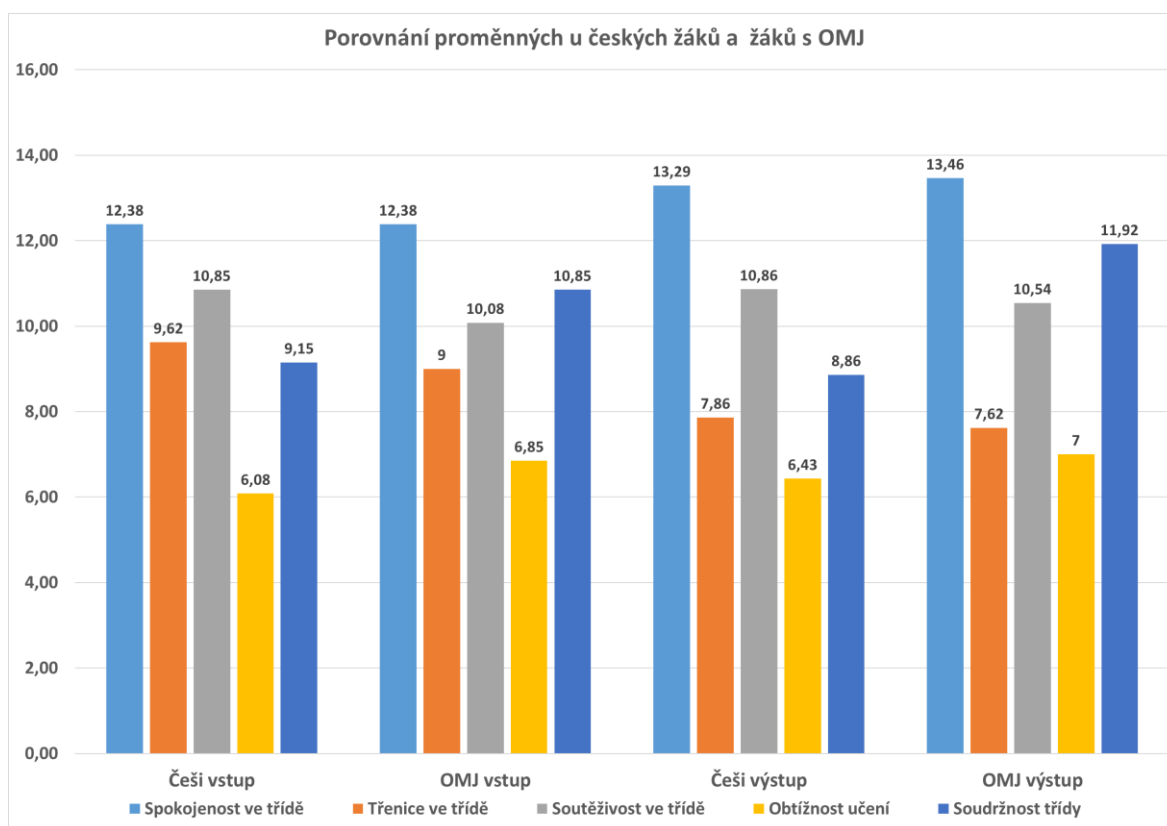
Soudržnost třídy vzrostla z průměrné hodnoty 10,00 na hodnotu 10,33. Šest žáků hodnotí soudržnost třídy 15 body, pět žáků 13 body, jeden žák 11 body. Sedm žáků se shodlo na 9 bodech. Jeden žák hodnotí soudržnost třídy 8 body, další tři žáci klasifikují soudržnost třídy 7 body, jeden žák 6 body. Nejmenší hodnoty byly zaznamenány u tří žáků, a to hodnota 5 bodů.

Aplikovaný artefietický program pozitivně přispěl ke spokojenosti celé třídy. Zároveň při porovnání výstupních hodnot u obou skupin byla zaznamenána vyšší průměrná hodnota u žáků s OMJ. Byla to nejvyšší naměřená průměrná hodnota ze všech zkoumaných proměnných.



Soudržnost celé třídy při výstupním testování také vzrostla, nicméně u českých žáků se snížila z průměrné hodnoty 9,15 na 8,86. Naopak u žáků s OMJ narostla z původní vstupní průměrné hodnoty 10,85 na hodnotu 11,92. Jak si tedy vysvětlit pokles soudržnosti u českých žáků? Důvodem k poklesu může být s největší pravděpodobností skutečnost, která se odehrála na přelomu měsíce dubna a května, kdy se celá třída zúčastnila školy v přírodě. Na škole v přírodě došlo při sportovní aktivitě k potyčce mezi dvěma českými žáky. Jeden z dvojice žáků nedokázal ovládnout své emoce a v zápalu hry nalomil spoluhráčovi jednu ze zápěstních kůstek. I když se situace vyřešila taktickým a citlivým přístupem pedagoga ke všem zúčastněným, celá událost zčásti negativně rozkolísala soudržnost třídy na sklonku školního roku. Tato realita ovlivnila i následné výstupní testování české skupiny žáků.

**Graf č. 4 - Srovnání celkového vstupního a výstupního testování u českých žáků a žáků s OMJ**



#### 4. Do jaké míry artefietický program přispěje ke snížení třenic a soutěživosti ve třídě?

Artefietický program též pozitivně přispěl ke snížení **třenic** ve třídě z průměrné hodnoty 9,31 na hodnotu 7,74. Nejvyšší hodnota s 13 body byla zaznamenána u jednoho žáka. Druhá nejvyšší hodnota s 11 body byla zaznamenána u šesti žáků. Jeden žák hodnotil třenice 10

body a čtyři žáci 9 body a další čtyři žáci 7 body. 6 bodů se objevilo u jednoho žáka a u dalších deseti žáků byla zjištěna nejnižší hodnota s 5 body.

**Soutěživost** však u výstupního testování v rámci celé třídy vzrostla z průměrné hodnoty 10,46 na hodnotu 10,70. Zde byly prokázány nejvyšší hodnoty u osmi žáků s 15 body. U dalších čtyř žáků byla soutěživost hodnocena 13 body, třemi žáky byla hodnocena 11 body a dalšími třemi žáky 9 body. Šest žáků označilo soutěživost 7 body a poslední tři žáci 5 body.

Zajímavé je, že se při výstupním testování zvýšila míra soutěživosti ve skupině žáků s OMJ z hodnoty 10,08 na 10,54 a přiblížila se tak průměru českých žáků, tento ale zaznamenal pouze nepatrný pohyb. Mezi žáky přetrvává je neustálé porovnávání školních úspěchů, ne tak z pohledu pedagoga, nýbrž z pohledu žáků samotných.

Výzkum ukázal, že pomocí tohoto programu lze pozitivně ovlivňovat atmosféru a sociální klima třídy. Dle pedagogovy reflexe lze usuzovat, že si tato činnost získala u žáků i značnou oblibu. Je třeba však poukázat na jisté limity realizovaného šetření.

Jedním z limitů je nízký počet zúčastněných žáků, není tedy možné z něj vyvozovat obecné závěry, protože výsledky se týkají pouze žáků jedné třídy. Je také možné, že získané hodnoty testování mohlo ovlivnit aktuální rozpoložení žáků nebo například to, co se odehrálo ve třídě v předcházejících hodinách či dnech. Je nutné zmínit, že v testování byla použita pouze Aktuální forma dotazníku MCI, která zjišťuje současné klima třídy. Lze také zjišťovat preferované klima třídy, které registruje přání žáků, a tím také rozšířit výzkum o další důležité hodnoty. Bylo by také zajímavé, kdyby mohl aktuální formu dotazníku vyplňovat i třídní učitel a to tak, jak by se domníval, že jej vyplní jeho žáci. Poté by se porovnávaly učitelovy odpovědi s odpověďmi jeho žáků. Další výsledky by bylo možné získat z porovnávání informací z venkovských a městských škol.

Artefaktní program se osvědčil jako funkční, avšak z hlediska revize programu je zapotřebí zvážit pořadí a délku trvání úvodních a navazujících aktivit, neboť některé z nich z důvodu časové tísně nebylo možné tak intenzivně prožít jako hlavní jádro aktivity. Z hlediska využitelnosti programu ve speciálně pedagogické praxi by bylo zajímavé specifikovat cíle setkání pro konkrétní typy žáků, například v oblasti etopedie pro klienty s výchovnými problémy nebo v oblasti psychopedie pro klienty s mentálním postižením.

Podobným typem výzkumu se zabíral ve své práci Jan Lašek (2012), který použil Aktuální formy dotazníku MCI u žáků základních škol a u žáků specializovaných škol pro

neslyšící. Srovnával tedy pět proměnných sociálního klimatu u žáků běžných základních škol a u žáků neslyšících ze speciálních škol. V jeho výzkumu se v porovnání statistických údajů s výzkumem této práce liší především položka soutěživosti, která sejevila u neslyšících žáků výrazně nižší, a to i s porovnáním žáků běžných základních škol. Lašek (2012) usuzuje, že nižší hladina soutěživosti u neslyšících dětí je dána prožitkem handicapu, který tyto děti více stmeluje, a ony pak „více preferují kooperaci než konkurenci.“ (Lašek, 2012, s. 61) Ve výzkumu této diplomové práce se narozdíl od naměřených Laškových hodnot soutěživost žáků s odlišným mateřským jazykem projevila jako vyšší, přičemž by se z hlediska jejich sociálního postavení také dalo usuzovat, že tyto děti spolu budou více kooperovat. Výsledek výzkumu nás přesvědčil o opaku.

Lašek také tímto typem dotazníku porovnával proměnné sociálního klimatu u 864 žáků od 4. – do 6. tříd běžných ZŠ. Při srovnání výsledků průměrných hodnot s touto verzí diplomové práce se výsledky poměrně shodují u spokojenosti třídy a soudržnosti třídy s průměrnými hodnotami 13,37 a 10,33. Výrazně odlišné hodnoty jsou zaznamenány v třenicích, kdy Laškov výzkum u těchto dětí shledává mnohem vyšší třenice s průměrnou hodnotou 9,97, dále pak v soutěživosti s hodnotou 12,24 a obtížnosti učení s hodnotou 8,67. (Lašek, 2012)

Bakalářská práce, kterou se zabývala Bc. Markéta Bartošová z Filozofické fakulty z Masarykovy univerzity v roce 2013, řeší otázku, jak metody artefiletiky a arteterapie ovlivní či neovlivní atmosféru a klima školní třídy. Výzkum této autorky potvrdil, že v jedné ze dvou pozorovaných tříd, kde bylo využito metod artefiletiky, bylo možno sledovat naměřené vyšší hodnoty v jednotlivých pozorovaných kategoriích, kterou je spolupráce, zaujetí prací, pečlivost a spontánnost. Výsledky obou prací shodují v účinnosti podpory klimatu ve třídě využívající metod artefiletiky. Autorka se však zaměřuje ještě na jeden sledovaný jev, který v předložené práci kromě soutěživosti nebyl zmíněn, a tím je apatie, což je v oblasti výtvarných aktivit také významný pojem. Výzkumy Bartošové (2013) potvrzují, že využití imaginace ve vyučování významně nesnižuje výskyt apatie a neovlivňuje ani míru soutěživosti, která je ve stanovených kategoriích také sledována. (Bartošová, 2013)

Velice zajímavou diplomovou prací je Žák – cizinec v prostředí české základní školy (2022), jejíž autorkou je Mgr. Lenka Kny z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tato práce si kladla za cíl zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování žáků cizinců do českých škol, co ovlivňuje jejich úspěch a jaké faktory ovlivňují jejich začleňování do nového

prostředí. Přistoupíme-li ke srovnání uvedené a předložené práce, je patrné, že si kladou rozdílný cíl, ale obě se zabývají aktuálním tématem žáků cizinců, a tím také poskytují návod pro pedagogy, jak pracovat se žáky ve svých hodinách. Rozdílné jsou rovněž výzkumné metody. Autorka na základě rozhovorů zpracovává pohled žáků s odlišným mateřským jazykem na podporu, která se jim dostává prostřednictvím českých škol. (Kny, 2022) Oproti tomu předložená práce ověřuje navržený artefietický program, který má podpořit adaptaci těchto žáků.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo navrhnout kompletní artefiletický program zaměřený na podporu adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem na prostředí ZŠ a prostřednictvím akčního výzkumu ověřit jeho využitelnost v pedagogické praxi. Práce představila artefiletický program zhotovený za účelem rozvoje prosociálního chování, asertivity a sociálně akceptovatelného chování, které by vhodně podpořilo sociální klima třídy. Z předložených výsledků výzkumu vyplývá, že artefiletika jako metoda pro rozvoj sociálních kompetencí žáků se osvědčila a projevila se jako účinná a nápaditá pro dvanáctileté žáky. Bylo tedy prokázáno, že tento artefiletický program lze zařadit do pedagogické vzdělávací praxe a tím pozitivně přispět k výchově a rozvoji vztahů mezi žáky a podpořit tím vhodné sociální klima třídy. Výsledky výzkumu této diplomové práce prokázaly, že metody a formy artefiletického programu je možné využít pro rozvoj sociálně akceptovatelného chování a tím podpořit adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem do kolektivu. Cíl této práce byl splněn.

Ke zjištění využitelnosti metod a forem artefiletického programu byl zvolen dotazník MCI, který zjišťoval úroveň průměrných hodnot v pěti proměnných sociálního klimatu třídy u dvanáctiletých žáků. Byla jimi spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učiva a celková soudržnost třídy. Tento dotazník také zjišťoval hodnoty stanovené jednotlivými žáky pro zkoumané kategorie proměnných. Výzkum přinesl zajímavé výsledky při porovnávání vstupních a výstupních testů českých žáků a žáků s OMJ, ale také mezi skupinou děvčat a chlapců. K hodnocení přínosnosti artefiletického programu bylo také využito zúčastněné pozorování pedagoga, které bylo pravidelně shrnováno za každou částí realizovaného setkání.

V rámci výzkumu byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky. Ty potvrdily že navržený artefiletický program je využitelný pro žáky v pátém ročníku běžné ZŠ. Současně výzkumy a zúčastněné pozorování pedagoga potvrdilo, že se stal artefiletický program pro žáky zajímavým a že díky němu dosáhli zlepšení v oblastech pěti proměnných sociálního klimatu třídy.

Mezi žáky s OMJ jsou zařazováni i uprchlíci z válečných zón na Ukrajině, neboť je pro ně velkou bariérou neznalost jazyka hostitelské společnosti. Primárním cílem bylo tyto děti integrovat do nového kolektivu. Autorka využila artefiletiky k adaptaci žáků s OMJ, což je možné považovat za inovativní přístup v prostředí základní školy.

Realizovaný artefiletický program přispěl v kolektivu českých žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem k rozvoji vztahů, k podpoře vstřícného klimatu, toleranci k odlišnostem. Lze ho využít jak ve třídách běžné základní školy, tak v oblasti pedagogiky volného času, například v zájmových útvarech, družinách, školních klubech nebo na letních táborech. Metody artefiletiky však budou o to víc účinné, pokud budou aplikovány dlouhodobě. Jedině tak lze přispět k pozitivním změnám v chování žáků, které mají vliv na zlepšení třídní atmosféry. Program je možné též využít při práci s klienty například v oblasti etopedie a psychopedie.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŠOVÁ, Markéta. *Možnosti využití metod arteterapie a artefletiky v hodinách výtvarné výchovy na základní škole a jejich vliv na atmosféru školní třídy* [online]. 2013 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xl42b/>

BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2023-07-04]. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>

BERRY, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631.

BERRY, J.W. (1997): *Immigration, Acculturation, and Adaptation. An International Review*, 46, č. 1, s. 5–68.

BERRY, J.W., KIM, U., MINDE, T., MOK, D. (1987): *Comparative Studies of Acculturative Stress. International Migration Review*, 21, č. 3, s. 491–511.

BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II.: DOPLNĚK K PUBLIKACI INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NEJEN PRO STŘEDOŠKOLSKÉ PEDAGOGY* [online]. Praha: Vydal člověk v tísni, 2005 [cit. 2023-07-04]. ISBN 80-903510-5-0. Dostupné z: <file:///F:/Buri%C3%A1nek%20-%20Interkulturn%C3%AD%20vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf>

CUMMINS, J., HROMADOVÁ, M., PAPÁČKOVÁ, Z., ŠÁMALOVÁ, J., TITĚROVÁ, K., *Existuje-li to, je to možné: inspirace pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem: META slaví 15*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021. ISBN 978-80-88171-31-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefletickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FIŠER, Zbyněk, Vladimír HAVLÍK a Radek HORÁČEK. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5389-2.

FRANZ, Vladimír. Chodit na umění není umění. *Alšova jihočeská galerie* [online]. 2021 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: [https://choditnaumenineniumeni.cz/wp-content/uploads/1618/27/VladimirFranz\\_story\\_480.mp4](https://choditnaumenineniumeni.cz/wp-content/uploads/1618/27/VladimirFranz_story_480.mp4)

FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ, Martina URBANCOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2023-07-04]. ISBN 978-80-87652-70-1. Dostupné z: <file:///F:/Buri%C3%A1nek%20-%20Interkulturn%C3%AD%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf>

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLCOVÁ, Jana. *Arteterapie pro děti z Ukrajiny* [online]. 6. 2. 2023 [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://www.prahaskolska.eu/strongarteterapie-pro-deti-z-ukrajiny-strong/>

/HORŇÁKOVÁ, Marta. *Liečebná pedagogika*. Bratislava, Perfekt 1999. ISBN 80-8046-126-0



HUBLOVÁ, Pavlína. *Šest tipů na ledolamky* [online]. Metodický portál, 2018, 4. 12. 2018 [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZK/21829/6-TIPU-NA-LEDOLAMKY.html>

IGOA, Cristina. (1995) *The Inner World of the Immigrant Child*. New York: St. Martin's Press. ISBN 978-80-588-013-7.

iKAP II – Inovace ve vzdělávání. Proč se nebát terapie. In: *Www.youtube.com* [online]. Praha: Pražský inovační institut, 2023 [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=cE4GNDaZusk&t=11s>

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe* [online]. Brno, 2004 [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://adoc.pub/akni-vyzkum-jako-cesta.html>

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

JANKŮ, Kateřina. *Terapie ve speciální pedagogice – základy a obecná vymezení* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013 [cit. 2023-07-04]. ISBN 978-80-7464-280-7. Dostupné z: [file:///F:/DP%20-%20oprava/PdF\\_Janku\\_Terapie-1.pdf](file:///F:/DP%20-%20oprava/PdF_Janku_Terapie-1.pdf)

JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

JIROUTOVÁ, Michaela, Karolina KENDEROVÁ a Kristýna TITĚROVÁ. *Průvodce světem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na SŠ*. Praha: Meta, 2022. ISBN 978-80-88171-32-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + KNY, Lenka. *Žák cizinec v prostředí české základní školy* [online]. 2022 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/172635>

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUBÍČKOVÁ, Karla. *Zkušenosti s výukou v heterogenní třídě pro jazykovou přípravu* [online]. 2011 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zkusenosti-s-vyukou-v-heterogenni-tride-pro-jazykovou-pripravu>

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.

LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020. ISBN 978-80-7068-352-1.

MATYSOVÁ, Kamila. *Akultura imigrantů v České republice*. 2023 Dostupné z: [Akultura imigrantu v Ceske Republice](#)

MEŠKOVÁ, Jana. *Arteterapie a artefiletika při práci s dětmi s poruchami emocí a chování* [online]. 2008 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/v2fg9/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/v2fg9/Diplomova_prace.pdf)

Meta [online]. 2023 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/ukrajina>

MOREE, Dana. Integrace. Encyklopedie migrace. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/integrace/>, <https://www.encyclopediaofmigration.org/>

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008. ISBN isbn978-80-86961-61-3. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/osobni-zkusenost-pedagoga-s-mkv>

Národní pedagogický institut České republiky, zapojme všechny, Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/user\\_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase\\_trida\\_a/nase\\_trida.pdf](https://zapojmevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida_a/nase_trida.pdf)

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9. Dostupné z

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, 53(3), 300-308. ISSN 0031-3815.

PETIŠKA, Eduard. *Staré řecké báje a pověsti*. 12. vyd. v Albatrosu. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01031-3.

- POGÁDY, Jozef. *Dětská kresba v diagnostice a léčbě*. Bratislava, SAP 1993
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PŘIKRYLOVÁ, Zdenka, Diplomová práce: *Šikana jako faktor ovlivňující klima třídy*, 2009
- PUNČOCHÁŘ Martin a Tatjana BERNÁTKOVÁ. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců: Metodická příručka pro učitele*. 2010. Dostupné z <https://docplayer.cz/317911-Zacleneni-a-vzdelavani-deti-cizincu.html>
- RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 2000, c1995. ISBN 80-902267-4-4.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.v
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.
- SOCHOR, Pavel. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7925-0.

STADLEROVÁ, H. (2017). Podpora tvůrčích činností jako možnost seberealizace sociálně znevýhodněných klientů i jako prostor výchovného působení. *Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017. ISSN 1210-3691. S. 40–57.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1715-2.

VANĚČKOVÁ, Michaela. *Artefiletika na základní škole* [online]. 2017 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/90639>

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

VRBOVÁ, Michaela. *Práce se žáky s odlišným mateřským jazykem – spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a základní školy* [online]. 2017 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/4390/5\\_Vrbova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/4390/5_Vrbova.pdf)

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200369.

## Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1 – RUKA PŘÁTELSTVÍ, ABECEDA .....	118
PŘÍLOHA Č. 2 – BAREVNÝ DIALOG, HVĚZDICOVÍ PŘÁTELÉ .....	119
PŘÍLOHA Č. 3 – LIDSKÉ BINGO .....	120
PŘÍLOHA Č. 4 – SETKÁNÍ DVOU ŽIVLŮ, ZEMĚ, OHEŇ, VODA, VZDUCH .....	121
PŘÍLOHA Č. 5 – NA KVĚTINY, ZAKLETÁ KRAJINA.....	123
PŘÍLOHA Č. 6 – MOJE MASKA, EMOCIONÁLNÍ PANTOMIMA .....	125
PŘÍLOHA Č. 7 – KDO SE SKRÝVÁ ZA MASKOU .....	126
PŘÍLOHA Č. 8 – BAREVNÉ SETKÁVÁNÍ .....	127
PŘÍLOHA Č. 9 – MANDALA .....	128
PŘÍLOHA Č. 10 – RUKA PŘÁTELSTVÍ, KOMUNIKACE VE DVOJICI JEDNOU TUŽKOU .....	128

*Příloha č. 1 – Ruka přátelství, Abeceda*



*Příloha č. 2 – Barevný dialog, hvězdicoví přátelé*

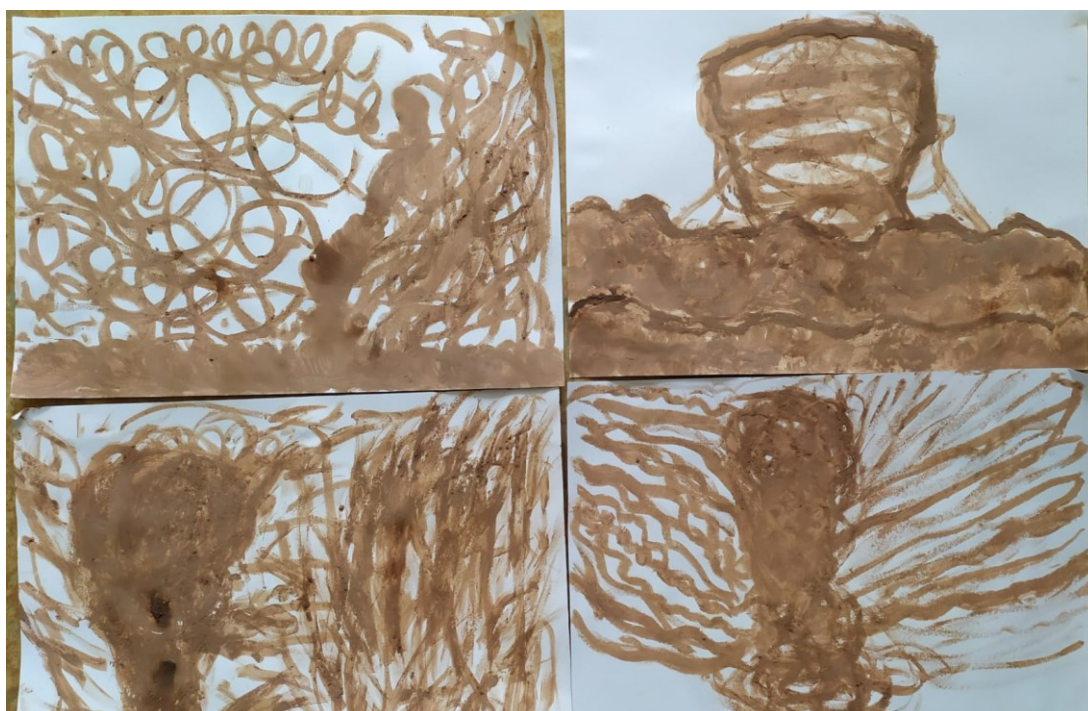
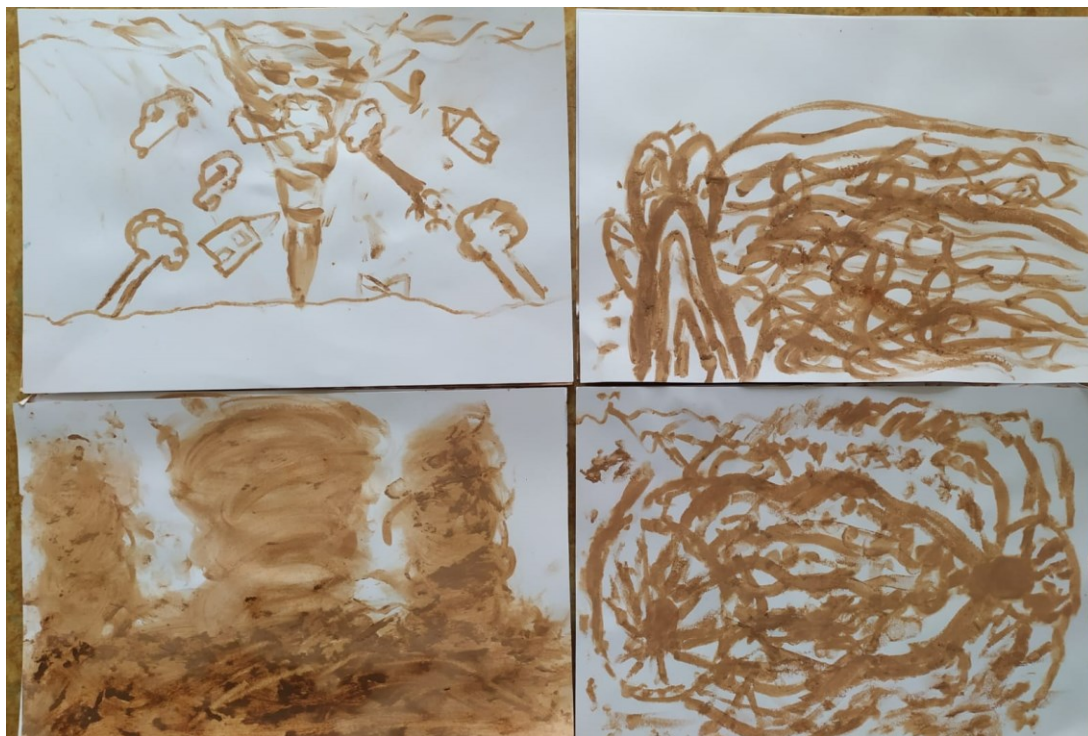


*Příloha č. 3 – Lidské bingo*





*Příloha č. 4 – Setkání dvou živlů, Země, Oheň, Voda, Vzduch*



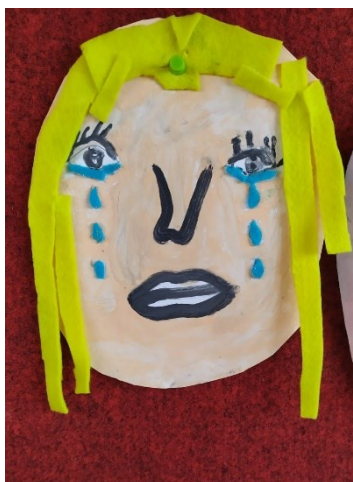


*Příloha č. 5 – Na květiny, Zakletá krajina*

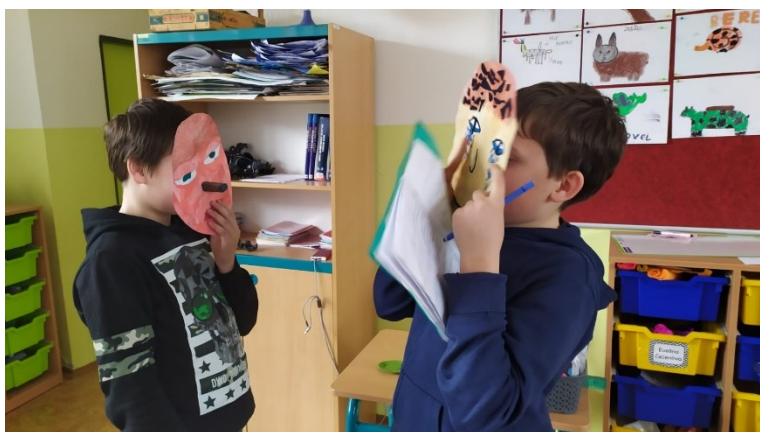




*Příloha č. 6 – Moje maska, Emocionální pantomima*



*Příloha č. 7 – Kdo se skrývá za maskou*



*Příloha č. 8 – Barevné setkávání*



*Příloha č. 9 – Mandala*





*Příloha č. 10 – Ruka přátelství, komunikace ve dvojici jednou tužkou*



