

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce a poznávání v inkluzivní výtvarné výchově
Cooperation and Comprehension in Inclusive Art Education

Bc. Helena Mladá

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní program: Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň základní školy a střední
školy a základní umělecké školy

Studijní obor: N VV-SPG 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce a poznávání v inkluzivní výtvarné výchově potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Semtín, 15. dubna 2024

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu vypracování práce poskytovala, odborné vedení a trpělivost. Dále děkuji všem za ochotu se zúčastnit výzkumu. Na závěr patří mé obrovské díky mé rodině za trpělivost.

ABSTRAKT

Práce se v návaznosti na mou bakalářskou práci věnuje formám spolupráce v inkluzivní heterogenní třídě v hodinách výtvarné výchovy směřujících k rozvoji sociálních interakcí, poznávání a tvorbě vizuálně obrazných vyjádření. Klade si za cíl prozkoumat možnosti společného procesu tvorby výtvarné výpovědi jako nástroje vzájemného poznávání i komunikace různých podob vztahování se a uchopování světa kolem nás.

Teoretická část práce je věnovaná východiskům inkluzivní výtvarné výchovy a sociálnímu paradigmatu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Jako kontext výtvarné vizuální kultury vztahovaný k vzájemnému poznávání a spolupráci je zařazena kapitola věnovaná umění spolupráce. Dále práce zpracovává téma tvorby jako svébytného způsobu poznávání, které zároveň skýtá možnosti participace na vytváření obsahů společného uměleckého vzdělávání v konkrétních hodinách výtvarné výchovy.

Druhá část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu realizovaného v soukromé inkluzivní škole. Případová studie se zaměřila na zkoumání situací ve výuce výtvarné výchovy v 7. a 9. třídě. Jako paralela k designu případové studie byla použita kartografická metoda. Jádrem výzkumného šetření bylo sledování průběhu výtvarné spolupráce žáků s Aspergerovým syndromem s kolektivem třídy a vyučující zejména během participativní výtvarné tvorby. Východiskem pro zjišťování možného vzájemného porozumění a poznávání skrze proces participativní výtvarné tvorby se stala autentická témata žáků s Aspergerovým syndromem.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzivní výtvarná výchova, spolupráce, sociální interakce, heterogenní třída, žák/žákyně s poruchou autistického spektra, vyučující výtvarné výchovy

ABSTRACT

The thesis is related to my bachelor's thesis and focuses on forms of collaboration in an inclusive heterogeneous classroom in art classes aimed at the development of social interaction, cognition and the creation of visual imagery. It aims to explore the possibilities of the collaborative process of creating visual statements as a tool for mutual cognition and communication of different forms of relating to and grasping the world around us.

The theoretical part of the thesis is devoted to the background of inclusive art education and the social paradigm of pupils with special educational needs. A chapter on the art of collaboration is included as a context of visual art culture related to mutual knowledge and cooperation. Furthermore, the thesis elaborates the theme of creation as a distinctive way of cognition, which at the same time offers possibilities of participation in the creation of the contents of collaborative art education in specific art education classes.

The second part of the thesis is devoted to qualitative research carried out in a private inclusive school. The case study focused on exploring situations in art education lessons in grades 7 and 9. A cartographic method was used as a parallel to the case study design. The core of the research investigation was to observe the process of art collaboration between students with Asperger's syndrome and the classroom team and the teacher, especially during participatory art making. The authentic themes of the pupils with Asperger's syndrome became the starting point for exploring possible mutual understanding and cognition through the participatory art making process.

KEYWORDS

inclusive art education, cooperation, social interaction, heterogeneous classroom, pupil with autism spectrum disorder, art teacher

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část	8
1.1 Inkluzivní přístupy k žákům	8
1.2 Zamyšlení se nad cizím/jinakým v kontextu inkluzivního vzdělávání	11
1.2.1 Žák s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání.....	11
1.2.2 Postoje k žákům se znevýhodněním determinované převážně normativním sociálním řádem ve společnosti.....	13
1.2.3 Jinakost z pohledu inkluzivní výtvarné výchovy.....	14
1.3 Žák s Aspergerovým syndromem a výtvarné vzdělávání	15
1.4 Pracovat spolupracovně.....	17
1.5 Poznávání	19
1.5.1 Školní třída jako pluriverzum.....	20
1.6 Umění spolupráce jako východisko pro inkluzivní výtvarnou výchovu	22
1.6.1 „Being-with-one-another“	23
1.6.2 Dokumenta 15 jako specifický typ umělecké spolupráce	24
2 Výzkumná část.....	29
2.1 Výzkumná otázka.....	29
2.2 Metodologie výzkumu.....	29
2.2.1 Případová studie.....	29
2.2.2 Kartografická metoda.....	31
2.3 Prostředí a účastníci výzkumu.....	33
2.4 Popis sběru dat pro obě použité metody.....	35
2.5 Analýza dat.....	35
2.6 Průběh výzkumu.....	36
2.6.1 HU ₁ kazuistika Ž _{CH1} v 7. třídě.....	36

2.6.2	HU ₂ kazuistika Ž _{CH1} v 9. třídě.....	45
2.7	Analýza případových studií HU ₁ a HU ₂	52
2.7.1	Ukázka kódování.....	52
2.7.2	Kategorie kódů	53
2.7.3	Ukázka postupu analyzování jednotlivými kódy v rámci HU ₂	55
2.7.4	Vztahy mezi kategoriemi.....	58
2.7.5	Vlastní interpretace mapy HU ₁	60
2.7.6	Vlastní interpretace mapy HU ₂	63
2.8	Interpretace výzkumného šetření.....	66
2.8.1	Shrnutí interpretace výzkumného šetření	75
	Závěr.....	77
	Seznam použité literatury.....	79
	Seznam vyobrazení.....	82
	Seznam příloh.....	83

Úvod

Diplomová práce se věnuje formám spolupráce v heterogenní třídě v hodinách inkluzivní výtvarné výchovy, které směřují k rozvoji sociálních interakcí a poznávání pomocí tvorby vizuálně obrazných vyjádření. Cílem práce je prozkoumat možnosti společného procesu tvorby výtvarné výpovědi. Tvůrčí proces je zde chápán jako nástroj vzájemného poznávání a možný způsob komunikace různých podob uchopování světa. Ve své práci vycházím z předpokladu, že zkušenosti, postoje, hodnotové rámce apod. transformované do vizuálně obrazného vyjádření mohou nabízet průniky k vzájemnému porozumění. Mohou rezonovat ve sdíleném reflektivním prostředí.

Teoretická část práce je zaměřena na východiska inkluzivní výtvarné výchovy a sociálního paradigmatu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Dále zpracovává téma tvorby jako svébytného způsobu poznávání, které zároveň skýtá možnosti participace na vytváření obsahu společného uměleckého vzdělávání v konkrétních hodinách výtvarné výchovy. Jako kontext výtvarné vizuální kultury vztažený k vzájemnému poznávání a spolupráci je zařazena kapitola věnující se umění spolupráce, v níž jsou blíže popsány dva modely participativního umění.

Obsahem druhé části práce je kvalitativní výzkumná sonda, jež byla realizována v soukromé inkluzivní škole v 7. a 9. třídě. Případová studie je zaměřena na zkoumání zejména participativních situací ve výuce výtvarné výchovy, které mohou vést ke vzájemnému porozumění a poznávání. Společně s designem případové studie je k analýze dat použita kartografická metoda. Jádrem výzkumného šetření bylo sledování průběhu výtvarné spolupráce žáků s Aspergerovým syndromem s kolektivem třídy a vyučující. Obě zvolené výzkumné metody umožnily zmapování a analyzování sociálních interakcí, komunikace a vzájemného poznávání skrze sdílený tvůrčí proces v hodinách výtvarné výchovy, avšak každá z trochu jiné perspektivy. V rámci výzkumného šetření byly hodiny inkluzivní výtvarné výchovy věnovány výtvarnému zpracování témat, jimiž se žáci aktivně dlouhodobě zabývají. Jejich osobní témata přinášena do výuky mohou otevírat prostor pro (vzájemné) poznávání prostřednictvím individuální i skupinové tvorby výtvarné výpovědi a interpretacím vtahujícím se k vizuálně obrazným vyjádřením, jak během procesu tvorby, tak k vzniklému artefaktu.

1 Teoretická část

Teoretická část nastiňuje vybrané koncepty vztahující se k inkluzivní výtvarné výchově, žákům se speciálně vzdělávacími potřebami a způsobům poznávání. Závěrečná kapitola přibližuje dvě vybrané participativní umělecké spolupráce jako kontext vizuální kultury rámcově odrážející některé myšlenky představené v předchozích kapitolách.

1.1 Inkluzivní přístupy k žákům

Pro potřeby této kapitoly napřed vymezím koncept inkluze potažmo inkluzivního vzdělávání. Oba termíny jsou záměnné. Autoři jsou do nějaké míry nejednotní v definování inkluze, proto je zde uvedeno více náhledů. Uvedené definice pouze jiným způsobem vymezují postoje k základním a všeobecným inkluzivním hodnotám, vycházejících ze základních lidských práv, Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením a současného pojetí člověka jako bio-psycho-socio-spirituální bytosti.

V kostce můžeme inkluzi ve společnosti rozumět jako snaze o vytvoření sociálního klimatu a žitého prostředí, ve kterém jsou všichni přijímáni všemi bez zřetele na jejich rozdíly. Každý jsme individualitou, a to je normální. Pivarč naznačuje, že inkluze je cesta, stupeň k různorodosti neboli heterogenitě jako normě. Tento trend by měl dle něj „...směřovat k nevylučujícímu vzdělávání žáků.“ (Pivarč, 2020, s. 18) Inkluzi v prostředí školy vymezuje jako pedagogický koncept.

„Inkluzi je třeba chápat jako samostatný pedagogický koncept, který směřuje ke škole pro všechny, v jejím rámci je heterogenita vnímaná jako normální stav a společnost se nad ní nepozastavuje – normální je být „jiný“, nějak „odlišný“. (Pivarč, 2020, s. 17)

Heterogenitu jako normu ve společnosti žijící inkluzivními hodnotami, můžeme pojímat jako ideální stav, ke kterému inkluze směřuje, neboť sama (inkluze) je procesem. Je však dobré uvést, že bezmezná inkluzivita má své limity a těmi jsou etické a morální hodnoty společnosti i platné zákony. Zilcher a Svoboda uvádí širší definici inkluzivního vzdělávání dle Ainscowa z úhlu pohledu zaměřeného na žáky a studenty v tomto vzdělávacím konceptu.

„Inkluze se zaměřuje na všechny žáky a mladé lidi ve školách, zaměřuje se na maximální docházku žáků, jejich participaci a na jejich maximální výsledky; inkluze a exkluze jde v ruku v ruce v neustálém boji proinkluzivních tendencí s tendencemi 'exkludovat', proto je inkluze nikdy nekončící proces.“ (Ainscow in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 47)

V kontextu heterogenity jako normy, kdy inkluze je procesem k jejímu dosažení, se analogicky váže aktuální ideální přístup společnosti k lidem se znevýhodněním, aktivní participace či sociální inkluze. Koncept si můžeme představit jako horizont, ke kterému se společnost přibližuje, ale ve skutečnosti ho nemůže dosáhnout, jen se stále přibližovat. Jedná se o bezvýhradné, úplné přijetí společenských struktur a jedinců, kdy se nehledí na žádná znevýhodnění a jinakost. Aktivní participace pak znamená „větší flexibilitu celé společnosti, širší pojetí norem a individuálních cílů.“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 93)

Zajímavé členění inkluze nabízí Ainscow, kdy ji dělí z hlediska její možné míry přijetí ve školství.

- „povrchová či povrchní – reflektující inkluzivní tendence jen na úrovni politického trendu
- střední – jsou zde přítomny markantní proinkluzivní změny ve školní praxi
- hluboká – internalizace inkluzivních hodnot“ (Ainscow in Slowik, 2019, s. 221)

Za dopad povrchové inkluze bychom mohli považovat zamyšlení se Dana Goodlyho. V kapitole knihy *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction* se pojednává o vzdělávání z pohledu Disability studies. V kapitole vymezuje možné riziko pro inkluzivní vzdělávání. Tvrdí zde:

„Pakliže inkluzivní vzdělávání nezvládne boj s neoliberálně-ableisticky podnikatelským charakterem vzdělávacího systému, pak úspěšná inkluze může být měřitelná pouze úspěchem jedinců, kteří se úspěšně etablovali do systému podnikatelského úspěchu.“ (Goodly, 2016, s. 178)

Nejedná se pak o inkluzi, kde jsou přijímaní všichni bez rozdílu a kde jsou všem poskytnuty optimální podmínky k dosažení maxima ve vzdělávání, ale je to prostředí, ve kterém jsou úspěšní jen ti, co zvládnou naplnit požadavky obrazu úspěšného žáka, občana či pracujícího. (Goodly, 2016) Podkladem pro toto tvrzení je ve zkratce Goodlyho závěr, že se rozmohl byznys s návaznými službami, jako je např. speciálně pedagogická diagnostika žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a nejrůznějšími terapiemi, aby žáci, co nejvíce zapadali do kolektivu třídy a naplňovali představy o úspěšném žákovi, tedy žákovi, který je schopný (*abled*). (Goodly, 2016) Dále předkládá znejišťující myšlenku, paradox, že inkluzivní vzdělávání se vylučuje s efektivitou vzdělávání, a tedy „produkcí“ úspěšných žáků. Avšak nabízí možné východisko zvažující transformaci významu edukace, který do značné míry koreluje s principy inkluzivního vzdělávání. Nástin vychází z propojení dvou myšlenkových proudů. Prvním z nich je kritická pedagogika (*critical pedagogy*), jejímž cílem je kritický náhled na vzdělávání, hlavně ve spojení diskriminačních procesů, stereotypů a předsudků. Druhým je disability studies, který intenzivně

zkoumá rovnoprávnost a podmínky pro uplatnění lidí s postižením i jinými znevýhodněními ve společnosti. Z těchto dvou proudů syntetizovala svůj návrh na transformaci vzdělávání Marcia Rioux, který můžeme brát jako model společenství a vzdělávání.

- *„všichni jsou respektováni jako rovni bez ohledu na obtíže (difficulties)*
- *akceptuje se, že participace může být pro některé jiná, ale sociální inkluze je cíl pro všechny*
- *rovnost je cíl ne prostředek*
- *není nezbytné být si rovni ve smyslu schopností nebo talentu, aby byl jedinec stále přínosem pro komunitu*
- *netržní a neproduktivní hodnoty přispění jedince společnosti jsou uznány*
- *je požadována redistribuce zdrojů“ (Rioux in Goodly, s. 179)*

Ve své monografii Zilcher a Svoboda vymezují tři základní složky inkluzivní pedagogiky a na nich staví svou definici, kterou vztahují na prostředí školy. Jsou to složky: *„didaktika (praxe), kultura a politika.“*

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoli zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 56)

Můžeme si všimnout, že přímo vystihují některé body sepsané Rioux týkající se komunity a rovnosti. Převodem do školního prostředí, kde škola je komunita zahrnující různé aktéry jako jsou např. žáci, jejich rodiče, pedagogičtí pracovníci, nepedagogičtí pracovníci, kteří jsou rovnocenní a vzájemně se respektují, dostáváme prostředí a společenství, které je budováno v souladu s inkluzivními hodnotami. Podstatu významu inkluze pro vzdělávání všech žáků výstižně shrnuje Pivarč.

„... efektivní způsob k zajištění plnohodnotnější sociální soudržnosti a k participaci v dané společenské komunitě.“ (Pivarč, 2020, s. 16)

Inkluzivní přístupy k žákům můžeme shrnout do několika bodů. Vycházím zde z publikace Jakuba Pivarče *Na cestě k inkluzi*.

- Dbát na individuální vzdělávací potřeby a potenciál žáka – učitel zjišťuje, poskytuje a zajišťuje podporu žákovi a je jeho průvodcem v kompetenčním modelu vzdělávání, osvojování gramotností a znalostního vzdělávání.
- Individualizace a diferenciací žákova vzdělávání – výuka vychází z individuálních potřeb žáka, jejímž cílem je jeho pokrok; vnitřní diferenciací ve smyslu přizpůsobení obsahu, metod, organizačních forem výuky atd.
- Zařazování kooperativních aktivit podněcujících sociální interakci – všichni žáci participují na společné věci a každý pracuje na své individuální úrovni a zároveň se od sebe učí.
- Budování bezpečného, respektujícího, podporujícího, podněcujícího prostředí pro všechny v rámci školní komunity. (Pivarč, 2020)

1.2 Zamyšlení se nad cizím/jinakým v kontextu inkluzivního vzdělávání

Kapitola diskutuje jinakost z pohledu inkluzivního vzdělávání v Česku, normativního sociálního řádu kolorujícím s neoliberalismem ve vzdělávání a výtvarné výchovy jakožto předmětem svázaným s tendencemi současného vizuálního umění.

1.2.1 Žák s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání se snaží nevydělovat žáky na ty s potřebami a ty bez nich. Podle Wedella je ústředním motivem inkluze přistupovat ke každému rovnocenně, ne však stejně. (Wedell in Goodly, 2016) Wedellovo tvrzení můžeme vyložit i jedním z hlavních inkluzivních přístupů k žákům, a to individualizací a diferenciací v jejich vzdělávání. Avšak stále si pomáháme žáky označovat určitými kategoriemi, které se sice posunuly v přechodu z integrace na inkluzi od názvosloví odkazujícím k jejich diagnóze jako např. „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo „žák s postižením“. (Pivarč, 2020, s. 16) Nyní se spíše odkláníme od používání termínu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, který je doposud oficiálním označením v rámci zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také vyhlášce č. 27/2016 Sb., která přímo upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle Pivarče by inkluze neměla být redukována na:

„...pouze na žáky se SVP a stavět ji do opozitu vůči tzv. „intaktním“ žákům. Tím by se její pojetí nesprávně redukovalo na koncept, který pozitivně diskriminuje pouze určitou část populace (např. žáky se sociálním znevýhodněním, postižením atd.). Inkluze ve vzdělávání se týká všech žáků. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kde každý

jednotlivý žák má rozličné individuální (vzdělávací) potřeby.“ (Lechta, Gary in Pivarč, 2020, s. 16)

Používáme proto termín „žák s potřebou podpůrných opatření“, do kterého jsou zahrnuti všichni žáci potřebující podporu ve vzdělávání. Protože, kdybychom byli důslední, tak samotná vyhláška i zákon dělí žáky na intaktní, se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané nebo mimořádně nadané. Nicméně musíme připustit, že i označení vycházející z individuálních potřeb žáka s sebou nese určité „škatulkování“. (Pivarč, 2020) Na druhou stranu však musíme připustit, že znalost žákových potřeb se neobejde bez jejich pojmenování a detekce.

Důvody pro vnímání rozdílnosti žáků jako přirozené, samozřejmé a obohacující uvádí v odborném speciálně pedagogickém článku Josef Slowík dle Miroslavy Bartoňové.

- *„humánní (úcta k druhým lidem a jejich životu);*
- *právní (respektování rovnoprávného přístupu ke všem);*
- *pragmatické (profit z kontaktu s odlišnými lidmi, obohacení o nové úhly pohledu, nové informace, nové zkušenosti...)*“ (Bartoňová a kol. in Slowík, 2019, s. 218-219)

Odlišnost považuje za formu kulturního determinantu, kterou lze vnímat cizí s negativní konotací nebo přirozeně, pozitivně jako podobu přirozené diverzity. Podle Ekinsové je očekávání různosti ve všem znakem inkluze. V této souvislosti varuje před uchopováním inkluze jako nějaké uniformity. (Ekinsová in Slowík, 2019) Uniformitu si můžeme představit třeba jako dosažení stejných výsledků ve vzdělávání anebo jako Wedellovo tvrzení uvedené výše, že ke všem nepřístupujeme stejně.

V souvislosti s inkluzivní transformací ve školství je spojeno několik faktorů, které je nutné překonat, aby proces transformace mohl být úspěšný. Faktory jsou spojeny s implementací proinkluzivních opatření např. legislativní rámec pro oblast vzdělávání na makrosociální úrovni nebo materiální zabezpečení školy na úrovni mezosociální. Jedním z faktorů, které dohromady tvoří jeden komplex nutný pro realizaci úspěšné inkluze, je faktor uplatňující se na mikrosociální úrovni. Tato úroveň řeší implementaci inkluze v rovině konkrétních vztahů jednotlivých aktérů. Zahrnuje jejich postoje, předsudky a miskoncepce aj. (Pivarč, 2020)

1.2.2 Postoje k žákům se znevýhodněním determinované převážně normativním sociálním řádem ve společnosti

Mnoho postojů na mikrosociální úrovni vychází z normativního sociálního řádu, kdy se odlišností a jinakostí vyjímají z domnělé normality. David Bolt v předmluvě narativně zaměřené výzkumné sbírky autorů s žitou skutečností znevýhodnění, autoetnograficky, autokriticky uvádí, že nespravedlnost tohoto řádu je hluboká a rozvratná. V důsledku toho jsou lidé se znevýhodněním často terčem nevyžádaných soudů a rad od intaktní společnosti ohledně jejich nedostatků, jak by na nich měli pracovat i co je pro ně nejlepší. Často se tak děje v dobré víře pomoci. Další problém spatřuje v nahlížení na různé vztahy mezi osobou se znevýhodněním a intaktním jedincem, kdy jsou zabarveny, vnímány např. jako charita vůči člověku se znevýhodněním.

„Jinak řečeno jedinec bez znevýhodnění je automaticky vyvýšen na úroveň, která zajišťuje snazší chopení se příležitostí a vztahů, které mohou být relevantnější pro znevýhodněný protějšek, ve smyslu, že posledně jmenovaný je redukován na odrazový můstek ke zlepšení dříve jmenovaného. V důsledku je všechno od meritokracie po žádostivost přebito obdrženou moudrostí normativního sociálního řádu, který jistě pěstuje pocit oprávnění.“ (Bolt, 2021, s. xvi)

Protože se výzkumná část zaměřuje na žáka s Aspergerovým syndromem, uvádím jeden z předpokladů, se kterým se může setkat zejména v dospělosti, ale některé jeho aspekty může zažívat i ve škole. Sonya Freeman Loftis ve své analýze mapuje metanarativy osob s poruchou autistického spektra na pozadí své vlastní žité zkušenosti a současných globálně sledovaných televizních sérií, v nichž se vyskytuje osoba s autismem. Sama autorka zažila i nevyžádané rady, jak v prologu diskutoval Bolt.

„Neurotypičtí (ne-autističtí) lidé mi několikrát doporučily v různém kontextu a při různých sociálních příležitostech, že mé autistické vlastnosti mohou být zmírněny, když budu víc cvičit a jíst více jogurtu. Ve svém životě jím hodně jogurtu, zatímco jogurt je výborný, tak neléčí autismus (cvičení nefunguje jakbysmet).“ (Freeman Loftis in Bolt, 2021, s. 94)

Uvádí zde dva metanarativy zakotvené v teorii postmoderní francouzské filozofie, kdy metanarativ vysvětluje problematiku univerzality, ale tím vyčleňuje všechny osobní narativy. (Bolt, 2021) První, že autismus může být vyléčen, a tedy že se léčba nepodařila, když jsou u jedince stále přítomny autistické znaky. Mnoho lidí si navíc představí, že za to může sama dospělá osoba s autismem, že jde o morální selhání jí samotné. (Freeman Loftis in Bolt, 2021)

Současná medicína, ví, že autismus nemůže být léčen, nicméně někteří stále možnou léčbu hledají. Autorka to pokládá za kontroverzní, protože mnoho lidí s autismem vyléčení být nechtějí, neboť býtí autistou je podstatnou součástí jejich identity (Loftis in Freeman Loftis in Bolt, 2021) Druhý dokonce označuje za převládající v západní kultuře „... *autismus je představou věčného dětství*“. Tato všeobecně se vyskytující představa autismu jako věčného dětství „...*vede k falešné kredibilitě vůči předpokládané autoritě, kterou si neurotypičtí dospělí často nárokují na jejich autistické protějšky.*“ (Freeman Loftis in Bolt, 2021, s. 94) Tento rošířený stereotyp mnohdy vede k diskriminaci na trhu práce. (Stephenson, Harp and Gernbacher in Freeman Loftis, 2021)

1.2.3 Jinakost z pohledu inkluzivní výtvarné výchovy

Osobní narativy žáků mohou být zohledňovány při jejich podpoře ve vzdělávání. Prostor pro ně může být otevřen v rámci nabývání některých kurikulárních klíčových kompetencí a průřezových témat. Velmi dobře se s nimi dá pracovat ve výtvarné výchově. Šobáňová ve své publikaci *Tvoříme společně* shrnula důvody, proč je výtvarná výchova inkluzivní, a tudíž otevírá možnosti poznání se a vzájemného poznávání se skrze výtvarnou tvorbu spojenou s reflektivním dialogem. Právě přístupy, které kriticky nahlíží na kategorizaci postižení a řeší koncept jinakosti, jsou podobné těm, co vystihují současnou výtvarnou výchovu a jsou pro ni, díky jejímu vývoji, přirozené. (Šobáňová a kol., 2018)

„Nejen výtvarná pedagogika, ale i sama referenční oblast výtvarné výchovy, umělecké pole, dosti často pracuje s principem odmítání normativů, překonávání konvence, tvořivého narušování stereotypů a vůbec s tematizováním a odmítáním stigmatizace, vylučování a konceptu stejnosti. ... Sám fenomén postižení, handicapu, stigmatu, ošklivosti, nenormality a vůbec jakékoliv jinakosti je oblíbeným tématem řady tvůrců a rovněž umělecká tvorba „jiných“ lidí. ... Tedy umění a kultury lidí, kteří nějakým způsobem neodpovídají dobové společenské normě nebo většině a kteří skrze tvorbu a specifickou kulturu vytvářejí kulturu menšinové hrdosti, již sama většina nakonec uznává, obdivuje, zahrnuje do většinového diskurzu, nebo dokonce napodobuje.“ (Šobáňová a kol., 2018, s. 43)

V inkluzivní výtvarné výchově je možné také pracovat na postojích ke spolužákům, osobám se znevýhodněním. Šobáňová uvádí, že podpora přijetí a sociálního začlenění těchto žáků do kolektivu třídy může probíhat např. formou kooperativního učení a reflektivních dialogů, jež jsou provázány s tvorbou v celé její šíři. (Šobáňová et kol., 2018) V mém výzkumu se právě zabývám

spoluprací a poznáváním v procesu tvorby při participativním výtvarném úkolu v kolektivu třídy, jejímž členem je žák s Aspergerovým syndromem. Protože jedinec s Aspergerovým syndromem často bývá označován za „jiného“, „jinak přemýšlejícího“, „jinak se chovajícího“, „nerespektujícího normy“ a podobně, zajímalo mě, jestli společná participativní tvorba může přinést porozumění jeho „jinakosti“ skrze výtvarné zpracování jeho osobního tématu.

1.3 Žák s Aspergerovým syndromem a výtvarné vzdělávání

Tato kapitola se zaměřuje na možná omezení žáka s Aspergerovým syndromem, které by mohly být příčinami žakovy nespolupráce a neúspěchu v hodinách výtvarné výchovy. Možné příčiny jsou zároveň uváděné symptomy syndromu.

Vybrané rysy pro oblast výtvarné výchovy dle Thorové:

- potíže v oblasti pragmatické roviny řeči – řeč často neodpovídá sociálnímu kontextu dané situace
- obtížněji se zapojují do kolektivu vrstevníků
- obtížné chápání společenských pravidel chování
- doslovné chápání řečeného
- obtížné chápání potřeb ostatních lidí
- omezená schopnost vyjadřovat pocity
- mohou být náchylní k sebepodceňování, odsuzování a hledají chyby na sobě samých
- ulpívavé a úzké zájmy, ve kterých je určitý řád či alespoň prvky opakování (např. encyklopedické zájmy, dopravní prostředky, počítače a programování, kosmos, vodovodní potrubí aj.) (Thorová, 2006)

Attwood ve své monografii uvádí obdobné oblasti. K poslednímu jmenovanému říká:

„...prohloubený intenzivní zájem o nějakou oblast nebo činnost... má pro dítě naprostou prioritu a dominuje jeho konverzacím s druhými... Objevený zájem je spojen s rozvinutou fantazií a tvořivostí, dítě se pohotově učí nové informace a dovednosti. V naprosté většině se však jedná o soustředěný zájem dítěte, který si užívá samo.“ (Attwood, 2005, s. 87-89)

Currie and Ravenscroft témuž v návaznosti na tvrzení, že zájem rozvíjí anebo je příčinou rozvoje fantazie a tvořivosti, uvádějí že autismus je poruchou imaginace. Svou tezi prezentují vůči vymezení se dvěma již existujícím kognitivně psychologicky zaměřeným teoriím. Na základě zjištění v oblasti kognitivní neuropsychologie uvádějí, že lidé s autismem mají potíže v oblasti

exekutivních funkcí. Ty mohou být rovněž příčinou jejich neadekvátního sociálního chování. Co jsou exekutivní funkce upřesňuje ve vztahu k teorii deficitu exekutivních funkcí jako možné příčiny poruch autistického spektra Thorová.

„Exekutivními funkcemi označujeme kognitivní mechanismy, které usměrňují naši pozornost, směřují chování k určitému cíli a tlumí první okamžitý impulz, který nás vybízí reagovat na vnější podněty určitým, mnohdy nevhodným, způsobem.“ (Thorová, 2006, s. 352)

Tato teorie předpokládá, že autismus je převážně poruchou právě exekutivních funkcí, kdy jejich přehlcení podněty vede k problémům v sociální interakci a chování, a tedy nabízí jiné vysvětlení, než že autismus je porucha mentálního, myšlenkového systému zodpovědného za sociální oblast. Někdy se tato hypotéza nabízí jako východisko pro zamítnutí myšlenky, že autismus indikuje potíže s mentalizací. (Currie a Ravenscroft, 2002)

„Mentalizace je schopnost chápat sebe a ostatní z hlediska intencionálních duševních stavů, jako jsou pocity, touhy, přání, postoje a cíle. Zjednodušeně řečeno se jedná o imaginativní vnímání a interpretaci chování jako spojené s intencionálními duševními stavy“ (Allen, Fonagy a Luyten in Karvai, 2021, s. 21)

Právě chápání pocitů ostatních je zastřeno reakcemi na neadekvátní podněty, které nedokážou potlačit. Avšak nedostatečné exekutivní funkce mohou být příčinou neschopnosti či rozvoje mentalizace. Ale autoři s touto teorií nesouzní a nabízejí svou vlastní, kdy podle nich je autismus poruchou imaginace, kdy imaginací myslí:

„... zařízení, jenž nám asistuje v porozumění a při řešení problému napříč řadou různých oblastí (domains)“. (Currie a Ravenscroft, 2002, s. 139)

Díky výše zmíněným obtížím jedinců s autismem, může žák s Aspergerovým syndromem ve výtvarné výchově vizuálně komunikovat překvapivým způsobem, který nemusí odpovídat dané situaci. Neboť vizuální kultura v celé své šíři je způsobem komunikace, která vytváří příležitosti pro sociální interakci a sama často vzniká jako reakce na sociokulturní dění i vnímání světa. Zde se jeví koncept Currieho a Ravenscrofta, že autismus je poruchou imaginace, jako vhodné vysvětlení pro překvapivá výtvarná vyjádření žáků s Aspergerovým syndromem. Mohl by být také příčinou jejich nespolečné práce v hodinách výtvarné výchovy, z důvodu nemožnosti uchopit výtvarný problém nebo neporozumění zadání výtvarného úkolu.

V kapitole bylo předloženo několik označujících termínů pro osoby s autismem. V českém prostředí se stále užívá zastřešující termín člověk s poruchou autistického spektra (člověk s PAS), který vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN 10. Tudiž tento termín užívaný pro celé autistické spektrum pervazivních vývojových poruch, včetně Aspergerova syndromu, zcela odpovídá medicinskému modelu postižení, ve kterém je kladen hlavní důraz na diagnózu vztahenou k normě, normálnímu vývoji, Aspergerův syndrom nevyjímaje. Z hlediska inkluzivního zaměření této práce se jeví jako mnohem vhodnější termín objevující se v zahraniční literatuře s větším ohledem na koncept jinakosti a respektem k jedinci, osoba s autismem, protože z tohoto označení vymizela slova porucha a syndrom odkazující se přímo k diagnóze. Avšak pro srozumitelnost je v práci dále použita převážně terminologie užívaná v našem prostředí.

1.4 Pracovat spolupracovně

Předcházející text vymezil i některá možná omezení žáka s Aspergerovým syndromem v kontextu výtvarné výchovy. Jelikož se práce také zabývá spoluprací v inkluzivní výtvarné výchově a řádná část znevýhodnění žáka v tomto kontextu vyplývá ze sociální interakce, zařazují zde kapitolu orientovanou na spolupráci z několika vybraných úhlů pohledu. Nejprve zde krátce vymezím, proč je spolupráce klíčovým faktorem inkluzivního vzdělávání, poté představím některé konkrétní modely spolupráce v návaznosti na pole výtvarného umění.

Adamus pro potřeby metody hodnocení inkluzivní školy transformoval principy inkluze vycházející z odborných dokumentů (např. Dokumentu ze Salamanky (1994)) a literatury. Všemi vybranými principy se propisuje princip komunikace. *„Kvalita podmínek inkluzivního vzdělávání velmi úzce souvisí se schopností všech členů komunity komunikovat mezi sebou“*. (Kratochvílová in Adamus, 2015, s. 24) Jedním z nich je pak princip vzájemné podpory a spolupráce a je provázaný s principem vzájemného respektu. (Adamus, 2015)

„Jde o to, že žáci musí ostatní žáky přijmout, respektovat je i jejich odlišnosti a spolupracovat s nimi jako s každým jiným“ (Adamus, 2015, s. 22)

Jak už jsem zmínila v první kapitole pojednávající o inkluzivních přístupech k žákům, v prostředí inkluzivního vzdělávání jsou všichni žáci, a tedy je nedělíme na skupinu intaktní a skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Jsou to žáci, kteří chtějí zažívat pocity sounáležitosti se svými spolužáky, chtějí mít své místo v dynamice tohoto „uměle“ vytvořeného společenství a být sociálně úspěšní. Stěžejním je podpůrné a bezpečné klima třídy, kde jsou rozvíjeny sociální kompetence, vzájemná spolupráce a sociální soudružnost třídy. (Adamus, 2015)

„Jsou-li žáci vedeni k odpovědnosti za společný výsledek, učí se mnoha kooperativním dovednostem, a to včetně respektu k druhým. Učí se přijímat svoji různorodost a využívat svého potenciálu při společných činnostech. Kooperativní činnosti přispívají k rozvoji vrstevnických vztahů a k postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu“ (Kratochvílová in Adamus, 2015, s. 23)

Spolupráce tedy může být nástrojem pro poznávání sebe sama i vzájemné poznávání se, ale měla by se dít na pozadí respektujícího přístupu ke všem zúčastněným. Zejména se tak děje v nerestriktivním prostředí, o kterém Hájková se Strnadovou uvádí ve své publikaci *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*, že je jedním z klíčových aspektů inkluze. Definují ho jako prostředí, které je přístupné a prostupné architektonicky i komunikačně. Díky tomu umožňuje komunikaci a pohyb všem. Zároveň poukazují na nutnost horizontální a vertikální prostupnosti vzdělávacího systému, tedy jeho diverzifikace (Hájková, Strnadová, 2010). S tímto prostředím si identifikují prostor, v němž nejsou omezení ani bariéry jakéhokoliv původu, ať už spojené s dispozitivem třídy nebo s tematickým plánem či cíli hodiny. Tento inkluzivní model prostředí můžeme snadno přenést na prostředí učebny výtvarné výchovy. Mělo by se jednat o svobodný respektující prostor, který žákům umožní komunikovat, vytvářet a interpretovat jakákoliv rozličná vyjádření, nejenom ta vizuální.

V Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění je jako jedna z vhodných modifikací vyučovacích metod a forem zařazena skupinová výuka neboli kooperativní učení. Oba termíny se používají záměně. Pro žáka s Aspergerovým syndromem může být práce ve skupině náročná.

„Práce ve skupině je pro cílovou skupinu obtížná z hlediska navázání a udržení přiměřeného sociálního kontaktu, komunikace se spolužáky, přijetí role ve skupině a schopnosti umět přiměřeně kooperovat a podílet se na výsledku celé skupiny.“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2015, s. 84)

Kooperativní uspořádání výuky je podle Kasíkové postaveno na vzájemné spolupráci ve skupině s cílem dosažení výsledku, kdy jednotliví členové jsou na sobě pozitivně vzájemně závislí. V současné době je kooperativní výuka preferovanou vyučující metodou, neboť *„vyplývá z pojetí světa jako světa vzájemné souvislosti a závislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde*

problémy technologické, ekonomické, politické atd. nemohou být řešeny izolovaně.“ (Vališová a Kasíková, 2010, s. 185-186)

1.5 Poznávání

V této kapitole, diskutující poznávání v rámci procesu tvorby, vycházím ze sémiotického pojetí výtvarné výchovy, neboť tento přístup je obsažen v současně platných Rámcových vzdělávacích programech pro vzdělávací oblast umění a kultura.

„Sémiotický přístup k výtvarnému umění i k výtvarné výchově ukazuje, že jejich hlavním vlivem a přínosem je strukturace lidského vizuálního vnímání a jím strukturovaného myšlení (restrukturace lidské obrazivosti) s cílem rozšíření možností individuálního poznávání a sociální komunikace a kooperace.“ (Kizbergerová a kol., 2019, s. 5)

Tento přístup aplikovaný na poznávání ve výtvarné výchově můžeme zastřešit diskurzivním pojetím výtvarné výchovy, neboť: *„Diskurzivní povaha vizuality ovlivňuje percepci, myšlení i prožívání.“* (Fulková, 2008, s. 22)

V diskurzivně chápaných hodinách výtvarné výchovy nebo uměleckého vzdělávání pak *„...učitelé i žáci vstupují do specifického sémiotického prostoru vznikání a výměn znaků a vytváření jejich významů. Výtvarná výchova je svou povahou nutí vést dialog, nutí k formulacím, k sdělování a sdílení myšlenek i emocí.“* (Fulková, 2008, s. 20)

Z publikace kolektivu autorů *Tvorba jako způsob poznávání* jsem do své práce vybrala Peregrinův koncept společenství myslí a jeho předloženou analogii ke kulturnímu poli, neboť koresponduje s mým přemýšlením nad tvorbou a poznáváním, o kterém jsem si měla možnost udělat vlastní obrázek během svého studia. Moje poznání o tvorbě vychází převážně z výše uvedeného diskursivního a sémiotického pojetí výtvarné výchovy. Protože se výtvarná výchova zabývá vytvářením a interpretací různých obrazně vizuálních vyjádření a vizuální kulturou, shrnu zde z téže publikace, co vyjádřením rozumíme a co symbolizuje.

Jakékoliv vyjádření otevírá prostor pro dorozumívání a porozumění prostřednictvím jazyka. Samotné vyjádření je založeno na předporozumění, můžeme říci i prekonceptu. Vyjádření symbolizuje a přenáší obsah původního podnětu, ke kterému se vztahuje a *„může být předmětem intencionálního postoje a výkladu. Elementární akt tvorby je tedy nejmenší pomyslný článek potenciálně neomezeného řetězce interpretací „vsunutých“ mezi subjekt a svět.“* (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 95) Můžeme si představit, že tím, jak interpretujeme naše vnímání

světa, tím že na něj nahlížíme skrze naše prekoncepty získané v sociokulturním prostředí, jež nás obklopuje, dochází k aktu tvorby vyjádření, které mohou být jazykové nebo parajazykové a zároveň se mohou doplňovat. Parajazykové lze označit i za expresivní a jedná se např. o hudbu nebo výtvarné umění. (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013)

Ustanovením významu našeho vyjádření, pak vyjádření existuje jako odkaz na určité souvislosti, konceptuální rámce, čímž se jeho význam zevšeobecňuje a můžeme mu přiřadit funkci a hodnotu. (Cassier, Bloomfield in Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013) Tím můžeme obsah či význam vyjádření i jeho vytváření považovat v kulturním poli za uchopitelný a určitelný. Externalizace obsahu či významu tvorbou přináší možnosti hledání jeho alternativ skrze porovnávání hodnotových rámců. Právě tato možnost je společná pro tvorbu a poznávání.

Pereginův „koncept společnosti myslí úzce koresponduje s představou kulturního pole tvorby i jeho konceptuálního prostoru. ... Prostřednictvím konstruktů společnosti myslí se potvrzuje souvztažnost tvorby a poznávání: lidský subjekt je s to něco poznávat a porozumět tomu teprve poté, co se naučí své poznávání konstruovat a do potřebné míry zdůvodňovat jako obsah komunikace ve společnosti myslí. ... Porozumění a „uchopování“ obsahu společně se snahou se o něm dorozumět je „součástí obecnějšího procesu sebeutváření, skrze něž si jedinci budují vědomí sebe sama i ostatních, své vlastní minulosti, jakož i svého postavení ve světě a v sociálních skupinách, do nichž patří. ... výsledkem této konstrukce poznání je tvůrčí dílo. Každý pokus o tvůrčí projev může být chápán jako součást obecného procesu poznávání, dorozumění a sebeutváření uvnitř společnosti myslí. Hranice mezi tvorbou, poznáváním a vzděláváním se z tohoto hlediska jeví jako prostupná a pohyblivá.“ (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 112)

Oproti tomu je koncept pluriverza a pluriverzálního myšlení, jevící se mi nejprve v mírném kontrastu, spíše rozvinutím a potvrzením diverzity možných vyjádření, jejichž obsahy jsou ustanovovány v různých kulturních polích, zároveň spolu vzájemně existují a jejich platnost není zpochybňována, jelikož jsou brány jako rovnocenné.

1.5.1 Školní třída jako pluriverzum

Escobar svůj koncept pluriverzálního myšlení označuje za jiný rámeček myšlení, než je inkluzivní. Podle něj je multiplicita praxí a zkušeností, tvořena unikátními zkušenostmi komunit na podkladě jejich rozdílných zázemí. Pluriverzum je tedy označení pro všechny světy. Tyto „světy jsou vzájemně spojeny a vzájemně spolu související, například tím, jakým způsobem domorodé světy existují v rámci moderního světa“ (Escobar in Griniuk a kol., 2023 s. 42) Pluriverzum je propojení

mnoha ontologií a světem, kde se může nacházet mnoho světů. Jinými slovy „*umožňuje mnoha světům a pravdám zároveň rovnocenně koexistovat.*“ (Mingolo in Griniuk a kol, 2023, s. 42 (tabulka č. 4.1))

Teoretické úvahy o pluriverzu jsou poměrně nedávné. Zabývají se tématem multipolarity a jsou hlavně kritikou západního pojetí univerzality. V Escobarově pojetí jsou vztaženy na oblast designu ve spojitosti s v současnosti velmi naléhavým výzkumem klimatických změn a udržitelnosti jako možného zpomalení negativních dopadů nadprodukce. Uvažuje, jak lze modernisticky pojatý design a jeho transformativní potenciál osvobodit od vžitých neoliberalistických konceptů, aby mohl design být co-designem a být kreativně vytvářen různými komunitami z nových redefinovaných světů a budoucností. (Miettinen, Mikkonen, Dos Santos a Sarantou, 2023) Pluriverzální myšlení je totiž také nástrojem sloužící dekolonizaci vědění rozpojováním a znovu sestavováním struktur v rámci vzdělávacích institucí. (Griniuk a kol., 2023) Účelem dekolonizace je hledání nových cest poznávání a vzdělávání, které mohou v návaznosti na koncept pluriverza vycházet ze sdílení jednoho světa, jenž je tvořen mnoha světy s různými komunitami a jejich jedinečnými zkušenostmi.

Myslím si, že tento koncept je možné převést na prostředí školní třídy. Kdy jednotlivé světy mohou fungovat jako metafora pro kolektiv žáků ve třídě. Každý žák si s sebou do výuky přináší jiné pozadí např. odkud pochází, jaké má rodinné zázemí, svoje osobní prožitky, zájmy a vztahy uvnitř kolektivu. Představuji si to tak, že taková třídní koexistence, kde jsou si všichni v každém okamžiku rovni, by měla být místem, kde jsou jednotliví žáci podporováni ve své autonomii a zároveň respektují potřeby svých spolužáků, tedy že vzájemná závislost a propojení individualit poskytuje prostor pro objevování těchto vazeb i pro poznávání našeho bytí. Vztaženo k obrazně vizuálnímu vyjádření, chápaného jako jedinečný způsob žákova vztahu k zadanému tématu a uchopení výtvarného úkolu, je vhodným nástrojem pro zjišťování těchto vztahů reflektivní dialog.

„Reflektivní dialog ve výtvarné výchově nemá ani diagnostickou, ani terapeutickou funkci, i když je zdrojem mnoha velmi osobních poznatků o sobě i o ostatních jak pro žáky, tak i pro vyučující. Reflektivní dialog je především prostředek k definování a ustavování společného prostoru výpovědi, který v podstatě utváří specifický diskurs výtvarné výchovy. Tento prostor, má-li být skutečně autentickým prostředím, v němž vzniká žákovská autorská výpověď a probíhá její reflexe jako výsledek tvůrčího procesu, není a nemůže být jednou provždy definován. Ustavuje

se vždy znovu, v závislosti na konkrétních podmínkách, změnách ve vztazích, na vývoji v oblasti poznání, na působení vnějších vlivů.“ (Kitzbergerová, 2014, s. 60)

Když je podpořena a brána vážně autonomie žáků, můžeme přirozeně s jejich artefakty a výpověďmi pracovat jako s legitimním zdrojem informací, pak se *„dostáváme do pohyblivého, proměnlivého světa skutečného, často obtížného poznávání. Vstupujeme se svými žáky do nejistého prostředí společného hledání, omylů a autentických výroků.*“ (Kitzbergerová, 2014 s. 25) Takto nastavené diskurzivní pole umožňuje skrze výpovědi rozvíjet vizuální gramotnost (Fulková, 2002), protože kolektivním zkoumáním, porozuměním, recepcí a interpretací potencionálně dochází k učení, kdy se rozvíjí všechny složky učiva obsažených v Rámcových vzdělávacích plánech. Samozřejmě je v tom zahrnut i samotný vznik vizuálně obrazného vyjádření a uvažování nad ním v průběhu procesu. Dalo by se říci, že otevřenou komunikací, kterou umožňuje právě podnětné a bezpečné prostředí, rizomaticky vstupujeme do významů pravd a obsahů jednotlivých vyjádření. Společně pak výpovědi formují mapu, jež se proměňuje, definuje, převrací v závislosti na nich. *„Mapa je otevřená a spojitelná ve všech dimenzích, rozložitelná, převratitelná, schopná neustálých modifikací. ...má oproti obtisku, který vždy vychází „nastejno“ mnohonásobné vstupy.*“ (Deleuze a Guatarri, 2012, s. 17). Tato nehmotná mapa, pak mapuje naše momentální poznání.

1.6 Umění spolupráce jako východisko pro inkluzivní výtvarnou výchovu

Nejprve jsou zde shrnuty současné pohledy na participativní umění nebo umění spolupráce a jeho všeobecné zaměření. Dále jsou popsány dva unikátní modely. První z nich pochází z prostředí výtvarné pedagogiky a jedná se zároveň o art-based výzkumnou metodu. Druhý je potom vícevrstvý a byl navržen do jisté míry i jako možný nástroj zkoumající procesy poznávání a výměny znalostí v uměleckém kolektivu až po jeho participanty a diváky.

Podle Kestera můžeme v současném umění identifikovat nespočet modelů kolaborativní praxe tedy mnoho způsobů být spolu. (Kester, 2011)

Kolaborativní, kolektivní, komunitní, participativní umění a umění spolupráce jsou termíny označující primárně způsoby společné praxe, kdy se umělci, kolektivy, skupiny, komunity a další participující jedinci podílejí v procesu tvorby na vzniku společného artefaktu, kterým může být i proces praxe samotné, drobná intervence, společné vizuálně obrazné vyjádření aj. Záměrně jsem uvedla mnohovýznamovou, poněkud nečitelnou, definici umění spolupráce, protože jsem na textu samotném chtěla ilustrovat přirozenou heterogenitu způsobů spolupráce. *Současné*

kolektivní praxe jsou spojeny s decentralizovanou a heterogenní sítí, která se vytvořila z post-Fordovské sociální kooperace.“ (Virno in Bishop, 2012, s. 12) Mnoho těchto praxí se orientuje na sociální témata v celé škále, od pulzujících až po ty marginalizována. Smysl těchto praxí shrnuje Bishop následovně:

„Participativní umění je vnímáno jako směřování symbolického uměleckého kapitálu směrem ke konstruktivní sociální změně.“ (Bishop, 2012, s. 13).

V této práci vymezuji participativní umění právě z úhlu, který definovala Bishop, protože se moje výzkumné šetření týká uměle vytvořené sociální skupiny školní třídy a jeho subtématem je i drobná intervence směřovaná ke kolektivnímu uvědomění, že žák s Aspergerovým syndromem přináší svými tématy, kterými se dlouhodobě a intenzivně zabývá, zdroje kumulovaného poznávání skrze jeho jedinečný pohled na svět, kterým může obohacovat společnost.

V dalším textu používám různé termíny pro označení umělecké spolupráce podle toho, jak je použili samotní autoři a ve výzkumné části jsou slova participativní, společné, kooperativní, skupinové použita jako synonyma, protože všechna označují proces průběhu tvorby.

1.6.1 „Being-with-one-another“

Mira Kallio se ve své disertační práci zabývala uměleckým a výtvarně edukačním projektem zaměřeným na kolaborativní uměleckou spolupráci s osobou s autismem a výtvarnou pedagožkou. Po dobu dvou let spolupracovala se svým výzkumným partnerem na participativním výtvarném projektu, převážně společné malby. Zkoumala možnosti „jiného dialogu“ v neverbální a non-kognitivní interakci prostřednictvím kolaborativního uměleckého díla. V centru jejího výtvarného zkoumání byly procesy spoluvytváření a kolaborace. Poznání a pedagogické porozumění bylo konstruováno skrze empirickou a participativní uměleckou tvorbu. (Kallio in Sederholm, 2012)

Když spolupracovala se svým partnerem uvědomila si význam společné spolupráce ve sdíleném prostoru, přímo konfrontujícího další osobou. Bylo to možné jenom proto, že se nesnažila vědomě navázat žádné spojení v dialogu, neboť to nebylo možné, protože s ní spolupracoval člověk s autismem, který verbálně nekomunikoval. Její poznání, jak sama shledává, je blízké konceptu francouzského filozofa Jeana-Luca Nancyho „being-with“. *„Když pracujeme v kolaboraci je nezbytné necílit na řešení či rozvinutí konečných vymezení se k druhé osobě nebo co to znamená být/fungovat v prostorově vázaném vztahu.“* (Nancy in Kallio in Sederholm,

2012, s. 12) Pro ni společně sdílený prostor představoval svým významem „je“, protože její „partner zůstává vždy nedefinovatelný a tedy, co může být zkoumáno zůstává vždy odlišné od vzájemně dohodnuté spolupráce v čase a prostoru.“ (Kallio in Sederholm, 2012, s. 12) Ontologickým základem pro její výzkum se stalo pojmenování spolupráce ve významu „being-with-one-another“ vycházejícího z její zkušenosti a Nancyho konceptu „being-with“. Svou kolaboraci mezi ní a partnerem popsala jako vizuální, materiální, prostorovou, sensorickou, sociální a tělesnou. Společný kontakt byl například tvořen lechtáním, když partner pociťoval radost ze vznikající malby, tak polechtal sebe nebo ji. Kontakt byl tvořen nepřímo, kdy projevy spokojenosti byly vyjadřovány skrze materiálnost a sensorické zkušenosti z malby. Podle Nancyho být spolu (being-together) je taktní a diskrétní, když tlak anebo příliš velká očekávání nedominují zkušenosti. Diskrétnost nepopírá, ale mění a ochraňuje, povzbuzuje riskování a odvahu. (Nancy in Kallio in Sederholm, 2012)

Z výzkumu výtvarné kolaborace mezi umělkyní a výtvarnou pedagožkou s osobou s autismem, jež verbálně nekomunikuje, vyplývá, že samotné sdílené prostředí je nástrojem spolupráce, stejně jako společný proces tvorby. Klíčovým faktorem je nerestriktivní prostředí determinované jak samotným architektonickým prostorem, tak společně vytvořeným diskrétním a bezpečným klimatem.

1.6.2 Dokumenta 15 jako specifický typ umělecké spolupráce

Documenta 15, mezinárodní přehlídka současného umění v Německém Kasselu, vznikala rizomaticky s odkazem na organicky se proměňující prostředí, ekosystém, které bylo formováno a ovlivňováno spoluprací různých mimoevropských uměleckých skupin s přizvanými umělci z různých koutů světa, místními komunitami a diváky v celém jejím průběhu. Pro vymezení modelu spolupráce si vypůjčili a zavedli pro potřeby přehlídky terminologii spojenou s pěstováním, obděláváním půdy a skladováním zásob. Pro potřebu dalšího textu uvádím jako příklad indonéské slovo ekosistem. Jeho význam je ekosystém a podle slovníčku Dokumenty je zároveň termín propojující dohromady vzájemně závislé cykly zdrojů a energie. Skupiny, kolektivy a jedince trávící společný čas nicneděláním i společnou prací (ruangrupa a kol., 2022)

Tvůrci Dokumenty se zamysleli v souvislosti s péčí o ekosystém nad otázkou „*Jak lidé vytváří materiální a nehmotné infrastruktury, které potřebují k obživě a zachování sebe samých v jejich ekosystému?*“ (ruangrupa a kol., 2022, s. 30) Otázka je položena jako metafora ke způsobům a procesům kolektivní, kolaborativní a participativní spolupráce umělců, uměleckých uskupení

a všech participujících působící na lokální komunitu prostřednictvím převážně sociálně angažovaným uměním.

Položená otázka se často viditelně nepromítala do umělecké tvorby přizvaných uměleckých kolektivů, umělců a umělci vedených institucí, ale spíše do jejich pozic v rámci participace ve společenských a politických hnutích komunit, kterými jsou členy. Tudiž Dokumenta 15 byla zaměřena na to, jak a s jakými hodnotami umělci a kolektivy pracují ve svém domovském prostředí. Cílem bylo zjišťovat, jak přemýšlejí nad tématy a problémy svého okolí a jak svou uměleckou praxí hledají řešení, která mohou být užitečná pro danou komunitu. Svoje způsoby práce zaměřené např. na řešení otázek, příběhů, okolností a dilemat, poté dále kontinuálně rozvíjeli v Kasselu, kam je přenesli, byť jemně modifikované pro dané nové prostředí. K tomu jim posloužil překlad, ne však doslovný, spíše poetický, tak aby mohly jednotlivé praxe oslovit více různých potencionálních uživatelů. Účelem přenesení modelů bylo otevřít prostor pro diskusi a vzájemně se učit z dialogů. Zároveň úmyslem tvůrců Dokumenty 15 bylo přestavit namísto přehlídky uměleckých artefaktů fungování procesů sdíleného sociálně angažovaného komunitního umění a nabídnout tyto procesy k vzájemnému poznávání a obohacování se mezi sebou i všech účastníků. (ruangrupa a kol., 2022)



obr. 1, Myšlenková mapa kolektivního sdílení v přizemí Fridericianiana

Jako příklad komunitní participativní praxe, zastřešený indonéským pojmem, můžeme uvést jeden s exponovaných výstavních prostorů, Muzeum Fridericianum, které bylo vnímáno samotnými vystavujícími uměleckými skupinami a umělci jako samotný lumbung.

Lumbung podle nich označuje zároveň proces sdílení a Indonéské komunitní skladiště úrody (ruangrupa a kol., 2022). Jde o koncept kolektivního sdílení (ruangrupa a kol., 2022) a ve svém důsledku o informální vzdělávání. V celém přízemí se odehrávali workshopy, setkávání různých uměleckých skupin, se kterými divák mohl interagovat. Vytvořili organicky se neustále proměňující prostředí, které svým dispozitivem nemělo odkazovat k muzeu či galerii. Místo toho vytvořili lumbung neboli skladiště rýže, které svým architektonickým uspořádáním skýtá prostor, jež může být využit pro sdílení znalostí a jejich tvoření, neboť poznání se může odehrávat všude, ať jsou to sociální, obytné nebo právě skladištní prostory. Účastníci a umělci zde spolu sdíleli nejenom procesy vzájemného kolektivního poznávání skrze umělecké projekty, na kterých participovali a ke kterým přispívali svými znalostmi, názory, kreativitou apod., ale také spolu žili, vařili, jedli a pili. (ruangrupa a kol., 2022) Můžeme říci, že procesy poznávání vedoucí k participativní tvorbě uměleckého díla, se odehrávaly v rámci kolektivního žitého sdílení, které bylo orámováno neformálním domácím prostředím, jenž přímo kontrastuje s původním prostorem galerijní instituce.



obr. 2, *Neighbors for a hundred days?*
Sheree Domingo, sken části kresby *Harvest Drawing*,
(ruangrupa a kol., 2022, s. 36)

Samotní tvůrci Documenty 15 uchopili celý Kassel jako městský organismus a ekosystém, v protikladu k jeho vnímání jako kontextu výstavy a jeho/její historie. Tvrdí, že v Evropě inklinujeme k centristickým myšlenkám o vědění, historii, umění, které by svým přístupem chtěli decentralizovat nebo dekomprimovat. Připravili proto prostředí ruruHaus, kde hostili Kasselskou komunitu (domnívám se, že převážně uměleckou) spolu s členy a umělci, pro které prostředí ruruHausu, nebylo jen obývaným prostorem, ale také laboratoří pro testování plánovaných translací, přenosů jejich lokálních přístupů do ekosystému Kasselu. (ruangrupa a kol., 2022)

Mnoho vystavujících skupin společně proměnilo umění v angažovaný kolaborativní sociální proces a prostor řešící témata útisku, útlaku, sociálního vyloučení, zneužívání přírodních zdrojů apod. Jedním z vystavujících kolektivů byly Taring Padi, kteří spolupracují s komunitami po celém světě. V rámci Dokumenty vystavily nové a staré bannery, plakáty a wayang kardus (loutky z kartonu). Nové objekty byly vytvořeny v rámci spolupráce s různými komunitami např. migranty, místními, skupinami pouličních umělců z Německa, Indonésie, Nizozemska a Austrálie. Všechna díla zpracovávala sociopolitická témata a byla vytvořena na základě tří hlavních principů kolektivu – organizovat, vzdělávat a agitovat. Taring Padi (lze přeložit jako „fangs of rice“ „rýžové tesáky“ s odkazem na tvrdou špičku rýžového zrna) jsou kolektivem Indonéských umělců a aktivistů, který své objekty tvoří na různých kolaborativních převážně politicky senzitivních komunitních workshopech pořádaných v Indonésii i jinde. Společné a společně vytvořené artefakty v podobě plakátů, loutek, transparentů aj. slouží jako komunitní sdělení při protestech, karnevalech a hudebních preformacích. *„Za pomoci satirické ikonografie a stručných a poutavých textů, tyto umělecké materiály trefně a ostře komunikují politicky zabarvená sdělení týkající se lokálních křivd a zájmů.“* (Wong Binghao in ruangrupa a kol. 2022, s. 193)

Z pohledu v tomto případě více empirického diváka (Fulková, 2008) jsem byla schopna vidět jen venkovní instalaci kartonových postav, které byly přilepeny, na jakýchsi různorodých tyčích. Pole postav působilo vcelku agresivně, mnoho z nich mělo ruce vztyčené nad hlavou a vyobrazení hýřila čistými nelomenými barvami. Přišlo mi, že se dívám na karikatury lidí z různých společností, neboť součástí některých byly i nápisy v cizích jazycích. Při návštěvě této instalace nebylo jasné, že mohou být používány na happeninzích jako loutky komunikující závažná sociopolitická témata různých komunit. Ano, bylo z nich možné vyčíst neklid a jakousi angažovanost. Nicméně v jejich záplavě nebylo čitelné pro někoho, kdo se nepodílel na jejich vzniku nebo neznal sociopolitické kontexty důvodu proč vznikly, odhalit jejich podstatu. Během



obr. 3. Vyobrazené principy Taring Padi, na plakátu, instalace v Hallenbadu

mé návštěvy pro mě zůstaly cizími, jinakými a neznámými bytostmi. Avšak díky seznámení se s principy spolupráce v rámci Dokumenty 15 a samotného kolektivu Taring Padi, mohu postavy vnímat s větším porozuměním, a dokonce i s větším respektem ke kvalitě jejich výtvarného zpracování, protože estetický zážitek nebyl hlavním cílem jejich vytvoření. Šlo zde o vzájemnou spolupráci v kolaborativním uskupení uměleckého kolektivu Taring Padi a participantů z řad komunit, jejímž cílem bylo dát najevo prožívání jednotlivců a celé komunity vztahující se k jejich prožitě, žité zkušenosti s konkrétními, pro celou zapojenou komunitu známými tématy, jež ji přímo ovlivňují. Participace zároveň umožnila otevřít pole pro výpovědi jednotlivých aktérů a vzájemné ujasňování významů, emocí a náhledů na situaci, která je přímo determinuje.



obr. 4, Taring Padi, Waywang Kardus (loutky z kartonu, instalace *The Flame of Solidarity: First they came for them, then they came for us* před Hallenbadem)

2 Výzkumná část

Pro svou práci jsem si zvolila za hlavní cíl prozkoumat možnosti společného procesu tvorby výtvarné výpovědi jako nástroje vzájemného poznávání i komunikace různých podob vztahování se a uchopování světa kolem nás. Jádrem výzkumu je společná tvorba žáků vycházející z osobního tématu vybraného žáka. Specificky žáka s PAS a jeho spolupráce se spolužáky a vyučující. V následující části textu popíšu a zakotvím jednotlivé metody výzkumu, představím průběh výzkumu, způsoby sběru dat, jak budou analyzovány a předložím interpretaci výsledků výzkumu.

2.1 Výzkumná otázka

S ohledem na cíl výzkum jsem stanovila dvě výzkumné otázky.

VO₁: Může společná tvorba vycházející z osobního tématu (žáka s PAS) zprostředkovat porozumění spolužáků?

VO₂: Jaké podmínky je v rámci participativně pojaté hodiny výtvarné výchovy třeba nastavit, aby spolupráce mohla vést k vzájemnému porozumění a poznávání?

2.2 Metodologie výzkumu

Výzkum je pojat jako kvalitativní, jehož podstata je „... do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by nám na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 24) Ve svém výzkumu jsem použila dvě výzkumné metody. Stěžejní použitou metodologií je případová studie. Na doporučení vedoucí mé práce ji doplňuje poměrně experimentální heterogenní kartografická metoda. Stanovená kartografická metoda umožňuje výzkum reflektovat a interpretovat vizualizací jeho průběhu v podobě mapy. Součástí mapy je i zaznamenání probíhajících sociálních interakcí, vztahů a subjektivních přístupů všech zúčastněných aktérů, kteří průběh výzkumu determinují už jen svou přítomností.

2.2.1 Případová studie

Protože je výzkum zaměřen na spolupráci a poznávání v hodinách výtvarné výchovy v heterogenní třídě, vybrala jsem pro svůj kvalitativní výzkum případovou studii, neboť nabízí

možnost důkladného prozkoumání a porozumění vytyčeným jevům, jež jsou předmětem výzkumu. Švaříček, Šed'ová a kol. definují její význam následovně:

„...je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 97)

Myslím, že mnou zvolená metodologie případové studie naplňuje její charakteristiky nutné pro její výběr, jakožto výzkumného designu.

„Na další charakteristiky případové studie jako výzkumné strategie poukazuje Yin:

- případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové);*
- zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu;*
- pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat“* (Yin in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 97-98)

Naplnění prvního a druhého bodu dosahuje uskutečněním výzkumu v heterogenní třídě základní školy, kde jsem se snažila zjistit, jaké jsou možnosti spolupráce žáků v takto diverzifikovaném kolektivu při zpracovávání jejich osobních témat v hodinách výtvarné výchovy. Ohraničeným prostorem výzkumu se staly dvě třídy a byl vymezen délkou participativních výtvarných úkolů. Třetí bod splňuje zamýšlenými postupy sběru dat. Data budou shromážděna formou pozorování, rozhovorů a reflektivních dialogů s vyučující i žáky. Součástí studie bude také analýza realizovaných příprav na hodiny výtvarné výchovy, taktéž hodin samotných a vzniklých artefaktů věnujícím se kooperativnímu výtvarnému zpracování preferovaných témat jednotlivých vybraných žáků.

K výběru případové studie pro daný výzkum je také důležité stanovit si své očekávání, tedy co chceme výzkumným šetřením zjistit. (Švaříček a Šed'ová a kol, 2007) Svým šetřením bych, za pomoci důkladného zmapování a analyzování sociálních interakcí a komunikování odehrávajících se během kooperativně orientované tvorby v hodinách výtvarné výchovy, chtěla zjistit, zda při společné tvůrčí aktivitě dochází k vzájemnému poznávání právě prostřednictvím sdíleného žitého procesu. Dalším zjištěním vyplývajícím z výzkumu by mohlo být také to, jaké podmínky je třeba nastavit, aby k takovému poznávání mohlo docházet. Zde mám na mysli, jak připravit, vést a uchopit participativní výuku ve výtvarné výchově, aby byla přínosná pro žáky z hlediska rozvoje

jejich kompetencí a vizuální gramotnosti. Toto se pokusím odhalit kritickou reflexí svého zvoleného pojetí takovéto výuky.

2.2.2 Kartografická metoda

Jako paralela výzkumné metody případové studie je zde použita výzkumná metoda kartografie, jenž umožňuje mapování proběhlé situace, vizualizaci subjektivních narativů, zachycení dynamiky procesů tvorby apod. Výsledným artefaktem tohoto přístupu je mapa/diagram/grafický záznam kolektivní události. Kartografie může zohlednit dynamiku různých procesů odehrávajících se v prostoru heterogenní třídy během hodiny výtvarné výchovy, které jsou často neuspořádané, multimodální, subjektivně a emočně zbarvené či netransparentní. Cílem využití kartografie, jakožto nástroje pro analýzu, je nabídnout odlišný pohled na získaná data a zároveň možnost porovnat výstupy z obou metod.

Kartografické metody v kvalitativním výzkumu zaměřeném na vzdělávání se začaly dle Marx objevovat v posledních dekádech. Ve své studii pojednává specificky o kriticky orientovaném mapování v prostředí školství. Uvádí, že mnoho kriticky zaměřených studií ve vzdělávání využívá tyto dva teoretické rámce k mapování, a to geo-prostorový a/nebo sociálně-prostorový. Kriticky zaměřené studie například řeší geografický prostor třídy, vyučování a jak ho ovlivňuje učitelovo vzdělání, identity nebo zkušenosti s rasismem. Marx upozorňuje, že pro účely výzkumu ve vzdělávání se až na výjimky neobjevuje striktně geo-prostorový rámec. Ze studie Marx také vyplývá, že mapování je nabídnuto také účastníkům výzkumu jako zdokumentování jejich žité zkušenosti, kterou poté s výzkumníkem reflektují. (Marx, 2023) Je tudíž hlavně nástrojem pro sběr dat.

Vymezení výzkumné metody kartografie v této práci vychází z koncepce Christiny Ribas popsané v autorské esejí *Cartography as Research Process: a Visual Essay*. Ribas se odkazuje na dílo Félixé Guattariho, konkrétně na *schizoanalytic cartography*, jejímž rozvinutím je meta-modelování. Oba koncepty fungují jako techniky subjektivace a zpřístupňují spojení mezi teorií a praxí ve dvojitém pohybu (tam i zpět). (Ribas, 2016) Pro naše účely mapování intersubjektivních situací výuky je zajímavé Guattariho chápání kolektivního, které není synonymem skupiny, ale začleňuje elementy lidské intersubjektivní i další před-personální, senzitivní a kognitivní moduly, mikro-sociální procesy a elementy sociální imaginace (*imanigary*). Kolektivní je považováno za ekvivalent heterogenní multiplicity. (Guattari in O'Sullivan, 2010)

Vedena touto představou umožňuje kartografická metoda navržená Ribas operovat s viditelnými i skrytými modalitami, které se odehrávají a zjevují v procesu výzkumu. Vizualizované trajektorie tak zobrazují mozaiku elementů, které utvářejí situace a jsou subjektivně uchopené výzkumníkem. Metoda zachycuje také procesualnost dějů.

„Kartografii chápeme jako mapování pohybu přání a tužeb. Jako nástroj pro analyzování, mapování, ale i jejich produkci a obohacování. Považujeme ji za transformativní nástroj, který lze adaptovat na specifické situace“ (Ribas, 2016, s. 67) Můžeme také říci, že specifické situace utvářejí proces a směr výzkumu, který je jimi podmíněný.

Meta-modelování (*metamodeling*) chápal Guattari dvěma způsoby: jako naučený vzor chování získaný primárně z rodiny, institucí a socio-politických režimů, kde konečná funkce je norma předepsaná dominantním řádem society; za druhé jako prostředek k mapování procesů a konfigurací. (Guattari in Watson, 2008).

„Meta-modelování je schopno vzít v potaz rozmanitost modelových systémů. Všechny systémy modelování jsou rovnocenné, akceptovatelné, ale jen do té míry, když zavrhnou veškerá zevšeobecnující nároky a přiznají, že nemají jiné využití než mapování existencionálních teritorií... rozvíjí možné průniky do virtuálních a kreativních procesualností.“ (Guattari, in Watson, 2008).

Watson glosuje, že *„meta-modelování produkuje, vytváří a nachází nové způsoby“*. (Watson, 2008)

Ribas chápe kartografickou metodu aktivisticky. Uvádí přístup argentinského uskupení *Colectivo Situaciones* hlásící se k radikálnímu aktivismu, které se snaží vyhybat nastaveným politickým jistotám, vynalézat nové formy myšlení a do svého centra kladou subjektivní zkušenost. (Colectivo Situaciones, Touza a Holdren, 2004) Tento velmi nekoherentní heterogenní typ výzkumu zatím nemá ustálenou metodologii (Russell, 2015), neboť právě jeho zakotvení, abstrahování by mohlo přinést z jeho podstaty redukci výzkumných situací, přístupů anebo angažovanosti výzkumníků. Bertie Russell zdůrazňuje orientaci na proces, spíše než metodu. Reflektuje nastalé situace jako zcela podmíněné, dožadující se pozornosti měnícím se potřebám prostředí, ve kterém je výzkum realizován. (Russel, 2015). V tomto významu je výzkum vždy otevřenou cestou, kde známe její původ a jak začala, ale nevíme, kde skončí. (Malo de Molina, 2004)

Takto pojatý výzkum chápe situaci jako suverénní prostor a čas, který sám definuje své významy (*sences*) a vyděluje se významům, které vytváří stát a trh.

Ribas ve své eseji na vybraných příkladech mapujících různé kartografické přístupy poukazuje, že kartografie může sloužit jako zdroj kolektivního mapování, utváření kolektivních znalostí, formování skupin a může rozvíjet efektivní organizování a vzdělávání. *Schizoanalytic cartography* jako praxe kolektivního výzkumu – spolu s některými formami militantnosti a aktivismu – dovolují uvažovat nad tvorbu vizuálních kartografií, map nebo diagramů jako subjektivačních technik. Tudíž se kartografie stává nejen nástrojem pro znázorňování realit a vztahů, ale také analyzuje a převádí znaky, síly/moc (*force*) aj. Kartografie tak funguje jako nástroj ke zvážení subjektivity výzkumníka kartografa a zasahuje tak do dichotomie, která odděluje výzkumníky od výzkumných subjektů. Dále se tím rozbíjí idea, že výsledky výzkumu mohou být dosaženy jen jednou, a to, když je samotný výzkum dokončený. (Ribas, 2017) Jinými slovy takto pojatá kartografická výzkumná metoda může vizualizací různých modalit, proměnných, subjektivních výpovědí, pozic, vztahů a třeba atmosféry, organizovat nasbíraná data, která mohou být dále analyzována v nově utvořených neukončených interakcích. Zahrnutí rozličných faktorů a jejich vizualizace indikuje komplexnější pohled na výsledky výzkumu i ponechává prostor pro jejich reinterpetaci a nacházení nových významů. Součástí interpretace výzkumu jsou dvě subjektivní experimentální mapy (meta-modely) prostorově mapující případové studie a jejich průběh.

2.3 Prostředí a účastníci výzkumu

Po etické stránce je výzkum zabezpečen informovanými souhlasy s účastí ve výzkumu a taktéž s použitím vizuálních materiálů v diplomové práci. Dále jsou jména všech účastníků výzkumného šetření anonymizována. V anonymitě zůstane i název školy, neboť se domnívám, že by aktéři výzkumu mohli být snadno rozpoznatelní.

Výzkum se odehrál na soukromé základní škole, která se dlouhodobě profiluje jako inkluzivní. Ve třídách je menší počet žáků než na běžné základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Obvykle je zde jen jeden ročník. Maximální počet žáků v ročníku je 16. Ve škole se dbá na individuální přístup k potřebám všech žáků i vyučujících. Budova školy je panelová s rozmanitým vnitřním členěním a má několik vchodů. Celý areál školy je bezbariérový. Pro neznalého představuje bludiště. Učebny jsou vybaveny na sebe napojenými lavicemi v třířadém klasickém frontálním uspořádání. S lavicemi přímo sousedí katedra s počítačem a za ní je umístěna tabule a obrazovka, určená k promítání. Součástí učebny je vždy relaxační plocha vybavena kobercem,

pohovkou a polštáři ve veselých barvách. Dále je v nich kout s umyvadlem. Ve škole se nachází také výtvarný ateliér spojený s keramickou dílnou a vybavenou počítačovou učebnou. Ve škole je pro žáky (a nejen je) zajištěna i nabídka kurzů. K relaxaci žáků jsou také uzpůsobeny chodby školy s rozličnými zákoutími. Žáci zde mohou například využít ke svému odpočinku či studiu kout s pohovkami, půjčit si některou z knih z polic na chodbě, zahrát si různé hry nebo pozorovat školní terarijní zvířata a pečovat o ně. Součástí objektu školy je také zahrada se hřištěm, na kterých žáci mohou trávit čas během přestávek a delších pauz.

Charakter prostředí ve škole můžeme označit jako rodinný. Žáci a učitelé se oslovují křestním jménem a buď si vykájí nebo tykají (zřejmě záleží na vyučujícím). Bezpečné klima je zajištěno partnerským přístupem celé školní komunity a respektující komunikací. Ze své inkluзивní podstaty je škola otevřena směrem k veřejnosti. Pořádá různé komunitní a kulturní akce během celého školního roku. Do přípravy akcí jsou žáci aktivně zapojeni. Velmi často pracují na dlouhodobých mezipředmětových participativních projektech např. autorského divadelního představení.

Výzkumného šetření se zúčastnili dva třídní kolektivy společně s pedagožkou výtvarné výchovy. Pro zachování anonymity budou jednotliví žáci označeni takto Ž_{CH1}, Ž_{D1}, Ž_{CH2}, Ž_{D2} atd, CH označuje žáka a D žákyni. Biologické pohlaví žáků jsem se rozhodla nechat odlišené, protože součástí výzkumu jsou autentické výpovědi žáků a také proto, že velká část kooperace se odehrála z tohoto hlediska v homogenních skupinách. Jelikož žáci, díky nastavenému klimatu ve škole, oslovovali vyučující křestním jménem, ve výzkumu bude označena jako V (pedagožka, vyučující výtvarné výchovy). O sobě budu referovat jako o H. Myslím, že V jako výzkumnice by mohlo být matoucí vzhledem k zaměnitelnosti s V jako vyučující.

Výzkum proběhl v 7. a 9. třídě. Součástí každého kolektivu je žák s Aspergerovým syndromem bez potřeby podpůrných opatření doporučených Speciálně pedagogickým centrem pro vzdělávací předmět výtvarná výchova. Obě třídy účastníci se výzkumného šetření vyučuje výtvarnou výchovu stejná výtvarná pedagožka. V 7. třídě je 17 žáků z toho 5 chlapců a 12 dívek a v 9. třídě je 15 žáků z toho 7 chlapců a 8 dívek. Jedna žákyně 9. třídy se hodin výtvarné výchovy a výzkumu neúčastnila, protože se vzdělávala v domácím prostředí z důvodu dlouhodobého onemocnění.

2.4 Popis sběru dat pro obě použité metody

Do výzkumu jsem nashromáždila data několika způsoby. Z průběhu jednotlivých hodin jsem pořídila krátké poznámky z pozorování, ke kterým jsem připojila bezprostřední osobní reflexi proběhlé hodiny. Obě třídy jsem měla možnost pozorovat i při dvou následových hodinách. Za data považuji i vlastní přípravy do hodin, neboť se k nim často vztahovala má kritická reflexe. Navíc průběh hodiny určoval průběh té další, protože vybraná osobní témata žáků determinovala moji přípravu. Dalším zdrojem jsou nahrávky mluvení žáků o jejich osobních tématech a reflektivní dialogy vztahující se k tvorbě, jak individuální, tak participativní. Z tvorby přímo vycházejí vzniklé artefakty, jež jsou vizuálními zdroji dat a které byly v průběhu reflektivních dialogů autorsky okomentovány. Také mám k dispozici záznam nestrukturovaného rozhovoru s vyučující výtvarné výchovy. Záznamy jsem transkribovala pro potřeby analýzy a originály nahrávek mám bezpečně uschované. Posledním zdrojem dat jsou evaluační a reflektivní dotazníky získané od žáků v závěrečné dodatečné hodině (7. třída) a dotazníky zaslané emailem (9. a 7. třída).

2.5 Analýza dat

V kapitole věnované analýze dat uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. následující:

„Pro případové studie nejsou vyvinuty čistě specifické analytické procedury. Skutečností proto je, že případová studie není ani v rámci kvalitativního diskurzu stále považována ve srovnání například se zakotvenou teorií za zcela plnohodnotnou strategii (Tellis in Švaříček a Šed'ová a kol., 2007, s. 109) Absence uceleného a uznávaného přístupu k datům vzešlým ze studia případů v praxi znamená, že téměř každá studie představuje do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 109)

Data jsem se pro účely případové studie rozhodla analyzovat na doporučení vedoucí mé diplomové práce způsobem, který byl zpracován v rámci zapojení Katedry výtvarné výchovy do výzkumného mezinárodního programu HORIZON 2020 – AMASS v projektu *Acting on the Margin – Arts as a Social Sculpture*. (KVV UK, online) V projektu byly zmapovány postupy výzkumného šetření, zejména jeho příprava, techniky sběru dat a jak data analyzovat. Přehled jednotlivých kroků byl zpracován do protokolu v podobě tabulky. Do své práce jsem vybrala pouze oblast týkající se procesu zpracování dat a jejich analýzy, které jsem částečně upravila pro potřeby svého výzkumu. Dle přizpůsobeného protokolu budou data analyzována následovně:

- transkripce primárních dokumentů
- organizace textů do hermeneutických jednotek (HU)
- uspořádání vizuálních materiálů
- kódování (manuální)
- triangulace – dvě použité metody, vizualizace, konceptové mapy (interní dokument KW UK)

HU jsem zvolila takto:

- HU₁ – 7. třída, případová studie 1
- HU₂ – 9. třída, případová studie 2

2.6 Průběh výzkumu

Výzkum proběhl v inkluzivní základní škole ke konci školního roku 2022/2023 v květnu a v červnu. Šetření se účastnili dvě třídy, v jejichž kolektivu je žák s Aspergerovým syndromem. Šlo o 7. a 9. třídu. Obě třídy dostaly stejný vstupní výtvarný úkol, jehož účelem bylo zmapovat osobní témata žáků, co jim jejich témata přináší a jak je prožívají. Úkol byl zadán jak na náslechové hodině, která předcházela našim společným hodinám, tak i přes Teams. Se 7. třídou jsme se setkali čtyřikrát a s 9. třikrát. Přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny jsou součástí příloh práce. Průběh výzkumu dále mapují přiložené kazuistiky.

Protože je práce primárně zaměřená na spolupráci žáka s Aspergerovým syndromem se spolužáky a vyučující v hodinách výtvarné výchovy a také že výtvarná participativní tvorba vycházela z jeho osobního tématu, nepřijde mi na místě ani v jednom z případů předkládat žakovu diagnostiku, jakožto osoby s PAS. Ani jsem jejich specifika podrobně nezjišťovala např. u školní speciální pedagožky. Pro téma mého výzkumu byl důležitý specifický rys jedinců s PAS, a to jejich možné hluboké zaujetí pro něco dle jejich individuálních preferencí. K tématu si obvykle shromažďují informace i mívají archiv vizuálních záznamů jejich zájmu. V teoretické části uvádím některá další specifika, jež mohou v případě žáků s Aspergerovým syndromem ovlivňovat výtvarnou tvorbu a sociální interakci.

2.6.1 HU₁ kazuistika Ž_{CH1} v 7. třídě

Od vyučující jsem se před začátkem výzkumu dozvěděla, že tento žák má mimořádný zájem o IT technologie. Nicméně sám je do svého výběru témat explicitně nezařadil.

Žáka jsem měla možnost pozorovat na následovné hodině. Svou výtvarnou činnost konzultoval s vyučující, ale jen na její vyzvání, když zaznamenala, že žák v hodině nepracuje. V této hodině žák pracoval na dlouhodobém projektu šití vlastní tašky, podle daného stříhu s vlastním rozvržením použitých látek a tkaním zdobené přední kapsy. Bylo znát, že do činnosti je potřeba ho motivovat i mu ukázat, jak na ně např. oblemování díry na zapínání. S některými kroky mu pomohl spolužák, třeba s navlečením jehly, když si všimnul, že se k tomu nějakou dobu nemá sám. Vyučující v rozhovoru popsala, jak se žák zapojuje do výuku v hodinách výtvarné výchovy.

V: „*No Ž_{CH1}, ten má hodně specifický přístup, protože nikdy jakoby nerozliší, co je tím zadáním řečený. Zvláště když jsou to takový abstraktnější věci, tak tam si myslím, že jako někdy tápe vůbec o tom smyslu, co se po něm chce, že třeba nějaký vyjádření... třeba nějakých jako emotivních zážitků má třeba nějaký pocit nebo něco, že jo... Co vy tady mluvíte, je zpracovává. Tak to mu dělá problém, a to je jedna věc a druhá věc je, že když se něco dělá, tak třeba potřebuje jakoby vyloženě pomoci těmi kroky, že třeba si přijde někdy a jako tak nad tím sedí a neví, co by dál. Jak by, takže si jako...*“

Z toho vyplynulo, že žák potřebuje individuální podporu při porozumění výtvarnému úkolu a strukturování jednotlivých kroků procesu tvorby. Myslím si, že ne zcela porozuměl zadání prvního výtvarného úkolu, kdy měl zaslat 4 autorské fotografie týkající se jeho osobního tématu/zájmu či témat/zájmu. Během jejich prezentace (v rámci naší první společné dvouhodinovky) zmínil svou nejistotu nad svým porozuměním zadání. Jeho vybrané fotografie byly z půlky meme a snímky spolužáka.

Ž_{CH1}: „*Já jsem na to zapomněl a potom V napsala ten email do Teams, tak jsem poslal tohlencto. Se omlouvám, jestli to není úplně podle požadavků. Já nevím, co jsem tam už posílal... takže se bojím...*“ (k meme)

Ž_{CH1}: „*Protože jsem neměl žádný lepší, co poslat... Jsem neměl žádný lepší fotky, co poslat a tohlencto, to byla eee to byl jeden z těch skvostů v mé galerii.*“ (k snímkům spolužáka)

Zároveň bych chtěla uvést, že Ž_{CH1} se kamarádí s Ž_{CH2} a ten mi napřed zaslal o hodně víc fotografií, než bylo uvedeno v zadání a většina z nich byla meme, zbytek tvořily fotografie jeho či jeho přátel. Ž_{CH1} poslal obsahově stejné fotografie/screenshotty. Jeho osobní témata se v nich těžko hledala a sám je neuměl nebo nechtěl pojmenovat.

Ž_{CH1}: „Takže tady...“ (smích) „Tady je jeden meme, co jsem našel. Žádný význam v tom není.“

... ..

H: „Takže Ž_{CH3} pro tebe hodně znamená.“

Ž_{CH1}: „Tady je rozmazaný Ž_{CH3}, protože von mě jednou takhle screenshotnul, když jsem taky takhle dementně vypadal, když skenoval kód na kamu, tak já jsem ho takhle screenshotnul taky.“

H: „Takže pro tebe je důležitý přátelství?“

Ž_{CH1}: „Néé, je pro mě důležitý totiž tuhleto fotku nesmazat.“ (smích) „Tahleto fotka ta je ... jak říkám, žádnéj skrytej význam v tom není, prostě jsem vybral nějakou fotku.“



obr. 5, Meme z výběru Ž_{CH1}

Na otázku, jak se mu jeho osobní témata reflektovala, odpověděl v dotazníku takto:

Ž_{CH1}: „Hell nau“



obr. 6, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

Vzhledem k symbolům a použitému výrazu hell (peklo) předpokládám, že mu prezentování bylo nepříjemné. Avšak vycházím jen ze svého vlastního čtení textu a symbolů, protože dále své vyjádření neměl možnost doplnit, což nyní zpětně pokládám za mnou nedomyšlené v rámci výzkumu. Ani během prezentace mi nedal adekvátní prostor pro doptání se na jeho témata či shrnutí obsahu sdělení meme, neboť téměř ihned ukazoval a komentoval další vybranou fotografii. Vybrané meme a fotky spolužáka také způsobily značné veselí ve třídě.

V druhé části hodiny si zvolil pro výtvarné vyjádření svého tématu kresbou/malbou meme, které při prvním pohledu zkopíroval na papír. Sám mi sdělil, že meme překreslil.

Ž_{CH1}: „Překreslil jsem ten meme.“

H: „Překreslil jsi ho? a proč si ho jenom překreslil?“

Ž_{CH1}: „Protože nevím, co k tomu to. Já jsem prostě nevěděl...“

Společně jsem si vyjasnila, co ho na meme zajímá. Jde o humor.

H: „Mě by spíš zajímal ten tvůj zájem o ty meme.... Proč tě zajímá? Co ti dávají třeba ty meme?“

Ž_{CH1}: „Prostě dobrý humor, tak jsem se tomu zasmál. Takže jsem to překreslil.“

H: „Takže tě baví ten humor na těch memech?“

Ž_{CH1}: „Ano.“

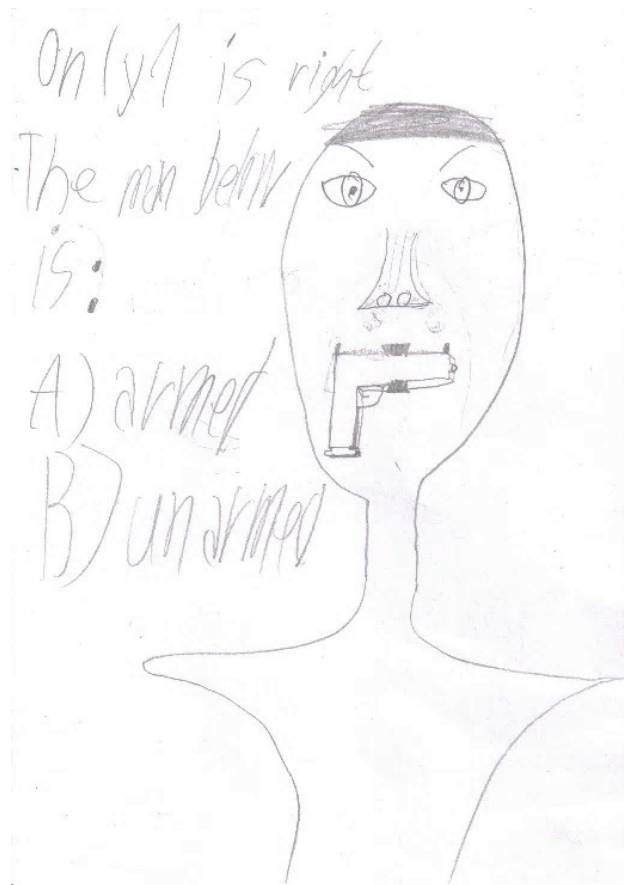
H: „Tak kdyby si mi ho měl teď interpretovat ten meme? Myslím, popsat, co vlastně nám sděluje nebo jak si ho ty vykládáš. Co nám ten meme sděluje.“

Ž_{CH1}: „Em. Je to prostě nesmysl... paradox asi ne... Je to prostě o tom, že armed jedna odpověď je správně... že ten člověk je buďto armed ve smyslu, že má zbraň... a unarmed jakože nemá ruce...“

Sama humor obsažený v meme interpretuji jako rozpor mezi zobrazením muže se zbraní a textu. Text je rozvržen jako kvíz, kdy je jen jedna z variant správně. Nicméně muž na obrázku je jak armed (ozbrojený), tak unarmed (bezruký). Další možná rovina vtipu je, že muž s takovým znevýhodněním, byť je ozbrojený, by zbraň nemohl použít. Proto vybrat jednu z variant, která má být správnou odpovědí, je nesmyslné a tedy vtipné.

Jak jsme se na nakreslené meme společně dívali a povídali si o něm, došlo mi, že na původním meme, měl muž v puse zelenou plastovou pistolku. Svým dotazem na alteraci zbraně, jsem žáka uvedla do nejistoty. V závěru jsme se dotkli právě zbraní, zda ty jsou pro něj tématem.

H: „A kdybys měl charakterizovat... tys to tady pozměnil tu zbraň, co má ten originální mít v puse... No tam byla jo jo, já myslím, nějaká zelená plastová pistolka, co nevypadá jako reálná zbraň.“



obr. 7, Výtvarná interpretace osobního tématu, Ž_{CH1}

Ž_{CH1}: „Já jsem to prostě tak to ... podělal to...“

H: „A tebe zajmaj zbraně?“

Ž_{CH1}: „No tak částečně... Gloky... .. zajmaj mě nebo jako mého tátu zajmaj taky, takže od něj, tak jako občas vstřebám prostě informace. Jo jako nějak mě zbraně částečně zajmaj.“

H: „Takže tahleta konkrétní?“

Ž_{CH1}: „To je... Já nevím, co to je. Já jenom prostě vím, jak zhruba kreslit, já nevím jak základně, já zhruba vím jak základně kreslit Glock a nevím, jaké to je, jestli devatenáct, sedmnáct, osmnáct, já nevím jaké. Možná až do třicítiky nebo něco. Takže nevím, co to ... nevím přesně, co to je za Glock. Ale je to nějaké Glock asi...“

V dotazníku odpověděl opět kresbou, domnívám se, že se stejným významem jako na předchozí otázku. Otázka se týkala toho, jak se mu pracovalo na kresebném vyjádření vybraného tématu a jaké pro něj bylo vyjádření komentovat.

Ž_{CH1}:



obr. 8, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

Tato reflexe probíhala v užším kroužku spolužáků, protože se aktivity účastnili jen někteří. Ostatní pracovali na svých dlouhodobých projektech.

Následující hodina se bohužel konala v čase určeném pro pracovní činnosti, tudíž jsme na společnou tvorbu měli jen 45 min.

Když skupina jejichž členem byl Ž_{CH1}, prezentovala svou participativní tvorbu, kde měli hledat styčné body, asociace svých osobních témat a propojit je v obrazně vizuálním vyjádření, tak se Ž_{CH1} performativního představení jejich tvorby aktivně zúčastnil. Všimla jsem si, že dobře spolupracuje zejména s Ž_{CH2}, se kterým si sekundují.

Ž_{CH1}: „No tak čím začnem?“

Ž_{CH2}: „Začneme od začátku, ne? Spring loaded CZ 75 D Compact...“

Ž_{CH1}: „To je nejlepší zbraň na planetě.“

Ž_{CH2}: „Conef ve vsduchu... Pravýpis... pocity...“

Ž_{CH1}: „Moai“

Ž_{CH2}: „Moai“ „Tři, čtyři“

Ž_{CH1}, Ž_{CH2} a Ž_{CH5} – zpěv

„U zelené tůně válelo se slůně

a jak to bylo dál.

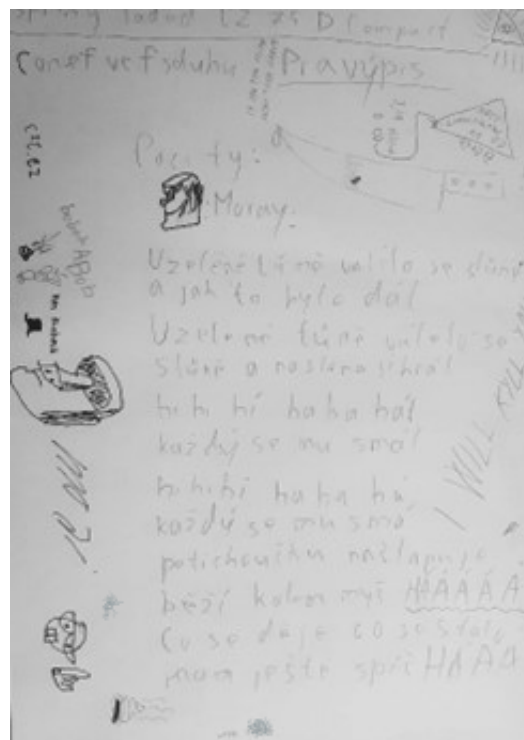
U zelené tůně válelo se

slůně a na slona si hrál.“

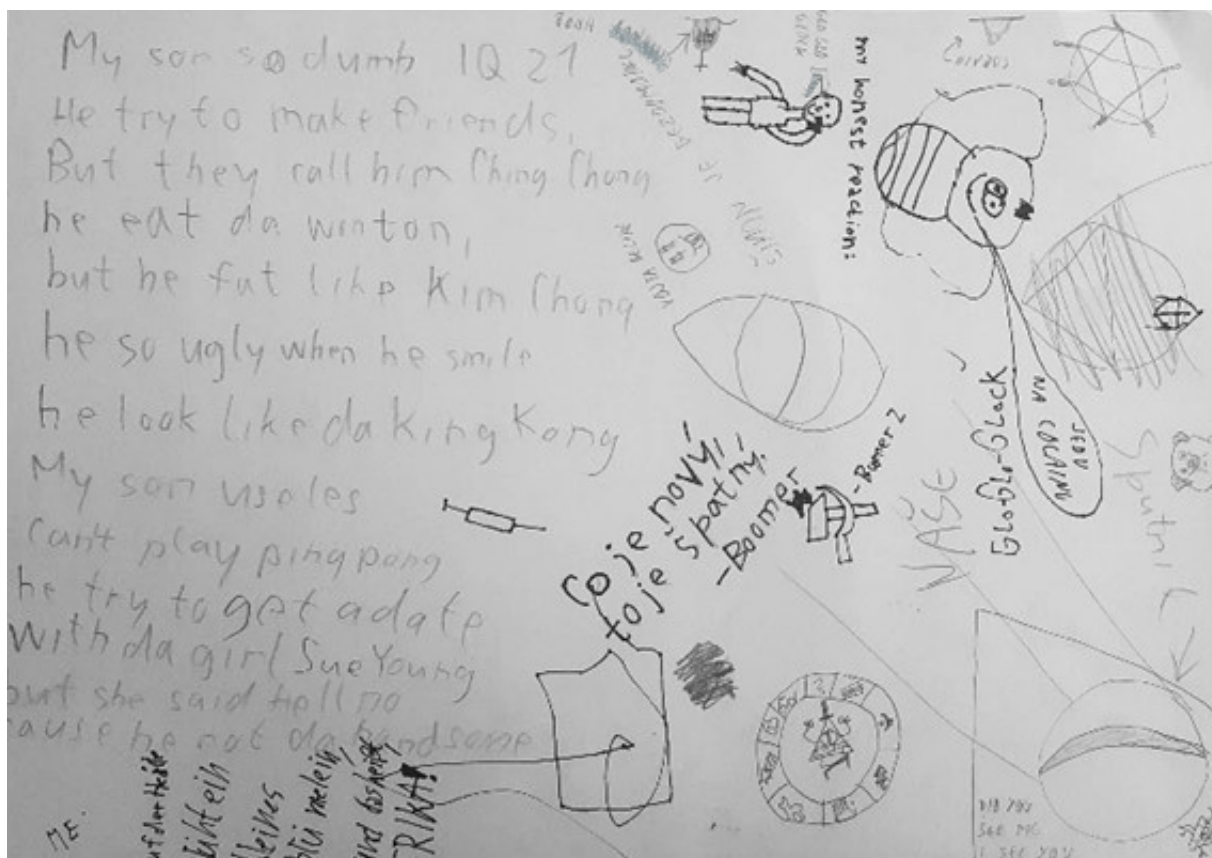
Sám společnou tvorbu popsal obrázkem Moai, který je jednou z dominant společného zobrazení.



obr. 11, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}



obr. 9, Propojení osobních témat, skupina Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 1. str



obr. 10, Propojení osobních témat, skupina Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 2. str

Žáci společnou tvorbu představili celkem performativním vystoupením. Napsané dominantní texty zazpívaly. Anglicky psaný diskriminující a nekorektní text je dohledatelný na YouTube.

Díky tomu, že jejich společná práce je kombinace textu a obrazů a také protože Ž_{CH1} měl ve svých zájmech meme, se další hodiny týkaly tvorby společného meme. Poprosila jsem Ž_{CH1}, jestli by mohl udělat spolužákům přednášku o tom, co to meme je. Nabídla jsem mu, že může spolupracovat s Ž_{CH2}, jelikož jde o jejich společný zájem, Ž_{CH2} mi poslal spousta meme k zadání 1. úkolu. Tandemově představili spolužákům, co meme je a ukázali jim několik ukázek.

Zjištění z dotazníku ohledně spolupráce při participativní výtvarné tvorbě meme skupiny, ve které byl Ž_{CH1}, přinesla ve výpovědích žáků ze skupiny fakt, že spolu spíše nespolupracovali.

Ž_{CH2}: „*pracovali jsme samostatně*“

Ž_{CH1}: „*nespolupracovali*“

Ž_{CH4}: „*pracovali jsme spolupracovně*“

Z této naší poslední hodiny mi žáci nezaslali vytvořená meme, avšak při bezprostřední reflexi měl Ž_{CH1} a Ž_{CH2} téměř totožná meme. Tohle mi zaslal Ž_{CH2}. V této skupině mi každý ukázal vlastní vytvořená meme na svém telefonu. Odpovídají tomu i odpovědi, které se týkaly toho, jak se jim osobně spolupracovalo ve skupině.

Ž_{CH2}: „*dobře, vytvořil jsem několik memes*“

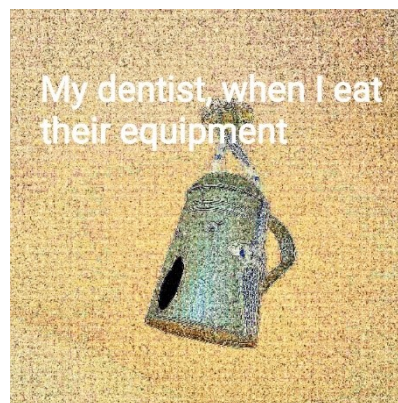
Ž_{CH1}:



obr. 13, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

Ž_{CH4}: „*mně se pracovalo dobře*“

Na otázky v dotazníku, co je pro tebe meme a co ti meme přináší odpověděl Ž_{CH1} znovu vizuálně. Je těžké jeho vizuální výpověď interpretovat bez jeho komentáře. Není ani zcela zřejmé, jestli oba obrázky jsou odpovědí pouze na první otázku, každý na jednu nebo zároveň na obě. Sedící postava by mohla reprezentovat, že meme je pro něj věc, kterou sleduje, dívá se na ni, že je to zkrátka vizuálně obrazné vyjádření. Ještě mě při pohledu na postavu napadá, že žák nad otázkou



obr. 12, Meme dle osobního tématu Ž_{CH2}

přemýšlí a neví, jak na ní odpovědět. U druhého obrázku by mohlo jít o nějaký vtip, ale sama ho v tom nevidím. Usuzuji tak z jeho reflexe překresleného meme, kde jsem mu položila podobné otázky.



obr. 14, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

H: „Mě by spíš zajímal ten tvůj zájem o ty meme....“

Proč tě zajímají? Co ti dávají třeba ty meme?“

Ž_{CH1}: „Prostě dobrou humor, tak jsem se tomu zasmál. Takže jsem to překreslil.“

H: „Takže tě baví ten humor na těch memech?“

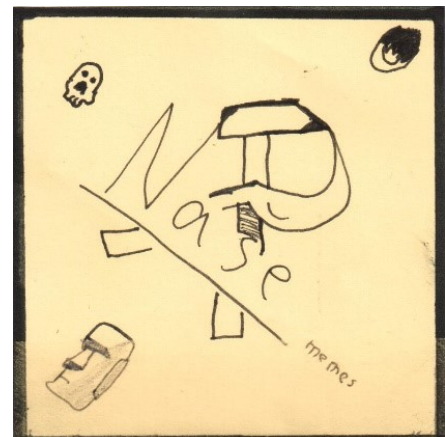
Ž_{CH1}: „Ano.“

Pro srovnání uvádím odpovědi Ž_{CH2}.

Ž_{CH2}: „vtipný, obrázek/video“

Ž_{CH2}: „radost“

S třídou jsme se viděli ještě jednou po půl roce, protože výzkumné šetření bylo z důvodu odpadnutí výuky na konci školního roku přerušeno a zůstalo nedokončené. Původně jsem měla v plánu ještě participativní výtvarný úkol pro celý kolektiv, který by se týkal společného meme, který by je vystihoval jako třídu. Během našeho závěrečného setkání, dostali žáci možnost, ještě vytvořit meme na základě sepsání toho, co jejich zájmy spojuje. Skupina mi odpověděla kresbou, která abstrahovala motivy jejich společného kresebného díla a v jejímž centru se nachází text „Naše memes“. Tímto způsobem vyjádřili to, co je spojuje. Jejich společné meme nakonec nemělo typické atributy meme, protože neobsahovalo text. Ale z jejich prezentace vyplynulo, jaký pocit je Moai a lebka. Takže je možné, že reprezentaci lebky ve svých odpovědích použil Ž_{CH1} právě v tomto významu. Nicméně



obr. 15, Naše memes, Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}

sám Moaie označil za pocit ve speciální kategorii. Je zřejmé, že oba symboly používají jako emotikony.

Ž_{CH1}: „*Tohle nemůžeme okomentovat...*“

H: „*Tak a je to teda lebka a proč je to lebka?*“

Ž_{CH2}: „*Je to lebka, protože vyjadřuje náš pocit.*“

H: „*Jakou to má spojitost? a vaše pocity se teďka se změnilly z moai na lebku během té doby, co jsme se neviděli...*“

Ž_{CH2}: „*Ano.*“

H: „*A moai je teda pocit pozitivní nebo negativní?*“

Ž_{CH2}: „*Moai je...*“

Ž_{CH1}: „*To je samostatná kategorie.*“

H: „*Samostatná kategorie?*“

Ž_{CH2}: „*Neutrální pocit.*“

Ž_{CH1}: „*Když se něco stane, tak na zareagujeme buďto moaiem nebo lebku podle toho, jak se cítíme. Prostě buďto lebka nebo moai...*“

H: „*A jakej je teda mezi nimi rozdíl, mezi moaiem a lebku?*“

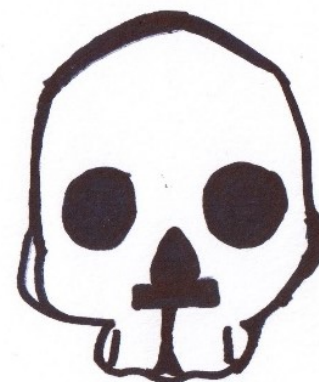
Ž_{CH2}: „*No, že Moai je vínově červený.*“

H: „*Tak jo. Takže ty pocity jsou vlastně záměnný jako neutrální?*“

Ž_{CH2}: „*Ano.*“

Ž_{CH1}: „*Ne.*“

V případě žáka Ž_{CH1} si nejsem jistá, zda meme jsou jeho skutečným osobním tématem, o které se zajímá. Ta, která vybral pro mluvení o svých zájmech jsou vysoce diskutabilní pro ukazování v hodině výtvarné výchovy na základní škole. Jsou z kategorie ofenzivních meme, jak Ž_{CH1} sám uvedl. Navíc zobrazují nerespektujícím a diskriminujícím způsobem Afričany nebo Afroameričany a také osobu se zdravotním znevýhodněním, kdy je její znevýhodnění právě pointou žertu v meme obsaženého. Od vyučující vím, že žák projevuje mimořádný zájem i nadání v oblasti IT



obr. 16, Lebka, meme skupiny Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}

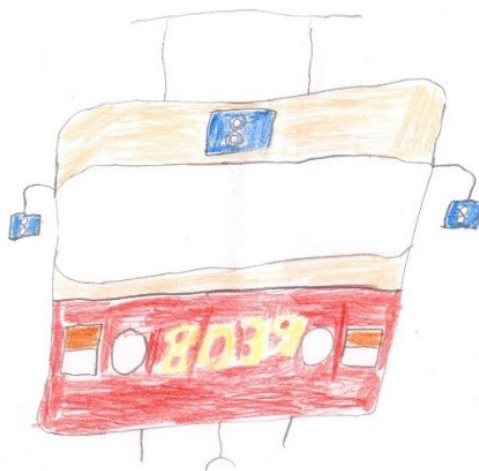
technologií. On je v našich společných hodinách vůbec nezmínil. Této skutečnosti se dotkl pouze jeho spolužák Ž_{CH3}, se kterým mimo výuku spolupracovali na návrhu modelu ponorky, který zamýšleli vytisknout na 3D tiskárně. Ale názorově se rozešli, takže nyní spolu soutěží, kdo bude mít ponorku hotovou dříve. Jako další téma Ž_{CH1} uvedl fotografie Ž_{CH3}, které sám pokládá za skvosty ve své galerii a nechce o ně přijít. Můžeme zde vidět paralelu mezi portréty Ž_{CH3} a memes, protože jejich primárním sdělením je humor, který v nich především vidí Ž_{CH1}. Ohledně jeho výběru můžeme také udělat závěr, že vzhledem k jeho znevýhodnění, nemůže odhadnout kontext situace a negativní konotace zobrazení. Ale je otázkou, jestli je to omluvitelné, protože respektující společenské normy zaměřené na lidskou důstojnost mohou být platné pro všechny a měly by být komunikovány srozumitelným způsobem všem, a to i v inkluzivním společenství.

2.6.2 HU₂ kazuistika Ž_{CH1} v 9. třídě

„Někdo prostě tím jede a nevnímá to a pak jsou tady lidi, jako jsem třeba já, který to vnímá jinak.“

V tomto případě byly hlavním zájmem žáka dopravní prostředky. Především tramvaje a vlaky.

Z rozhovoru s vyučující výtvarné výchovy vyplynulo, že žák školu nenavštěvoval od prvního stupně. Členem kolektivu třídy se stal až později. Vyučující se domnívá, že tato skutečnost ovlivnila i jeho přístup k výtvarné tvorbě. Naznačila, že pravděpodobně díky jeho předchozí zkušenosti má pocit, že má z výtvarky strach. Výtvarné činnosti porovnává s jeho prací v předmětu pracovní činnosti.



obr. 17, Tramvaj T3M, Výtvarně zpracované osobní téma Ž_{CH1}

V: „...protože když třeba na pracovkách ho vidím, tak ho spousta věcí jako baví, že je poměně zručnej na spousty věcí, ale v tý kresbě nebo v takových těch klasických výtvarných technikách, tam mu to jakoby nejde, ale podle mýho mu to nejde jednak, protože se nedokáže soustředit na danou věc a druhá věc je, jako kdyby měl nějakou vnitřní frustraci, že se toho bojí...“

Mě osobně zase z interakce s žákem, týkající se našeho druhého společného výtvarného vyjádření, kdy měl převést původně vyfotografované téma do výtvarného média kresby či malby,

přinesla zjištění, že se svým vyjádřením není spokojen, protože neodpovídá realitě. Několikrát se mi omlouval, že to není dokonalé, nezdáli se mu ani použité barvy a vyjádřil rozpaky nad celkovou podobou jeho nakreslené tramvaje vůči fotografii. Tramvaj skutečně zobrazil se všemi podstatnými detaily. Z dotazníku vyplynulo, že je pro něj zásadní převést všechny rozlišitelné znaky tramvaje do obrazného vyjádření. Také mi vyobrazení nechtěl nedokončené půjčit, abych si mohla udělat sken. Svou tramvaj T3M dokončil, zatímco ostatní prezentovali. Nicméně v dotazníku uvedl, že pro něj bylo vytvořit a okomentovat své vizuálně vyjádřené téma v podstatě bezproblémové. Tato odpověď by také mohla být ovlivněna jednak tím, že otázka nebyla položena bezprostředně a možná také tím, že se jednalo o jeho téma. Zmínila jsem svoji domněnku o jeho potřebě přepisu skutečnosti při rozhovoru vyučující a ta ji více méně potvrdila.

V: „To taky, ale právě to si myslím, že to je ono, že se pořád bojí... že se mu to nepovede tak to radši neudělá... víš, mi přijde, jakože do toho nejde nebo to načrtne a pak to jako zahodí, protože to nemá tu představu, kterou bych chtěl mít, že to jakoby neumí vyjádřit a má strach z toho, že když to špatně vyjádří, že to jako je špatně, jó... že to si myslí...“

Na mé první náslechové hodině velmi zajímavě pojal ilustraci k básni Jaroslava Seiferta, *Panorama*, ze které si vybral poslední dvojverší.

„hřeben hor češe křtici oblohy

a hvězdy padají jak zlaté vší.“ (Seifert, online)

V jeho rytině, technikou suché jehly, byl znázorněn pouze dominantní hřeben a okolo něj hvězdy. V tomto případě se domnívám, že ne zcela vyvodil význam metafory hřeben češe oblohu v tomto kontextu. Před vytvořením skici tužkou dlouho zvažoval, co vlastně z básně bude interpretovat a byl nespokojen. Několikrát se ptal vyučující, co a jak má dělat. Ta ho povzbudila ve využití vlastní představivosti. Vizuálně bylo jeho ztvárnění velmi působivé.

Vyučující uvádí další příklad výtvarného úkolu, na kterém dokresluje své úvahy a pocity ohledně žákovy tvorby.

*V: „...jako má pocit takový vnitřní neohrabanosti, že tomu svému pocitu jako podlýchá... ..
... Jako velmi, že on potřebuje tu realitu že potřebuju mu třeba ty kroky některý připomenout, jak se vydat dál a že přijde víckrát, přišel, víckrát se poradit. Dělali jsme třeba šablony na které jsme potom přenášely (zvířata) barevně přes ty šablony ... a když se tvořila ta šablona, tak pochopit ten princip tý šablony... mu trvalo strašně dlouho, že musel člověk*

opravdu ty postupy jakoby říct, tady máš tu plochu, tady to je dobrý třeba vyříznout, aby ti to ten tvar zachovalo... Jo, že třeba těch....No že to mu třeba dělalo problém tu představu... Jakoby si přenýst, ale když už to potom třeba to řezal nebo dělal, tak ta ta taková ta nějaká obratnost, šikovnost se prostě objevila...“

Shodly jsme se na tom, že žák potřebuje v některých činnostech, technikách návodně doprovodit a že pro něj může být frustrující proces tvorby výtvarného vyjádření, pakliže obrazově neodpovídá realitě a sám těžko hledá svou představu, která by se zadáním korelovala. Pokud se mu poskytne dostatečná podpora a povzbuzení, nabyde větší jistoty ve své výtvarné tvorbě.

Kvůli úplnosti svého výzkumu jsem žáka oslovila, jestli by mi neposkytl rozhovor o svém zájmu. Osobní setkání odmítl. Nevěděl by, co říkat. Domluvili jsme se, že mu otázky zašlu na email. Jedna z otázek se týkala i jím voleného způsobu zaznamenávání dopravních prostředků. Pro záznam svého osobního tématu volí žák médium fotografie, možná právě proto, že mu umožňuje přesný odraz reality. Zároveň je to praktické a rychlé.

H: *„Když si tramvaje či vlaky fotíš, co je pro tebe důležité vyfotografovat? Co na fotce musí být, abys s ní byl spokojený?“*

Ž_{CH1}: *„Samotný prostředek a aby to bylo kvalitně vyfocené.“*

H: *„Zaznamenáváš dopravní prostředky i jinak než fotkami? Jak?“*

Ž_{CH1}: *„Očima“*



obr. 18, Osobní téma Ž_{CH1}, fotografie Ž_{CH1}

Jeho nárok na dobře vyfocené dopravní prostředek je ze zaslaných fotografií patrný. Průběh fotografování, vlastní prožitek z něj i jeho úskalí popsal též při představení autorské kresby tramvaje T3M.

Ž_{CH1}: *„Mám rád, když je fotim, když mám vlastně nějaký dobrý kousek, tak jsem rád...“*

H: *„Při jaké příležitosti, je pro tebe možné ty tramvaje fotografovat?“*

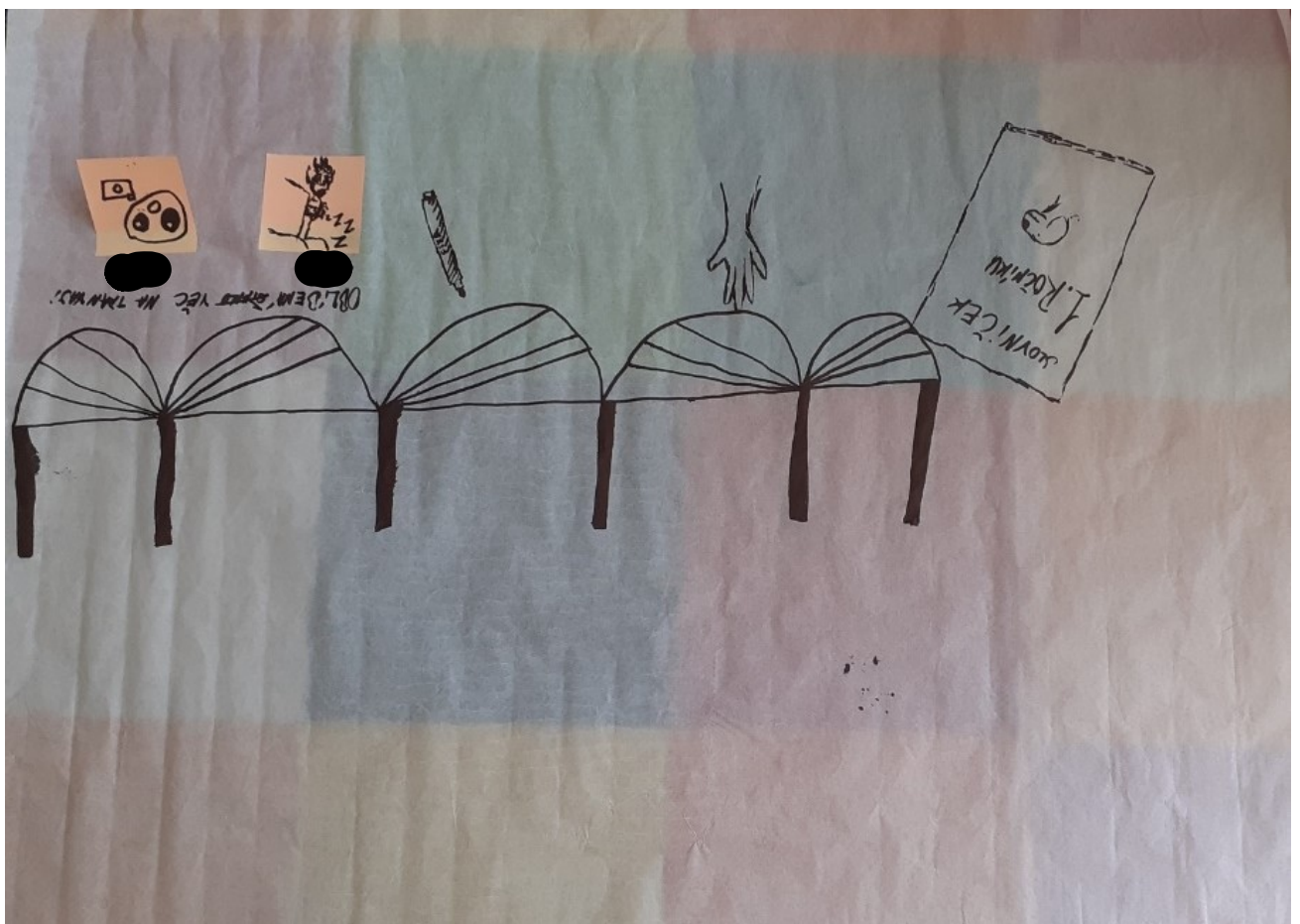
Ž_{CH1}: *„No tak vzhledem k tomu, že na zastávkách jsou velmi krátkou dobu, tak někdy se stane, že nemám šanci... Třeba, že mám mobil v batohu a prostě to nedokážu vyfotit. Takže nejlepší je to na dni otevřených dveří...“*

Svůj vztah k hromadným dopravním prostředkům vyjádřil jako nepopsatelný. Na otázku, co ho na nich fascinuje odpověděl, že všechno. Když nějakým jede, tak vnímá výhledy. Je pro něj důležité, aby jezdily včas. Jsou pro něj hlavně uklidňující záležitosti.

Ž_{CH1}: „Zajímám se o ně odjakživa a vždycky mě uklidňovaly.“

Ž_{CH1}: „Je to kvůli tomu, že já mám moc rád tramvaje aaa uklidňuje mě vlastně...? Třeba se kouknu na různé videa a podobně.“

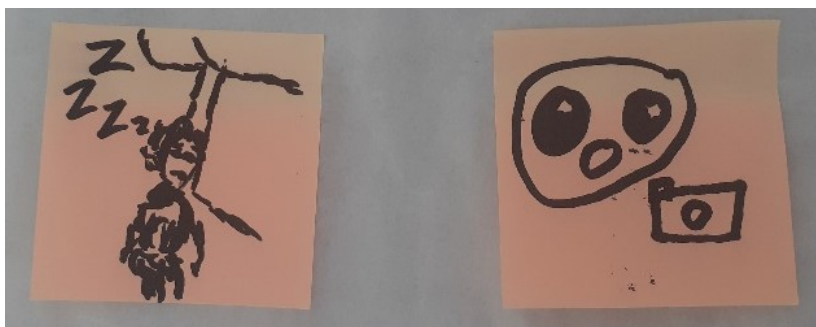
Ve společné práci se svým spolužákem Ž_{CH2}, v níž měli vyjádřit svou cestu k vybranému tématu a společně nalézt body, kde se jejich cesty prolínají, spojují, křížují apod., zvolil pro vzájemnou komunikaci své cesty zobrazení mostu.



obr. 19, Společná práce Ž_{CH1} a Ž_{CH2}

Ž_{CH1}: „Pak je tu most, na kterém jezdí různé dopravní prostředky.“

Ž_{CH2}: „Pak je tu most... a pak jsou tu obvyklé věci o tramvajích nebo na tramvajích. Já spím, on se stane mimozemšťanem a dělá fotky. Emm...“



obr. 20, Detail společné práce Ž_{CH1} a Ž_{CH2}

Ž_{CH1}: „To je pravda ba jo... vystihl jsi moje soukromí, děkuji.“

H: „Chtěl bys k tomu něco říct?“ (k Ž_{CH1})

Ž_{CH1}: „Tak kromě toho, že jsem mimozemšťan, tak se na to i koukám a fotím to. Prostě vezmu telefon a takhle to vyfotím.“

Volbu mostu okomentoval v dotazníku takto:

Ž_{CH1}: „Nevěděl jsem, co jiného mám nakreslit.“

Podle mě se mu povedlo jasně vystihnout zadání výtvarného úkolu, tím, že pro svou cestu zvolil reprezentaci mostu, „... na kterém jezdí různé dopravní prostředky.“ Za společné prolnutí témat žáci zvolili tramvaj jako prostředek, ke kterému se mohou oba vztáhnout, a to oblíbenou činností, kterou s ní mají každý spojenou.

Ž_{CH2}: „... a pak jsou tu obvyklé věci o tramvajích nebo na tramvajích. Já spím, on se stane mimozemšťanem a dělá fotky.“

Společně vyšli z osobního tématu Ž_{CH1}, byť se tramvaj na výtvarném vyjádření neobjevuje, avšak je zobecněna a zastoupena metaforou mostu, na kterém se může vyskytovat, a explicitně je zmíněna v textovém komentáři, jež je součástí společné práce. Myslím si, že vzhledem k tomu, kterak Ž_{CH2} svá témata improvizovaně našel ve třídě, je právě možný důvod pro vyjití ke společnému spojení téma Ž_{CH1}. Nicméně musím ocenit vtipnou fabulaci Ž_{CH2} ohledně slovní zásoby, kterou dle jeho představy mají společnou.

Ž_{CH2}: „... proto jsme tady dali slovníček prvního ročníku... jistě oba dva používáme slova z prvního ročníku a možná ne víc, ale stoprocentně ne méně...“

Kdybych měla okomentovat, jak působí jejich společné vyjádření, bez jejich výpovědi, myslela bych si, pouze na základě mého vizuálního vnímání, že žáci spíše nespolupracovali, že každý využil svou část papíru, kterou odděluje linie vrchních oblouků mostu, že tomu nasvědčuje i to, že seděli a pracovali naproti sobě a každý ztvárnil svou oblíbenou věc na tramvaji sám za sebe, což jasně vymezili svými jmény. Zároveň však postupovali podle zadání participativního výtvarného úkolu. Každý přinesl svá téma/témata a našli společný průsečík. Jejich spolupráce během procesu tvorby byla poklidná a své nápady společně konzultovali. Na otázku, jak se jim při tvorbě spolupracovalo odpověděli následovně:

Ž_{CH1}: „Vzhledem k tomu, že jsem byl s Ž_{CH2}, tak to šlo raz dva.“ (společný dotazník) „Bylo to zajímavý a oba dva jsme to hravě propojili.“ (osobní dotazník)

Ž_{CH2}: „taky dobře“ („dobře“ odpověděl i na otázku, jaké pro něj bylo okomentovat své vizuální vyjádření tématu)

Během prezentace vizuálního vyjádření Ž_{CH1} i společné práce s Ž_{CH2} se objevily posměšné a odmítavé komentáře namířené na Ž_{CH1} v souvislosti s jeho zájmem o dopravu a tramvaje. V druhém případě vzal Ž_{CH1} situaci doslovně, protože z důvodu znevýhodnění může pro něj být sociální interakce s podtextem parodie na jeho zájem o dopravní prostředky a jejich fotografování v některých případech nečitelná.

Ž_{CH1}: „Takže já tady udělal obrázek tramvaje T3M. Takže přesný název.“

Ž_{D4}: „Nevnímej se.“

... ..

Ž_{CH1}: „Tak kromě toho, že jsem mimozemšťan, tak se na to i koukám a fotím to. Prostě vezmu telefon a takhle to vyfotím.“

(Ž_{CH3}: Aha? Ž_{CH6}: Fakt? Ž_{CH3}: Ty jo... (během rozpravy Ž_{CH1}))

(smích a potlesk spolužáků)

Ž_{CH2}: „Vezmu telefon a takhle to vyfotím“

Ž_{CH1}: „Chceš se vyfotit Ž_{CH2}?“

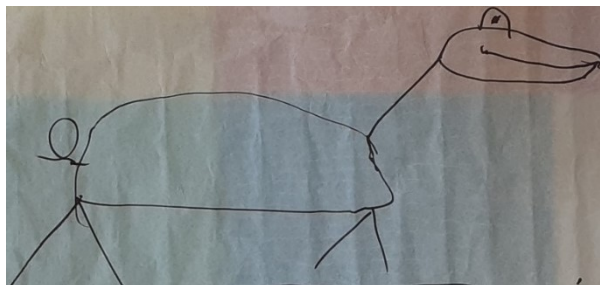
Žák byl aktivní při dotazování se na věci, které mu ve vizuálních vyjádřeních svých spolužáků nebyly jasné nebo se neshodovaly s tím, co bezprostředně na nich vidí nebo o nich ví. Spolužáci mu ne vždy odpověděli respektujícím způsobem. Např. dotaz týkající se pojmenování či určení druhu jakéhosi zvířete, které se objevilo v obrazném vyjádření skupiny č. 3.

Ž_{CH6}: „*To je prostě Venuše...*“

Ž_{CH1}: „*Je to Věstonická?*“

Ž_{CH3}: „*Ne...*“

Ž_{CH6}: „*... vidíš tam kozy?*“

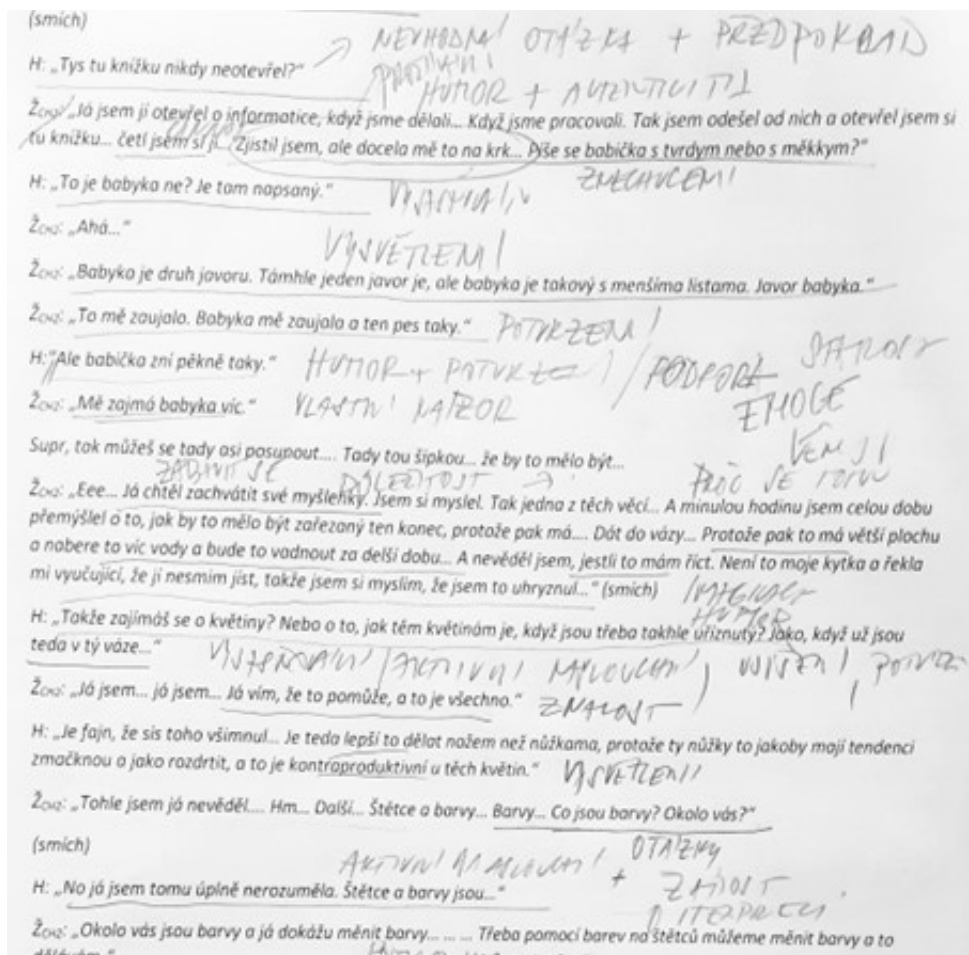


obr. 21, Detail ze společné práce Ž_{CH3}, Ž_{CH4}, Ž_{CH5} a Ž_{CH6}

2.7 Analýza případových studií HU₁ a HU₂

Analýzování proběhlo vytyčenou metodou uvedenou v kapitole Analýza dat. Po seskupení dat do HU jsem přistoupila k manuálnímu otevřenému kódování.

2.7.1 Ukázka kódování



obr. 22, Ukázka kódování

Prvotně jsem identifikované kódy seskupila do čtyř hlavních kategorií a podkategorií. Hlavní kategorie, které jsem zvolila, jsou spolupráce, poznávání, postoj a situace. Kódy jsem seskupila na dvakrát do podkategorií tak, abych jimi mohla snadněji podchytit jejich vzájemné vztahy v rámci kategorií i jejich ovlivňování mezi kategoriemi samotnými. Hlavní čtyři kategorie fungují také jako super kódy. Kódy mají platnost pro obě výzkumné otázky.

2.7.2 Kategorie kódů

SPOLUPRÁCE	POZNÁVÁNÍ	POSTOJ	SITUACE
komunikace	osobní/vnitřní	emoce/prožívání	plánované
návodná otázka	proč se tomu věnuji	znechucení	výtvarné prostředky
nápady	individuální tvorba	frustrace	osobní téma
zapojení se	znalost	strach	výtvarný úkol
žádost o interpretaci	zamyšlení	radost	náhradní řešení
doplňování se	vlastní názor	nejistota	skupinová tvorba
aktivní naslouchání	vcítění	obliba	individuální tvorba
ujištění/podpora	prožívání	obdiv	neplánované
nevhodná otázka	reflexe	mít rád	čas
respektování	zkušenost	zábava	prostor
pozornost	činnost	starost	atmosféra
tvorba	metafora	fascinace	změna
autorství	vzájemné/vnější	vlastnost	přizpůsobení
propojení	možná řešení	upřímnost	okolnosti
přizpůsobení	předpoklad	otevřenost	nevhodný obsah
skupinová	popis	různorodé	
	podobnost	autonomie	
	potvrzení	jinakost	
	pochopení	nedokonalost	
	vysvětlení	kvalita	
	vyjasňování	důležitost	
	interpretace	míra	
		humor	
		ocenění	
		hodnocení	
		respektování	
		nerespektování	

SPOLUPRÁCE kdo s kým

žáci mezi sebou

návodná otázka
nápad
zapojení se
žádost
o interpretaci
doplňování se
respektování
pozornost
autorství
propojení
přizpůsobení
skupinová

já a žáci

návodná otázka
žádost
o interpretaci
respektování
pozornost
aktivní naslouchání
ujištění/podpora
nevhodná otázka
skupinová

společné pro všechny

návodná otázka
žádost
o interpretaci
respektování
pozornost
skupinová

POZNÁVÁNÍ jakým způsobem

procesuální

individuální tvorba
činnost
kognitivní
zamyšlení
možná řešení
předpoklad

popis

podobnost

potvrzení

pochopení

vysvětlení

vyjasňování

interpretace

reflexe

metafora

emoční

vcítění

prožívání

zkušenostní

zkušenost

vlastní názor

znalost

POSTOJ v kontextu situace

negativní

znehucení
frustrace
strach
nejistota
starost
nedokonalost
jinakost
nerespektování

hodnocení

pozitivní

důležitost

radost

oblíba

obdiv

mít rád

zábava

fascinace

upřímnost

otevřenost

respektování

ocenění

neutrální

různorodé

autonomie

míra

humor

SITUACE míra ovlivnění průběhu

vysoká

čas
osobní téma
výtvarný úkol
skupinová tvorba
individuální tvorba
okolnosti
atmosféra

nízká

výtvarné
prostředky
náhradní řešení
prostor
změna
přizpůsobení
nevhodný obsah

2.7.3 Ukázka postupu analyzování jednotlivými kódy v rámci HU₂

Ukázku uvádím pro lepší orientaci ve vizualizaci vztahů mezi jednotlivými kategoriemi, aby bylo zřejmé, jak jsem k nim dospěla.

Z analýzy výzkumného šetření v HU₂ vyplynulo, že klíčovými kódy pro vzájemnou spolupráci a poznávání či porozumění, jsou zejména dva kódy z okruhu kódů zastřešenými super kódy **poznávání** a **spolupráce**, které jsem nazvala žádost o interpretaci a **vyjasňování**. Klíčové kódy se objevovaly v rámci reflektivních dialogů zaměřených na vizuálně obrazná vyjádření vzniklých během individuální a skupinové tvorby. V podstatě tyto dva faktory, které si můžeme snadněji představit jako otázku (žádost o interpretaci) a odpověď (**vyjasňování**), tedy základní kameny komunikace a sociální interakce, které otevírají prostor pro **poznávání** i porozumění a jsou podle mě funkční jednotkou **spolupráce**. Jako příklad uvádím transkript dialogu mezi žáky, autory a jejich spolužáky při interpretaci autorského participativního zpracování výtvarného úkolu: výtvarné vyjádření cesty k osobnímu tématu a nelezení míst, kde se prolíná, křížuje, spojuje s cestami spolužáků ve skupině. V dialogu se uplatňují i další kódy z okruhu **poznávání** a **spolupráce**, ale tyto dva chápu jako stěžejní a překrývající se s dalšími, zde identifikovanými. Jednotlivé kódy uvádím okomentované v závorkách za promluvami.

Ž_{CH4}: „*Já jsem tam nakreslil můj telefon na kterým sem se koukal na m4, protože jsem si pořídil A14 a střílím s ní do kamarádů. Je to hodně naplňující zábava... ale musím říct...*“ (**interpretace** + **popis** + **prožitek**; vlastní výtvarné vyjádření)

H: „*Ale kamarádi s tím souhlasí? Předpokládám.*“ (žádost o interpretaci + **předpoklad**)

Ž_{CH4}: „*Občas.*“ (**potvrzení**)

(smích)

Ž_{CH4}: „*A je to hodně naplňující vidět je, jak třeba začnou dělat jauu... Je to hodně naplňující to vidět...*“ (**vyjasňování** + **prožitek**)

Ž_{CH2}: „*To olovo?*“ (žádost o interpretaci + zapojení se)

Ž_{CH4}: „*Ne to je plast nebo železo.*“

H: „*Železo taky?*“ (žádost o interpretaci)

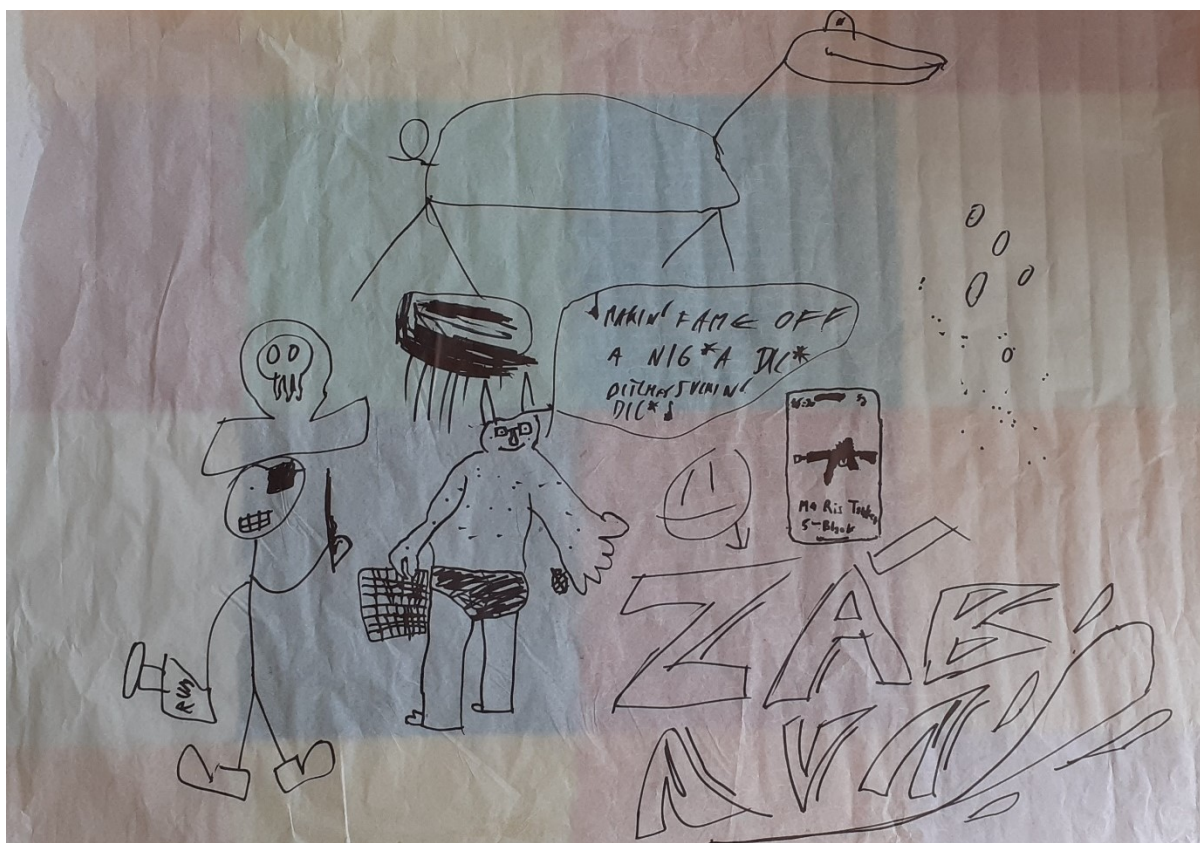
Ž_{CH4}: „*E... občas.*“ (**potvrzení**)

Ž_{CH1}: „*Ty do nich střílíš to železo?*“ (žádost o interpretaci + zapojení se)

Ž_{CH4}: „Ne.“ (vyjasňování)

Ž_{CH3}: „Ty vezmeš tu airsoftku a děláš bum bum?“ (návodná otázka + žádost o interpretaci)

Ž_{CH4}: „Ano. No a v podstatě si tam třeba hrajeme na válku ve Vietnamu.“ (vyjasňování)



obr. 23, Společná práce Ž_{CH3}, Ž_{CH4}, Ž_{CH5} a Ž_{CH6}

V rámci analýzy případové studie jsem zaznamenala možné faktory ovlivňující průběh spolupráce a poznávání. Faktory jsem zastřešila kategoriemi kódů **postoj** a **situace**. Uvádím zde dva příklady. Jeden pochází z reflektivního dialogu k výtvarnému zpracování osobního tématu a druhý je součástí mé reflexe k proběhlé hodině.

– příklad 1

Ž_{CH1}: „Ale je to nedokonalý.“ (nejistota)

H: „To nevedí vůbec.“ (ujištění/podpora)

Ž_{CH1}: „Takže já tady udělal obrázek tramvaje T3M. Takže přesný název.“ (popis + vysvětlení)

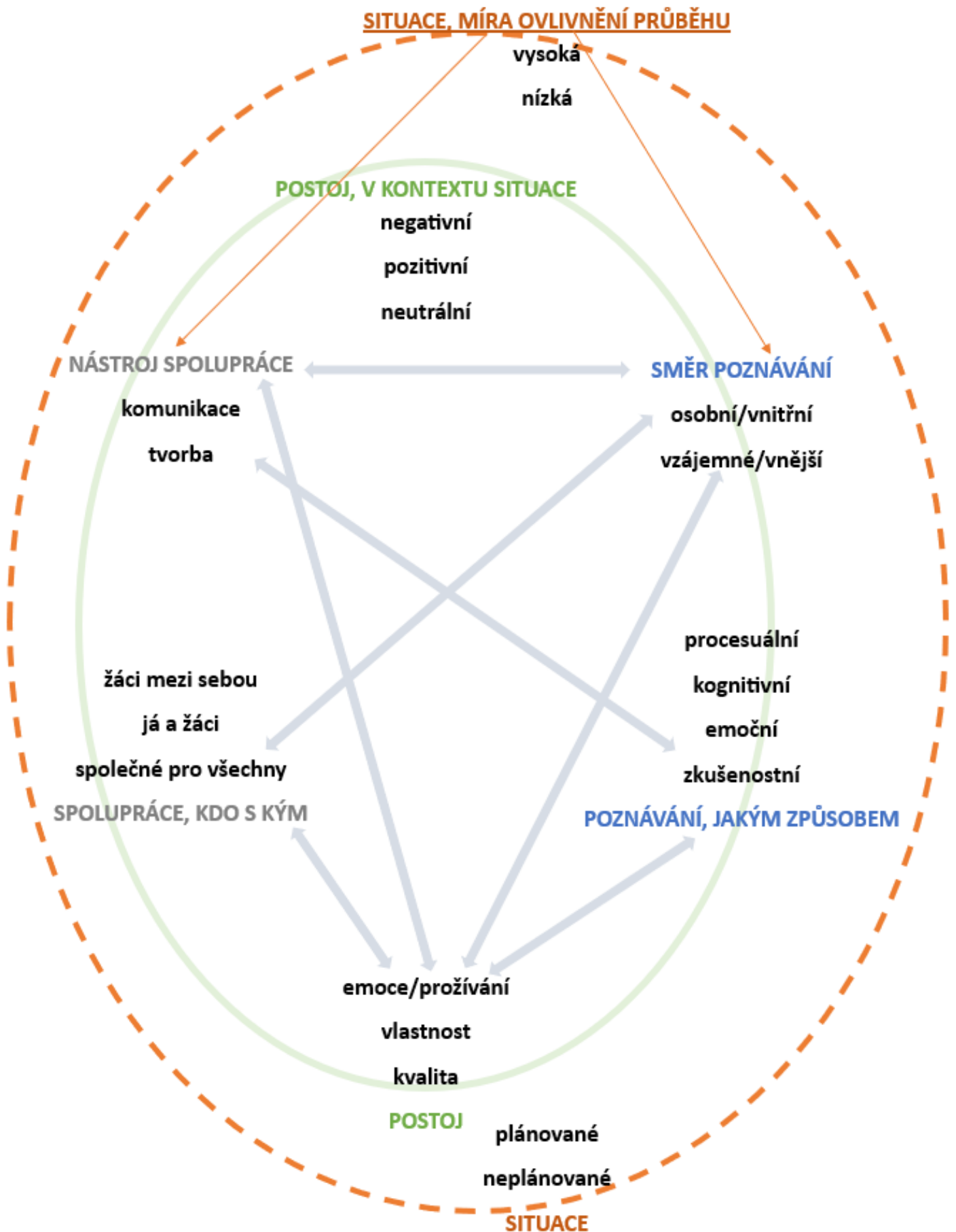
Ž_{D4}: „Nevnímej se.“ (nerespektování + znechucení)

– příklad 2

Během prezentací jednotlivých témat se někteří žáci dívali do svých mobilních telefonů a nevěnovali pozornost svým spolužákům. (**nerespektování** + pozornost + **atmosféra**) Bylo to odpolední vyučování. Také jsem byla vyučující upozorněna, že je dobré skončit včas, aby žáci mohli jít už domů, takže jsem si na to v průběhu hodiny dala pozor. (**okolnosti** + **čas**)

Vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi jsem vizualizovala v konceptové mapě, která obecně zachycuje vzájemné působení jednotlivých kategorií způsobem, který vyplynul z analýzy dat kódováním případových studií HU₁ a HU₂.

2.7.4 Vztahy mezi kategoriemi



2.7.5 Vlastní interpretace mapy HU₁

V této mapě zobrazující průběh výzkumu v 7. třídě, jsem se snažila vizuálně zachytit převážně můj subjektivní dojem z výzkumu. Mapa se tedy vztahuje k tomu, jak aktuálně čtu a interpretuji jeho průběh ze sebraných dat. Zároveň mapa poukazuje na moji nezkušenost jako vyučující výtvarné výchovy. Myslím si, že moje nezkušenost byla hlavním problematickým faktorem ovlivňujícím průběh výzkumného šetření. Zapříčinila ztroskotání spolupráce v některých skupinách v procesu participativní výtvarné tvorby.

Osobním tématem žáka s Aspergerovým syndromem, ze kterého jsem vycházela je meme. Protože cílem výzkumu bylo zjistit, jak žák spolupracuje při společné výtvarné tvorbě ve skupině a také, jestli společná výtvarná tvorba vycházející z jeho osobního tématu může zprostředkovat porozumění jeho spolužáků, vybrala jsem na základě jeho interpretace fotografie, mezi kterými byla meme. Druhé téma, které do výuky přinesl se týkalo jeho autorských fotografií spolužáka v ne příliš lichotivých situacích. V našem dialogu nedokázal pojmenovat své téma. Je pravdou, že ani zájem o meme nemusí být jeho skutečným osobním tématem, proto jsem do mapy tento předpoklad pojmenovala jako osobní neosobní téma.

V mapě jsou použity autentické výpovědi žáků, jak vizuální, tak verbální. Mapa funguje jako takový brainstorming situací zviditelněných výzkumným procesem. Avšak může být čtena také jako návod na co myslet, když vyučující bude koncipovat hodinu participativní výtvarné tvorby založenou na meme. Centrem mapy je kulatý stůl s diskutujícími opicemi. Opice konzultují úkol. V originálním znění se jedná o mnou zadaný výtvarný úkol tvorby společného meme. V případě nabídnuté druhé polohy interpretace se konzultující opice stávají hlasy v hlavě vyučující výtvarné výchovy a zvažují, jak uchopit a zadat výtvarný úkol založený na fenoménu meme, aby z toho nebyla jen „*sranda, zábava a zabíjení času ve škole*“. Klíčem k tomu je vhodná didaktická transformace. Toto v mapě naznačuje vertikální červená linka. Ta se protíná s horizontální červenou linkou, která funguje jako podtržítka textu. „*Když nemáte moc spolčeného: já jako vyučující*“. Tento text složený ze zjištění vycházejícího ze zadaného společného výtvarného úkolu, kdy žáci ve skupinách měli identifikovat podobnosti jejich osobních témat a na jejich základě vytvořit společné meme a mého uvědomění si kdo jsem já jako vyučující, odkazuje na moji nezkušenost. Zároveň text společně s vyobrazením pod ním tvoří a vystihuje podstatu meme, tedy výstižné textově obrazné vyjádření obvykle obsahující žert. Takže v tomto případě jde

o vtip odkazující se k úkolu didaktické transformace a toho, že já jako já nemám moc společného s já jako vyučující, tedy úkol nemohu uspokojivě splnit.

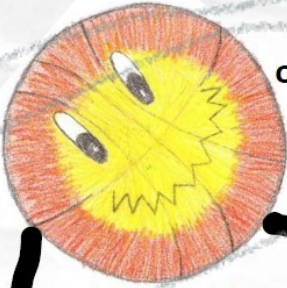
Didaktická transformace je také součástí cyklu zvýrazněného červenými šipkami. Cyklus zahrnuje na levé straně faktory ovlivňující průběh výzkumu nebo faktory, které může vyučující zohlednit při hodině. Na pravé straně cyklus přechází v autentické výroky žáků. Výroky zazněly v reflektivních dialozích a vyjádření „*konec světa*“ je komentářem ke společnému výtvarnému vyjádření jedné ze skupin. Navazující dvě vyjádření se vztahují k lebce a moai a autorem je žák s Aspergerovým syndromem. Lebka a moai jsou zástupnými symboly, emotikony pro situace „*Když se něco stane, tak na zareagujeme buď to moaiem nebo lebkou podle toho, jak se cítíme. Prostě buď to lebka nebo moai...*“. Moai je v mapě vždy dvakrát, protože tento žák pracoval v tandemu se svým spolužákem, což naznačuje nepravdivý výrok dalšího člena jejich skupiny „*spolupracovali jsme spolupracovně*“. Nepravdivý se jeví proto, že ostatní ve skupině odpověděli na dotaz týkající se jejich spolupráce, že nespolupracovali. Emotikony moaie a lebky mi žák odpovídal v dotazníku na otázky týkající se jeho spolupráce ve skupině, jaká pro něj byla individuální výtvarná tvorba vycházející z jeho osobního tématu nebo jak se mu prezentovali vybrané fotografie. Obsah sdělení moai a lebky je „*neutrální pocit*“ a moai je zároveň „*samostatná kategorie*“ pocitů, není ani negativní ani pozitivní. V cyklu to má naznačovat, že když si s něčím nevím rady jako vyučující, měla bych zachovat chladnou hlavu a znovu si to rozmyslet s cílem najít vhodné řešení didaktické transformace, a ne ho šít horkou jehlou, protože mě tlačí čas a vlastně nevím, so si s meme počít jako s východiskem pro společnou tvorbu.

Díky vizualizaci jsem si uvědomila poučení z procesu výzkumného šetření, a to, že bych za prvé měla provést důkladnou přípravu participativní hodiny, tak abych v ní ošetřila její možná úskalí a mohlo skutečně docházet ke spolupráci a poznávání při tvorbě společného artefaktu. Za druhé bych si měla lépe připravit otázky v rámci reflektivního dialogu, abych mohla ověřit, jestli žáci spolupracovali a jak, i vytyčené cíle hodiny. Dalším vykřičníkem je nekorektní humor a jak vést diskusi s žáky o takových nevhodných vyobrazeních, zvláště, když způsobují kolektivní výbuchy smíchu. Tento poznatek je do mapy zanesen v podobě odpovídajícího textu a lebek, které pro mě osobně pořád symbolizují nebezpečí.

„Já chtěl zachvátit své myšlenky.“

„nic moc mě nezaujalo protože sem to už všechno věděl“

OSOBNÍ TÉMATA



PŘEMÝŠLENÍ

nevhodné otázky
fabulace
improvizace
chaos
kontroverze
nedávali pozor
neposlouchali se
„Povídat? Já dělám gesto.“

odpočinek

hra na nástroj
hudba
zvířata
literatura

klid

příroda
práce na zahradě

krása

cestování
focení

partnerství

design nábytku

obdiv

šestiúhelník

humor

JINAKOST
navrhování oděvů

pozorování

sport

POCITY/EMOCE

NEJISTOTA

obliba

šachy

pítí čaje

zábava

počítače

posilovna

zaujetí

peníze

holky

zážitek

architektura

neuklizení

INTERPRETACE

neznámé prostředí
nevědí, co myslím
nevím, co říct
jsem cizí

„O ničem nepřemýšlíme.“

~~POZNÁVÁNÍ~~

soustředění

šití

dopravní prostředky

~~SPOLUPRÁCE~~

ČAS

„Rychle, já potřebuju na autobus pak.“

konec školního roku

skončilo to dřív

zdržování

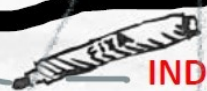
viděli jsme se jen 3x

OBLEDNĚM ŠPATNĚ VĚC NA TAM MÁJ



„Nevnímej se.“

INDIVIDUALITA



„Takže já tady udělal obrázek tramvaje T3M.
Takže přesný název.“



VÝTVARNÝ ÚKOL!?



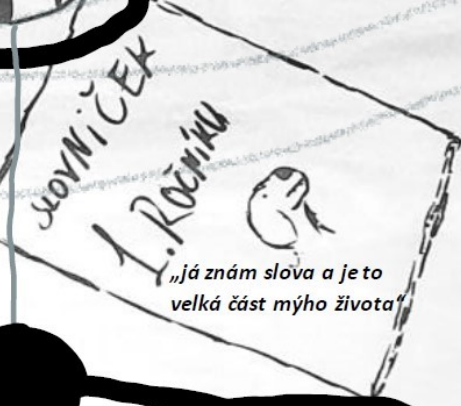
„Já vlastně ani nevím, co k tomu mám říct, protože prostě to nejde vysvětlit“

„Něe to jsou pihy...“



„Tohle to je piha, jo?“

„Něe to je granát.“



„já znám slova a je to velká část mého života“

„A ten smajlík v tom je taková ta křabaticí pusa... když je to úplně nanic všechno... Do toho se usmívá, protože je to vlastně jako dobrá věc a zároveň je jakoby úplně strašná.“

SKONČILO TO NEÚPLNĚ



2.7.6 Vlastní interpretace mapy HU₂

Pomocí kartografické metody jsem se pokusila zachytit průběh výzkumu z mého subjektivního pohledu. Do těla mapy jsem zakomponovala i několik výrazných citátů, které zazněly ve výpovědích žáků. Můj pocit z celého výzkumného procesu koresponduje se smajlíkem v podobě basketbalového míče. Tento pocit jsem měla v celém jeho průběhu. Myslím, že žákyni, která svůj artefakt okomentovala slovy: „*A ten smajlík v tom je taková ta krabatící pusa... když je to úplně nanič všechno... Do toho se usmívá, protože je to vlastně jako dobrá věc a zároveň je jakoby úplně strašná.*“ se povedlo, nicnetuše, vystihnout moje pocity po skončení výzkumného šetření, čímž se s jejím výrokiem indetifikuji. Při tvorbě mapy jsem si ale uvědomila, že moje pocity byly stejné už na začátku. Jak z mapy vyplývá, bylo to zapříčiněno již mou nejistotou při přemýšlení nad možnostmi výtvarného zpracování témat, která do výuky přinášejí samotní žáci. Velká část úvodní hodiny, byla věnována doposílání, hledání a focení fotografií zachycující zájmy všech, kteří je neposlali včas. Během interpretace svých témat, žáci hlavně mluvili o tom, co jim přináší a proč se jimi zabývají. Následující hodina byla věnována jejich individuální výtvarné tvorbě. Chtěla jsem, aby nad nimi při tvorbě vizuálně obrazného vyjádření napřed uvažovali z pohledu svého prožívání. Co jim jejich zájem přináší, jaké v nich vzbuzuje pocity. V další a poslední hodině se měli seskupit do 3 – 4 člených skupin a zkusit svá témata propojit a pokusit se formulovat, zda mají něco společného. Z mapy jednoznačně vyplynulo, že k zamýšlené splupráci a poznávání nedošlo. Pravděpodobně proto, že byl konec školního roku a závěrečná hodina se neuskutečnila. Žáci nebyli po pravdě nakonec ochotni spolupracovat ani se mnou. Za což si myslím také mohlo nevhodné předčasné ukončení koncem školního roku, zvláště když se jednalo o devátou třídu.

Samotná mapa pro mě funguje jako koláž událostí zachycující přímo některé okamžiky a artefakty z výuku. Je rozdělena vertikálně a horizontálně. Ale linie, nejsou v tomto případě striktní hranice, jsou prostupné. Horizontální linie tvořená slovy inkluze, jinakost a individualita znázorňující rámec inkluzivní školy, ve které výzkum probíhal a také jsou to témata, kterými se zabývám ve své diplomové práci. Přímou odkazují na východiska mého přístupu k výzkumu. Zastřešují témata jako je heterogenita, nerestriktivní prostředí, koncepty přístupů k jinakosti a respektu a ke všem individualitám a jejich autonomii. Vertikální linii ztělesňuje most, který je součástí výtvarného vyjádření propojení témat žáků Ž_{CH1} a Ž_{CH2}. Jejich společné dílo je rovinou a nulovým bodem mapy, se kterým jsou volně provázány všechna další vyjádření. Most zde zastupuje celý kolektiv třídy a jeho vzájemné spojení v sociální skupinu právě v důsledku patření

do této konkrétní třídy. Přímou s linií mostu se protínají osobní témata žáků, které jsou v sousedství důvodů, proč se jimi zabývají. Veškeré texty jsou v jedné rovině a jsou tudíž všechny stejně platné v daném kontextu situací, ve kterých vznikaly, tvořících dohromady jeden celek, jenž byl definován naším společně stráveným časem a byl vyplněn individuální a společnou tvorbou. Různá barevnost a velikost sdělení je mým subjektivním zhodnocením cílů výzkumu a faktorů, jež ho nejvíce ovlivnily. Spirála pak má naznačovat, že v bodě protnutí os nebo okolo slova jinakost se všechna vyjádření mohou pohybovat a setkávat se v jiných seskupeních a též mohou ustanovovat nové obsahy a významy, když se vzájemně potkají. Toto má odkazovat k nehierarchickému uspořádání. Berme tedy i tuto zobrazenou mapu jako jednu možnou variantu zachycenou fotografií. Zdánlivě dvě výrazné černé klikaté čáry symbolizují na jedné straně moji cestu výzkumným šetřením a na druhé můj zážitek z krátkého pobytu ve třídě a připojení se k jejímu kolektivu či ekosystému. Zdánlivě dvě jsou vlastně jedna propojená smajlíkem v basketbalovém míči. Pohyb míče je také rotační a může se kutálet všemi směry a vymezit nové. Myslím, že tento emotikon nemusí vyjadřovat jen mé pocity během výuky, ale jeho obsah může korespondovat s jejich účastí v procesu výzkumného šetření.

Co já si osobně odnáším z analyzování výzkumu kartografickou metodou? Za hlavní přínos považuji umožnění uplatnění větší expresivity při analyzování. Zároveň mi umožnila přinést a vyjádřit více můj osobní náhled na proces výzkumu. Jak se, tak na ni dívám, během sepisování tohoto textu, tak mě pořád napadají další slova, která by měla ve svém těle zahrnovat jako např. nepochopení, humor, komunikace (to se opravdu divím, že tohle slovo se v ní v této podobě neobjevilo). Nabídla mi také seskupit aspekty výzkumného šetření, které ho shrnují, a přesto dovolují ponechat stejný význam a hodnotu všem. I když jsem měla potřebu některé aspekty zvýraznit jinou barvou a velikostí písma. Je to z toho důvodu, že pro mě osobně představují do budoucna závazky pro zlepšení se jako učitelky výtvarné výchovy. Byla jsem některými věcmi a výroky zaskočena, reagovala jsem neadekvátně a zřejmě neumím dobře vyřešit kontroverzní situaci. Hlavní vykřičník pro mě představuje zvládnutí promyšlenější přípravy ve smyslu zvážení cílů, zda k nim lze dospět, srozumitelnějšího předání cílů žákům a strukturace zadávání výtvarného úkolu. A to včetně důkladnějšího zmapování prostředí. Přesto všechno žáci došli ve svých společných vizuálně obrazných vyjádřeních k zajímavým a překvapivým výsledkům, byť v pár případech ke kontroverzním.

Kdybych měla participativní hodinu alterovat, doplnila bych její průběh hlavně o vhodný vizuální kontext a motivaci obsahující zamyšlení se/meditaci nad osobním tématem. Zamyšlení by mohlo být případně vizualizováno drobnou myšlenkovou mapou, která by měla dané parametry např. obsahovat pět slov vystihující či vztahující se k osobnímu tématu. Mapy by mohly sloužit jako podklad či inspirace pro společnou tvorbu.

Avšak nemůžu vzhledem ke sběru dat tvrdit, že jsem byla schopna zachytit okamžiky spolupráce a vzájemného poznávání. A věřím, že je to patrné i z mapy. Osobně na mě působí chaoticky, ale právě tím vystihuje jistou dávku anarchie, která panovala v procesu mého výzkumného šetření a mnohdy i ve třídě.

2.8 Interpretace výzkumného šetření

Výzkum interpretuji vzhledem k položeným výzkumným otázkám.

VO₁: Může společná tvorba vycházející z osobního tématu (žáka s PAS) zprostředkovat porozumění spolužáků?

HU₁

V případě žáka si nejsem jistá, zda jsou meme jeho skutečným osobním tématem. Není to patrné ani z jeho autentických výpovědí.

Ž_{CH1}: „*Takže tady...*“ (smích) „*Tady je jeden meme, co jsem našel. Žádný význam v tom není.*“

H: „*Mě by spíš zajímal ten tvůj zájem o ty meme.... Proč tě zajímají? Co ti dávají třeba ty meme?*“

Ž_{CH1}: „*Prostě dobrej humor, tak jsem se tomu zasmál. Takže jsem to překreslil.*“

H: „*Takže tě baví ten humor na těch memech?*“

Ž_{CH1}: „*Ano.*“

H: „*Máš nějakou kartotéku?*“

Ž_{CH1}: „*Prostě jsem našel...*“

Ž_{CH2}: „*Mě bylo zakázáno poslat tam meme.*“

H: „*Hm... jsme si to tam... já jsem to tam vyspecifikovala, že jo, ale ne všichni, to třeba pochopili...*“

Ž_{CH2}: „*Dobře.*“

Ž_{CH2} poslal své fotografie dopředu a byly to samé meme, poprosila jsem ho tedy, aby zaslal čtyři autorské fotografie věcí, co ho zajímají, ve kterých se meme už nevyskytovala. Rozhovor, ale může odkazovat k tomu, že jde o sdílené téma Ž_{CH1} a Ž_{CH2}. Tato domněnka založená na těchto dvou situacích může být v rámci VO₁ interpretována jako důvod proč osobní téma Ž_{CH1} nemělo potenciál jako námět participativního výtvarného úkolu v této třídě, neboť se jeví jako všeobecný zájem (zejména chlapců). Dokladem pro uvedenou interpretaci může být i tato následující situace.

V rámci prezentace tématu meme od Ž_{CH1} a Ž_{CH2} si žáci mezi sebou začali spontánně ukazovat meme, které mají ve svých galeriích. Když se mi povedlo je přerušit a vrátit se k představení dnešního výtvarnému úkolu. Ž_{CH3} vyjádřil lítost, že už nemohou pokračovat v zábavné činnosti.

Ž_{CH3}: „Jsme smutní, že nám byly zakázány otevřít ostatní meme. Těch máme plné galerie.“

Z jeho výpovědi taktéž můžeme usoudit, že si vtipná meme archivuje více žáků, tedy téma pro ně nemusí být zajímavé z hlediska osobního tématu Ž_{CH1}. Zaznívali také hodnotící výroky, které ukázané meme je lepší.

Ž_{CH2}: „Ž_{CH3} má lepší.“

Součástí individuálního reflektivního dotazníku, který žáci obdrželi při našem posledním společném setkání k doplnění a uzavření výzkumného šetření, byly i dva dotazy na meme.

Žáci odpovídali na otázky:

Co je pro tebe meme?

„sranda, zábava a zabíjení času ve škole“

„vtipný obrázek s popiskem“

„vtipný obrázek“

„Obraz, se kterým může souhlasit. Vtipný popis situace, která se mi někdy stala“

„něco, co mě má rozesmát“

„vtip, něco co se děje za zavřenými dveřmi“

„vtipný obrázek“

„vtipný obrázek s vtipným textem“

„vtipný obrázek s relatable (souzním/souhlasím/je mi to blízké) textem“

„něco, co mě rozesměje“

„vtipný, obrázek/video“

Co ti meme přináší?

„zábavu/srandu a poznání srandy ve světě“

„radost“

„zábavu“

„zlepšení nálady“

„potěšení, povznesení“

„radost, dělá mě šťastnou“

„radost! smysl života!“

„pobavení“

„radost???“ (nechápu otázku)



obr. 24, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

Avšak ani na základě těchto odpovědí nemůžeme tvrdit, že dojde k porozumění a pochopení žákova zájmu o ně z hlediska jeho „jinakosti.“ Odpovědi odkazují spíše na porozumění tomu, co meme je a co přináší. Nikoliv však na porozumění specifických potřeb žáka. V tomto případě se jedná o potřebu nutkavého zabývání se a shromažďování artefaktů vztahujícím se k osobnímu tématu a jeho jedinečného přínosu znalostí o tématu.

Navíc ani v rámci participativního výtvarného úkolu žáci ve skupině s žákem s Aspergerovým syndromem ve svých výpovědích uvedli, že nespolupracovali při společné tvorbě meme.

„pracovali jsme samostatně“

„nespolupracovali“

„pracovali jsme spolupracovně“

Ohledně předešlého participativního výtvarného úkolu, měli žáci v dotazníku popsat, co na vyjádřeních skupinových prací vidí, jak ně působí a co vyjadřují. A jestliže byly také jejich spoluautorem, měli popsat, jak se jim ve skupině spolupracovalo a co společné dílo vyjadřuje pro ně. Výpovědi se týkají první společné tvorby, kdy žáci měli najít společné průniky nebo podobnosti svých osobních témat. (Tyto práce tvořily jedinou ucelenou kolekci participativní tvorby HU₁). Spolužáci mimo skupinu identifikovali, jak žáci ve skupině spolupracovali a jakým způsobem nabídnutý výtvarný úkol zpracovávali. Ovšem spoluautoři tvořící zřejmě nezávisle na sobě ve skupině vypověděli spíše popisem toho, co je v jejich díle vyobrazeno.

„No effort. Borcům to očividně bylo dost jedno. ale asi to byla zábava.“

„Random čmáranice až na Illumináty, Billa Šifru, a čmeláka, co jede na cocainu.“

„My son is dumb, IQ 21.“

Memes, vtipné, ha ha ha,

Erika, sputnik, nerd, komunismus“ (spoluautor Ž_{CH2})

„spousta nápisů, school emochy, moiay, IDK“ (spoluautor Ž_{CH5})



„:moyai“ (spoluautor Ž_{CH1})

obr. 25, Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}

V rámci analýzy výzkumného šetření kartografickou metodou i zvoleným kódováním případové studie se mi povedlo zaznamenat v případě HU₁, že k vzájemnému porozumění osobního tématu Ž_{CH1} může docházet, když spolupracuje s Ž_{CH2}.

Zobrazení moaie je v mapě vždy dvakrát, protože Ž_{CH1} často tandemově spolupracoval se svým spolužákem, Ž_{CH2}. např. spolu uvedli vizuální kontext pro participativní tvorbu meme a vysvětlili spolužákům, co meme je. Sám žák ani při společné prezentaci s Ž_{CH2} svého osobního tématu nesdělil spolužákům, proč je to pro něj téma. Představení meme spíše nechal na spolužákovi. Ukázka ze společného úvodu hodiny.

Ž_{CH1}: „*Tak je to vtipné.*“

Ž_{CH2}: „*Je to je to je to forma moderního dementního humoru dnešní generace, která se v rámci meme většinou buďto obrázek nebo video, což je vlastně výstižné... víc toho nevím...*“

Ž_{CH1}: „*Je k tomu vždycky velmi vtipný popisek. Někdy popisek není ani potřeba...*“

Ž_{CH2} také v rámci svého řešení individuálního výtvarného úkolu přinesl vyobrazení moaie, které Ž_{CH1} použil např. v reflektivním dotazníku a odpovídal pouze moaiem na některé otázky. Tato ukázka z reflektivního dialogu rovněž dokládá jejich partnerskou spolupráci.

H: „*Kdybys mi vysvětlil Moaie? Co si pod tím mám představit?*“

Ž_{CH2}: „*To je ten pocit.*“

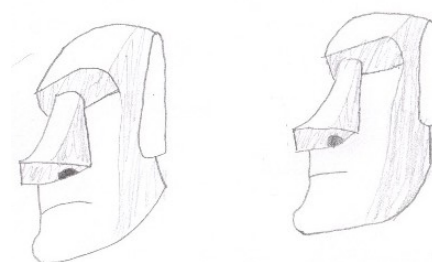
H: „*To je ten pocit. Takže já v tom teda vidím nějakou pokerface. Docela trochu zamračenou. Jako zádumčivou možná. A ale zajmalo by mě, jak to vidíš ty?*“

Ž_{CH2}: „*No já to vidím tak, že je to prostě kámen.*“

Ž_{CH1}: „*Je to prostě kámen, kterej vypadá prostě...*“

Ž_{CH2}: „*Ano z Havajských ostrovů kámen.*“

Ž_{CH1}: „*Ne Havajskéjch Velikonočních.*“



obr. 26, Moaiové, druhá strana kresby výtvarné interpretace osobního tématu Ž_{CH2}

Ale protože jsem v první části interpretace zpochybnila, že se jedná o autentický zájem Ž_{CH1}, není možné na základě tohoto zjištění udělat závěr, že dochází k porozumění osobního tématu Ž_{CH1}. A to i přesto, že vzájemná spolupráce je klíčem k poznávání, jak vyplývá z konceptové mapy zvolených kategorií kódů a ukázky, jak jsem s kódy interpretovala výzkumné šetření. Myslím si, že toto může vycházet i z podoby a podstaty meme jako instantního produktu vizuální kultury a nosiče humoru, jehož aktuálnost je většinou navázána na konkrétní socio-kulturní kontext. Přestože meme můžou tedy být hromaděna, sbírána a archivována, tato skutečnost nemusí korespondovat ani nemusí být důkazem, že se jedná o specifický zájem osoby s poruchou autistického spektra, jak byl diskutován v teoretické části.

Z analýzy kartografickou metodou se také ukázalo, že v případě nabídnuté druhé polohy interpretace, kdy se konzultující opice stávají hlasy v hlavě vyučující výtvarné výchovy a zvažují, jak uchopit a zadat výtvarný úkol založený na fenoménu meme, aby z toho nebyla jen „*sranda, zábava a zabíjení času ve škole*“, lze opět interpretovat, ale výhradně se zřetelem na toto konkrétní výzkumné šetření, zda mnou učiněný výběr osobního tématu Ž_{CH1}, byl vhodnou volbou pro poznávání a porozumění si skrze společný proces tvorby. Níže uvádím důvod, proč jsem jako východisko pro společnou tvorbu osobní téma žáka vybrala já, byť bylo také nejednoznačné.

Ž_{CH1}: „*Tady je rozmazaný Ž_{CH3}, protože von mě jednou takhle screenshotnul, když jsem taky takhle dementně vypadal, když skenoval kód na kamu, tak já jsem ho takhle screenshotnul taky.*“

H: „*Takže pro tebe je důležitý přátelství?*“

Ž_{CH1}: „*Néé, je pro mě důležitý totiž tuhleto fotku nesmazat.*“ (smích) „*Tahle fotka ta je ... jak říkám, žádný skrytej význam v tom není, prostě jsem vybral nějakou fotku.*“

HU₂

V rozhovoru s paní učitelkou jsme se dotkly tématu nepochopení zájmu Ž_{CH1} od jeho spolužáků, kdy na něj v některých případech negativně reagují, když ho komunikuje. Paní učitelka si to vysvětluje složením kolektivu třídy a že je znát, že Ž_{CH1} má „jiné“ myšlení.

„...v té devítce nebo v té byl vlastně ten kolektiv namíchaný trochu jinak a zase ty kluci tam měli jako úplně jiný, jiný vnímání jako toho světa a tam byl jako... Prostě.... Bylo cítit výrazně, že má jako jiný způsob myšlení, jo.“

Sám žák na otázku, jestli se o svém zájmu baví se spolužáky a jak na něj reagují v dotazníků odpověděl:

Ž_{CH1}: „*Nijak, nezajímá je to.*“

Což lze vysledovat i z úryvků reflektivních dialogů. Z analýzy vyplynulo, že velkou roli při poznávání hrají postoje jednotlivců. Pakliže jsou negativně či neutrálně (dle zjištěných kódů v uvedených výpovědích) zaměřené na osobní téma žáka, které bylo východiskem pro participativní výtvarnou tvorbu, nemusí zde být ochota pro porozumění.

Ž_{CH1}: „*Takže já tady udělal obrázek tramvaje T3M. Takže přesný název.*“

Ž_{D4}: „*Nevnímej se.*“

... ..

Ž_{CH1}: „*Tak kromě toho, že jsem mimozemšťan, tak se na to i koukám a fotím to. Prostě vezmu telefon a takhle to vyfotím.*“

(Ž_{CH3}: *Aha?* Ž_{CH6}: *Fakt?* Ž_{CH3}: *Ty jo...* (během rozpravy Ž_{CH1}))

(smích a potlesk spolužáků)

Ž_{CH2}: „*Vezmu telefon a takhle to vyfotím*“

Ž_{CH1}: „*Chceš se vyfotit Ž_{CH2}?*“

Na druhou stranu se mu podařilo zaujmout svého partnera při společné tvorbě, který takhle odpověděl na otázku, které téma ho zaujalo a proč.

Ž_{CH2}: „*Ž_{CH1}, protože jsem ho propojil s mím*“

Tento výrok ale nelze považovat za nosný z hlediska paušalizace, že když s ním Ž_{CH2} jednou výtvarně spolupracoval, tak má pro jeho zájem větší pochopení a dokázal ho skrze společnou tvorbu poznat. Avšak byl jim k tomu nabídnut prostor, ve kterém mohli na svá témata výtvarně nahlédnout a zvažovat společné průniky, v tom, co jim osobně přináší. V případě Ž_{CH1} je to uklidnění z prožitku jízdy v dopravním prostředku i jejich sledování ve videích a v neposlední řadě také jejich fotografování, nad kterým Ž_{CH1} výtvarně přemýšlí z hlediska kompozice a kvality fotografie.

Domnívám se, že bez vzájemného vyjasňování by nemohlo docházet k poznávání. V uvedeném konkrétním případě jde spíše o porozumění, protože nelze v rámci této případové studie tvrdit, že žáci si z tohoto reflektivního dialogu odnesli nějaké poznání. Protože ho nebylo možné relevantně ověřit z důvodu neuzavřeného výzkumného šetření, kdy reflexe společných hodin

a výtvarných vyjádření proběhla pouze formou dotazníků. S odpověďmi se mi vrátili jen čtyři, jak uvádím v kapitole Průběh výzkumu. Tohle tvrzení lze dokumentovat odpověďmi z reflektivního dotazníku na otázku: *Jak bys popsala/popsal ostatní skupinové kresby?*

Ž_{CH1}: „*Upřímně s nepamatuju, jak pracovali, tak snad dobře.*“

Ž_{D5}: „*Velice různorodé a zároveň stejné*“

Ž_{CH3}: „*zajímavé*“

Ž_{CH2}: „*černobíle*“

Společné poznávání při procesu tvorby jsem identifikovala ve výpovědích Ž_{CH1} a Ž_{CH2}.

Ž_{CH2}: „*Pak je tu most... a pak jsou tu obvyklý věci o tramvajích nebo na tramvajích. Já spím, on se stane mimozemšťanem a dělá fotky. Emm...*“

Ž_{CH1}: „*To je pravda ba jo... vystihl jsi moje soukromí, děkuji.*“

Z analýzy výzkumeno šetření kartografickou metodou případové studie HU₂ také vyplynulo, že k zamýšlené splupráci a poznávání nedošlo. Žáci nebyli popravdě ochotni nakonec spolupracovat ani se mnou. V tomto případě se domnívám, že to mohlo být zapříčiněno nevhodným situováním výzkumu na konec školního roku, zvláště, když se jednalo o 9. třídu.

VO₂: Jaké podmínky je v rámci participativně pojaté hodiny výtvarné výchovy třeba nastavit, aby spolupráce mohla vést k vzájemnému porozumění a poznávání?

Interpretaci výzkumného šetření pro potřeby VO₂ uvádím souhrnně z obou HU i z pohledu obou zvolených metod, protože otázka je položena ve všeobecné rovině. Její interpretací řeším vhodné podmínky pro nastavení participativní výtvarné výchovy, tak aby spolupráce v takto pojaté hodině mohla vést k vzájemnému porozumění a poznávání.

Analýza obou HU kartografickou metodou odhalila zejména mé nedostatky jakožto vyučující už v přípravě společných hodin výtvarné výchovy.

„Jak z mapy vyplývá, bylo to zapříčiněno již mou nejistotou při přemýšlení nad možnostmi výtvarného zpracování témat, která do výuky přinášejí samotní žáci. ... Byla jsem některými věcmi a výroky zaskočena, reagovala jsem neadekvátně a zřejmě neumím dobře vyřešit kontroverzní situaci. Hlavní vykřičník pro mě představuje zvládnutí promyšlenější přípravy ve smyslu zvážení cílů, zda k nim lze dospět, srozumitelnějšího předání cílů žákům a struktura zadávání výtvarného úkolu. a to včetně důkladnějšího zmapování prostředí.“

„Díky vizualizaci jsem si uvědomila poučení z procesu výzkumného šetření, a to, že bych za první měla provést důkladnou přípravu participativní hodiny, tak abych v ní ošetřila její možná úskalí a mohlo skutečně docházet ke spolupráci a poznávání při tvorbě společného artefaktu. Za druhé bych si měla lépe připravit otázky v rámci reflektivního dialogu, abych mohla ověřit, jestli žáci spolupracovali a jak, i vytyčené cíle hodiny. Dalším vykřičníkem je nekorektní humor a jak vést diskusi s žáky o takových nevhodných vyobrazeních, zvláště, když způsobují kolektivní výbuchy smíchu.“

Z úryvků interpretace map lze vyvodit, že pro kvalitní participativně pojatou hodinu výtvarné výchovy jsou stěžejní tyto klíčové body, na které nahlížíme z pozice tvůrce hodiny a zároveň vyučující.

- vhodné uchopení výtvarného námětu a z něj vycházejícího výtvarného úkolu
- vhodné stanovení cílů hodiny
- schopnost vést kvalitní reflektivní dialog a připravit si vhodné otázky vzhledem k cílům hodiny

Dalším faktorem pro úspěšnou participativní hodinu jsou postoje všech aktérů v ní zapojené. Ty lze např. ošetřit nastavením společných pravidel chování, třeba právě při reflektivních dialozích. Jak postoje ovlivňují participativní výtvarnou tvorbu jsem znázornila v konceptové mapě. Jako příklad uvádím autentickou situaci, kterou jsem kódovala kódy nerespektování a hodnocení, které se v dané situaci vztahují k postojům s negativním zabarvením.

Ž_{CH2}: *„Co je nový to je špatný...Co je nový to je špatný. Každý boomer...“*

Ž_{CH5}: *„Potom...“*

Ž_{CH2}: *„Tady je Sputnik. Neměl to být Sputnik, ale je to Sputnik.“*

Ž_{CH1}: *„Sovětský vesmírný experiment ehm... taková ta věc, která je vyobrazená na této čtvrtce obyčejnou tužkou. Tady je vyobrazena tato věc.“*

Ž_{CH5}: *„Nevěděli jsme, co to je, proto jsme to raději nakreslili.“*

Ž_{CH2}: *„A Ž_{CH4} je bezdomovec. Kdo to napsal? Asi Ž_{CH5}.“*

Nebo situace, kdy do výuky vstupuje obava, strach, nejistota (kódy), které jsem uvedla pod subkategorii emoce/prožívání a též mají negativní zabarvení směrem ke kontextu autentické situace.

Ž_{CH1}: „Já jsem na to zapomněl a potom V napsala ten email do Teams, tak jsem poslal tohlenctó. Se omlouvám, jestli to není úplně podle požadavků. Já nevím, co jsem tam už posílal... takže se bojím...“

Nejistotu můžeme nalézt i jako jednu z hlavních překážek na mé straně, jak ukázala kartografická metoda i kódování. Dokládám úryvky z textů interpretace map a mou reflexí proběhlé vyučovací hodiny.

„Zároveň mapa poukazuje na moji nezkušenost jako vyučující výtvarné výchovy. Myslím si, že moje nezkušenost byla hlavním problematickým faktorem ovlivňující průběh výzkumného šetření.“

„A ten smajlík v tom je taková ta krabaticí pusa... když je to úplně nanic všechno... Do toho se usmívá, protože je to vlastně jako dobrá věc a zároveň je jakoby úplně strašná.“ ... vystihnout moje pocity po skončení výzkumného šetření. Při tvorbě mapy jsem si ale uvědomila, že moje pocity byly stejné už na začátku.“

„Bohužel se mi nastalé situace zřejmě nepovedlo vhodně v té chvíli uchopit, protože jsem nedokázala například rozklíčovat, že žákem vybraná meme jsou obsahově závadná, neboť komunikují rasisticky orientovaný podtext Sama jsem byla docela nervózní, jak žáci budou reagovat, jestli se mnou budou spolupracovat, zda se mi podaří položit účelnou otázku a jak se budou chovat, ti, co věnují svou pozornost prezentujícím žákům.“

Posledním stěžejním faktorem ovlivňující plánování i průběh participativní hodiny výtvarné výchovy jsou situace. Situace je též zastřešující kategorie a super kód. Situace jsou úzce propojeny s postoji a navzájem na sebe působí.

Pro ilustraci jsem vybrala kód čas. Samotné slovo čas se také objevilo v obou vizualizacích procesu výzkumného šetření jakožto jejich významný prvek.

„Nakonec tato část trvala poměrně dlouho. Během prezentací jednotlivých témat se někteří žáci dívali do svých mobilních telefonů a nevěnovali pozornost svým spolužákům. Bylo to odpolední vyučování. Také jsem byla vyučující upozorněna, že je dobré skončit včas, aby žáci mohli jít už domů, takže jsem si na to dala pozor.“

V tomto konkrétním případě, který pochází z mé reflexe průběhu hodiny, je čas zařazen do podkategorií situace neplánované. Z hlediska míry ovlivnění průběhu situace je jeho důležitost vysoká.

Tudíž podmínky, které mohou být příčinou nefungující participativní výuky s cílem vzájemného porozumění skrze společnou tvorbu, se vyskytují jak na straně vyučujícího, tak na straně postojů jednotlivých aktérů (vyučujícího nevyjímaje) a mnohdy jsou zapříčiněny nepředvídatelnými nebo nedohlédnutými okolnostmi nebo situacemi.

2.8.1 Shrnutí interpretace výzkumného šetření

Prostor pro shrnutí výzkumného šetření napřed využiji pro porovnání zvolených metod k jeho analýze. Jejich hlavním rozdílem je míra subjektivity, kterou výzkumník může při analýze dat uplatnit. Z mé bezprostřední zkušenosti s oběma metodami musím konstatovat, že kartografická metoda mi skutečně umožnila interpretovat výzkumný proces a více si uvědomit své prožívání situací vzniklých během jeho průběhu. Interpretace map mi také umožnila mnohem rychlejší náhled na výzkumné závěry. Mapy jsem tvořila za použití autentických výpovědí žáků posbíraných v rámci společných hodin výtvarné výchovy a mých osobních hesel vztahujících se k jejich průběhu. Můžeme je také nazvat kódy, které mě napadaly, když jsem nad výzkumným šetřením uvažovala na základě sebraných dat, svých vzpomínek i představ, jak by hodiny měly ideálně proběhnout. Ze své zkušenosti se domnívám, že kartografická metoda pojata způsobem, který uvádím v teoretické části práce, může být v případě analyzování různorodých procesů a situací odehrávajících se v hodinách výtvarné výchovy mnohem vhodnějším nástrojem pro analyzování dat. Protože data jsou založena z velké části na výpovědích v rámci reflektivních dialogů, reflexích průběhů hodiny a interpretacích vizuálních výpovědí. Osobně pro mě byly oba procesy tvoření map uchopitelnější, a nakonec i jasnější než zakódování dat. Domnělým nedostatkem této metody by mohla být její validita a platnost mimo konkrétní výzkumné šetření, a to i když přinesla totožné výsledky jako metodologie analýzy případové studie. Právě pro vysokou míru subjektivity v mapování uplatněnou.

Z interpretace výzkumných dat vzhledem k položeným výzkumným otázkám neleze konstatovat, že společná participativní tvorba založená na osobním tématu žáka, ve výzkumném šetření konkrétně žáka s Aspergerovým syndromem, může přinést porozumění spolužáků. Velkou měrou se na tom podíleli nepředvídané i mnou, jako řešitelkou výzkumu, zapříčiněné okolnosti výzkumu. Podíl okolností lze zejména vysledovat ve vizualizaci zmapovaného průběhu a procesů výzkumného šetření. Jako hlavní a závažný důvod vyslovení negativní odpovědi na výzkumnou otázku vidím nedostatečnou a neadekvátní přípravu participativně zaměřených hodin. Dalším důvodem bylo nedůkladné prozkoumání prostředí a potřeb jednotlivých účastníků výzkumu před

jeho zahájením či v rámci jeho příprav. Mylně jsem předpokládala, že když se výzkum uskuteční ve škole, která se k inkluzivním hodnotám hlásí již několik let, jsou inkluzivní principy, tak jak jím rozumím já, zvnitřnělé a všudypřítomné v celém prostředí školy. Nicméně v návaznosti na teoretickou část můžeme každý, třeba i zřizovatel školy, myslet inkluzivním vzděláváním trochu něco jiného, protože všichni můžeme mít na mysli jiné pojetí inkluze, byť je v našem vzdělávacím systému na makrosoiciální úrovni implementováno zákonem a jeho směřování je podchyceno platnou strategií vzdělávací politiky. Toto není kritika školy, neboť zkoumání její inkluzivity nebylo předmětem šetření. Je to jen konstatování a ilustrace mého přemýšlení nad možnými příčinami neprůkaznosti výzkumného šetření, které jsem po pravdě mohla předvídat, neboť mým druhým studijním oborem je speciální pedagogika.

V závěru interpretace mapy HU₂ jsem uvedla, že jsem nebyla schopna zachytit okamžiky spolupráce a vzájemného poznávání. Pokud bych někdy realizovala další výzkumné šetření, lépe bych dopředu zvážila, jak a kdy budu provádět sběr dat v průběhu vyučování. Myslím si, že zejména vzhledem k VO₁ jsem ne zvolila adekvátně, při jakých situacích v hodině zaznamenat autentické výpovědi žáků a průběh těchto situací.

Pakliže mám bodově shrnout zjištění vyplívající z interpretace mého výzkumného šetření z pohledu druhé výzkumné otázky, tedy vzhledem k nastavení podmínek pro participativní tvorbu v hodině inkluzivní výtvarné výchovy, uvádím zde tyto body jako doporučení k zajištění vhodných podmínek.

- vhodné a důkladné naplánování participativní výuky
- rámcově se připravit na vedení reflektivního dialogu
- důkladné zjištění a zohlednění individuálních potřeb žáků
- ošetření bezpečného klimatu ve třídě

Závěr

Diplomová práce se zaměřila na formy spolupráce v inkluzivní výtvarné výchově, které mohou vést k rozvoji sociálních interakcí a poznávání skrze společný proces tvorby. Práce si kladla za cíl prozkoumat možnosti společného procesu tvorby výtvarné výpovědi jako nástroje vzájemného poznávání i komunikace různých podob vztahování se a uchopování světa kolem nás. V návaznosti na cíl práce jsem v teoretické části uvedla některá podstatná východiska pro inkluzivní výtvarnou výchovu. Předložila jsem zejména východiska a principy konceptu inkluze, ze kterých vychází současné přístupy k žákům s potřebou podpůrných opatření. Dále jsem se zabývala důležitostí spolupráce z několika úhlů pohledu v inkluzivním vzdělávacím procesu. Kapitola poznávání pak vymezuje poznávání z hlediska sémioticky pojaté výtvarné výchovy a uvádí koncept pluriverza jako paralelu k inkluzi, které jsem vztáhla opět na oblast výtvarné výchovy. Jako kontext vizuální výtvarné kultury jsem k tématu spolupráce a vzájemného poznávání zařadila participativní umění, v rámci něhož jsem přiblížila dvě unikátní umělecké spolupráce.

Výzkumná část byla realizována v soukromé inkluzivní škole. Kvalitativní výzkum v designu případové studie se uskutečnil v soukromé inkluzivní škole s kolektivem žáků 7. a 9. třídy. Zároveň s metodologií případové studie byla k analýze průběhu výzkumného šetření použita kartografická metoda. Tato metoda nabídla jiný úhel pohledu na procesy, které se odehrály během společných hodin výtvarné výchovy. Umožnila mi také interpretovat výzkum z mého subjektivního pohledu jako vyučující participativně pojatých hodin výtvarné výchovy a zároveň z pohledu jeho řešitelky. V rámci své zkušenosti a porovnání obou metod jsem dospěla k závěru, že kartografická metoda může být v mnoha případech efektivnější pro potřeby výzkumných šetření situovaných v heterogenních kolektivech inkluzivních tříd, zejména zaměřených na proces tvorby a její reflexi v hodinách výtvarné výchovy. Jak vyplývá z interpretace dat získaných oběma uvedenými a použitými metodami, nelze udělat, závěr, který by byl platný pro další výzkumná šetření. A to i z důvodu výběru těchto kvalitativních výzkumných designů. Avšak jeho průběh a závěry z něj vyplývající mohou být inspirací pro podobně koncipované výzkumy.

Vzhledem k cíli výzkumu jsem si pro potřeby výzkumného šetření položila dvě výzkumné otázky. První z nich se během výzkumného procesu ukázala jako velmi ambiciózní. Snažila jsem se zjistit, zda může společná tvorba vycházející z osobního tématu žáka s Aspergerovým syndromem zprostředkovat porozumění jeho spolužáků. Interpretace dat ukázala, že v rámci výzkumu mohlo

dojít pouze k možnému porozumění mezi dvěma žáky. Žákem s Aspergerovým syndromem a jeho spolužákem, kteří spolu v jednom případě úzce spolupracovali a ve druhém sdíleli stejné osobní téma. Avšak protože se jedná o zachycené mikro okamžiky jejich sociální interakce, nelze učinit závěr, že k porozumění skutečně došlo. Žákům byl k tomu alespoň nabídnut prostor. Možnou příčinu vidím v samotném nastavení participativní tvorby v inkluzivní výtvarné výchově v tomto konkrétním výzkumném šetření. Tuto příčinu odhalily obě mapy, které vizualizovaly proces výzkumného šetření z mého subjektivního pohledu. Stejnou příčinu odhalil i závěr vycházející z interpretace odpovědi na druhou výzkumnou otázku, která se ptala, jaké podmínky je v rámci participativně pojaté hodiny výtvarné výchovy třeba nastavit, aby spolupráce mohla vést k vzájemnému porozumění a poznávání. Interpretace analýzy dat ukázala, že takové podmínky nastaveny v průběhu výzkumu nebyly.

Hlavním zjištěním výzkumu je doporučení založené na interpretaci dat získaných oběma výzkumnými metodami. Jedná se o doporučení pro zajištění podmínek vhodných k úspěšné participativní výtvarné tvorbě v heterogenním kolektivu v hodinách výtvarné výchovy, která jsou: vhodně a důkladně naplánovat participativní výuku, rámcově se připravit na vedení reflektivního dialogu, důkladně zjistit a zohlednit individuální potřeby žáků a ošetřit bezpečné klima ve třídě. Můžeme si všimnout, že doporučení zrcadlí některé principy inkluze, které jsem dle Pivarče uvedla v teoretické části.

Seznam použité literatury

- ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Slezská Univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7
- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložila Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso, 2012. ISBN 978-1-84467-690-3.
- BOLT, David. *Metanarratives of disability: culture, assumed authority, and the normative social order*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2021. ISBN 1-000-38843-3.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F.: *Tisíc plošin (kapitalismus a schizofrenie II.)*. Praha: Hermann & synové, 2010. ISBN 978-80-87054-25-3
- CURRIE, Gregory a RAVENSCROFT, Ian. *Recreative minds*. New York, Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0198-238096.
- GOODLY, Dan. *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction Second Edition*. SAGE Publications Ltd; Second Edition, 2016. ISBN 978-1446280683
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. s. 13. ISBN 978-80-247-3070-7.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany, Nakladatelství H &H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7
- FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova*, 2002, 42, 4. ISSN 1210-3691.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zastupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní školy*, Praha: MŠMT, 2021.
- RUANGRUPA a kol.: *documenta fifteen Handbook*. Berlin: Hatje Cantz Verlag GmbH, 2022. ISBN 978-3-7757-5282-4
- SEDERHOLM, Helena. *ArtBeat / edited by Helena Sederholm*. Helsinki: Aalto, 2012. ISBN 978-952-60-4694-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Tvoříme společně: Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. s. 115. ISBN 80-7367-091-7.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Internetové zdroje:

GRINIUK, Marija; AKIMENKO, Daria; MIETTINEN, Satu; PIETARINEN, Heidi a SARANTOU, Melanie. *Multiperspective take on pluriversal agenda in artistic research*. In: *Artistic Cartography and Design Explorations Towards the Pluriverse*. [online] 1. Routledge, 2023, s. 40-54. ISBN 9781032245164. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781003285175-5>.

KARVAI, Martin. *Mentalizace a regulace emocí u hraniční poruch osobnosti*. [online]. bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2021 [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/136654/130305707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY – PEDAGOGICKÁ FAKULTA. Pedagogická fakulta Katedra výtvarné výchovy Univerzita Karlova. kvv.pedf.cuni.cz. *Projekt HORIZON – AMASS 2020-2023*. [online]. © 2024. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-178.html>

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 ISBN 978-80-7290-667-3. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/477050/mod_resource/content/1/didaktika%20vv_kitzbergova.pdf

KITZBERGEROVÁ, L.: a kol. *Podkladová studie: Výtvarná výchova (Revize RVP – Výtvarná výchova, podkladová analytická studie)*. [online] Praha: NÚV, 2019. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/vytvarna_vychova.pdf

MALO DE MOLINA, Marta. *Common Notions, Part 2: Institutional Analysis, Participatory Action-Research, Militant Research*. [online]. Translated by Maribel Casas-Cortés and Sebastian Cobarrubias, of the Notas Rojas Collective Chapel Hill, 2005 and edited by other members of Notas Rojas, 2006. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://transversal.at/transversal/0707/malo-de-molina/en>

MARX, Sherry. Mapping as critical qualitative research methodology. [online]. *International journal of research & method in education*. 2023, roč. 46, č. 3, s. 285-299. ISSN 1743-727X. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2110231>.

MIETTINEN, Satu; MIKKONEN, Enni; DOS SANTOS, Maria Cecilia Loschiavo a SARANTOU, Melanie. *Introduction: Artistic cartographies and design explorations towards the pluriverse*. In: *Artistic Cartography and Design Explorations Towards the Pluriverse*. [online]. 1. United Kingdom: Routledge, 2023, s. 1-14. ISBN 9781032245164. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781003285175-1>.

COLECTIVO SITUACIONES. *Something More on Research Militancy: Footnotes1 on Procedures and (In)Decisions*. [online]. Translated by Sebastian Touza a Nate Holdren, 2004 [cit. 2024-04-15] Dostupné z:

http://vancouver.mediacoop.ca/sites/mediacoop.ca/files2/mc/colectivo_situaciones_-_2004_-_something_more_on_research_militancy.pdf

O'SULLIVAN, Simon. *Guattari's Aesthetic Paradigm: From the Folding of the Finite/Infinite Relation to Schizoanalytic Metamodelisation*. [online]. *Deleuze studies*. 2010, roč. 4, č. 2, s. 256-286. ISSN 1750-2241. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://doi.org/10.3366/dls.2010.0006>

RIBAS, Cristina. *Cartography as Research Process: a Visual Essay*. In response to Sohin Hwang and Pablo de Roulet, 'Bibliography chorème', [online]. OAR: The Oxford Artistic and Practice Based Research Platform Issue 1, 2017 [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <http://www.oarplatform.com/cartography-research-process-visual-essay/>

RIBAS, Cristina. *Research Processes, Knowledge Production and Processual Creativity: mSchizoanalytic Cartographies in Brazil*, [online]. disertační práce, Goldsmith University of London, 2016, [cit. 2024-04-15] Dostupné z: https://research.gold.ac.uk/id/eprint/20523/1/ART_thesis_ThorstenbergRibasC_2017.pdf

RUSSELL, Beatrice. *Beyond activism/academia: militant research and the radical climate and climate justice movement*, [online]. 2015. *Area*, 47(3), 222–229. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/24811665>

SEIFERT, Jaroslav. *Slavík zpívá špatně, báseň Panorama*[online]. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://ceskaknihovna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/seifert-slavik-zpiva-spatne.pdf>

SLOWÍK, Josef. *Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze*. [online] *Pedagogická orientace*. 2018, roč. 28, č. 2, s. 213-234. ISSN 1211-4669. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-213>.

WATSON, Janell. *Schizoanalysis as Metamodeling*. [online] *The Fibreculture Journal*, 2008 issue 12, ISSN 2008|ISSN 1449-1443. [cit. 2024-04-15] Dostupné z: <https://twelve.fibreculturejournal.org/fcj-077-schizoanalysis-as-metamodeling/>

Seznam vyobrazení

- obr. 1, *Myšlenková mapa kolektivního sdílení v přízemí Fridericiana*, archiv autorky
- obr. 2, *Neighbors for a hundred days?* Sheree Domingo, sken části kresby Harvest Drawing, (ruangrupa a kol., 2022, s. 36)
- obr. 3, *Vyobrazené principy Taring Padi*, na plakátu, instalace v Hallenbadu, archiv autorky
- obr. 4, *Waywang Kardus* (loutky z kartonu), Taring Padi, instalace *The Flame of Solidarity: First they came for them, then they came for us* před Hallenbadem, zdroj: <https://artviewer.org/documenta-15-hallenbad-ost/>
- obr. 5, *Meme*, z výběru Ž_{CH1}, 7. tř., archiv autorky
- obr. 6, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 7, *Meme*, výtvarná interpretace osobního tématu, Ž_{CH1}, 7. tř., archiv autorky
- obr. 8, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 9, *Propojení osobních témat*, skupina Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 1. str, 7. tř., archiv autorky
- obr. 10, *Propojení osobních témat*, skupina Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 2. str, archiv autorky
- obr. 11, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 12, *Meme dle osobního tématu Ž_{CH2}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 13, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 14, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 15, *Naše memes*, Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 7. tř., archiv autorky
- obr. 16, *Lebka*, meme skupiny Ž_{CH1}, Ž_{CH2}, Ž_{CH4} a Ž_{CH5}, 7. tř., archiv autorky
- obr. 17, *Tramvaj T3M*, výtvarně zpracované osobní téma Ž_{CH1}, 9. tř., archiv autorky
- obr. 18, *Osobní téma Ž_{CH1}*, fotografie Ž_{CH1}, 9. tř., archiv autorky
- obr. 19, *Společná práce Ž_{CH1} a Ž_{CH2}*, 9. tř., 9. tř., archiv autorky
- obr. 20, *Detail společné práce Ž_{CH1} a Ž_{CH2}*, 9. tř., archiv autorky
- obr. 21, *Detail ze společné práce Ž_{HC3}, Ž_{CH4}, Ž_{CH5} a Ž_{CH6}*, 9. tř., archiv autorky
- obr. 22, *Ukázka kódování*, 9. tř., archiv autorky
- obr. 23, *Společná práce Ž_{CH3}, Ž_{CH4}, Ž_{CH5} a Ž_{CH6}*, 9. tř., archiv autorky
- obr. 24, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 25, *Sken odpovědi z dotazníku Ž_{CH1}*, 7. tř., archiv autorky
- obr. 26, *Moaiové*, druhá str. výtvarné interpretace osobního tématu Ž_{CH2}, 7. tř., archiv autorky

Seznam příloh

Příloha 1, Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha 2, Přípravy na hodiny v 7. a 9. třídě

Příloha 3, Dotazníky pro 7. a 9. třídu

Příloha 1

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce. Všechny získané údaje budou zpracovány anonymně, použity jen pro účely výzkumu. Tento informovaný souhlas nebude k práci připojen, pouze jeho vzor jako jedna z příloh.

Název projektu: Spolupráce a poznávání v inkluzivní výtvarné výchově (diplomová práce)

Držitelka souhlasu: Helena Mladá

Název pracoviště: Katedra výtvarné výchovy, Pedagogické fakulta, Univerzita Karlova

Cíl výzkumu: Popsat možnosti spolupráce a společného procesu tvorby výtvarného vyjádření v inkluzivní výtvarné výchově.

Popis výzkumu: Informace budou zjišťovány pomocí polostrukturovaného rozhovoru a reflektivních dialogů v hodině VV, jejichž průběh bude nahráván. Zvuková stopa bude následně přepsána do psané podoby, a to doslovně. Přepis bude pro potřeby výzkumu dále analyzován. Zvukový záznam i přepis budou uchovány u držitelky souhlasu. Dále bude využit obrazový (výtvarné práce žáků) materiál z hodin VV.

V případě dotazů se můžete kdykoli obrátit na řešitelku projektu Helenu Mladou (hela.mlada@seznam.cz).

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich dobrovolným zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Informovaný souhlas je proveden ve dvou vyhotoveních. Jedno obdrží účastník výzkumu a druhé řešitelka projektu.

Jméno a příjmení účastníka/zákonného zástupce:

Podpis účastníka/zákonného zástupce:

Jméno řešitelky projektu: Helena Mladá

Datum:

Podpis:

Příloha 2

Přípravy na VV v 7. třídě

Příprava hodiny 7. třída, 16. 5. 2023

2 x 45 min

cíle hodiny: Žák prostřednictvím vlastních/vybraných fotografií představí své téma/témata. Žák si vybere jedno z vlastních témat a vyjádří ho pomocí kresby/malby

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarné úkoly: vyfoť věc, situaci, prostředí, instalaci zachycující téma, kterým se zabýváš a kresebné/malebné vyjádření vybraného tématu

výtvarné prostředky: digitální fotografie, papír A4, tužky, pastelky, fixy, vodové barvy, štětce

vizuální kontext: nebyl zadán

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace (RVP ZV, 2021, s. 88)
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální, digitální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova

plán hodiny 2 x 45 min:

- úvod hodiny – představení se, připomenutí domácího úkolu (10 min)
- představení osobních témat žáky (35 min)

- zadání výtvarného úkolu (kresba/malba) (5 min)
- individuální práce + individuální reflexe (25 min)
- reflexe (15 min)

Příprava hodiny 7. třída, 5. 6. 2023

1 x 45 min

Cíle hodiny: Žák spolupracuje ve skupině a v rámci procesu tvorby nachází se spolužáky a výtvarně vyjadřuje možné styčné body a asociace, využívá i text.

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarný úkol: společné výtvarné vyjádření styčných bodů, asociací týkající se osobních témat členů ve skupině

výtvarné prostředky: papír A4, tužky, pastelky, fixy, vodové barvy, štětce, mobilní telefony

vizuální kontext: nebyl zadán

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace (RVP ZV, 2021, s. 88)
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova

plán hodiny:

- zadání výtvarného úkolu + rozdělení do skupin (5 min)
- práce ve skupinách + reflexe ve skupinách (25 min)
- reflexe (15 min)

Příprava hodiny 7. třída, 12. 6. 2023

1 x 45 min

cíl hodiny: Žák ve spolupráci se spolužáky ve skupině vytvoří meme vycházející z nalezených podobností či asociací vyjádřených v předchozí aktivitě. (žáci ve skupině převádí výchozí zobrazení do podoby meme)

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarný úkol: společné výtvarné vyjádření styčných bodů, asociací týkající se témat spolužáků ve skupině a jejich transformace do meme – kresebného i digitálního

výtvarné prostředky: papír A4, tužky, pastelky, fixy, vodové barvy, štětce, mobilní telefony

vizuální kontext: meme – prezentace Ž_{CH1} a Ž_{CH2}

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace (RVP ZV, 2021, s. 88)
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální, digitální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, mediální výchova

plán hodiny:

- představení meme Ž_{CH1} a Ž_{CH2} + zadání výtvarného úkolu (10 min)

- individuální práce + individuální reflexe (20 min)
- reflexe (15 min)

Příprava hodiny 7. třída (nyní 8.), 8. 1. 2024

2 x 45 min

Můj cíl hodiny: získání zpětné vazby od žáků

plán hodiny:

- prezentace – připomenutí, toho, čím jsme se společně zabývali (20 min)
- individuální vyplnění dotazníku (20 min)
- aktivita – meme (30 min)
- reflexe a poděkování (20 min)

Přípravy na VV v 9. třídě

Příprava hodiny 9. třída, 17. 5. 2023

1 x 45 min

cíl hodiny: Žák prostřednictvím vlastních/vybraných fotografií představí své téma/témata

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarný úkol: vyfoť věc, situaci, prostředí, instalaci zachycující téma, kterým se zabýváš

výtvarné prostředky: digitální fotografie

vizuální kontext: nebyl zadán

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální, digitální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova

plán hodiny:

- úvod hodiny – představení se, připomenutí domácího úkolu (5 min)
- zadání výtvarného úkolu (5 min)
- fotografování a hledání autorských fotek (10 min)
- představení osobních témat žáky (25 min)

Příprava hodiny 9. třída, 24. 5. 2023

1 x 45 min

cíl hodiny: Žák si vybere jedno z vlastních témat a vyjádří ho pomocí kresby/malby

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarný úkol: kresebné/malebné vyjádření vybraného tématu

výtvarné prostředky: papír A4, tužky, pastelky, fixy, vodové barvy, štětce

vizuální kontext: nebyl zadán

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace (RVP ZV, 2021, s. 88)
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova

plán hodiny:

- zadání výtvarného úkolu (5 min)
- individuální práce + individuální reflexe (25 min)
- reflexe (15 min)

Příprava hodiny 9. třída, 7. 6. 2023

1 x 45 min

cíl hodiny: Žák spolupracuje ve skupině a v rámci procesu tvorby své cesty k osobnímu tématu diskutuje a vizuálně znázorňuje společně se svými spolužáky možné průniky jejich cest

výtvarný námět: osobní témata žáků a jejich výtvarná transformace

výtvarný úkol: výtvarné vyjádření cesty k osobnímu tématu a nelezení míst, kde se prolíná, křížuje, spojuje s cestami spolužáků ve skupině

výtvarné prostředky: balicí hedvábný papír 70 x 100 cm, černé fixy

vizuální kontext: nebyl zadán

návaznost na RVP ZV:

výstupy:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2021, s. 87)

učivo:

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace (RVP ZV, 2021, s. 88)
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti (RVP ZV, 2021, s. 88)

kompetence: komunikativní, sociální a personální

průřezová témata: osobnostní a sociální výchova

plán hodiny:

- zadání výtvarného úkolu + rozdělení do skupin (5 min)
- práce ve skupinách + reflexe ve skupinách (25 min)
- reflexe (15 min)

Příloha 3

Dotazník pro 9. třídu (posíláno emailem)

Ahoj,

chtěla bych Tě poprosit o pár odpovědí na níže položené otázky, které se týkají našich společných hodin výtvarné výchovy. Protože už společnou hodinu nebudeme mít, abychom je mohli společně shrnout, napsala jsem tyto otázky:

Jaké pro Tebe bylo představit a komentovat tvoje témata? (4 fotografie)

Jaké pro Tebe bylo vytvořit a okomentovat tvoje vizuálně vyjádřené vybrané téma? (kresba)

Jak se Ti spolupracovalo ve skupině na společném prolnutí vašich témat?

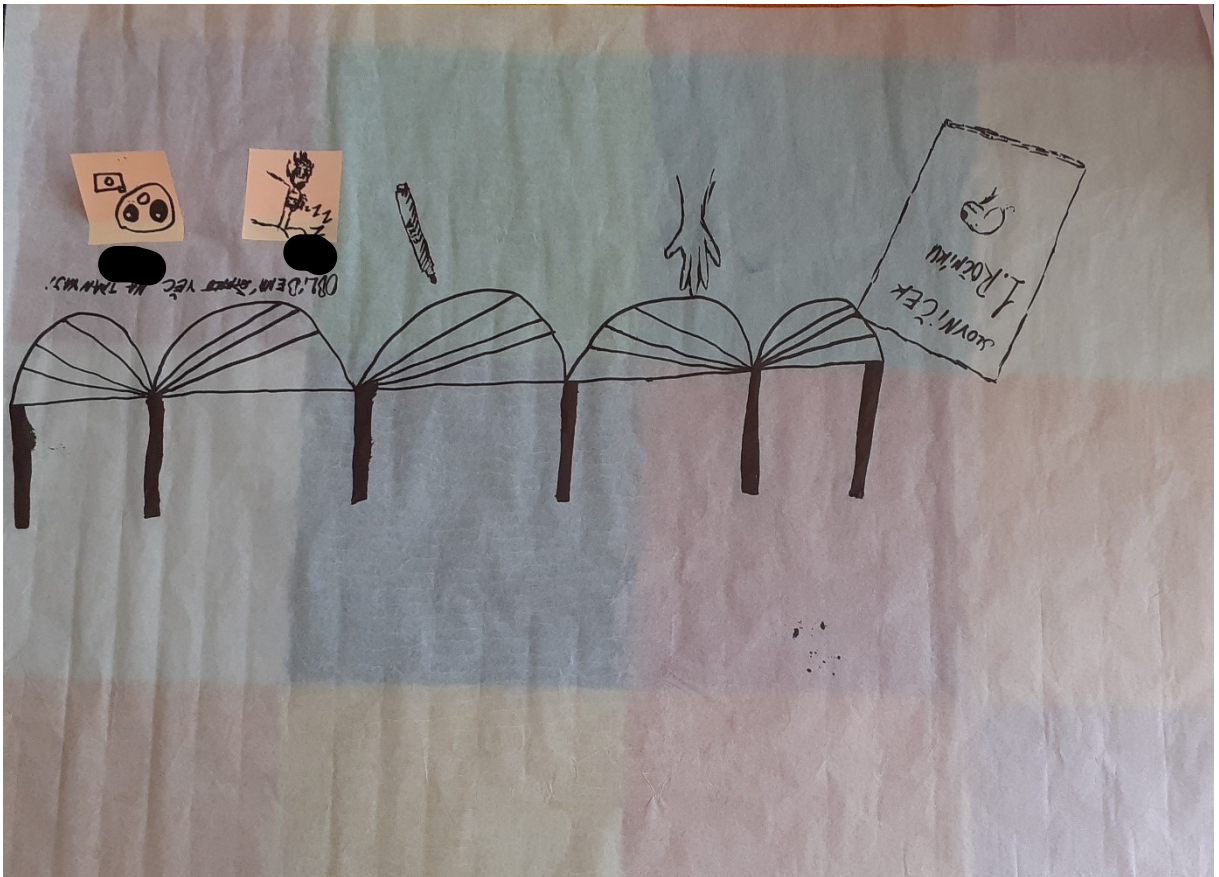
Které téma spolužáka/spolužačky Tě zaujalo a proč?

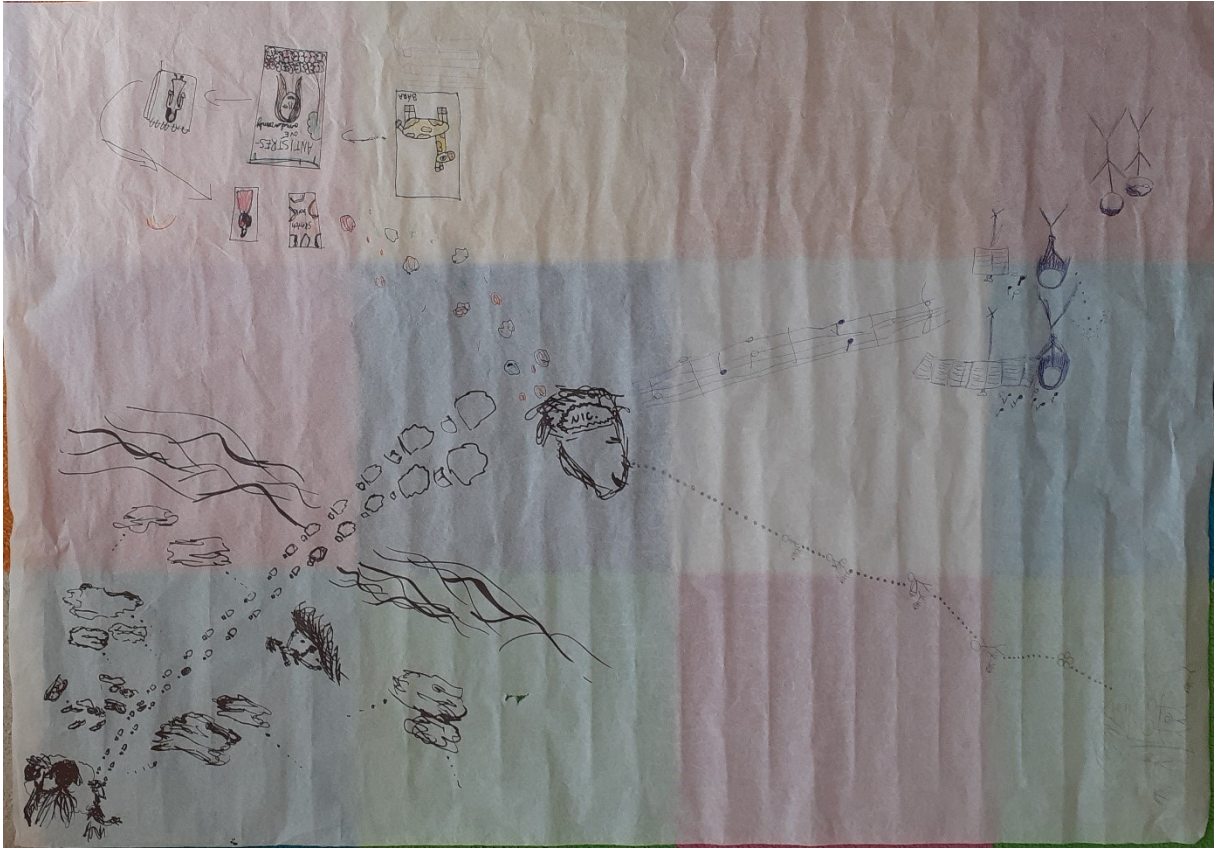
Jak bys popsal/popsala ostatní skupinové kresby? (najdeš je na druhé a třetí straně)

Jakým způsobem bys propojil/propojila společné kresby? (najdeš je na druhé a třetí straně)

Prostor pro jakýkoliv Tvůj komentář 😊.

Vyplněné prosím zašli na můj email (hela.mlada@seznam.cz). Děkuji Ti za odpovědi. Helena





Dotazník pro 7. třídu (rozdáno v hodině)

Popiš, co na obrázku vidíš a jak na tebe působí, co vyjadřuje.

Pokud jsi jeho spoluautorem popiš, jak se ti ve skupině spolupracovalo. Popiš také, co pro Tebe vyjadřuje.

Obr. 1

Obr. 2

Obr. 3.

Obr. 4

Obr. 5 (obrázky jsou na konci textu)

Jaké pro Tebe bylo představit Tvá osobní témata? (4 fotografie)

Jaké pro Tebe bylo vytvořit a okomentovat Tvoje vizuálně vyjádřené vybrané téma?
(kresba/malba)

Jak jste ve skupině spolupracovali na tvorbě společného meme?

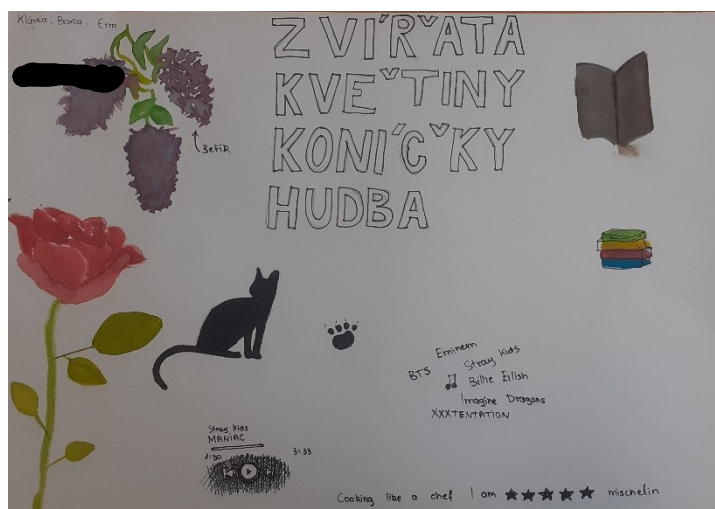
Jak se ve skupině spolupracovalo Tobě?

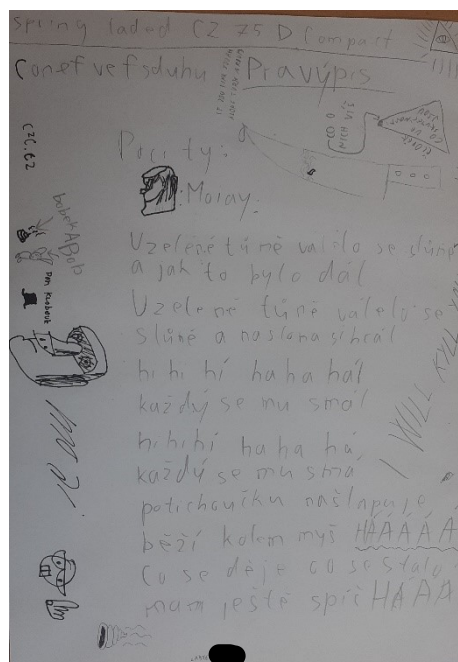
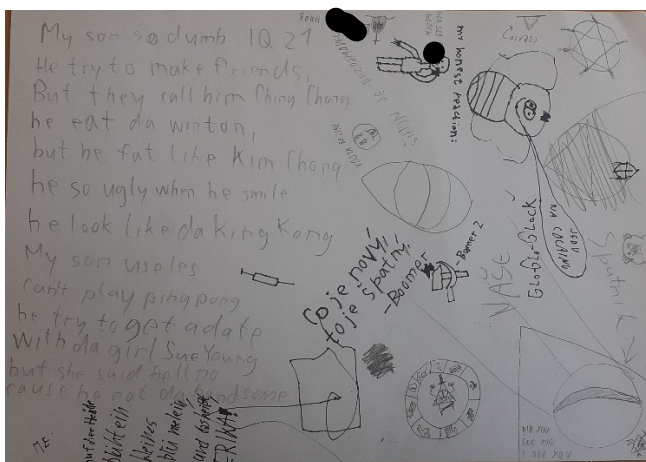
Co je pro Tebe meme?

Co Ti meme přináší?

Prostor pro jakýkoliv Tvůj komentář 😊.

Děkuji Ti za odpovědi 😊.





Veškerá obrazová dokumentace v reflektivních dotaznících vznikla v rámci výzkumného šetření v 7. a 9. třídě.

Fotografie prací jsou archivem autorky.

