

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Patricie Dřimalová**

3. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy a výtvarná tvorba se zaměřením na vzdělávání

**VÝTVARNÝ PROJEKT ZAMĚŘENÝ NA INTEGRACI DĚTÍ S MENTÁLNÍ  
RETARDACÍ**

**Bakalářská práce**

Vedoucí práce: PhDr. Petra Potměšilová Ph.D.

OLOMOUC 2010

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Výtvarný projekt se zaměřením na integraci dětí s mentální retardací“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

Ve Valašském Meziříčí, 26.3.2011

.....

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Petře Potměšilové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji také zástupkyni ředitele Mgr. Ludmile Cahové ze ZŠ Salvátor a zástupkyni ředitele Mgr. Bohumile Valáškové ze ZŠ a MŠ Křižná ve Valašském Meziříčí za spolupráci a za informace, které mi poskytly.

Patricie Dřimalová

## OBSAH

ÚVOD.....	6
1. MENTÁLNÍ RETARDACE.....	8
1.1. Terminologie .....	8
1.2. Etiologie mentální retardace .....	9
1.3. Klasifikace.....	10
1.3.1. Podle etiologie .....	10
1.3.2. Podle hloubky postižení .....	10
1.3.3. Podle stupně inteligence .....	12
1.3.4. Podle typu chování .....	12
1.4. Specifika dětí s mentální retardací ve výchovně vzdělávacím procesu .....	13
1.4.1. Edukační systém-základní škola praktická.....	13
1.4.2. Specifika osobnosti s mentální retardací .....	13
2. INTEGRACE.....	17
2.1. Stupně a formy integrace .....	18
2.2. Podmínky a předpoklady školské integrace .....	19
2.3. Socializace jedince s mentální retardací .....	20
2.3.1. Stupně socializace .....	21
2.4. Historická podmíněnost přístupu společnosti k postižení.....	22
3. VÝTVARNÝ PROJEV .....	25
3.1. Výtvarná výchova .....	25
3.1.1. Historie výtvarné výchovy .....	25
3.1.2. Výtvarná výchova v současnosti .....	26
3.2. Artefiletika .....	28
3.3. Dětský výtvarný projev .....	30
3.3.1. Vývoj dětské kresby .....	30
3.3.2. Kresba jedince s mentální retardací.....	34

4. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	36
4.1. Cíle práce .....	36
4.2. Metody .....	36
4.3. Charakteristika výzkumného souboru .....	38
4.4. Průběh projektu .....	41
4.4.1. První hodina.....	41
4.4.2. Druhá hodina .....	43
4.4.3. Třetí hodina .....	44
4.4.4. Společný výtvarný blok.....	45
4.5. Diskuse.....	49
ZÁVĚR .....	53
Seznam použité literatury .....	55
Internetové zdroje .....	57
Seznam příloh .....	58
Anotace .....	62

## ÚVOD

Integrace osob s postižením je v dnešní době stále se rozvíjející fenomén. I Česká republika udělala v této oblasti velký krok kupředu, oproti jiným zemím jsme však stále zatíženi předsudky z minulého režimu, který tyto jedince odsouval na samý okraj zájmu. Naší prioritou by mělo být především vzájemné dorozumění majoritních skupin se skupinami minoritními. Jednostranná asimilace, tedy přizpůsobování se znevýhodněných osob těm, kteří jsou ve výhodném postavení, je nepřijatelná i přes fakt, že majoritní společnosti může přinášet určité benefity. Integraci spatřuji jako vstřícný krok, který by měla učinit majoritní společnost směrem ke specifickým skupinám, pochopit jejich osobitou kulturu a využít ji ke svému růstu a obohacení.

Cílem této práce je vytvoření výtvarného projektu, který má napomoci integraci dětí s mentální retardací. Právě prostřednictvím výtvarné činnosti může dojít k uvolnění atmosféry, zaujetí pro stejnou věc může napomoci k odstraňování bariér a k následnému usnadnění vzájemné komunikace. Jedni z autorů, kteří spatřují umění jako možný prostředek napomáhající sociální integraci jsou i Blažek, Olmrová (1985, s. 205): „Tím, že člověk má určitý umělecký prožitek, získává i téma k rozhovoru. Mezi postiženým a nepostiženým se tak objevuje určitý spojovací můstek – *komunikace o umění*...Integrativní funkci do určité míry má i pouhá *přímá účast na společném dění*. Samozřejmě že *aktivní diváctví* a *aktivní tvorba* představují další krok směrem k sociální integraci.“

Do tohoto projektu byly zapojeny dvě školy z Valašského Meziříčí – základní škola běžného typu ZŠ Salvátor a ZŠ a MŠ Křižná, ve které jsou jak třídy speciální, tak i praktické. V těchto školách jsem měla možnost uskutečnit několik hodin výtvarné výchovy v šestých ročnících (na ZŠ a MŠ Křižná se jednalo o spojení čtvrtého a šestého ročníku). Následně bylo zorganizováno setkání těchto tříd, na němž se mohly děti seznámit a vytvořit společné dílo. Z prací jsem některé vybrala a vytvořila kalendář, který jsem darovala oběma školám jako upomínku na tuto spolupráci.

Metody práce jsem volila takové, které rozvíjejí kreativitu a posilují sebevědomí, což je u dětí s postižením velmi důležité. I Valenta, Müller, (2007, s. 319) zdůrazňují, jak moc je zažití úspěchu pro děti s postižením důležité pro dlouhodobou motivaci. „A pak – snažme se vcítit do pocitů dítěte s mentálním postižením, které je v převážné většině své činnosti neúspěšné a zkušenost prostředí ho v tom denně

utvrzuje. A najednou veřejná výstava s jeho obrázky! Jaký dopad to asi přinese pro psychický vývoj dítěte, pro jeho sebevědomí a aspiraci, motivaci učení, pro formování charakteru a budování pozitivních zájmů...“ V duchu nového pojetí výtvarné výchovy byly techniky směřovány k procesu tvoření a vnímání díla. Na základě získané pozitivní zkušenosti byla akcentována snaha o vytvoření kladného vztahu k výtvarným činnostem a celkově k umění a tvořivosti.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1. MENTÁLNÍ RETARDACE

### 1.1. Terminologie

V souvislosti s pojmem mentální retardace je důležité zmínit pojem mentální postižení. Někteří autoři považují tyto pojmy za synonyma (Černá, Novotný Zemková, 1982; Jakabčic, Požár, 1995; Michalíková, Mišová, 2003), někteří považují termín mentální postižení jako zastřešující termín, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (Vašek, 1994; Ward, 1994; Valenta, Müller, 2003) (Kozáková, 2005).

„Termín mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje, je odvozen z latinského *mens*, 2. *mentis*-mysl, rozum a retardace z latinského *retardatio* – zdržet, zaostávat, opožďovat.“ Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007, s. 13). Tento termín byl zaveden Americkou společností pro mentální deficienci (American Association of Mental Deficiency) asi ve třicátých letech minulého století. Postupně byly tímto termínem nahrazovány termíny u nás v minulosti používané v praxi i odborné literatuře (Vítková, 2004). Ve většině definicí jsou uváděny snížené intelektové schopnosti a nedostatek sociální přizpůsobivosti. Např. Valenta, Müller (2007, s. 12) uvádí, že „Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“

Jiná definice, kterou publikovala v roce 2002 AAMR (American association for mental retardation), má napomáhat rozvoji inkluzivních služeb: „Mentální retardace je snížená schopnost (=disability) charakterizována výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.“ Černá et al. (2008, s. 80).

Změny v terminologii se odvíjí také ve vztahu k jedincům se specifickými potřebami. Na základě dohody mezinárodních organizací pro pomoc osobám s mentálním postižením se za neetická považují označení „mentálně postižený / mentálně retardovaný člověk“. Doporučuje se užívat označení „osoba (dítě, mladistvý)



s mentální retardací.“ To vyjadřuje skutečnost, že mentálně postižení jsou především lidské bytosti a postižení je až na druhém místě (Švarcová, 2006).

Z hlediska doby vzniku mentální retardace rozlišují autoři (Švarcová, 2006; Valenta, Müller, 2007; Černá et al., 2008) termíny oligofrenie a demence, kdy oligofrenie znamená vrozenou (či časně získanou) mentální retardaci. Někteří autoři však zmiňují, že tento termín v posledních letech ustupuje nadřazenému pojmu mentální retardace (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Valenta, Müller, 2007). Demence označuje úbytek dosažené intelektové úrovně v pozdějším životě, zpravidla po dovršení druhého roku věku.

Termín pseudoologofrenie, neboli sociálně podmíněná mentální retardace, označuje zaostávání rozumových schopností z jiných důvodů, než je poškození mozku (Švarcová, 2006). Termín pseudooligofrenie považují někteří autoři za zastaralý a doporučují užívat termín sociálně podmíněné mentální postižení. (Kozáková 2005; Valenta, Müller, 2007).

Osobami s mentální retardací se zabývá speciálně pedagogický obor – psychopedie. Psychopedie se více než jiné obory potýká s problémy etického rázu v terminologickém aparátu. Tento vědní obor je nucen hledat novou terminologii z toho důvodu, že většina pojmů se po určité době stává společensky nepřijatelnými, protože nabývá pejorativního zabarvení (Müller, Valenta, 2007).

## **1.2. Etiologie mentální retardace**

Ke vzniku mentální retardace může vést celá řada faktorů, které se mohou navzájem ovlivňovat a prolínat. Kozáková (2005, s. 23) uvádí dvě rozdílná hlediska:

- a) Hledisko zdůrazňující dědičnost a více či méně podceňující vlivy prostředí a výchovy na vývoj člověka;
- b) Hledisko zdůrazňující převážný vliv prostředí na utváření osobnosti člověka a jeho schopností (a nezohledňující vlivy genetické).

Současně dodává že „vývoj lidského jedince je určován jak faktory endogenními (vnitřními), tak i exogenními (vnějšími).“ Za endogenní faktory pak považuje příčiny genetické (genetické mutace a chromozomové aberace). Exogenní faktory mohou, ale

nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku plodu nebo dítěte. Mezi ně patří anorganické (fyzikální, chemické) a biologické příčiny. Kozáková (2005, s. 24)

Etiologií z hlediska časového působení se podrobněji zabývá Valenta, Müller, (2007), kdy rozdělují faktory na prenatální, perinatální a postnatální. Mezi prenatálními zdůrazňují vlivy dědičné, specifické genetické příčiny a environmentální faktory. U prenatálních příčin zmiňují perinatální encefalopatii, která může vést k mentální retardaci, dále také hypoxii, asfyxii, předčasný porod, nízkou porodní váhu, nebo též těžkou novorozeneckou žloutenku. Jako nejčastější postnatální příčiny uvádějí encefalitidy, meningitidy, nádorová onemocnění, krvácení do mozku, silnou deprivaci aj.

### 1.3. Klasifikace

Klasifikační systémy se odvíjí od nejrůznějších kritérií, např. etiologie, klinických symptomů, vývojových období, podle hloubky postižení a podle stupně inteligence.

#### 1.3.1. Podle etiologie

- viz výše

#### 1.3.2. Podle hloubky postižení

Tato klasifikace vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která je zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě a vstoupila v platnost 1.1.1993. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

Kódová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50-69
F71	Středně těžká mentální retardace	35-49
F72	Těžká mentální retardace	20-34
F73	Hluboká mentální retardace	0-19
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	

Klinické znaky mentální retardace ve vztahu k jednotlivým stupňům poruchy dle MKN-10 (Valenta, Müller, 2007):

a) Lehká mentální retardace, IQ 50-69

Opožděný řečový vývoj, hlavní problémy se objevují až s nástupem do školy. Většina klientů je samostatná v sebeobsluze, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybovat bez omezení a problémů. Výchovné prostředí má u těchto klientů velký význam, dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností. Organická etiologie se vyskytuje u menšiny klientů.

b) Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49

Myšlení a řeč jsou výrazně omezené, stejně jako schopnosti sebeobsluhy, klienti vyžadují v tomto směru chráněné prostředí po celý život. Možnosti edukace se omezují na trivium, řeč je jednoduchá a obsahově chudá i v dospělosti. Retardace psychického vývoje je často kombinovaná s epilepsií, neurologickými, tělesnými a jinými duševními poruchami. Etiologie tohoto stupně mentální retardace je již většinou organická.

c) Těžká mentální retardace, IQ 20-34

Výrazné opoždění psychomotorického vývoje je patrné již v předškolním věku. Jedinci nejsou schopni sebeobsluhy, jejich potrava musí být speciálně upravena, řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni (vzácně jednotlivá slova). Tento stupeň mentální retardace je často kombinován s motorickými poruchami a s příznaky celkového poškození CNS. Objevují se poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, hry s fekáliemi, piky, sebepoškozování, afektů a agrese.

d) Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20

Je nutná trvalá péče i v těch nejzákladnějších životních úkonech, často se objevuje těžké sensorické a motorické postižení a těžké neurologické poruchy. Komunikační schopnosti jsou maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálních odpovědí. Etiologie je organická, kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch.

### 1.3.3. Podle stupně inteligence

I přesto, že tento pojem nebyl dosud uspokojivě formulován, je jako kritérium nejčastěji využíván při definování mentální retardace. Obecné definice chápou inteligenci jako schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím. (Švarcová, 2006).

Nejznámějším a nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, zavedený W. Sternem, který vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a mezi chronologickým věkem. Svoboda (1999) spatřuje význam stanovení inteligenčního kvocientu v tom, že informuje o celkové rozumové úrovni jedince. O kvalitativních zvláštностech konkrétní osoby nám však nic neříká, nelze tedy jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby přeceňovat.

Mezi nejrozšířenější klasifikace patří Wechslerova klasifikace podle Švancary (in Švarcová 2006, s. 33):

IQ	Klasifikace inteligence	Procenta v populaci
130 a výše	značně nadprůměrná	2,2
120-129	nadprůměrná	6,7
110-119	mírně nadprůměrná	16,1
90-109	průměrná	50,0
80-89	podprůměrná	16,1
70-79	hraniční inferiorita	6,7
69 a níže	slabomyslnost	2,2

### 1.3.4. Podle typu chování

Tato klasifikace je nezávislá na stupni inteligence, odvíjí se od typu chování. Dělí se na:

- a) typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný)
- b) typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný)(Valenta, Müller,2007)

## **1.4. Specifika dětí s mentální retardací ve výchovně vzdělávacím procesu**

### **1.4.1. Edukační systém-základní škola praktická**

Etickým a do jisté míry i právnickým východiskem současné koncepce speciálního školství je uplatnění principů Charty OSN na osmdesátá léta, kde se v článku 46 uvádí, že každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho současný školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní. (Švarcová, 2006)

Síť speciálních škol a speciálních školských zařízení pro děti a žáky s mentální retardací je tvořena mateřskou školou speciální, základní školou praktickou, přípravným stupněm základní školy speciální, základní školou speciální, praktickou školou a odborným učilištěm. Jednotliví žáci mohou také využít integrace do běžných mateřských, základních a středních škol, popř. do speciálně zřízených tříd při těchto školách. Protože se ve své práci zabývám dětmi na druhém stupni základní školy praktické, budu se dále věnovat tomuto zařízení.

Základní škola praktická je nejfrekventovanějším edukačním zařízením pro žáky s mentálním postižením. „Posláním základní školy praktické (původně zvláštní školy) je speciálně výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností. Konečným cílem výchovné a vzdělávací práce je příprava žáků na zapojení, v optimálním případě na úplnou integraci do běžného občanského života.“ Švarcová (2006, s. 73).

Základní škola praktická se orientuje převážně na praktickou přípravu žáků. Svou strukturou, organizací a učebním plánem se výrazně neodlišuje od běžné základní školy, rozdíly jsou však kvalitativní povahy. Docházka žáků je devítiletá, nejdéle však trvá do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnácti let. (Valenta, Müller, 2007)

### **1.4.2. Specifika osobností s mentální retardací**

Langer (1996, s. 57) uvádí, že „mentálně retardovaní mají zvláštní postavení mezi ostatními postiženými, protože jejich defekt se týká psychické oblasti, která u ostatních typů postižených nebývá primárně poškozena.“ Je tedy někdy těžké najít kompenzační možnosti, které jsou zúžené, popř. zcela chybějí (na rozdíl od jiných postižení, které mohou jako kompenzačního prostředku využívat psychických činností). Langer (1996) spatřuje možnost kompenzace ve sféře manuální činnosti.

Specifika osobnosti s mentální retardací z hlediska psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces:

- a) Myšlení a řeč
- b) Smyslová percepce
- c) Paměť
- d) Pozornost
- e) Emotivita a motivace
- f) Specifická aspirace
- g) Volní projevy

Ad a)

Myšlení žáka s mentální retardací je charakteristické konkrétností (je neschopno vyšší abstrakce a generalizace), nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Chybí kvalita myšlení, která se označuje jako tzv. sekvenční myšlení. To znamená chápání logických souvislostí a časové následnosti. To se může projevovat neschopností koordinovat, řadit, provádět a dokončovat jednotlivé činnosti. (Švarcová, 2006)

Řeč bývá u osob s mentální retardací často deformována vlivem nedostatečné fonematické diferenciaci, nedostatečnou artikulací, která je způsobena poruchami jemné motoriky. Narušení obsahu sdělení vyplývá z podstaty mentální retardace, tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči (Valenta, Müller, 2007).

Ad b)

„Výraznou zvláštností vnímání mentálně retardovaných dětí je inaktivita tohoto psychického procesu“ Švarcová (2006, s. 45). Znamená to, že jedinec není schopen prohlédnout si materiál podrobně a vnímat všechny detaily, spokojí se s povrchním poznáním předmětu. Rubinštejnová (in Valenta, Müller, 2007) uvádí další zvláštnosti percepce u osob s mentálním postižením: zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, narušení diskriminace figury a pozadí, nedostatečné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů a nedokonalé vnímání času a prostoru.

Ad c)

Paměť je základní funkcí pro psychický vývoj dítěte, které si díky paměti uchovává minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Na základě paměti si také osvojuje určité způsoby chování a vytváří si vztahy k ostatním lidem. Také paměť vykazuje u osob s mentální retardací určitá specifika. Děti si vše osvojují pomaleji, potřebují mnoho opakování, protože osvojené poznatky rychle zapomínají a nedokážou je využívat v praxi. (Švarcová, 2006). Všechny nedostatky vycházejí ze zvláštností vyšší nervové činnosti a z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u běžné populace. Proto je velmi důležité neustálé opakování a multisenzorální přístup založený na komplexním smyslovém vnímání (Valenta, Müller, 2007).

Ad d)

Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním. Lze ji členit na bezděčnou a záměrnou. Právě záměrná pozornost, která je ovládána vůlí, je u osob s mentálním postižením narušena. Jedinec s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu, než jedinec intaktní, vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost (Valenta, Müller, 2007).

Ad e)

Podle Valenty, Müllera (2007) jsou osoby s mentálním postižením vybaveny menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku. Rubinštejnová (in Valenta, Müller, 2007) uvádí zvláštnosti emocionální sféry u osob s mentálním postižením: dlouhodobá nediferencovanost citů, city jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou, egocentrické emoce podstatně ovlivňují tvorbu hodnot a postojů a jedinec snáze podléhá afektu. Švarcová (2006) se k tomuto tématu vyjadřuje konkrétněji: strach a úzkost může být vyvolána panikou z cizího prostředí, reakcí na neznámé podněty, osoby nebo neúměrně náročné úkoly. Nedostatečné ovládání citů intelektem vede k obtížnému vytváření morálních citů: svědomí, soucit, pocit odpovědnosti, povinnosti apod.

Motivace u dětí s mentální retardací často chybí, a to především v oblasti učení či seberealizace. Valenta, Krejčířová (1992) jednoznačně preferují motivaci pozitivní, tedy zažití úspěchu, před motivací negativní.

Ad f)

Pro aspirační úroveň jedinců s mentální retardací jsou typické výkyvy na jednu stranu k extrémním hodnotám, setkáváme se tedy jak s podhodnocováním, tak s nadhodnocováním. Valenta, Müller (2007) zdůrazňují, že velkou roli hraje sociální prostředí. Je důležité, zda žák přichází do speciální školy z rodiny, mateřské školy či školy základní. Jestliže žák s mentální retardací zažívá na základní škole neúspěch, jeho aspirace budou nižší, jestliže naopak zažívá úspěch ve speciální třídě, kde na něj nejsou kladeny velké nároky, jeho aspirace budou vyšší.

Ad g)

Ve volných projevech osob s mentální retardací se může objevit zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita. Specifickým rysem je v tomto ohledu dysbulie a abulie (tedy porucha vůle a nedostatek vůle, až ztráta volných schopností) (Valenta, Müller, 2007).



## 2. INTEGRACE

Valenta, Müller (2007, s. 99) chápou integraci v nejširším kontextu (sociální integraci) „...jako nejen objektivní začlenění jedince do společnosti (pracovní, edukační, společenské...), ale i subjektivní, související s naplněním jeho potřeb seberealizace a sebeuspokojení.“

Integraci je také možné chápat jako nejvyšší úroveň socializace, která je hlavním cílem terciální prevence. Terciální prevence je zaměřena na snížení dopadu důsledků mentálního postižení na jedince. Jejím cílem je naplňování principů humanizace, atomizace a obecně především integrace (Valenta, Müller, 2007).

Jesenský (1995, s. 12) definuje integraci jako: „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy – jeden pro druhého.“ Uvádí také dva různé směry, kterými se může integrační proces ubírat, a to asimilační přístup a přístup adaptační (koadaptační). Asimilační přístup, který je pro společnost zpočátku snazší, celkově však méně výhodný, závisí na schopnostech konkrétního jedince přizpůsobit se majoritě, která určuje pravidla soužití. Adaptační přístup (koadaptační) je pro společnost zpočátku náročnější, celkově však výhodnější. Považuje znevýhodnění za společný problém konkrétních osob a celé společnosti, kdy je přizpůsobování vzájemné.

S termínem integrace se v literatuře objevují také pojmy inkluze a „mainstreaming“, užívané mnohdy jako synonyma. Inkluze vychází z anglického „to be included“, jenž je přímo chápán jako „být nedílnou součástí“. Mainstreaming znamená zařazení do hlavního proudu. Někteří autoři chápou tyto pojmy s pojmem integrace diferencovaně. Integrace, která je spíše vlastní našemu systému, může být chápána jako vřazení dítěte po diagnostikování rovnou na speciální školu, a teprve odtud je integrováno na běžnou školu (zpravidla na žádost rodičů). Inkluze může znamenat vřazení žáka na běžnou školu a až po vyčerpání všech možností edukace jeho přeřazení na školu speciální.

Slowík (2007, s. 32) chápe inkluzi jako: „nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ Tzn., že inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech. V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením

zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje pomoc a podpora. V tomto lze spatřovat zásadní odklon od integračních postupů, které využívají právě těchto speciálních prostředků a postupů, aby mohli být jedinci s postižením začleňováni do většiny činností v běžném životě (Slowík, 2007).

Osobně chápu pojmy integrace a inkluze rozdílně. Integrace znamená zahrnutí menší skupiny do širšího proudu a inkluzí rozumím, že jsou tito lidé přímo součástí společnosti.

## **2.1. Stupně a formy integrace**

Stupně integrace rozeznává Světová zdravotnická organizace (WHO) z hlediska míry sociálního zapojení (Michalík, 2000):

- a) sociálně integrovaný – plně se účastní všech společenských činností
- b) účast inhibovaná – možné mírné omezení na plné účasti společenských činností z důvodu existence postižení
- c) omezená účast – nemožnost účastnit se plně obvyklých společenských činností (manželství, sexuálního života apod.)
- d) zmenšená účast – důsledkem postižení jedinci nejsou schopni navázat náhodné kontakty a jejich „akční rádius“ se omezuje na vztahy v rodině, domově, pracovišti apod.
- e) ochuzené vztahy – omezení ve vývoji bez tendence ke zlepšení
- f) redukované vztahy – v důsledku postižení vztahy omezené na jistou skupinu či jedince
- g) narušené vztahy – jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s lidmi
- h) společensky izolované – případy úplné segregace

Z hlediska školské integrace se nejčastěji vyskytují tyto formy (Valenta, Müller, 2007):

- a) kooperace běžné a speciální školy (společná setkávání žáků, soutěže, společné výstavy, výlety, společné sportovní hry, mimoškolní aktivity...)

- b) speciální třídy na běžné škole
- c) speciální třídy na běžné škole s integrovanou výukou ve vybraných předmětech (v případě žáků s mentální retardací připadají v úvahu především výchovy)
- d) třídy běžné školy na škole speciální (tzv. integrace naopak)
- e) třídy běžné školy na škole speciální s integrovanou výukou
- f) třídy s integrovanými žáky na běžné škole či speciální škole
- g) integrace žáka se zdravotním postižením do běžné třídy běžné školy

Tito autoři se také domnívají, že z hlediska školské integrace jsou ze všech druhů zdravotního postižení nejproblematictější právě žáci s mentálním postižením, což logicky vyplývá z charakteru postižení. Zatímco hendikep žáků ostatních druhů postižení lze částečně či úplně eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami, kompenzačními pomůckami a podobně, pro individuální integraci žáka s mentální retardací kromě školní asistence, individuálního vzdělávacího plánu a speciálně pedagogického poradenského servisu učitelé žádné speciální prostředky nemáme.

## **2.2. Podmínky a předpoklady školské integrace**

(Valenta, Müller, 2007) uvádí podmínky a předpoklady umožňující školskou integraci v našem edukačním systému:

- a) Požadavky politicko – filozofické, zaměřené především na oblast veřejného mínění. Společnost se učí žít se zdravotně postiženými spoluobčany po dlouhém období segregace v nedávné minulosti.
- b) Zcela nezbytná je legislativa ošetřující integraci z právního hlediska. Z legislativy velké právní síly se jedná o následující akty:
  - Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948
  - Pakt o občanských a politických právech z r. 1971
  - Deklarace práv mentálně postižených osob z r. 1971
  - Deklarace práv osob s mentálním postižením z r. 1975

- Listina základních práv a svobod (1991)
- Úmluva o právech dítěte (rat. FS 1990)

Zákony ČR, legislativní a jiná opatření vztahující se bezprostředně k integraci osob a žáků se zdravotním postižením:

- Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (usnesení vlády ČR č. 256 z 14. 4. 1998)
  - Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
  - Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
  - Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- c) Další podmínkou k realizaci školské integrace je vytvoření potřebného materiálně technického zázemí. S ohledem na charakter integrace žáků s mentálním postižením se jeví realizace této podmínky jako nejméně problematická (většinou je to otázka organizace třídy a prostoru, popřípadě zřízení speciálních tříd).
- d) Personálně-kvalifikační zabezpečení integrace se týká především metodické vybavenosti učitelů, poradenské práce speciálně pedagogických center (popř. PPP a v budoucnu i poradenské práce speciálních pedagogů v běžných školách) a systému asistenta pedagoga, nebo i dalšího pedagogického pracovníka ve třídách s integrovaným žákem.
- e) Dále je zapotřebí také vypracování Individuálního vzdělávacího plánu.

### **2.3. Socializace jedince s mentální retardací**

Kozáková (2005, s. 33) uvádí, že: „proces socializace, zespolečenštění, má v podstatě charakter sociálního učení, které se uskutečňuje v sociální interakci.

Socializace se netýká pouze dětského věku, ale je celoživotním, ontogenetickým procesem.“ Říčan (1973, s. 255) chápe socializaci jako „začleňování do společnosti, do společenských vztahů nejdříve v rodině a pak ve stále širších skupinách, jejichž členem se-ať už vědomě či nevědomě-stává“.

Socializace dítěte s mentálním postižením je primárně odlišná od socializace dítěte bez postižení. Je to dáno postojem společnosti, jejím očekáváním a nátlakem na rodiče dítěte. Proces socializace je ovlivněn předsudky a stereotypy, které jsou jedincům s mentální retardací připisovány na základě příslušnosti k této skupině (Kozáková, 2005). Vliv mentální retardace na úspěšnost socializace se pak liší u každého jedince. Záleží na hloubce, formě, etiologii atd. Mimořádný význam má ale poskytnutá podpora. Zejména včasná raná péče, vyhovující forma vzdělání, příprava na zaměstnání a další podpůrné služby v dospělosti mají velký význam při začleňování do společnosti. Tyto služby umožňují vést mnoha lidem s mentální retardací téměř běžný život. Úspěšnost socializace tedy závisí na několika faktorech. Kozáková (2005, s. 34) uvádí tyto:

- a) Vnitřní faktory socializace jsou vlastní *primární deficit* (celková subnormální inteligence) a často i *sekundární deficit* (např. různá negativní ovlivnění sebepojetí a sebehodnocení)
- b) Vnějšími faktory socializace jsou tzv. poskytnuté možnosti podpory běžného způsobu života.
- c) Postoj majoritní společnosti je velmi důležitým faktorem. Časté jsou předsudky vůči lidem s mentálním postižením, které zbytečně ohrožují vývoj dítěte s mentálním postižením.

### **2.3.1. Stupně socializace**

Renotiérová (2005, s. 10) uvádí tradiční dělení socializace na čtyři stupně. Toto dělení již použil prof. Miloš Sovák v 70. letech a rozeznává tyto následující stupně:

- a) „Integrace (z lat. integer – začlenění, neporušenost). Vyjadřuje nejvyšší stupeň začlenění do společnosti. Postižený jedinec se de facto bezproblémově začleňuje do globálního společenského prostředí. Nemá

potřebu dalších zvláštních opatření, úlev, výhod, individuální pomoci. Stává se nezávislý a samostatný.

- b) *Adaptace* (z lat. *adaptatio* – přizpůsobení). Jedná se o poměrně úspěšné začlenění postiženého člověka do společnosti. Samostatnost je však možná jen na základě jistých ohledů, individuálního přizpůsobení, vytvoření určitých speciálních podmínek.
- c) *Utilita* (z lat. *utilis* – potřebný, užitečný). Začlenění do společenského prostředí je možné realizovat jen za předpokladu celoživotní společenské ochrany a pomoci. Takto je možné zařazení do procesu společensky užitečné práce. Předpokladem je celoživotní společenská ochrana a vysoce individuálně zaměřená pomoc.
- d) *Inferiorita* (z lat. *inferior* – nižší). Termín vyjadřuje neschopnost pracovního a společenského začlenění. Vyjadřuje sociální nepoužitelnost, segregaci. Není možné běžné společenské uplatnění ani zařazení do pracovního procesu pro velmi těžké, většinou vícenásobné postižení. Sociální vztahy nejsou vytvořeny, resp. Jsou zcela ztraceny. Tito jedinci jsou zcela nesamostatní, odkázáni na pomoc jiných. Je potřebná celoživotní ochranná péče.“

Podle Růžičkové (2006) jsou všechny ze zmíněných stupňů pouze orientační a nemůžeme nikdy přesně říci, zda jedinec s určitým stupněm postižení dosáhne přesně toho kterého stupně socializace. Zároveň také uvádí, že jasným cílem odborné veřejnosti, s ohledem na socializační stupně jedinců se specifickými potřebami je integrace, především pak integrace školní.

#### **2.4. Historická podmíněnost přístupu společnosti k postižení**

Od počátku lidské společnosti byli mezi jejími členy jedinci, kteří se odlišovali od ostatních svým vzhledem, smyslovými, tělesnými či duševními vadami. Jedinci a celá společnost se vždy nějakým způsobem musela vyrovnávat s takto odlišnými členy. Tento vztah se v průběhu dějin proměňoval v závislosti na vývoji společnosti. Díky

těmto historickým odkazům můžeme pochopit některé ze současných postojů či předsudků, které přetrvávají v obecném povědomí.

Vzhledem k tomu, že osobnost člověka se utváří v kontaktu a pod vlivem ostatních členů sociální skupiny, bude přijímat i její pravidla, hodnoty a normy. Hodnoty a normy vznikají v rámci určité kultury a jejich vznik je historicky podmíněn. Kultura tedy určuje, co je danou společností považováno za žádoucí či nežádoucí a ovlivňuje posuzování jednotlivých jevů. Každá společnost si také ve své kultuře stanovuje určitý ideál, který odpovídá jejím potřebám (náboženským, ideovým, filozofickým atd). Z toho pak vyplývají i základní normy toho, co je dobré, co nikoliv, co je přijatelné, žádoucí, normální. Společenský tlak na konformitu, na přizpůsobování se tomu, co je v určité společnosti běžné, se vztahuje i na vnímání a přijímání jednotlivých členů společnosti. Ti, kteří se odlišují svým vzhledem, chováním či jinými charakteristikami, mohou být vnímáni jako cizí, ohrožující, nebo nebezpeční (Hadj-Moussová, 2000).

V různých kulturách se můžeme setkat s různými typy postojů k osobám s postižením. Blažek, Olmrová (1985, s. 35) uvádí, že osoby s postižením, nebo jen osoby jakkoli výjimečné byli v dějinách vnímány a přijímány svým okolím ambivalentně: „se sklonem buď je podceňovat, odsuzovat, pronásledovat nebo i zabíjet-nebo je litovat, přeceňovat a připisovat jim mimořádné, ba nadpřirozené vlastnosti a schopnosti.“

Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech (2000) uvádí některé typy postojů, s nimiž se setkáváme na různých úrovních vývoje lidské společnosti:

- a) Vliv ekonomické situace skupiny - společnost, která jen stěží zajišťuje své materiální přežití, si může jen těžko dovolit žít jedince, kteří nemohou skupině přinést užitek. Jedná se zde vlastně o rozhodování mezi prospěchem skupiny a jednodlivce.
- b) Odlišení od estetického ideálu kultury - každá kultura si vytváří kritéria přijatelnosti vzhledu. V některých kulturách, např. v antickém Řecku a Římě, kde byla celá kultura založena na souladu krásy těla a ducha, byly tělesně postižené děti často ukryvány vlastní rodinou.

- c) Vliv náboženských představ – náboženské chápání může postižení chápat jako boží vůli, úmysl.

Blažek, Olmrová (1985) určitý ambivalentní postoj nazývají „fascinací monstrem“, kdy to, co člověka odpuzuje, ho zároveň určitým způsobem i přitahuje svou odlišností a jinakostí.

V těchto výše uvedených negativních postojích společnosti k postiženým můžeme rozeznat řadu předsudků a stereotypů, které v zastřené, málo uvědomělé formě často působí dodnes.

Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech (2000) zmiňují také druhou linii vztahu k postiženým, vyplývající ze středověkého náboženství a zdůrazňující potřebu péče o slabé a nemocné. Tato linie v současné době pokračuje rozvojem speciálně pedagogické péče.

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla slova Hadj-Mousové z knihy *Psychologie handicapu* (Vágnerová, Hadj Mousová, Štech, 2000, s. 13): „Vztah k postiženým je tedy obecněji výrazem tolerance k odlišnosti, respektování individuality, je výrazem vnitřní kvality člověka i celé společnosti. Pouze bude-li společnost, včetně jejích jednotlivých členů schopna překročit konvence a stereotypy, nebude postižený vnímán pouze pod zorným úhlem postižení, ať už s odmítáním, nebo se soucitem. Každý člověk, bez ohledu na svoji odlišnost od ostatních, musí být chápán jako člověk se svými specifickými kvalitami.“



### 3. VÝTVARNÝ PROJEV

#### 3.1. Výtvarná výchova

##### 3.1.1. Historie výtvarné výchovy

Výtvarná výchova u nás patří mezi tradiční vzdělávací obory. Její historie jako vzdělávacího oboru v rámci školského systému českých zemí sahá až do období vlády císařovny Marie Terezie v 18. století. Kreslení však mělo zcela jinou podobu než dnes – sloužilo především k rozvoji dovedností potřebných pro práci a rozvíjející se průmysl a řemeslnou výrobu (Šobáňová, 2007). Během dvou staletí se výtvarná výchova přirozeně proměňovala. Kreslení bylo chápáno spíše jako technická dovednost dobrá k rýsování a obkreslování různých geometrických a ornamentálních předloh. Šobáňová (2007, s. 12) uvádí: „Metody známé z historie výtvarné výchovy, směřující dětský výtvarný projev k pečlivým, čistým a unifikovaným výtvorům, jako např. metoda kopírovací, geometrická a konečně stigmografická, byly zapomenuty až během 2. poloviny 20. století.“ Nejen podle této autorky se pojetí výtvarné výchovy v historii proměňovalo. Také Hazuková, Šamšula (2005) poukazují na dřívější „umělecký model“ školního kreslení a tedy i „správných výtvarných činností žáků“. Většina pedagogů tento model modifikovala a snažila se žáky naučit „správně kreslit“ aniž by byla potřebná pozornost věnována otázce, co vlastně znamená „správné kreslení“.

Do tohoto tradičního pohledu a pojetí výtvarné výchovy začaly s obtížemi pronikat tendence abstraktního moderního umění jako spojovací článek, který měl provázat soudobé výtvarné umění a dětský výtvarný projev. Hazuková, Šamšula (2005, s. 13) považuje za určitý podíl zvýšení zájmu o umění tzv. „primitivů“, tedy pravěkého umění, umění tzv. „přírodních národů“ Afriky a Asie. Avšak nejen pronikající moderní umění ovlivnilo výtvarnou výchovu, také dětská tvorba výrazně ovlivnila některé umělce 20. století. V této souvislosti bych ráda zmínila umělce Jeana Dubuffeta, francouzského malíře, představitele a zakladatele „l'art brutu“ – hrubého, neškoleného umění. Ve své celoživotní tvorbě se inspiroval autentickým projevem dětí a nacházel v něm zdroj obrody estétského umění. V roce 1957 založil muzeum duševně nemocných v Lausanne a se svými současníky, P.Kleem a P.Eluardem vyzývali odborníky své doby, aby brali vážně „umění dětí a bláznů“ (Šicková – Fabrici, 2008).

Tyto meziválečné avantgardy však bohužel příliš brzy vystřídal unifikovaný socialistický realismus pod tlakem komunistické ideologie. I přes perzekuci mnoha osobností zde v období minulého režimu stále působily osobnosti výtvarné pedagogiky, k jejichž dílu se dnešní výtvarná výchova stále vztahuje. V 70. a 80. letech přišel prudký rozvoj výtvarné výchovy, během něhož se měnil smysl a podoba oboru. V 90. letech jsou potom tyto nové přístupy rozvíjeny.

### **3.1.2. Výtvarná výchova v současnosti**

„Dnešní výtvarná výchova přirozeně absorbuje poslední trendy pedagogického výzkumu, myšlenky teoretiků výtvarné výchovy, poznatky z teorie dějin umění, estetiky, filozofie, ostatních pedagogických věd, sémiotiky, psychologie (psychologie umění), antropologie, sociologie, teorie médií, gender studies a jiných oborů. Snaží se reagovat na prudké proměny společnosti i současného výtvarného umění“ Šobáňová (2007, s. 19).

Významným krokem bylo vytvoření alternativních učebních osnov výtvarné výchovy. Jejich schválením 25. 5. 2001 MŠMT ČR byla završena čtyřletá snaha výtvarných pedagogů, aby bylo možné v rámci vzdělávacího programu Základní škola přistupovat k výuce výtvarné výchovy podle více koncepcí. Přestože osnovy výtvarné výchovy byly vždy koncipovány tak, aby dávaly učitelům dostatečný prostor pro uplatnění jejich vlastních přístupů a pojetí výuky, skutečnost, že se zcela oficiálně nabízejí další alternativní osnovy, a dokonce i program pro individuální práci s žákem, vede k zcela zásadnímu posunu v chápání cílů. Ty jsou orientovány na rozvoj osobnosti žáka a především jeho tvůrčích schopností. Nové osnovy vznikly z potřeby přehodnocení dosavadního pojetí výtvarné výchovy tak, aby citlivěji a přesněji odráželo kulturní, sociální, ekologické a umělecké trendy. Na nutnost potřeby vyjádřit změny v pedagogických dokumentech reagovala výzva uveřejněná v 3. čísle ročníku 1998 časopisu Výtvarná výchova. V roce 1999 byly návrhy osnov zveřejněny v Učitelských novinách. Návrhy A (autoři Komrská, Pastorová a Šamšula) a B (Vančát, Kitzbergerová a Fulková) byly otištěny v čísle 36 ze dne 19. 10. 1999, str. 13 – 19. Návrh C (Linaj) byl otištěn v čísle 37 ze dne 26. 10. 1999, str. 15 – 17. Na základě recenzí, reflexí, diskusí s výtvarnými pedagogy, odborných diskusí v rámci jednotlivých kateder, diskusí vedených v Asociaci výtvarných pedagogů a v INSEA se rozhodla Rada pro Vv při VÚP na svém jednání v květnu 2000 vydat k návrhům osnov stanovisko, v němž jasně

podtrhla důležitost a nutnost přijetí všech tří návrhů osnov z následujících důvodů: Všechny tři předložené návrhy osnov výtvarné výchovy:

- a) reagují na potřeby transformace českého školství,
- b) vytyčují možnosti současného, ale i budoucího otevřeného pojetí předmětu výtvarná výchova,
- c) vystihují pluralitu názorů současných rovnocenných koncepcí výtvarné výchovy, jejich teoretického i praktického zázemí,
- d) složení autorských týmů garantuje maximální odbornost zpracování těchto návrhů,
- e) ze závěrů expertních posouzení předložených návrhů osnov vyplývá, že osnovy jednotlivých autorských týmů jsou si přes svá specifika svoji kvalitou rovnocenné.

V té době existovaly pro základní školy tři vzdělávací programy (Obecná škola, Národní škola a Základní škola), a tedy i tři pojetí výtvarné výchovy. Nové osnovy výtvarné výchovy, které se staly součástí vzdělávacího programu Základní škola, rozšířily tuto nabídku následujícím způsobem: Vedle stávajících osnov Vv vzdělávacího programu Základní škola jsou jako alternativa nabídnuty osnovy A) a B). Osnovy C) bude moci jako „Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem“ využívat výtvarný pedagog, který vychází při výuce jak z osnov stávajících, tak z osnov alternativních.

Přijetí a schválení všech tří návrhů nových osnov bylo důležité zejména pro budoucí vytvoření rámcového vzdělávacího programu, jako základu pro vytváření školních vzdělávacích programů. Tyto osnovy by se mohly stát východiskem pro modelové osnovy školních vzdělávacích programů (Pastorová, 2001).

Nový koncepční vzdělávací program je uveden v rámcovém vzdělávacím programu (RVP) s nově formulovaným vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy. Ta je nově vřazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, kde má tuto charakteristiku: „Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, jejichž principy provázejí člověka od počátku civilizace. Jsou jedinečným a nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání existence, prostředkem jejího členění v lidské mysli, a tedy i jejího utváření. Ve výtvarné výchově je pojímán kontakt člověka s realitou jako

vzájemný vztah, interakce, v níž se přetvářejí obě strany, které do ní vstupují“ (Pastorová, Vančát (in Hazuková, Šamšula, 2005, s. 31).

Zdá se tedy, že v pojetí výtvarné výchovy byl učiněn velký krok kupředu. Stále se však potýkáme s nevyřešenými otázkami. Jedním z nejdiskutovanějších problémů je hodnocení výsledků dosažených žáky ve výtvarné výchově, což souvisí také s individuálními předpoklady žáků pro výtvarné činnosti. Hazuková, Šamšula (2005, s. 40) považují talent a přirozené nadání spíše za malou část úspěchu, větší část tvoří velké pracovní nasazení a úsilí: „K rezignaci učitelů i žáků na případné pokusy o úspěšnost v oblasti výtvarných aktivit často přispívá i obecně rozšířené přeceňování vlivu dědičných a vrozených dispozic oproti vlivům ostatním.“ Můžeme také vycházet z toho, že výtvarná výchova si neklade za cíl profesionální přípravu budoucích výtvarníků, ale připravuje předpoklady pro všeobecnou úspěšnost ve všech oborech lidských aktivit. Tomu by měly odpovídat i její cíle, obsah a prostředky.

Další nový pohled, pro mne zásadní, klade důraz na tvůrčí proces výtvarné aktivity, který nekončí vytvořením díla, ale pokračuje uplatněním díla v procesu komunikace, jeho reflektováním žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem. Podle Babyrádové (in Šobáňová, 2007, s. 27) již není tolik kladen důraz na estetickou podobu a funkci výtvarného projevu. Pozornost je spíše věnována procesu vzniku, uvažuje se o nových kontextech a o interpretačních aspektech uměleckého projevu.

Také uvádí že: „autoři již nejsou posuzováni dle úrovně talentu ve smyslu řemeslné dovednosti, ale kritériem vnímání a hodnocení autorského přístupu k tvorbě jsou především hodnoty, jako například antropologické aspekty výtvarného sdělení, komunikativnost díla a jeho návaznost na sociální a environmentální problémy nebo sociální dosahy díla překračující hranice galerijního provozu apod.“ Důležitým principem by tedy měla být otevřenost k výsledkům výtvarných aktivit žáků. To znamená, že výtvarné zadání nevede žáky k pasivitě a uniformitě výtvarného vyjádření, ale naopak nabízí otevřený prostor pro originální řešení.

### **3.2. Artefiletika**

Již v předchozí kapitole jsme se zmínili, že koncepce současné výtvarné výchovy směřuje spíše k procesu a originalitě řešení, než jen k dokonalému výtvarnému zpracování. V tomto duchu se nese i obsah nového směru – artefiletika, který může být

dalším východiskem pojetí výtvarné výchovy. Co můžeme rozumět pod tímto pojmem? „Artefiletika se v první části vztahuje k arteterapii a k umění, z latinského ars – umění...Pojem filetický znamená jak tvůrčí, výrazový a emocionální, tak i duchovní přístup“ Babyrádová, Grecmanová, Exler (2007, s. 81). Pojem „filetický přístup k výchově“ zavedl v roce 1976 pedagog H. Broudy a je odvozen od jména vychovatele egyptského krále Ptolemaia II., Filéta (Phileta) z Kou (Slavík, 1997).

Podle Slavíka (2001, s. 12) je artefiletika „výchovné pojetí založené a budované zprvu ve výtvarné výchově – oboru, který má v Čechách ve školní i mimoškolní výchově uměním více než dvousetletou tradici a v průběhu dvacátého století si vypracoval i solidní teoretické zázemí.“ Artefiletická koncepce staví na uplatnění zvláštního zřetele k osobním zkušenostem žáků a na rozvoj jejich tvořivého myšlení. Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: exprese – výrazového tvůrčího projevu a reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno. Slavík (2001, s. 12) uvádí: „Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání a citů...“ Toto pojetí výchovy uměním – artefiletika, bylo v České republice poprvé uvedeno v roce 1994 a první úplné metodické osnovy vytvořil J. Slavík na počátku 90. let 20. století.

Je však důležité stanovit hranice a rozdíly mezi artefiletikou a arteterapií. Artefiletika, na rozdíl od arteterapie není zaměřena na léčebné psychické procesy u žáků, ale na rozvoj jejich výtvarného vzdělání, poznatků a zkušeností. Ani Slavík (1997, s. 168) nepovažuje za vhodné sdružovat animo-centrické výchovné aktivity ve výtvarné oblasti pod název „arteterapie“. A to zejména proto, že „arteterapie je klinickým oborem, který se obrací především k člověku *za prahem duševní nemoci s cílem odstranit jeho utrpení* a až v druhém kroku podporovat jeho výchovné proměny.“ Na druhé straně je problematické popírat blízkost k arteterapii v oblastech koncepce, metodiky i obsahu. I Babyrádová, Grecmanová, Exler (2007) spatřují společné cíle obou oborů a to společnou zaměřenost na sebepoznávání a rozvíjení sociálních kompetencí žáka. Artefiletika pak spíše směřuje k oblasti emoční inteligence a etické kultivace.

Prostředky k vyjádření v artefiletice najdeme v klasických výtvarných prostředcích, tedy kresba, malba, modelování a techniky prostorového vyjádření. Dále se také uplatňují dramatické prvky, hudební či pohybové projevy. K vyjádření můžeme uplatnit mimiku, body art, akční tvorby, tance i hudební zvuk. Ve výchově uměním je

také důležité seznámit se s vývojem kultury 20. století, které představuje tvorbu profesionálních autorů. K principům artefietiky patří důraz na individualitu výrazového projevu, při hodnocení je třeba ocenit originální projev a podporovat radost z tvůrčího procesu (Babyrádová, Grecmanová, Exler, 2007). V neposlední řadě může artefietika sloužit jako účinný prostředek tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch. Tento rozměr vychází z přesvědčení, že v současné době je zapotřebí otevírat cesty mezi relativně uzavřenými „umělými“ prostory výchovy – zejména ve škole – a životem. Slavík (2001) také uvádí, že tyto principy nejsou sice v dosud běžné umělecko – výchovné praxi zcela běžné, nicméně uplatňování těchto principů není žádnou novinkou. Jako příklad uvádí psychologa Triganta Burrowa, který vypracoval tzv. „fyletický princip“ založený na psycho- a socioterapeutickém uplatnění výrazových forem, které jsou v člověku instinktivně společenské.

### **3.3. Dětský výtvarný projev**

Na začátku této kapitoly bych ráda odcitovala obdivný výrok Pabla Picassa po zhlédnutí výstavy dětských výtvarných prací v roce 1954: „*Ve třinácti letech jsem uměl kreslit jako Rafael. Ale trvalo mi téměř celý život, než jsem se naučil kreslit jako oni.*“

Výtvarné projevy dětí a dospívajících jsou již více než sto let předmětem trvalého zájmu nejen pedagogů, ale i psychologů, antropologů a v neposlední řadě také výtvarných umělců. Právě tato různorodost profesních zaměření zkoumajících dětskou tvorbu přináší různá stanoviska a výsledky zkoumání. Velmi často se názory na podstatu i proměny spontánního dětského projevu liší. Rozdílné je především pojetí duševních funkcí, které se v kreslení uplatňují a míry vlivu vnitřních a vnějších faktorů, které se na vzniku a rozvoji výtvarného projevu podílejí.

#### **3.3.1. Vývoj dětské kresby**

„ Zcela první kresby dítěte jsou tvořeny z touhy vlastní každému člověku – vtisknout svoji stopu do světa, zanechat v prostoru svoji zprávu nebo odkaz a současně se ho tímto aktem zmocnit a ovládnout ho“ Šicková – Fabrici (2008, s 103).

Na otázku „proč vlastně dítě (samo od sebe) kreslí?“ Existuje několik možných domněnek a názorů. Jedním je i výše zmíněný od autorky Šickové – Fabrici, sochařky a především výrazné osobnosti v oblasti arteterapie. Jiný pohled nám přináší autoři J.

Sully (1869) a G. H. Luquet (1973), kteří dávají první dětské kreslení do souvislosti s hrou – dítě tedy kreslí, aby se bavilo. Podle J. Piageta má dětská kresba souvislost s vývojem poznání. Ve vývojové řadě ji umístil mezi symbolickou hrou a obraznou představivostí. Je tedy mnoho nestejných názorů týkajících se tohoto problému, podle J. Uždila počátky kreslení souvisejí s vývojem dítěte a se vznikem jeho osobnosti (Hazuková, Šamšula, 2005).

Vývoj dětského výtvarného projevu (kresby), můžeme rozdělit do třech základních etap (Šobáňová, 2006):

- a) stádium spontánního výtvarného projevu
- b) stádium tzv. krize dětského věku
- c) stádium výtvarného projevu dospívajících

ad a)

J. Uždil (1974) popisuje počátky výtvarného vyjadřování dítěte jako cestu od neobsahového k obsahovému. Tuto cestu můžeme u dětí procházejících normálním vývojem pozorovat ve třech etapách:

- a. Nahodilá čáranice – první kresby vznikají náhodně. Dítě zjistí, že nástroj v ruce může zanechat trvalou a viditelnou stopu (nástrojem můžeme rozumět cokoli, co zanechává stopu).
- b. Dodatečně interpretovaná čáranice – rodí se z nahodilých čáranic, často pod vlivem otázek dospělých: „Co jsi to nakreslil?“ jsou kresby interpretovány na základě okamžitého nápadu až po jejich vytvoření.
- c. Kresba s úmyslem zobrazit zvolený motiv – je dalším krokem v psychickém vývoji dítěte. Předpokládá fakt, že dítě pochopilo, že jevy viditelné v jeho okolí je možno převést na papír a ostatní je budou takto chápat. Výtvarná činnost se tedy definitivně stává účinným prostředkem komunikace.

Pozvolna se v dětské tvorbě začínají ustalovat tzv. grafické typy, tj. čitelné znaky (dominantní), které si dítě v představě spojuje s konkrétním předmětem a

současně i řadou předmětů podobných. Postupně vzniká útvar, který je dítě schopno nakreslit znovu – vytváří se grafický typ.

Vývoj kresby člověka je podle Uždila (2002, s. 22) spojován zpočátku spíše s dotekovými, pohybovými a pocitovými zkušenostmi dítěte, než s optickými jevy. Jejich úloha roste až později. Vývoj grafického typu člověka podle Uždila (1974, s. 101):

- a. Tvarové zárodky člověka – nacházíme v dětských kresbách, kdy se z čaranic začínají vynořovat oválné tvary a kdy je dítě schopno úmyslného křížení čar, což je nezbytná schopnost pro příští napojování končetin.
- b. Hlavonožec – je znakem pro člověka, který se skládá z oválu, symbolizujícího hlavu a z volně napojených čar, představujících končetiny. Trup dosud chybí. Davido (2001) dodává, že takto kreslí postavy tříleté až pětileté děti na celém světě. Jak dítě roste, na postavě přibývá detailů – oči, vlasy, uši. Kolem 5. a 6. roku se začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem.
- c. Úplná figura, tzv. paňák – první obrazy člověka dostaly své důvěrné jméno proto, že se spíš podobají hadrové loutce než živému člověku (Uždil, 2002). Hlavonožec je již obohacen o trup v podobě protáhlého oválu. Postupně jsou na tělo napojeny končetiny a tělo dostává další konkretizující atributy.

Dětský výtvarný projev je podle Šobáňové (2006, s. 55,56) spojen s těmito typickými znaky:

- a. Rentgenové zobrazování – dítě kreslí to, co o zobrazovaném jevu ví, aniž by to bylo ve skutečnosti vidět (např. dům s odkrytým interiérem).
- b. Nadsázka (barevná, tvarová, proporční) – je základem silného výrazu, který na dětských výtvorech obdivují umělci i teoretikové umění. Vyplývá z náhodného zaujetí neobvyklým tvarem, barvou atd.
- c. Úspornost kresebných gest – u mladších dětí nacházíme definitivní, hotové kresby, které jsou vytvořeny s úsporností.



- d. R – princip – znamená užívání pravého úhlu třeba při napojování končetin, větví stromu, komínu ke střeše apod.
- e. Grafoidismus – znamená klonění kresby, lineárně tažené, ve směru budoucího písma. Souvisí s ním také zakulacování ostrých úhlů.
- f. Automatismus – obliba v opakování jednoduchých, zvládnutých tvarů.
- g. Nepravý ornament – znamená nefunkční zdobení všech motivů. Dítě je užívá buď z radosti z motivu, nebo pro obohacení kompozice, jinak strnulé a jednoduché.
- h. Rytmus, opakování, symetrie – mohou souviset s nepravým ornamentem, častěji se však objevují jako přirozený princip dětských výtvorů.

Ad b)

Jedná se o období dětského výtvarného projevu (9–10 let, ale i dříve), které se projevuje určitou stagnací. Pro dítě přestává být pomalu samozřejmé a snadné zobrazit dům, strom a hlavně člověka. Strnulá schémata přestávají starším dětem vyhovovat, aniž by bylo zatím možné je nahradit realistickými kresbami, které by odpovídaly jejich představám. Dospívající žák si s kritičností uvědomuje nedokonalosti svého projevu a vlastní výtvor ho zahanbuje. Šobáňová (2006, s. 57) spojuje toto období také s psychickým vývojem dětí, který je podpořen nesprávnými vzory – grafické typy (často kýčovitě) viděné v reklamách, časopisy, animované seriály atd. Jak lze citlivě překlenout toto „krizové“ období? J. Uždil (1974, s. 116) výstižně doporučuje: „Máme-li uvést příklad toho, jak se metodicky dá překlenout krizové období, můžeme to snad vyjádřit takto: spíš linoryt než kresba, spíš koláž než malba, pracná konstrukce než architektonický náčrt, fotogram než kompoziční studie.“

Ad c)

Nastává po překonání „krizového“ období, pokud ovšem dospívající člověk o výtvarné vyjadřování ještě jeví zájem. S výtvarnou výchovou se dospívající člověk setkává jen v omezené míře, jako zájmová činnost na ZUŠ, na některých odborných středních školách, nebo na gymnáziích, kde si studenti mohou vybrat mezi výtvarnou a

hudební výchovou. Mladí lidé často jeví zájem o složitější výtvarné techniky a profilují je podle svých zájmů – grafika, počítačová grafika, animace, digitální fotografie apod.

Někteří autoři, zvláště v oblasti psychologie, pedagogiky nebo arteterapie uvádí dělení jiná. Valenta, Müller, (2007) rozlišuje období cíleného čmárání (3-4 roky), stádium linií (4-5 let), fáze lineárního náčrtu (5-7 let), období realistické kresby (7-10 let) a poslední, kolem 10. roku kresba naturalistická (potom se dostavuje krize dětského zobrazování).

### **3.3.2. Kresba jedince s mentální retardací**

Kresba jedince s mentálním postižením vykazuje individuální a nekonstantní zpoždění oproti „normě“ a to v závislosti na hloubce postižení (normou je myšleno dosahování určitých fází vývoje dětské kresby v určitém věku). Pro klienty na úrovni lehkého mentálního postižení je typická četná frekvence nejrůznějších deformací jak tvarových (vlnovek, sbíhajících se rovnoběžek...), tak i v proporcích, což vyplývá ze špatné koordinace motoriky s analyzátory. Děti jsou náchylnější k schematickému automatizmu v zobrazování domů, aut, zvířat, ale především postav – stejná schémata použijí při rozdílných výrazech obličeje. V drtivé většině zobrazují figuru zepředu a stádium hlavonožce přetrvává mnohdy až do 8. roku života (Valenta, Müller, 2007).

Jak přistupovat k výtvarnému projevu osob s mentální retardací řeší Hetová (2007), kdy uvádí dva možné přístupy: „buď se snažit přiblížit jejich výtvarnou produkci tvorbě zdravých dětí, nebo využít zvláštností jejich percepce, motoriky a nechat se unášet jejich osobitým způsobem vidění světa.“ Souhlasím s názorem autorky, že druhá možnost je sice složitější, ale mnohem prospěšnější, vedoucí k rozvíjení osobní originality.

Při výtvarné práci s jedinci s mentální retardací je třeba vycházet z obecných didaktických metod a zásad. Hetová (2007) nabízí několik následujících doporučení:

- a) Uvést výtvarné téma vhodnou motivací
- b) Rozhovořit se o praktickém užití zobrazovaných předmětů, jejich tvaru, barvě.
- c) Zaměřit pozornost žáků na detaily, využít hry.
- d) Respektovat sníženou úroveň motoriky, senzomotorickou koordinaci a porozumění pokynům.

- e) Uspokojovat potřebu úspěšnosti, tedy snažit se o to, aby byl výsledek práce co nejdříve patrný a srozumitelný (větší projekt rozdělit do menších celků, aby práce žáky příliš nevyčerpala. V každé práci je potřeba najít něco pozitivního. Velmi motivující je např. uspořádání výstavy.

## 4. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 4.1. Cíle práce

Cílem této práce je vytvořit výtvarný projekt, který má napomoci integraci dětí s mentální retardací a vzájemné přiblížení k dětem intaktním. Prostřednictvím výtvarné činnosti vytvořit podnětné prostředí pro vzájemnou spolupráci i komunikaci.

Dílčí cíle:

- a) porovnání výtvarného projevu dětí s MR a dětí intaktních (jak ovlivňuje mentální retardace výtvarný projev?)
- b) zjistit schopnost zapojení, vzájemné spolupráce a komunikace
- c) srovnání přístupu k výtvarné činnosti obou skupin dětí
- d) využití vhodných výtvarných technik a postupů směřujících k prožitku z výtvarné činnosti
- e) zjistit, zda je možné pozitivním způsobem ovlivnit již zaběhané tendence ve výtvarné výchově (hodnocení špatnými známkami, tvoření podle vzorů a šablon)
- f) zjistit, zda je možné využít výtvarné činnosti jako spojovacího článku mezi intaktními účastníky a účastníky s postižením

### 4.2. Metody

Pro zpracování praktické části bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní přístup šetření.

- a) Pozorování
- b) Analýza odborné literatury
- c) Analýza prací
- d) Analýza hodin
- e) Analýza psychologických a pedagogických dokumentů

V této práci aplikuji jako stěžejní metodu získávání informací pozorování. Dařílek, Kusák (1990, s. 13, 14) považují metodu pozorování jako základ poznání žáka v pedagogické práci učitele. Rozlišují pozorování od prostého vnímání svou cíleností a záměrností. Konkrétně bylo využito metody extrospekce a přímého systematického pozorování. Extrospekce je pozorování jiných lidí zprostředkovaně, prostřednictvím jejich jednání a chování. Systematické pozorování je předem připravené, promyšlené a dlouhodobé sledování projevů žáků nebo třídy vedoucí k podstatě sledovaného jevu (Dařílek, Kusák 1990, s. 14).

Fáze pozorování (Dařílek, Kusák, 1990, s. 15):

- a) V první fázi si učitel vytyčí úkol pozorování, tedy co bude pozorovat, proč je to pro něj důležité a jakým způsobem si bude počínat. Musí se seznámit s dostupnými informacemi o jevu, který zamýšlí pozorovat a naplánovat postup shromažďování údajů.
- b) Druhá fáze je vlastní pozorování a registrace zjištěných údajů.
- c) Třetí fáze je analýza zjištěných údajů, na jejímž základě hledá učitel vztahy mezi pozorovaným jevem a jeho možnými příčinami nebo vzájemné vztahy mezi ním a jinými jevy.
- d) Čtvrtá fáze je výklad pozorovaného jevu. Obsahuje vysvětlení a z nich vyplývající závěry, k nimž učitel dospěl na základě svých zjištění.

Následně jsem využila také anamnézy, klinické metody, která umožňuje vysvětlit aktuální projevy chování a jednání žáka v souvislosti s podmínkami, okolnostmi a příčinami v jeho předchozím vývoji. Dařílek, Kusák (1990, s. 19) rozlišují dva druhy anamnézy:

- a) Subjektivní anamnéza – zdrojem informací je žák samotný
- b) Objektivní anamnéza – soustřeďuje informace od okolí žáka, nejčastěji od rodičů, sourozenců a učitelů. Také zde patří informace čerpané z písemných záznamů o žákovi, z jeho osobních listů, zdravotních záznamů apod.

### 4.3. Charakteristika výzkumného souboru

Pro svůj výzkum jsem si vybrala osm žáků ze ZŠ a MŠ Křižná ve Valašském Meziříčí, kteří navštěvují 4. a 6. ročník školy praktické. Všichni žáci se nacházejí v pásmu lehké mentální retardace, nebo v pásmu hraničním. Ve skupině jsou mezi jednotlivými žáky značné rozdíly, jednak rozdíly věkové a především v temperamentu – na jedné straně apatie žáka jednoho, na straně druhé hyperaktivita jiného žáka.

Uvedené informace jsou čerpány z přímého pozorování a z písemných záznamů o žákovi – z jeho osobních listů, zdravotních záznamů a školního hodnocení.

#### **Chlapec T**

Chlapec má 11 let, nechodil do MŠ, nastoupil přímo do ZŠ a MŠ Křižná. T je sociálně nejistý, spolupracuje ochotně, zadané úkoly se snaží řešit, pokud je to v jeho možnostech. Vývoj intelektových schopností se opoždí, jedná se o pásmo lehké mentální retardace ve třech sledovaných oblastech – verbální myšlení, názorné myšlení a krátkodobá paměť. Zanedbaný je grafomotorický projev.

Chování je vcelku bezproblémové. Někdy je konfliktní, zejména pokud se přidá k nevhodným činům druhých, někdy se objevuje skrytá agrese.

Prospěch ve škole je průměrný, z jazyka českého je hodnocen dostatečně. Domácí příprava je slabá.

#### **Chlapec P**

14 let, do ZŠ a MŠ Křižná nastoupil hned v prvním ročníku, kam byl umístěn na doporučení z PPP pro nedostatečné znalosti a dovednosti. Ve škole se špatně adaptoval, často utíkal. Vývoje intelektových schopností se opoždí, nachází se v pásmu lehké mentální retardace. Řeč je agramatická s chudou slovní zásobou s horším porozuměním řečenému (matka doma mluví romsky).

Jedná se o problémového žáka, často lže a prosazuje se za každou cenu, objevuje se šikana, občas dětem ubližuje. Nezvládá kritiku vlastní osoby, reaguje drzími poznámkami. Rodinné prostředí je nestimulující.

Na novou školu se adaptoval dobře, má zájem o učivo. Je snaživý, píše si domácí úkoly, má radost z úspěchů a dobrých známek.

## **Chlapec Z**

Chlapec, 12 let, nastoupil do ZŠ a MŠ Křižné ve třetím ročníku. Opakoval první ročník, ve druhém ročníku byl klasifikován z matematiky nedostatečně, z jazyka českého dostatečně, z ostatních předmětů dobře – dostatečně. Jeho intelektové schopnosti odpovídají pásmu lehké mentální retardace a na základě vyšetření neurologem u něj byla stanovena diagnóza ADHD s následnou medikací. U ADHD převažuje hyperaktivita, porucha pozornosti, impulzivita a negativismus.

Ve škole je chlapec výchovně velmi náročný, objevují se konflikty, je neukázněný a musí být pod neustálým dohledem. Platí na něj klidná domluva a neustálé usměrňování.

## **Dívka V**

Dívce je 13 let, přestoupila ze ZŠ v prvním ročníku kvůli špatnému prospěchu. Eventuální školní úspěšnost na ZŠ sejevila i přes opakování prvního ročníku jako riziková a běžná školní zátěž jako nadměrně stresující. Dívka je fyzicky vyspělá, budí dojem staršího dítěte. V sociální oblasti je přizpůsobivá, lehce navazuje kontakt, je velmi komunikativní. Někdy budí dojem lehké citové deprivace. Pracuje spolehlivě a soustředěně, nejeví známky poruchy pozornosti. Řečový projev s průměrnou slovní zásobou, lehkou dyslálií a občasnými agramatismy. Úroveň vyšetření intelektu je v podprůměrné hladině. Profil vývoje intelektu jednoznačně odpovídá školně zanedbanému dítěti s nedostatečnou stimulací v rodině.

Chování je nekonfliktní, vstřícné a bezproblémové. Prospěch ve škole je průměrný v důsledku rodinné zanedbanosti.

## **Chlapec J**

Chlapci s lehkou mentální retardací je 14 let. Školní docházka byla odložena o rok. Přetrvává u něj porucha pozornosti, při častém střídání jednotlivých činností se dá soustředěnost udržet. Při pozitivní motivaci je snaživý. Řeč je dyslalická, místy obtížně srozumitelná. Navštěvuje logopeda. Jeho lateralita je zkrřížená, vedoucí ruka je pravá a oko upřednostňuje levé.

Chování je bez problémů, prospěch v českém jazyce je dostatečný, matematika je hodnocena chvalitebně. J tak trochu žije ve svém světě, je trochu infantilní a rozumí si spíše s mladšími dětmi. V oblasti jemné motoriky střídá ruce při manipulaci s předměty. Kresba je na nižší úrovni. Koncentrace je krátkodobá, snadno ovlivnitelná.

### **Dívka N**

Dívka má 13 let, na školu ZŠ a MŠ Křižná přišla ve čtvrtém ročníku. Její intelektová úroveň je v pásmu lehké mentální retardace, je také v péči neurologa a medikována. N. je velmi milá, společenská, vstřícná a snaživá. Na úkoly se dokáže dobře koncentrovat a v rámci svých omezených možností se je pokouší vyřešit. Očekává pomoc a vedení, při samostatném výkonu je nejistá.

Dobře zvládla nácvik čtení na mechanické úrovni, porozumění je jen útržkovité s omezenou verbalizací. V řeči se objevuje dysfázie a balbuties, dívka je v péči logopeda. Píše pravou rukou, grafomotorika je lehce neobratná. Podává slabé výsledky v matematice. Ve školních vědomostech sledujeme závažné opožďování. Navštěvuje keramický kroužek.

Dívka měla ve své rodině značné problémy, její matka se potýká s alkoholem. Na základě rozhodnutí soudu byla péče o ni svěřena její babičce.

### **Dívka M**

Dívka má 14 let, opakovala první ročník, na ZŠ a MŠ Křižná přestoupila ze ZŠ v páté třídě. Intelektové výkony odpovídají úrovni lehké mentální retardace.

M se dobře adaptuje na nové prostředí, reaguje klidně, spolupracuje ochotně, ale velmi pomalu. Je nejistá a vyžaduje povzbuzení a ujištění. Výslovnost je dyslalická, vyjadřuje se v jednoduchých spojeních, slovní zásoba je malá.

M se opožďuje ve výuce českého jazyka, má velké problémy v písemném projevu. Po přestupu jsou výsledky ve většině předmětů chvalitebné. Ve třídě si zvykla, začlenila se mezi děvčata, našla si kamarádky a zbavila se strachu z učení i projevu. Navštěvuje výtvarný kroužek.

### **Dívka D**

Dívka, 13 let, přešla ze ZŠ v první třídě kvůli problémům v českém jazyce a matematice. Její intelektová úroveň je v pásmu lehké mentální retardace.

Spolupracuje velmi dobře, snaží se a je vytrvalá i u úkolů, které se jí příliš nedaří. Ve škole je pozornost horší, stejná situace nastává i doma při psaní úkolů. Nejslabší výkony podává v matematice. Logické myšlení v ostatních oblastech dosahuje podprůměrné úrovně. Píše levou rukou.



## 4.4. Průběh projektu

V této kapitole budu popisovat průběh celého projektu po jednotlivých hodinách. Vždy za popisem hodiny zařazuji postřehy týkající se jednotlivých tříd. Celkem proběhly tři hodiny výtvarné výchovy v šestých třídách (na ZŠ a MŠ Křížná se jednalo o spojení čtvrtého a šestého ročníku) a jeden výtvarný blok společný pro obě školy.

### 4.4.1. První hodina

Téma: **Neobvyklá setkání s barvami**

Potřeby: papír A3, barvy, zednické špachtle, hřebeny, stěrky na těsto...

Na začátku hodiny se děti ptám, zda někdy zkoušely malovat něčím jiným než štětcem. Odezvy jsou různé – některé ne, některé zkoušely malovat např. prsty. Následně vytahuju přinesené předměty (hřebeny, špachtle a stěrky) a ptám se, zda ví, na co je používáme, jak se jmenují. Předvádím, jak se s nimi dá pracovat. Děti mají za úkol roztírat barvy na papíře těmito nástroji, které za sebou zanechávají různé stopy. Zkouší kombinovat různé barvy, ty se na papíře míchají a vznikají netušené kompozice. Tato hra barev je pro děti neobvyklá, a proto lákavá. Autorka Šobánková (2006) považuje „novost činnosti“ za výrazný motivační činitel: „dětská zvědavost totiž prahne po nových zkušenostech.“ Výtvarný pedagog by měl obměňovat činnosti skrze neotřelé výtvarné řešení nebo novost výtvarné techniky. Zároveň tato technika přispívá k uvolnění, odreagování a možnosti experimentu s barvami. Je velmi časté, že děti mají strach míchat barvy vytlačené z tuby, aby se jednotlivé odstíny nezašpinily. Toto cvičení, aniž by si to děti uvědomovaly, bourá tyto stále přetrvávající tendence. Na závěr, když už jsou všechny práce hotové, zkoumáme díla a povídáme si, co asi na obrázcích je. Buď sám autor rovnou řekne, co na obraze vidí, většinou však ostatní vymýšlejí další možné varianty. Je také možné využít srovnání se světovými umělci – výtvarnou výchovu tak obohatíme o edukační rozměr v oblasti výtvarné kultury. A nejen to, dítěti se nemálo zvedne sebevědomí - vždyť je srovnáváno s opravdovým umělcem! V tomto případě navrhuji porovnání s americkým představitelem akční malby J. Pollockem (1912-1956), který pracoval velmi obdobnou technikou a celá jeho práce spočívá v experimentování s barvami jako materiálem, ne pouze jako výtvarným prostředkem. Často používal k malování nože, zednické lžíce, hole, nebo nanášel barvu přímo z tuby. Myslím, že laického diváka opravdu překvapí podobnost těchto prací s pracemi dětí.

Postřehy z průběhu práce:

### **ZŠ a MŠ Křižná**

Byla jsem velmi mile překvapena, jak se žáci tohoto úkolu zhostili. Nechala jsem jim naprostou barevnou svobodu, mohli si vybírat z barev připravených na stole. Takže po určité době někteří zjistili, že více barev dohromady vytváří barvu neurčitě šedou. Někteří (dívka V a po ní chlapec P) měli tendence hned vytvářet dílo konkrétního charakteru. Na závěr došlo k rozebírání hotových obrazů: děti měly přemýšlet, co jim obrazy připomínají, což pro ně nebyl zdaleka snadný úkol. Nakonec jsme společně dokázali najít něco, co bylo pro obrázek charakteristické – modrá barva připomínala vodu, jiné barvy evokovaly podzimní krajinu, na některých obrázcích jsme našli schovaná zvířata atd. (obr. 1, 2).

### **ZŠ Salvátor**

Oproti předchozí třídě jsem žákům zúžila výběr na tři-čtyři barvy. Bylo zajímavé, že někteří mě přemlouvali a vyjmenovávali další barvy, které by se jim na obraze ještě líbily. Z čeho může vyplývat oblíbenost a preference určitých barev? J. Uždil v knize *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* (1974, s. 56) uvádí, že: „existuje určitá stabilita vztahů mezi barvou, tvarem a obsahem.“ Určité barvy tedy můžeme mít spojené s různými předměty, zážitky, vůněmi... Z toho jak dítě barvy používá, můžeme usuzovat na velmi hluboké souvislosti „barevné řeči“ dítěte s jeho individuální psychikou. Děti zvolily na rozdíl od dětí s postižením jiné rozvržení plochy. Nebály se volných bílých ploch na papíře, děti z Křižné naopak pokrývaly celou plochu výkresu a teprve tím je považovaly za dokončený. Při diskuzi, co jim obrázky připomínají, byli žáci o poznání živější a měli více nápadů. Když autor sám nemohl na nic přijít, obrázek jsme zvedli a ostatní se zapojovali do diskuze, co by na něm mohlo být. Z barevných skvrn začali postupně vystupovat delfin (obr. 3), brouci, chrobák, sportovec, portrét (obr. 4), slon a také různé pohádkové a snové krajiny.

#### 4.4.2. Druhá hodina

Téma: **Malování s hudbou**

Potřeby: papír A3 (může být i barevný), výtvarné potřeby dle uvážení-pastelky, pastely nebo voskovky, notebook, nebo jiné technické vybavení pro přehrávání hudby.

Tato technika je již v dnešní době dobře známá a využívaná. Je založena na syntéze hudby a výtvarného projevu. Zvuky mohou mít různou barvu, odstín, gesto, zrovna tak rozdílně můžeme vyjádřit hudební nástroj. Již jsem se zmiňovala o vztahu dětí k barvám. J. Uždil (*Čáry, Klikyháky, paňáci a auta*, 1974, s. 55) hovoří o tzv. barevném slyšení, které je u dětí velmi dobře vyvinuto. Při vyslovování hlásek se u téže osoby vynořuje vždy jedna a tatáž barva, podobně mohou být spojovány i dny v týdnu s určitou barvou. Domnívám se, že takové barevné asociace v nás mohou vyvolat i různé zvuky, tóny či hudba. Jiné pocity máme při hudbě rychlejší, melodické, jiné zase u hudby vážné, disharmonické...Na začátku si děti sednou dokola na koberec, zavřou oči a zaposlouchají se do puštěné hudby. Relaxace je v tomto případě velmi důležitá pro uvolnění žáků a motivaci k poslechu. Zvolila jsem píseň *Once upon a time in Africa*, ve které můžeme slyšet větší množství hudebních nástrojů i mísení prvků typických pro africkou kulturu. Je naplněná energií, na druhé straně je z ní slyšet napětí i tajemno. Po písničce se vrátí žáci na místa a mají úplně volný prostor pro výtvarné znázornění slyšené hudby (tu nechávám puštěnou jako pozadí). Dětem nedávám žádné zadání, nechávám jejich projev čistě na uvážení a fantazii. Směřuji je k tomu, ať vyjádří to, co z hudby cítí nebo co jim připomíná. Na závěr je nezbytná reflexe – zda je tento způsob vyjadřování bavil, jestli se jim hudba líbila/nelíbila, individuální i kolektivní interpretace výtvorů.

Postřehy z průběhu práce:

#### **ZŠ a MŠ Křižná**

Protože v učebně výtvarné výchovy nebyl prostor pro sednutí do kruhu, ani žádný koberec, úvodní relaxační část byla realizována v lavicích. Žáci (především chlapci) měli potíže s udržením pozornosti a soustředěnosti, což souvisí i s diagnózami. Jak již bylo nastíněno v teoretické části, je jedinec s mentálním postižením schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu, než jedinec intaktní. Vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost (Valenta, Müller, 2007). Celkově byla pro žáky tato hodina náročná, byly kladeny požadavky na pozornost a představivost. Především s tou měli někteří žáci problémy, nevěděli, jak se mají

s daným úkolem vypořádat, co si mají pod hudbou představit. Pro usnadnění jsem jim dala hned zpočátku na výběr barevný papír (již nějaká barva může hudbu interpretovat a přemůže strach z bílé prázdné plochy). Zajímavým zjištěním pro mě byl fakt, že opravdu všechny děti ztvárnily konkrétní témata. Na výtvorech se objevila džungle, pirát, krajina (obr. 5) a bojující postavy. Jeden žák, který nevěděl, co má kreslit, začal kreslit to, co má rád – auta (obr. 6).

### **ZŠ Salvátor**

V této třídě probíhala práce odlišným způsobem. Protože byli žáci pohotovější a na hudbu reagovali více spontánně, rozhodla jsem se vyzkoušet výměnu výkresů. Každý předal svůj rozpracovaný výkres sousedovi, ten se snažil navázat na jeho práci. Úkolem bylo vcítit se do toho, co asi ten druhý prožíval, cítil, jak hudbu vnímal. Na konci si výkresy předali zpět a vzájemně jsme diskutovali, zda pro ně bylo těžké předat někomu svou nehotovou práci, nebo se naopak báli, aby ji sousedovi nepokazili... Nakonec jsme trochu experimentovali s tuší, kdy měli žáci možnost výtvořů různě pokrýt, zakrýt nakreslené, nebo poškrábat určité motivy (obr. 7, 8).

#### **4.4.3. Třetí hodina**

**Téma: Koláž příroda a město**

Potřeby: papíry velkého formátu (A0 i větší), noviny, barvy, lepidla, nůžky, nejrůznější věci na obtiskování – listy, přírodniny, vršky od plastových lahví, houbičky na nádobí atd.

Úvod hodiny je vhodné začít diskuzí o zásahu člověka do krajiny. Jaký je rozdíl mezi nenarušenou přírodou a městem? Co všechno člověk vybuřoval? Jaké znáte stavby, co si myslíte o továrnách a sídlištích? Nebo byste volili více stromů a zeleně? Může se také promluvit o nutnosti ochrany přírody a tím propojit výuku s environmentální výchovou. Dále žáky poprosím, ať se rozdělí do skupinek a sesednou se ke stolu. Zadáni tématu je volitelné, buď může skupina po domluvě ztvárnit město, nebo přírodu. K dispozici mají noviny, ze kterých mohou stříhat různé tvary, lepit je na papír a dotvořit různými barevnými obtisky podle svých představ. Může se také pracovat s principem šablony. V průběhu práce je důležité povzbuzování: co můžeme najít ve městě? Auta, domy, komíny, cesty...V přírodě jsou zase listy, voda, stromy...Na závěr položíme práce vedle sebe a můžeme zhodnotit, jak moc jsou kontrasty mezi čistou přírodou a městem, vytvořeným lidskýma rukama velké. Je také

dobré zaměřit se na skupinovou dynamiku. Jak skupina spolupracuje a jaké pomyslné role mají jednotlivci přiděleni. Tak je případně možné povzbudit děti v pozadí, které se obávají angažovat do společného díla a zároveň určitým způsobem usměrňovat tzv. „vůdce“ a snažit se je přivést ke kolektivní práci a organizaci.

Postřehy z průběhu práce:

### **ZŠ a MŠ Křižná**

Rozdělení do skupin nedělalo žákům velký problém, automaticky se rozčlenili na chlapce a dívky. I počáteční diskuzi mohu hodnotit příznivě, snažili se komunikovat, věděli, jaké jsou rozdíly mezi přírodou a městem a dokázali jmenovat různé prvky v těchto rozdílných prostředích. Chlapci si vybrali město a vzniklý výtvar opravdu odpovídá zakouřenému, betonovému městu, výborně zvolili barevnost – hnědou, černou a šedou (obr. 9). Dívky si vybraly krajinu s přírodou (obr. 10). Ve skupině byly dvě dominantní dívky, které se úkolu zhostily velmi aktivně a snažily se obraz přizpůsobit jejich představám. Odpovídalo tomu např. i otočení výkresu směrem k nim. Další dvě děvčata se spíše obávala zapojit, celkově byla pomalejší a nestačila jejich tempu. Po určité motivaci a reorganizaci se do práce zapojila také.

### **ZŠ Salvátor**

Ve třídě vznikly tři skupiny, dvě skupiny děvčat a jedna chlapců – ti si vybrali téma přírody (obr. 11). Tuto skupinu bylo obtížnější motivovat, více než jiné. I přesto mohu říci, že dílo dopadlo velmi dobře, chlapci popustili uzdu fantazie a uplatnili vtip a nápad. Vyzkoušeli také mnoho obtiskovacího materiálu. Další dvě skupiny byly aktivní, komunikovaly spolu a výsledkem spolupráce byly velmi zajímavé kompozice (obr. 12). Souhlasím s J. Uždilem, že v tomto věku (12-13 let), který nazývá tzv. „křizí dětského věku“ je pro žáky lepší zvolit raději koláž, než klasickou malbu. Také práce ve skupině nám může leccos o žácích prozradit a samotným žákům pomoci v rozvoji sociálního citění.

#### **4.4.4. Společný výtvarný blok**

Tento výtvarný blok se odehrával na ZŠ a MŠ Křižná, kde se setkaly děti i učitelky obou škol. Zúčastnil se šestý ročník ZŠ Salvátor, spojený čtvrtý ročník se šestým ze ZŠ a MŠ Křižná a z důvodu rozvrhových posunů se přidal i ročník devátý. Bylo umožněno pracovat v prostoru školní jídelny, dostatek prostoru byl tedy zajištěn.

Děti se v první fázi seznámily, vytvořily si vizitky a ve fázi druhé vytvářely velké plošné obrazy obkreslováním a obtiskováním rukou. Na závěr dostali všichni kartičku s poděkováním.

### **Tvoření vizitek**

Potřeby: Lepicí cedulky, fixy, pastelky, voskovky.

Všichni zúčastnění dostanou za úkol vytvořit si svoji vlastní vizitku. Tu si potom mohou vyzdobit dle svého vkusu, přikreslit to, co je charakterizuje, nebo využít oblíbených barev. Hotové vizitky si nalepí na viditelné místo, aby se mohli navzájem oslovovat jménem. Jedná se o jednoduchý, ale efektivní způsob otevření se druhým. Co všechno jsme ochotni na sebe prozradit na první pohled, čeho si na sobě vážíme a chceme ukázat i druhým.

### **Seznamovací kolečko**

Potřeby: klubíčko

Všichni se posadíme do kroužku a vysvětlím, v čem bude následující aktivita spočívat. V ruce mám klubíčko a to budu posílat dále. Ten, kdo má v ruce klubíčko nám poví, jak se jmenuje, jaké má zájmy, jestli ho výtvarné činnosti baví a může nám ukázat na pomyslném teploměru, kam až sahá jeho nálada – jestli je někde pod bodem mrazu, nebo je až nahoře na vysokých stupních (dítě tak může snadno vyjádřit, jak se cítí, nemusí své pocity verbalizovat). Zároveň se stanoví pravidlo, že mluví jen ten, kdo má klubíčko v ruce. Klubíčko se může házet, nebo předávat, samozřejmě můžeme tuto aktivitu různě obměňovat v závislosti na situaci. A když už se všichni alespoň trochu známe, můžeme se vrhnout na další činnost, tentokrát již zcela výtvarnou.

### **Barevný dialog**

Potřeby: Papíry A3, barevné pastelky, fixy či barvy.

Děti se rozdělí do dvojic, každá dvojice dostane papír, ke kterému si sednou naproti sobě. Za úkol mají začít kreslit to, co chtějí. Zanedlouho dostane jeden z dvojice pokyn, aby se snažil kreslit podle svého partnera, po nějaké době se opět vymění. Toto cvičení může mít několik variant, např. si jeden z dvojice vybírá barvu teplou, ten druhý studenou. Dialog na papíře může probíhat i v akčnější podobě, kdy má jeden z dvojice za úkol pronásledovat linii toho druhého a opět naopak. Popřípadě může mít jeden z dvojice zavřené oči a druhý mu vede po papíře ruku. Jedná se hravá a nenáročná

cvičení, která napomáhají porozumět druhému, vcítit se do něj a snažit se navodit spolupráci. A pokud se na papíře žádná harmonie nekoná, vůbec to nevádí, vždyť kontrasty a disharmonie nás mohou udržovat v příjemném napětí.

### **Hlavní činnost**

Téma: **Ruce**

Potřeby: Papíry velkého formátu, výtvarné potřeby dle uvážení – pastelky, voskovky, barvy, fixy atd.

### **Motivační vyprávění**

Ruce jsou pro lidi velmi důležité při spoustě činností. Zkuste si dát třeba ruce do kapsy – za chvíli je budete chtít vytáhnout, abyste se najedli, poškrábali, něco zvedli...Nebo takové prsty – zkuste si představit, že nemáte palce a máte si zapnout knoflík. Každá ruka je úplně jiná, podle otisků prstů naprosto bezpečně poznáme, o koho se jedná. Spojení rukou nám také může představovat přátelství. Dotek druhého znamená, že mu otevíráme cestu. Kresba na společném prostoru nám může toto spojení potvrdit.

Na úvod jsem všem rozdala barevné papírky, vždy jedna barva tvořila jednu skupinu. Tak se mi podařilo docílit nenásilného rozdělení dětí do skupin, aby se ve skupině potkaly jak děti intaktní, tak i děti s postižením. Je důležité, aby se děti z praktické školy necítily ve skupině osamocené a ohrožené, proto jsem zvolila tento přehledný způsob rozdělování. Každá skupinka dostane velký papír, a dohodne se na způsobu práce. Navrhuji dva možné postupy: první spočívá v obkreslování rukou, druhý v jejich natírání a obtiskování na papír. V prvním případě mohou průniky linií barevně dotvářet, v případě druhém mohou ze skvrn vyčíst, co jim připomínají a domalovat je. Tato práce není příliš náročná a dobrý výsledek je téměř zaručený. Děti si mohou ruce navzájem natírat a pomáhat si s obkreslováním, což je vede ke vzájemné spolupráci. Zároveň musí řešit otázku techniky, kompozice i barevnosti. Na závěr nám každá skupinka své dílo představí a pokusí se ho nějak interpretovat.

### **Postřehy z průběhu práce:**

Při tvoření vizitek a seznamování byli všichni trochu nesmělí, postupně se však atmosféra uvolňovala. Kvůli nedostatku času jsme byli nuceni vynechat cvičení

„barevný dialog“ a rovnou se pustit do hlavní činnosti. Ve skupinách již žáci pracovali naprosto sebraně, byla jsem překvapená, jak se dokázali jeden druhému přizpůsobit. Každá skupina měla naprosto jiný temperament, z některých se ozýval smích a hovor, u jiných panovala atmosféra plná pečlivého tvoření. Jsem nesmírně ráda, že se zapojily i paní učitelky, které si vybraly skupiny, kde by se popřípadě mohly objevit nějaké problémy. Naštěstí však k ničemu podobnému nedošlo a všichni pracovali s velkým záplem. Musím připustit, že rozdílný temperament skupiny má velký vliv na celkový dojem z díla.

V první skupině se sešla samá děvčata, dvě dívky ze školy praktické jsou spíše tišší povahy, ale dokážou velmi hezky a pečlivě pracovat na zadaném úkolu. Tato skupinka měla hned jasno, při řešení výkresu zvolila techniku obkreslování a barevného dotváření linií. Výsledná práce je naprosto čistá, všechny děvčata na ní zanechala svůj díl. Práce je tak sebraná, že vypadá jako by ji tvořil jeden autor (obr. 13).

Druhá skupina je smíšená, převažují v ní děti ze školy praktické a je v ní více chlapců. Všechny ve skupině bavil hoch z deváté třídy, bylo vidět, že skupina by raději vykládala, než tvořila. Nemohli se hned na začátku shodnout, který si zvolí postup a tak využili oba dva. Postupně je práce chytla, navzájem si natírali ruce barvami a obtiskovali je na papír. Zejména natírání rukou jim připadalo velmi zábavné. Nakonec dílo dotvořili pastelkami, ve skvrnách viděli obličej (obr. 14).

Třetí skupina byla velmi dynamická, také smíšená. Dvě dívky ze školy praktické byly výborně naladěny a postupně své nadšení přenesly na celou skupinu. Jejich tvorba byla velmi akční, pracovali obtiskováním. Bylo zřejmé, že vedoucí úlohu ve skupině přebírají ony. Ostatní toto rozdělení přijímali a přizpůsobovali se. Myslím, že je z této práce jasně cítit dynamika a spontánnost, se kterou bylo tvořeno. Pod rukama jim vyrostli příšery, duchové a zvířata (obr. 15).

Čtvrtá skupina byla tvořena dívkami a jen jedním chlapcem, který se zřejmě v takové společnosti cítil nespůj. Nakonec však do obrázku dokreslil dvě ruce naprosto originálním stylem. Kromě něj byla z praktické školy ve skupině ještě jedna dívka, spíše tišší povahy, bázlivá a nerozhodná. Nakonec svou ruku vtiskla do levého dolního rohu a několikrát ji obtáhla barevnými konturami (obr. 16).

Ve skupině páté byli i chlapci i děvčata, chlapci byli ze školy praktické. Děvčata se do obrázku pustila s vervou, hochy jsem musela motivovat o něco více. Nakonec se zapojili a své ruce obkreslili na opačné straně než děvčata. Na hotové práci je zřetelně



vidět hranici mezi chlapeckýma rukama a rukama děvčat na druhé straně. Vypadají, jako by se k sobě vzájemně natahovaly (obr. 17).

Poslední skupina byla také smíšená, byl v ní jen jeden chlapec ze školy praktické, zato však velmi srdečný, společenský a komunikativní. Brzy se s ním spřátelila celá skupina, kterou bavilo jeho neustálé mudrování. Na výsledném obrázku je velké množství rukou, které se navzájem prolínají. Žádné ruce zde nejsou mimo obrázek, přesně to odpovídá i dynamice této skupiny (obr. 18).

Na závěr si každá skupina vybrala svého zástupce, který obrázek představil. Mohli jsme se dozvědět, že je na nich pirátská loď s duchy, pláž u moře, ruce, které vystrkují vězni skrz mříže atd. Překvapilo mě, že zástupci skupin nebyli jen ze školy Salvátor. Prosadit se měli možnost i někteří žáci ze školy Křižná, což považuji za velký úspěch.

#### **4.5. Diskuse**

Smyslem této práce bylo navrhnout a realizovat projekt, který využívá výtvarné činnosti k vytvoření spojovacího můstku mezi osobami s postižením a osobami bez postižení. Co pro nás může umění v životě znamenat? Zklidnění, relaxaci, zamyšlení, odreagování, pomáhá žít, zpestřuje život, dodává do života šťávu...Umění tedy umožňuje prohloubení prožitku, umožňuje nám poznávat druhé a napomáhá sociální integraci. Tento projekt se podařil zrealizovat a tak mohu porovnat teoretická východiska autorů s poznatky a závěry z praxe.

Jelikož jsem směřovala výtvarné techniky spíše k abstraktnímu projevu a odklonila se od klasické kresby, nemohu tak zcela jednoznačně porovnávat práce žáků s teoretickými poznatky autorů. Výtvarný projev žáků s lehkou mentální retardací je charakteristický častou frekvencí nejrůznějších deformací tvarových i v proporcích, schematický automatizmus v zobrazování domů, aut a především postav (stejná schémata použijí při zobrazení smutného tatínka a veselého krále). V drtivé většině zobrazují figuru zepředu, často až do ukončení školní docházky (Valenta, Müller, 2007). Tyto znaky můžeme objevit především na jednom obrázku (i když se nejedná o záměrné vyobrazení postavy), a to obrázku bojujících postav z druhé hodiny (obr. 19). V jejich obličejích se objevuje schematické zobrazování, figury jsou zobrazeny zepředu, nohy a ruce však již z profilu. Podobně si chlapec vypomohl i s ringem, který jednoduše

nakreslil kolem nich. Na obrázku s výjevem z džungle můžeme spatřit neproporcionální zobrazení stromu, poměr strom – zvíře je však zachován správně (obr. 20). Další odklon od „normálu“ je patrný v představivosti. Děti s mentální retardací potřebují více času a také větší motivaci. Délka pozornosti se odvíjí od diagnózy, osobnosti dítěte a především, zda činnost dítě baví. Jelikož výtvarná výchova trvá jen 45 min, nebyl až takový problém udržet pozornost dětí až do konce.

Výtvarné techniky a postupy byly zvoleny s cílem „zaujmout“ a „uspokojit potřebu úspěšnosti“. Ze všech technik žáky obou škol oslovilo nejvíce experimentování s barvami. Do práce se pustili s velkým nadšením, technika je vhodná právě díky efektivním výsledkům. Také společné obkreslování rukou bylo zajímavé, a to nejen kvůli formě, ale i obsahu – symbolické podávání rukou.

Volné asociace při hudbě je již technika známá a pro děti nijak zvlášť lákavá. Kdybych tuto techniku příště realizovala, zaměřila bych se více na prostředí. Je potřeba zajistit nehlukné prostředí, navodit zklidnění, lepší je menší počet dětí. Na druhou stranu jsme si mohli s dětmi ze ZŠ Salvátor vyzkoušet zajímavé artefietické postupy. Nečekali jsme na líbivý finální výrobek, spíše jsme experimentovali s různými formami vyjádření v procesu tvoření. Děti s mentální retardací dle mého názoru potřebují úplně jiný postup. Od zklidnění, poslouchání hudby, vyprávění si, až po společné vedení čar, spojování různých zvuků s výtvarným projevem. Každopádně je lépe věnovat tomuto tématu více času a podle potřeby přizpůsobit dané skupině.

Koláže jsou podle J. Uždila (1974, s. 116) u dětí v období staršího školního věku vhodnější, než malba. S autorem souhlasím, koláže jsou opravdu vhodný prostředek, zvláště v kombinaci s obtiskováním různých předmětů. Děti mohou uplatnit svůj důvtip a nápad, práce ve skupinách je také určitým ozvláštňením stereotypního individuálního tvoření v lavicích. Pro děti s mentální retardací bych tohle téma – příroda a město, podpořila např. vycházkou, aby měly možnost vidět zásahy člověka v přírodě, co všechno se v našem městě nachází, jaký kousek od města je možné zajít do lesa apod. Vhodnou variantou by mohlo být využití didaktických pomůcek – obrázků, děti by mohly hádat, co na nich nepatří do přírody. Co považuji za pozitivní, je procvičení jemné motoriky – stříhání a lepení je jemná práce, která vyžaduje zručnost a trpělivost. U dětí z běžné školy by šlo toto téma rozvinout hlouběji, např. rozpracovat do trojrozměrné podoby město snů, nebo vyhlásit fotografickou soutěž. I Přesto, že jsme tomuto tématu nemohli věnovat tolik času, práce dopadly zdařile a kontrasty mezi městem a přírodou jsou zcela zřejmé.

Při práci se žáky jsem se snažila o přiměřenou motivaci ve formě jak vnitřní, tak i vnější. Motivace je nezbytně nutná, zvláště u dětí nerozhodných, váhavých, s nízkým sebevědomím a aspirací. Motivační prostředky jsem volila individuálně, někoho zaujalo samotné téma, vhodný dialog, povzbuzení, vystavení práce na školní nástěnce. Jako vzdálenější cíl jsem vytyčila tvorbu kalendáře, ve kterém budou otištěny práce dětí. Myslím, že je dobré prezentovat práce dětí širší veřejnosti nebo alespoň jinou formou. Kalendář může být zavěšen ve třídě, nebo jej může škola využít ke své prezentaci, např. jako upomínkový dárek.

I přesto, že máme v dnešní době velké množství východisek pro pojetí výtvarné výchovy, stále se ještě setkáváme se zaběhanými stereotypy práce z dob minulých. Obkreslování šablon a malování podle předlohy nedává šanci rozvoji kreativity a originalitě. Především pro děti s mentální retardací může být velmi těžké napodobit správné tvary i barevnost a zažívají neustálý pocit neúspěchu. Z tohoto důvodu je výtvarná činnost nebaví – práce neodpovídají představám pedagoga, který je hodnotí špatnými známkami. Ačkoliv hodin nebylo příliš mnoho, daly se vypořádat drobné změny. Výtvarné techniky byly voleny tak, aby vedly k co největší úspěšnosti a po konzultacích s vyučující byly nakonec rozdány samé jedničky.

Samotnou spolupráci dětí intaktních s dětmi s mentální retardací hodnotím pozitivně. Také si cením ochoty obou škol, vždyť v dnešní době se v podobných projektech spatřují spíše komplikace, nejsou-li rovnou považovány za ztrátu času. I když by se dala organizační stránka v mnohém vylepšit, děti se dokázaly přizpůsobit situaci a např. dokázaly pracovat ve skupině, i když tam nebyly se svým kamarádem. Zvládly spolu komunikovat, zorganizovat si ve skupině role, přizpůsobovat se druhým, dát prostor méně průbojným. Také spolu vytvořily zajímavá díla s ještě zajímavějšími interpretacemi. Nejvíce mě překvapil samotný přístup dětí intaktních, které nepřijímali děti s postižením jako objekt své dobročinnosti nebo soucitu, ale jako rovnocenné partnery a kolegy.

Samořejmě nemůžeme spatřovat v jednom setkání vyřešení všech problémů. Je logické, že tyto vztahy se vyvíjejí již od počátku celé společnosti v závislosti na různých kulturách a proto nelze změnit hluboce zakořeněné konvence a stereotypy během jednoho setkání. Můžeme je brát jako malý krůček přiblížení se lidem s postižením. Partnerství jim zaručeně pomůže více, než jen soucit nad jejich „neblahým“ osudem. Proto pro mne tento způsob znamená možné východisko společnosti, která se snaží přijímat specifické skupiny a pochopit jejich osobitou kulturu.

I když je projekt zaměřen na výtvarnou činnost, může být program libovolně upravován. Obměnou může být sportovní odpoledne, divadelní přehlídka, hudební setkání, workshopy apod. Vždy je potřeba přistupovat ke skupině individuálně, citlivě volit prostředky tak, aby byly přijatelné pro obě strany.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá vytvořením výtvarného projektu zaměřeným na integraci dětí s mentální retardací. Pracovala jsem jak s dětmi s mentální retardací, tak s dětmi intaktními v několika hodinách výtvarné výchovy. V závěrečném setkání jsem mohla posoudit míru integrace a vhodnost tohoto postupu k zapojení dětí s mentální retardací do společnosti.

I přes nemalé problémy spojené s organizací (především sjednocení rozvrhu obou tříd) hodnotím tuto práci pozitivně. Pedagogové se snažili vyjít maximálně vstříc a děti svou ochotou a vstřícností dokázaly, že vzájemná spolupráce je opravdu možná. Také jsem měla možnost přesvědčit se, že vhodně zvolenými technikami je stále možné děti výtvarnou činností zaujmout. Je pochopitelné, že v dnešní době, kdy populace celkově upřednostňuje virtuální prožitek zprostředkovaný moderními technologiemi a svou pozornost upíná na podněty zprostředkované masmédií, je výtvarná činnost odsouvána na okraj zájmu. Děje se tak především na druhém stupni, kdy žáci ztrácejí zájem realizovat se v oblasti umění. Dostatečnou motivací a výběrem vhodných výtvarných technik lze zájem o výtvarnou výchovu alespoň částečně zvýšit. U dětí s mentální retardací platí, že výtvarné techniky musí vést k úspěšnosti a pochvala znamená víc, než jakákoliv, i dobře míněná kritika.

Společná setkání lidí s postižením a bez postižení vidím jako krok směrem k pochopení a vytvoření správného vztahu. Správný vztah je podle mého názoru založený na kolegiálnosti a partnerství, přijímání toho druhého i s jeho specifiky. V naší společnosti převládají dva názory, na jedné straně pociťují lidé soucit, na straně druhé se najdou i takoví, kteří se dokážou lidem s postižením smát. Jako příklad fungujícího projektu mohu uvést již tradiční setkání, které pořádá Ostravsko – opavská diecéze na hoře Prašivá v Beskydech, kde se setkávají děti zdravé i handicapované a jejich rodiče. Poslední ročník s názvem „Svět mýma očima“ komentuje jedna z pořadatelek Mgr. Eva Muroňová: „Každý je jiný a vidí svět v jiném úhlu pohledu. Do tohoto úhlu pohledu jsme chtěli začlenit i ty děti a dospělé, kteří jsou nějakým způsobem, ať už fyzicky nebo duševně znevýhodněni. Tak ten jejich úhel pohledu může být pro nás zdravé i výhodou a obrovským obohacením“ (Z TV záznamu Svět mýma očima: Prašivá 2010, videoarchív TV Noe). Pro děti byly připraveny stanoviště, kde si mohly vyzkoušet, jak se hraje jinak, raduje se jinak, maluje se jinak, poslouchá se jinak, jde se jinak do

školy... Věřím, že tyto projekty jsou pro společnost prospěšné, napomáhají odbourávání bariér a pochopení specifických skupin a považují jejich „úhel pohledu“ jako výhodu a obrovské obohacení.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BABYRÁDOVÁ, H., GRECMANOVÁ, H., EXLER, P. *Škola muzejní pedagogiky 4 : Nové proudy ve výtvarné výchově, Aktivizační metody v muzejní pedagogice, Kapitoly z artefiletiky*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1869-8.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie : Texty k distančnímu vzdělávání*. 2.vyd. Brno : Paido, edice pedagogické literatury, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J. *Krása a bolest : Úloha tvořivosti, umění a hry v životě trpících a postižených*. 1.vyd. Praha : Panorama, 1985. 416 s. ISBN neuvedeno.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie : Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 9788024615653.
- DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Vydání neuvedeno. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 157 s. ISBN neuvedeno.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte : Dětská kresba z pohledu psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- HETOVÁ, L. *Škola muzejní pedagogiky 3 : Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. Vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1.
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie : Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 2.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.
- RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II : Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 34 s. ISBN 80-244-1099-0.

- RŮŽIČKOVÁ, V. Soudobé trendy v péči o osoby se specifickými potřebami. In Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. 1.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 83 s. ISBN 80-244-1479-1.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 1.vyd. Praha : Orbis, edice Pyramida, 1973. 332 s. ISBN neuvedeno.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově : Artefiletika*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefiletiky, I.díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠICKOVÁ – FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Škola muzejní pedagogiky 1 : Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3.vyd. Praha : Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 128 s. ISBN neuvedeno.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 314 s. ISBN neuvedeno.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 5. Vyd. Praha : Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2.vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze - nakladatelství Karolinum, 1999. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie : didaktika mentálně retardovaných*. 1.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. 123 s. ISBN 80-7067-211-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3.vyd. Praha : Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2.vyd. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.



## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

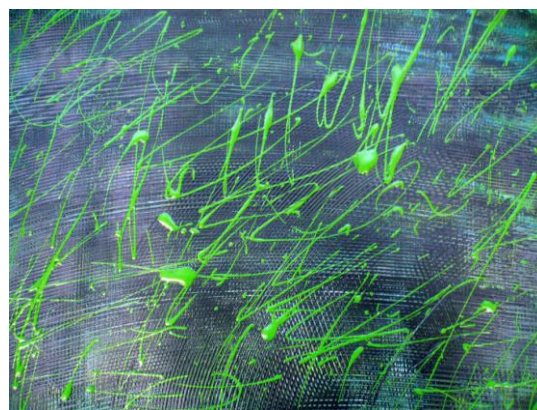
PASTOROVÁ, M. *Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola*, [online]. 2011, poslední revize 28. 3. 2009 [cit. 2011-03-28]. Dostupné z <[http://old.vuppraha.cz/soubory/nove\\_osnovy\\_vv.pdf](http://old.vuppraha.cz/soubory/nove_osnovy_vv.pdf)>.

*Svět mýma očima: Prašivá 2010* [online]. 2011, poslední revize 26. 3. 20112009 [cit. 2011-03-26]. Dostupné z <[http://tvnoe.tbsystem.cz/index.php?cs/videoarchiv/dok\\_prasiva\\_2010/quality/high](http://tvnoe.tbsystem.cz/index.php?cs/videoarchiv/dok_prasiva_2010/quality/high)>.

## SEZNAM PŘÍLOH



Obrázek č. 1



Obrázek č.. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



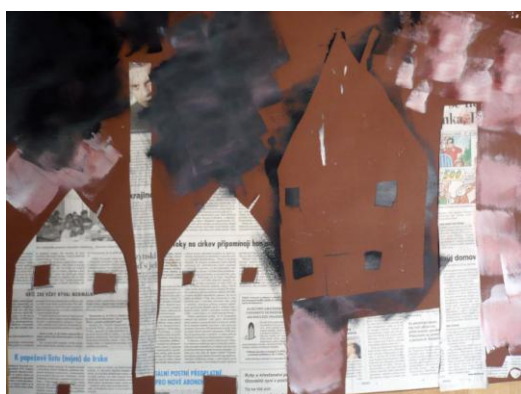
Obrázek č. 6



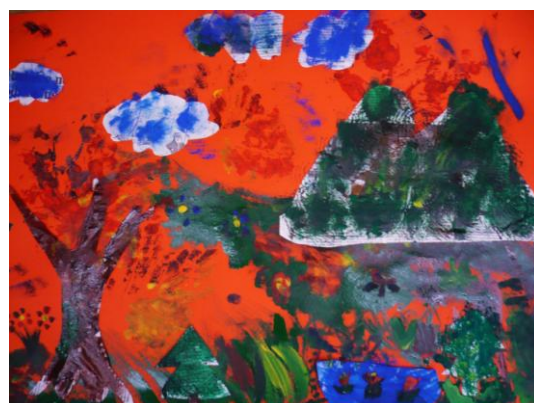
Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10



Obrázek č. 11



Obrázek č. 12



Obrázek č. 13



Obrázek č. 14



Obrázek č. 15



Obrázek č. 16



Obrázek č. 17



Obrázek č. 18



Obrázek č.19



Obrázek č.20



Obrázek č.21



Obrázek č.22



Obrázek č. 23

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Patricie Dřimalová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Výtvarný projekt zaměřený na integraci dětí s mentální retardací
<b>Název v angličtině:</b>	Creative project centred on children with mental retardation
<b>Anotace práce:</b>	Tato bakalářská práce se zabývá vytvořením výtvarného projektu se zaměřením na integraci dětí s mentální retardací. Popisuje průběh projektu, vhodnost zvolených výtvarných technik a možné využití. Zároveň se opírá o teoretické poznatky, vymezuje pojem mentální retardace, integrace, artefiletika a zabývá se současným pojetím výtvarné výchovy.
<b>Klíčová slova:</b>	mentální retardace, integrace, výtvarná výchova, artefiletika
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis is concerned with creating art project focusing on the integration of children with mental retardation. It describes the progress of the project, the suitability of the chosen art techniques and possible uses. It is also based on theoretical knowledge, defines the term mental retardation, integration, artefiletics, and deals with the current conception of Art Education.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	mental retardation, integration, art education, artefiletics
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	fotodokumentace projektu a prací
<b>Rozsah práce:</b>	61 stran včetně příloh
<b>Jazyk práce:</b>	čeština