

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pojď, já ti to ukážu – co nás spojuje, abychom se dobře chápali?

Come, I will show you – what connect us to

Kateřina Šmídová

Vedoucí práce: Mgr. Magdaléna Novotná, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1. stupeň základní školy

2023/2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma: **Pojď, já ti to ukážu – co nás spojuje, abychom se dobře chápali?** 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.

V Praze dne 11. 4. 2024

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi při mé práci, jakkoliv pomohli. Zejména bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Magdaléně Novotné, Ph.D. za cenné rady při konzultacích, za trpělivost, za její nesmírný optimismus a lidskost. Dále bych chtěla poděkovat své asistentce Zdeňce, která se mnou vše prožívala a pomáhala mi. Velký dík patří také naší ukrajinské vrátné Oxaně, která mi vysvětlila principy ukrajinské kultury, pomáhala mi překládat a vždy si na mě našla čas. Největší dík však patří mým skvělým dětem ve třídě, kteří šli po této cestě se mnou.

ABSTRAKT

Práce zkoumá možnosti, které nabízí výtvarná výchova v podpoře sociálních vztahů žáků s odlišným mateřským jazykem. Zjišťuje, jaký potenciál mají umělecké postupy výtvarné výchovy v podpoře porozumění mezi žáky a konkrétně v začleňování ukrajinských žáků, kteří přicházejí do třídy bez znalosti českého jazyka. Ukazuje možnosti a meze jejich vizuální komunikace s okolím. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou v prostředí české školy stále marginalizovanou skupinou. Práce hledá cesty, jak tuto situaci měnit, a to v souladu se zvolenou výzkumnou metodologií případové studie s prvky akčního výzkumu.

V teoretické části práce se autorka zaměřuje na legislativní rámec, který poskytuje kontext pro sociální začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Klade důraz na kulturní kompetence, identitu a nově se formující koncept wellbeingu, zkoumá problematiku sociálního začleňování v prostředí škol a širší kontext inkluzivního vzdělávání.

Praktická část práce odpovídá na konkrétní výzkumné otázky, týkající se role výtvarných aktivit při začleňování ukrajinských žákyň. Autorka charakterizuje dívky, se kterými prováděla výzkum, popisuje výběr témat pro výukové situace, vytváří pedagogický deník a vedla s žáky reflektivní dialogy. Deset výzkumných situací bylo navrženo k usnadnění interaktivního dialogu a pomoci žákyním s odlišným mateřským jazykem se začlenit do třídního společenství.

Výsledky odhalují, že výtvarná výchova efektivně podporuje komunikaci, empatii, učení jazyka a sociální integraci, přičemž práce je přínosem k porozumění úlohy výtvarné výchovy v procesu sociální integrace žáků s odlišným mateřským jazykem.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, inkluze, vizuální vyjádření, interkulturní komunikace, sociální soudržnost, wellbeing, kulturní identita, kulturní kompetence

ABSTRACT

The thesis explores the opportunities offered by art education in supporting the social relations amongst pupils with a different mother tongue. It investigates the potential of artistic practices of art education in promoting understanding among pupils; specifically in the integration of Ukrainian pupils who have come to class without prior knowledge of the Czech language. It shows the possibilities and limits of their visual communication with the environment. Pupils with a different mother tongue have still been a marginalized group in the Czech school environment. The thesis is looking for ways to improve this situation, in accordance with the chosen research methodology of a case study with elements of action research.

In the theoretical part of the thesis, the author focuses on the legislative framework, which provides a context for the social inclusion of pupils with a different mother tongue. It emphasizes cultural competence, identity, and the newly emerging concept of well-being; examines the issue of social inclusion in the school environment and the broader context of inclusive education.

The practical part of the thesis answers specific research questions regarding the role of creative activities in the integration of Ukrainian female pupils. The author characterizes the female pupils with whom she conducted the research, describes the selection of topics for teaching situations, creates a pedagogical diary and depicts how she conducted reflective dialogues with the pupils. Ten research situations were designed to facilitate interactive dialogue and to help the female pupils with a different mother tongue to integrate into the classroom community.

The research results reveal that art education effectively supports communication, empathy, language learning and social integration, whilst the thesis contributes to the understanding of the role of art education in the process of social integration of pupils with a different mother tongue.

KEYWORDS

pupil with a different mother tongue, inclusion, visual expression, intercultural communication, social cohesion, well-being, cultural identity, cultural competence

Obsah

Úvod	9
1. Teoretická část.....	10
1.1 Migrace aneb odkud se ti žáci berou?.....	10
1.2 Související legislativa	11
1.2.1 Školská legislativa, která se zabývá tematikou žáků cizinců	12
1.2.2 Lex Ukrajina.....	12
1.2.3 Organizace pomáhající cizincům k začleňování	13
1.3 Statistika počtu ukrajinských žáků v českých školách v roce 2022/23	13
2. Začleňování žáků cizinců do českých škol aneb jak na to?.....	14
2.1 Adaptace	15
2.2 Integrace a inkluze, jaký je zde rozdíl?.....	16
2.3 Segregace.....	16
2.4 Interkulturní a transkulturní komunikace.....	17
2.5 Multikulturní výchova v českých školách	19
2.6 Etnické skupiny.....	20
2.7 Transkulturalita	20
2.8 Kulturní identita a identita člověka.....	21
2.8.1 Enkulturační.....	22
2.8.2 Akulturační	23
2.9 Interkulturní kompetence	23
2.10 Kulturní šok, vykořenění aneb co bychom měli jako učitelé vědět	24
2.11 Wellbeing	26
2.12 Přístupy ke vzdělávání dětí imigrantů v jiných evropských zemích.....	27
2.13 Jak hodnotí začleňování ukrajinských žáků ČŠI?	28

3.	Výtvarná výchova a její místo na našich školách.....	29
3.1	V čem spočívá síla výtvarné výchovy?.....	29
3.2	O jaké dokumenty se opírá současná výtvarná výchova ve školách?.....	29
3.3	Co je cílem výtvarné výchovy, co výtvarná výchova učí?	31
3.3.1	Reflexe a reflektivní dialog	32
3.3.2	Co je vizuální gramotnost a proč bychom ji měli učit ve školách?	33
3.3.3	Vizuální gramotnost a chápání obrazu, jako znaku	34
3.3.4	Umění ve škole	35
4.	Praktická část.....	36
4.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	36
4.2	Formulace výzkumných otázek	36
4.3	Výzkumná metodologie	37
4.3.1	Metody sběru dat	37
4.3.2	Vyhodnocení dat.....	39
4.3.3	Triangulace	39
4.4	Výzkumný vzorek.....	39
4.5	Výsledky výzkumu	43
4.5.1	Problémy – neznalost jazyka, odlišné zvyky, nemám kamarády	43
4.5.2	Podpora – sebevyjádření, mluvím a ukazuji beze slov, zájem ostatních.....	45
4.6	Realizované práce v rámci výzkumu	47
4.6.1	Rámec výběru – Ukrajinská kultura	47
4.7	Výtvarná řada.....	48
4.7.1	Kdo jsem, odkud přicházím?	48
4.7.2	Jak slavím svátky vánoční?	50
4.7.3	Co jím na Štědrý den?	52

4.7.4	Co dělám v zimě?	54
4.7.5	Kaligrafie a ukrajinská azbuka	56
4.7.6	Radost a smutek.....	59
4.7.7	Portrét spolužáka	62
4.7.8	Povídám, povídám pohádku	65
4.7.9	Sláva, nazdar výletu.....	68
4.7.10	Moje místo ve třídě.....	70
4.8	Interpretace dat.....	74
4.9	Odpovědi na výzkumné otázky.....	75
4.10	Diskuse	78
	Závěr.....	81
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Internetové zdroje	86
	Seznam příloh.....	88
	Seznam obrázků.....	95

Úvod

V rámci své diplomové práce se věnuji tématice dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich začleňování do třídního kolektivu prostřednictvím výtvarné výchovy a jejich vizuálního vyjádření. Toto téma je mi velmi blízké, neboť jako k většině českých učitelů, i do mé třídy v září roku 2022 nastoupilo 5 ukrajinských žákyň, jejichž rodiny utíkaly před válkou na Ukrajině. Vzhledem k tomuto faktu je nyní na téměř každé základní škole nezanedbatelné množství žáků – cizinců, jejichž učitelé ze dne na den stáli před výzvou, což je efektivní začlenění těchto dětí do školních tříd v České republice. V současné době, kdy se většina škol snaží o vytvoření inkluzivního prostředí, které poskytne žákům stejné příležitosti a současně jejich podporu, se inkluzivní přístup škol stává cílem.

Vzhledem k tomu, že se v současnosti jedná o velmi aktuální téma a lze očekávat, že žáků s odlišným mateřským jazykem v současných školách bude spíše přibývat, inkluzivní vzdělání se ukazuje jako klíčový aspekt, aby byla všem žákům poskytnuta rovná a spravedlivá šance na úspěch. Ráda bych prostřednictvím této práce ukázala dalším učitelům skutečnost, jak jsou vizuální vyjádření a oblast výtvarné výchovy účinné při začleňování těchto dětí a jak nám všem můžou v tomto počínu pomoci. Svou diplomovou prací bych chtěla přispět případným budoucím učitelům dětí s odlišným mateřským jazykem – svými zkušenostmi s těmito dětmi.

Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vysvětluje zásadní pojmy, které se týkají daného tématu – např. migrace, integrace, inkluze, komunikace.

Praktická část obsahuje soubor výtvarných děl, která jsem realizovala s žáky 3. třídy ZŠ, kam jsem chtěla začlenit naše nově přichozí ukrajinské žákyně. Některé úkoly realizovaly ukrajinské dívky samy za účelem představit samy sebe a kulturu, další témata byla společná a sloužila k porovnávání obou kultur, zájmů apod. Následuje stručná charakteristika dívek z Ukrajiny a průzkum. K průzkumu jsem zvolila individuální rozhovory s dívkami z Ukrajiny a fokus group se zbytkem třídy. Rozhovory s ostatními žáky jsem vedla ve dvou skupinách odděleně, jednak pro efektivnější komunikaci a také proto, aby měli žáci více prostoru pro vyjádření. Po celou dobu průzkumu jsem si vedla pedagogický deník. S žáky jsme veškeré úkoly důkladně refletovali.

1. Teoretická část

V teoretické části textu se budu zabývat vymezením pojmů, jako jsou migrace, žáci s odlišným mateřským jazykem, současná legislativa, rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze, wellbeing, kulturní identita, kulturní kompetence, výtvarná výchova na školách a další.

1.1 Migrace aneb odkud se ti žáci berou?

Migrace se stala v dnešní době celosvětovým fenoménem, přičemž Česká republika se vyprofilovala jako cílová destinace pro mnoho přistěhovalců z různých částí světa. Tento proces často zahrnuje jednotlivce s odlišnou kulturou, jazykem a zvyklostmi, kteří opouštějí svou domovskou zemi ve snaze nalézt lepší životní nebo ekonomické podmínky, nové pracovní příležitosti a častým důvodem je i útek před válečnými konflikty.

S tímto migračním pohybem souvisí i příchod dětí migrantů, které se následně stávají součástí českého školního systému. Pro školy a pedagogy tato skutečnost přináší výzvu – jak efektivně integrovat tyto žáky do stávajících třídních kolektivů a školní komunity

Podle Radostného (2011) lze migraci rozdělit do dvou hlavních kategorií – dobrovolnou a nucenou. Česká republika, po desítkách let totalitní izolace, se stává cílovou zemí pro dobrovolné přistěhovalce. Nucená migrace, na druhou stranu, zahrnuje situace spojené s živelnými katastrofami, náboženskými a válečnými konflikty.

Šišková (2001) zdůrazňuje, že riziko nedorozumění mezi majoritní společností a menšinou je nevyhnutelným důsledkem rozdílných kultur. Toto nedorozumění může vážně narušit soužití všech zúčastněných stran.

Podle Kostecké (2019) má kvalitní vzdělávání klíčový vliv na budoucí úspěch jednotlivce. Vyspělé země, včetně České republiky, se snaží zajišťovat přístup ke kulturnímu kapitálu a společenským statkům skrze kvalitní vzdělávání.

V této kapitole jsme se zaměřili na důsledky migrace a na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do českého školství. V následujících částech práce budu analyzovat roli škol v procesu integrace, specifické výzvy, kterým školy čelí, a budu se zabývat problematikou postupů využitelných v začleňování migrantů. Také se budu věnovat

aktuálním trendům v oblasti migrace v České republice a hlubšímu porozumění sociálním, kulturním a vzdělávacím aspektům tohoto fenoménu.

1.2 Související legislativa

*„Vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“
(Školský zákon, §2 odst.1a)*

Současná legislativa dělí cizince do 3 základních skupin:

1. Občané EU – Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle školského zákona za stejných podmínek, jako občané ČR. Pro děti těchto občanů jsou v každém kraji zřízeny třídy pro jazykovou přípravu. (Školský zákon, §20)

2. Azylantí a žadatelé o azyl – tito žáci jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – se speciálním znevýhodněním (školský zákon, §16, odstavec 4).

Podle tohoto paragrafu mají tyto děti právo na úpravu vzdělávacích podmínek a současně na pomoc školy a školského poradenského pracoviště.

3. Občané třetích zemí – zde platí, že povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti-cizince, které pobývají na území ČR déle než 90 dní. Základní školy nemají nárok posuzovat oprávněnost pobytu těchto dětí. (Radostný, 2011)

Zajímavým aspektem je terminologický rozdíl mezi školským zákonem (§20, který používá termín – „žáci cizinci“) a společností META, která preferuje termín – „vícejazyčné děti“ pro lépe vystihující popis dětí přicházejících z odlišného jazykového prostředí (Inkluzivní škola, 2017). Tato terminologická odlišnost reflektuje potřebu poskytnout odpovídající podporu dětem s odlišným mateřským jazykem.

1.2.1 Školská legislativa, která se zabývá tematikou žáků cizinců

- Školský zákon - 561/2004 §20
- Listina základních práv a svobod
- Úmluva o ochraně lidských práv a svobod
- Úmluva o právech dítěte
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Pokyn č. 21 153/2000-35 ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty
- Vyhláška č. 12/2005 Sb. Vyhláška o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

(Radostný, 2011)

1.2.2 Lex Ukrajina

Legislativní novela, účinná od 21. 3. 2022 v reakci na konflikt na Ukrajině, má za cíl jasně definovat podmínky pobytu pro osoby, na něž se tato úprava vztahuje. Lex Ukrajina se týká jednotlivců:

- kterým byla poskytnuta dočasná ochrana v souvislosti s válkou na Ukrajině
- kterým bylo uděleno vízum k pobytu nad 90 dnů za účelem strpění pobytu na území ČR.

Lex Ukrajina se nevztahuje na ostatní osoby s cizí státní příslušností, tedy ani pokud mají Ukrajinské občanství.

Novela zákona je platná do 31. 8. 2024.

Tato právní úprava vymezuje, že nově příchozí děti z Ukrajiny mají právo na vzdělání za obdobných podmínek, jako české děti. Dále upozorňuje na skutečnost, že segregace těchto dětí není žádoucí a nabádá k postupné integraci do českého vzdělávacího systému.

Další klíčové otázky řešené tímto právním opatřením zahrnují financování, způsob zápisu a přijetí do vzdělávání, povinnost zahájení školní docházky do 90 dnů, možnost psychosociální podpory, zajištění dvojjazyčného asistenta pedagoga a postup zařazení žáků do tříd s důrazem na heterogenitu. Zákon také umožňuje navýšení kapacity tříd bez nutnosti plnit hygienické požadavky.

Součástí této právní úpravy je i doporučení pro zařazení žáků do tříd podle věku mezi vrstevníky. (Inkluzivní škola, 2023)

1.2.3 Organizace pomáhající cizincům k začleňování

- **Meta, o.p.s.** – společnost nabízející podporu žákům cizincům formou podpory při začlenění a pomoc při orientaci v českém školství. Tato společnost zároveň podporuje i učitele a vydává mnoho zajímavých příruček a materiálů do výuky. Nabízí nejrůznější semináře. S touto organizací mám velmi dobré osobní zkušenosti.
- **Centrum pro integraci cizinců, o.s. (CIC)** – občanské sdružení nabízející poradenské služby cizincům, organizuje nízkoprahové kurzy češtiny a nabízí kurzy lektorských dovedností pro výuku češtiny pro cizince pedagogům.
- **Člověk v tísni, o.p.s. – vzdělávací program Varianty** – nabídka dlouhodobých i jednorázových kurzů pro učitele a poskytování metodických materiálů.
- **Národní pedagogický institut České republiky (NPI)** – další vzdělávání pedagogických pracovníků s tematikou začleňování žáků cizinců, metodické a informační materiály

1.3 Statistika počtu ukrajinských žáků v českých školách v roce 2022/23

V souladu s publikací Záleské (2020) je patrný vzestup počtu cizinců ve všech zemích Evropské unie, což následně reflektuje i nárůst počtu žáků, kteří navštěvují školy v těchto

zemích. Tato skutečnost je dále podtržena povinností školní docházky pro všechny děti ve věku 6–15 let pobývající v České republice déle než tři měsíce.

Vzhledem k tomu, že daná práce vznikla v reakci na masivní příliv dětí do států Evropské unie, zejména do České republiky, kvůli válečné situaci na Ukrajině, nabízí se pohled na statistická data, která přehledně dokumentují vliv ukrajinské války na zvýšení počtu cizinců v českých školách.

Prezentovaná data jsou použita z publikace „Mimořádné šetření k počtům ukrajinských uprchlíků v regionálním školství: duben 2023.“

Tato publikace si klade za cíl mimo jiné zjistit aktuální počty dětí a žáků – uprchlíků z Ukrajiny.

Koho vlastně chápeme jako děti a žáky uprchlíky z Ukrajiny?

1. Jde o cizince, jimž byla poskytnuta dočasná ochrana v souvislosti s válkou na Ukrajině.
2. Jedná se o cizince, jimž bylo uděleno vízum k pobytu nad 90 dnů za účelem strpění pobytu na území ČR.

Z uvedených statistik MŠMT tedy vyplývá, že z celkového počtu 1 850 751 dětí v Českých školách (tato data se vztahují k 30. 9. 2022) bylo v březnu vykázáno 51 281 dětí a žáků uprchlíků z Ukrajiny, což představuje podíl 2,8 % - k celkovému počtu žáků, což je již nezanedbatelný výsledek. Dále je zajímavý údaj, že žáci – uprchlíci z Ukrajiny tvoří v základních školách v České republice podíl 3,9 % žáků ze všech žáků ZŠ. Těchto 3,9 % je tvořeno počtem 39 478 žáků k 30. 9. 2022 a je zajímavé si povšimnout, že k datu 31. 3. 2022 se již jejich počet zvedl pouze na 39 680 žáků na ZŠ. (MŠMT, 2023)

2. Začleňování žáků cizinců do českých škol aneb jak na to?

Jedním ze základních lidských práv je právo na vzdělání. V historii zaznamenáváme dva klíčové dokumenty, které se touto problematikou zabývají:

- 1) Univerzální deklarace lidských práv z roku 1948, která vznikla v reakci na 2. sv. válku – pojednává pouze obecně o lidských právech a vzdělávání se dotýká pouze okrajově.

2) Deklarace práv dítěte (1959) – vzdělávání se zde věnuje detailněji. Podle této deklarace má vzdělání poskytnout všem dětem povědomí o jejich kultuře, rovné podmínky ke vzdělávání, rovné příležitosti a pomoc stát se prospěšným občanem společnosti.

V současnosti se ve světě uplatňují zejména dva typy integračních modelů, mezi které řadíme:

a) Asimilační model – tímto modelem chápeme naprosté přizpůsobení se minoritních skupin skupině majoritní.

b) Model multikulturismu – tento si klade za cíl soužití jednotlivých skupin, přičemž každá z těchto zúčastněných si udrží svou kulturu. Myšlenkou je, že jsou si všichni rovni. (Záleská, 2020)

V situaci, kdy do třídy přichází žák cizinec, se učitelé musí zamýšlet nad tím, jak jej podpořit při začlenění do třídního kolektivu. Narážíme zde na pojmy, jejichž význam je třeba vyjasnit.

2.1 Adaptace

Prvním pojmem, se kterým se setkáme a o kterém budeme mluvit, je proces adaptace. Záleská (2020) ve své publikaci upozorňuje na širší pojetí tohoto termínu, který zahrnuje mnoho dalších faktorů. Patří sem zejména faktor sociální, politický, kulturní, afektivní a kognitivní. Všechny tyto faktory je při adaptaci dětí potřeba brát v úvahu a nelze na jednotlivé aspekty pohlížet izolovaně. Během procesu adaptace funguje tzv. triangulační proces, který je tvořen školou, rodiči a dítětem. Aby adaptace fungovala řádně, musí být tyto složky procesu v rovnováze.

Při diskusi o začleňování a adaptaci žáků cizinců do školního prostředí se často setkáváme s termíny, jako jsou integrace, inkluze a segregace. Nyní se podívejme na tyto pojmy s větší důkladností.

2.2 Integrace a inkluze, jaký je zde rozdíl?

Chci zdůraznit, že se budu věnovat těmto pojmovým konceptům zejména v kontextu začleňování žáků cizinců.

Podle Adamuse (2015) se termíny integrace a inkluze začaly používat od Salamanské konference v roce 1994. Definuje integraci v kontextu školství tak, že se žák zúčastňuje výuky společně s ostatními žáky, což je označováno jako "prostorové chápání". Nicméně, toto chápání integrace přináší základní problém, neboť pouze umožňuje žákovi být přítomný ve třídním kolektivu, aniž by zaručilo jeho skutečné začlenění.

Adamus (2015, s. 17) říká: *„Inkluzi lze chápat jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně – vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytvoření diferenciovaných podmínek pro aktivní začlenění všech žáků do všech činností souvisejících se školní docházkou.“*

Zichler (2019, s. 56) poskytuje následující definici inkluze: *„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 jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

Z uvedeného lze usuzovat, že integrace a inkluze jsou si velmi podobné v tom, že oba tyto přístupy cílí na zajištění rovných příležitostí pro všechny zúčastněné aktéry. Integrace se snaží adaptovat aktéry na stávající systém, zatímco inkluze usiluje o přizpůsobení a změnu samotného systému tak, aby byl přístupný pro všechny. Zde spatřuji hlavní rozdíl mezi těmito zdánlivě podobnými pojmy.

2.3 Segregace

Za opačný přístup lze označit přístup, známý jako segregace. Záleská (2020) v knize zdůrazňuje segregaci jako výzvu, se kterou se potýkají oba integrační přístupy. Segregace představuje postup, při němž je minoritní skupina vyloučena z hlavního toku života majoritní populace. Často je tento přístup označován jako samostatný model integrace, kde dominuje

potlačování a diskriminace minoritních obyvatel. V oblasti vzdělávání bychom mohli pozorovat tento přístup v pokusech vytvářet speciální školy nebo třídy pro žáky cizince.

Možností je vytvořit segregované skupiny např. na vybrané předměty, jako je český jazyk. Pokud se různé přístupy integrace kombinují, lze uvedený přístup označit za velmi efektivní a přínosný.

2.4 Interkulturní a transkulturní komunikace

V kontextu úspěšné integrace žáků cizinců je klíčové věnovat pozornost dalším pojmovým oblastem, jako jsou například interkulturní a transkulturní komunikace ve vzdělávání. V dnešní době nabývají tyto termíny na významu vzhledem k narůstající kulturní rozmanitosti ve společnosti, kdy je zásadní efektivní komunikace pro úspěšné začlenění všech žáků do vzdělávacího prostředí.

Během adaptace dítěte na nové kulturní prostředí se otevírá prostor pro interkulturní komunikaci, která přináší výzvy pro učitele i nově příchozí žáky a jejich rodiče. Často se stává, že učitelé váhají, jak správně komunikovat s cizinci a jejich rodinami, aby předešli možným nedorozuměním a negativním emocím. Interkulturní komunikace je klíčová z toho důvodu, že účastníci musí při rozhovoru zohlednit různé komunikační styly a chování, což může vést k interpretacím, které se mohou lišit od zamýšlených. Výsledkem takových situací je často pocit nejistoty ze strany všech zúčastněných. (Janebová, 2010)

„Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčkami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ (Průcha, 2010, s. 17)

Ve své publikaci uvádí Morgernsternová (2007), že aby byl v dnešní době člověk úspěšný, musí disponovat určitými interkulturními kompetencemi a být interkulturně senzitivní. Mezi tyto kompetence patří kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence.

a) Kognitivní kompetence – zde je potřeba mít reálný pohled na sebe sama a zároveň si uvědomovat své „kulturní já“, které tvoří naši kulturně – sociální identitu. Je potřeba si začít

uvědomovat vlastní předsudky a stereotypy, kterým v životě podléháme a snažit se myslet, pokud možno „tolerantně“. Dále sem řadíme naše nové poznatky o cizí kultuře.

b) Afektivní kompetence – sem řadíme naše prožitky v určitých situacích, kdy je zapotřebí, abychom využívali co nejvíce empatii a kulturní senzitivitu, umění se adaptovat v cizí kultuře. Adaptabilita je klíčová zejména v přijetí nových kulturních vzorců chování a jejich zpracování. Musíme se naučit se přizpůsobit daným podmínkám.

c) Behaviorální kompetence – jsou navenek nejlépe pozorovatelné. Patří sem zejména komunikace, řešení konfliktů, práce v týmu apod. V komunikaci se tyto kompetence projevují autenticitou, uměním naslouchat, uvědoměním si a respektováním pravidel v cizí kultuře, správnou interpretací neverbálních signálů, schopností vnímat odlišný humor. Současně sem spadá i schopnost řešit a správně vyhodnocovat konfliktní situace a problémy.

(Morgernsternová, 2007)

„Transkulturní přístup neodmítá existenci a rozdílnost skupin, nicméně se zaměřuje na jedince reflektujícího své ukotvení, hodnoty či životní postoje. Identifikace s konkrétní skupinou pak představuje pro tohoto jedince jednu z mnoha identit, jež vytváří jeho osobnost.“

(K. H. Bittl a Moore (2007) in Vališová (2011, s. 326)

Můžeme tedy říci, že interkulturní a transkulturní komunikace tvoří velmi důležité složky komunikace, které se týkají komunikace mezi lidmi různých kultur a pomáhají porozumět různým kulturním pozadím, která mohou vyvstat v interakcích mezi lidmi. Zásadní rozdíl mezi interkulturní a transkulturní komunikací spočívá v tom, že interkulturní komunikace se zaměřuje na komunikaci mezi lidmi různých kultur a zahrnuje porozumění rozdílům v jednotlivých kulturách. Transkulturní komunikace se neomezuje pouze na jednu kulturu, ale překračuje hranice mezi jednotlivými kulturami. Vědomí interkulturní a transkulturní komunikace může významně přispět i k vytvoření inkluzivního respektujícího prostředí ve škole.

Novotná (2003) chápe transkulturní přístup jako kooperativní, v němž jsou identity budovány ve spolupráci a činnosti jsou rozvíjeny v součinnosti.

2.5 Multikulturní výchova v českých školách

Pokud hovoříme o pojmech, jako jsou multikulturní a transkulturní komunikace, nelze opomenout termín multikulturní výchovy, který hluboce rezonuje ve všech českých školách, neboť se v současné době stal průřezovým tématem.

Můžeme konstatovat, že jeden z nejdůležitějších dokumentů českého školství je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha (2001). Zde jsou stanoveny cíle, v jejichž rámci je velká pozornost věnována multikulturní výchově. V rámci multikulturního vzdělávání je zásadní, že multikulturní výchova ve výuce netvoří samostatný předmět, ale jedná se o tzv. průřezové téma, což v podstatě znamená, že jde o povinnou součást vzdělávání, které má být zařazeno v průběhu 1. i 2. stupně základní školy. Průřezová témata by měla být propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. Přínosy multikulturní výchovy by se měly projevit zejména v oblasti vědomostí a dovedností a v oblasti postojů a hodnot. (Průcha, 2011)

Vymezit to, co je vlastně multikulturní výchova, není jednoduché. Velice pěknou definici najdeme v publikaci Jana Průchy:

„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán“. (Průcha. 2011, s. 15)

Cílem současné multikulturní výchovy je tedy dosažení sebereflexe a reflexe v určitých konkrétních multikulturních situacích, kdy multikulturní výchova chápe příslušnost jedince k určité skupině, ale neubírá mu právo na vytváření mnohonásobné identity. (Vališová 2011)

Společnost Meta pojednává zjednodušeně ve svém článku o Multikulturní výchově o tom, že kulturně standardní přístup se zaměřuje primárně na skupinovou příslušnost. Oproti tomu transkulturní přístup se zaměřuje zejména na jedince. Při pedagogické práci se pak doporučuje vycházet zejména z transkulturního přístupu, který je v tomto případě vhodnější, neboť je citlivější na individuální potřeby každého dítěte i učitele. (Inkluzivní škola, 2021)

2.6 Etnické skupiny

Je zde ještě jeden problém, na který je třeba upozornit a vést ho v patrnosti. Jedná se o vliv sociálních rozdílů na chování mezi jednotlivci.

Fontana (2014) ve své publikaci uvádí fakt, že v multikulturní společnosti můžeme zaznamenat rozdíly v chování jednotlivců, které jsou způsobeny jejich příslušností k určité konkrétní etnické skupině. Tato skutečnost je ovlivněna zejména tím, že tito jedinci mají jiné náboženské přesvědčení, odlišné zvyky a tradice, pocházející z jejich domovské kultury, vyznávají tudíž jiná mravní měřítka, jsou zvyklí se např. jinak oblékat, mluvit a vyznávají jiný životní styl, než je zvykem u nás. Všechny tyto skutečnosti mohou v konečném důsledku vést k vzájemnému nedorozumění, předsudkům či otevřenému nepřátelství. Existuje zde nebezpečí, že i pedagogičtí pracovníci mohou v důsledku prostého neporozumění etnickému zázemí jim svěřených dětí interpretovat jejich chování nesprávně. Kulturní rozdíly mohou dětem způsobovat i určité potíže v učení. Učitel by si proto měl být vědom těchto rizik a náležitě a s rozvahou k nim přistupovat a přemýšlet o nich. Také by měl přispívat k tomu, aby děti vedl k toleranci jednoho k druhému a individuálním odlišnostem.

Fontana (2014) navrhuje, že účinným prostředkem je, aby učitel vždy posuzoval každého jedince stejným měřítkem, bez ohledu na jeho původ, citlivě vnímal specifické problémy dětí z etnických menšin a sloužil jako průvodce, který pomáhá dětem rozvíjet empatii k těmto menšinám. Je důležité učit děti, že členové etnických menšin se mohou cítit vyloučení nebo dokonce odmítnuti, a jako pedagogové nesmíme tolerovat tyto pocity, ale musíme se naučit účinně s tímto faktem pracovat.

2.7 Transkulturalita

Pokud tedy zkoumáme přístupy, které mohou být využity v případě soužití a propojování kultur, nacházíme v odborné literatuře pojmy, jako jsou multikulturní, interkulturní a transkulturní přístup.

- a) Multikulturní přístup bývá považován za neúspěšný, protože jeho východiskem je vznik paralelních společností žijící souběžně vedle sebe, avšak izolovaně.

- b) Interkulturní přístup je definován vztahy mezi jednotlivými skupinami, nezbytný je zde zejména dialog a vztahy mezi jednotlivými skupinami. Důležitým hlediskem je umět definovat sebe sama a druhé. Klíčovým přístupem je propojování jednotlivých kulturních konceptů. Dochází zde k navazování dialogů a interakcí a předjímání potencionálního nesouladu či rozporu.
- c) Transkulturní přístup je označován za dynamický, neboť jeho klíčem je prostupování kultur, hledání universálních procesů při rozvoji kultury, Je zde potřeba společného přístupu všech zúčastněných. Nejprve musí společně odkrýt kulturní vzorce jednotlivých kultur, následně interpretovat věci rozdílné i podobné. Mělo by při tomto procesu dojít k nabourávání kulturních stereotypů. (Novotná, 2023)

2.8 Kulturní identita a identita člověka

O kulturní identitě pojednává mnoho autorů, pojďme se podívat na myšlenky některých z nich.

„Kulturní identita je výsledkem celoživotního procesu vzdělávání a formování, který probíhá napříč různými obory a všemi fázemi života. Je to neustále se vyvíjející proces, který je mnohostranný a podléhá proměnám. Budování kulturní identity je závazkem každého jedince, který se dotýká všech aspektů jeho života a je ovlivněn různými faktory v průběhu času.“ (European Commission, 2016, s. 28)

Kulturní identita je často považována za základní lidskou potřebu, která dodává pocit bezpečí a seberealizace. Definuje se jako individuální identita, která rezonuje s projevy chování a jednání jednotlivce, a může zahrnovat také ztotožnění se s jinými osobami, skupinami nebo myšlenkami.

Kulturní identitu chápeme jako identifikaci jedince s různými zájmovými a jinými skupinami. Můžeme vlastně říci, že kulturní identita tvoří jen část identity jedince. Kulturní identita každého jedince tedy vzniká v interakci s jinými jedinci. Tím, že se člověk stýká s lidmi ve svém okolí se vytváří jeho kulturní identita. Vytváří se tímto kontaktem určité konkrétní životní podmínky, do kterých se daný jedinec cítí patřit. Pokud se tyto životní podmínky odlišují, pak se liší i jejich kultura. Vzhledem k tomu, že každý jedinec je součástí

mnoha skupin, kterými je ovlivňován, utváří to jeho kulturu. Základní pedagogické pojetí pro práci s vrstvami identit by se mělo vyhýbat skupinovému pojetí a naopak by mělo upřednostňovat osobní zkušenosti jedince. (CzechKid, 2011)

Morgensternová (2007) označuje kulturní identitu jako vědomí příslušnosti k určité skupině, kdy si je dítě vědomé, že k této skupině patří, a proto také přijímá očekávání, jež má jeho okolí. Je nutné zde ještě poznamenat, že kulturní identita vychází z identity skupinové. Skupinovou identitou rozumíme skupinu, která má společné určité sociální a kulturní charakteristiky.

Janebová (2010) popisuje kulturní identitu jako soubor specifík ovlivňující chování jedince. Mezi tato specifika patří odlišné hodnoty, normy, tradice nebo náboženství. Dítě se v raném období vývoje učí tomu, co vidí a slyší ve svém okolí, postupně se naučí přebírat i vzorce chování, jimž je vystaveno. Tímto si vytváří tzv. kulturní identitu. Kulturní identita však vystupuje ze skupinové identity, kterou rozumíme určité spojení se skupinou.

Můžeme tedy říci, že kulturní identitu si každý tvoří od útlého dětství, ale tento fakt je rozpoznatelný zejména v době, kdy přicházíme do kontaktu s příslušníky jiných kultur a dochází k tzv. interkulturním rozdílům.

Skarupská (2017) ve svém článku o kulturní identitě pojmenovává další důležité aspekty, které se k tomuto pojmu váží. Uvádí zde fakt, že slovo kultura dříve zastřešovalo zejména určitá pravidla a normy chování, dle kterých se daný jedinec ve společnosti choval. Každá skupina měla svou kulturu, která byla poměrně neměnná. Tento fakt se však vzhledem k době, ve které žijeme, tzv. době internetu, moderních technologií a rychlých zpráv, zásadně mění a dochází i k proměnám kultur. Skarupská zde jako klíčové pojmy vyzdvihuje proces enkulturace a především akulturace, který označuje za velmi důležitou složku kulturní identity.

Pojďme se tedy na tyto dva pojmy podívat podrobněji:

2.8.1 Enkulturation

Morgensternová (2007) k tématu enkulturace uvádí, že každé dítě se narodí do kultury svých rodičů a tím si i osvojuje určité kulturní charakteristiky, jako jsou normy, vzorce chování a hodnoty, které jsou v dané kultuře rozšířeny. Zde tedy hovoříme o procesu enkulturace.

Zjednodušeně můžeme říci, že dítě se velmi záhy naučí to, co se od něj v dané kultuře očekává, že by mělo umět.

Němec (2021) ve své publikaci správně poukazuje na to, že kultura není dítěti vrozená. Enkulturační jsou tedy označovány procesy přijímání kultury.

2.8.2 Akulturace

Akulturace je častý sociální proces, který si lidé velmi málo uvědomují. Jde o přejímání prvků jedné kultury příslušníky jiné kultury prostřednictvím komunikace. (Průcha, 2010)

Janebová (2010) popisuje akulturaci jako proces, na kterém se musí podílet všichni zúčastnění. Upozorňuje zde, že se nejedná o vymazání předchozí kultury a její nahrazení kulturou novou.

Průcha (2011) akulturaci označuje osvojování norem, hodnot a zvyklostí hostitelské země, přičemž není z počátku výjimkou, když na začátku pobytu v cizí zemi dochází k akulturačnímu stresu.

2.9 Interkulturní kompetence

V souvislosti s problematikou kulturní identity vznikl další termín, nazývaný jako interkulturní kompetence. Tento termín vznikl v souvislosti s potřebou rozšiřující se interkulturní komunikace. Velice výstižně ji ve své publikaci popsal Průcha.

„Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.“ (Průcha, 2010, s. 47).

Fialová (2008) rozebírá ve svém článku potřebu rozvoje interkulturních kompetencí v soudobé škole s poukazem na fakt, že se mladí lidé budou stále více stýkat s příslušníky jiných kultur a etnik, a měli by proto být připraveni na skutečnost, že tito lidé budou mít odlišné hodnotové systémy, jiné vzorce chování apod. Pokud tedy přicházíme do kontaktu s jinými kulturami častěji, měli bychom vědět, jak se zachovat, aby k interkulturním problémům nemuselo pokud možno docházet vůbec, nebo jakými způsoby bychom je mohli

eliminovat. Z toho důvodu by současná škola měla vzít na vědomí pochopení a přijímání různorodosti jako pozitivní jev a příležitost k obohacení.

2.10 Kulturní šok, vykořenění aneb co bychom měli jako učitelé vědět

V rámci výuky v konkrétní třídě je nezbytné být připraven na možné výzvy spojené s příchodem dětí cizinců. Tyto potíže mohou být rozmanité a často se týkají emocionálního stavu žáků, kteří se mohou cítit ztraceni a dezorientováni. Ztráta původního prostředí a oddělení od dosavadních přátel může pro ně být náročná. Janebová (2010) poukazuje na fenomén kulturního šoku, který může vzniknout v důsledku nepochopení vzorců cizí kultury. Je významné zdůraznit, že každé dítě prochází tímto jevem individuálně, s různou délkou a intenzitou.

Významným faktorem ovlivňujícím průběh kulturního šoku je míra odlišnosti kultury, ze které dítě pochází, a obtížnost přizpůsobení se nové kultuře. U těchto žáků může dojít k aktivaci obranného mechanismu, což se projevuje projevy agresivity a vzdoru.

Podle Janebové (2010) mohou být příznaky kulturního šoku u dětí následující:

„strach, zmatení, dezorientace, deprese, pocity ztráty a deprivace související s absencí přátel, kamarádů a dalších blízkých osob, psychosomatické problémy, přecitlivělost na vnímanou kritiku, vzdor a agrese, u dětí i regrese ve vývoji – dítě se stejně jako po delší nemoci může vývojově vrátit o stupeň zpět, u dětí pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“ či zažití šikany.“ (Janebová, 2010, s. 41)

Morgensternová (2007) považuje za vhodnější použití termínu akulturační stres s poukazem na skutečnost, že termín stres lépe postihuje interkulturní aspekt. Autoři se však shodují v tom, že délka šoku je závislá na mnoha faktorech. Nejzásadnějším faktorem je rozdílnost původní a nové kultury. Morgensternová vyzdvihuje skutečnost, že nepřizpůsobivý jedinec

se možná vůbec adaptovat nebude a dojde zcela k odmítnutí nové kultury. Lze najít také popis jednotlivých fází kulturního šoku, které jsou definovány jako:

„předfáze, libánky – první týdny či měsíce v novém prostředí, kulturní šok, postupné přizpůsobování, adaptace, šok z návratu.“ (Morgernstrenová, 2007, s. 89)

Inkluzivní škola (2023) používá ve svých materiálech termín vykořenění, přičemž autoři přirovnávají pocity dětí, které přijedou do cizí země, jako když se ocitají v jakési pomyslné bublině, ze které není cesta ven. Vzhledem k tomu, že v zemi, do které tito jedinci přichází, platí jiné vzorce chování, odlišné zvyklosti a jiné reakce na každodenní situace, berou nově přichozím dětem pocit jistoty. Tito neví, kdy a v jaké situaci se chovají adekvátně. Autoři zde jmenují několik reakcí na vykořenění, které pochází z knihy C. Igoa – *The Inner World of Immigrant Child*, 1995.

Tyto mohou být zejména:

- Emocionální mix – prožívání radosti i smutku zároveň.
- Kulturní šok – nejčastější reakce jsou zmatenost, frustrace, agrese.
- Izolace a osamělost.
- Bezmoc a zranitelnost – pocity ohrožení bezpečí a pohodlí.
- Vyčerpání – psychické i fyzické.
- Neúspěšnost, problémy ve škole.
- Tlak na asimilaci – domněnky některých lidí, že se žáci mají naprosto přizpůsobit naší společnosti.
- Rezistence na změnu – tyto děti se nechtějí učit česky, nechtějí se zapojit ani mluvit.
- Potřeba propojení obou světů – propojení svých dosavadních zkušeností s těmi novými.

Igoa ve své knize navrhuje následující typy řešení:

Naslouchat dítěti, snažit se o kulturní porozumění, umožnit dítěti zažít pocit zakořenění, umožnit dítěti někam patřit. (Igoa (1995) in INKUZIVNÍ ŠKOLA, 2023)

2.11 Wellbeing

Pokud se rozhodneme zabývat zdravým klimatem ve třídě, chceme řešit dobré vztahy a bezpečné prostředí pro všechny žáky a pedagogy, neměl by nám zůstat utajen pojem wellbeing. Toto slovo v poslední době rezonuje českou společností i masmédií, ale málokdo jej umí vysvětlit. Přitom při začleňování nových žáků do kolektivu má velmi důležitý vliv.

Vysvětleme si nejdříve, co pojem wellbeing znamená?

Za podporou wellbeingu ve školách stojí společnost Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú.

„Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život. Wellbeing ve vzdělání považujeme za klíč k harmonickému vývoji dětí.“

(Partnerství pro vzdělávání 2030+)

Společnost Meta vydala k této problematice informativní materiál, který rozpracovává podrobněji, co potřebují všechny děti a co potřebují zejména děti vícejazyčné. Jsou zde vyzdvíženy následující 3 oblasti:

a) podpora, b) bezpečné prostředí, c) přijetí a pochopení

a) **Podpora** – tato složka obsahuje zejména dobrý pocit v kolektivu a učitele, který se stará o zdravé klima třídy a atmosféry vzájemné podpory a porozumění mezi všemi zúčastněnými. U vícejazyčných dětí je vyzdvížena potřeba se účastnit aktivit, které se ve třídě odehrávají, zachovat rovnováhu mezi přílišnou a malou pozorností, která je jim věnována a určení osoby, která bude těmto dětem sloužit, jako zdroj podpory.

b) **Bezpečné prostředí** – individuální přístup ke všem dětem, důraz na společnou práci a zejména pěstování atmosféry bezpečí a důvěry. Tyto přístupy potřebují všechny děti. Cizojazyčné děti navíc ocení podporu v případě pocitu vykořenění, pokud prožívají trauma, je k nim potřeba přistupovat citlivě a chápat limity jazykové bariéry.

c) **Přijetí a pochopení** – tato kapitola vyzdvihuje jistotu pro děti, že jsou přijímány a respektovány, stejně jako skutečnost a uvědomění si, že jsme každý jiný, každý máme jiné schopnosti a vlastnosti a každý chce zažít pocit úspěchu a ocenění. Cizojazyčné děti navíc

potřebují více podpory při hledání své identity, aby byl dáván důraz na integraci a migraci. Dále ocení citlivou práci s kolektivem, kde není místo pro diskriminace a předsudky.

Společnost Meta říká, že pokud budou tyto složky naplněny, budou děti více motivované a připravené pro společnou práci v kolektivu.

(Inkluzivní škola, 2023)

2.12 Přístupy ke vzdělávání dětí imigrantů v jiných evropských zemích

Průcha (2011) popisuje, že ve většině zemí zaručuje stejně jako v ČR Evropská unie prostřednictvím školské legislativy právo na povinné základní vzdělání pro děti migrantů ve stejném rozsahu, jako pro děti, které žijí v těchto zemích. Velmi často mají tyto děti možnost využívat školní služby, mezi něž řadíme školní jídelnu, mimoškolní akce apod., jako ostatní děti. Dále jsou příchodím rodinám poskytovány různé úlevy a finanční pomoc. Mnoho zemí EU dokonce vydává o svém vzdělávacím systému materiály v cizím jazyce. Finové např. publikují tyto informace na webových stránkách obcí, v různých samostatných brožurách např. v angličtině, ruštině, estonštině a somálštině.

Ve Finsku a Švédsku je zase umožněno rodičům přistěhovalcům využívat bezplatného tlumočnicka při komunikaci se školou.

Nejčastějšími integračními modely podle Průchy (2011) jsou modely **integrační**, kdy jsou děti začleňovány spolu se stejně starými žáky v běžných školách a podpora imigrantských žáků probíhá individuálně. Tento model začleňování probíhá v naprosté většině evropských států. Vedle toho separační model, během něhož jsou žáci vyučováni odděleně, mimo běžné třídy a výuka se přizpůsobuje jejich specifickým potřebám, využívají například Německo, Nizozemsko, Finsko, Švédsko a Norsko.

Je velmi časté, že v různých zemích dochází i ke kombinaci obou ze zmiňovaných přístupů.

2.13 Jak hodnotí začleňování ukrajinských žáků ČŠI?

Česká školní inspekce vydala v roce 2022 tematickou zprávu, která se zabývá vzděláváním a integrací ukrajinských žáků na českých školách. Z této zprávy vyplývá, že v polovině května 2022 bylo v českých základních školách zapsáno více než 26 tis. ukrajinských žáků, kteří na České republiky přišli v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině.

Zpráva upozorňuje na skutečnost, že se mezi dětmi, které přicházejí z oblastí zasažených válkou, bude objevovat stále více jedinců trpících psychosomatickými problémy. Většinou se u dětí objevují traumata spojená s rodinným odloučením a dále se budou objevovat problémy sociální a ekonomické integrace v cílové zemi.

Dále zpráva poukazuje na fakt, že kvalita vzdělávání takto velkého počtu příchozích dětí bude samozřejmě narážet na určité problémy, ke kterým řadíme problémy komunikační, finanční, personální apod.

Česká školní inspekce hodnotila pozitivně, že všechny dotčené školy přijaly určitá opatření, která měla žákům usnadnit adaptaci a začlenění v našich školách.

Jako pozitivní zjištění bylo konstatováno, že pouhých 10 % základních škol využívá pouze segregáční model. Dalších 7 % základních škol učí děti kombinovaně. Ostatní školy využívají především výuku žáků ve smíšených třídách s ostatními žáky, přičemž samostatné skupiny jsou využívány pouze pro zajištění intenzivní výuky češtiny jako druhého jazyka. Pro usnadnění přechodu dětí na novou školu byly ve 2/3 škol ustanoveni tzv. koordinátoři. U mnohých příchozích dětí se ukázaly psychické problémy projevující se uzavřeností a emoční citlivostí.

3. Výtvarná výchova a její místo na našich školách

V této kapitole se chci zabývat problematikou výtvarné výchovy v českých školách. Vysvětlím zde důležité pojmy, které se k této problematice vztahují, a představím kurikulární dokumenty, které představují výtvarnou výchovu jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura.

3.1 V čem spočívá síla výtvarné výchovy?

Michálek (2004) vidí sílu výtvarné výchovy především v možnosti pro studenta, aby mohl sdělit něco svého. Výtvarná výchova umožňuje vyjádřit něco, co by možná zůstalo nevyřčeno, možnost sdílení sděleného. Důležitým aspektem na tomto je, že se této komunikace můžeme zúčastnit všichni. Tvůrce skrze svou tvorbu může promlouvat i k lidem, které vůbec nezná.

Nad otázkou, v čem spočívá síla výtvarné výchovy, je velmi důležité se zamyslet, neboť výtvarná výchova svou podstatou a zaměřením umožňuje žákům rozvíjet jejich kreativitu, individuální myšlení, citlivost, tvořivost, estetiku i vnímavost. Může podněcovat porozumění různým kulturám, a to nejdůležitější je, že umožňuje individuální vyjádření aspektů, které bychom slovně mnohdy nebyli schopni ani vyjádřit. Tvoří prostor k diskuzi a představivosti.

3.2 O jaké dokumenty se opírá současná výtvarná výchova ve školách?

Výtvarná výchova na ZŠ je upravena prostřednictvím RVP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento dokument vychází z Národního programu vzdělávání v České republice – tzv. Bílé knihy, která vymezuje směry kurikulární politiky.

Rámcové vzdělávací programy jsou pro školy závazné dokumenty a jsou východiskem pro vznik Školního vzdělávacího programu, který by měl odrážet potřeby žáků a reagovat na ně.

(Pastorová, 2004)

Rámcový vzdělávací program je tedy obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů. Do školského systému byl zaveden prostřednictvím zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (jinak také Školský zákon).

V Rámcovém vzdělávacím programu je oblast Umění a kultura, kam patří mimo vzdělávací obor Výtvarná výchova ještě vzdělávací obor Hudební výchova. Rámcový vzdělávací program pojednává o skutečnosti, že žáci by měli v rámci této oblasti rozvíjet své estetické i kulturní citění, rozvíjet zejména vnímavost, tvořivost a schopnost vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí.

RVP dále hovoří o tom, že k nezastupitelným nástrojům lidského bytí jsou vizuálně obrazové znakové systémy, se kterými výtvarná výchova pracuje. Prostřednictvím výtvarné výchovy může žák prožívat jedinečné pocity a prožitky. Cestou, k těmto prožitkům je proces tvorby, vnímání a interpretace vytvořeného díla.

Učivem pro děti na 1. stupni ZŠ by mělo být:

- a) Rozvíjení smyslové citlivosti – sem jsou zahrnuty linie, tvary, textury – tzn. jednotlivé prvky vizuálního vyjádření, dále uspořádávání prvků do celků, vnímání ostatními smysly (tj. čich, hmat, sluch apod.), dále sem řadíme uměleckou výtvarnou tvorbu, fotografii, film nebo reklamu.
- b) Uplatňování subjektivity – do této kategorie patří prostředky pro uplatnění nálad, emocí, pocitů, představ a osobních zkušeností. Patří sem různé přístupy a typy vizuálně obrazných vyjádření.
- c) Ověřování komunikačních účinků – žáci vytvářejí a následně zdůvodňují své odlišné interpretace vizuálních vyjádření, o svém díle komunikují se svými spolužáky. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

Rámcové vzdělávací programy jsou školami dále rozpracovávány do tzv. **Školního vzdělávacího programu**. Školní vzdělávací program je tedy dokument, který podrobně specifikuje, jaké učivo a cíle mají být v dané škole dosaženy. Najdeme zde v úvodu stručnou charakteristiku předmětu, dále obsahové, časové a organizační vymezení daného předmětu.

Dalšími neméně důležitými pojmy, se kterými se můžeme setkat v ŠVP, jsou pojmy mezipředmětové vztahy, klíčové kompetence a průřezová témata.

- a) **Mezipředmětové vztahy** označují propojení, případně vzájemný vztah jednotlivých předmětů mezi sebou. Mezipředmětové vztahy mohou být včleňovány do výuky např. jako nějaký společný projekt či téma,
- b) *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“*

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s.10)

- c) **Průřezová témata** – jde o široký okruh témat, která se různými způsoby uplatňují a jsou vázána na oblast nebo předmět. Zastupují aktuální problémy současnosti. Patří sem např. výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech apod.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

3.3 Co je cílem výtvarné výchovy, co výtvarná výchova učí?

Většina lidí považuje za cíl výtvarné výchovy vznik určitého výtvarného artefaktu, žákovské práce. Správný učitel by měl žáky vést k poznání, že ke každému dílu lze přistupovat jako k výzvě a samostatnému vnímání, pojetí světa. Základní aktivity, se kterými se během výtvarné výchovy setkáme, jsou **tvorba a recepcce**, které tvoří základní složky výchovně vzdělávacího procesu. Další a neméně důležitou částí tohoto procesu je **reflexe**, kdy jsou obě zmiňované složky podrobovány verbálnímu sdělování, zkoumání a ověřování. Pokud tento trojúhelník činností vhodně a funkčně propojíme, vznikne nám funkční celek. Můžeme tedy říci, že úkolem učitele je žáky motivovat, dát příležitost k zážitkům z tvorby a završením všech těchto činností by měla být vhodná reflexe. Na základě realizace všech těchto činností dochází u žáka k sebeuvědomění a upevňování zkušeností a poznatků.

(Kitzbergerová, 2014)

3.3.1 Reflexe a reflektivní dialog

Je velmi důležité si uvědomit skutečnost, že reflexe ve výtvarné výchově zastává pozici klíčového prvku, který umožňuje žákům porozumět ať již svému tvůrčímu procesu, tak i tvůrčímu procesu spolužáka. Reflexe umožňuje rozvíjet kritické myšlení a posiluje žákovské výtvarné dovednosti. Výtvarná výchova není pouze o vlastní tvorbě, ale také o schopnosti žáků dané artefakty vnímat, interpretovat a obecně komunikovat prostřednictvím vizuálního vyjádření.

Slavík (2013) popisuje, že samotný fyzický předmět nemá význam, účel ani lidský smysl, pokud není interpretován nebo parafrázován ve svém obsahu. Termín „obsah“ zde chápeme jako to, co lze uchovávat v paměti. I přesto, že mohou vzniknout omyly nebo chyby, mohou být nakonec podchyceny pomocí jazyka. Artefakt tak získává svůj význam a účel prostřednictvím interpretace – pouze v procesu interpretace svého obsahu artefakty odhalují a potvrzují svou roli.

Výtvarná výchova, jak tvrdí Michálek (2002), poskytuje žákům prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a originálních nápadů. Žáci se stávají tvůrci obrazu a přímými aktéry komunikace. Tím, že vytvářejí výtvarná díla, podněcují komunikaci se svými učiteli. Jejich schopnost vybrat si vlastní téma pro započetí dialogu představuje možnost otevřeného a individuálního přístupu.

Fulková (2008) zdůrazňuje, že pro výtvarnou výchovu je rovněž klíčové diskutovat o vytvořeném výtvarném díle, neboť pouze prostřednictvím této diskuze může nastat proces vytváření významů. Podle ní je podobně důležité jak samotné vytváření vizuálních znaků, tak i následné vytváření významů.

Na základě výše uvedených vyjádření je nám zřejmé, jak důležitou roli reflektivní dialog ve vyučování sehrává. Donald Schön popsal průběh reflexe ve třech fázích – *reflection in action*, *reflection on action* a *reflection on reflection-on-action*. V překladu reflexe v činnosti, reflexe činnosti, která již proběhla, a poslední fáze reflektování reflexe činnosti.

(Fulková, 2008)

3.3.2 Co je vizuální gramotnost a proč bychom ji měli učit ve školách?

Jedním z důležitých cílů školní výuky by měla být vizuální gramotnost. Co to vizuální gramotnost je a proč se jí ve školách zabývat, bych ráda odpověděla níže.

Pojem vizuální gramotnost přinesla do domácího diskurzu výtvarné edukace Marie Fulková tím, že přiblížila českým čtenářům model vizuální gramotnosti K. Raney. Tento text (Fulková, 2002) mi sloužil jako opora. Vizuální gramotnost je zde označena jako druh gramotnosti, který bude v dnešním světě ještě nabývat na významu.

Vizuální gramotnost je definována jako mnohvrstevnatý fenomén, kam můžeme zařadit **percepční senzitivitu, kulturní habitus, schopnost kriticky myslet, schopnost vizuální výmluvnosti a estetickou otevřenost.** (Raney in Fulková, 2002)

Je důležité upozornit, že vizuální gramotnost jde ruku v ruce s funkční gramotností. *„Funkční gramotnost jako samostatné heslo je charakterizována jako vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat žádost apod. (Rabušicová, 2002, s. 26).*

Kitzbergerová (2014) o funkční gramotnosti říká, že zahrnuje schopnost se efektivně orientovat v různých písemných materiálech, jako jsou např. jízdní řády, návody k použití apod.

Pro oborovou didaktiku výtvarné výchovy považuji za významný projekt skupiny **ENViL**, jež si klade za cíl vybudování společného referenčního rámce vizuální gramotnosti pro celou Evropu.

Tohoto mezinárodního projektu se zúčastnila skupina evropských badatelů, známá jako European Network for Visual Literacy (ENViL). Od roku 2010 byl prováděn kvalitativní výzkum v oblasti výtvarné výchovy ve dvanácti evropských zemích, jejichž cílem bylo vytvoření společného referenčního rámce vizuální gramotnosti, který by sjednotil pohled na problematiku v kontextu kompetenčně orientovaného učení. Vizuální gramotnost je chápána jako soubor kompetencí, které propojují znalosti, dovednosti a postoje spojené s tvorbou, reakcí a reflexí. Společný referenční rámec CEFR-VL definuje tři úrovně vizuální

gramotnosti: základní, střední a kompetentní. Tento rámec může sloužit jako nástroj pro vytváření učebních plánů, úkolů a hodnocení a poskytuje společné zázemí pro komunikaci mezi učitelem a žákem. Vizualní gramotnost je tedy klíčovým prvkem všeobecného vzdělávání. (Říhová, 2018)

Další globální společností, která se vizualní gramotností zabývá je společnost **IVLA, International Visual Literacy Association**¹. Jejím cílem je poskytovat vzdělání a podporu jednotlivcům, skupinám i veřejnosti v oblasti vizualní komunikace. IVLA sdružuje odborníky, pořádá konference, vydává odborné publikace, časopis a podporuje odborný výzkum. Koncept vizualní gramotnosti definuje IVLA jako: „...soubor schopností které jednotlivce umožňují efektivně vyhledávat, interpretovat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a vizualní média. Tyto dovednosti umožňují pochopit a analyzovat kontextové, kulturní, etické, estetické, intelektuální a technologické komponenty užívané při tvorbě za využití vizualních materiálů. Vizualně gramotný jedinec je tak kritickým konzumentem vizualních médií, tak kompetentním přispěvatelem do souboru sdílených znalostí a kultury (Visual Literacy Standards Task Force, ACRL, 2011, překl.aut). Dále i jako: „Propojený soubor postupů, návyků a hodnot důležitých pro účast na vizualní kultuře, který lze rozvíjet kritickým, etickým, reflektivním a kreativním zapojením ve vizualních médiích.“ (Murphy, 2024)

3.3.3 Vizualní gramotnost a chápání obrazu, jako znaku

S pojmem vizualní gramotnost se pojí vlastnost chápání obrazu jako znaku. Pokud mluvíme o obrazu, jako znaku, není možné opomenout sémiotiku.

Sémiotiku chápeme jako teorii znaků, kdy výtvarné dílo rozumíme jako soubor znaků. Je třeba vyzdvihnout myšlenku, že nosným pilířem výtvarného zobrazení je myšlení. Prostřednictvím myšlenky, která vyústí ve vizualní vyjádření – tj. prostřednictvím znaku, symbolu, reprezentanta se vztahuje k určitému objektu či předmětu. Můžeme tedy říci, že myšlenka je nadstavbou znaku i objektu.

¹ www.ivla.org

V tomto kontextu je důležité se také seznámit s dalšími pojmy v oblasti sémiotiky, jako je: **syntax** jako výtvarný jazyk, **sémantika** – kterou zastupuje verbální interpretace obrazu, a **pragmatika** – má souvislost s praktickým výtvarným vyjádřením.

Na základě shora uvedeného můžeme říci, že výtvarné umění je propojeno s myšlením a komunikací prostřednictvím různých znakových prostředků. (Gero, 2004)

3.3.4 Umění ve škole

V rámci umělecké výuky ve školním prostředí se nabízí potřeba podrobněji definovat pojem umění. Fascinující perspektivu na tuto problematiku představuje Tomáš Kulka ve svém díle „Co je umění?“.

Kulka (2010) provází čtenáře dlouhými dějinami umění, začínaje Platónem a Aristotelem, kteří formulovali teorii nápodoby. V jeho knize nalezneme různorodé přístupy k umění včetně reflexe na krizi, kterou pro zastánce nápodoby přinesl rozvoj abstraktního umění.

Autor se dotýká konceptuálních otázek, jako je hodnocení umění na základě estetické libosti, a přemýšlí nad tím, zda všechna umělecká díla lze považovat za krásná. Tradice spojená s uměním jako produktem umělcovy dovednosti byla narušena přístupem Marcela Duchampa a jeho kontroverzní Fontány. To vede k otázce, zda se umění skutečně omezuje na to, co nalezneme v prostorách galerií.

Kulka ve svém díle nabízí bohatý soubor přístupů k této problematice a čtenáře vyzývá k zamyšlení nad otázkou, zda existuje jednoznačná a správná definice umění. Jeho kniha poskytuje inspirativní pohledy z nejrůznějších úhlů a zdůrazňuje, že definovat umění není jednoduchý úkol.

Velmi zajímavý pohled na tuto problematiku přináší i Marie Fulková (2008), která v kapitole pojednávající o umění ve škole popisuje přetrvávající představu o výtvarném umění, jako o něčem příjemném, co představuje estetickou libost. Tuto představu však boří v následujícím pojednání o mamince vozíčkáře, která svého syna odváží z výstavy v galerii, kde své sochy vystavuje sochařka současného umění. Paní argumentuje, že si pro svého syna představovala výstavu hezkých obrázků. Tato výstava však pro ni nepředstavovala umění. Jak tedy umění definovat? Co přesně se mají děti naučit? S čím se mají ve škole setkat? Rámcový vzdělávací program nechává naštěstí učitelům dostatečně volnou ruku.

4. Praktická část

Následující kapitola se bude zabývat samotným výzkumem. Nejprve popíšu cíl a plán výzkumu, nastíním výzkumné otázky, podrobně čtenáře seznámím s výběrem vzorku, popíšu metody sběru dat a jejich následné vyhodnocení.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

V době, kdy jsem začínala svou práci psát, jsem se stala třídní učitelkou ve 3. třídě základní školy. V té době začali do České republiky proudit davy ukrajinských žáků, kteří utíkali ze svých domovů před válkou na Ukrajině. Téměř každá škola se potýkala s velkým přílivem těchto žáků a mnozí učitelé si lámali hlavu tím, jak tyto žáky co nejlépe a nejefektivněji začlenit do stávajícího kolektivu, jak jim co nejvíce ulehčit již tak těžkou situaci a jakým způsobem vlastně komunikovat s dětmi, které přišly do země většinou bez jakékoliv předešlé znalosti našeho jazyka či písma, nesoucími si často traumata z prožité situace, z toho, že musely náhle opustit domovskou zemi, že byly vytrženy ze svého prostředí apod.

Zde vznikl nápad na zpracování diplomové práce, která si klade za cíl prozkoumat možnosti, které nabízí výtvarná výchova v podpoře sociálních vztahů žáků s odlišným mateřským jazykem. Rozhodla jsem se prozkoumat, jaký potenciál mají umělecké postupy výtvarné výchovy v podpoře porozumění mezi žáky, zejména pokud hovoříme o začleňování ukrajinských žáků. Ve své práci chci ukázat, jak lze vizuálně komunikovat s okolím. Chystám se prozkoumat možnosti a hranice této problematiky a zjistit, zda si mohou žáci lépe porozumět prostřednictvím vizuálního vyjádření.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jaký potenciál mají umělecké postupy výtvarné výchovy v podpoře vzájemného porozumění mezi žáky a konkrétně v začleňování ukrajinských žáků, kteří přicházejí do třídy bez znalosti českého jazyka?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jak výtvarné aktivity podporují začlenění ukrajinských žáků do třídního kolektivu a školní komunity?
- Čím rozvíjí výtvarné aktivity empatii a vzájemné porozumění?
- Jak vést transkulturní dialog v hodinách výtvarné výchovy?
- Jaké výtvarné aktivity je vhodné navrhnout?

4.3 Výzkumná metodologie

Pro realizaci výzkumu se nejlépe hodí přístup kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, s.17)

Jako výzkumný design jsem se rozhodla využít případovou studii s prvky akčního výzkumu.

Švaříček (2017) ve své publikaci uvádí, že cílem výzkumu by mělo být zkoumání případu do hloubky. Jde v podstatě o zkoumání specifických a komplexních jevů, kdy jde ve zkoumání tzv. „do hloubky“. Případová studie může napomoci při odhalování skrytých aspektů a vysvětlení různých vazeb, které během tohoto procesu probíhají.

Domnívám se, že vzhledem k charakteru výzkumné otázky je potřeba jít do hloubky problému, z tohoto důvodu je případová studie vhodným přístupem. Dále je potřeba během celého průzkumu aktivně přispívat a zapojovat se do dané situace opatřeními, která povedou k jejímu zlepšení.

4.3.1 Metody sběru dat

Odborná literatura uvádí, že u případových studií je vhodné a přínosné použít co nejširší škálu zdrojů dat, abychom daný problém mohli zpracovat v co nejširším záběru.

(Starý, 2016)

Jaké metody sběru dat byly využity?

V průběhu průzkumu jsem využila širokou škálu sběru dat. Nejčastěji se jedná o níže jmenované.

- Pozorování a vedení pedagogického deníku – v průběhu průzkumu, který trval od prosince roku 2022 do září roku 2023, jsem s žáky tvořila mnoho výtvarných děl. Reakce na tato díla spolu s reflektivními komentáři jsem pečlivě zaznamenávala do pedagogického deníku.
- Výtvarná díla tedy tvoří velmi významnou část, kterou tvoří výzkumná data.
- Individuální polostrukturované rozhovory s dívkami z Ukrajiny. Tyto rozhovory jsem realizovala v polovině průzkumu – tj. na jaře, a na konci průzkumu – tj. před letními prázdninami, abych zjistila, jak výtvarné aktivity pomohly našim ukrajinským žákyním se začlenit do třídního kolektivu. Individuální rozhovory byly zvoleny s ohledem na věk žákyň, kdy odborná literatura obecně nedoporučuje při práci s respondenty na 1. st. ZŠ využívat dotazníková šetření.
- Focus group – zbytek třídy byl rozdělen na dvě skupiny a v těchto skupinách proběhla skupinová diskuze, s cílem dozvědět se, jak celou situaci vnímali ostatní žáci ve třídě.

Tvorba polostrukturovaných rozhovorů

Otázky, které jsem připravila pro rozhovor s ukrajinskými dívkami, vycházely z výzkumné otázky. Jejich cílem bylo zjistit, jak se dívky v dané třídě cítí, co jim pomohlo se do třídy začlenit a zda na začlenění měl vliv náš výtvarný projekt a jejich výtvarné vyjádření.

Otázky jsem tvořila na základě doporučení v publikaci Švaříček (2007). Na začátek rozhovoru jsem umístila úvodní otázky týkající se očekávání dívek, než na školu přišly, a dále jejich pocitů. Pak následovaly hlavní otázky. Ty se týkaly hlavně soužití žáků a činností, které vedly k tomu, aby se žákyně lépe začlenily v rámci třídy. Některé otázky byly navazující, pokud jsem chtěla některé myšlenky více rozvinout. Pro ukončení rozhovoru byly použity otázky ukončovací. Ukončovací otázky jsem zaměřila na aktuální pocity žákyň a atmosféru třídy.

4.3.2 Vyhodnocení dat

Vyhodnocování dat probíhalo prostřednictvím ručního kódování.

Nejprve jsem prováděla tzv. otevřené kódování, během kterého průzkumník prochází data a přiřazuje jim určitá označení. Důležité při tomto způsobu kódování je tematické rozkrytí textu. Pro kódování jsem použila poznámky z pedagogického deníku, přepisy rozhovorů s dívkami a přepisy skupinových rozhovorů se třídou.

Následovala etapa axiálního kódování, kdy si výzkumník sdružuje odhalené kódy a jevy do širších kategorií. Zkoumá se tedy, jaké jevy lze propojit s jinými, jaké druhy fenoménů lze smysluplně propojit.

Naposledy jsem použila způsob selektivního kódování, pro jehož realizaci je základem axiální kódování, díky němuž lze získat představu o vztazích mezi různými kategoriemi. Během selektivního kódování je nutno hledat hlavní kategorie a témata, která tvoří ústřední bod vznikající teorie. Je tedy nutné vytvořit síť jednotlivých konceptů a zjistit propojení mezi nimi. Během selektivního kódování se výzkumník neustále vrací do zdrojových dat, v nichž se teorii pokouší „zakotvit“. (Hendl, 2008)

4.3.3 Triangulace

V odborné literatuře často najdeme zmínky o triangulaci a jejích výhodách při prováděném projektu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro využití co nejširšího spektra dat. Triangulace je v tomto ohledu klíčová pro zajištění validity a spolehlivosti výzkumných zjištění. Pro dosažení co nejkompexnějšího pohledu na zkoumaný problém jsem kombinovala nejrozličnější metody sběru dat, jako jsou pozorování, vedení rozhovoru s dívkami s odlišným mateřským jazykem, vedení pedagogického deníku, skupinové diskuze se zbytkem třídy. Tato variabilita ve způsobu sběru dat umožnila získat různé pohledy a srovnání informací získaných z různých zdrojů. Tato různorodost v metodách sběru dat v konečném důsledku posílila věrohodnost mé analýzy

4.4 Výzkumný vzorek

Výběr účastníků výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem si vybrala menší základní školu rodinného typu v Praze, kde sama působím jako učitelka. V září roku 2022 přibýlo téměř na každé škole v ČR

nezanedbatelné množství žáků s odlišným mateřským jazykem a téměř nulovou znalostí vyučovacího jazyka. Do mé třídy přibylo celkem 5 žákyň, které do naší země uprchly před válkou na Ukrajině. Do průzkumu jsem zařadila pouze 4 z nich, a to vzhledem k velmi vysoké absenci páté žákyně.

Vzhledem k etickým požadavkům na průzkum jsou jména všech žákyň fiktivní, aby nedocházelo k propojení jmen s existujícími osobami. Dále jsem o realizaci průzkumu informovala samotné žákyně i jejich rodiče, kteří mi udělili souhlas s výzkumem (ukázkou souhlasu jsem umístila do příloh).

Spolupracující osoby na průzkumu

Během průzkumu pro mě byla velmi důležitou osobou paní vrátná v naší ZŠ, která sama pochází z Ukrajiny. V České republice již žije delší dobu a byla ochotná se mnou konzultovat specifika ukrajinské kultury a pomáhat mi s překládáním dívkám i jejich rodičům na začátku průzkumu.

Dalším důležitým člověkem byla naše paní asistentka, díky jejíž pomoci se podařilo průzkum bez problémů realizovat a jejíž zásluhou dívky v této době ovládají velmi obstojně český jazyk slovem i písmem.

Charakteristika dívek, které byly zahrnuty do průzkumu, a opatření přijatá v rámci třídy

Na tomto místě bych ráda uvedla stručné charakteristiky dívek, které byly zahrnuty do průzkumu. Jedná se o 4 dívky z Ukrajiny, které svůj domov se svými rodinami opustily z důvodu útěku před válkou na Ukrajině. Do naší školy všechny nastoupily v září roku 2022. Jména dívek jsem v textu zaměnila z důvodu zachování anonymity.

1. **Valerie** – 8letá dívka nastoupila v září do 3. třídy. Valerie je povahově velmi extrovertní dívka. Je nebojácná, přátelská, hodně aktivní, ráda pomáhá ostatním, je velice komunikativní a společenská. Také je velmi inteligentní a snaživá. Do třídního kolektivu se jí podařilo zapadnout bez problémů. Je hodně motivovaná k výuce českého jazyka. Velice snadno si ve třídě našla kamarády a český jazyk zvládá pro roce výuky bez větších obtíží. Čte s porozuměním a dokáže již dnes pracovat se složitými gramatickými jevy.

2. **Ivana** – jde o 8letou dívku, která je proti Valerii velmi introvertní. Navázat sociální kontakty bylo v jejím případě dost obtížné. Dívka je stydlivá a hodně plachá. Navíc nemá zájem navštěvovat odpolední kroužky. Ivana je velmi kreativní a výtvarně nadaná. Je velice snaživá. Její začlenění do třídy bylo velmi náročné a pozvolené. Dnes je i Ivana opravdu dobře socializována do třídního kolektivu, má své kamarádky a cítí se mezi námi dobře.
3. **Anna** – tato dívka nastoupila do třídy 3. B také ve věku 8 let. Jedná se o velmi plachou a nesmělou dívku. Její začlenění do třídního kolektivu nebylo jednoduché, neboť zpočátku trpěla kulturním šokem (jak popisuji v kapitole 2.10) a pocity vykořenění. Později nám sdělila, že jejich dům na Ukrajině byl zničen. Dívka z počátku usínala na stole, nechtěla vůbec komunikovat a někdy se snažila odejít z hodiny a občas úplně ze školy. Často jsme ji našly s paní asistentkou na chodbě, seděla zde sama a prohlížela si knížku. Nyní je dívka plně socializována, podařilo se jí spřátelit s kolektivem, má mnoho kamarádů nejen mezi dívkami z Ukrajiny, ale i z České republiky. Český jazyk ovládá méně než dříve zmiňované dívky. Je to z toho důvodu, že její docházka je nepravidelná. V důležitých věcech se však bez problémů dorozumí, rozumí i čtenému textu a dle jejích vlastních slov se jí ve škole moc líbí a má školu ráda.
4. **Elena** – jedná se o nejstarší dívku, která vstoupila do 3. třídy ve věku 9 let. Je velmi soutěživá a dravá, což se projevuje zejména ve škole. S velkou pracovitostí a chytrostí se zaměřuje na český jazyk, což odhaluje její silnou motivaci ke vzdělání. Nicméně, její složitá povaha zahrnuje urážlivé a hašteřivé chování, což dodává její osobnosti zajímavý kontrast. Dívku samozřejmě bylo složitější začlenit do kolektivu. Dodnes se hodně často s někým hádá, a pokud nevyhraje, je velmi rozzlobená a uražená.

Po nástupu dívek v září jsme s paní asistentkou přijaly ve třídě určitá opatření. Každá ukrajinská žákyně dostala svého tzv. průvodce. Tím je žák/žákyně, který s danou dívkou sedí v lavici a pomáhá jí s výukou a orientací ve škole. Dnes již zpětně musím uznat, že zvolit průvodce a rozsadit dívky ve třídě striktně tak, aby neseděly každá na jiném konci třídy, byla velmi dobrá volba. Často také v rámci výuky pracujeme v různých skupinách, kde

dodržujeme pravidlo – jedna ukrajinská dívka na jednu skupinu. Skupiny jsou vždy složeny z jiných spolužáků. Tato opatření měla sloužit k tomu, aby dívky hned z počátku nevytvořily vlastní komunitu a měly možnost se začlenit do třídního kolektivu.

Dalším realizovaným opatřením bylo to, že jsme pro dívky z Ukrajiny udělali segregovanou výuku v hodinách Českého jazyka. Toto opatření jsme zavedli z toho důvodu, že žádná z dívek neovládala Český jazyk ani slovem, ani písmem. Na oddělené lekce Českého jazyka jsem objednala písanky a snadné texty s obrázky. Dále jsem využívala materiály vydané společností Meta na stránkách. Zde najde každý učitel mnoho doporučení a metodické podpory při výuce žáků cizinců. Využili jsme situace, že ve třídě působí asistentka pedagoga, která se každý den dívkám věnovala. Toto opatření se nám vyplatilo, neboť dívky ve výuce dělaly veliké pokroky, ještě v kombinaci s výukou Českého jazyka pro cizince, které se účastnily. Dokonce 2 dívky dosáhly takového pokroku, že se po třičtvrtě roce mohly přidat k výuce Českého jazyka do kmenové třídy, protože měly takový zájem o výuku, že jejich výukové tempo už takovou možnost umožnilo.

Další opatření, které hodně pomohlo začlenění dívek do kolektivu, byla realizace řady výtvarných děl. O tom, co budeme v rámci výtvarné výchovy tvořit, a jak vlastně vznikla volba témat do naší výzkumné řady, pojednává další kapitola.

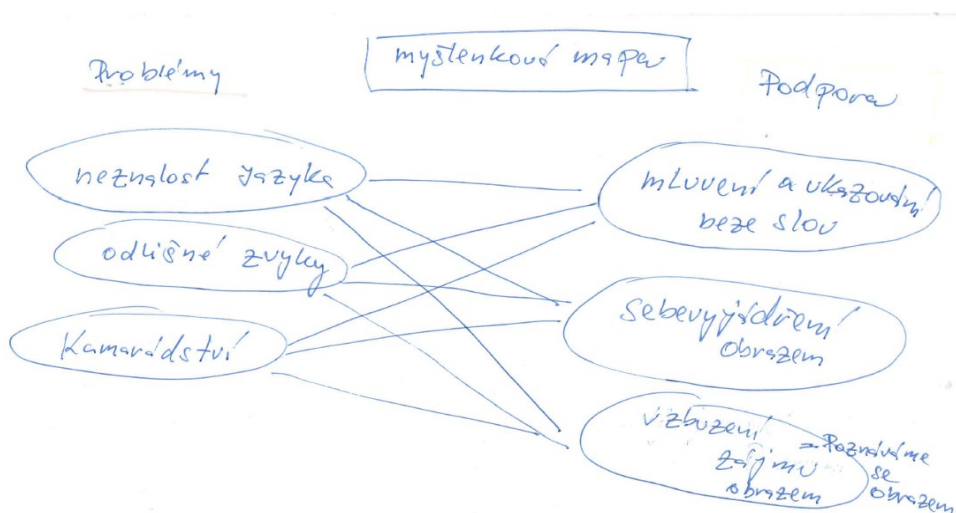
Určitě je nutné zmínit, že je potřeba se s kulturou, ze které daný žák přichází, důkladně seznámit. Dalším pravidlem je, že pokud něco nefunguje, je nutné to zkusit udělat jinak. Nechci zde tvrdit, že se hned vše dařilo. Určitě zde byly momenty, kdy někteří žáci zjistili, že jim nevyhovuje být průvodcem. Někdy zase přišli sami rodiče, že nesouhlasí s tím, aby jejich děti byly průvodci. S těmito a mnoha dalšími nesnázemi jsme se museli vyrovnávat. Důležité však bylo nepropadat skepsi a řídit se pravidlem, když to nejde takto, půjde to jinak. Celou situaci bylo nutné pozorně sledovat, s žáky se průběžně bavit, vnímat atmosféru a klima ve třídě a nikdy nepodléhat špatné náladě. Ráda bych ještě vyzdvihla skutečnost, že naším primárním cílem bylo, aby se dívky naučily v co nejkratší době co nejlépe dorozumět česky. K tomu nám však z počátku pomáhalo i mluvení beze slov pomocí výtvarné výchovy, která nám umožňovala vzbuzovat v dětech kulturní zvědavost, představivost a touhu rozebírat neobvyklá témata.

4.5 Výsledky výzkumu

Na základě popsaných mechanismů z kapitoly vyhodnocení dat jsem utvořila myšlenkovou mapu, která obsahuje 4 hlavní pojmy, které se vzájemně prolínají. Jsou to **problémy, podpora, očekávání a pocity**.

Dále jsem hledala vztahy mezi základními pojmy. Zde jsem objevila velmi těsnou spojitost mezi problémy a jejich podporou. V rámci každé kapitoly byly dále identifikovány další kategorie.

Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi postihuje vhodně myšlenková mapa níže.



Obr. 1

V následujícím textu bych se ráda věnovala jednotlivým aspektům, které se vztahují k výzkumné otázce: **Jaký potenciál mají umělecké postupy výtvarné výchovy v podpoře porozumění mezi žáky a konkrétně v začleňování ukrajinských žáků, kteří přicházejí do třídy bez znalosti českého jazyka?**

4.5.1 Problémy – neznalost jazyka, odlišné zvyky, nemám kamarády

- a) **Neznalosti jazyka** – v rámci praxe i průzkumu bylo zjištěno, že největším problémem, který žáci cizinci po svém příchodu řeší, je neznalost jazyka. Tato skutečnost se dále promítá do dalších oblastí jejich života, a to včetně školního a sociálního prostředí, a ovlivňuje wellbeing celé třídy.

Žáci kvůli neznalosti vyučovacího jazyka mohou mít problémy s vyjadřováním svých myšlenek a názorů v cizím jazyce, což může vést až k nepochopení a nemožnosti se zapojit do různých diskuzí ve třídě. Dívky ve svých výpovědích často zmiňovaly, že měly strach z toho, že se nedomluví, že nebudou rozumět, nebo budou mít omezenou možnost vyjadřovat své myšlenky.

Příklad: (Rozhovor s Ivanou v polovině března 2023)

Ivana: „*Bála jsem se mluvit, protože jsem nevěděla, co čekat. Neznala jsem jazyk a nerozuměla jsem nikomu. Trochu jsem mluvila, ale špatně. Začala jsem chodit na kreslení, protože mi pomáhá mluvit obrazem.*“

b) Odlišné zvyky

Zpočátku našeho soužití s dívkami z Ukrajiny vyšlo najevo, že na Ukrajině jsou často jiné zvyky. Jako příklad můžeme jmenovat to, že na Ukrajině nemají družinu, kde by se děti mohly odpoledne scházet a více se poznávat. Dále mají zcela odlišné písmo, mluví jinou řečí, svátky slaví jinak a mnoho dalších věcí.

Příklad: (Rozhovor s Elenou – březen 2023)

Elena: „*Na Ukrajině nechodíme do družiny, jako chodí děti tady. To je pro nás nové. My chodíme na Ukrajině domů. Tady mají děti více příležitostí se poznat. To je lepší. Můžu poznat kamarády více a hrát si s nimi.*“

c) Nemám kamarády

Nejčastější problém, který děti při příchodu tíží, je to, že nemají kamarády. Děti přichází z neznáma a obávají se, jak budou na své spolužáky působit, zda je zbytek kolektivu přijme mezi sebe a zda budou v nové zemi vítány. Je důležité dát těmto dětem najevo zájem. Učitel by měl vždy postupovat empaticky. Klíčové je v tomto případě budovat prostředí, které je plné tolerance, porozumění, vzájemného respektu, který novým dětem umožní růst a rozvíjet se v novém prostředí. Zde je klíčový přístup tolerance a inkluzivita. Učitel by měl také ve škole podporovat rozvoj wellbeingu.

Hlasy dětí: (Rozhovor s Elenou – březen 2023)

Elena: „*Bála jsem se, protože jsem neměla žádné kamarády.*“

Učitelka: „*Co ti pomohlo první den ve škole?*“

Elena: *„Že se mě ujala Anička a vše mi ukázala.“*

4.5.2 Podpora – sebevyjádření, mluvím a ukazuji beze slov, zájem ostatních

Na tomto místě bych ráda probrala pojmy, které se na základě výzkumu ukázaly jako klíčové při podpoře dívek, při řešení jejich problémů.

a) Sebevyjádření

Z průzkumu i během naší tvorby vyplynulo, že dívky mají velkou potřebu sebevyjádření. Bylo pro ně velmi důležité, ukázat kdo jsou, jaké mají zvyky a tradice, odkud přichází a jaká je jejich kultura. K sebevyjádření nám přispělo mnoho naplánovaných projektů – např. „Kdo jsem a odkud přicházím“, „Jak slavíme svátky vánoční“, „Co jíme na Štědrý den“, „Kaligrafie a ukrajinská azbuka“ a mnoho dalších. Během realizace těchto projektů bylo vidět, s jakou hrdostí dívky projekt zpracovávaly a za naší podpory i prezentovaly.

Hlasy dětí:

Rozhovor s Valerií (polovina března 2023):

Učitelka: *„Co ti na začátku pomáhalo se začlenit?“*

Valerie: *„Pomohl mi hodně projekt „Ukrajina“, potřebovala jsem dětem ukázat, odkud jsem, kdo jsem vlastně já. Ráda ukazuji ostatním věci o sobě.“*

b) Mluvím a ukazuji beze slov

Na základě dalších projektů můžeme pozorovat, že děti velmi rády mluví a komunikují beze slov. V naší třídě se děti naučily, že mohou vyjádřit mnohé barvou (emoce, pocity), že se mohou poznávat prostřednictvím svých obrázků, že se o sobě mohou hodně věcí dozvědět. V této kapitole je nezbytné vyzdvihnout projekty „Co děláme v zimě?“, „Radost a smutek“, „Portrét spolužáka“ a další. Vzhledem k tomu, že dívky neuměly ještě příliš hovořit česky, byly tyto projekty užitečné k tomu, abychom se o sobě vzájemně dozvěděli nové věci, podnítily zvědavost svých nových kamarádů. Tyto projekty však s sebou nesly ještě jeden velmi důležitý aspekt. Dívky se snažily na základě nových témat, která ve třídě díky výtvarným dílům vznikala, hledat vhodná česká slova a podněcovalo je to k rychlejší výuce jazyka.

Hlasy dětí:

Ukázka z Focus group – březen

Učitelka: „*Jsou některé aktivity, které ti pomohly dívky lépe poznat?*“

Žák: „*Dobrý byl projekt, kdy jsme psali naše jména ukrajinskou azbukou. To mě moc bavilo. Zjistili jsme, že ukrajinské písmo je úplně jiné.*“

Žákyně: „*Hodně jsme se o holkách dozvěděli. Třeba jak slaví Vánoce, jak vypadá jejich vlajka.*“

Žákyně: „*Nebo, co jí o Vánocích. Třeba ten kysel. Taky už víme, že nejí kapra. Myslela jsem si, že jí kapra všichni.*“

Žák: „*Mě se hodně líbil ten projekt, jak jsme ukazovali smutek a veselost. Bylo zajímavé sledovat, jak holky vyjadřují pocity. Že mají radost, kdy jsou spolu s rodinou, a taky jsme si dost uvědomili, co je pro ně smutek. Že je to válka. To chápu.*“

c) Zájem ostatních

Z průzkumu rovněž vyplývá, že pro dívky je extrémně důležitý zájem ostatních dětí. Zjistila jsem, že vzbudit empatii, zvědavost a zájem u dětí může být klíčovým krokem k vytváření přátelství a pozitivní atmosféry ve třídě. Jak tohoto cíle dosáhnout u dětí, které hovoří odlišně? Odpověď spočívá v obrazech. Každé vytvořené dílo z naší výtvarné řady vzbudilo značným zájem a vedlo k živým diskuzím mezi ostatními dětmi. Děti hodně povzbudí i zájem učitele, jak dokládám v ukázce rozhovoru s Elenou níže.

Hlasy dětí: (Rozhovor s Elenou – konec června 2023):

Učitelka: „*Co ti pomohlo se zapojit do kolektivu?*“

Elena: „*Hodně mě povzbudilo, že se o nás paní učitelka tolik zajímá. Zajímají jí naše názory. A taky nám dost pomáháte ve všem.*“

Kategorie očekávání nakonec splynula s kategorií problémové situace, kdy děti očekávaly, že nebudou rozumět, bály se, že zdejší děti mají jiné kulturní zázemí a vlastně neví, co je tu čekat. Poslední kapitolu tvoří pojem pocity, se kterými se dívky potýkaly po příchodu. Tady můžeme jmenovat zejména strach z neznáma, strach z jazykové bariéry a strach z toho, že se nebudou líbit ostatním. Dále byl často jmenovaným činitelem stud.

4.6 Realizované práce v rámci výzkumu

4.6.1 Rámec výběru – Ukrajinská kultura

Na základě konzultace s ukrajinskou vrátnou a studia odlišností ukrajinské kultury jsem vytvořila následující tematický rámec, který se objevuje v našich zpracovaných výtvarných dílech.

1. Jazyk – vzhledem k odlišnosti české latinky a ukrajinské abecedy, jsem se rozhodla, že s dětmi nacvičím kaligrafii, následně si zkusí napsat své jméno za pomoci ukrajinské abecedy. Jako školitelky figurovaly naše ukrajinské dívky, které připravily a přepsaly jména všech dětí ze třídy.
2. Historie a folklór – Ukrajinská kultura je spojena s lidovými tradicemi, jako jsou písně, tance, řemesla, kroje, pověsti. S těmito se seznámíme při zkoumání odlišnosti trávení svátků. Na toto téma narazíme dokonce v několika případech.
3. Pravoslavná církev – pravoslavné křesťanství je hlavním náboženstvím na Ukrajině. Má velký vliv na ukrajinskou kulturu a trávení ukrajinských svátků. Více se dozvíme v naší tvorbě „Jak trávíme svátky“.
4. Kulinářská tradice – každá kultura se vyznačuje svou osobitostí, která se projevuje v jídelníčku. Také ukrajinská kuchyně je bohatá na zvláštní pokrmy, ke kterým můžeme přiřadit boršč – tj. polévka z červené řepy, pierogi – plněné těstoviny, kasha – kaše. Jídlo hraje v ukrajinské kultuře důležitou a nezastupitelnou roli. Během jídla se členové rodiny setkávají a jídlo je pojícím prvkem mnoha rodin.
5. Umění a literatura – Ukrajina má bohatou tradici v oblasti literatury, malby, hudby a divadla. My jsme se rozhodli prozkoumat pohádky, které jsou dětem v této věkové kategorii nejbližší.
6. Vyšívání a lidová řemesla – vyšívání má na Ukrajině velkou tradici. Je využíváno k výrobě krásných vyšívaných krojů a dekorací. V rámci naší výtvarné řady se s tradičním krojem seznámíme také.

4.7 Výtvarná řada

4.7.1 Kdo jsem, odkud přicházím?

Cíl hodiny: Cílem hodiny je představit vlast našich ukrajinských žákyň, umožnit jim, aby ostatním žákům ukázaly, odkud přichází, jaká je jejich kultura a zvyky.

Učivo dle RVP:

„Vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje. Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol: Vytvořte výtvarné dílo, díky němuž představíte ostatním spolužákům vaši ukrajinskou kulturu. Použijte libovolné výtvarné techniky. Vaše práce by měla reprezentovat vaše kořeny. Zaměřte se na to, co je důležité pro pochopení vaší kultury a co chcete spolužákům ukázat.

Technika: Použitá technika dle vlastní volby.

Mezipředmětové vztahy: Vlastivěda – zeměpis

Práce dívek:



Obr. 2 - projekt Ukrajina



Obr. 3 – kroje na Ukrajině

Z pedagogického deníku:

V rámci hodiny jsme se dozvěděli mnoho nového. Dívky se zhostily svého úkolu velmi poctivě a vyhotovily nádherný plakát, na kterém se podílely všechny čtyři. Na svém díle pracovaly v hodině, kdy se učí s paní asistentkou. Dětem ze třídy následně svou práci prezentovaly. Dozvěděli jsme se, že vlajka Ukrajiny má symbolický význam a znázorňuje pole a nebe. Další obrázek na plakátu je státní znak.

Symbolem Ukrajiny je kalina, která je na dalším obrázku. Kalina znázorňuje sílu. Děvčata prý měla pro chlapce vařit čaj z kaliny, který jim pak dodal sílu a zdraví.

Žáci dále měli možnost slyšet hymnu Ukrajiny a děvčata vyprávěla o tom, že Ukrajina je 2. největší stát Evropy, jehož hlavním městem je Kyjev. Ukrajina leží na řece Dněpr. Dívky si připravily na prezentaci mapu, aby vše spolužákům mohly ukázat.

Jako další zajímavost přinesla děvčata postavičky panenky a panáčka v lidových krojích.

S překladem do češtiny pomáhala paní asistentka, zejména když žáci nerozuměli. Dívky se ale snažily hovořit samy. Což pro ně muselo být dost těžké a snažily se, aby jim žáci rozuměli. Bylo zřejmé, že jim na této hodině hodně záleží a že na projektu pracovaly dlouho a poctivě.

Žáci následně vedli diskuzi. Jeden žák prohlásil, že netušil, že může vlajka něco znamenat.

Reflexe učitele: Hodina představující ukrajinskou kulturu byla pro české žáky prospěšná a zajímavá, zejména z důvodu otevření interkulturního dialogu, během kterého měli čeští žáci možnost nahlédnout do ukrajinské kultury. Tato zkušenost jim poskytla příležitost rozšířit své znalosti a porozumění různosti světa. Tato práce byla první příležitostí pro mnoho českých žáků získat vhled do života a kultury lidí z Ukrajiny, což prospělo vytvoření prostoru pro otevřený dialog mezi žáky. Žáci se bavili o této tématice i o přestávce a prezentace byla spouštěcím mechanismem jejich zvědavosti.

Dle mého názoru tato hodina napomohla rozvoji empatie a vnímavosti k cizí kultuře, což následně pomůže žákům, utvořit si respekt k jiným kulturám.

4.7.2 Jak slavím svátky vánoční?

Cíl hodiny: Cílem hodiny je představit českým žákům kulturní pohled Ukrajinských žáků na vánoční svátky na Ukrajině a umožnit českým dětem porozumět specifickým tradicím, které jsou na Ukrajině běžné během této doby. Děvčky popíší rituály a zvyky svých rodin, což by mělo vytvořit prostor pro výměnu zkušeností ukrajinských a českých žáků a vést k porozumění mezi oběma skupinami.

Učivo dle RVP:

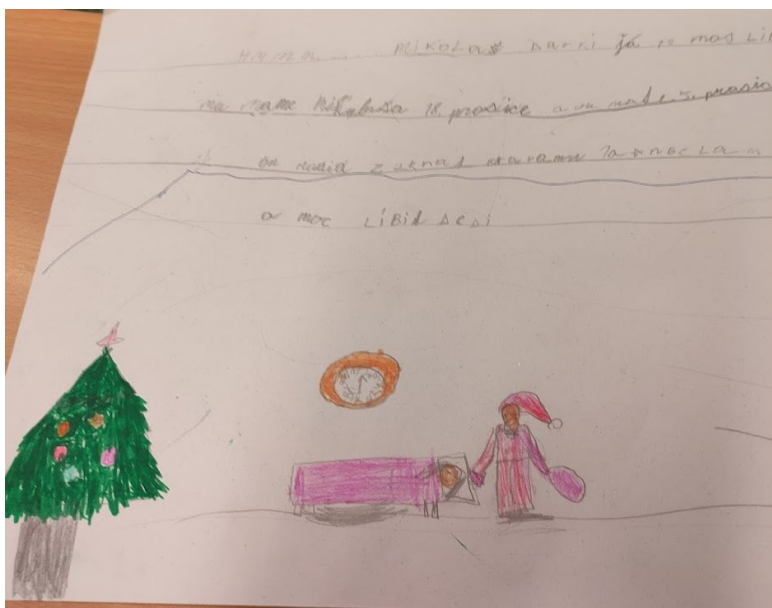
„Vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje. Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol: Nakreslete obrázky, které budou symbolizovat tradiční ukrajinské Vánoce a jejich význam pro vás. Vaše dílo by mělo přinášet atmosféru ukrajinských Vánoc a sloužit jako inspirace pro české žáky k porozumění a sdílení různých kultur.

Téma: Inspirace svátky a časem vánočním

Technika: tužka, pastelky, tuš



Obr. 4 Mikuláš dává dárek pod polštář



Obr. 5 Mikuláš



Obr. 6 Štědrý den



Obr. 7 Nový rok

Z pedagogického deníku:

Díky této činnosti, kterou si pro nás dívky připravily jsme se dozvěděli mnoho nových informací o svátcích na Ukrajině, které jsou značně odlišné od našich svátků. Ze dne 18. 12. na 19. 12. dostávají děti pod polštář dárky. Pokud byly hodné, dostávají hezký dárek, pokud zlobí, mohou dostat kousek větve ze stromu na důkaz toho, že se na ně Mikuláš a rodiče zlobí, že něco provedly špatně. Dárky mohou být hračky, oblečení, ale i ruční výrobky. Ve škole často dostávají ještě sladkosti. Mikuláš se na Ukrajině slaví 2x do roka. Druhá oslava připadá na 22. května.

Na dalších obrázcích můžeme vidět oslavy Nového roku. Jak je z obrázků patrné, je zvykem zdobit stromeček. Vánoce se slaví 6. ledna. Štědrý den se však slaví naprosto odlišně. Všichni se krásně obléknou a svátky začínají, když na nebi vyjdou první hvězdy. Chystá se 12 pokrmů na počest 12 apoštolům. Tento den děti již dárky nedostávají, tak jako u nás. Tato informace u žáků vyvolala reakce, že by na Ukrajině žít nechtěli, neboť Vánoce s dárky jsou pro ně důležité.

Reflexe učitele: Celkově lze říci, že tyto práce poskytly žákům poutavý pohled na kulturní rozdíly mezi Ukrajinou a Českou republikou během svátečních období, což může přispět k vzájemnému porozumění a obohacení. Celkově tato situace otevřela další prostor pro vzájemnou komunikaci a kulturní porozumění.

4.7.3 Co jím na Štědrý den?

Cíl hodiny: Cílem hodiny je vytvořit ilustraci, která zaznamenává vzpomínky na Štědrý den. Dalším cílem je podnícení diskuse o kulturních rozdílech mezi Českou republikou a Ukrajinou, zejména pokud jde o vánoční tradice. Žáci budou sdílet informace o tom, co se podává při svátcích v různých rodinách a jakým způsobem se jejich kultury liší nebo podobají v přístupu k vánočním oslavám. To by mělo přispět k lepšímu porozumění a respektu mezi studenty různých kulturních pozadí. Žáci budou schopni své kresby prezentovat a vysvětlit, jaké jsou významy a tradice spojené s vánočním jídlem.

Učivo dle RVP:

„V tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti. Vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje. Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol: Žáci obdrží dlouhý papír přes celou lavici s pokynem, aby si představili, že se jedná o sváteční tabuli. Na svou sváteční tabuli si mají za úkol nakreslit to, co obvykle jedí doma na Štědrý den.

Téma: Jak nás ovlivňují tradice a kultura.

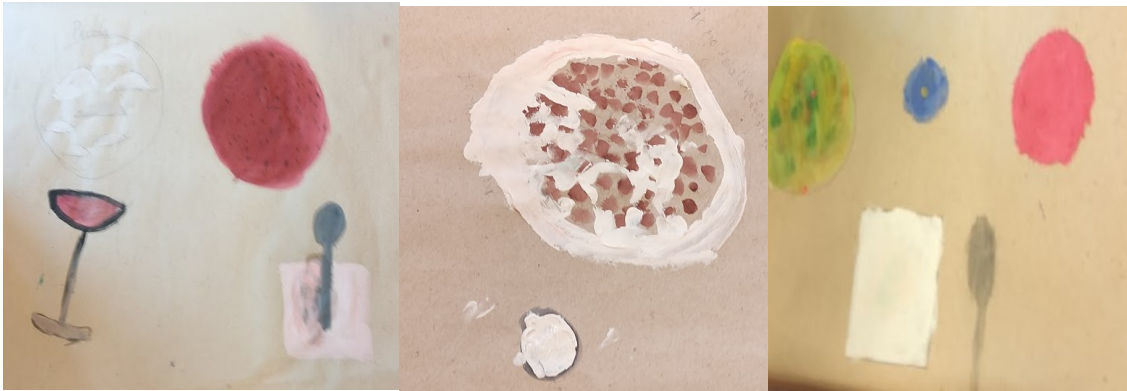
Technika: Práce s temperami



Obr. 8 Štědrovečerní večeře ČR



Obr. 9 Štědrovečerní večeře ČR



Obr. 10 Valerie – večere

Obr. 11 Ivana – večere

Obr. 12 Elena – večere

Z pedagogického deníku:

Obrázky jídel nám přinesly nemalé překvapení. Zatímco české děti znázorňovaly dost podobné obrázky (obr. 8, 9), ukrajinské dívky měly značně odlišná jídla. Následně se rozvinula obsáhlá debata o tradicích mezi českými a ukrajinskými dětmi. Z celé této debaty vyplynulo, že na Ukrajině se 6. 1. večer, když na nebi vyjdou první hvězdy, začínají svátky – tzv. tajná večere. Tato večere obsahuje 12 pokrmů na oslavu dvanácti apoštolů. Dívky dále vypráví, že tyto pokrmy obsahují vždy pšenici – pokrm z ní nazývají kuťa. Do ní se přidává mák a med. Dalšími tradičními pokrmy jsou pampušky z drožděvého těsta, pirohy – viz. obr. 10, kisel – tekutější pudink, ten nalezneme na obrázcích 10,11 i 12. Dále na stole najdeme rybu, zelí s hříby, holubce – rýže se strouhanými bramborami a mrkví, hrách, brambory, bip, boršč a tradiční doma pečený chléb se svíčkou.

Děti tato skutečnost natolik zaujala, že jsem musela poprosit o fotku tradiční ukrajinské tabule na Štědrý den.



Obr. 13 Tradiční štědrovečerní večere na Ukrajině (z archívu paní Oxany)

Zajímavým zjištěním pro nás všechny je to, že svátky na Ukrajině spočívají v tom, že rodiny chodí od domu k domu. V posledním domě se sejde nejvíce lidí. Společně se jde také do kostela. Svátky znamenají na Ukrajině čas pro setkání se s rodinou. Děti tento den nedostávají dárky. Tato informace byla pro české děti téměř šokující. Vánoce bez dárků si uměl z českých dětí málokdo představit. Často jsem zaslechla názor, že by toto nechtěly.

Reflexe učitele: Díky této činnosti jsme otevřeli diskusi o kultuře a tradicích, což vedlo k mezikulturnímu porozumění mezi dětmi. Tato činnost poskytla žákům možnost porovnat své kulturní zvyky a tradice s cizími a neznámými tradicemi, což vedlo k hlubšímu porozumění a respektu vůči rozmanitosti. Diskuse o jídelnících a tradicích umožnila dětem komunikovat, což posílilo komunikační dovednosti a schopnost sdílet své myšlenky s ostatními dětmi. Podle mého názoru tato činnost přispěla k budování respektu, tolerance a otevřenosti v rámci třídy.

4.7.4 Co dělám v zimě?

Cíl hodiny: Cílem hodiny je vizuální vyjádření toho, jak trávíme volný čas v zimě. Žáci jsou schopni výtvarně ztvárnit aktivity, které je v zimě zajímají a baví a následně o tom budou vyprávět ostatním spolužákům. Tato aktivita by měla žákům ukázat, co kdo rád dělá ve volném čase, a pomoci jim nalézat společná témata při budoucích rozhovorech mezi nimi.

Učivo dle RVP:

„Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření. Odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

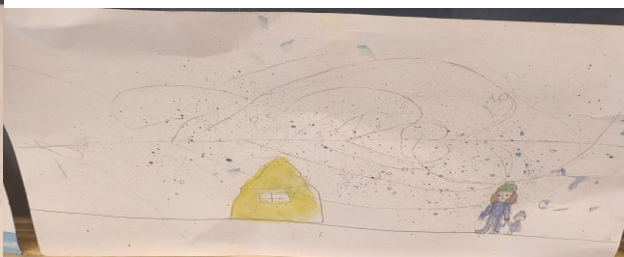
Výtvarný úkol: Výtvarně vyjádřete to, co děláte v zimě nejraději, myslete při tom na to, jaké činnosti jsou vám milé, kde trávíte zimu rádi. Zavřete oči a pokuste se nakreslit to, co se vám vybaví. Jaké osoby tuto činnost s vámi dělají. Učitelka ukazuje dětem obrázky od Josefa Lady, ve kterých je zimní krajina a zimní motivy a hrající se děti, jako inspiraci k vlastní tvorbě.

Technika: Kresba, popř. malba. Možno použít tužku, tuš. Na navození atmosféry vodové barvy.

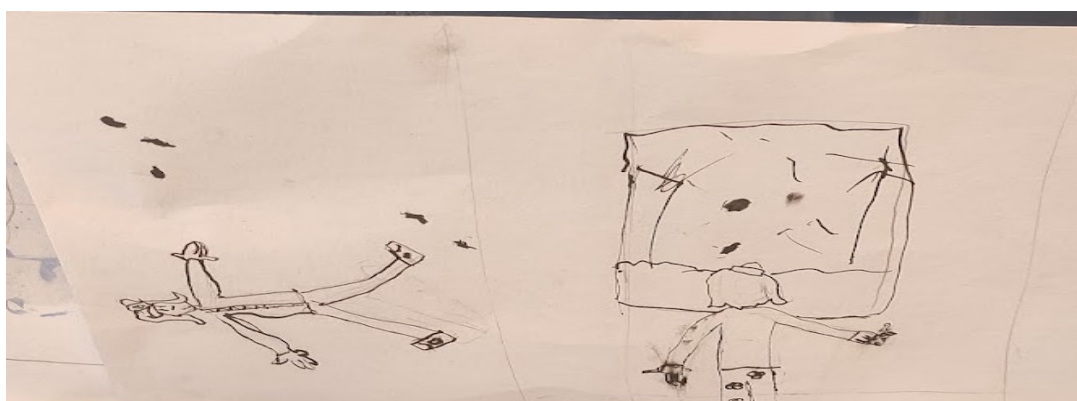
Práce žáků:



Obr. 14 Zima (Valerie)



Obr. 15 Zima (Anna)



Obr. 16 Moje zima (Ivana při bruslení stále leží na zemi)

Z pedagogického deníku:

Žáci při závěrečné reflexi nadšeně vyprávěli, co dělají v zimě a jak tráví svůj volný čas. Obr. č. 16 patří naší ukrajinské dívce Ivaně, která se snažila ostatním ukázat, jak byla poprvé bruslit. Aktivita sice nedopadla zcela podle představ, protože Ivana velmi brzy upadla na ledě a ošklivě se pohmoždila. V levé části můžeme vidět Ivanu, která sleduje z okna zimu, což jí přijde bezpečnější. Ostatní žáci na Ivanu reagovali s nabídkou, že s ní příště rádi půjdou a bruslit ji naučí. Mnoho dětí také rádo staví sněhuláky, někteří se rádi jen tak procházejí venku, i když zuří vánice. Pak se těší na teplý čaj.

Reflexe učitele:

Tato hodina výtvarné výchovy měla za cíl nejen podnítit žáky k vizuálnímu vyjádření volného času v zimě, ale také posílit sociální vazby a vzájemné porozumění. Během této aktivity jsem si všimla několika důležitých momentů.

Prvním pozoruhodným aspektem bylo nadšení žáků při vyprávění o svých zimních aktivitách. Tato činnost jim umožnila sdílet své zážitky a to, co mají rádi, což vedlo ke vzniku společného tématu pro budoucí komunikaci. Zvláště mě potěšila iniciativa ukrajinské žákyně Ivany, která, i přes nepříjemný pád při bruslení, projevila odvalu a touhu sdílet své zážitky se spolužáky.

Obrázek, který Ivana vytvořila, zaujal nejen svým obsahem, ale také tím, že se stal inspirací k dalším diskusím. Na obrázku můžeme pozorovat, že se Ivana pokusila zachytit svůj první pokus o bruslení, což vzbudilo empatii u ostatních. Reakce spolužáků na tuto událost byla více než příznivá, což naznačuje ochotu spolužáků pomoci Ivaně při jejích dalších pokusech. Tato Ivanina aktivita vytvořila příležitost k diskusi o důležitosti podpory a povzbuzení ve třídě.

Celkově musím konstatovat, že tato hodina výtvarné výchovy splnila svůj cíl podnítit tvůrčí projev žáků a současně posílit sociální integraci ve třídě. Práce žáků na obrázcích nám umožnila nahlédnout do jejich individuálních zájmů a zároveň podnítit diskusi o společných aktivitách a hodnotách. Mám v plánu i nadále rozvíjet podobné aktivity, které budou akcentovat na rozmanitost zájmů ve třídním kolektivu a zároveň propojovat žáky vzájemně.

4.7.5 Kaligrafie a ukrajinská azbuka

Cíl hodiny: Žáci porozumí tomu, jak se píše a čte ukrajinský jazyk, a také zjistí, jakým způsobem se učí děti v zemích, kde se běžně užívá ukrajinský jazyk. Cílem je odhalit skutečnost, že jazyky jsou různé a že každý jazyk se učí jinak. Děti se naučí některé základní znaky ukrajinské azbuky. Cílem hodiny je také podpořit kulturní porozumění a otevřenost vůči jiným kulturám a jazykům. Seznámení žáka se základy kaligrafie.

Učivo dle RVP:

„Rozpoznává linie a tvary. V tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti. Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol:

Cílem dnešní hodiny bude seznámit se s technikou krásného psaní (kaligrafí) a naučit se napsat ukrajinsky správně své jméno tuší podle předlohy.

Postup:

1. Seznámím žáky se základy kaligrafie. Vysvětlím jim, že kaligrafie je umění psát krásná a dekorativní písmena. Pustím krátké ilustrační video: Naučte se krasopis/základy kaligrafie za 10 min.²
2. Po vysvětlení základů kaligrafie přejdeme na její procvičení pomocí obyčejné tužky a papíru. Děti si zkoušejí vědomosti, které se ve videu dozvěděly.
3. Následně každý žák obdrží papír s jeho předepsaným jménem v ukrajinské abecede. Je třeba zdůraznit, aby si žák všiml detailů každého písmene.
4. Žáky rozdělím do 4 skupin po 5. Každou skupinu povede dívka z Ukrajiny. V rámci skupiny bude probíhat nácvik psaní písmen na papír.
5. Nakonec rozdám dětem čtvrtku a děti přepíšou své jméno tuší na čtvrtku.
6. Následuje vyhodnocení práce a závěrečná diskuze.

Téma:

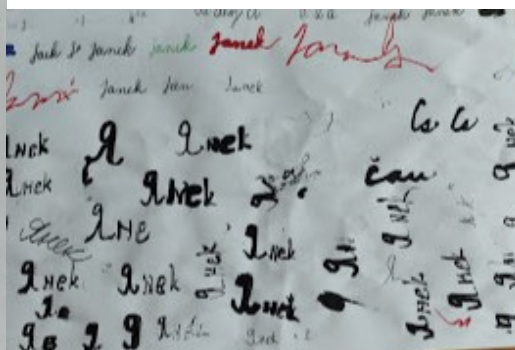
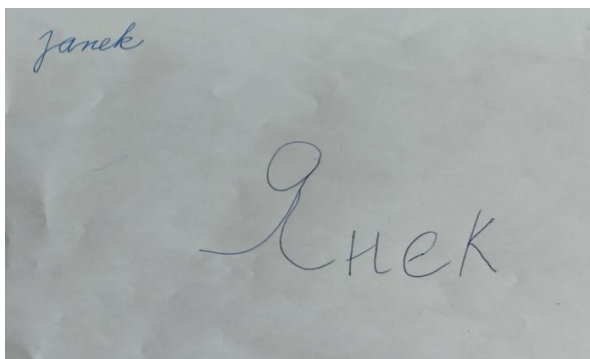
Napiš své jméno za použití ukrajinské abecedy tuší na papír. Snaž se psát dle zásad kaligrafie.

² Video dostupné na: [\(88\) Naučte se KRASOPIS / ZÁKLADY KALIGRAFIE za 10 min v tomto videu - YouTube](#)

Technika:

Žáci provádí nácvik písmen, dle instrukcí z videa. Zkouší tužku, fixu. Dále píší tuší na čtvrtku své jméno.

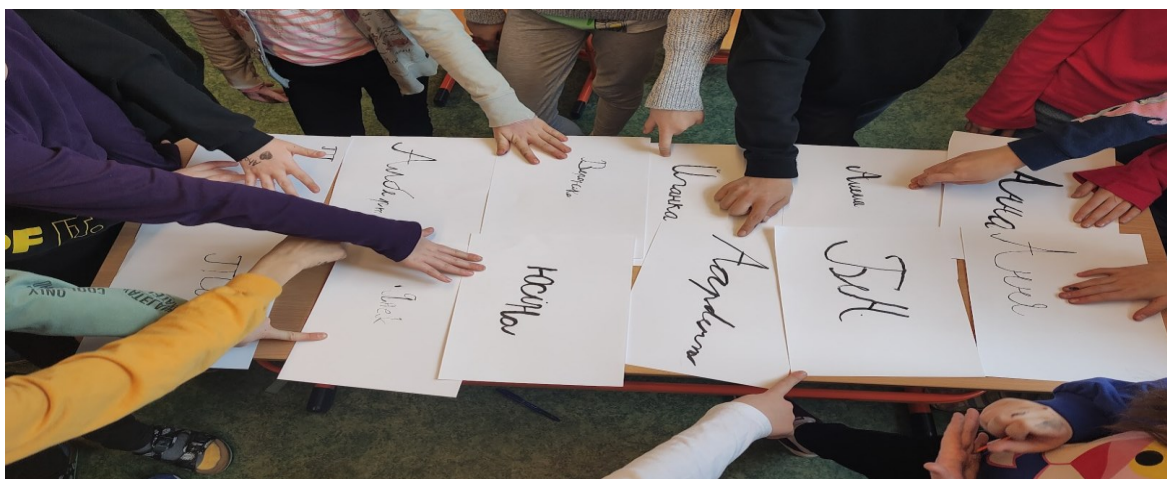
Ukázka předlohy a nácviku podle zásad kaligrafie:



Obr. 17 ukrajinská azbuka

Obr. 18 nácvik kaligrafie

Výsledky vlastní tvorby:



Obr. 19 Kaligrafie – závěrečná reflexe

Z pedagogického deníku:

Dětem se úkol moc líbil a často zmiňovaly, že psaní ukrajinskou abecedou pro ně bylo těžké a složité. Často zaznělo, že úkol byl zajímavý, ale pro děti bylo nelehké přijít na techniku, jakým způsobem se jaké písmeno píše. Děti také uznaly, že nyní vidí, jak je složité být v jiné zemi a učit se vše od začátku. Zmínily se, že dívky z Ukrajiny obdivují za to, jak rychle se učí mluvit a psát česky, a že to pro ně musí být složité.

Velmi mě potěšilo, že děti odcházely z výuky se slovy, že si ještě budou zkoušet ukrajinskou abecedu doma. Úkol děti bavil a byl poučný pro všechny.

Reflexe učitele:

Bylo velmi zajímavé sledovat, s jakým zápalem se ukrajinské žákyně pustily do svého úkolu. Velmi se těšily, že budou moci své spolužáky naučit něco „svého“. Hrdost na nich byla zřejmá na první pohled.

Další zajímavý moment spočíval v tom, že i když se dětem zdál úkol náročný a složitý, plnily ho s vervou a velkou radostí. Mohu rozhodně prohlásit, že děti úkol považovaly za zajímavý a poučný.

Z reakcí dětí také vyplynulo, že si uvědomily, jak obtížné může být učit se nový jazyk a písmo, zejména když jsou v jiné zemi. Oceňovaly snahu dívek z Ukrajiny, které se snažily rychle se naučit český jazyk a písmo, a uznaly, že to musí být pro ně obtížné. Aktivita přinesla dětem vhled do toho, jaké to je, učit se nový jazyk a písmo. Zároveň podnítila empatii k lidem, kteří se ocitnou v podobné situaci.

Jako pozitivní fakt považuji, že děti odcházely z výuky s chutí zkoušet si ukrajinskou abecedu i doma. To svědčí o tom, že aktivita nejen splnila svůj vzdělávací účel, ale také probudila zájem dětí o učení se nových věcí. Celkově tedy mohu říci, že úkol byl z mého pohledu úspěšný, děti bavil a poučil zároveň. Podnítil jejich empatii i citlivost.

4.7.6 Radost a smutek

Cíl hodiny:

Cílem hodiny je uplatnění subjektivity v práci dětí prostřednictvím vizuálního vyjádření vlastního pocitu. Můžeme dětem ukázat, že i city a pocity lze vizuálně vyjádřit. Děti se učí být vnímavé k sobě i ostatním, reagovat na své pocity a vyjadřovat je. Právě výtvarná výchova může dětem s vyjádřením vlastních citů a pocitů velmi pomoci.

RVP výstup:

„Vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol:

Evokace: Učitel představí dětem obraz od známého norského malíře **Edvarda Muncha** – Výkřik.



Obr. 20 Edvard Munch - Výkřik

Učitelka vypráví dětem následující příběh, který si Edvard Munch zapsal do svého deníku:

„Šel jsem po cestě se dvěma přáteli – slunce zapadalo za horou nad městem a fjordem – pocítil jsem nápor smutku – nebe se náhle změnilo v krvavou červeň. Zastavil jsem se, opřel o zábradlí, smrtelně unaven – přátelé se po mně ohlédli a pokračovali dál – díval jsem se na plápolající mraky nad fjordem, byly jako krev a meč, a město – modročerný fjord a město – mí přátelé šli dál a já tam stál a třásl se strachy – cítil jsem jakoby velký, nekonečný výkřik šel tou nekonečnou přírodou.“ (Wittlich, 1985, s. 20)

Pokyn žákům:

Nyní zavřete oči a zkuste si představit smutek a radost, stejně, jako si malíř Edvard Munch ve svém díle představil výkřik. Nakreslete to, co se vám vybaví. Použijte stejné barvy, případně můžete vyobrazit věci, postavy. Na závěr si uděláme vernisáž v tělocvičně, kde se budeme o vzniklých obrazech bavit.

Téma:

Rozvíjení představivosti a fantazie. Nahlížení do svého nitra

Technika:

Žáci pracují se čtvrtkou a temperami či vodovkami. Zapojují svou představivost a kreativitu.

Fotografie z vernisáže:

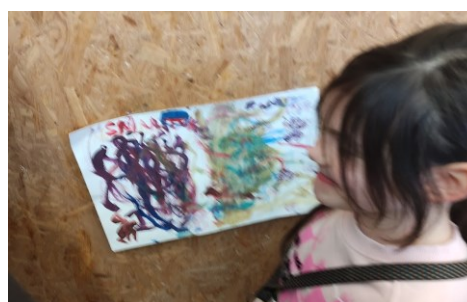


Obr. 21 „Radost a smutek“

Tvorba dívek z Ukrajiny:



Obr. 22 „Radost a smutek“



Obr. 23 „Radost a smutek“

Z pedagogického deníku:

Děti ze svých vizuálních děl připravily výstavu v tělocvičně. V první fázi nainstalovaly svá díla na místo a pak procházely tělocvičnou a prohlížely si obrázky ostatních spolužáků a představovaly si, co chtěl spolužák svým dílem vyjádřit. Následně jsem každého autora požádala, aby o své práci krátce pohovořil.

Během vernisáže jsme zjistili velmi zajímavou skutečnost, že některá díla našich ukrajinských kamarádek jsou vyobrazena v barvě jejich vlajky, což nám připadalo velmi

zajímavé. Všiml si toho jeden chlapec, který na tuto skutečnost upozornil. Děti se ptaly dívek, zda šlo o záměr, ale o záměr se údajně nejednalo. Myslím si, že dívky jsou velmi hrdé a že tyto barvy používají podvědomě. Zajímavé bylo, že těmito barvami zobrazily tu část obrazu, která měla vyjadřovat radost. Obrazy velmi často obsahovaly pouze zabarvené plochy, případně radost dětí reprezentovala duha. Smutek byl reprezentován nejčastěji hnědou a černou barvou.

Reflexe učitele:

Tuto aktivitu jsem vybrala s ohledem na to, aby si děti uvědomily, že není podstatné, odkud pocházím. Na základě pozorování jsem měla v úmyslu, aby si děti uvědomily význam barev a jejich vliv na emoční aspekty uměleckého vyjádření.

Byla jsem velmi mile překvapena, že během vernisáže se objevila zajímavá pozorování ohledně použití barev ve vizuálních dílech ukrajinských kamarádek. Zjištění, že některá díla obsahují barvy ukrajinské vlajky, bylo pro děti fascinující. Vzhledem k tomu, že se dívky vyjádřily, že volba barev byla čistě náhodná, pravděpodobně tato volba barev reflektovala jejich pocity a hrdost na svou národnost. Tato aktivita odhalila nejen výtvarné dovednosti dětí, ale také ukázala, jak umění může být spojeno s emocemi a identitou.

Celkově lze říci, že tato aktivita byla nejen výtvarně tvůrčí, ale také podnítila komunikaci, empatii a uvědomění si emocionálních aspektů umělecké tvorby. Byla jsem velmi spokojena s tím, jak děti reagovaly na tuto aktivitu a jak přispěly k bohatství vzájemného porozumění a respektu v naší třídě.

4.7.7 Portrét spolužáka

Cíl hodiny: Žáci porozumí uměleckému a kulturnímu významu kresby portrétu a budou schopni využít tyto poznatky při realizaci a tvorbě vlastních portrétních kreseb.

RVP výstup:

„Rozpoznává linie, tvary, objemy, objekty. Porovnává je a třídí na základě zkušeností, vjemů, zážitků a představ. Na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Výtvarný úkol:

Úvod hodiny a krátké představení historie portrétu. Dále si s dětmi pomocí interaktivní tabule ukážeme několik portrétních umělců, jako jsou **Škréta** – jeho díla se řadí mezi díla vrcholného baroka. Dále se seznámíme s několika díly **Leonarda da Vinci** – např. Dáma s hranostajem (díla z renesance), **Josefa Mánesa** – Josefína (období romantismu). Ukážeme dětem i díla předního českého malíře **Maxe Švabinského**, který působil převážně ve 20. století a je významným představitelem českého symbolismu. Věnoval se také tvorbě bankovek a poštovních známek. Úmyslně dětem budu ukazovat díla, která se řadí k různým časovým úsekům, aby mohly pozorovat, jak se měnil styl a způsob tvorby. Dále dětem vysvětlím, jakým způsobem budou postupovat. Pustím jim krátké demonstrační video, kde se dozvědí, jak začít – youtube.com – Jak nakreslit obličej.

Téma:

Nakresli portrét spolužáka. Spolužák ti bude po tu dobu sedět modelem. Pak se vyměníte.

Technika:

Kresba tužkou, zachycení proporcí, pozoruj proporční rozložení obličeje a proměř si dobře vzdálenost očí, usazení nosu, všímej si stínů. Začni nejprve tvarem hlavy. Všímej si, v jakých místech jsou oči a jak jsou proporčně od sebe. Vykresli nejprve obrys tváře, použij lehké tahy tužkou, ke stínování použij měkkou tužku.



Obr. 24 Portréty

Z pedagogického deníku:

Nakonec si sedneme do kruhu, každý individuálně reflektuje, jak se mu dané dílo povedlo. Říkáme si, co se během hodiny žáci naučili nového a také reflektujeme, co žáci cítí, že se jim nepovedlo. Jak jsou spokojeni s dílem, jako celkem. Následuje porovnání díla s originálem. K obrázku se vyjadřuje spolužák, který byl kreslen. Nakonec se vyjádří i ostatní spolužáci.

Žáci velmi často zmiňují, že jsou se svým dílem spokojeni. Často se jim nepodařilo správně zachytit tvar obličeje, vyjádřit bezchybně proporce některé z jednotlivých částí – např. šlo velmi často o zachycení velikosti úst v poměru ke zbytku obličeje. Zajímavým poznatkem bylo, že dívky z Ukrajiny byly ke své tvorbě mnohem více kritické než ostatní spolužáci. Zajímavý byl poznatek jedné dívky, která byla portrétována hochem: „Moc se mi to líbí, protože kluci neumí moc malovat a muselo to pro něj být těžké.“ Tato věta mě velmi zaujala, neboť nevím, odkud pramení tvrzení, že „kluci neumí malovat.“ Snažila jsem se toto tvrzení vyvrátit argumenty a odkazy na velké umělce jako např. Leonardo da Vinci. Velmi mě potěšilo tvrzení, že jeden žák uvedl následující: „Jsem velmi rád, že už jsem přešel z dětských kreseb a vidím, že jsem pokročil.“

Reflexe učitele:

Tato hodina výtvarné výchovy pro mě byla velmi inspirativní a zároveň náročná, zejména v kontextu začleňování ukrajinských žáků do našeho kolektivu. Snažila jsem se vytvořit prostředí, které je otevřené, přátelské a podporující pro všechny žáky, bez ohledu na jejich kulturní pozadí.

Úvod hodiny, kde jsem stručně představila historii portrétu, měl za cíl poskytnout žákům širší perspektivu na různé umělecké styly a časová období. Záměrně jsem vybrala díla od různých umělců a období, kdy jsem se záměrně ve většině případů snažila představit malíře z Čech. Chtěla jsem představit české umělce nejen českým žákům, ale i našim novým spolužačkám z Ukrajiny. Určitě bych do budoucna ráda připravila hodinu, která se bude zabývat ukrajinskými malíři.

Dalším velmi zajímavým aspektem tvorby byl fakt, že děti během kresby měly příležitost velmi podrobně prozkoumávat svého spolužáka, který jim seděl modelem. Velmi často

docházelo k tomu, že si žáci u spolužáka proměřovali proporce obličeje. Během této manipulace docházelo k dalšímu žádoucímu sblížení, mezi spolužáky z České republiky a Ukrajiny, přičemž tento akt vyjadřoval sdělení druhému: „*Zajímáš mě – nakreslím tě*“.

Závěrem bych ráda uznala, že začlenění ukrajinských žákyň do této aktivity bylo bezproblémové a zdá se, že se tyto rychle začleňují do třídy. Jejich aktivní účast na výtvarné činnosti naznačuje, že tato forma komunikace a sdělení může být užitečným nástrojem pro podporu integrace a vzájemného porozumění.

Celkově mě průběh hodiny velmi potěšil. Portréty byly velmi povedené a žáci získali nové poznatky o výtvarném umění a její historii.

4.7.8 Povídám, povídám pohádku

Cíl hodiny:

Po skončení hodiny žáci budou schopni následujících činností:

- a) Vytvoří komiksový příběh, který si pamatují z dětství s vlastními postavami a událostmi.
- b) Posoudí, které prvky jsou v jejich příběhu klíčové.
- c) Diskutují o svých pohádkách se třídou.
- d) Odhadují, jakou pohádku prezentují jejich spolužáci.
- e) Předvádí svůj komiks třídě s jasným vyjádřením hlavních myšlenek a sdělením příběhu.

RVP výstup

„Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření, odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Průřezová témata: Multikulturní výchova

Učivo: Ověřování komunikačních účinků – osobní postoj v komunikaci

Výtvarný úkol:

Nejprve se s žáky bavíme o pohádkách z dětství, které pohádky si pamatují, zda jim pohádky vyprávěli rodiče. Dále rozebíráme se žáky náležitosti komiksu, jak vznikají komiksová díla. Ukazujeme si časopis Čtyřlístek.

- a) Žáci dostanou za úkol, vzpomenout si na oblíbenou pohádku z dětství.
- b) Žáci obdrží čtvrtku a tuš.
- c) Žáci mají za úkol komiksovým způsobem výtvarně zpracovat svou oblíbenou pohádku.
- d) Žáci si prohlíží komiksové zpracování pohádky svých spolužáků a zkouší hádat, o jakou pohádku se jedná.
- e) Autoři hovoří o svých pohádkách z dětství.

Téma:

Pohádky z dětství

Technika:

Práce se čtvrtkou, tužkou, tuší a pastelkami

Ukázky prací dívek z Ukrajiny:



Obr. 25 Komix - Valerie



Obr. 26 Komix - Elena



Obr. 27 Komiks – Ivana

Z pedagogického deníku:

Prohlížíme si s žáky jednotlivé komiksy a hádáme, o jakou pohádku by se mohlo jednat. V ukázce naleznete práce našich ukrajinských dívek.

Žáci dostanou za úkol hádat, o jakou pohádku se jedná. Nejčastěji se setkáváme s pohádkami, jako O Červené Karkulce, O perníkové chaloupce, O dvanácti měsíčkách, O pejskovi a kočičce, Medvídek PÚ apod. Zajímá nás, zda naše ukrajinské kamarádky tyto pohádky také znají. Z rozhovoru zjišťujeme, že na Ukrajině vypráví maminky dětem velmi podobné pohádky, jako našim dětem. Navíc děvčata zmiňují, že je velmi zajímavá kultura u nás v České republice a některé ze zájmu začaly číst naše pověsti.

Žáci dostávají zpětnou vazbu podle toho, jak je snadné jejich pohádku uhodnout. Všem dětem se podařilo uhodnout správnou pohádku. Pouze Elena přichází s neznámou ukrajinskou národní pohádkou „O lišce“. Pohádka vypráví o lstivé lišce, která si myslela, že je nejchytřejší na světě a že každého přelstí, až na to sama doplatila. Domnívám se, že by se však v tomto případě mohlo jednat o bajku.

Reflexe učitele:

Podle mého názoru se hodina povedla. Snažila jsem se v dětech vzbudit touhu po poznání a odhalování odlišností mezi pohádkami u nás a v zahraničí. Během prohlížení dětských prací a následného hádání pohádek jsem pozorovala, jak se děti s chutí zapojují do

tématu, a velmi mě překvapila skutečnost, že naše ukrajinské kamarádky mají a projevují tak velký zájem o naši kulturu, že začaly z vlastní iniciativy číst naše pověsti.

Je pozitivní, že děti mohou zkoumat různé kultury a prostřednictvím literatury, což opět rozšiřuje jejich obzory a obohacuje jejich znalosti. Skutečnost, že se pohádky podobají, ukazuje na univerzálnost některých témat v pohádkách a možnost spojení mezi dětmi různých národností.

Důležitým momentem pro mne bylo, že všechny děti byly schopny uhodnout správnou pohádku, což svědčí o jejich schopnostech vnímat vzory v příbězích. Elenina pohádka nás zase obohatila o nový, neznámý příběh. Vzhledem k tomu, že jsme si nebyli jistí, zda se jedná o bajku, nebo pohádku, zopakovaly jsme si s dětmi pojem bajka, což jistě přispěje celkovému vzdělání dětí a porozumění světu kolem nich.

4.7.9 Sláva, nazdar výletu

Cíl hodiny:

Žák vyjádří své pocity a zážitky pomocí kresby.

Žák bude na základě svého vizuálního vyjádření schopen vyjádřit své myšlenky verbálně.

RVP výstup:

„Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření, odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.

Žák na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Učivo: Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření

Výtvarný úkol:

- 1) Krátká diskuze o tom, co jsme prožili na nedávné plavecké škole v přírodě v Srní.
- 2) Žáci dostanou za úkol si vybavit jeden konkrétní okamžik, který se jim nějakým způsobem vryl do paměti a z nějakého důvodu jim přišel důležitý. Mělo by se jednat

o zajímavý a příjemný zážitek, na který budou rádi vzpomínat a chtěli by ho představit i ostatním spolužákům.

- 3) Žáci obdrží čtvrtku a připraví si vodové barvy nebo temperové barvy. Žáci začnou kreslit tu událost, kterou si v mysli vybavili.
- 4) Po dokreslení obrázku dávají žáci své obrazy na jedno místo vedle sebe.
- 5) Žáci prohlížejí výstavu obrazů a baví se o tom, co na nich je.
- 6) Komentujeme jednotlivé obrázky. Nejprve mluví spolužáci a říkají své domněnky, o čem obrázek pravděpodobně vypráví.
- 7) Následuje autorský komentář.
- 8) Celá hodina je zakončena skupinovou diskuzí, kde vzpomínáme na společné chvíle.

Téma:

Zážitek z výletu – na co rád vzpomínám

Technika:

Kresba tužkou, vybarvujeme temperami nebo vodovkami. Možno experimentovat různými technikami.

Ukázky žákovských prací:



Obr. 28 zážitky ze ŠVP

Z pedagogického deníku:

Naše prohlídka žákovských prací vedla ke krásným rozhovorům. Často jsme mohli zaslechnout rozhovor typu: „To bylo u těch vlků.“ Opravdu se zdá, že ač jsme byli na plavecké škole v přírodě, kde děti v bazénu trávili čas 2x denně, nebylo toto téma pro děti nejsilnějším zážitkem. Největším zážitkem dle mínění dětí byla návštěva vlků v návštěvnickém centru Srní. Jiní žáci zase zmiňovali stavbu domků v lese z klacíků, kůry, mechu a jiných přírodnin. Pro naši ukrajinskou spolužačku bylo největším zážitkem společné čtení, kdy jsme se každý večer se všemi žáky sešli na jednom pokoji a já a paní asistentka jsme četly dětem pohádky na dobrou noc. Tento obrázek můžeme vidět na obr. 28 uprostřed. Tato skutečnost mě velmi dojala a ostatní děti také. Pouze jedna dívka nakreslila samu sebe, která drží plavecké vysvědčení.

Reflexe učitelky:

Prohlídka žákovských prací nám poskytla pohled do vnímání žáků a jejich náhled na pobyt strávený týden spolu. Byla jsem velmi překvapená jejich různorodými reakcemi. Zdá se, že ačkoliv hlavní aktivitou zde bylo plavání, děti si daleko více váží času, který měly příležitost strávit spolu nějakou společnou činností, což mě velmi potěšilo. Tato aktivita mi totiž ukázala, že děti velmi rády tráví společné okamžiky a láska k přírodě a ke zvířatům je jim společná.

Velmi mě zahřál u srdce obrázek ukrajinské dívky, který vyobrazuje postavy dětí, které spolu leží v jedné posteli. Jsem ráda, že tento druh sociální interakce dívka prožívala natolik silně, že měla potřebu jej vizuálně vyjádřit a říci nám o něm.

Celkově mohu říci, že prostřednictvím těchto výtvarných prací nám děti poskytly vhled do svých osobních prožitků během pobytu v přírodě. Z těchto obrázků lze vycítit, že jsou děti dobrý kolektiv, rády tráví čas spolu a vyhledávají společné zážitky. Jako jejich třídní učitelka cítím velkou hrdost, lásku a vděk za to, že mohu být toho všeho součástí.

4.7.10 Moje místo ve třídě

Cíl hodiny:

- Žák identifikuje vlastní pocity.
- Žák vytvoří abstraktní obraz, který odpovídá jeho pocitům.

- Žák experimentuje s různými technikami a barvami pro co nejuvěrnější zobrazení svých emocí.
- Žák vyvodí z výtvarných artefaktů, jak se cítí jeho spolužáci.
- Žák se vyjádří ke svému výtvarnému dílu.

RVP výstup:

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.

„Žák na základě vlastních zkušeností nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 86)

Učivo: Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností.

Výtvarný úkol:

- 1) S žáky si připomeneme, že emoce a pocity můžeme vyjadřovat nejrůznějšími způsoby, jako jsme to udělali v úkolu „Radost a smutek“. Je nutné si uvědomit, jaké barvy k práci můžeme využít, jaké techniky. Chvilí si s dětmi povídáme na téma barvy a jejich význam.
- 2) Poprosím děti, aby se pokusily zamyslet se nad tím, jaké je jejich místo ve třídě.
- 3) Žáci mají za úkol vizuálně vyjádřit jakýmkoliv způsobem a jakoukoliv technikou, jak se cítí ve třídním kolektivu a jaké si myslí, že zde mají místo.
- 4) Žáci své obrázky vystavují. Nabízím žákům, že pokud je to pro ně příliš osobní téma, své dílo vystavit nemusí. Vystavují tedy pouze ti žáci, kteří chtějí. Ostatní si mohou přijít popovídat individuálně se mnou a s paní asistentkou.
- 5) Sedáme si do kruhu a neadresně komentujeme obrázky našich spolužáků. Jak obrázek působí na ostatní spolužáky, co v něm vidí.

Téma:

Moje místo ve třídě

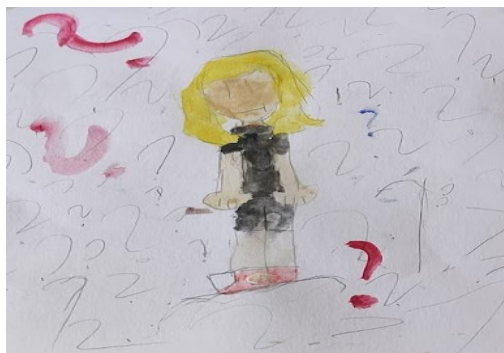
Technika:

Kresba/malba – dle preferencí

Ukázky žákovských prací ukrajinských dívek:



Obr.29 Elena – místo ve třídě



Obr. 30 Ivana – místo ve třídě



Obr. 31 Valerie – místo ve třídě

Z pedagogického deníku:

Obr. 29 patří Eleně, což děti zatím netuší. Žáci se vyjadřují k obrázku, že na něj obrázek dělá „šťastný dojem“. Jedna žákyně prohlásila, že je to takový „šťastný obrázek“. Jiní žáci dodávají, že ti ptáci okolo znázorňují nejspíš svobodu.

Elena ke svému obrázku řekla, že se ve třídě a třídním kolektivu cítí velmi uvolněně a v podstatě normálně. Jako by sem chodila vždycky. Patří sem. Do školy chodí ráda a na své spolužáky se těší. Má pocit svobody a bezpečí.

Obr. 30 tvořila Ivana. Žáci k obrázku přistupují s rozpaky.

Spolužák: *Působí to smutně.*

Spolužačka 1: *Je smutná a neví, jak si najít kamarády.*

Spolužačka 2: *Já si myslím, že ty otazníky jsme my.*

Ivana uvádí vše na pravou míru. Říká o sobě, že má sice mnohem více kamarádů než na začátku, ale stále se cítí být na cestě. Někdy se prý cítí být sama. Ve škole se musí učit, doma jí s prací do školy nemohou pomoci a někdy se cítí dost nejistá.

Valerii patří obr. č. 31. Valerie svůj obrázek pojala velmi netradičně. Rozhodla se experimentovat s barvami. Ostrůvky barev v jejím podání prý symbolizují různé emoce a nálady. Dále požádala děti, aby si dle vlastních preferencí nabarvily jeden prst a tento obtiskly libovolně do plochy obrázku, tam, kde chtějí obtisk utvořit, podle toho, kde se cítí v jejím světě být, vybrané barvy mají vyjadřovat emoce.

Spolužačka: *Mě se ten její nápad moc líbí. Taky se mi líbí, že nejdřív malovala ona a pak poprosila nás.*

Valerie: *Mám ráda kamarády a cítím se s nimi vždycky líp.*

Obrázky ostatních dětí znázorňují velmi často duhu. Děti k tomu říkají, že duha pro ně znamená veselost, přátelství, mír.

Reflexe učitelky:

Tato hodina výtvarné výchovy podle mého názoru splnila svůj cíl, neboť žáci dokonale dokázali identifikovat své pocity a následně je i výtvarně vyjádřit. Byli jsme svědky široké škály emocí a zážitků, které se pojí s jejich pocity ve třídě. Jsem moc ráda, že se většina dětí cítí šťastně a uvolněně. Elena ve svém obrázku dává najevo, že pociťuje svobodu a bezpečí, což je podle mého názoru výsledek tvořícího se pozitivního prostředí, které se nám daří ve třídě tvořit.

Ivanina slova odhalila její niterní pocity osamělosti a nejistoty. Obrázkem jim hodně napověděla, jak se často cítí. Tato otevřenost a schopnost své pocity sdílet je podle mého názoru důležitá pro vzájemné porozumění ve třídě. Také se zde ukázala rozdílnost povah

různých dětí a to, jak může být pro někoho složité se začlenit, skamarádít. Také jsem musela obdivovat Ivaninu odvalu takto upřímně svůj obrázek prezentovat před ostatními.

Obrázek Valerie považuji za velmi originální a interaktivní. Je velmi zajímavé, že vymyslela způsob, jakým zapojit ostatní žáky do vytváření svého díla. Experimentováním s barvami a osobní účast ostatních způsobily, že vzniklo velice unikátní dílo, které má pro autorku velmi vysokou hodnotu. Najdeme zde symboliku různých emocí a vztahů mezi kamarády ve třídě.

Celkově mě tato hodina utvrdila v přesvědčení, že umělecké vyjádření může být mocným nástrojem pro sdílení emocí a budování komunitního prostředí ve třídě. Je skvělé vidět, jak proaktivně se žáci rozhodli zapojit do svého díla a sdílí prostřednictvím svých obrazů výtvarné umění.

4.8 Interpretace dat

Zde bych se ráda ohlédla za celou výtvarnou řadou, která vznikala v průběhu celého školního roku. Podle mého názoru již průběh realizace hodně napovídá odpovědím na naše výzkumné otázky. Tento fakt byl ještě upevněn na základě realizace rozhovorů s ukrajinskými dívkami a realizací focus group se zbytkem třídy.

Výtvarná řada byla navržena tak, aby nám ukrajinské dívky mohly ukázat a říci něco o své kultuře, o kulturních rozdílech. Dalším aspektem bylo, co nás naopak spojuje a je stejné. Hluboce jsme se zamýšleli i nad svými pocity a mnohdy jsme prostřednictvím obrazů ukázali druhým velmi niterné myšlenky.

Naše vizuální artefakty způsobily, že jsme se o sebe vzájemně více zajímali, začala se před námi objevovat cesta neznámá, ale velmi lákavá. Mohu tedy říci, že jsem se snažila o tvorbu prostředí, které podporuje interakci a porozumění mezi žáky. Použila jsem k tomu nejrozličnější techniky, které podporují inkluzivní prostředí. Klíčovým přístupem bylo vytvořit úkoly, které nevyžadují pokročilou znalost češtiny a umožňují komunikaci skrze vizuální jazyk. Zásadním postojem bylo uplatňování wellbeingu ve třídě.

Určitě mohu potvrdit i to, že výtvarné aktivity slouží jako prostředek k propojení jednotlivých žáků bez ohledu na jejich jazykové dovednosti, což můžeme pozorovat u výtvarných úkolů, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu. Tyto tendence se ve velké míře projevíly při realizaci ukrajinské abecedy. Důležitým prvkem bylo i umožnění

dívším ukázat svou svébytnost a kulturu. K tomu nám napomohly projekty, které se týkaly ukázek, odkud přichází, jak slaví svátky a co jsou o svátcích zvyklé jíst.

Další projekty byly důležité v tom, že si děti uvědomily podobnost prožívání nejrůznějších věcí – radost a smutek, jaké poslouchaly pohádky, když byly malé, a také to, že je baví stejné věci a mnozí mají stejné záliby.

Nyní zacílíme na výzkumné otázky.

4.9 Odpovědi na výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jaký potenciál mají umělecké postupy výtvarné výchovy v podpoře porozumění mezi žáky a konkrétně v začleňování ukrajinských žáků, kteří přicházejí do třídy bez znalosti českého jazyka?

Na základě analýzy dat lze konstatovat, že do škol často přicházejí děti bez znalosti místního jazyka, s odlišnými zvyky, kulturou a postoje, často nemající zde kamarády. Průzkum ukázal, že je pro celý kolektiv velmi prospěšné, když žáci cizinci mají možnost v úplných začátcích předstoupit před ostatní děti a vyjádřit svou svébytnost a národní hrdost tím, že sdělí ostatním, kdo jsou a odkud přicházejí. Kromě samotného sebevyjádření hrála velkou roli i možnost komunikace a sdílení, často i beze slov, což vedlo k lepšímu poznání mezi dětmi a vzájemnému respektu. Tento proces podporuje také vzbuzování zájmu o druhé. Pomocí aktivit, které dětem pomáhají objevovat a sdílet své zájmy a zkušenosti, se zvyšuje jejich motivace komunikovat a sdílet i s těmi, kteří mají odlišný jazyk a kulturu. Taková aktivita přispívá k rozvoji kognitivních, afektivních a behaviorálních kompetencí, jako je porozumění, empatie, adaptabilita a schopnost efektivní komunikace v mezikulturním prostředí.

Nyní se pokusíme opovědět na vedlejší výzkumné otázky:

Jak výtvarné aktivity podporují začlenění ukrajinských žáků do třídního kolektivu a školní komunity?

Jak již bylo dříve zmíněno, výtvarné aktivity představují účinný nástroj pro začlenění ukrajinských, ale i jiných žáků, jelikož poskytují prostor pro vyjádření identity, sdílení

kultury a rozvoj komunikačních dovedností obecně. Vytváření výtvarných děl může významně přispět ke vzájemnému porozumění a posílení pocitů sounáležitosti v rámci třídního kolektivu. Velmi často také vytváří příležitosti k uznání a ocenění kulturní rozmanitosti. Dalším zdrojem podpory je jakákoli forma skupinové práce, která umožňuje společné úsilí a interakci mezi žáky, což může posílit jejich vztahy a zlepšit spolupráci.

Čím rozvíjí výtvarné aktivity empatii a vzájemné porozumění?

Výtvarné aktivity umožňují žákům vyjádřit své pocity a emoce prostřednictvím jejich tvorby. Tímto způsobem mohou sdílet své pocity s ostatními a posilovat vzájemnou empatii, což přispívá k rozvoji afektivních kompetencí. Dalším aspektem je, že jednotliví žáci mohou zkoumat různé pohledy na svět, což může vést k hlubšímu porozumění různým životním zkušenostem a přispívat k empatii vůči lidem s odlišnými zkušenostmi, což se týká zejména kognitivních kompetencí. Komunikace obrazem umožňuje spolu hovořit beze slov, což je účinný způsob komunikace, podporující rozvoj komunikačních dovedností. Dále výtvarné aktivity umožňují sdílet společný zážitek z tvůrčího procesu, což podporuje vytváření a posilování vztahů mezi žáky a zlepšuje schopnost pracovat v týmu, což je opět součástí behaviorálních kompetencí. Diskuze o vzniklých dílech dále podporuje rozvoj komunikačních dovedností a schopnost porozumění různým perspektivám, což je opět spojeno s kognitivními kompetencemi. Celkově lze tedy říci, že výtvarné aktivity přispívají k rozvoji širokého spektra kompetencí u žáků.

Jak vést transkulturní dialog v hodinách výtvarné výchovy?

Vedení transkulturního dialogu v hodinách výtvarné výchovy je, na základě mých zkušeností, obohacujícím zážitkem pro všechny zúčastněné. Kulturní rozmanitost se totiž stává inspirací pro vizuální vyjádření. Toto jsme mohli pozorovat zejména u projektů: Jak slavíme svátky vánoční? a Co jíme na Štědrý den? apod. Zajímavý byl i projekt Radost a smutek, kdy žáci nechávali promlouvat své emoce skrze své obrazy. V zásadě mohu říci, že každý z uvedených projektů nás podstatným způsobem obohatil. Díky nim jsme mohli zkoumat různé perspektivy a pohledy na svět, což vedlo k hlubšímu porozumění žáků mezi sebou a přispělo k větší empatii k našim novým kamarádkám. Velice zajímavým zážitkem byl projekt Kaligrafie a ukrajinská azbuka, kdy si čeští žáci mohli naplno prožít to, co znamená, když někde přijdou a neumí používat stejné písmo. Po tomto zážitku začali

spolužáci naše nové kamarádky více oceňovat. Často se mi stává, že jim za jejich úspěchy tleskají. Toto je hodně povzbudivé chování a jsem moc hrdá na to, že tomu takto rozumí a umí to dát dívkám najevo.

Dalším aspektem, o kterém jsem již psala, je, že tvoření vyžaduje reflektivní dialogy, které naše spolužačky přiměly hledat vhodná slova a pokoušet se s námi alespoň částečně hovořit. To, co nešlo vyslovit, jsme si ukazovali.

Jaké výtvarné aktivity je vhodné navrhnout?

Nevhodnější výtvarné aktivity jsou projekty, kdy děti mají možnost projevit svou identitu a původ. Dále se mi osvědčilo zařadit aktivity, které podporují poznání odlišností kultur. Také mám velmi dobrou zkušenost s aktivitou, kdy si děti mohly vyzkoušet obtíže, které vznikají, když chtějí napsat něco písmem, které neumí. Tato aktivita byla pro naši třídu velmi přínosná a pomohla nám vzbudit zájem českých žáků, kteří měli velký zájem se naučit některé znaky ukrajinské abecedy. Velmi emotivním projektem byla aktivita „Moje místo ve třídě“, kde jsme rozklíčovali, jak se naše žákyně opravdu cítí ve třídě. Určitě bych v budoucnu doporučovala zařadit i nějaký skupinový projekt, kdy bude několik žáků pracovat na jednom projektu dohromady. Obecně bych řekla, že výtvarná výchova je velmi silný nástroj k tomu, aby si žáci porozuměli a mohli spolu hovořit i bez použití slov. Všechny zmiňované aktivity byly postaveny na otevřeném zadání, které bylo dostatečně široké k tomu, aby žáci mohli autenticky vyjádřit své představy a pocity.

Celkově vzato, tyto aktivity nejenže podněcují kreativitu a sebepoznání, ale také posilují pocity sounáležitosti a respektu v třídním prostředí. To všechno přispívá k tomu, že tyto výtvarné aktivity nejsou pouze prostředkem k výtvarnému vyjádření, ale také ke vzniku hlubších vazeb mezi žáky a k budování pozitivní atmosféry ve třídě.

4.10 Diskuse

Výzkum se zaměřoval na významné téma, jež je v současné době pro mnoho učitelů aktuální – konkrétně na potenciál uměleckých postupů ve výtvarné výchově při podpoře vzájemného porozumění mezi žáky. Zejména se zabýval otázkou, jak tato metoda může efektivně přispět k začleňování ukrajinských žáků, kteří vstupují do třídy bez znalosti českého jazyka. V následujícím textu autorka spojuje své poznatky z výzkumu s relevantními literárními zdroji, aby podpořila své závěry.

Neznalost jazyka, riziko nedorozumění, strach

Neznalost jazyka a následné nedorozumění se s okolím a z toho plynoucí strach a negativní pocity jsou základním faktorem, se kterým děti do nových škol přichází. Často si kladou oprávněně otázky tohoto typu a do škol vstupují s narůstajícími obavami.

Kostelecká (2019) popisuje, že velmi významným faktorem ovlivňujícím integraci žáka je právě úroveň zvládnutí jazyka země, do které žák přichází. Argumentuje zejména tím, že nedostatečná jazyková vybavenost může zapříčinit bariéry nejen ve výuce, ale způsobuje dítěti nemalé nesnáze i v dalších oblastech. Kostelecká dále uvádí, že překonání jazykové bariéry má zásadní roli i v sociální integraci a slouží zejména k navazování nových vztahů a přátelství.

V tomto ohledu nezbývá než s Kosteleckou souhlasit. Rozhodně nechci rozporovat tvrzení, že by znalost jazyka nebyla důležitá, a také se na základě průzkumu prokázalo, že tuto znalost považují žáci s odlišným mateřským jazykem za zásadní, s čímž naprosto souhlasím. Chci však poukázat na velkou sílu výtvarné výchovy, která je velmi mocná v tom, že se můžeme o dítěti mnohé dozvědět, aniž by muselo znát mnoho slov.

„Prostředkem k nahlížení na dítě je jeho tvorba.“ (Fulková, 2008, str. 128)

Vizuální vyjádření může zásadně pomoci v jejich sebe prezentaci a sebe pojetí, umožňuje jim ukázat, kým jsou, a mohou vzbuzovat zájem a zvědavost ostatních, a to není málo

Odlišné zvyky aneb jiný kraj, jiný mrav

Neznalost školního prostředí, neinformovanost o místních zvycích je dalším z klíčových problémů, které žákyně během průzkumu velmi často zmiňovaly. Z vlastních zkušeností

můžu potvrdit, že jsme se s tímto tématem setkávaly s paní asistentkou od samého začátku. Dívky po příchodu do školy působily dezorientovaně, zmateně, smutně. Dokonce se jedna z nich v průběhu druhého dne pokusila ze školy odejít. Další z nich si pravidelně odcházela během hodiny číst na chodbu. Později jsme se od rodičů dozvěděly, že toto chování je dívkám ve škole na Ukrajině umožněno.

Na tomto místě je vhodné také upozornit na hrozící kulturní šok tak, jak o něm hovoří Janebová (2010).

Hájková (2010) popisuje, že odlišné životní zvyky a způsoby jednání mohou u některých jedinců navodit pocity cizosti. Dále poukazuje na to, že národnosti a kultury nemůžeme definovat pouze výčtem charakteristických znaků, jako je jídlo, jazyk, mimika, pohádky apod., ale také věcmi, které jsou subjektivně prožívané a vyvolávají v příslušnících pocity sounáležitosti. Apeluje zde na pedagogy a jejich profesionalitu, která se bude projevovat zejména vstřícností a zájmem.

Zde bych chtěla na Hájkovou navázat v tom, že z vlastních zkušeností mohu potvrdit, že zájem, ať již pedagogických pracovníků, nebo spolužáků, je pro žáky s odlišným mateřským jazykem velmi důležitý. Během rozhovorů s nimi dokonce žákyně zmínily, že pro ně je naše společné povídání velmi důležité, neboť cítí, že o ně máme zájem. Zájem jsme samozřejmě vzbudili v dětech i prostřednictvím výtvarné komunikace, což velmi pozitivně ovlivnilo přístup ostatních spolužáků k nově příchozím žákyním.

Kamarádství

Pojem kamarádství je pro žáky s odlišným mateřským jazykem pojmem velmi důležitým. Vzhledem k tomu, že museli opustit své domovy a hledat útočiště v cizí, neznámé zemi, kdy neznají zvyky ani kulturní zvyklosti, je pro ně přátelství a otevřený přístup velmi zásadní otázkou. Jak jsem již zmiňovala v kapitole 2.2, kde popisuju rozdíly mezi inkluzí a integrací, ukazuje se, že mezi těmito pojmy je rozdíl větší, než si vůbec dokážeme představit.

„Potřeba pozitivních vztahů (afiliace) je uspokojována mezilidským kontaktem s jinými lidmi, shodou v mezilidských vztazích (vzájemnou důvěrou, akceptací), vřelými a přátelskými vztahy, přátelstvím, nekonfliktní harmonickou atmosférou.“

(Pavelková, 2002, str. 38)

Abychom uspokojování těchto cílů dosáhli, je vhodné uplatňovat inkluzivní přístup a samozřejmě wellbeing tak, jak bylo zmíněno v kapitole 2.11. V rámci wellbeingu jsou zdůrazňovány tyto přístupy: podpora, bezpečné prostředí, přijetí a pochopení.

V tomto nám výtvarná výchova může v mnohém pomoci. Děti mohou navazovat přátelství za podpory různých činností při výtvarné výchově. Dále je vhodné organizovat nejrůznější formy skupinových prací v heterogenních skupinách.

Je třeba zde upozornit, že není vše tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát. Mohou nastat nejrůznější obtíže, často např. ze strany rodičů, kdy např. rodič nemusí souhlasit s přátelstvím svého dítěte s druhým dítětem apod. Na tyto skutečnosti musíme být jako pedagogové připraveni a musíme jim čelit.

Závěr

V této práci se zabývám problematikou začleňování ukrajinských žáků do třídního kolektivu prostřednictvím výtvarné výchovy. Na základě výzkumu vyplynulo, že tato forma komunikace a vzájemného poznávání hraje klíčovou roli v procesu integrace a budování mezilidských vztahů. Na základě průzkumu realizovaného v průběhu školního roku 2023 jsem identifikovala klíčové výzvy, kterým tito žáci čelí, a zároveň úspěchy, kterých bylo dosaženo díky výtvarným projektům.

Klíčovou roli pro uvažování nad celou problematikou hrálo studium odborné literatury. Velmi přínosné myšlenky jsem objevila v publikacích Marie Fulkové, Tomáše Kulky, Leonory Kitzbergerové, Magdalény Novotné a mnoha dalších. Velice zajímavou inspiraci jsem našla i při studiu stránek Inkluzivní školy.

Zjištění mého průzkumu naznačují, že neznalost místního jazyka, odlišné zvyky a pocit izolace jsou primárními obtížemi, se kterými se ukrajinské dívky setkávají při začleňování do nového třídního kolektivu. Nicméně prostřednictvím výtvarné výchovy jsme dosáhli pozoruhodného úspěchu v odbourání těchto bariér a podpoře vzájemného porozumění.

Vytvořené výtvarné projekty, do kterých byly aktivně zapojeny všechny děti, nejen umožnily ukrajinským žákyním vyjádřit svou identitu, ale také zajistili prostor pro otevřený dialog a sdílení s ostatními členy třídního kolektivu. Získané poznatky ukazují, že komunikace prostřednictvím vizuálního jazyka může hrát klíčovou roli v procesu sociální integrace a podporovat vzájemné porozumění mezi žáky s různým kulturním pozadím.

Velmi důležitou složkou integrace je provádět skupinové projekty v rámci všech vyučovacích hodin, ne pouze během výtvarné výchovy. Tímto způsobem žáci nejen lépe poznají jeden druhého, ale také se přirozeně začnou angažovat v kolektivní práci a spolupráci. Tato multidisciplinární integrace pomocí skupinových projektů může dále posílit vazby mezi žáky a přispět k udržitelnějšímu procesu sociální inkluze.

V důsledku průzkumu vyplynulo, že učitelé i asistenti by měli být aktivně angažováni v procesu inkluzivního vzdělávání a wellbeingu. Důraz na rovné příležitosti, podpora aktivní účasti všech žáků a využívání výtvarné výchovy jako prostředku k vyjádření propojení mezi různými kulturami jsou prvky úspěšně zvládnuté integrace.

Závěrem je důležité si uvědomit, že tato práce nabízí inspiraci pro budoucí výzkum, zejména s ohledem na začleňování chlapců s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu. Považuji za důležité, aby pedagogové přijímali tato zjištění s ohledem na svou praxi a nadále se snažili o vytváření inkluzivního, bezpečného prostředí, kde každý žák má možnost se aktivně podílet a rozvíjet svůj potenciál

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ADAMUS, Petr, 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-163-1.
2. FONTANA, David, 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
3. FULKOVÁ, Marie, 2008. Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319076-7.
4. GERO, Štefan, Sémiotika výtvarnej tvorby v teórii a praxi alebo sémiotika jako paradigma modelov výtvarného vzdelávania. In: Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA : Olomouc, listopad 2002. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 128-138. ISBN 80-244-0779-5.
5. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
6. HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
7. JANEBOVÁ, Eva, 2010. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
8. KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. Didaktika výtvarné výchovy [pdf]. Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova v Praze [cit. 2023-12-03]. ISBN 978-80-7290-667-3.
9. KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HÁNA, 2019. Žáci-cizinci ve školní třídě. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-087-9.
10. KULKA, Tomáš a Denis CIPORANOV, 2010. Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 437 stran ; 21 cm. ISBN 978-80-87378-46-5.

11. MURPHY, Maggie, Stephanie BEENE, Katie GREER, Sara SCHUMACHER a Dana Statton THOMPSON, 2024. Unframing the visual visual literacy pedagogy in academic libraries and information spaces. Chicago, Illinois: Association of College & Research Libraries, 1 online resource (xi, 438 pages). ISBN 0-8389-3657-1.
12. MICHÁLEK, Miloš. Síla výtvarné výchovy je v komunikaci. In: Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA : Olomouc, listopad 2002. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 128-138. ISBN 80-244-0779-5.
13. MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
14. NOVOTNÁ, Magdalena, Marie FULKOVÁ a Jan SÝKORA, [2023]. Hledání Japonska: transkulturní inspirace ve výtvarné edukaci. [Praha]: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-416-7.
15. NĚMEC, Zbyněk, 2021. Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání dětí. Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-309-2.
16. NOVOSÁK, Jiří, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL, Tomáš PAVLAS a Markéta SPITZEROVÁ, [2022]. Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků: tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-91-5.
17. PASTOROVÁ, Markéta a Jaroslav VANČÁT. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA : Olomouc, listopad 2002. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 128-138. ISBN 80-244-0779-5.
18. PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
19. PRŮCHA, Jan, 2010. Interkulturní komunikace. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
20. PRŮCHA, Jan, 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

21. RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.
22. RADOSTNÝ, Lukáš, 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
23. SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH, 2013. Tvorba jako způsob poznávání. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
24. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
25. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2001. Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
28. WITTLICH, Petr, 1985. Edvard Munch: [monografie s ukázkami z malířského díla]. Praha: Odeon. Malá galerie (Odeon). ISBN 01-520-85.
29. ZÁLESKÁ, Klára, 2020. Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9649-3.
30. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

CzechKid, 2011. Kulturní identita [online]. [cit. 2023-08-27]. Dostupné z: <https://czechkid.fhs.cuni.cz/si1120.html>

European Commission, Directorate – General for Education, Youth, Sport and Culture, 2016. Cultural awareness and expression handbook [online]. [cit. 2024-03-31]. ISBN 978-92-79-54978-6. Dostupné z: doi:10.2766/940338

FIALOVÁ, Ludmila, 2008. Interkulturní kompetence a jejich rozvoj prostřednictvím tělesné výchovy. *Pedagogika*. 2008, roč.58, s. 21-28.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 2002, 42.4: 12-14.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2017.: Děti s OMJ = vícejazyčné děti [online]. [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2023 - LEX UKRAJINA – vzdělávání. [online]. [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/ukrajina/lex-ukrajina1a2-vzdelavani>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2021.: Multikulturní výchova [online]. [cit. 2023-08-23]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/multikulturni-vychova-0>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2023. Vykořenění a reakce na ně [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>

IVLA. Dostupné z: <https://ivla.org/>

MŠMT. Mimořádné šetření k počtu ukrajinských uprchlíků v regionálním školství: [online]. 24.4.2023 [cit. 2023-07-28]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/599799_1_1/download

Partnerství pro vzdělání 2030+.: Co je wellbeing [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2023. Praha: MŠMT [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

ŘÍHOVÁ, Kristýna a SVATOŠOVÁ, Zuzana. Konference Kompetence ve výtvarné výchově. Struktura, hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech. *Výtvarná*

výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2018 (3-4), 76-81. [cit. 2024-03-30]. ISSN 1210-3691. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>

SKARUPSKÁ, Helena. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. Sociální pedagogika [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2017, 5(2), 15-26 [cit. 2023-08-26]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2017.05.02.02

ŠKOLSKÝ ZÁKON: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. In: sbírka zákonů č. 561/2004 Sb. [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2004-561/zneni-20220201.htm>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka informovaného souhlasu

|
INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO VÝZKUM

Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného záměru diplomové práce Pojď, já ti to ukážu – co nás spojuje, abychom se dobře chápali. (Řešitelka: Ing. Kateřina Šmídová)

Souhlasím s tím, aby vybrané vizuální materiály a rozhovory byly použity v tomto výzkumu. Taktéž souhlasím s využitím kazuistiky mého dítěte v diplomové práci.

Všechny získané údaje budou zpracovány anonymně a použity jen pro účely výzkumu. Výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Děkuji, Kateřina Šmídová

Podpis

Jméno a příjmení

Podpis:

Datum a místo podpisu:

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovory byly překládány pomocí ukrajinské vrátné.

Rozhovor byl realizován mezi učitelkou a ukrajinskou žákyní. Překlad zprostředkovala paní Oxana.

1. Jaké jsi měla očekávání, než jsi přišla k nám do školy?
2. Jaký byl tvůj první dojem ze školy? Líbilo se ti tu? Co se ti líbilo a co se ti naopak nelíbilo?
3. Co ti pomohlo první den ve škole?
4. Jaký jsi měla první den pocit ve škole – řekni jedno slovo, pocit.
5. Na co jsi nebyla z Ukrajiny zvyklá, co pro tebe bylo jinak?
6. Jak ses na začátku cítila mezi novými spolužáky? Popiš, prosím, všechny svoje pocity, které si vybavíš.
7. Jaký jsi měla pocit z lidí, kteří tě měli vyučovat?
8. Byl pro tebe problém si ve třídě najít kamaráda?
9. Jak tě podle tvého názoru přijali děti mezi sebe?
10. Co ti na začátku pomáhala se začlenit?
11. Co si myslíš, že by ti na začátku pomohlo, ale nestalo se to?
12. Jak se cítíš nyní?

Příloha 3 – Rozhovor – Focus group

Otázky Focus Group – české děti

1. Jaký jsi měl/a pocit, když ses dozvěděl/a, že do naší třídy bude chodit 5 dětí z Ukrajiny?
2. Jaký si z nich měl/a první dojem. Vzpomeneš si na vše, co sis myslel/a, když jsi je poprvé uviděl/a?
3. Jaké nastaly problémy po příchodu ukrajinských žákyň do naší třídy?
4. Jak se podle tebe asi cítily naše nové spolužačky?
5. Měl/a jsi chuť svým spolužačkám pomoci, nebo jsi je považoval/a za nevítané hosty.
6. Pokud jsi měl/a chuť pomoci, našel/a jsi odvahu jim pomoc nabídnout?
7. Dokážeš si představit sebe, jaké by to bylo přijít do jiné země a do jiné třídy? Jak by ses tam cítil/a?
8. Myslíš si ze svého pohledu, že se dívky staly součástí kolektivu?
9. Co tomu napomohlo? Jsou některé aktivity, které ti pomohly dívky lépe poznat?
10. Jaká je podle tebe v současnosti atmosféra ve třídě?

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor – konec roku

1. Otázky pro dívky z Ukrajiny
2. Jak jsi spokojená ve škole?
3. Jak si rozumíš se spolužáky?
4. Máš ve škole kamarády?
5. Je něco, co ti ve škole dělá problémy (kamarádi, učení, učitelé)? Pokud ano, co to je.
6. Co ti pomohlo se zapojit do kolektivu.
7. Myslíš si, že tě spolužáci berou, jako jednoho z nich?
8. Pomohly ti naše výtvarné projekty k tomu, abys mohla ukázat, kdo jsi?
9. Pokud ti tyto projekty pomohly, které to byly?
10. Jak ses cítila, když jsme tyto projekty dělali, prezentovali a povídali si o nich?
11. Co si myslíš, že by pomohlo k tomu, abychom se se třídou poznali ještě o něco víc?
Jaké aktivity, činnosti, projekty?

Příloha 5 – Focus group – konec roku

Průzkum bude realizován formou Focus Group s českými dětmi ve 2 skupinách (cca 10- 11 žáků na skupinu) . Během diskuze nebudou přítomny ukrajinské dívky.

1. Jak vnímáš atmosféru ve třídě?
2. Jak si myslíš, že se naše nové ukrajinské spolužačky cítí v našem kolektivu?
3. Vnímáš naše nové spolužačky jako součást kolektivu?
4. Během kterých hodin jsi své nové spolužačky poznala lépe, resp. ses o nich dozvěděla něco nového?
5. Co zajímavého (nového) ses dozvěděla o svých nových spolužačkách?
6. Jaké aktivity ti pomohly je víc poznat?

Přepis rozhovoru – kódování (ukázka)

Rozhovor s Elenou:

Učitelka: Jak jsi spokojená ve škole?

Elena: Ne úplně.

Učitelka: Jak si rozumíš se spolužáky?

Elena: Je to dobrý, mám pár kamarádů.

Kamarádů

Učitelka: Máš ve škole kamarády?

Elena: Povídáme si s Aničkou a Maruškou.

Učitelka: Je něco, co ti ve škole dělá problémy (kamarádi, učení, učitelé)? Pokud ano, co to je.

Elena: Problémy mi dělá kamarádství s Valerií. Někdy se se mnou nechce bavit.

Kamarádství

Učitelka: Co ti pomohlo se zapojit do kolektivu.

Elena: Hodně mě povzbudilo, že se o nás paní učitelka tolik zajímá. Zajímají jí naše názory. A taky nám dost pomáháte ve všem.

Zajímá
ostatních

Učitelka: Myslíš si, že tě spolužáci berou, jako jednoho z nich?

Elena: Berou.

Učitelka: Pomohly ti naše výtvarné projekty k tomu, abys mohla ukázat, kdo jsi?

hrdost
hrdost

Elena: Pomohl mi projekt Ukrajinská abeceda. Já jsem českým dětem pomáhala a ukazovala. V tu chvíli jsem mohla být pro ně důležitá. Pro mě to bylo lehké, psát ukrajinskou abecedou. Pro ně to bylo těžké. A navíc je to zajímavé. Ještě dlouho za mnou chodily a ptaly se, jak se co napiše. To se mi líbilo.

společně
práce

Učitelka: Pokud ti tyto projekty pomohly, které to byly?

Elena: Byla to ta ukrajinská abeceda a pak, jak jsme na škole v přírodě stavěli domečky. To bylo taky moc fajn. Dělalí jsme to dohromady.

Společně
tvorily

Učitelka: Jak ses cítila, když jsme tyto projekty dělali, prezentovali a povídali si o nich?

Elena: Když jsme dělali ukrajinskou abecedu, tak jsem na děti byla hrdá. S někým jsme to mockrát přepisovali. Já jsem se s dětmi skamarádila. A jak jsem se cítila? Bála jsem se, že řeknu něco, co ostatní špatně pochopí.

hrdost
kamarádství
strach z
nepochopí

Učitelka: Co si myslíš, že by pomohlo k tomu, abychom se se třídou poznali ještě o něco víc? Jaké aktivity, činnosti, projekty?

Elena: Různé skupinové práce. Třeba stavba domečků.

Soupis kódů - ukázka

- očekávání
- není co je cílem
 - + nerozumí
 - jiné zvyky

- Podpora
- vyjádřit kdo jsem já
 - odkud přicházím
 - tlumočnické
 - spolupráce - ukazují
 - družina
 - ukazují své písmo
 - zdjím
 - umět číst
 - asistent
 - tlumočnické (přijetí)
 - Pozdravčí hry
 - Hamardoství
 - ukazování
 - Pozdravčí se vzájemně
 - Tincleat
 - světly zvyky
 - emoce
 - týmové práce +
 - skupinové práce
 - ~~sebevyjadřování~~
 - zdjím ostatních

- Pocity
- strach z neznámého
 - neznalost zvyků
 - ~~nerozumí~~
 - co očekávají
 - ~~malom~~
 - stud (mluvit)
 - nebudu se líbit
 - nebudu se umět
 - těšení se
 - těžké
 - zvyky
 - zmatek
 - hovořit
 - divně
 - jiné
 - smíšené
 - zmatek
 - smutek
 - nerozumí
 - wellbeing

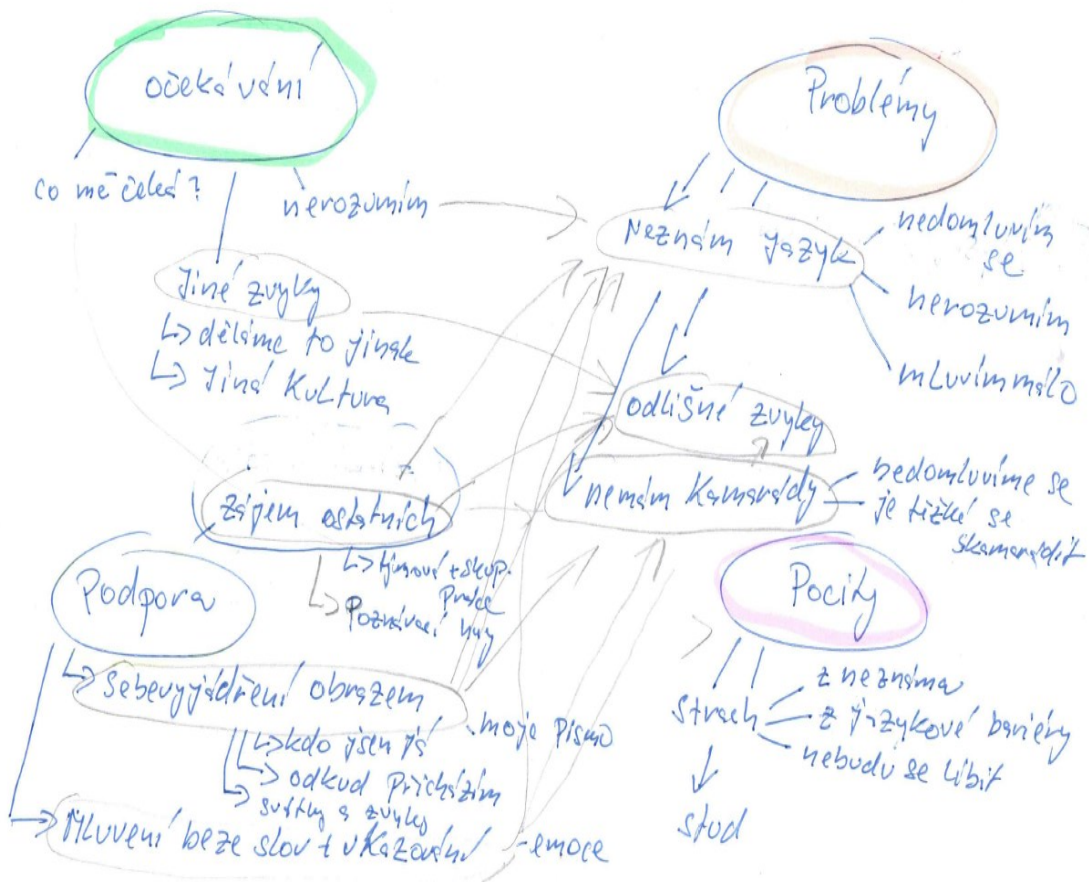
- Problémy
- ~~mlouvanost~~
 - neschopnost mluvit
 - jiné zvyky
 - ~~nedostupné~~
 - nerozumí
 - dezorientace
 - těžké
 - ~~komunikace~~

Reliabilita

axiální kódování
↳ zprásovaní

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa



Seznam obrázků

Obr. 1- Myšlenková mapa

Obr. 2 – Projekt Ukrajina

Obr. 3 – Ukázka krojů na Ukrajině

Obr. 4 – Mikuláš dává dítěti dárek pod polštář

Obr. 5 – Ivanino ztvárnění Mikuláše

Obr. 6 – Štědrý den

Obr. 7 – Nový rok

Obr. 8 – Jídlo na Štědrý večer v ČR

Obr. 9 – Jídlo na Štědrý večer v ČR

Obr. 10 – Jídlo na Štědrý večer od Valerie

Obr. 11 – Jídlo na Štědrý večer od Ivany

Obr. 12 – Jídlo na Štědrý večer od Eleny

Obr. 13 – Fotografie z alba Ukrajinské vrátne

Obr. 14. Moje zima – Valerie

Obr. 15 – Moje zima Anna

Obr. 16 – Moje zima Ivana

Obr. 17 – Příprava na projekt Ukrajinská azbuka

Obr. 18 – Nácviik kaligrafie

Obr. 19 – Kaligrafie – závěrečná reflexe

Obr. 20 – Edvard Munch – Výkřik

Obr. 21 – Vernisáž obrazů z tvorby „Radost a smutek“

Obr. 22 – „Radost a smutek“ – dívky z Ukrajiny

Obr. 23 – „Radost a smutek“ – dívky z Ukrajiny

Obr. 24 – Portréty spolužáků

Obr. 25 – Pohádky z dětství – komiks – Valerie

Obr. 26 – Pohádky z dětství – komiks – Elena

Obr. 27 – Pohádky z dětství – komiks – Ivana

Obr. 28 – Zázitek z výletu – práce dětí po ŠvP

Obr. 29 – Moje místo ve třídě – Elena

Obr. 30 – Moje místo ve třídě – Ivana

Obr. 31 – Moje místo ve třídě - Valerie

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Kateřina Šmídová**

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

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

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

Téma práce: **Pojď, já ti to ukážu – co nás spojuje, abychom se dobře chápali?**

Jazyk práce: **čeština**


Zásady pro vypracování:

Studentka nejdříve prostuduje domácí i zahraniční odbornou literaturu, aby vyjasnila klíčové koncepty. Prozkoumá jejich využívání v českém prostředí i zahraničním kontextu, kurikulárních dokumentech a odborných materiálech. Prozkoumá také širší souvislosti konceptů, i s ohledem na aktuální situaci ukrajinských žáků v českých školách. Na základě teoretických poznatků a dosavadních pedagogických zkušeností studentka navrhne sérii výtvarných příležitostí a úkolů, které postupně realizuje se svými žáky v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. V průběhu výzkumu si studentka povede reflektivní terénní deník. V něm bude reflektovat průběh realizovaných výtvarných intervencí a také svá průběžná pozorování související s výzkumnou otázkou. Současně bude provádět obsáhlou fotodokumentaci. Následně studentka analyzuje výzkumná data. Výzkumné závěry formuluje do podoby, která bude využitelná pro další učitele v otázkách začleňování nově přichozích žáků a překonávání jazykových bariér.

Seznam odborné literatury:

- ADAMUS, Petr. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
- ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FULKOVÁ, Marie, 2002, Když se řekne vizuální gramotnost. In: Výchova 4/2002, 12-14
- FULKOVÁ, Marie. Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HELÚS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- JOKELA, Timo. Art-Based Research for Art Education in North. In: Wiley Online Library [online]. 8/2019 [cit.18.12.2022]. Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12243>
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HANA. Žáci-cizinci ve školní třídě. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.
- Partnerství pro vzdělávání 2030+. Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu In: ČOSIV [online]. 5/2021 [cit.18.12.2022]. Dostupné z https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2021/05/Podpora_Wellbeingu_v_ZS_final-1.pdf
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-503-5.
- RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro

příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. Tvorba jako způsob poznávání. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
VELLA, Raphael. Is This Really Europe? Migration, Social Practice and the Performance of Global Citizenship. In: Wiley Online Library [online]. 9/2022 [cit. 18.12.2022]. Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jade.12432>
ZÍLCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

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

Oponenti:

Konzultanti:

Datum zadání diplomové práce: 21.12.2022

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku



.....
Student



.....
Garant studijního programu

V Praze dne 21.12.2022

