

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ
KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Vidláková

**Využití arteterapeutických technik a artefiletiky v hodinách
výtvarné výchovy u žáků s poruchami chování**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zuzana Fišerová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Petra Vidláková

**Using of Artetherapeutical Techniques and Aftefiletics in Art
Education Lessons for Children with the Conduct Disorder**

Prague 2015

Diploma Thesis Supervisor: Mgr. Zuzana Fišerová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 27. 5. 2015

Petra Vidláková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Zuzaně Fišerové za vstřícnost, pomoc, cenné rady a věcné připomínky při vedení mé diplomové práce.

Dále považuji za svou milou povinnost poděkovat Mgr. Aloisu Kračmarovi a doc. Mgr. Vladimíru Šavelovi za trpělivost a podporu na mé cestě výtvarného pedagoga.

Ráda bych také poděkovala senátorce a starostce města Žatec Mgr. Zdeňce Hamousové za podnětné informace v oblasti speciálního školství.

Anotace

Diplomová práce se zabývá důležitým vlivem výtvarné výchovy jako diagnostického prostředku a prevence poruch chování, odrážející schopnosti, emoce, prožitky, pocity dítěte. Nezbytným předpokladem výtvarné výchovy je respekt k osobnosti dítěte, jeho způsobu nazírání a prožívání, tvořivé myšlení, hledání a formování estetických hodnot i osobních priorit. Není vždy důležitý výsledek, ale to, co při výtvarné činnosti prožijeme. Ať už vytváříme cokoli, provádíme to formou hravého dobrodružství, experimentováním, hledáním a nalézáním, které podněcuje originalitu, obrazotvornost, představivost a fantazii.

Klíčová slova

artefiletika, arteterapie, poruchy chování, prožitek, tvořivost, výtvarná hra, výtvarná výchova

Annotation

Diploma thesis deals with the important influence of art education as a diagnostic tool and prevention of behavioral disorders, reflecting children's abilities, emotions, experiences, feelings. Prerequisite for art education is a respect for the child's personality, his way of seeing and experiencing, creative thinking, exploration and formative aesthetic values or personal priorities. Result is not always important goal, but what we experience during his art activities. Whatever we are creating we make it through playful adventure, experimenting, searching and finding that encourages originality, imagination, imagination and fantasy.

Keywords

artephiletics, art education, art therapy, behavioural disorders, creativity, creative game, experience,

OBSAH

Úvod.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura.....	12
1.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	12
1.1.2 Vzdělávací obor - Výtvarná výchova	13
1.2 Prožitok ve výtvarném dobrodružství.....	17
1.3 Hodnocení jako součást procesu vyučování	20
1.3.1 Slovní hodnocení ve výtvarné výchově.....	24
1.4 Výtvarná hra	26
1.5 Tvořivost, fantazie, představivost, kreativita ve výtvarné výchově	28
1.6 Každé dítě je umělcem. Jak ale zůstat umělcem, i když dospějeme?.....	31
1.6.1 Symbol v dětském výtvarném projevu a jeho porozumění.....	32
1.7 Poruchy chování ve školním vyučování	36
1.8 ADHD.....	42
1.8.1 Projevy ADHD	44
1.9 Arteterapie, artefiletika	46
1.9.1 Arteterapie	47
1.9.2 Artefiletika	50
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
2.1 Výzkumná část.....	53
2.2 Charakteristika zařízení	55
2.3 Výzkumný vzorek.....	58
2.3.1 Charakteristika věkové skupiny žáků	58
2.4 Metodologie výzkumu	60
2.4.1 Pozorování	60
2.4.2 Rozhovor.....	61
2.4.3 Analýza výsledků činnosti	62
2.4.4 Případová studie.....	62
2.5 Kazuistiky	63
2.5.1 Kazuistika č. 1.....	63
2.5.2 Kazuistika č. 2.....	66
2.5.3 Kazuistika č. 3.....	69

2.6 Barevný svět hraní - náměty a výtvarné úkoly	71
2.6.1 Kam se schovávají broučci - hra s barvou, otiskování listů, kresba tuší	71
2.6.2 Hra na Mráz a Meluzínu	76
Závěr	82
Seznam použitých zdrojů.....	84
Přílohy.....	I
Příloha I - Bibliografické údaje	I

Úvod

V předkládané práci vycházím ze své dlouholeté pedagogické praxe vychovatelky a učitelky základní školy i základní školy praktické, zaměřené na estetické činnosti, prioritně na oblast výtvarné výchovy.

Poukazuji na důležitý vliv výtvarné výchovy jako diagnostického prostředku, odrážející schopnosti, emoce dítěte, který vychází z jeho poznání. Výsledný artefakt nám může odhalit skryté touhy, obavy, vztahy v rodině i některé charakteristické rysy. Využíváme nezastupitelný kreativní a terapeutický účinek výtvarné výchovy, podporující navázání kladných vztahů a spolupráce, překonávání překážek a těžkostí, prevenci rizikového chování.

Nezbytným předpokladem výtvarné výchovy je tvořivost, pedagogická diagnostika, reedukace a rozvoj kladně aktivní stránky osobnosti, nemělo by jít pouze o technicky dokonalé řemeslné zvládnutí techniky. Není vždy důležitý výsledek, ale to, co žák při výtvarné činnosti prožije. Ať už vytváříme cokoli, provádíme to formou dobrodružství, hravým hledáním a nalézáním.

V teoretické části se zabývám přiblížením pojmů: výtvarná výchova jako součást školního vzdělávacího programu, artefaktologie, arteterapie, poruchy chování, ADHD - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

Těžištěm praktické části bude snaha v hodinách výtvarné výchovy při společné činnosti ověřit, zda a do jaké míry lze eliminovat, usměrnit projevy chování ADHD u vybraných žáků pomocí arteterapeutických, artefaktologických přístupů, nejrůznějších metod, prostředků i výtvarných aktivit. Prozkoumat, zda je možné na základě svobodného projevu, vlastního sebevyjádření a citového prožitku přispět ke zmírnění nežádoucího chování, rozptýlit pochybnosti z neúspěchu a nahradit pocitem úspěchu, vítězství a radosti.

Nad výběrem vhodného tématu diplomové práce jsem dlouho přemýšlet nemusela. Už při předchozím studiu na pedagogické fakultě jsem od počátku "propadla" předmětu výtvarná výchova. Určitě je za tím řada výborných pedagogů, kteří se snažili ukázat nám kouzlo vyjadřování se nejrůznějšími výtvarnými prostředky, kultivovat naše výtvarné dovednosti a schopnosti, které vhodně využijeme při aktivním hledání,

objevování tvořivých řešení výtvarných zadání. Předávali nám nové vědomosti a znalosti z oboru. "Donutili" nás podívat se na svá díla jako na výpověď, pochopení, prožívání sebe sama. Často jsme při tvořivých činnostech zapomněli na čas a nechali se přenést do jiného myšlenkového světa. Vyjevovali skryté obsahy svého nevědomí a prostřednictvím nejrůznějších symbolů se dotkli hlubin vlastního procesu sebeuvědomování, jehož smysl a širší souvislosti si uvědomujeme každý podle svých životních zkušeností. Nalezli jsme podporu v našem úsilí svobodného procesu tvoření, sebepoznávání, sebeobjevování. Pomohli nám odtajnit svět našich emocí i zasutých prožitků, vlastních pocitů i myšlenek. Neměli potřebu poukazovat na to, co se nám nepovedlo, čemu nerozumíme, co neumíme tak, jak to mnohdy bývá ve školním vyučování.

Mnohokrát jsem četla různé diskuze a zažila z vlastní pedagogické praxe situace, kdy se učitelé snaží žáky nachytat na tom, co neumí, nacházet mezery ve vědomostech. Účelem zkoušení by ale mělo být hodnocení toho, co žák umí a poskytnout mu zpětnou vazbu, tzn., co se naučil, zvládnul, v čem se zlepšil, v čem chybuje, jak se více zlepšit a dále postupovat. Hodnocení by mělo mít pozitivní vyjádření a mělo by být pro žáky motivující. Je důležité si uvědomovat, že při hodnocení se nehodnotí osoba žáka, ale konkrétní ověřovaná situace. Důležité je uplatňovat přiměřenou náročnost a pedagogický takt. Soustředit se na individuální pokrok každého žáka. Chválit nejen dobrý výkon, ale i pouhou snahu. Nesmí docházet ke srovnávání žáků se spolužáky a rozdělování na úspěšné a neúspěšné.

Ráda bych pozitivní způsob hodnocení uplatnila ve své praxi učitelky 1. a 2. stupně ZŠ. Má komplexní výchovná a vzdělávací činnost je zaměřena na celkový rozvoj pozitivních rysů osobnosti žáků, rozvoj jejich zájmů, znalostí, tvořivých schopností, vnímavosti, citlivosti, hodnot, aj. probíhající podle plánu činnosti školského zařízení. Chci, aby žáci přistupovali nejen k výtvarné výchově jako k přirozeným činnostem, kde naleznou bezpečné místo pro svá vyjádření, kde mohou svobodně vyjádřit své emoce, zažít pocit jistoty a bezpečí, potěšení a radost, uspokojení z procesu tvoření. V tom mi pomáhá i artefietický přístup se zaměřením na zážitkovou stránku tvorby, který využívám při své práci s dětmi. Důležitější než výsledek, je cesta.

Každý máme v sobě programy, které jsou dané naším prostředím, rodinou, výchovou či procesem vzdělávání. Mnohdy z nejrůznějších stran slyšíme, jak nám něco

nejde, neumíme, nezvládneme a tato naučená tvrzení nás pak ovlivňují v našem dalším konání, vyvolává obavy, strachy z dalšího nezdaru. Nechci, aby moji žáci neustále zažívali zklamání z dalšího selhávání, pocity rozpačitosti z vlastní odlišnosti.

Každý člověk má touhu být nejlepší, zvítězit, mít úspěch, podat co nejlepší výkon, proto nesmíme šetřit chválou za dobrou práci, kterou žáci odvádějí. Dopřejme jim radost z úspěchu, která tak může posloužit jako motivace i do jiných jejich činností a umožnit tak rozvoj v dovednostech důležitých pro život ve společnosti. Vybavit je dovednostmi a znalostmi, postoji, kompetencemi, které uplatní v soužití s ostatními lidmi. Naučí se spolupracovat, komunikovat, tolerovat, ale i vnímat a chápat individualitu lidí kolem sebe. Svým přístupem a důvěrou ve schopnosti žáků chci ukázat, že lze změnit spoustu věcí. Snažím se o to, aby kromě předávání vědomostí a znalostí dostali co nejvíce podpory, pozornosti, ohleduplnosti. A také základ pro jejich další život v oblasti citové a vztahové.

V průběhu vyučování jsou na žáky kladeny požadavky na jejich soustředění. Musí se podřídit časovému rozvrhu, pevně stanovenému programu, kolektivu spolužáků i autoritě učitele. Proto se snažím o vytvoření klidného prostředí, individuálního přístupu i postupné dávkování zadávaných úkolů, které tvoří předpoklad pro jejich úspěšné plnění. Žáci nejsou nuceni pracovat pod tlakem, podat určitý výkon nebo soupeřit s ostatními. Naopak, mohou experimentovat a objevovat nové techniky, materiály, postupy, které často uplatňujeme i v soutěžích, kterých se s žáky účastníme.

Mají možnost zažívat dobrodružství na výtvarných výpravách za objevováním okolního světa, ale i vnitřních tajů svých emocí, prožitků, pocitů, myšlenek. Jde o významnou součást tvořivého procesu, který podněcuje originalitu, obrazotvornost, představivost, fantazii, aj. Dochází tak nejen k rozvoji výtvarných dovedností, tvořivosti jedince, ale i k navázání vzájemného kontaktu, spolupráce, respektu, schopnosti naslouchat, k rozvoji slovní zásoby, smyslového vnímání, vytrvalosti, odpovědnosti, formování hodnot a osobních priorit.

I TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura

1.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Osnovy jsou dány rámcovým vzdělávacím programem.

Rámcový vzdělávací program definuje ve školství v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha). V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní a na úrovni školské.

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň pak představuje školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.¹

Díky školskému zákonu mají učitelé možnost tvořit a připravit pro své žáky vlastní vzdělávací program, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám a odpovídá tak představám a zkušenostem s výukou. Společně se podílejí na hledání nových způsobů, možností efektivnějšího vzdělávání. Zasahují do tvorby vzdělávacího programu, upravují, vyřazují nevyhovující a naopak zařazují to, o čem se domnívají, že povede k lepšímu zkvalitnění výuky. Není striktně dáno, co musejí probrat v jednotlivých předmětech, ale pouze vymezuje rámec, jaké dovednosti v jednotlivých předmětech mají tito žáci mít, jaký je předpokládaný, očekávaný výstup. Učitelé tak dostávají předlohu, manuál, co takový dokument musí obsahovat, jak má být vytvořen.

RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.²

¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Rámcový_vzdělávací_program.

² Tamtéž.

1.1.2 Vzdělávací obor - Výtvarná výchova

Vyučovací předmět výtvarná výchova patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Výuka probíhá zpravidla ve třídě. Některé hodiny se mohou realizovat i mimo budovu školy na výstavách, vycházkách, výtvarných činnostech v plenéru apod.

Vyučovací předmět je v jednotlivých ročnících členěn do 3 oblastí:

- ❖ Výtvarné osvojování skutečnosti
- ❖ Dekorativní a prostorové práce
- ❖ Výtvarné umění a životní prostředí

Vyučovací předmět umožňuje estetické osvojování přírody a světa kolem nás prostřednictvím nejrůznějších výtvarných hravých činností. Vytváří citlivý vztah ke kráse, utváří estetický vztah k sobě a okolí, rozvíjí schopnosti žáků, zvláště vnímání, fantazii, tvořivost, vůli, senzibilitu a podporuje intelekt.

Předmět vede k tomu, aby žáci používáním vhodných výtvarných technik získali základy výtvarných dovedností a vědomostí s přihlédnutím k individuálním možnostem a schopnostem žáka. Prostřednictvím výtvarné výchovy učitel u žáků rozvíjí kultivované vystupování, vede je k hledání krásy v sobě i kolem sebe a buduje tak sebedůvěru žáků. Měl by vycházet z poznání i schopností svých žáků, z celkové vyspělosti, ta je individuální.

Předmět směřuje k chápání tradic, kritickému přístupu ke skutečnosti, nabízí vytváření osobních postojů a osobní objevování. Ať už vytváříme cokoli, prostou kresbu nebo složitější projekty, vždy to provádíme formou krásného dobrodružství, hravým hledáním a nalézáním. Není vždy důležitý výsledek, ale důležité je to, co při tom každý jedinec prožije. Nesmíme výtvarnou výchovu chápat pouze jako řemeslné zvládnutí techniky.

Součástí předmětu jsou průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Výchovné a vzdělávací strategie předmětu: Výtvarná výchova je integrujícím prvkem celkové rehabilitační práce, harmonizuje osobnost žáka a umožňuje maximálně možnou socializaci žáka (kompetence sociální a personální).

Pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci (kompetence komunikativní), zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti (kompetence pracovní). Pomocí výtvarných aktivit učitel podporuje utváření postojů a hodnot, formuje u žáků postoje environmentální, vztah ke specifickým, paměťhodnotem a folkovým zvláštnostem regionu (kompetence sociální, kompetence občanské). Žáci jsou podporováni učitelem v účasti v různých výtvarných soutěžích a jsou oceňováni za reprezentaci školy (kompetence k učení).³

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Slovní spojení klíčové kompetence je nesprávným překladem anglického competence, které používají materiály Evropské unie a OECD. Překlad slova competence je české kompetence, tedy oprávnění, povinnost, schopnost, způsobilost, pravomoc a podobně.⁴

Významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání jsou i okruhy reprezentující soudobé problémy světa. Ty jsou v RVP ZV reprezentovány jako průřezová témata, okruhy, které procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, kde umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tím přispívají k ucelení vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí.

Výtvarná výchova má ve srovnání s jinými předměty velké výhody. Není zatížená snahou „všechno probrat“, jak tomu často bývá v ostatních předmětech školního vyučování. Výtvarná výchova může využívat mnohé inovační myšlenky, kreativní aktivity, posílení estetických, uměleckých a etických aspektů ve výchově a vzdělávání. Jde o rozvoj kreativity, smyslové senzibility žáků a prožitkové stránky vzdělávacího procesu. Pro žáka se výtvarná výchova může později stát nejen východiskem jeho budoucího povolání, ale také přispívá k prevenci patologického chování. Naučí se schopnosti sebevyjádření, sebedůvěry, spontánnosti, tvořivosti,

3 ŠVP - "Spolu prakticky" ZŠ a MŠ Žatec, Dvořákova 24, okr. Louny.

4 http://cs.wikipedia.org/wiki/Klíčové_kompetence

pozornosti k sobě i ostatním, komunikační schopnosti, které v sobě dokáže podporovat i v dospělosti, v době různých životních mezníků.

Občas se stává, že dítě prochází obtížným obdobím. Může tím být problém v rodině, změna školy, bydliště, nemoc, rozvod rodičů. Každá taková událost s sebou přináší nepříjemné pocity (smutek, strach, nejistotu), kterým žák musí čelit. V těchto chvílích se mu může stát dobrým přítelem právě činnost, kterou dělá rád a dobrovolně. Kde může svobodně vyjádřit svoje pocity, emoce, myšlenky, sny. Nikdo ho nehodnotí, neobviňuje. Ve výtvarných činnostech nachází pocit bezpečí, radosti, uvolnění. Je lepší, když „sáhne“ po tužce a své pocity, prožitky (pozitivní, negativní) vyjádří kresbou, malbou, grafikou (místo vytěsnění je může negovat), může být sám sebou, a proto je dobré u žáků tuto schopnost sebevyjádření podporovat. Někdy se může výtvarná činnost stát prostředkem pomoci dětem, které mají problémy s chováním, učením, vyjadřováním, komunikací, aj.

V současnosti ze své praxe vím, že většina dětí z nudy, nespokojenosti, zaneprázdněnosti a zaměstnanosti rodičů využívá ke své zábavě místo her, pobytu venku na hřišti, v přírodě, aj. počítač nebo televizi. Sedí doma a nadměrné hraní počítačových her, zaujetí internetem, sledování televize jim spíše škodí. Jedná se o pasivní zábavu, která děti nijak nerozvíjí, naopak může negativně ovlivnit jejich chování. Násilí, které často provází počítačové hry, mohou vyvolávat sklony k agresivnímu chování, přispívat ke zhoršení mezilidských vztahů, vzniku závislosti. Sedavý způsob života sebou přináší i řadu komplikací (bolest hlavy, páteře) a nemocí (cukrovka, otylost). Myslím, že dnešní děti by měly více času věnovat pohybu a hraní.

Výtvarná výchova nám nabízí nesčetné možnosti nejrůznějších činností, technik, které můžeme transformovat do podoby pozoruhodných výtvarných projektů se silným tematickým nábojem, vnitřní propracovaností a samozřejmým akcentem na svobodu tvůrčího vyjádření a samostatnosti dětí.

V průběhu několika desetiletí byly ve výtvarné výchově překonány "krasotvary" a šablony bezduchých napodobenin a mnoho pedagogů využívá výhody projektových metod a tvořivě je přizpůsobuje specifikům výtvarné výchovy. I když i dnes se setkávám s dětskou tvorbou poznamenanou zásahem dospělého. S tvorbou, kde je potlačen přirozený a spontánní projev (nemyslím tím vliv učitele jako osobnosti). Jde o zásah do dětské tvorby předkreslením, doplněním, napodobováním. Zároveň

vnucování představy učitele o výsledku, kdy nepřipustí jiné řešení, než jediné správné, to svoje. Jde o potlačování individuálního projevu dítěte. Na první pohled může být dílo zdařilé, ať už po stránce kompozice, či techniky. Chybí-li mu však osobní prožitek dítěte, málo kdy bývá působivé, protože je zbaveno dětské bezprostřednosti. Dítě ztrácí motivaci i chuť do další tvorby také netaktním, autoritativním hodnocením svého artefaktu. Odrazuje jej od další výtvarné činnosti, ztrácí víru ve své schopnosti, což se může projevit malým sebehodnocením i v ostatních oblastech lidské činnosti.

Někteří pedagogové se při výtvarné činnosti zaměřují na výsledek, podle kterého ostatní (rodiče, veřejnost) hodnotí práci daného zařízení. Nehodnotí proces tvoření s ohledem k možnostem a věkovým zvláštnostem dítěte, ale konečný výsledek. Často jim k tomu pomáhá šablona. Žáci netvoří podle vlastních představ, prožitků, fantazie. Je jim předložen hotový, vzorový výtvar, ať už vlastní výroby pedagoga nebo jiného dítěte a tím daný konečný cíl činnosti.

Výtvarná činnost přestává být výchovou k tvořivosti, kreativitě, originalitě a stává se z ní produkce výtvarů. Nejsou to ony kouzelné dětské práce plné představ, prožitků, snů a radosti z procesu, ale výtvary bez ducha, ploché, prázdné a podobné jedno druhému. Ráda bych, aby výtvarnou výchovu bylo možné vnímat jako spontánní laboratoř, která nepřestává se zaváděním nových alternativ do praxe. Hledá kreativní možnosti práce, využívá nových médií, nezvyklých způsobů a forem prezentace uměleckého díla, rozšiřuje si nový prostor na cestě k mediální, vizuální gramotnosti, probouzí aktivitu žáka, jeho představivost, fantazii, tvořivost.

Jedna hodina výtvarné výchovy zůstává jednou z mála příležitostí, kdy žáci ve škole činí něco úplně „nepraktického“, avšak závažného, prostřednictvím tvůrčí, výtvarné výpovědi nacházejí vztah k sobě a svému okolí, nechávají v sobě rezonovat archetypální skutečnosti, vypovídají o tom, co je zlé a co dobré, hledají své odpovědi na nejrůznější otázky, rozvíjí smyslový, citový, rozumový potenciál.

Mou snahou je naučit své žáky samostatně myslet, tvořivě reagovat na podněty i zážitky, prožívat svůj vlastní výkon, kultivovat smysl pro estetické hodnoty, rozvíjet estetické cítění, získávat vztah k výtvarnému umění. Přimět je vnímat mnohotvárnost světa a podat o ní výpověď. Podněcovat přirozené impulzy touhy zkoumat věci kolem nás, prožívat hodně radosti, harmonizovat osobnost.

1.2 Prožitek ve výtvarném dobrodružství

Všechno, co podněcuje žákovskou představivost a vzbuzuje zájem o umělecké aktivity, je pro výchovu uměním zvlášť důležité.⁵

Místo použití vhodné motivace, která by měla vycházet z předešlých smyslových zkušeností žáků, kdy si pedagog s nimi povídá o jejich zážitcích a situacích jim blízkých, nabízí návod k řešení bez účasti tvořivého přístupu. Sám si mnohdy neuvědomuje, že dobrá motivace je polovinou úspěchu, jak žáky nadchnout a získat pro činnost. A tak začnou napodobovat předložený vzor, který je nijak nerozvíjí.

To, co dítě neobjeví samo, má jen poloviční hodnotu.⁶ Motivace má u žáků vzbudit zájem o činnost, zájem umělecky se vyjadřovat pomocí nejrůznějších výrazových aktivit, přinášet, zažívat kladné emoce a city. Správně žáka motivovat je cesta, jak v něm probudit, vyvolat jeho představy k výtvarnému řešení či ztvárnění daného zadání. Čím je motivace přitažlivější, o to snadněji si žák uvědomuje, získává jasnější představu o vlastním ztvárnění. Proto je tak důležité, jakým způsobem učitel vyvolá a vzbudí u žáků zájem, jak jim sdělí myšlenku výtvarného záměru. Z toho pak vyplývá i způsob, zvolení výtvarné formy a výtvarné techniky. Ponecháváme žákům prostor a svobodnou volbu výběru. Jejich rozhodování o výtvarné cestě, kterou zvolí, přispívá k svobodnému, odpovědnému myšlení, tvořivému vyjadřování, sebeporozumění. Podporuje postoje žáků a rozvíjí jejich myšlenky.

Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.⁷

Do výtvarného díla se promítne celá osobnost člověka. Každý si vybere jinou barvu, kompozici, symbol. Proto i výsledný artefakt je každý jiný, originální. Rozmanitá díla potvrzují jedinečnost každého jedince. Žákům bychom měli poskytnout co nejrozmanitější prostředky k jejich výtvarnému vyjadřování a neomezovat je v jejich tvořivosti přihlouplými, svazujícími návody, nápady „jak na to“.

⁵ Slavík, J., Wawrosz, P. *Umění zážitku, zážitek umění. II. díl.* Praha: UK, 2004, str. 184.

⁶ Uždil, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta.* Praha: SPN, 1980, str. 84.

⁷ Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001, str. 125.

Měli bychom umět v sobě najít porozumění pro jejich jinaké vidění světa i respekt jejich osobnosti. Nepotlačovat individualitu žáků svým nazíráním na výsledný vzhled výtvarných prací. Vědět, jak navodit přátelské prostředí, příjemnou, radostnou náladu i tvořivou atmosféru, kde se nebudou bát vyjádřit a otevřeně přijímat nové zážitky v prostředí, které jim přináší radost nejen z tvoření. Podporovat jejich zájem o zlepšení, hledání a využívání nových nápadů a představ. Tvořivě podněcovat jejich obrazotvornost, originalitu, tvořivost, soustředěnost. Rozvíjet individuální vztahy k životu, lidem, přírodě prostřednictvím výtvarného projevu, odrážející jejich výpovědi plné upřímnosti. Činnost ve výtvarné výchově je založena na hře a prožitku přinášející kladné emoce. Jejich zvládnutí jim přináší uspokojení, pocity libosti i harmonické utváření výtvarného projevu.

Život, tak jak ho denně zažíváme, nám přináší řadu situací, které si uvědomujeme, pocítujeme, prožíváme a můžeme se k nim ve vzpomínkách vracet. Výtvarná paměť ukládá naše vjemy, zážitky, představy a pomáhá k jejich návratům, znovuobnoveným zážitkům. Odráží individualitu žáka, jeho představivost podmíněnou smyslovými zkušenostmi, které uplatní při vlastní tvorbě. Nepřetržitě přijímáme vizuální podněty z okolního světa, tvořivě na ně reagujeme. Ziskáváme tak schopnost výtvarně myslet a cítit, uvědomujeme si vlastní reakce. Poskytují nám zpětnou vazbu, harmonické utváření výtvarného projevu.

Svět se člověku vydává prostřednictvím zážitků. V zážitku je zachována jedinečnost osobní identity, zážitek je prožíván jako privátní intimní proces.⁸

Můžeme o něm vyprávět, zdramatizovat jej, či nakreslit, ale vždy ve svém sdělení použijeme to, co považujeme sami za nejdůležitější. Stejně prožitý zážitek několika osob bude každý interpretovat po svém, podle toho, co na něj nejvíce zapůsobilo, co si nejvíce uchoval v paměti. *Zážitkem je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo fakticky zacházet.⁹*

Je důležité, aby učitel dobře znal žáky, s kterými pracuje, dobře je poznal, porozuměl, pochopil, respektoval jejich chování, citlivě přistupoval k jejich potřebám a problémům, pokud je potřeba, pomohl.

⁸ Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, str. 144.

⁹ Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění. I. díl*. Praha: UK, 2001, str. 64.

Respektoval osobnost žáka, jeho způsob nazírání na okolní svět i jeho prožívání. Přijímal jejich odlišnosti i jejich výtvarný názor a potlačil svá vlastní výtvarná vyjádření a představy o dokonalém zvládnutí výtvarného úkolu. Poskytl prostor pro jejich seberealizaci, hledání a nacházení sebe samého i pocitu osobní volnosti. Žákům se tak dostává příležitost uplatnit své vlastní zkušenosti, otvírají se prožitkům, tříbí a vytvářejí své vlastní postoje, hodnocení. Myslím tím námětově pestré výtvarné činnosti s herními prvky, prožitky a zážitky v aktivitách s pocitem dobrodružství, zdolávání překážek i svých limitů, přinášející kladné emoce. Žáci tak vstupují do nejrůznějších rolí světa fantazie, zažívají radost ze spontaneity, tvořivosti, bezprostřednosti, získávají schopnosti posunovat své hranice, budovat psychickou odolnost, sebedůvěru, sebevědomí, samostatnost, rozhodnost.

Výtvarné činnosti poskytují příležitost, kde si žáci samostatně nacházejí poznatky, dovednosti a prožívají tak radost z objevovaného. Tyto aktivity přispívají k rozvíjení výtvarných schopností, tvořivosti, poznávání svých možností, uvolňování ve výrazových prostředcích, jejich citového prožitku, osobitého vyjádření mnohem víc, než při pouhém zvyšování technických dovedností a mechanického plnění plánu činnosti.

Ukazuje se, že kreslení je především prostředkem, jak k dítěti nalézt cestu, abychom mu mohli šetrně pomáhat při získávání dovedností, znalostí a návyků. Kreslení umožňuje uvolnit pudy, dítě se kresbou vyjadřuje a uvolňuje. Proto hodiny výtvarné výchovy mohou přispět k jeho dalšímu harmonickému vývoji.¹⁰

Každý nový pokus je posouvá o kousek dál v jejich dovednostech, ale i ve vývoji osobnosti. Nechme žáky, podnikat výpravy za novými pokusy. Maximum příležitostí, objevování, experimentování jim dopřává důvěru ve vlastní síly a schopnosti.

Každé výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější.¹¹

Při činnostech využíváme kromě podněcujících metod i náš zájem, co žáci vytvořili. Na závěr vyučovací hodiny mají možnost vysvětlit, zhodnotit svá díla i díla svých spolužáků.

10 Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha:Portál, 2001, str. 109.

11 Slavíková, V. a kolektiv. *Výtvarné čarování*. Praha: UK, 2003, str. 134.

1.3 Hodnocení jako součást procesu vyučování

Pro člověka neexistuje žádné důležitější hodnocení - žádný faktor, který by byl pro jeho psychický růst a motivaci důležitější - než ocenění, které dává sám sobě.

Nathaniel Branden

Známkovat nebo neznámkovat žáky? A pokud známkovat, tak jakým způsobem? Používat slovní hodnocení? To jsou zásadní otázky, na které probíhají diskuze už řadu let a každý má svou pravdu o způsobu hodnocení. Jak zajistit hodnocení, které by žákům více pomáhalo, než škodilo. Zvláště jde-li o výtvarnou výchovu, kde je vše založeno spíše na subjektivním pohledu.

Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.¹²

Hodnocení provádí každý z nás vlastně docela často, aniž si to uvědomujeme, a to na cokoli. Vynášíme hodnotící komentáře: "Takhle to nedělej, to není ono." Proč to nezkusíš obráceně." "To se mi nelíbí." "Ty ses zbláznil." "To se ti nepodařilo". Vyjadřujeme se tak nejen k nejruznějším činnostem, projevům, aktivitám, výtvorům našich blízkých, spolupracovníků, sousedů, ale i cizích lidí. A to ve většině případů zcela ovlivnění našim subjektivním názorem.

Hodnocení ve výtvarné výchově, které používáme v průběhu vyučování, slouží jako zpětná vazba pro žáky, jak a jakým způsobem dochází ke splnění daného výtvarného problému, cíle. Hodnocení je jedním z nejdůležitějších pedagogických nástrojů, jak dosahovat cílů výuky.

Ale hodnocení nemusí být jenom prostředek k dosažení cíle. Ono samo se může stát jedním z cílů vzdělávání. To znamená, že bude považováno za dovednost, kterou má žák v průběhu učení ovládnout.¹³

V závěru každé naší hodiny výtvarné výchovy probíhá hodnocení "vernisáž" výtvarných prací žáků i vlastní sebehodnocení. Jak se jim pracovalo, co je zaujalo apod. Vytvořená díla vystavíme, aby si je mohli všichni lépe prohlédnout. Každý žák má

12 Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, str. 176.

13 Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999, str. 75.

k dispozici tři kolečka, které může libovolně přiložit k pracím, které ho nejvíce zaujaly a zaslouží si ocenění.

Bez ohledu na koncepci, která ve výuce převládá, hodnocení ve škole sleduje cíle vzdělávání, tj. týká se kompetencí nebo dílčích služeb kompetencí, ke kterým mají žáci dospět. Rozdíly mezi vzdělávacími koncepcemi jsou pouze v tom, jak jsou cíle vymezovány a jak se s nimi při hodnocení konkrétně pedagogicky pracuje.¹⁴

Dochází k rozvoji komunikačních dovedností, posílení kompetencí, i vlastní zodpovědnosti, kdy se žáci učí ohodnotit nejen sebe, ale i své spolužáky. Nesnaží se nikoho zesměšnit, ani kritizovat práce druhých. Vše probíhá v přátelské atmosféře, žádná práce není špatná. Smyslem je rozvoj tvořivého vyjadřování, hledání nových nápadů, uvolnění, schopnost komunikace.

Učí se obhájit svůj názor, proč se jim daný artefakt líbí nejvíce. Např. sledují barevnou kompozici, uspořádání prvků na ploše, zvládnutí kresby postavy, hru s geometrickými prvky, ale třeba i snahu a energii s jakou se žák pustil do zdoání výtvarného zadání nebo zvládnutí výtvarné techniky. Je zajímavé sledovat jejich vzájemná hodnocení. Postupem času se naučili vyjadřovat i jinými pojmy, než jenom "líbí", "nelíbí".

Hodnocení žáků nevychází pouze z předem stanovených požadavků, ale mělo by být i mezi učitelem a žáky co nejvíce odpovídající hodnocení pro danou situaci. Toto průběžné hodnocení postavené na individuálním dialogu, je velmi konkrétním způsobem, jak předávat hodnoty a principy, které učitel považuje za podstatné.

Neměli by se bát vyjádřit svůj názor k prezentovaným dílům ostatních spolužáků, ale také nezesměšňovat a nevysmívat se, pokud se nějaké dílo nezdařilo. Učitel by neměl do jejich hodnocení zasahovat a usměrňovat. Důležité je stanovení požadavků na začátku hodiny. Seznámit žáky s tím, co je pro nás cílem, čeho chceme dosáhnout, jak správně postupovat při různě zvolených technikách.

Výchovný proces má za úkol rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti, má poskytovat předpoklady pro růst a osobní rozvoj jedince. Seberozvoj jako cíl výchovy předpokládá seberozvíjející aktivity během celého procesu výchovy.

14 Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999, str. 77.

Podmínkou seberozvíjení je sebepoznání a sebehodnocení jako neoddělitelná součást výchovně-vzdělávacího procesu.¹⁵

Někteří učitelé při stanovení cílů rozvíjení tvořivosti u žáků spíše hodnotí jejich pečlivost, čistotu práce a přesné respektování požadavků učitele, protože u většiny příkladů je kladen větší důsledek zaměření cíle práce, nesledují samotný proces tvoření.

Výtvarný projev je přirozeným vyjadřovacím prostředkem, který se postupně vlivem nesprávného působení učitelů stává snahou o co nejlepší "výkres" a vyhovění přáním a požadavkům vyučujícího a dosažení pochvaly. Neměli by mít pocit, že dělají něco, co chci, aby dělali, že musí plnit mé požadavky a zadání. Je obtížné najít správná kritéria a vyvarovat se při hodnocení svého subjektivního hodnocení.

Podstatou vzdělávání (výchovy, vyučování) je v každém případě změna žáka, který se má pod výchovným vlivem stát poučenější, dovednější, moudřejší, uvážlivější, zkrátka nějak lepší, kompetentnější, než předtím. Ono "lepší, kompetentnější..." je nejobecnějším cílem vzdělávání, kterého jsou si vědomi jejich učitelé i žáci, bez ohledu na vzdělávací koncepci. Musíte vědět, co chcete a co považujete za dobré, aby jste mohli za tím jít, vysvětlovat i obhajovat vaši cestu a nakonec toho dosáhnout.¹⁶

Hodnocení by mělo být srozumitelné, žáci by měli vědět, konkrétní cíl práce. Nesmějí cítit pocit nejistoty, bezmocnosti. Je důležité, aby měl každý žák na svou práci dostatek času, proto je třeba dbát na individuální vlastnosti žáků, na věkové zvláštnosti, případně tělesné postižení. Hodnocení bývá zpětnou vazbou, k upevnování správných nebo potlačování nežádoucích výkonů žáků. Hodnocení má motivační funkci, při kladném hodnocení přispívá k dobrému klimatu ve třídě, posouvá žáky v jejich vývoji.

Hodnocení a klasifikace znevýhodněných žáků mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Každé hodnocení zasahuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení, nemálo ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může silně poznamenat jeho budoucí pracovní nebo studijní kariéru. Dětem s SPU je nezbytné věnovat speciální pozornost a péči po celou dobu docházky do škol a školských zařízení.¹⁷

15 Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2009, str. 14.

16 Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999, str. 80.

17 Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999, str. 140.

Někdy se stává z hodnocení tzv. nálepkování, pod kterým je člověk označen jako celá osobnost a brán tak u ostatních učitelů. Nedochozí pak k hodnocení konkrétní činnosti, úspěchu či neúspěchu, ale může jít o hodnocení vlastních schopností.

Žák tak přijme "nálepku" jsem nemožný, blbý, hloupý, místo - dnes se mi to moc nepodařilo.

Proto je v takových chvílích důležité, aby i učitel hodnotil žáky pozitivně, neporovnával je mezi sebou. Dnes se ti to nepovedlo, příště to bude lepší nebo zítra to zkusíš znova.

Neméně důležité je, jaká je osobní zkušenost dítěte s úspěchem - nakolik mu jeho okolí dovolí uvědomit si jej a užívat. Proto byste neměli zapomínat dopřát svým žákům radovat se z pěkného hodnocení, měli byste je dokonce učit oslavit úspěch a "udělat si za něj radost", třeba jen maličkou.¹⁸

Naše společná hodnocení probíhají v přirozeném dialogu, vždy jde o spolupráci učitele a žáků. Společná radost z výsledků je silným motivačním činitelem pro naši další společnou výtvarnou činnost, pro naše další vzájemné sdílení svých prožitků. Vyvolává pozitivní reakce, emoce a dodává pocit sebedůvěry. Motivuje a podněcuje k dalším výtvarným činnostem, prohlubuje zájem o daný předmět, rozvíjí sebekontrolu a sebehodnocení.

To, jak sebe žák hodnotí, záleží i na tom, jak k hodnocení přistupovali jeho rodiče, později učitelé, vychovatelé i ostatní lidé, které během svého života potkával.

Sebehodnocení vyjadřuje vztah k sobě samému, pomáhá objasnit mnohé skutečnosti, které jsou důležité pro další rozvoj osobnosti žáka. Funguje jako zpětná vazba osvojených dovedností, vědomostí, postojů, ale i prožitků. Zároveň nám dává možnost volit postupy, strategie, cesty k dosahování vyšší úrovně výsledků ve vzdělávání i osobní spokojenosti.

Kladným hodnocením posilujeme jeho vlastní hodnotu, kompetence, sebevědomí, přispíváme k prevenci sociálně-patologických jevů nejen ve škole. Hodnotící aktivity pozitivně ovlivňují naše myšlení, přispívají k samostatnosti, rozhodnosti, odpovědnosti.

O tom, co člověk od sebe očekává a jak sám sebe hodnotí, rozhodují v první řadě nároky, které vůči němu uplatňují lidé z jeho okolí.

18 Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999, str. 145.

1.3.1 Slovní hodnocení ve výtvarné výchově

*Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků - jejich výkonů, činností, chování - je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky náročné učební činnosti.*¹⁹

*Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých se účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývání hlavou, jednoduchá pochvala...), ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány (závěrečné zkoušky, rozsáhlejší písemné práce, v podstatě i pravidelné zkoušení u tabule jako začátek téměř každé běžné vyučovací hodiny).*²⁰

Jedna z možností, jak hodnotit žáky je slovní hodnocení. Jedná se o hodnocení průběžné, které využíváme ve své pedagogické praxi velmi často.

*Výhody, která má slovní hodnocení proti známce, spočívá mimo jiné v dialogické formě - obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, který mu sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně.*²¹

Ústně hodnotíme průběh činností, nejen ve výtvarné výchově, ale i v ostatních předmětech, kdy žáci okamžitě dostávají zpětnou vazbu za předpokladu, že hodnocení je věcné, srozumitelné a mělo by být pozitivní. Nepoužíváme slova jako "jsi neschopný", "zase to nezvládáš", "jsi hlupák", "nic neumíš". Naopak používáme pozitivní hodnocení, kdy vyzdvihneme, to, co žák zvládá, umí, chápe. Pokud něco nezvládá, netajíme to před ním, ale upozorníme např., "musíš si ještě procvičit", "potřebuješ si ještě zopakovat", "příště se ti určitě povede lépe".

Ve výtvarné výchově slouží slovní hodnocení např. při představení konkrétních artefaktů žáků prezentovaných na nejrůznějších soutěžích, vernisážích, školních slavnostech, ale i ve vyučování. Doprovází průběh výtvarných činností jako povzbuzení a podpora v jejich snažení za zdoláním výtvarného zadání.

19 Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, str. 16.

20 Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, str. 17.

21 Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, str. 88.

Pozitiva slovního hodnocení:

- *Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože mu umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.*
- *Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu. Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.*
- *Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.*
- *Slovní hodnocení může spíše zaměřovat svoji pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení.*
- *Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.*
- *Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit.*
- *Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všimá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka.²²*

Slovní písemné hodnocení provádíme buď průběžně do notýsků, nebo jako závěrečná hodnocení ve formě vysvědčení. Slovní hodnocení jsou mnohem náročnější pro pedagogy, než pouhé hodnocení známkou. Vyžadují důkladnou pedagogickou diagnostiku i velmi dobré interpretační schopnosti.

Nikdy nepoužíváme negativní hodnocení "neumíš", "nezvládneš", "nedokážeš", ani nekritizujeme nedostatky, ale dáváme naději na zlepšení.

Slovní hodnocení se běžně na naší škole využívá u žáků ve speciálních třídách, na základní škole pouze na přání rodičů. Osvědčilo se nám jako součást netradičního přístupu k výchovně vzdělávací práci, kdy se hodnotí nejen vědomosti, znalosti, schopnosti žáka, ale i jeho osobnostní složky.

²² Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, str. 16.

1.4 Výtvarná hra

Stejně jako umělecká díla jsou autorovou výpovědí o světě, o lidech i o sobě, tak i dětské kresby můžeme považovat za výpověď dítěte o jeho pocitech, zájmech, myšlenkách, touhách.²³

Od nejtělejšího věku je vhodné seznamovat děti s výtvarným uměním a rozvíjet u nich fantazii, tvořivost, kreativitu, zručnost, hravost i jejich výtvarně technické schopnosti stříháním, lepením, mačkáním, skládáním. Učí se komunikovat a tvořivě spolupracovat s ostatními dětmi na společných projektech.

Výtvarná hra děti seznamuje s materiály a nástroji. Haptické zkoumání materiálů přináší výtvarné zkušenosti, pramenící z trhání, ohýbání, hnětení, drásání, polévání nebo perforování hmoty.²⁴

Využíváme tak jejich přirozenou touhu odhalovat a poznávat svět kolem sebe. Stále objevovat něco nového pomocí výtvarných her i tvořivých činností, které jim pomáhají všimnout si obyčejných věcí kolem sebe, přírody, lidí a pokoušejí se je výtvarně ozvláštnit. Společná dobrodružství i společné zážitky při výtvarných hrách, které začínají kouzelným slůvkem "jako" děti obohacují. Putování a prožívání světem fantazie je cestou za dobrodružstvím a splněných přání. Cestou růstu harmonické osobnosti, sebepoznáním, seberealizací, ovlivňující postoje a hodnoty.

Charakteristické pro výtvarnou hru je, že obsahuje neomezený počet možných řešení a že jde o činnost, do níž v průběhu realizace mohou zasahovat nejrůznější vnější i vnitřní podněty a ovlivňovat tak konečnou podobu práce.²⁵ Výtvarné hrátky nám umožňují setkání s nejrůznějšími technikami, materiály, nástroji, výrazovými prostředky. Mají výzkumný, hravý nebo cvičný charakter a stojí v samých zárodcích výtvarného tvoření. Často vznikají spontánně tak, že dítě „zkouší“ nějaký nástroj nebo materiál a hraje si s ním. Přitom zanechává výtvarné stopy, které vyvolávají radost dítěte.²⁶

Každé roční období nám nabízí svou specifičností množství nejrůznějších podnětů i materiálů. Využíváme nejen přírodní (písek, kameny, šišky, větve, aj.), ale

23 Pavlíkanová, M. *Význam a úloha umění pro děti*. Informatorium 3-8. 2005, roč. XIII, č. 6, str. 10.

24 Roeselová, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, str.19.

25 Trojan, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Praha: UK, 1984, str. 35.

26 Slavíková, V. a kolektiv. *Výtvarné čarování*. Praha: UK, 2003, str. 152.

i odpadový nebo zbytkový (kousky látek, vlny, knoflíky, aj.) materiál. Tvoříme ve třídě, keramické dílně nebo v přírodě. Hra je provázena zájmem i radostí dětí bez strachu o výsledek své činnosti. Jde především o společné prožitky během procesu hry.

*Hra je tedy svobodná, radostná činnost, je spontánní, dobrovolná, nemá žádné vedlejší cíle, vyžaduje ze stran hráče aktivní účast.*²⁷

*Výtvarné hry jako prostředek poznávání výtvarného řádu a řeči materiálů či nástrojů rozvíjejí tvořivost žáka a živým, dynamickým způsobem ho přivádějí k základním znalostem a dovednostem. Současně mu otvírají cestu objevování výrazových hodnot výtvarné řeči a tím i sebevyjádření.*²⁸

Nesnažím se ovlivňovat žáky svým viděním okolního světa a svými zkušenostmi. Snažím se, aby si našli svou vlastní cestu, svůj vlastní, osobitý způsob vyjadřování. Chtěla bych, aby sami přicházeli na to, že mohou vytvořit vše, pokud si budou věřit. Aby zažívali radost, potěšení z tvoření, z nových postupů, výtvarných zážitků, ale i radost z toho, že něco dokážou nakreslit, namalovat, vytvořit. Aby v sobě posilovali důvěru ve své schopnosti, důvěru v sebe sama. Podstatný je proces tvoření, nikoli výsledek, spontánnost a svoboda projevu, prožitek.

*Nahlížíme-li na dětský obrázek měřítky a životními zkušenostmi dospělého člověka, pak vnímáme především náš hodnotový systém a vztah k umění. To znamená, že se pohybujeme ve zcela jiné rovině, než v jaké se pohybuje dítě. Vkus veřejnosti tak může přivést učitele ke snaze přizpůsobit výsledný vzhled výtvarných prací pohledu dospělého diváka a potlačit tak mimoděk individualitu dítěte.*²⁹

S „ovlivněním, zásahem“ do dětské práce se mnohdy setkávám při vystavování, výtvarném prezentování škol na veřejnosti, při různých soutěžích, přehlídkách. Všechny jsou krásné, precizní, po technické stránce dokonalé. U většiny z nich je patrné, že je potlačena vlastní iniciativa dětí, jejich originalita, myšlení, osobitý projev, vlastní vyjadřovací, výrazové prostředky, hodnota prožitku.

Prožít umělecké dílo je důležitější, než mu rozumět.

Victor Vasarely

27 Liebmann, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005, str. 25.

28 Roeselová, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000, str. 16.

29 Roeselová, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 13.

1.5 Tvořivost, fantazie, představivost, kreativita ve výtvarné výchově

Výtvarná tvořivost je pro člověka přirozená, každý člověk je schopen tvořit smysluplná výtvarná díla, pokud se stimuluje tvořivá atmosféra uvnitř skupiny, je potenciál jejího rozvoje a sdílených pozitivních pocitů takřka neomezený.³⁰

Podstatou tvořivosti je schopnost objevovat nové postupy, myšlenky, závěry. Intelkt pracuje s fakty, tvořivost využívá smyslové činnosti, intuici.

Tvořivost je vlastností myšlení, tedy i myšlení výtvarného. Ve výtvarné výchově se tvořivost projevuje schopností objevit originální nápad a způsob jeho zaznamenání, vyhodnotit jeho kvality a možnosti jeho dalšího vývoje, variovat námět nebo nabízející se výtvarnou formou. Jindy tvořivost zprostředkovává proměňování běžného na nezvyklé pomocí asociací ryba - zrcadlo odráží podvodní svět, ryba - pták se vznáší na nebi, ruční pilka se mění na dravce, v duhové šupině je zaklet rybí život... Nad uměleckým dílem tvořivost otevírá prostor pro aplikaci postupů umělce a jejich parafrázování. Nad materiály a nástroji se tvořivost mění na čistou hru, která podporuje soulad mezi obsahem a formou. Od řešení výtvarných problémů se tak pozornost posouvá k objevům, které se zprvu bezděčně a později vědomě přenášejí do volné tvorby.³¹

Někdo zastává názor, že tvořivost je nám dána jako vrozená schopnost, jiní, že ji můžeme výchovou postupně rozvíjet. Každý v sobě máme určitou schopnost tvořivosti. Jisté je, že tvořivost se projevuje v různých oblastech a je jednou z nejdůležitějších schopností pro život v současném světě.

Tvořivost - duševní schopnost, která vychází z poznávacích i motivačních procesů, ve kterých však hraje důležitou úlohu též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.³²

Tvořivost nám pomáhá přizpůsobovat se měnícím životním podmínkám. Proto bychom měli tuto schopnost u žáků podporovat, podněcovat. Zadávat úkoly, které

30 Campbellová, J. *Techniky arteterapie*. Praha: Portál, 2000, str. 19.

31 Roeselová, H. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah 2004, str. 15.

32 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, str. 30.

rozvíjí tvořivost, fantazii, představivost. Tvořivost, kreativita, fantazie, sny, hledání různých řešení, to je cesta pokroku k obohacení a rozvoji lidské osobnosti.

*Představivost je schopnost našeho vědomí vytvářet představy, tj. smyslové obrazy něčeho, co aktuálně nevnímáme, nebo oživit minulé zážitky.*³³

Představy jsou pro nás důležité, jsou založené na zkušenosti, ale můžeme si vytvářet představy i o věcech nehmotných (představy paměťové, fantazijní).

Tvořivost, fantazie, představivost, to všechno je důležitým předpokladem pro výtvarné hry a tvořivé činnosti. Můžeme se přenést do jiných světů, představovat si neexistující věci, předměty, jevy. Můžeme se ocitnout v barevném světě plných kouzel, překvapení, zážitků, tajemna, napětí, údivu, radosti, úspěchu, potěšení.

*Mé vidění, fantazie, vzpomínky, myšlenky. Jde o dobrodružství, ne o projev dokonalosti. Osobní výpověď. Když přináší člověku radost, je dokonalé. Tvůrčí proces. Tvůrčí proces nám často dává odpovědi tam, kde nebyly položeny žádné otázky, vznikají řešení tam, kde nebyl zjevný žádný problém, a do úhledných balíčků se propojuje množství myšlenek, které byly dříve izolované, a chyběla jim souvislost.*³⁴

„Fantazie je důležitější než vědomosti...“

Albert Einstein

Kreativita je nejvyšší projev lidského ducha. Kreativitu máme objektivní, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořiny. Subjektivní kreativitu, při které vznikají produkty dosud nevytvořené, ale nemají bezprostřední společenskou hodnotu. Mají význam pro další intelektuální rozvoj dětí.

Kreativní schopnosti u dětí ovlivňuje jejich kreativní prostředí, ve kterém vyrůstají, různé odlišnosti motivace v rodinném, školním prostředí. Proto bychom měli pro žáky vytvořit vhodné kreativní prostředí. Zařazovat do výuky takové metody, které podporují kreativitu, tvořivost ve výuce, představivost, tvořivé vnímání, aj. Vedeme žáky k samostatnému nalézání řešení, hledání možností, aktivnosti, zodpovědnosti. Podporujeme vhodnou komunikaci, argumentaci, tvořivé myšlení žáků, spolupráci v pozitivní atmosféře volnosti a hry.

33 Vágnerová, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, str. 71.

34 Meglinová, D., Meglin, N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001, str. 189.

Znaky kreativity:

- Fluence, plynulost - schopnost pohotově, lehce vytvořit co nejvíce produktů, nápadů určitého druhu (např. výtvarných symbolů), schopnost plynule se vyjádřit.
- Flexibilita, rozmanitost - pružně vytvářet různorodá řešení problémů (nachází nové zobrazovací postupy), měnit postupy a způsoby řešení.
- Originalita - schopnost produkovat originální výtvarné techniky, nalézat nezvyklá řešení problémů.
- Senzitivita - citlivost na problémy (např. umět si vybrat vhodný námět v krajině), rozeznávat existenci problémů.
- Elaborace - schopnost vypracovat detaily (např. dokončit obraz v určitém stylu), doplnit a rozvést určitý nápad.
- Redefinování - schopnost změnit funkci předmětu nebo jeho části a použít ho novým způsobem (nové, netradiční materiály ve výtvarné výchově), nalézat nová řešení.

poznámky z přednášky

V některých teoriích se tvrdí, že kreativita je nejvznešenější schopnost lidstva. Je to schopnost dosáhnout sebe-aktualizace, najít ve světě smysl a objevit životní cíl, vyplývající ze smysluplné tvůrčí interakce a rozvoje aktivní představivosti. Tvorba, jako svrchovaná lidská schopnost bývá spojována s přizpůsobivostí, zvládnutím zátěžových situací a zralým řešením problémů. Tvůrčí jedinci s rozvinutou představivostí zažívají v životě méně nudy, méně se dají zastrašit překážkami a lépe snášejí úzkost, plynoucí z nejasných nebo stresových situací.³⁵

"Tvorba je experiment a experiment je východiskem všech moderních uměleckých názorů.

Umělec, který experimentuje, nehovoří o pravdivosti, o skutečnosti v obraze, ale o tvorbě, o tvořivosti, což znamená mnohem víc, neboť v tvorbě je zahrnutu každé výtvarné snažení.

L. Fula

35 Arteterapie. 20-21/2009 str. 44.

1.6 Každé dítě je umělcem. Jak ale zůstat umělcem, i když dospějeme?

Pablo Picasso

Neexistuje žádný kontakt mezi lidmi, bez vzájemného působení, bez ovlivnění, interakce. Koho by nezasáhl milý, laskavý obličej a naopak. Jaké reakce vyvolá obličej zamračený, nepřístupný? Také výtvarné dílo může předávat určité informace, vyjadřovat to, co je slovy nevyjádřitelné, působit na ostatní, přinášet emoce.

Oko, zvané okno do duše, je hlavní cestou, již lidský rozum může bohatě a velkolepě zkoumat nekonečné dílo...ucho je druhé, a to zušlechťuje vyprávěním o věcech, jež oko vidělo.³⁶

Pomocí vyjadřovacích prostředků (tvary, barvy, aj.) nám díla sdělují své představy, objevy, které publikum přijímá prostřednictvím svých smyslů a mohou je silně zasáhnout. Tvorba nám umožňuje široké pole spolupráce s divákem. Každý jednotlivec si najde v díle to, co chce, co ho nejvíce oslovilo. Někoho zaujmou barvy, tvary, jiného kompozice. Obrazy mohou vyvolat u diváka díky jeho vlastní fantazii a představivosti i jiné polohy, pocity pozitivní nebo naopak záporné. Ovlivňovat naše nálady, celkovou duševní pohodu a spoluvytvářet obraz osobnosti.

Umění poskytuje člověku možnost nejenom zahlédnout obraz sebe sama, ale také sebe sama prožít.³⁷

Barva je ve výtvarném umění základní prostředek, který vzbuzuje různé reakce, zprostředkovává okamžité dojmy, ovlivňuje naše pocity, nálady, duševní stavy, ale i naši fyzickou pohodu. Každou barvu vnímáme jinak. Některé barevné tóny vyjadřují radost, veselost, tajemno, jiné smutek, melancholii.

Vzniká tak prostor pro hledání myšlenek, pocitů a představ, které se stávají výpovědí, putující dál k ostatním lidem.

Žádný upřímný osobní pokus umělecky se vyjádřit nemůže být nikdy špatný. Proto neomezujeme žáky v jejich vlastním pohledu na okolní svět, kdy pomocí barev a tvarů vyjadřují své emoce, pocity, nálady, představy, osobní zkušenosti a poodhalují nám svůj svět, svou cestu za poznáním.

36 Pečířka, J., Lukasey, A. *Život a dílo Mistra Leonarda*. Praha: Columbus, 2005, str. 64.

37 Babyrádová, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, str. 57.

1.6.1 Symbol v dětském výtvarném projevu a jeho porozumění

Dříve než se dítě naučí mluvit a než ovládne slovní zásobu a jazykové prostředky do té míry, aby mohlo vyjadřovat to, co cítí a myslí - tedy prezentovat svůj "horizont zkušeností" řečovým znakem, jenž je ve společnosti kodifikován a jemuž je třeba se teprve naučit, naskýtá se mu příležitost k vyjádření vlastního horizontu zkušenosti prostřednictvím grafického záznamu nebo ztvárnění hmoty v prostoru. Ale i tehdy, když řeč již ovládá, zůstává v jeho vědomí něco, co slovy nelze plně sdělit. Dítě tvoří za účelem komunikace se světem grafický nebo plastický znak, který se často stává symbolem.³⁸

Výsledný artefakt dítěte je odrazem, výpovědí o jeho vztahu k životu kolem něj.

Jaký diagnostický význam mají barvy, kompozice tvarů na ploše pro nás pedagogy? Pochopit, rozpoznat, interpretovat dětskou kresbu není vůbec jednoduché a vyžaduje od pedagoga nejen psychologické zkušenosti, ale také znalost rodinného prostředí, okolnosti, za kterých kresba vznikla apod. Nelze na základě jednoho výsledného artefaktu stanovit závěr např. o nefunkčnosti rodiny, je třeba několik různých kreseb. Také je dobré dítě při kresbě pozorovat, všímáme si zda má o výtvarnou činnost zájem, zda tvoří s radostí, spontánně, bez zábran, apod.

Význam barev

Barvy nás obklopují všude kolem a působí na nás, aniž si to více, či méně uvědomujeme. Proč zaměříme naši pozornost na vzdálenější osobu s jasně červenou bundou a jinou, stojící hned vedle nás přehlédneme. Je to tím, že má nevýraznou barvu? Co o nás barvy, které máme kolem sebe, které preferujeme (např. v našem šatníku) vypovídají? Každý z nás má svou oblíbenou barvu, kterou upřednostňuje na základě naší evropské kultury.

Řeč barev je součástí základní a velmi obsáhlé symboliky, s níž se setkáváme v nejrozmanitějších oblastech života a která se týká lidí, věcí apod. Výběru a použití

38 Babyrádová, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, str. 15.

barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku subjektu.

Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat, prozrazuje citovou prázdnotu, někdy asociální tendence. Při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti - intenzita, hustota, viditelnost z dálky, odstín. Všechny tyto prvky specifikují hodnotu té či oné části kresby. Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.³⁹

Barvy na nás působí a naopak prostřednictvím barev prozrazujeme, jak se cítíme, jakou máme náladu. Většinou se mi potvrdilo, že používáním teplých a veselých barev prozrazujeme naši veselou, radostnou náladu, naopak tlumené a tmavé barvy jsou známkou našeho smutku.

Červená - používaná červená barva před šestým rokem u dětí ještě nenaznačuje sklon k agresivitě a nižší kontrole emocí, tak jako u dětí starších šesti let. Červená je barvou síly a energie. U dětí symbolizuje radost, lásku, ale také život (krev).

Žlutá - někdy nám prozrazuje závislost dítěte na rodičích, na dospělých. Pro děti je barvou slunce, radosti, veselosti.

Modrá - používání modré barvy v šesti letech znamená, že je dítě dobře adaptované, pokud používá výhradně modrou, znamená to přílišnou sebekontrolu. Tuto barvu mají děti spojenou s barvou vody, nebe. Se svobodou, volností, klidem, harmonií.

Zelená - odráží sociální vztahy. U dětí jde o barvu spojenou s přírodou, rovnováhou. Má uklidňující a regenerační vliv.

Hnědá - stejně jako tmavé nevýrazné barvy odráží i hnědá barva špatnou rodinnou a sociální adaptaci dítěte, jeho konflikty. Tyto barvy většinou s oblibou volí umíněné děti. Symbolizuje zemi, stabilitu, většina dětí ji označila jako barvu smutku.

Fialová - vyjadřuje známky neklidu, prozrazuje úzkost. Je používána hlavně v obdobích obtížné adaptace. Je barvou mystiky a duchovna, u dětí není často používána.

³⁹ Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 36.

Černá - vyskytuje se u různě starých dětí, prozrazuje určitou míru úzkosti. V období puberty vyjadřuje nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů. Jednoznačně všechny děti ji označily jako barvu smutku (pohřeb), někteří za barvu noci. Také mají černou barvu spojenou s negativním chováním, zlobou.

Jaké bylo jejich překvapení, když se dověděly, že v některých kulturách naopak barvou smutku je barva bílá. Děti ji mají spojenou s anděly, považují bílou barvu za symbol čistoty a nevinnosti.

*V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně vzato jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně odpor k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo také špatný zdravotní stav.*⁴⁰

Čáry - již samotná síla čáry nám hodně napoví o dítěti. Lehké, tenké čáry kreslí děti s nízkým sebevědomím, bojácné, které si nevěří. Naopak silné čáry s razancí, mnohdy až protrhnou papír zase děti se sklonem k agresivitě.

Dům vypovídá mnoho o osobnosti a charakteru dítěte. Dům patří k nejoblíbenějším dětským tématům. Má v sobě četné symboly – přístřeší, rodinné teplo, otevření vnějšímu světu atd. "Každá stavba se podobá člověku, je antropomorfní, má obličej, oči, ústa, uši, funkce, a dokonce i duši." Děti tedy kreslí dům jako postavu a jeho prostřednictvím vyjadřují stavbu svého „já“. Při interpretaci přihlížíme jak k vlastnímu domu (dveře, okna, výzdoba), tak i k jeho okolí (cesty, stromy, ploty, zahrady), ať už se na obrázku vyskytuje nebo ne.⁴¹



40 Davido. R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 38.

41 Davido. R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 39.

***Strom** je symbolem člověka, také symbole růstu a plodnosti, síly a tajemství. Stejně jako postava, i strom prodělává vývoj podle věku autora kresby. První stromy jsou "čmáranice", potom stejně jako postava nabývají vzhledu "hlavonožce", později se kmen směrem dolů rozšiřuje a na ničem nespočívá. V dalším stadiu však čára znázorňující zem přetne spodní část kmene, strom zakoření - tato nová etapa odpovídá dobrému zařazení dítěte do rodinného i sociálního života. Velmi důležité je i umístění stromu na listu papíru. Dítě, které nakreslí strom na pravou stranu papíru, je orientováno k pokroku, sociabilitě a má dobrý vztah k otci. Nakreslí-li však strom na levou stranu papíru, směřuje spíše k egoismu, strachu z budoucnosti a připoutanosti k matce.⁴²*



M. 8 let



V. 8 let

***Zvířata** jsou dětem blízká. Rády je kreslí, znají je z obrázků, knížek, encyklopedií, filmů. Tradice připisuje zvířatům určitou symboliku - medvěd je hromotluk, páv pyšný, opice chytrá, chameleon mění barvy. Vlastně je ten zvěřinec velmi lidský. Vyobrazení zvířete umožňuje nejen odhalit potíže dítěte, ale také určit dominantní rys jeho charakteru, zejména opakuje-li se ve spontánně vytvořených kresbách zdánlivě banální námět. U kreseb zvířat si všimněte, zda zdánlivě neškodné zvíře náhodou nemá vytažené dráčky, otevřenou tlamu s ostrými zuby apod., může to být známkou agrese.⁴³*

42 Davido. R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42.

43 Davido. R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42.

1.7 Poruchy chování ve školním vyučování

Poruchy chování jsou definovány jako jednání, kdy dítě není schopné či ochotné respektovat stanovená pravidla a brát ohledy na ostatní. Při hodnocení nepřiměřenosti jednotlivých projevů chování je třeba vzít v úvahu, zda je dítě schopné pochopit podstatu určité normy chování a zda, s ohledem na dosažený stupeň vývoje, dokáže své jednání dostatečně ovládat.⁴⁴

Poruchy chování můžeme označit jako odchylku v oblasti socializace, nerespektování norem chování dané společností. Může jít o agresivní nebo neagresivní poruchy chování, které jsou odrazem postojů k vnějšímu prostředí každého jedince. Je ovlivněn řadou faktorů, ať už se jedná o genetické dispozice, vliv prostředí, rodiny, aj.

Obecně lze za poruchové jednání označit takové chování dětí a dospívajících, které má následující znaky.

- *Chování nerespektuje sociální normy platné dané společností. O poruchu jednání se nejedná, pokud jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem. O poruše chování lze mluvit jenom tehdy, pokud jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit.*
- *Nepřiměřené sociální chování se projeví neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy. Závažnou překážkou je v tomto směru nedostatek empatie a egoismus, nadměrné zaměření na sebe a na uspokojování vlastních potřeb. Za porušení normy nepocítují vinu.*
- *Typickým způsobem reagování, který je spojen s porušováním práv ostatních je agresivita.⁴⁵*

S některými žáky je obtížnější spolupráce. Často se vyznačují neklidným, rušivým chováním, špatnou koncentrací, citovými poruchami, záchvaty vzteku, agresí, obtížnou zvladatelností. Jeví se jako zlobivé, neukázněné, nepřiměřeně a zbrkle reagují, jsou impulsivní.

44 Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008, str. 464.

45 Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 1999, str. 274.

Nápadnost v chování některých školáků mohou být velmi rozmanité, v závislosti na tom, zda jde o jejich reakce na vyučování, na skupinu spolužáků či chování v interakci s učitelem. Některé z těchto projevů mohou narušovat školní práci či sociální klima ve třídě.⁴⁶

Nedaří se jim soustředit se na výklad učitele, při spolupráci se spolužáky neudrží svou pozornost, nepostupují podle dohodnutých pravidel, často dělají chyby. Na své okolí působí jako neukázněné, zlobivé, snadno se dostávají do konfliktů s disciplínou, jsou vzdorovité. Může jít o nekázeň, záškoláctví, útěky z domova, opakované lži, krádeže, vyvolávání konfliktů, výbuchy vzteku, ničení majetku, praní se s ostatními spolužáky, zastrašování, ubližování, týrání, až krutost a to i ke zvířatům. Se všemi těmito projevy chování jsem se setkala ve své dlouholeté pedagogické praxi.

Za každým jedincem stojí jeho individuální rodinná zkušenost - nízký příjem rodiny, kriminální minulost ostatních členů rodiny, mnoho sourozenců, nedostatek lásky a vřelosti, pozornosti, odměňování, trestání. Mnohdy vyrůstají v nepříznivých rodinných podmínkách nebo rodiny nefungují vůbec. Také dědičnost, jeden z vnitřních činitelů psychického vývoje jedince, může mít vliv na vlastnosti osobnosti a různý předpoklad reagovat na vzniklé konfliktní situace a způsoby řešení. To, jakým způsobem nakonec jedinec zareaguje na podněty vnějšího prostředí, je odrazem nejen jeho dědičné dispozice, ale souborem, kombinací několika různých faktorů. Proto pokud se setkám s takovým jedincem, hledám příčiny jeho konfliktního chování. Nejednou se mi potvrdilo, že se za agresivním chováním "skrývá" zkušenost s násilím v dětském věku, hraničící s týráním dítěte, neuspokojováním jeho základních lidských potřeb.

Neboli, násilí plodí zase jenom násilí. Je o to smutnější, když dětem ubližují vlastní rodiče, kteří nesprávně pochopili svou rodičovskou úlohu, a to nemusí jít vždy pouze o tělesné tresty.

Bylo zjištěno, že v rodinách, kde se vyskytují agresivní či delikventní děti, rodiče nedokáží poskytnout svému dítěti dostatečný dohled, nedokáží stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle, nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním, např. s krádežemi, při nichž sami nebyli svědkem, vyhnuli se konfrontaci důležitých témat, nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emotivně, nedokáží uplatnit pravidla výchovy,

46 Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008, str. 463.

*protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi.*⁴⁷

Nevšímání, ponižování, výsměch, opovrhování, má za následek pocit méněcennosti, nedostatek sebedůvěry. Své pocity nejistoty pak může nevhodně projevovat agresivním chováním vůči slabším jedincům ze svého okolí. Zrovna tak si může svým agresivním chováním vynucovat pozornost svého okolí, pocit uznání. Svoji úlohu sehrává i nezáměr a lhostejnost rodičů, kteří se většinou vymlouvají na nedostatek času kvůli svému pracovnímu vytížení. Zahrnou své děti materiálním nadbytkem, ale to, co jim chybí nejvíce, je jistota, že je někdo má rád, pocit zázemí a bezpečí v náručí milovaného rodiče. Rostou z nich citově "chudé" bytosti s neschopností navazovat a udržovat trvalé, dlouhodobé vztahy. Je tím ztížená jejich pozitivní socializace. Materiální zabezpečení jim nemůže vynahradit pocit, že je má někdo rád takové, jaké jsou, i se svou "odlišností".

Dokonce i naprostá volnost rodičů vůči dítěti vede k rizikovým prvkům chování. Ani jedna cesta není tou správnou, děti potřebují mantinely, potřebují hranice, pravidla a hlavně naši pozornost, lásku a pocit jistoty pro zdolávání a překonávání těžkostí života. Vyžadují naši bezmeznou trpělivost, pochopení a podporu.

Potřebují ukázat směr na své cestě za objevováním, poznáváním, poznáním, tvořením, vytvářením a nabíráním zkušeností.

Potřebují dobrý vzor i respekt ke své jedinečnosti. Je dobré, pokud se mohou spolehnout na povzbuzení rodičů, jejich uznání, pochopení, útěchy ve smutku, bezpodmínečného přijetí, dobrého citového zázemí, harmonie. Dopřejme dětem pocit vlastní ceny, díky kterému získávají pocit bezpečí, pohody, důvěry ve své schopnosti, sebevědomí, duševní zdraví i jednotu.

*Agresivní chování může být reakcí na neuspokojování různých potřeb. Tendence reagovat agresivně se zvyšuje, pokud člověk v některé oblasti silně strádá nebo má pocit, že nepříznivá situace trvá už příliš dlouho. Agresivní jednání může fungovat přinejmenším jako prostředek k odreagování, když už člověk nebyl ve svém usilování úspěšný. Kdy k pocitu strádání dojde, nelze předem přesně určit: tolerance k zátěži je individuální.*⁴⁸

47 Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál 2000, str. 48.

48 Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 1999, str. 269.

Ve vyučování jsou nezvladatelné, narušují průběh celé vyučovací hodiny, ale i chod celé třídy. Mohou znamenat dokonce i ohrožení ostatních spolužáků. Učitel pak často působí bezbranně, bezradně, neví, jak se v takové situaci správně zachovat. Ne vždy a na každého platí stejné pravidlo, rada, jak postupovat v konfliktních situacích. To, co "platí" na jednoho, nemusí "platit" na druhého.

Škola je pro děti tohoto věku důležitým prostředím, které je rozvíjí, ale zároveň může mít takové požadavky, které dítě nezvládá, ať už proto, že jsou v rozporu s normami platnými v jeho rodině, nebo proto, že není zvyklé dodržovat jakékoli normy. Předpokladem přijatelné adaptace na školu jsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti a schopnost je využívat v konkrétním jednání v běžných školních situacích. Sociální dovednosti umožňují splnit požadavky prostředí a dosáhnout žádoucího stupně adaptace a přitom si udržet dobré vztahy s lidmi. Projevují se prosociálními aktivitami v kombinaci s minimalizací asociálních projevů.⁴⁹

Každý je jedinečná osobnost, s jinými projevy, jinou úrovní sociální a komunikační roviny. Je tedy zapotřebí respektovat jedince, jeho potřeby. Volit takové strategie, reakce, které vzniklý problém zmírní nebo odstraní. Záleží také na stanovení pravidel ve třídě, která vedou k očekávaným vzorům chování a usnadní žákům lepší identifikaci s projevy vhodného, nevhodného chování. Důležité je zapojit samotné žáky, aby se podíleli na jeho sestavování. Snáze se řídí pravidly, která pomáhali vytvářet a vycházejí z jejich potřeb. Je tím posílena osobnostní a sociální výchova, komunikační dovednosti a mezilidské vztahy. Záleží také na projevech neverbálního chování učitele, kterým dává jasně najevo své sympatie, antipatie, zájem o žáky. Na některé projevy jsou žáci velmi citliví, vnímaví.

Ačkoli není pochyb o tom, že dítě s problémy má samo vliv na způsob rodičovské výchovy, neumí s ním, vzhledem ke svému stavu, nic moc dělat. Rodiče však jisté úpravy dělat mohou. Za nejúčinnější je pokládán takový způsob výchovy, kdy rodiče stanoví jasná a pevná pravidla a dětem je dovoleno o nich na rozumné úrovni diskutovat a jednat. Tak rodiče u dítěte pěstují smysl pro svědomitost, sociální odpovědnost, nezávislost a sebevědomí. Na změnu není nikdy pozdě a neexistuje nic, co by se nedalo zlepšit. Stejná pravidla platí i pro učitele.⁵⁰

49 Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008, str. 463.

50 Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál 2000, str. 49.

Základem pro eliminování rizikového chování zůstává výborná znalost každého žáka ve třídě, jeho rodinné poměry, zájmy, prostředí, ve kterém vyrůstá, kamarádi.

V souhrnu lze říci, že dítě, jehož chování je hodnoceno učitelem jako problematické, bývá impulzivní, nemá dostatečně rozvinutou volní sebekontrolu, je nepozorné a bez zájmu o školní práci, reaguje negativisticky a nejedná tak, aby bylo pozitivně akceptováno.⁵¹

Důležitá je dobrá komunikace mezi učitelem a žákem, ale také mezi školou a rodinou, vytváření a podporování příjemné, přátelské atmosféry. Každodenní komunikace je prostředek pro hledání nejrůznějších, konstruktivních řešení vzniklých konfliktů, hledání a nalézání kompromisů. Žáci tak získávají určité předpoklady, kompetence k řešení konfliktních situací, posilují komunikační dovednosti. Na konkrétních příkladech se učí, jak vhodně, věcně, jasně bez urážek argumentovat. Posilují sociální dovednosti, podpořené vlastní, osobní zkušeností, kterou uplatní i v jiných oblastech lidského konání. Zažít radostné chvíle v přátelské atmosféře kreativního, tvořivého vyučování, vzájemné komunikaci, je dobrým předpokladem úspěchu udržení pozornosti žáků, posilování zdravého sebevědomí i v rámci prevence problémového chování.

Poruchy chování mají tzv. multifaktorovou etiologii, což znamená, že příčiny mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte. Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese apod.) a další.⁵²

Je třeba žáky povzbuzovat, motivovat, probouzet touhu a zájem o činnost, dodávat pocit jistoty a bezpečí, zvláště pokud pracujeme s jedinci, kteří se potýkají s určitými problémy ve svém chování, jednání. K neúspěchům ve školní práci přispívají i poruchy ve zrakovém a sluchovém vnímání, deficit pozornosti, artikulační potíže při mluveném projevu.

Problémy se sluchem (možná v důsledku ucpaného zvukovodu a následných mnohočetných ušních infekcí) nebo s viděním dětem ztěžují porozumění mluvenému slovu a pochopení událostí. To vede k nesnadné orientaci v běžných situacích

51 Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008, str. 474.

52 Ptáček, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí 2006, str. 5.

a k problémům ve škole. Následně bývají děti s těmito poruchami zmatené, dokonce sklíčené a často mívají potíže s učením. Jejich zoufalství se může projevat poruchami chování a emocí.⁵³

Všechny tyto ukazatele by měl mít každý pedagog na zřeteli při práci s těmito žáky. Neměl by je bezdůvodně trestat za něco, za co nemohou. Naopak by se měl snažit o vytvoření klidného prostředí, individuálního přístupu a chválit i za sebemenší správně udělaný úkol. Ocenit i snahu a úsilí, které vkládá do plnění daného úkolu.

Asi vás bude rozčilovat, že se na nic nedokáže soustředit déle než několik minut: bude se projevovat zcela nesoustředěně a nebude schopné dokončit žádný zadaný úkol.⁵⁴

Mnozí žáci zažívají nezdary, školní neúspěchy, které se promítají do jejich chování, prožívání ve škole, doma i mezi vrstevníky. Vedou k nižšímu sebehodnocení, sníženému sebevědomí, pocitů méněcennosti, přispívají k negativnímu ovlivnění budoucnosti. Moji snahou a cílem je vytvořit takové prostředí, které bude přispívat k pozitivním emocím, radostným prožitkům, na základě poznávání a chápání jedinečnosti.

Důležitější než výsledek činnosti je jeho průběh, prožitek, atmosféra a uspokojení z výtvarné tvůrčí práce, která se stává hrou. Upřednostněny jsou účinky na celou osobnost dítěte, než pouhý nácvik a dril kreslířských dovedností.

Svět se člověku vydává prostřednictvím zážitků. V zážitku je zachována jedinečnost osobní identity, zážitek je prožíván jako primární proces.⁵⁵

53 Munden, A., Arcelus, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál 2008, str. 31.

54 Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál 2000, str. 63.

55 Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově*. Artefletika. Praha: Karolinum, 1997, str. 144.

1.8 ADHD

„Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – hyperkinetická porucha (HKP)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou patří mezi neurovývojové poruchy. Tato porucha se projevuje již od raného dětství, nejvíce však ve školním věku, kdy postihuje 3–7 % dětí. Ve 40–50 % případů přetrvává do dospělosti a vyskytuje se u 4–5 % dospělých. Spíše než hyperaktivita se v tomto období objevují pocity vnitřního neklidu, převládá impulzivita a poruchy pozornosti.

Na vzniku ADHD se přibližně z 80 % podílí dědičnost. Prozatím bylo objeveno již několik genů spojených s poruchou. V ostatních případech při vzniku poruchy přispívá různou měrou problémové těhotenství, prenatální vystavení alkoholu a tabákovému kouři, předčasný porod s výrazně nižší vahou novorozeněte, extrémní množství olova v těle a poranění prefrontální kůry v mozku po porodu.⁵⁶

Na základě zkušeností se jistě všichni shodneme, že takové děti s "odlišností" v projevech chování, bychom měli přijímat a milovat takové, jaké jsou. Samy nemohou za své "nežádoucí" chování.

Přestože se u žáků s ADHD nejedná o poruchu inteligence, dříve se mohlo stát, že se dostali do zvláštní školy (dnes praktické) na základě chybně stanovené diagnózy. Učitel se rád tzv. problémového žáka "zbavil".

Chování u těchto žáků je rušivé během vyučování. Jsou neposedné, rychle unavitelné, bez trpělivosti dokončit zadaný úkol. Často opouští své místo a nedokáže trpělivě čekat, až na něj přijde řada. Při vhodných výchovných stylech, individuálnímu přístupu k žákovi, lze plně integrovat do prostředí běžné školy. Pedagog však musí dbát o dobré klima ve třídě.

Podle některých názorů má na vznik a rozvoj hyperaktivity vliv nadměrné užívání cukru, přídatných látek (zejména brilantních barviv, jako např. tartrazin (E 102) nebo chinolinová žluť (E 104) – od 20. července 2010 mají v Česku výrobci povinnost uvádět v případě, že výrobek obsahuje tato barviva, na obalu upozornění „může nepříznivě ovlivňovat činnost a pozornost dětí“.⁵⁷

V rámci projektu "Zdravá svačinka" podporujeme u žáků změny stravovacích návyků, jako prevenci vzniku závažných onemocnění v dospělosti. Snažíme se přiblížit

⁵⁶ *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: ADHD* [online]. c2015 [citováno 15. 05. 2015]. Dostupný z WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=ADHD&oldid=12569612>>

⁵⁷ Tamtéž.

zásady zdravého stravování a zdravého životního stylu. K tomu patří i dostatek pohybu.

Za cíl si klademe naučit žáky více jíst ovoce a zeleninu. Vyměnit bílé pečivo za cereální. Zcela nevhodné, a velmi často se s tím setkávám, je pití sladkých, instantních, energetických nápojů, které obsahují stimulační drogu, kofein, dále cukr či umělá sladidla.

Každý žák dostane na začátku školního roku vyrobený košíček označený svým jménem. Za určitý počet zdravých svačin dostane symbol zdravé výživy (obrázek mléčných výrobků, ovoce, zeleniny, cereálií), který si přidá na svůj košíček. Symboly jsou zvoleny tak, aby si žáci i zrakovou formou upevňovali podobu zdravé stravy. Na začátku každé přestávky před svačinou si učitel společně s žáky zkontroluje svačiny a formou diskuse zhodnotí její prospěšnost pro zdraví. Pro podpoření projektu je vhodný osobní příklad učitele. Na závěr školního roku dostanou nejúspěšnější žáci odměnu v podobě balíčku zdravé výživy (ovoce, zelenina, cereální výrobky apod.).

Náš projekt prohlubuje spolupráci školy s rodiči, podporuje aktivní účast žáků při tvorbě jídelníčku, přináší povědomí o zdravém životním stylu. Napomáhá primární prevenci obezity a zdravého vývoje, utváří, rozvíjí a formuje budoucí způsob stravování, vede k aktivní spoluúčasti a péči o své zdraví. Nepřímo nám tento projekt pomáhá působit na rodiče a jejich změně stravovacích zvyklostí.

Názor, že chování dítěte může být ovlivněno tím, co jí, se zdá celkem rozumný. Strava působí na chemické pochody v našem těle a pravděpodobně i na naše chování. Imunologové se v tomto směru vyjadřují skepticky. Přesto je mnoho rodičů přesvědčeno, že existují alergie na jisté potraviny, a věří, že vhodnou dietou mohou chování dítěte ovlivnit.⁵⁸

Tento názor je tak rozšířený, že se za průvodce hyperaktivity běžně označují umělá barviva, konzervační přípravky a salicyláty. Tyto látky by se ve stravě hyperaktivního dítěte vyskytovat neměly. Většina dietetických přístupů je však založena spíše na obohacování jídelníčku než na jeho omezování. Je to proto, že problémové chování dítěte se připisuje spíše chemické nerovnováze v organismu než alergii na jisté potraviny. V této souvislosti se například doporučuje přijímat dostatek vitamínů.⁵⁹

58 Train. A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, str. 44.

59 Tamtéž, str. 45.

1.8.1 Projevy ADHD

K základním symptomům ADHD patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředění.⁶⁰

Děti s poruchou aktivity a pozornosti nejsou schopny se soustředit a také vytrvat u činnosti. Jejich pozornost je roztěkaná, ve vyučování se nesoustředí, nemohou se plně zapojit do výuky. Často nereagují na pokyny vyučujícího, vypadá, že ani nevnímají, když k nim hovoříme, jsou myšlenkami jinde. Musíme zadání i několikrát opakovat. Jejich činnosti jsou chaotické, dělají často chyby, nejsou schopny úkol dokončit, přechází od jedné činnosti k druhé. Jsou snadno vyrušitelné okolními podněty (začalo sněžit, přilétl pták, aj.).

Pro tyto děti jsou typické následující projevy:

Neklid, hyperaktivita a impulzivita, které mohou působit velmi rušivě. Takové děti často reagují zbrkle, vykřikují při vyučování, nedokončí zadaný úkol, ruší průběh hry apod.

Nedostatek sebeovládání, které neodpovídá dosažené vývojové úrovni ani inteligenci dítěte, rodiče i učitelé jsou proto často přesvědčeni, že by se dítě ovládat dokázalo, kdyby jen trochu chtělo.

Nedostatečná úroveň sociální percepce, tyto děti nedovedou odhadnout podstatu chování jiného vrstevníka, neumí odlišit úmysl od náhody. Nevědí, jak navázat kontakt, a tudíž často reagují méně přiměřeným způsobem (předvádění, šaškování).

Porucha pozornosti, která se jeví jako nechuť ke školní práci a projev nezájmu a která může rovněž přispívat ke zvýšení rušivosti dětského chování.

Výkyvy ve výkonu, které se mohou jevit jako projev kolísání zájmu a nedostatečné ochoty pracovat.

Výkyvy nálad, zvýšená emoční dráždivost a labilita, a s tím související menší tolerance k zátěži, Takové dítě vyvolává častěji konflikty a může působit nepříjemně.⁶¹

Všechny tyto ukazatele projevů chování u žáků s ADHD je nutné brát na zřetel v interakci s vyučujícím i spolužáky. Z tohoto důvodu je vhodné upravit životní

60 Munden. A., Arcelus, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008, str. 21.

61 Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008, str. 494.

i pracovní podmínky tak, aby prostředí bylo klidné, přátelské s pravidelným režimem.

Pracovat v krátkých intervalech, častěji zařazovat do výuky relaxační cvičení, tělovýchovné chvílky, při níž se mohou uvolnit, odstranit napětí. Pokud to podmínky školy dovolí, je vhodné dopřát dětem dostatek pohybu v přírodě na čerstvém vzduchu. Tělovýchovné činnosti přinášejí radost i motivaci do dalších aktivit. Snažíme se vybírat pestré a zajímavé činnosti s kratší dobou koncentrace. Při práci je povzbuzujeme a dopřáváme pocit opory a harmonické spolupráce.

Často opouští své místo, jde se např. podívat, co má spolužák na stole. Vrtí se na lavici, kope nohama, vykřikuje v hodině, nečeká s odpovědí, až na něj přijde řada.

Velmi často se setkávám s žáky, kteří nemají své školní pomůcky a potřeby v pořádku. Zapomínají sešity s domácími úkoly, hledají pastelky, aj.

Důležité je stanovit si hranice, požadavky chování, které je třeba dodržovat a vyžadovat jejich plnění, ve svých nárocích být důslední. A to vše za podpory a spolupráce vyučujících, školy, rodičů.

At' už jste rodič nebo učitel, neměli byste začínat tím, že obviníte ostatní nebo sebe ze selhání dítěte. Nejdříve se podrobně zabývejte dítětem samotným. Narodilo se s určitými vlastnostmi a podle nich jedinečně reaguje na životní podmínky. Než mu začneme pomáhat, musíme nejdříve vzít v úvahu jeho vrozené dispozice. Měli bychom si uvědomit, že příroda může mít mnohem větší podíl na chování dítěte, než si myslíme.⁶²

Chválíme za vše, za co se chválit dá, za každou sebemenší snahu, sebemenší úsilí, potřebují naši pochvalu, uznání, ocenění a povzbuzení. Dopřáváme dětem pocit vlastní jedinečnosti, výjimečnosti.

Tyto děti nevydrží chvíli v klidu, potřebují se uklidnit a naučit se zaměřit na jednu věc. Někdy jim pomůže práce ve dvojicích. Děti mohou být plné obav, a proto bývají užitečná témata, která pomáhají vyjádřit jejich strach. Často jsou zmatené a mají zlost a potřebují aktivity, které jim umožní bezpečným způsobem ventilovat vztek, například práci s hlinou a dalšími výtvarnými médii odolávajícími tlaku. Metafory a příběhy, v nichž se objevuje vztek, mohou usnadnit porozumění vlastním emocím. Pokud je vytvořena bezpečná atmosféra, lze užít také témata týkající se vlastního prožívání a rodinných vztahů.⁶³

62 Train. A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, str. 42.

63 Liebmann, M. *Skupinová terapie*. Praha: Portál, 2010, str. 119.

1.9 Arteterapie, artefiletika

Rozdíly a přesahy arteterapie a artefiletiky (Běhounková 2007)⁶⁴

	ARTETERAPIE	ARTEFILETIKA
Východiska	psychoterapie	pedagogický konstruktivismus
Realizátor/vzdělání	arteterapeut/psychoterapeutické	artefiletik/(speciálně)pedagogické
Cíle hlavní	léčba, diagnostika	screening, prevence, intervence
Cíle parciální	aktivizace rozvoj kreativity sublimace emocí interpretace díla	facilitace psychosociálního růstu (emoce, chování, etická kultivace), socializace (kooperace, modelový nácvik chování), resocializace/rehabilitace (korektivní zkušenost)
Cílová skupina	psychicky nemocní jedinci	zdraví jedinci, event. jedinci rizikový
Indikace	jedinci vyžadující neverbální psychoterapii, zpracování nevědomých témat a traumat	narušené sociální vztahy skupiny, seberozvoj, sebepoznání, socio-kulturní růst
Kontraindikace	schizofrenie, hraniční poruchy osobnosti, jedinci opakovaně odmítající výtvarnou tvorbu	jedinci se závažnými psychickými problémy
Formy	individuální, skupinová	skupinová, párová
Přínos	úleva, vhled, sebeakceptace (tj. akceptace nemoci), osobnostní růst, smysluplnost života atd.	zdravé sebepojetí a sebehodnocení, rozvoj emocí (identifikace, kultivace), sebereflexe a reflexe sociálních situací, senzitivita (empatie, tolerance, ochota pomáhat druhým)
Základní nástroje	Interpretace obsahu i procesu výtvarných aktivit, pochopení problému	zážitková výtvarná hra, sebereflexe a reflektivní dialog, hodnocení (zpětná vazba)

⁶⁴ Arteterapie 20-21/2009, str. 101.

1.9.1 Arteterapie

"Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky. Tento druh činnosti získal název „arteterapie“ zejména proto, že se nejvíce rozvinul v oblasti duševního zdraví a převážně v zařízení pro duševně nemocné."

Dr. Marian Liebmann

Arteterapie využívá jako terapeutický prostředek umění, jde o jistý druh psychoterapie, rozvíjí tvořivé schopnosti. Přispívá k pozitivním účinkům nejen při léčbě, ale také prevenci, relaxaci. Umožňuje sebereflexi (uvědomění) a reflektuje psychický i emoční stav klienta.

Arteterapie je s úspěchem aplikována především u dětí, které mají specifické problémy - neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti nebo jinými problémy s chováním, delikventní děti, děti s emocionálními problémy. Cílem arteterapie je posílit sebevědomí, motivaci dětí učit se a sebekontrolu.⁶⁵

Výsledný artefakt je zde prostředkem, nikoli cílem. Tak, jak se snažím praktikovat v hodinách výtvarné výchovy už několik let. Jde o proces tvoření, zažívání pozitivních emocí, vytváření pocitu bezpečí, spolupráce, nikoli jen o výsledek precizně zpracovaných výtvarných aktivit.

Arteterapie je obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. Výtvarné tvořivé aktivity mají podporovat zdraví a podpořit léčení. Ve všech těchto rovinách arteterapie postupem léčebným. Kromě toho jsou arteterapeutické aktivity využitelné v primární, sekundární a terciální prevenci i v následné péči v oblasti zdravotnictví, sociální péče, výchovy a vzdělání u dětí i dospělých. Jako obor s primárně terapeutickým dopadem se může uplatnit v systematickém přístupu, kdy využití výtvarné tvorby je hlavním prostředkem terapeutického působení, nebo práce s výtvarnou tvorbou rozšiřuje a doplňuje různé terapeutické přístupy a tím podporuje a zesiluje účinek verbální psychoterapie.⁶⁶

65 J. Šicková-Fabrici. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2000, str. 62.

66 <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>.

Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a pracuje se tedy s procesem výtvarné tvorby, a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány. Podle toho, zda klienti sami tvoří nebo se pracuje s již vytvořenými artefakty, rozeznáváme arteterapii expresivní a receptivní.

Forma arteterapie může být individuální či skupinová. Využitím různých výkladových metod a principů se hlásí nejčastěji k eklektickému psychoterapeutickému přístupu, pracuje s formou, procesem i obsahem výtvarného vyjádření.⁶⁷

L. Joanidis (1973) rozděluje arteterapii na kreativní, integrativní, činnostní, projektivní a sublimační. Z hlediska cílů použití jednotlivých technik je možné potom mluvit o abreaktivních, stimulačních, interakčních, komunikativních, imaginativních, tematických arteterapeutických technikách.⁶⁸

- Kreativní arteterapie klade důraz na tvořivou aktivitu, kdy pomocí barev, různých technik vyjadřuje svůj postoj ke světu, své vidění, hledání a nalézání. Podporuje soustředěnost, vnímavost a citlivost k vlastním prožitkům.
- Integrativní arteterapie si klade za cíl dosáhnout plně integrovanou a harmonickou osobnost.
- Činnostní arteterapie pokládá za základní podmínkou zdravého rozvoje cílevědomou činnost.
- Projektivní arteterapie využívá projekci svých osobních charakteristik, osobnosti jako celku, obsahu svého nevědomí.
- Sublimační arteterapie se využívá u agresivních dětí, snaha o odblokování sublimačních kanálů a převedení energie z asociálních reakcí na konstruktivní činnost.

poznámky z přednášky

⁶⁷ <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

⁶⁸ "Arteterapia." *Wikipédia, Slobodná encyklopédia*. 7 mar 2015, 15:00 UTC. 22 máj 2015, 08:53

</sk.wikipedia.org/w/index.php?title=Arteterapia&oldid=5975061>.

Každý obraz, který máme v mysli nebo přeneseme na papír, je výpovědí naší duše, našeho nevědomí. Pomocí arteterapie se pokoušíme nahlédnout do našeho nitra, přiblížit těmto sdělením použitím nejrůznějších výtvarných technik, materiálů, témat.

V arteterapii jde u každého jednotlivého klienta o naplnění různých cílů. Mezi nejčastější cíle patří navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity.⁶⁹

Zaměřujeme se na poznávání a rozvíjení osobnosti, kreativity. Klademe si otázky: Jak vnímám své okolí? Kdo jsem? Arteterapie je vhodná pro psychosomatické problémy, problémy v rodině, partnerských a přátelských vztazích, v komunikaci, úzkosti, aj.

Arteterapie je užité, aplikované umění ve smyslu jeho uplatnění při intervenci na pomoc postiženým, narušeným jedincům nebo skupině.

Arteterapie je vrácení člověka do stavu harmonie se sebou samým, svým okolím pomocí umění.

Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.⁷⁰

69 Šicková-Fabrics, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008, str. 33.

70 Šicková-Fabrics, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008, str. 32.

1.9.2 Artefiletika

V hodinách výtvarné výchovy stavíme na principech artefiletiky, kdy prostřednictvím výtvarného zážitku, prožitku z tvorby, citlivosti a vnímavosti můžeme řešit osobní otázky a odpovědi na ně, podporovat rozvoj pozitivních rysů osobnosti. Využívat jako prevenci psychických, sociálních patologií.

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). Vizuální kulturou zde rozumíme výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody.

Cílem artefiletiky je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psycho-sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině.⁷¹

Při výtvarném tvoření není naším cílem kreslit, ale naučit se vyjadřovat pomocí tvarů, linií, barev, naučit se vnímat mnohotvárnost světa kolem sebe a podat o ni výpověď. Jde o spojení zážitku s tvorbou. Všechny činnosti ve výtvarné výchově by měly harmonizovat, rozvíjet, uspokojovat potřeby svobody vyjádření, podporovat sebepoznání. Snahou je odporovat spontaneitu u žáků, jejich jinaké vidění dětského světa, respektovat jejich výtvarný názor. Nezasahujeme do jejich výtvarného procesu. Navozujeme příjemnou a přátelskou atmosféru. Povídáním a sdělováním zážitků a pocitů z tvorby posilujeme sebevědomí žáků. Nikdy nerozlišujeme výtvarné artefakty na špatné a dobré. Důležitější je to, co během činnosti žáci prožívali, jaké asociace v nich vyvolávaly.

Artefiletika je spojujícím mezičlánkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Představuje jakousi rozšířenou nebo v jistém směru prohloubenou výtvarnou výchovu. Je důležitou složkou preventivních aktivit přirozeně integrovaných do běžného života školy. Artefiletika nemá primárně léčebný charakter, a proto může bez potíží být součástí běžné školní výuky jak povinné, tak výběrové nebo zájmové. Přesto je výjimečná svým akcentem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla a odlišuje se tak od běžného profesního prostředí naší dosavadní tradiční školy. Ve výchovném a vzdělávacím smyslu může být artefiletika jedním z

71 http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Artefiletika

nejúčinnějších způsobů, jak žákům zprostředkovat hluboký lidský smysl umění a citlivého uměleckého vztahu ke světu vůbec. Její metody vztahují žáky do prožitku, vystavují je životu v symbolu prostřednictvím výrazové hry, která vytváří alternativní svět díla-věci. Je to "jinobytí", v němž lze získat nemalé poučení o bytí samotném.⁷²

Výsledné artefakty žáků jsou možností neverbálně vyjádřit svá přání, pocity, obavy, představy. Při činnosti můžeme pozorovat projevy chování i pocity, které každý žák prožívá. Dokážeme rozpoznat rozličné informace a povahové rysy u jednotlivých žáků.

Několik principů artefiletiky

- *Důraz na autentičnost: Rozptýlit obavy ze spontaneity, např. použít nejjednodušší, lehce ovladatelné vyjadřovací prostředky ("muchlání" papíru, asambláže, akční tvorba, gestická malba, malba prsty) a vytvořit vstřícnou a chápavou atmosféru.*
- *Důraz na individualitu výrazového projevu: Oslabit úzkost z odlišování se, např. oceněním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání - „je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem“.*
- *Důraz na vzájemné obohacování: Poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci – „je dobré všimnout si rozdílů mezi námi, protože mne obohacují“.*
- *Důraz na prožitek: Posílit atmosféru tajemství a vnitřního účastenství, např. zdůrazněním osobních kontextů („co mě vede právě k tomuto výrazovému projevu“) nebo použitím navozujících efektů - hudba, neobvyklé osvětlení, neobvyklost zážitkové situace.⁷³*

72 Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Karolinum: Praha 1997, str 182.

73 <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

Artefiletika v pojetí výtvarné výchovy využívá některých prostředků arteterapie, výtvarných projektů se silným tematickým nábojem s ohledem na svobodné vyjadřování a samostatnosti žáků. Podporuje schopnost žáků přemýšlet, vyjadřovat své názory i vhodně argumentovat. Stává se tak vhodným komunikačním prostředkem mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Přispívá k rozvoji kreativity i smyslové senzibility se zaměřením na zážitkovou stránku vzdělávacího procesu. Cílem předmětu je výchovně zhodnotit výtvarnou činnost jako symbolického prostředníka mezi vnitřním světem jedince a jeho prostředím. Připravit tak žáky na situace, které jsou jim známé, blízké z jejich života. Podpořit fantazii, představivost, spontaneitu žáků, emocionální a socializační složku výchovy.

Artefiletiku můžeme také využívat jako prevenci sociálně patologických a duševních jevů, které dítě v průběhu tvorby prožije a zpětně o nich komunikuje se svými spolužáky a s učitelem. Žáci obhajují své názory a reakce, argumentují a dokážou přijmout i kritiku ostatních. Dítě si lépe uvědomí samo sebe a své postavení v kolektivu. Jde tedy o proces individuace, v němž dítě utváří svou osobnost. Děti většinou pracují ve skupinách a tak jsou nuceny komunikovat a spolupracovat s ostatními.

Preventivní potenciál artefiletiky vychází z předpokladu, že obohacuje všechny žáky a vztahy mezi nimi. O artefiletické intervenci ve třídě mluvíme tehdy, pokud jde o práci se třídou, v níž byly identifikovány konkrétní problémy, stanoveny cíle působení a způsob realizace intervence.⁷⁴

74 Arteterapie. 20-21/2009. str. 98.

II PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumná část

Existuje mnoho definic výzkumu. Většinou jde o problémy složité, vážné, rozsáhlé, které potřebují více času na sběr jednotlivých dat i na jejich vyhodnocení. Nejde o jednorázovou záležitost, ale naopak o opakované, soustředěné činnosti.

Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.⁷⁵

Výzkum provádíme buď kvantitativní, nebo kvalitativní.

Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat.⁷⁶

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum s využitím kazuistik. Jde o metodu časově náročnější, ale umožňuje mi porozumět a pochopit jedinečnost každého žáka, jeho pohled a způsob jednání na určitou situaci.

Kvalitativního výzkumníka zajímá spíše konkrétní případ - konkrétní žák nebo skupina žáků, skupina učitelů, konkrétní škola apod. Kvalitativní výzkum je podrobným popisem tohoto případu. Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.⁷⁷

Cílem mé výzkumné činnosti bylo v hodinách výtvarné výchovy zjistit na základě pozorování, zda a jakým způsobem může arteterapeutická technika a artefletika ovlivnit projevy ADHD u vybraných žáků. Pomocí pozorování, rozhovorů a analýzy výsledků činnosti ověřit, jaký vliv mají tyto techniky na konkrétní jedince.

⁷⁵ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, str. 11.

⁷⁶ Tamtéž, str. 31.

⁷⁷ Tamtéž, str. 32.

Při provádění výzkumného šetření jsem využívala metody pozorování, rozhovor, sběr a analýzu artefaktů. Jednou z metod kvalitativního výzkumu byla i případová studie (kazuistika).

Případová studie neboli kazuistika (z latinského casus – případ) je způsob práce s jednotlivým případem, kdy přehledně, podle předem daného schématu, uspořádáme všechna fakta, která jsou nám o případě známa, a následně je analyzujeme. Jedná se o standardní metodu, která prokazuje svou prospěšnost v každé oblasti, kde jsou případové studie používány. Metoda umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné, a tak hlouběji pochopit celý případ. To pak vede ke zvolení adekvátního přístupu k řešení celého případu.⁷⁸

⁷⁸ <http://turbo.edv.tul.cz/file.php/73/Diagnostika/Kazuistika.pdf>

2.2 Charakteristika zařízení

Výuka na naší škole probíhá podle vzdělávacího programu **SPOLU**. Podle tohoto programu se vzdělávají všichni žáci základní školy logopedické a základní školy praktické. Tento program tvoří dva "díly", jeden je určen pro žáky základní školy logopedické, druhý pro žáky základní školy praktické. Základní školu praktickou provozujeme v rozsahu všech ročníků. Základní školu logopedickou provozujeme v rozsahu 1. - 3. ročníku. Základní školu běžného typu zatím provozujeme v rozsahu 1. a 2. ročníku.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha ŠVP "SPOLU - prakticky" zpracovaná podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Smyslem tohoto programu je vybavit žáky nejen vědomostmi, ale především rozvíjet schopnosti a dovednosti, které jim pomohou uplatnit se ve společnosti - tj. umění učit se, řešit problémy, komunikovat s ostatními, rozvíjet sociální vztahy, atd. Konkrétně tento program umožňuje škole více než dříve volit způsob, tempo a obsah učiva dle okamžitých potřeb, věnovat se méně i více nadaným dětem individuálněji. Velký důraz se klade na aktivní výuku a činnost dětí.

Není prioritou získávání teoretických vědomostí, ale pro život důležitých kompetencí jako získávání informací, řešení problémů a udržovat sociální vztahy. Propojujeme teoretické vědomosti s jejich aplikací v praxi, posilujeme předprofesní orientaci. Prioritou je praktické využití výstupů žáků, zejména staršího školního věku.

Charakter práce má v dětech mimo jiné podporovat pocit učení v pro ně příznivém a bezpečném klimatu, možnost pozitivního prožívání, získávání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení a schopnost sebehodnocení. Naším záměrem je ve škole vytvářet prostředí, kde mají žáci pocit jistoty a spokojenosti a přirozeně si osvojují vhodné návyky pro samostatný, plnohodnotný život.

Školní vzdělávací program „**Skládám si svůj svět**“ je určen pro žáky základní školy speciální, součástí je i příloha pro vzdělávání žáků s TMP a souběžným postižením více vadami. Základní školu speciální provozujeme v rozsahu všech ročníků. Zahrnuje i 1 třídu přípravného stupně ZŠ speciální a 2 třídy pro vzdělávání žáků s TMP a souběžným postižením více vadami.

Provozujeme také 2 přípravné třídy pro děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a 1 "klasickou" třídu mateřské školy.

Budova školy se nachází v historickém centru města, tomu odpovídá také charakter stavby, je zajištěn bezbariérový přístup. Provozujeme odloučené pracoviště, v tomto případě se jedná o pavilon, kde jsou umístěny třídy ZŠ logopedické, jedno oddělení školní družiny, jedno oddělení přípravné třídy a speciálně pedagogické centrum. Také na tomto pracovišti je zajištěn bezbariérový přístup.

Škola je plně organizovaná a poskytuje komplexní systém speciálně pedagogických služeb dětem, žákům i rodičům nejen ze Žatce, ale i širokého okolí.

Naše škola se účastní také několika dlouhodobých projektů, např. "Ovoce do škol". Žáci 1. stupně každý druhý týden dostávají zdarma čerstvé ovoce nebo zeleninu či balenou ovocnou nebo zeleninovou šťávu. Do projektu jsme zapojeni od školního roku 2009/2010 a stále pokračujeme.⁷⁹

Naše třída (4. ročník) plní každý měsíc úkoly projektu „Kontík a Třídilka“, které zábavnou a hravou formou přibližují žákům ekologii, konkrétně třídění a recyklaci odpadů. Získávají tak povědomí o tom, k čemu slouží sběrný dvůr, jak se má správně třídít odpad a jak se s ním dále nakládá, popř. k čemu se využívá. Žáci zjistí, co je to bioodpad, kam se mají odkládat vybité baterie a použitá elektrozařízení tak, aby nezatěžovaly životní prostředí, budou informováni o tom, jak se správně nakládá s autovraky, nebezpečnými odpady, kovy a kam se starým oblečením. Vše je plněno prostřednictvím úkolů v pracovním sešitě, který kontrolují zástupci městské policie. Na závěr je vyhodnocení výsledků všech zúčastněných škol v našem městě a okolí. Tento projekt využíváme i v hodinách výtvarné výchovy jako jeden z enviro námětů.

Interiér budovy je veselý, zdi jsou pomalované veselými obrázky a na chodbách jsou žákovské práce. Celkově má škola veselou atmosféru, žáci i tým pedagogů se v ní cítí dobře.

Vyučuji ve II. B, kde jsou dohromady žáci 2. a 4. ročníku v celkovém počtu 11 (7 dívek, 4 chlapci). Nejen počet žáků, oddělení, různá úroveň vzdělanosti, poruchy chování a učení kladou na mou přípravu zvýšené nároky.

Na výuku se připravuji každý den – příprava učiva na tabuli, příprava na interaktivní výuku (k opakování i probrání nového učiva), výroba pomůcek, hledání

⁷⁹ <http://www.zsp-zatec.cz/>

nových námětů na výtvarnou výchovu, pracovní vyučování, časového rozvržení učiva pro jednotlivé předměty, které vyučuji ve 2., 4., 6. ročníku (český jazyk, matematika, prvouka, přírodověda, vlastivěda, interaktivní výuka, výtvarná výchova) a 1. a 2. ročník běžné základní školy, kde vyučuji výtvarnou výchovu.

Atmosféra ve třídě vládne většinou příjemná, pohodová, což vytváří příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro vzájemnou spolupráci při vyučování (práce ve dvojici, ve skupině). Využíváme relaxačních, tělovýchovných chviliek v odpočinkové části třídy.

Ve škole vedu kroužek výtvarné výchovy, kde se snažím proměnit tento čas žáků v potěšení, radost a uspokojení z procesu tvoření i vlastního sebevyjádření.

V rámci školní i mimoškolní aktivity můžeme pro své potřeby využívat keramickou dílnu s hrnčířským kruhem a vypalovací pecí. Práce v keramické dílně je jedna z nejoblíbenějších činností u žáků. Učíme se zde nejen připravit keramickou hlínu, ale i novým technikám. Dochází k postupnému prohlubování vlastní zručnosti při práci s hlínou, ale i při práci s jednotlivými nástroji a pomůckami.

Vytváříme tak vlastní originální výrobky, které můžeme ozdobit podle své vlastní fantazie ručním malováním nebo rytím a darovat svým blízkým k nejrůznějším příležitostem. Skvěle se odreagujeme a uvolníme od každodenních starostí. Všichni se pak těšíme, jak budou vypadat námi vytvořené finální výrobky. Zažíváme tvůrčí proces proměny kusu hlíny ve výsledný artefakt.

Ke škole patří i krásný pozemek s vytápěným skleníkem a novou přírodní Enviučebnou, kam chodíme hlavně za krásného, slunečného počasí nejen za vzděláváním, ale také relaxací, oddychem, výtvarnými činnostmi a společnou hrou.

2.3 Výzkumný vzorek

Pro kvalitativní výzkum jsem zvolila žáky ze ZŠ a MŠ v Žatci, v historickém centru města.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala tři žáky se specifickou poruchou chování, kteří jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu SPOLU - školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha „SPOLU - prakticky“ zpracovaná podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Naplnění ŠVP vyžaduje větší spolupráci mezi vyučujícími, větší propojenost a provázanost v některých předmětech, počítá s větší kreativitou učitelů.

K dispozici jsem měla dokumentaci žáků, výtvarné práce, záznamy výsledku pozorování, záznamy rozhovorů. Výzkum, který probíhal během školního roku 2013/2014 a 2014/2015 mi umožnil nahlédnout i do jejich osobního života. Pochopit a porozumět projevům jejich chování jako následku na události, minulé zkušenosti, prožitky, které se odehrály v jejich životě. Pozorovat projevy jejich chování a jednání v interakci mezi vrstevníky, ale i s neznámými, dospělými lidmi.

S ohledem na ochranu osobnostních práv šetřených fyzických osob, nejsou uváděna pravá jména zkoumaných žáků.

2.3.1 Charakteristika věkové skupiny žáků

Vybraní žáci I. stupně, jsou ze třetího a čtvrtého ročníku, tedy žáci v rozmezí 10-11 let. Tomuto období předchází jejich první zkušenost se vstupem do školy, nového kolektivu dětí i nových povinností.

Vstup dítěte do školy je důležitý životní mezník, jímž nastává pronikavá změna v jeho způsobu života a sociálních vztazích. Dítě to prožívá již v tom smyslu, že nyní odchází pravidelně z domova do školy, tak jako odcházejí dospělí do práce. Dítě má nyní společenskou povinnost - školní povinnosti - a ty není možno odpustit ani uprosit. Někdy je to dítěti nepříjemné, ale vstup do školy je pro ně dokladem toho, že se

přiblížilo cíli "být velký" jako dospělí nebo alespoň jako starší kamarádi, kteří se leckdy k předškolnímu, "malému" dítěti chovali přezíravě.⁸⁰

To souvisí s předpokladem sociální a školní zralosti. Žáci si vytváří vlastní úsudek, začínají vnímat reálný svět kolem sebe, rozvíjí své zájmy, tvoří nová přátelství.

Stále ale potřebuje kolem sebe svou rodinu, která dodává pocit jistoty a bezpečí, sounáležitosti, vzájemnosti, důvěry, pomoci, harmonie.

Role školáka má určité znaky, které by měly respektovat všechny děti. Ve škole jsou vystaveny očekávání, která z této role vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Dítě ve škole získává podřízenou roli a symetrickou roli spolužáka. Školák musí přijmout novou autoritu učitele. Ve škole je hodnocen na základě svých výsledků, pozitivní hodnocení zde nezískává automaticky, musí je zasloužit. Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnery, s nimiž se porovnává. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení.⁸¹

80 Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001, str. 228.

81 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000, str. 207.

2.4 Metodologie výzkumu

Každá výzkumná metoda má své výhody a nevýhody. *Výzkum si často vynucuje použití ne jedné, ale několika výzkumných metod. Tím se získávají širší a komplexnější výsledky.*⁸²

2.4.1 Pozorování

Jednou z použitých metod je pozorování. Jde o metodu dlouhodobou. Měla jsem možnost pozorovat žáky nejen při vyučování, ale vnímat verbální i neverbální projevy jejich chování o přestávkách, i v různých situacích, např. při hře, sportovních soutěžích, vycházce, exkurzi. Sledovala jsem reakce žáků na úspěch i neúspěch ve škole, ale i bezprostřední reakce na nejrůznější situace a jevy z jejich prostředí.

*Při participačním pozorování je záměrem, aby se pozorovatel sžil s prostředím, které pozoruje. Toto pozorování se nazývá "účastnické" proto, protože pozorovatel se zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osob. Dlouhodobě je na nich přítomen, případně se sám podílí na činnosti dohromady s pozorovanými osobami. To, že participační pozorování je dlouhodobé a že se výzkumník zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osob, způsobuje, že pozorované osoby ztratí zábrany a chovají se přirozeně a otevřeně. Tímto způsobem pozorovatel získává důvěryhodné údaje, které by u nezúčastněného pozorování pravděpodobně nezískal.*⁸³

Při výtvarné činnosti jsem svou pozornost zaměřila na pohotovost kresby, malby, tzn., jak rychle po zadání daného úkolu začne žák realizovat svůj záměr, zda pracuje spontánně nebo potřebuje delší dobu a svůj postup pečlivě promýšlí. Může se stát, že zadaný úkol nepochopil a požádá o pomoc učitele, spolužáka. Nebo si jen neví rady s tím, jak začít, vyčkává, aby "to nezkazil". Bohužel se velmi často setkávám s tím, že se žáci bojí, mají strach. Trvá dost dlouho, než se strachu, obavy z nezdaru zbaví a jsou schopni zažívat radost, svobodu v procesu tvoření, bez obav o výsledek.

82 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, str. 70.

83 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, str. 154.

Při pozorování ve výtvarné hře jsem se setkala u Mirka s naprosto spontánním nástupem, až nepromyšleným začátkem, výraznými gesty při malbě. Ostatní, zvláště Marcela vyčkávala, dávala si na čas, než se pustila do práce.

Dále jsem si všímala zaujetí, koncentrace při činnostech. U žáků s ADHD je koncentrace pozornosti velmi kolísavá. Maximální soustředění, zaujetí činností trvalo pouze krátce, jejich pozornost byla odváděna dalšími podněty, hlavně u obou chlapců.

Během jednotlivých činností jsem sledovala i jejich verbální projev. Všichni, více či méně v průběhu činnosti komentují svou tvorbu, sdělují i postřehy, které s tvorbou nesouvisí. Během kreslení se ujišťují, jestli mohou něco dokreslit, jakou barvu použít. Opakovaně touží po pochvale a uznání. Nejvíce touží po pochvale Marek, který neustále opakuje, jak se mu to nepovedlo, a co zkazil.

Také pracovní vlastnosti jako vytrvalost, sebejistota, zájem o tvorbu byly předmětem mého pozorování. Zvláště Marcela si dává velmi záležet, každý tah je veden s pečlivostí, přesností. Naopak Mirek má snahu úkol co nejdříve ukončit. Myslím si, že pracuje, jen aby mi udělal radost. Raději má své hudební nástroje, než výtvarné náčiní.

2.4.2 Rozhovor

Při rozhovoru je důležitá přátelská a příjemná atmosféra. Žák má dostatečný prostor na vyjádření svých názorů. Projevujeme zájem a soustředěnost na jeho sdělení. Zadávám srozumitelné a pochopitelné otázky odpovídající věku a schopnostem dotazovaného. Rozhovor je spojen s pozorováním, protože dávám pozor i na jeho neverbální projevy.

Cílem je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto u interview výzkumník naslouchá více, než hovoří, přičemž projevuje sympatie k poslouchanému člověku.⁸⁴

S žáky jsem provedla rozhovor před zahájením vlastní činnosti, kdy se seznámili s náplní práce, postupem, krátkým příběhem, který slouží jako motivace a navození příjemné a přátelské atmosféry. V průběhu činnosti žáci sdělovali své dojmy, jak se jim

84 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, str. 163.

dílo daří nebo nedaří. Také se svěřovali s událostmi posledních dní, jaké známky mají ve škole, co se jim přihodilo doma, kdo jim ublížil.

Po skončení kresby jsme si hotové obrázky vystavili a zhodnotili. Následný rozhovor se stal cenným zdrojem dalších poznatků.

2.4.3 Analýza výsledků činnosti

Jde o rozbor hotového díla, poskytně nám důležité informace o jeho tvůrci, jeho psychice. Všímáme si i způsobu provedení.

Retrospektivní a anamnestické metody (životopis, data o samotném žákovi, vývojová anamnéza žáka). Studium pedagogické dokumentace.

2.4.4 Případová studie

Předpokladem případové studie je soustředění na jeden sociologický objekt či jednu sociologickou jednotku, jakou může být typicky i specifický jednotlivec, rodina, pracovní, zájmová či etnická skupina, lokální komunita či instituce. Tento "případ" následně studie nahlíží, sleduje a zpracovává jako celek ze všech sociologicky relevantních aspektů. Typickým a nejběžnější příkladem případové studie je komunitní studie. Pro případovou studii je charakteristická kombinace různých technik sběru informací, z nichž je preferována analýza dokumentů ve spojení s přímým pozorováním předmětu studie, případně interview. Pro případovou studii jsou obecně doporučovány spíše kvalifikační metody a techniky než metody statistické, i ty však mohou být řidčeji užity. V případové studii je sbíráno velké množství dat od jednoho nebo několika málo případů. Případové studie vychází z předpokladu, že důkladné prozkoumání jednoho případu napomůže porozumění případům podobným. Ze svého charakteru si pak ale nečiní nárok na statistickou zobecnitelnost.⁸⁵

85 http://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99%C3%ADpadov%C3%A1_studie.

2.5 Kazuistiky

2.5.1 Kazuistika č. 1

Jméno žáka: Marek

Věk žáka: 10 let

Diagnóza: Epilepsie, Psychomotorická retardace (zpomalení mentálního a motorického pohybového, vývoje jedince), Hyperkinetická porucha chování.

Průběh těhotenství: První nekomplikovaná gravidita, porod v termínu bez komplikací, adaptace dobrá, kojen týden. Porodní míra 47 cm, porodní váha 2400 gramů, kojenecká žloutenka krátce (dva dny). Psychomotorický vývoj v pořádku. Prodělané běžné choroby.

Rodinná anamnéza: Marek pochází z neúplné rodiny. Rodiče se rozvedli, otec bydlí v jiném městě, se synem se setkává velmi málo. Matka má ukončené základní vzdělání, nyní pracuje jako uklízečka. Společně žije s druhem a ještě s jeho babičkou na nízké ekonomické úrovni ve starším rodinném domku. Často se stávalo, že neměli peníze na cestu autem nebo autobusem do školy (chlapec nebydlí v místě školy), tak chodili pěšky. Rodinné prostředí je velmi složité. Matka pochází z rodiny, kde byla jako dítě fyzicky často trestána, její bývalý manžel také používal hrubost v chování. Myslím si, že sama využívá fyzický trest jako součást výchovy svého syny, i když toto popírá. O syna se v rámci svých možností stará, pomůcky má v pořádku. Rodina je v péči sociálního odboru.

Osobní anamnéza: Prodělané běžné choroby. Matka uvádí, že má Marek od malička poruchy spánku. Ze spánku chodil po pokoji, brečel, ráno si nic nepamatoval. Také problémy s chováním, byl roztěkaný, často plakal, objevovala se u něj motorická neobratnost. Nelezl, plazil se. Chůze v 2,5 letech, řeč v 3,5 letech. Mateřskou školu začal navštěvovat od čtyř let, bez problému komunikoval, sebeobsluha i stravovací návyky v normě. Čerpán odklad školní docházky. Nástup do základní školy byl problematický, aklimatizoval se pozvolna. Byl velmi fixovaný na matku, lítostivý,

obtíže měl v adaptaci na cizí prostředí. Marek se stranil kolektivu, byl velmi bojácný, spíše se podřizoval ostatním a pouze přihlížel, neuměl se s ostatními domluvit, rozhodně nepřebíral vůdčí postavení. Také řečová komunikace byla pouze na daný podnět, spontánní řečová výchova se moc nevyskytovala. Nejvíce ho bavilo malování, kreslení, modelování. Z logopedického hlediska je řeč srozumitelná, dyslalická, mluvidla jsou velmi neobratná (především hybnost jazyka a rtů), narušená je i sluchová diferenciací. Mluví v jednoduchých větách, velmi potichu a spíše ostýchavě. Slovní zásoba je chudá. V řeči se projevují časté agramatismy, sykavková asimilace a artikulační neobratnost. Vadná výslovnost hlásek L, Ž, R, Ř, sykavky jsou méně ostré, zastřené.

Základní škola: Už od první třídy se objevují potíže ve čtení, psaní, matematice. Celkové pracovní tempo je velice pomalé. V hodinách je velmi nesoustředěný, často nedává pozor, vyrušuje, hraje si s věcmi na lavici, vyrušuje souseda. Mnohokrát v hodině neví, co má dělat. Vyžaduje zvýšený individuální přístup. Bylo navrženo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Ve druhém ročníku se problémy se čtením a psaním prohloubily, učivo matematiky nezvládá (základní matematické pojmy, číselné operace, slovní úlohy). Při vyučování je nesoustředěný, často si opakuje zadání úkolu, neadekvátně odpovídá a reaguje v různých situacích. Velmi často neuposlechne a nerespektuje autoritu dospělého. V současné době se stav spíše zhoršuje, učivo nezvládá, zvláště v matematice řešení slovních úloh, nerozumí zadání, neznázorní příklad, neumí formulovat odpověď. V hodinách je pasivní, pokud není vyvolán, tak se nezapojuje.

Psychologické vyšetření: Marek přichází spontánně, je fyzicky menší postavy. Hned zpočátku projevuje zájem o hračky a pomůcky, další regresivní projevy v chování (opakuje otázky, infantilní slovník). V sociálním kontaktu je stydlivost, kterou doplňují četné infantilní projevy. Koncentrace pozornosti je nestálá, nezralá a mělká. Orientace v běžných životních situacích je slabá, porozumění verbálnímu a jednoduchým pokynům vázne. Je nutné opakovat postupy práce a soustavný individuální přístup. Silná pracovní nesamostatnost (přestává pracovat a čeká na pomoc), krátkodobá pracovní výdrž a zhoršená exekutiva. Chybí motivace ke školní práci, více se zajímá o hru s pomůckami. Má chudý všeobecný vědomostní přehled, slabé myšlenkové

zobecnování, analyticko-syntetické myšlení a logické uvažování. Porozumění verbálnímu je těžkopádné až po několikátém opakování a dlouhém vysvětlování pochopí základ. V úlohách se těžko orientuje, nezvládá plnit ani nižšímu věku odpovídající úlohy.

Závěr: Chlapec je milé, vlídné a snaživé povahy, psychomotorický neklid, celkově sociálně a emočně nezralý. Aktuální mentální schopnosti spadají do pásma lehké mentální retardace. Nízký všeobecný vědomostní přehled, pomalé pracovní tempo, zjevně nezralé je logické uvažování a myšlenkové zobecnování, porozumění verbálnímu, slabá aktuální mechanická paměť. Opožděný vývoj jemné motoriky a motoriky mluvidel. Zhoršená exekutiva a schopnost samostatné práce.

Doporučení: Je třeba respektovat pomalé pracovní tempo, poskytnout chlapci potřebné množství času pro splnění úlohy, či množství učiva modifikovat, resp. Ve škole rozčlenit látku do tak velkých úseků, aby byl schopen zvládnout látku v daném časovém limitu. Při práci používat co nejvíce názorného vyučování a k tomu tematicky vhodných pomůcek. Pěstovat u chlapce návyk zpětně si zkontrolovat splněný úkol.

Speciálně-pedagogické šetření: Ve čtení správně určuje hlásku na začátku slova a dělí slova na slabiky. Nedokáže pracovat s textem, přečtenému nerozumí. Píše pravou rukou, s větším přitlakem na tužku a špatným úchopem, často nerespektuje liniaturu. Lateralita zjištěna souhlasná, pravostranná. Ve verbálním projevu potíže s artikulační neobratností a specifickými asimilacemi.

Speciálně-pedagogická intervence: Markovi je od začátku školní docházky věnována výrazná individuální péče. Již od počátku výuky bylo postupováno pomalejším a individuálním tempem, využíváno co nejvíce názoru, pomůcek při vyučování. Dbáno na dokončení jednoduchých úkolů. Důležitou součástí bylo i obohacování slovní zásoby a rozvoj komunikačních dovedností, zaměření na stimulaci hybnosti jazyka, cvičení pro rty a stimulační masáž tváří, dále pak na sluchové rozlišování hlásek a postupnou korekci hlásek, fixaci a automatizaci hlásek. Také je více zapojován do společných projektů s ostatními spolužáky, pověřován jednoduchými samostatnými úkoly.

2.5.2 Kazuistika č. 2

Jméno žáka: Mirek

Věk žáka: 10 let

Diagnóza: ADHD, psychomotorický neklid, nesoustředěnost, kolísavá a značně krátkodobá koncentrace pozornosti, opožděný grafomotorický vývoj.

Průběh těhotenství: Jednalo se druhé těhotenství, které probíhalo v pořádku. Porod proběhl v daném termínu bez komplikací, porodní míra 48 cm, porodní váha 3300 gramů, kojeneckou žloutenku neměl. Adaptace dobrá, kojen byl půl roku. Mirek prodělal běžné dětské nemoci.

Rodinná anamnéza: Mirek pochází z úplné rodiny. Má staršího sourozence, tři mladší. Matka je vyučená švadlena, otec vyučen truhlářem, nyní bez zaměstnání. Rodina žije v podnájmu na nízké ekonomické úrovni.

Osobní anamnéza: Vážné choroby neměl. Mateřskou školu nenavštěvoval, jiná předškolní příprava nebyla. K zápisu na běžnou základní školu se nedostavili.

Základní škola: Značné problémy se čtením, psaním, při orientaci a práci s textem, není schopen reprodukovat text, nedokáže spojovat poznatky z textu s tím, co zná. V matematice má problémy s řešením jednoduchých slovních úloh, nezvládá znázornění příkladu, zformulování odpovědi. Při vyučování mívá problémy s chováním, udržením pozornosti. Stále se vrtí na židli, poposedává, odchází během vyučování ze svého místa, vykřikuje věty, které nesouvisí s výukou. Rozptyluje se pohledem z okna, všechno slovně komentuje. Své školní věci, pomůcky má v nepořádku. Na svém stole má rozházené učebnice, sešity, pomůcky, svačinu, na zemi oblečení, papírky, pastelky.

Nejvíce problémové je chování ke spolužákům. Dokáže se velice rychle dostat do afektu. Nejvíce dochází ke střetům a konfliktům s Markem, které musíme neustále řešit.

Po opakovaném agresivním chování vůči spolužákům, zvláště k Markovi byla navržena opatření výchovné komise k eliminování nežádoucího chování. Také spolupráce s matkou je v současné době dobrá. Mirek je velmi fixovaný na svou rodinu, na

jakékoliv náznaky slovního útoku okamžitě reaguje fyzickým úderem. Matky se bojí, zřejmě je to ona, kdo doma děti trestá. Matka dochází, po předešlé domluvě, pravidelně každý pátek do školy a konzultuje s třídní učitelkou hlavně chování i prospěch syna. Musím konstatovat, že se Mirek snaží držet své chování, v rámci dohodnutých pravidel a pod pohružkou odebrání výhod (odejmutí hudebních nástrojů). Jakmile je ale vyprovokován, hlavně o přestávce, dochází opět ke konfliktu.

Psychologické vyšetření: Chlapec je od počátku vyšetření výrazně neklidný, pobíhá po místnosti, na vše sahá, napomenutí nepomáhá. Nejvíce ho zajímají různé hudební nástroje, tlučé paličkami do bubínků, otevírá klavír. Neustále něco brebentí, občas si pohvizduje. Při řešení zadaných úkolů je zcela nesamostatný, dožaduje se nápovědy, pochvaly, povzbuzování. Nemá zájem o organizovanou práci, s předkládanými pomůckami by si nejraději jen mechanicky hrál. Nevydrží sedět v klidu ani pět minut, často během práce vstává ze židle, dává si nohy na židli, prochází se po místnosti, vyptává se na věci zcela neadekvátní k zadaným úkolům. Není schopen pracovat ani chvíli bez dohledu, nutný je stálý zvýšený dohled a kontrola. S pochopením zadávaných úkolů má výrazné problémy, je nutné mu je více přibližovat, názorně ukazovat, co má dělat, i přesto chybuje. Hůře se podřizuje, prosazuje si svou, má tendenci dělat jen to, co se mu chce. Koncentrace pozornosti je stále nápadně krátkodobá, značně problematická. Po 15 minutách spolupráce říká, že ho to nebaví, chtěl by hrát na hudební nástroje.

Závěr: Snížené intelektové schopnosti chlapce - celkově do oblasti lehké mentální retardace, susp. hereditární zátěž. Rodinné prostředí nestimuluje rozvoj intelektových schopností chlapce. Nesnese dlouhodobější zátěž, je stále neklidný, nesoustředěný. ADHD, psychomotorický neklid, nesoustředěnost, kolísavá a značně krátkodobá koncentrace pozornosti, odbíhavé myšlení, nízká úroveň základních všeobecných vědomostí, nemá upevněné základní pracovní návyky.

Doporučení škole: využívat co nejvíce názoru, dodržovat klidný, ale důsledný a citlivý výchovný přístup s vymezením určitých limitů a hranic, za které dítě již nemůže jít, zatěžovat chlapce co nejvíce na počátku vyučování a vyučovacích hodin, zohledňovat pravděpodobnou zvýšenou unavitelnost chlapce v pozdějších hodinách a při odpoledním vyučování, zadávat jasné a stručné pokyny obsahující pouze jednu informaci,

zadávat kratší úkoly, střídat činnosti, zapojit co nejvíce smyslů, měnit pracovní polohy, při zadávání úkolů dbát na navázání očního kontaktu.

Doporučení rodině: zajistit pravidelnou denní docházku do školy, úzkou spolupráci školy a rodiny - sjednotit přístup a výchovné postupy se školou, pracovat doma se synem dle pokynů vyučujících, pomáhat synovi s domácí přípravou.

Speciálně-pedagogické šetření: Chlapec je subtilní postavy, zpočátku nesmělý, má adaptační problémy. Je nutné neustále opakovat zadání předloženého úkolu a chlapce motivovat. Pozornost je velmi krátkodobá, soustředěnost kolísavá. Reakce na pokyny jsou pomalejší. Během vyšetření je výrazný psychomotorický neklid. Výrazně nevyzrálá grafomotorika, silný přítlak na podložku. Nečisté sykavky, agramatismy ve větách, artikulační neobratnost. Vyjadřovací schopnosti a slovní zásoba jsou menší. Vážně jemná motorika rukou a mluvidel.

Speciálně-pedagogická intervence: Mirkovi je věnována individuální péče. Je brán zřetel na respektování jeho jedinečnosti i základních potřeb, na jeho pomalejší pracovní tempo. Často dochází ke střídání činností, jsou zadávány jednoduché, srozumitelné úkoly, dodržování důslednosti kontroly jejich plnění. Vhodně zařazovány činnosti zaměřené na procvičování grafomotoriky, rozvíjení zrakového, sluchového vnímání a rozvíjení všeobecných vědomostí, matematické představivosti a logického myšlení.

Je věnován dostatečný čas kreslení, vystřihování, lepení, dokreslování obrázků. Skládání puzzle, mozaiky, hraní pexesa a jiných her na rozvoj pozornosti, trpělivosti. Mírek také navštěvuje v rámci mimoškolní činnosti kroužek výtvarné výchovy a individuální výuky hry na kytaru.

Je důležité dbát na potřebu pravidelného režimu, zdravé stravy, trpělivosti a vysvětlování, ale také neustupovat ze svých požadavků a nenechat se vmanipulovat a dotlačit za dané hranice. Nutné jasné vytyčení a dodržování pravidel chování.

2.5.3 Kazuistika č. 3

Jméno žáka: Marcela

Věk žáka: 11 let

Diagnóza: SPU - specifické poruchy učení, ADHD

Průběh těhotenství: Jednalo se třetí těhotenství, které probíhalo v pořádku. Porod proběhl v daném termínu bez komplikací, porodní míra 46 cm, porodní váha 3100 gramů, kojeneckou žloutenku neměla. Adaptace dobrá, kojena byla pět měsíců. Marcela prodělala běžné dětské nemoci.

Rodinná anamnéza: Marcela pochází z úplné rodiny, která žije v současné době v pronajatém bytě na sídlišti, na nízké ekonomické úrovni. Rodinné prostředí je nepodnětné, matka s třídní učitelkou nespolupracuje, na výzvu ke školní návštěvě nereaguje. Na třídní schůzky nechodí. Marcela nebyla tři dny ve škole, nebyla omluvena, proto se ředitelka školy a třídní učitelka spojily telefonicky s matkou. Ta o této skutečnosti nevěděla, neboť Marcela se vždy ráno, tak jako jindy, vypravila do školy. Tam však nedorazila. Marcela byla viděna spolužáky na hřišti. Matka slíbila, že se dostaví do školy a neomluvenou absenci s třídní učitelkou projedná. Matka byla poučena ve smyslu svých povinností vyplývajících z rodičovské zodpovědnosti, a to zejména v souvislosti s plněním povinné školní docházky nezletilých dětí. Dále byla seznámena s případnými důsledky opakovaně vykazované neomluvené absence, včetně případného projednání věci v rámci přestupkového řízení.

Záškoláctví, neomluvené hodiny.

Osobní anamnéza: Marcela má postiženou sestru, o kterou se stará matka a staršího bratra, který navštěvuje 6. třídu, zde má také problémy, výchovné i vyučovací.

Základní škola: Marcela vykazuje podprůměrné pracovní výsledky. Nyní hrozí nedostatečné z českého jazyka a matematiky. Domácí příprava je nedostatečná. Při neúspěchu se zatvrdí a odmítá komunikovat. Do kolektivu příliš nezapadla. Někdy nosí do školy různé předměty, aby k sobě připoutala pozornost spolužáků. Zásadně nenosí pomůcky. Nemá zaplacené ani společenské, sportovní akce pořádané školou.

Psychologické vyšetření: Dívka se bez problémů adaptuje, komunikuje, spolupracuje. Od počátku se u ní projevuje drobný motorický neklid, vrtí se na židli, poposedává. Osobní tempo pomalejší. Určité potíže má s pochopením zadávaných úkolů, některé je nutné opakovat, více přibližovat. Volní úsilí děvčete je malé, na dosahovaných výsledcích ji příliš nezáleží, chce být hlavně rychle hotova. U neverbálních úkolů má tendenci si s předkládanými pomůckami jen mechanicky hrát.

Závěr: Snížené intelektové schopnosti děvčete - celkově do oblasti lehké mentální retardace. V důsledku nízkých intelektových schopností a méně podnětnému prostředí není dívka schopna zvládat požadavky základní školy. Opakovala 1. třídu, nyní bude opět klasifikována nedostatečnými z českého jazyka, matematiky.

Doporučení škole: Respektovat pomalejší pracovní tempo, využívat co nejvíce názoru, zadávání úkolu ještě jednou zopakovat a zkontrolovat správnost zadání.

Doporučení rodině: Zajistit pravidelnou školní docházku dcery denně do školy, navázat úzkou spolupráci se školou, pracovat doma s dcerou dle pokynů vyučujících.

Speciálně-pedagogické šetření: Kontakt bez potíží, instrukce je nutné více vysvětlit, žvýká, i po opakovaném upozornění po celou dobu vyšetření mačká papír, na kterém je zadání úkolů a ukrývá vypracování. Čtení pomalé, práce s textem, porozumění textu nedostatečné. Písemný projev - technika - píše pravou rukou, úchop s nadměrným přitlakem. Písmo upravené, čitelné. Při respektování vlastního pracovního tempa v přepise nechybuje, v diktátě jsou specifické i nespecifické chyby. Fonemický sluch v normě. Motorické funkce na snížené úrovni.

Speciálně-pedagogická intervence: Ve všech vyučovacích předmětech je respektováno vlastní pracovní tempo, i dostatečně dlouhý čas k osvojení a procvičování probíraného učiva, zadávané úkoly jsou zkracovány a redukovány. K osvojování učiva je využíváno co nejvíce názoru. Dle potřeby nepochopené učivo individuálně vysvětleno. Vyučující si průběžně ověřují, zda dobře rozumí zadání úkolu a je chválena i za drobné úspěchy. Zlepšila se i spolupráce matky se školou. Marcela navštěvuje v rámci mimoškolní činnosti kroužek výtvarné výchovy, anglického jazyka, počítače.

2.6 Barevný svět hraní - náměty a výtvarné úkoly

Veškerá naše činnost vyjadřuje naší osobnost. Veškeré naše vzpomínky, prožitky, přání jsou ukryty v našich obrazech.

2.6.1 Kam se schovávají broučci - hra s barvou, otiskování listů, kresba tuší

Výtvarná činnost je vybrána z knihy Výtvarné čarování, která probíhala na podzim 2014 v hodině výtvarné výchovy.

Rozpustilý větřík si tak dlouho pohrával s listy na stromech, až se mu podařilo všechny rozfoukat a sházet na zem. Jakmile se však ocitly na zemi, už si s nimi nechtěl hrát. Odletěl pryč a nechal je v klidu odpočívat. Netrvalo dlouho a listů si všimli broučkové, kteří si hledali nějakou skrýš před zimou. Velcí nebo malí, barevní nebo černí, hlavně rychle, než je překvapí zima a mráz. A tak prolézali barevným listím, že jim někdy koukali jen nožičky nebo krovky. Jindy jim zase vykoukla hlavička s tykadly nebo se odvážili vylézt celí ven a ještě trochu nachytat poslední sluneční paprsky. Potom znova zalezli do listů a už opravdu se chystali k zimnímu spánku.

A co vy, děti, nevšimly jste si při hledání barevných listů, že se tam někde pod listy zrovna nějakí broučci ukrývali? Můžete si je nakreslit.⁸⁶

Pomůcky: různé tvary listů, barvy, vlasové štětce, černá tuš, špejle, čtvrtky formátu A4, klovatina, voskové pastely, interaktivní tabule.

Cíle: rozvíjet citlivost pro barevnou a tvarovou kompozici, rozvíjet a kultivovat dovednosti práce s barvou, rozvíjet kreslířské schopnosti, oživit případně obohatit poznatky o podzimní přírodě.

Mezipředmětové vztahy a vazby: český jazyk - báseň o podzimu, příběh o podzimu, řečová výchova - vyprávění o podzimu, prvouka - podzim - měsíce, změny počasí,

86 Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H. *Výtvarné čarování. Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: UK, 2003, str. 39.

podzim na poli, v lese, matematika - počítáme s boučky, tělesná výchova - vycházka do podzimní přírody, pohybové hry v parku.

Kompetence: Při činnosti rozvíjíme pracovní kompetence vlastním řízením a organizací činnosti. Komunikativní dovednosti rozvíjíme nasloucháním druhých, respektováním jejich názoru, vhodnou argumentací, vyjadřováním svých myšlenek a postojů. Kompetence sociální a personální posilujeme spoluprací ve skupině, kdy žák chápe potřebu spolupráce. Kompetence pracovní, kdy žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla.

Organizace činnosti:

Žáci sedí společně v kruhu na koberci. Mezi sebou mají rozházené barevné listy, různých tvarů, které si našli v nedalekém parku při vycházce. Někteří žáci přinesli posbírané listy cestou do školy. Listy dají do desek vylisovat, aby měly rovný tvar, nekroutily se. Žáci si prohlížejí jednotlivé listy, všimají si jejich tvaru, velikosti, barevnosti a také žilkování, které je z jedné části po vylisování lépe znatelné. Zkoušejí si přejíždět prsty po žilkování, aby si lépe uvědomili strukturu listu a zapamatovali tu stranu, kterou budou natírat barvou. Každý žák si vybere list, který ho něčím zaujal, upoutal (velikost, tvar, barva) a ostatním sdělí, proč je pro něj zajímavý, co se mu na něm líbí. Hledáme, pojmenováváme barvy podzimu. Rozpoznáváme, kolik barev v sobě list ukrývá, vyhledáváme podobné nejen barvou, ale i tvarem.

Je připravena rozpoznávací hra, v řadě je pět různých listů (tvar, barva, velikost) a ostatní hádají, podle popisu žáka, na který list myslí (předem určí). Pokusí se sestavit z listů různé obrazce.

Na interaktivní tabuli je spuštěná prezentace broučků, listů a stromů. Žáci se snaží přiřadit jednotlivý list ke správnému stromu. Pak si ještě zahrají interaktivní hru: Hledání stejných dvojic, hledáme stejné dva broučky. Tato hra je u žáků velmi oblíbená. Na závěr si vyzkouší nakreslit jednotlivé broučky kouzelným perem.

Po společné práci na koberci a interaktivní tabuli se přesunou k lavicím s vybranými listy. Jsou připravené barvy, štětce a mohou začít natírat vybrané listy. Žáci si zvolí jednu nebo více barev a natrou si list, který opatrně otisknou na čtvrtku. Tisknout mohou několikrát, pokud je na listu barva, pak si vyberou jiný a opakují stejný

postup, až zaplní plochu čtvrtky. Protože žáky tato činnost velmi baví a mají brzy hotovo, je připraven arch balícího papíru, na který každý žák otiskne svůj vybraný list. Vzniká nám tak kolektivní dílo velkého podzimního stromu. Mezitím barva tisku zaschla, můžeme tedy pokračovat v činnosti. Žáci si vezmou špejle a tuš a nakreslí si do svých otisknutých listů broučky, které pořadí na interaktivní tabuli, takže můžeme pozorovat tvar jejich tělíčka, počet nožiček, tykadla. Zároveň se žáci rozhodnou, kterého broučka nakreslí celého, ještě neschovaného a kterého pouze část, jako když zalézá pod list, nebo když vylézá. Žáci, kteří jsou s prací dříve hotovi, nakreslí jednoho broučka na list papíru, kterého vystříháme a nalepíme pod náš podzimní strom. Nakonec si hotové tisky rozložíme a povídáme si o nich. Vystavíme i naši společnou práci - Podzimní strom s broučky.

Obměna: klovatinová rezerva - kreslíme klovatinou tělo broučka, nohy, tykadla. Po zaschnutí přetřeme voskovým pastelem. Pod proudem vody klovatinu sundáme. Dokreslíme obrysy černou tuší.

Zhodnocení činnosti:

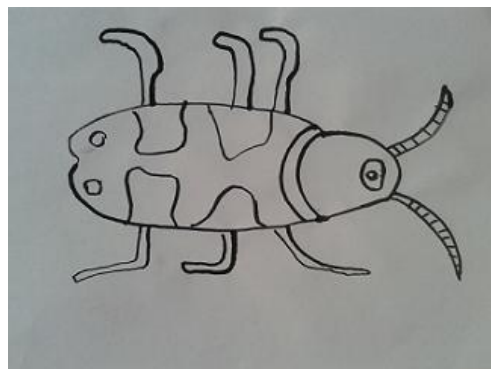
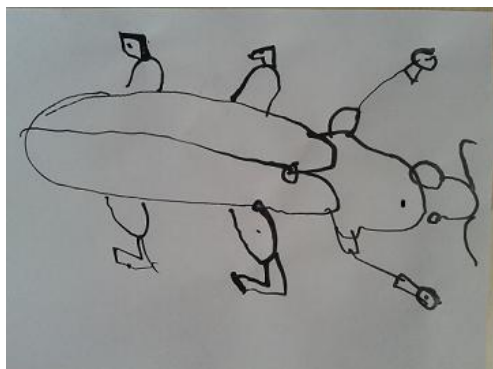
Je zajímavé sledovat jednotlivé kompozice otisknutých listů. Někdo dává přednost více barvám i více listů pohromadě, seskupené do shluku. Jiní dávají přednost jemnějšímu, pravidelnějšímu uspořádání, střídmosti barev.

Oba chlapci byli po celou dobu motivace značně nesoustředění, nepozorní. Neustále vyrušovali svým slovním hodnocením, pošťuchováním. Při kolektivní práci se snažili předhánět, kdo z nich bude dřív u společného stromu a nesnažili se počkat, až jeden nebo druhý dotiskne, schválně do sebe strkali. Stejně chování se opakovalo i při práci na interaktivní tabuli. Musela jsem je několikrát usměřňovat, uklidňovat jejich vyhocené emoce. Samozřejmě došlo k umazání od barev, a to i přes opakované varování, jak mají postupovat. Také jejich samostatná práce byla poznamenána spěchem. Práce je bavila, snadno se nadehli pro činnost, ale za chvíli už je zájem opouštěl a začali vymýšlet "hlouposti", malování štětcem po spolužákovi, do jiného výkresu. Důležité bylo střídání činností, tím jsem se snažila držet je v neustálé pozornosti. Chlapci měli hodně listů tisknutých přes sebe, více barevné, plocha byla celá zaplněná.

Dívka byla naopak o něco pečlivější při natírání barvy i tisku. Marcela měla spíše střídmejší, uspořádanější koncepci plochy, práce čistá, bez otisků ruky. Dávala si velmi záležet, pracovala v pomalejším tempu, opatrně. Raději pracovala samostatně na svém artefaktu, při kolektivní práci se držela spíše stranou. Má snahu o co nejlepší hodnocení ze strany učitele, touží po pochvalě a ocenění před spolužáky, možná až příliš. Těžko snáší prohru, k neúspěchům bývá velmi citlivá.

Při realizaci stejné činnosti jinou technikou na výtvarném kroužku bylo chování obou chlapců vyrovnanější. Nedochovalo k vzájemnému provokování, neustálým slovním útokům. Na základě srovnání pozorování činnosti v hodině výtvarné výchovy a výtvarného kroužku se domnívám, že podstatnou roli hraje menší počet žáků (pouze čtyři), nemají pro svá "vystoupení obecnost". Větší prostor a uspořádání pro činnost dává možnost volnosti pohybu a organizace práce. Také menší "hluk" přispívá k tišším projevům u chlapců. Naši činnost doprovází radostně laděná hudba na přání jednotlivých žáků.

Kresba černou tuší

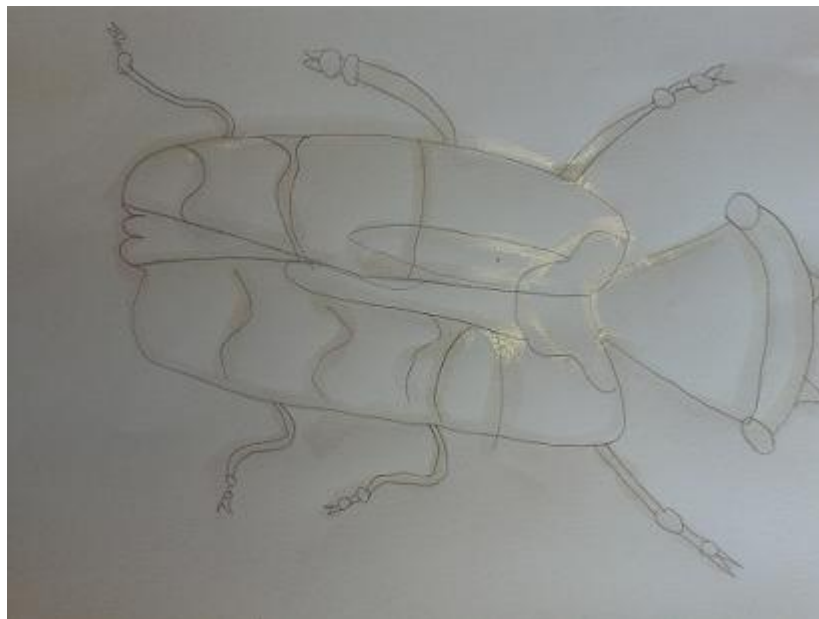


Tisk barevných listů, dokreslení tuší





Klovatinová rezerva



2.6.2 Hra na Mráz a Meluzínu

(rozfoukání barvy a dotváření kresbou podle vlastní fantazie)

Výtvarná činnost je vybrána z knihy Výtvarné čarování, která probíhala v lednu 2015 v hodině výtvarné výchovy. Tato kniha patří mezi mé oblíbené inspirace pro práci s žáky nejen ve školním vyučování, ale velmi často i na výtvarném kroužku.

Jednoho dne, když Sluníčko vykouklo mezi mraky a zahledělo se na hladinu rybníka, hned se mu něco nezdálo. Dříve se hladina třpytila pod jeho paprsky jako zrcadlo a teď vypadala ospale. I větrík, který si pohrával každý den s jejími vlnkami, nemohl najednou žádnou rozhoupat a jen tak klouzal po hladině. Co se stalo? Proč hladina neodpovídá? Všechno způsobil mráz, který se přes noc pustil do čarování. Na oknech domů vykouznil ledové květiny neobyčejných tvarů. A jakmile se jen trochu dotknul hladiny, na ztuhlé hladině také vypučely mrazivé květy. Holé větve stromů na hrázi se pokryly jiskřivě bílými bodlinami jinovatky. Krajina se proměnila v ledové tajemství skrývající spoustu překvapení pro toho, kdo se dokázal pozorně dívat kolem sebe a nechal se unášet studenou krásou paní Zimy.

Kdo z dětí byl jen trochu zvědavý, nevydržel sedět za oknem jako pecivál. Teple se oblékl a utíkal ven, ke břehu, odkud mohl lépe spatřit mrazivé čarování a odkrývat tajemství hladiny, lemované ojíněným břehem.⁸⁷

Pomůcky: modrá čtvrtka formátu A4, bílá barva, brčka na rozfoukávání barevné skvrny, tuš nebo inkoust, dno od PET láhve, interaktivní tabule.

Cíle: rozvíjet výtvarnou fantazii při objevování a dotváření významů v náhodně vzniklých tvarech.

Pamatujete si, co dokáže vykouzlit z vody Mráz? Jak hezky nám "vymaloval" okna? Vzpomenete si na náš pokus s vodou a zamrzlými obrázky? A pokud mu ještě pomáhá kamarádka Meluzína, každý pozná, že už vládne paní Zima. Meluzína rozfoukává do všech stran vše, co se jí postaví do cesty a přitom ještě hučí a píská. Kdo nemá pořádně

87 Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H. *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: UK, 2003, str. 43.

nasazenou čepici, s radostí mu ji sebere. A Mráz? Ten dokáže štípat do tváří nebo zalézt do rukavic, než stačíš říct švec. Ale bez nich by nebylo zimních radovánek. Nebyly by žádné zmrzlé rybníky ani klouzačky. Zkusíme si zahrát na Meluzínu, která všechno kolem sebe rozfukuje. A na Mráz, který vykouzlí nádherné zimní květy. A nakonec si představíme paní Zimu.

Mezipředmětové vztahy a vazby: český jazyk - báseň o zimě, příběh o zimě, řečová výchova - vyprávění o zimě, prvouka - zima - měsíce, změny počasí, zimní radovánky, zimní sporty, svátky a tradice, matematika - zimní počítání se sněhuláky, tělesná výchova - zimní sporty.

Kompetence: Při činnosti jsme rozvíjeli pracovní kompetence vlastním řízením a organizací činnosti. Vyjadřováním svých myšlenek a názorů, nasloucháním druhých, spoluprací s ostatními posilovali komunikativní dovednosti. Kompetence sociální a personální - žák spolupracuje ve skupině, chápe potřebu spolupráce, posiluje své sebevědomí. Kompetence pracovní, kdy žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla.

Organizace činnosti:

Žáci nejdříve sedí v zadní části učebny společně ve skupince u "zamrzlého rybníka", který představuje modré prostěradlo. Přiblížíme žákům krátkou motivací zimní atmosféru. Pro zpestření máme připravenou prezentaci na interaktivní tabuli: ilustrace různých zimních krajin. Žáci si prohlížejí fotografie zimní krajiny a srovnávají s jiným ročním obdobím. Vyjmenují zimní měsíce. Zarecitují zimní báseň. Umí přiřadit prezentované fotografie na tabuli k jednotlivému ročnímu období.

Potom se přemístí ke stolkům, kde učitelka seznámí žáky s jednotlivými pokyny. Rozdají si připravené čtvrtky, barvy a brčka. Postupně se dozví, k čemu vše potřebují. Nejdříve začnete kouzlit jako Meluzína. Každý žák si udělá na modrou čtvrtku bílou kaňku. Bílou barvu má předem rozředěnou, aby se dala dobře brčkem rozfoukávat po celé ploše čtvrtky. Teď si zahrajete na Meluzínu. Zkuste si brčkem rozfoukat bílou kaňku co nejvíce do všech stran, po celé ploše čtvrtky. Jakmile budete mít všechnu barvu rozfoukanou, nechte si ji zaschnout. Zkuste si rozfoukanou kaňku prohlédnout

a všimněte si, v co se mohla proměnit. To stejné zkusíte i s barevnou tuší, kaňku rozfoukejte do všech stran, v co se proměnila? Porovnávejte skvrny bílé barvy a tuše.

Ted' si zkusíte zahrát na Mráz. Vezmete si dno od PET láhve a zkusíte "mrazivé čarování", vykouzlíte zimní květy s pomocí bílé barvy.

Hotové artefakty zimního tvoření si odnesou na určené místo, nejlépe kolem "zamrzlé hladiny", kde si je rozmístí po zemi a společně si povídají, kdo co vyčaroval, co se komu povedlo. Po dostatečně dlouhém povídání si namalujeme paní Zimu.

Jaké jsou barvy zimy? Všude kolem nás poletují sněhové vločky, píská Meluzína, poskakuje Mráz. Jak si představujete paní Zimu? Jaké má vlasy, oči? Žáci odcházejí k pracovnímu stolu a na čtvrtku se pomocí modré tuše pokusí namalovat podle svých představ a fantazie paní Zimu.

Zhodnocení činnosti:

Tyto výtvarné činnosti jsou zaměřeny na rozvíjení schopnosti "hledat význam" v neurčitém tvaru. Při hledání významů v neurčitých tvarech nejde jenom o cvičení představivosti a fantazie. Čím neurčitější tvar je, tím mnohostrannější může být jeho interpretace a tím více může sloužit k tzv. projekci individuálních psychických obsahů. To znamená, že hledání významů v neurčitých tvarech může přispívat k poznávání a sebepoznávání. Není až tak důležité, co dítě ve svém neurčitém tvaru objevilo, ale to, že o svém objevu může mluvit, pozorovat vlastnosti barvy, pozorovat vlastní pocity a dojmy z tvorby.

Celá výtvarná činnost byla náročná na organizaci i čas. Někteří žáci měli své skvrny rychle hotové a dožadovali se další čtvrtky, činnost se jim zalíbila. Jiní, mezi nimi i Marcela, s pečlivostí rozfoukávali barevnou skvrnu do všech stran, až se jim z toho zamotala hlava. Marek se zpočátku bál nalít skvrnu na plochu. Neustále se utvrzoval, že má správný postup. Samozřejmě neexperimentovali pouze s barvou na čtvrtce, ale i na oblečení, zvláště Mírek dělal ostatním spolužákům naschvály. Podařilo se mu vylít barevnou tuš na zem, polil barvou spolužačce obrázek. I když jsem se snažila o střídání činností (odpočinková zóna, interaktivní tabule, rozfoukávání, kresba květin, diskuze s žáky), Mírek pobíhal po místnosti, nedával pozor při diskuzi, skákal ostatním do řeči, u všeho chtěl být první, strkal do Marka, který seděl hned vedle něj. Měl tendence se předvádět a strhávat na sebe neustále pozornost. Myslím, že tato činnost Mirka příliš

vyčerpávala náročnějším soustředěním na udržení pozornosti. S prací pospíchal, nedával si záležet, bylo mu jedno, kam barva teče, naopak měl radost, když foukl barvu až na spolužákovu čtvrtku. A začali se dohadovat. Neustále vytvářel konfliktní situace, které jsem musela během vyučovací hodiny řešit a Mirka usměrňovat.

Při výtvarné činnosti nerespektoval mé pokyny, tak jako Marcela a Marek. Dokonce i ostatní žáci se na něj zlobili, nelíbilo se jim, že pořád vyrušoval a nenechal je domluvit.

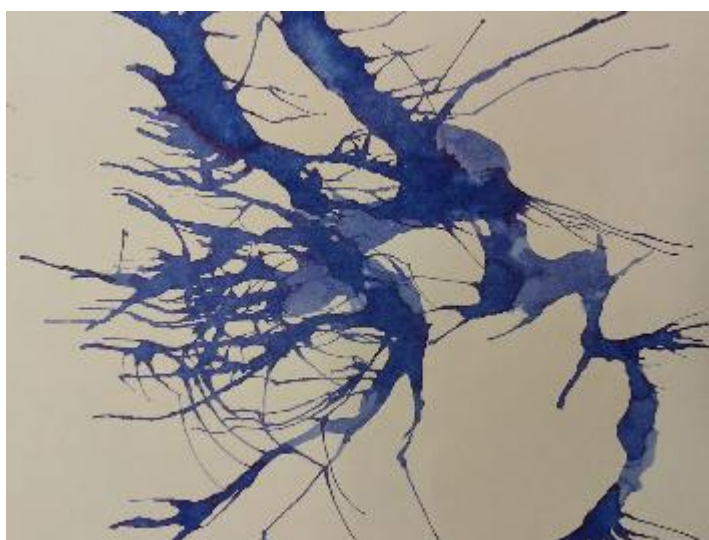
Hra na Meluzínu - rozfoukávání skvrn po ploše.



pavouk



čínský drak



brouk



Paní Zima



Zimní květiny



Hra na Meluzínu - rozfoukávání skvrn po ploše.



Závěr

V praktické části bylo mou snahou zjistit, do jaké míry mohu v hodinách výtvarné výchovy pomocí arteterapeutických, artefietických přístupů eliminovat projevy ADHD u vybraných žáků. Prozkoumat, zda je možné na základě svobodného projevu, vlastního sebevyjádření a citového prožitku přispět ke zmírnění nežádoucího chování, rozptýlit pochybnosti z neúspěchu a nahradit pocitem úspěchu, vítězství a radosti.

Výtvarné činnosti mají důležitý význam, stávají se komunikačním prostředkem, ale i terapeutickým nástrojem, mohou nám poskytnout cenné informace o jeho autorovi, o jeho emocionalitě, vztazích. Výsledné dílo je výsledkem tvořivého úsilí autora, které nám přináší radost, potěšení, zamyšlení.

Cílem není naučit se kreslit, malovat, mít výsledné artefakty technicky dokonalé, ale naučit se vyjadřovat jazykem tvarů, linií, barev, kompozic. Naučit se vnímat mnohotvárnost světa kolem nás, vlastních myšlenek, pocitů, nálad. Zasáhnout nejen zrak, ale i mysl a srdce...

Při porovnání obou výtvarných činností docházím k závěrům, že je možné s veškerou snahou, individuálním přístupem, zajištěním klidného prostředí, projevení zájmu o činnost i osobu žáků očekávat změny vedoucí ke zlepšení jejich chování a jednání. Zvláště u Marcely a Marka se mi povedlo zaujmout, vzbudit zájem, "vtáhnout" do hravého světa fantazie. Jejich chování se zklidnilo, činnosti je bavily, Marcela přicházela s nápady možných obměn činností.

Při opakování činností na výtvarném kroužku bez účasti Mirka, je znát výrazně lepší výsledek v chování Marka. Dochází i k lepší spolupráci mezi ostatními spolužáky. Předcházení konfliktům a vyhoceným situacím příznivě ovlivňuje Markovo chování, je uvolněnější, vyrovnanější, sdílnější.

U Mirka se domnívám, že i přes veškerou snahu, individuální přístup, odstranění rušivých vlivů nelze očekávat radikální změnu k lepšímu. Nadále se budu snažit podporovat jeho zájmy i zájem o jeho osobu. Stále mne baví objevovat, odhalovat tvůrčí schopnosti žáků, jejich potenciál objevovat, nacházet nové cesty. Proto se nevzdávám naděje, že i pro Mirka je možnost nějakým opravdovým zájmem zklidnit jeho sklony k agresi. Možným směrem se ukazuje jeho láska k hudbě, hudebním nástrojům.

Samozřejmostí je působit klidným dojmem, ale důsledně vyžadovat respektování dohodnutých pravidel. Přistupovat vlídně, shovívavě a trpělivě.

Marcela, Marek, Mirek i ostatní žáci touží po pochvale, uznání, odměně za vykonanou "práci", potřebují ujištění, že jsou chtěni a bez výhrad přijímáni.

Práce s nimi vyžaduje naši trpělivost, respekt, pochopení, zájem, víru v jejich schopnosti, zázračné pokroky i proměny. Ziskem jsou nové prožitky, zážitky, které nás vzájemně obohacují a přibližují.

"A může být účelu vyššího a těžšího než formovat lidi a jejich duši"

T. G. Masaryk

Seznam použitých zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1.

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.

CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefietiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha 2009. ISSN 1214-4460.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-729-9.

MEGLINOVÁ, D., MEGLIN, N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.

PAVLIKÁNOVÁ, M. Význam a úloha umění pro děti. *Informatorium* 3-8. 2005, roč. XIII, č. 6.

PEČÍRKA, J., LUKASEY, A. *Život a dílo Mistra Leonarda*. Praha: Columbus, 2005. ISBN 80-7249-213-6.

ROESELOVÁ, H. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah 2004. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4.

- ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Karolinum: Praha 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. I. díl*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění. II. díl*. Praha: UK, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ, V. a kolektiv. *Výtvarné čarování*. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-016-1.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-503-2.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Praha: UK, 1984.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých internetových zdrojů

"Arteterapia." *Wikipédia, Slobodná encyklopédia*. 7 mar 2015, 15:00 UTC. 22 máj 2015, 08:53 <<http://sk.wikipedia.org/w/index.php?title=Arteterapia&oldid=5975061>>.

Česká arteterapeutická asociace. *Definice a cíle arteterapie*. [online]. c2012 [citováno 7. 03. 2015]. Dostupný z <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

HUBLOVÁ, P. *Artefiletika*. [online]. c2011 [citováno 20. 04. 2015]. Dostupný z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Artefiletika

MOUSSOVÁ, Z. *Případová studie - kazuistika*. [online]. c2005 [citováno 27. 01. 2015]. Dostupný z <http://turbo.cdv.tul.cz/file.php/73/Diagnostika/Kazuistika.pdf>

SLAVÍK, J. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice - Artefiletika*. [online]. 2015 [cit. 2015-05-14]. Dostupné z <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Klíčové kompetence [online]. c2013 [citováno 19. 03. 2015]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=K1%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence&oldid=10573422>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Případová studie [online]. c2015 [citováno 20. 03. 2015]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C5%99%C3%ADpadov%C3%A1_studie&oldid=12237987>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Rámcový vzdělávací program [online]. c2013 [citováno 27. 05. 2015]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD_program&oldid=10236188>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: ADHD [online]. c2015 [citováno 15. 05. 2015]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=ADHD&oldid=12569612>>

Zsp-zatec.cz/ [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.zsp-zatec.cz>

Přílohy

Příloha I - Bibliografické údaje

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Petra Vidláková

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Využití arteterapeutických technik a artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy u žáků s poruchami chování

Rok: 2015

Počet stran textu: 75

Celkový počet stran příloh: 12

Počet titulů českých použitých zdrojů: 0

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 32

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Fišerová