

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Pavína Mniazgová

Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením vypracovala samostatně a uvádím v ní veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje.

V Olomouci dne 17. června 2019

Pavλίna Mniazgová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, PhD. za její cenné rady, ochotu a zájem při vedení diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat svojí sestře, která mi byla během psaní této práce a po celou dobu studia velkou oporou.

Obsah

Úvod	6
1. Dětská tvořivost.....	7
1.1 Vývoj dětské kresby	9
1.1.1 Vývoj kresby lidské postavy	12
1.2 Význam výtvarného projevu v rozvoji dítěte	15
1.3 Diagnostika dětské kresby.....	16
1.3.1 Kresba lidské postavy.....	17
1.3.2 Test stromu	18
1.3.3 Kresba začarované rodiny	19
2. Výtvarná výchova ve vzdělávacím procesu	20
2.1 Kurikulární dokumenty	21
2.2 Výtvarná výchova na základních školách a základních školách speciálních.....	24
2.3 Vybrané výtvarné techniky	27
2.3.1 Kresba.....	27
2.3.2 Grafika.....	29
2.3.3 Malba.....	30
2.3.4 Modelování.....	31
3. Žák s mentálním postižením v edukačním procesu.....	32
3.1 Psychické zvláštnosti u dětí s mentálním postižením a autismem.....	33
3.2 Vzdělávání osob s mentálním postižením.....	38
3.2.1 Metody a zásady.....	39
3.2.2 Organizace.....	40
3.2.3 Strukturované učení.....	41
4. Využití vybraných výtvarných techniky v hodinách výtvarné výchově na základní škole speciální.....	43
4.1 Metody zkoumání.....	43

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	45
4.3 Dílčí témata	48
4.3.1 Kresba.....	48
4.3.2 Tisk (grafika).....	55
4.3.3 Malba.....	61
4.3.4 Modelování.....	67
4.4 Průběh ověřování.....	72
4.4.1 Zimní krajina – kresba.....	72
4.4.2 Co si vezmeme s sebou na výlet? - tisk.....	75
4.4.3 Zvířátka v zimě – malba.....	77
4.4.4 Sněhová vločka – modelování.....	79
4.5 Shrnutí	81
5. Závěr.....	82
Použitá literatura	84
Seznam příloh:.....	89
ANOTACE.....	95

Úvod

Výtvarná tvorba se promítá do našeho života již od útlého dětství a je důležitá pro rozvoj kreativity a fantazie dítěte. Bohužel dnešní doba není pro dětský výtvarný projev příznivá a to i přes to, že dítě v sobě má přirozenou touhu zanechat po sobě nějakou stopu. S narůstajícím vlivem technologií se může snižovat doba strávená klasickou formou malování, na kterou nezbývá tolik času. Jako zdroj zábavy nyní u dětí vede počítač a tablet s připojením na internet nebo televize. Se sníženým zájmem o výtvarnou tvorbu se můžeme setkat s dalšími důsledky, které ovlivňují rozvoj dítěte.

Samotná výtvarná tvorba rozvíjí nejen osobnost dítěte, ale také jeho představivost, fantazie a tím pomáhá v rozvoji řečového projevu. Ve výtvarném projevu je možné spatřovat různé sny a touhy autorů, a proto je žádoucí, aby děti byly k této činnosti podporovány jak ze strany rodičů, tak také pedagogů.

V dnešním světě nás vlastní tvořivost doprovází na každém našem kroku. Mnoho oborů se neobejde bez tvořivých myšlenek, jenž následně dají vzniknout úžasným novým věcem. Tvořivost nás provází už od samých počátků našeho lidského vývoje. Tvořivosti pračlověka můžeme dnes obdivovat ve formě maleb na stěnách jeskyní, které po sobě zanechal. Díky tvořivosti všech vynálezců máme dnes telefony, tablety a počítače. Dokážeme se přemísťovat z místa na místo neuvěřitelnou rychlostí a technologický vývoj stále pokračuje. Je jen otázkou, kde by zůstal náš vývoj, kdyby člověk nebyl od přírody tak tvořivý, jak je.

Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezením základních termínů, které souvisí s problematikou výtvarného projevu a tím i související tvořivosti. Objasňuje důležitost rozvoje tvořivosti u dětí od útlého věku jak v rodinném, tak ve školním prostředí. Dále se věnuje důležitým školním kurikulárním dokumentům, výtvarné výchově ve školním prostředí jak na základní škole, tak na základní škole speciální a vybraným technikám používaných ve výtvarné výchově.

Praktická část se zaměřuje na vlastní metodickou přípravu hodin výtvarné výchovy. Hlavním cílem praktické části bylo vyhotovení metodických listů s výtvarně tvořivými aktivitami pro žáky s mentálním postižením, jejich ověření v praxi. Vedle toho byl i úmysl zmapovat specifika výuky výtvarné výchovy na základně vlastní praxe a zjistit, zda je výtvarná výchova brána jako plnohodnotný či okrajový předmět na konkrétní základní škole speciální.

1. Dětská tvořivost

„Tvořivost je něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevovat.“ (Reynold Bean, 1995, s. 16)

Tvořivost, nebo také kreativita, je důležitou složkou osobnosti každého jedince, protože k tomu, abychom mohli žít plnohodnotným životem, je důležité se umět přizpůsobit všem měnícím se životním podmínkám. Někdy ale přizpůsobení není tak jednoduché a člověk si nevystačí pouze s analogickými nebo naučenými vzorci chování. Někdy je potřebné právě díky vlastní tvořivosti najít určité nové a nepoužívané zdroje, které nám s přizpůsobením pomohou. (Fichnová, 2012)

Hlavsa (1985, s. 40) ve své publikaci definuje tvořivost jako *„kvalitativní změny v subjektivém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alternaci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užité, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu.“*

Je zřejmé, že kreativita úzce souvisí s vnitřní potřebou jedince se nějakým způsobem vyjádřit. Tato potřeba je dále umocňována také touhou po uspokojení z dané činnosti. Podle Maňáka (1998) představuje tvořivost především proces, kdy vzniká něco nového s tendencí k sebeaktualizaci. Tu chápe jako uplatnění vlastních koncepcí, nápadů, postojů či myšlenek.

O tvořivosti jako o procesu, *„kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení,“* se vyjadřuje také Bean (1995, s. 15).

Na rozdíl od verbálního vyjadřování, kdy dítě potřebuje ke sdělení určité potřeby či myšlenky dostatečnou slovní zásobu a schopnost formulovat myšlenky, kresbou může vyjádřit snad téměř cokoliv. A potřebuje k tomu jenom tužku a papír. Na kvalitě provedení nezáleží, dítě na papíře vždy vidí to, co potřebuje. Z toho důvodu se kresba stává oblíbeným vyjadřovacím prostředkem dětí. (Davidov, 2008)

Jak ale bylo zmíněno, ne všechny pocity a nápady dítěte se dají považovat za tvořivé. Aby se tak stalo, je nutné k těmto nápadům vytvořit produkt, který představuje jejich vyjádření. Produkty se u dítěte objevují v mnoha sférách jeho vývoje. Jedná se

například o první neartikulované žvatláni, později plynulé mluvení, psaní, kreslení, tanec nebo hraní si s hračkami. (Bean, 1995)

Důležitým prvkem v tvořivosti je jeho samotný proces, ve kterém vystupují jednotlivé prvky, které jsou navzájem propojené, doplňují se a překrývají v určitém časovém sledu. Díky nim je tvořivý proces charakterizován jako takový proces, během kterého dochází k postupným, vnitřně spojeným a na sebe navazujícím změnám, které vedou k výslednému produktu například v oblasti myšlení, výkonu či nějakého artefaktu. (Maňák, 1998)

Do všech produktů tvořivosti se zapojuje, v rámci tvořivého procesu, vnitřní citění jedince, ať už dítěte nebo dospělého člověka. V prvních projevech tvořivosti u dětí je podstatné zmínit důležitou roli rodičů. Ti by se neměli primárně zaměřovat na zmíněné produkty tvořivosti, ale na vnitřní citění dítěte, aby mu umožnili rozvoj a podporovali jeho představivost. Znamená to, že by dítě mělo mít po ruce dostatečnou zásobu hraček a pomůcek jako jsou pastelky, dekorační doplňky či modelovací hmoty, které sami o sobě tvořivé nejsou, ale jsou významným činitelem v tvořícím procesu dítěte. (Bean, 1995)

Důležitou roli v rozvoji tvořivosti dítěte také hrají poznávací a motivační procesy, inspirace, fantazie a intuice jedince. V průběhu tvořivého procesu se projevuje především schopnost nalézt správná řešení, která jsou nová a někdy i nezvyklá. Tvořivost je podporována otevřeností a touhou po nových zkušenostech a potřebou seberealizace. Znamená to tedy, že by dítě mělo být vhodnou formou motivováno k činnosti, jelikož důležitým prvkem pro rozvoj tvořivosti a pro tvorbu samotnou, je prvek hry. Pokud je dítětem daná činnost vnímána jako hra, je pro něj pokračování v činnosti motivující, čímž u něj dochází k rozvoji tvořivosti. V opačném případě, kdy se činnost stává pro dítě nuceným prvkem nebo stereotypním prvkem, který tvořivost utlumuje. (Bean, 1995)

Dalším prvkem, díky kterému může být tvořivost utlumována, je rozpoložení daného jedince. Je nežádoucí, aby se dítě během tvorby cítilo jakkoli nepříjemně, ať už z důvodu obav z trestu nebo kritických postojů od okolí. Pokud dítě tvoří a cítí se při tom dobře, přináší mu tvoření příjemný pocit, což následně vede k další motivaci a touze po pokračování. (Bean, 1995)

K utlumování tvořivosti nemusí docházet jenom v domácím prostředí, ale také ve školních institucích. Tam mohou mít děti za úkol velmi často dělat aktivity, jejichž výsledek nebo samotný postup musí být co nejbližší danému vzoru. Tento postup je

nesprávný, protože podle Slavíkové (2007) je uplatňování tvořivosti ve tvůrčím díle dětí jako jeden z hlavních prvků obohacování pedagogické práce ve škole. V pedagogickém pojetí můžeme tvořivost chápat jako „*přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat její prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty.*“ (Maňák, 1998, s. 74)

Člověk je tvořivý už od útlého dětství, a to v mnoha různých směrech. Například při hraní si s hračkami jako jsou kostky nebo různé stavebnice, dokáže dítě postavit nepřeborné množství objektů. Stejně tak je tomu i ve výtvarném projevu, kdy se dítě snaží nakreslit všechny vlastní myšlenky. Někdy ovšem pro něj může být složité pochopit veškeré své myšlenky a přenést je do výsledného produktu, a proto by mělo být snahou nejen rodičů, ale také i pedagogů v mateřských a základních školách, aby tvořivost u dětí podporovali a tuto rostoucí tvořivost naopak nepotlačili.

1.1 Vývoj dětské kresby

Je jasné, že v nikom z nás nejsou dokonalí tvůrci už od narození. Od prvního uchopení pastelky a první čáranice na zdi až po dokonalý vynález, poezii nebo obraz, uplyne velmi dlouhá doba. Během této doby, kdy je tvůrčí proces ze všech stran podporován, se samostatná tvořivost po větších či menších krůčcích zdokonaluje a je úžasné, že někdy, pokud si rodiče nechali na památku některé dětské obrázky, je možné porovnat první kroky snažení s výtvořem, na které je člověk pyšný.

Co se týká vývoje výtvarného projevu u dětí, jeho počátky se dají vyzorovat již od útlého dětství jedince. Podle Uždila (2002) se dětská výtvarná „*řeč*“ podobá mluvené řeči. Srovnává náhodná a neohrazená dětská slova s náhodným kreslením čar, a tedy i prvními náznaky kreslířské formy. Upozorňuje také na důvod, proč dítě začíná s výtvarným projevem. Podle něj výtvarný projev není jen jeho reakce na výzvy rodičů nebo v potřebě napodobovat druhé, ale také na vnitřní potřebu a nutnost samotného dítěte. Dítě vnímá kreslení jako formu hry, kdy je výsledkem jasně viditelná stopa, což dítě znova motivuje do dalšího kreslení, tedy hry.

Také Říčan (2004, s. 129) se zmiňuje o tom, jak je kresba pro dítě důležitá: „*Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Dítě mnohdy kresbou povi mnohem víc, než by dovedlo nebo by se odvážilo říci slovy.*“

Ve vývoji dětských kreseb můžeme vidět jasné posuny. Nejprve dítě začíná kreslit náhodné čáry či motanice, kterým význam připisuje až později. Dítě nerozlišuje velikost a strukturu svého konkrétního díla a nelze v něm hledat ani reálnou podobu s významem. Tužka se stává prodlouženou částí ruky dítěte, čáry přímo souvisí s „já“ dítětem. Jednou pro dítě může být motanice jako procházka po parku, jindy je to jeho oblíbená hračka. Dítě čmárá všemi směry bez pozvednutí tužky. Od motanice poté dítě přechází do kreslení oválů, které vznikají krouživým pohybem ruky. K oválu se později přidává další grafická forma, forma kříže, u kterého dítě uplatňuje svoji schopnost měnit směr. Vývoj této grafické formy je důležitý pro budoucí možnosti kreslení obrázků obsahující úhly jako je například dům nebo strom. (Uždil, 2002; Davido, 2008)

Další vývoj přichází přibližně kolem druhého roku a jedná se o „*stádium črtací experimentace*“. V tomto stádiu jde hlavně o motorickou, málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu, kdy dítě jen tak čmárá po papíře. Pohyby ruky vychází nejprve z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Dítě nad aktivitou neudrží dlouho pozornost, často během kresby své nápady mění. V tomto období nejprve převládají šikmé obloukovité čáry, později vznikají tahy kruhové, elipsovitě a spirálovité. Dítě totiž velmi rádo napodobuje písmo dospělých. (Davido, 2008; Příhoda, 1977)

V tomto období se dítě seznamuje s náčiním, které po sobě zanechává určitou stopu. Období, kdy je nebezpečné nechávat dítě s kreslicími nástroji bez dozoru a nemusí se jednat jenom o pastelky či fixy, dítěti ke kresbě bohatě postačí třeba matčina rtěnka, která je v kabelce. Pokud taková situace nastane, může se stát, že se rodič vrátí do pokoje, kde dítě během chvilky vytvoří novou malbu, a to nejen na papíře. Dítě chce kreslit čímkoli na cokoli.

Po třetím roce života již dítě do kresby vkládá určitý význam. Podle Příhody (1977) se jedná o „*fázi prvotního obrazu*“. Dítě nejprve vnímá význam kresby až v průběhu vlastního črtání, později je dítě schopno před samotnou kresbou určit její význam. Kresba však ještě nemusí být srozumitelná pro všechny dospělé. Šobánová (2006) ve své publikaci uvádí, že se jedná o „*dodatečně interpretovanou čáranici*“ kdy v nahodilých čarách dítě vidí určitý obraz až po položení dotazu od dospělého.

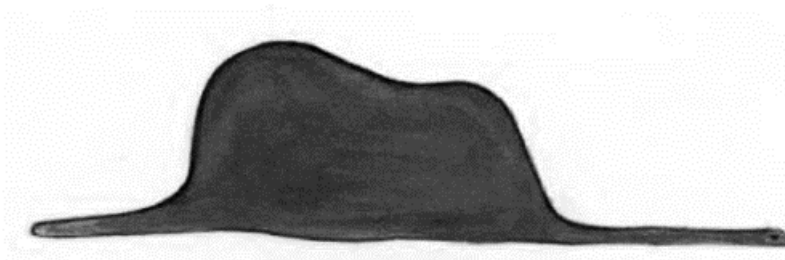
Tato fáze může být pro rodiče velmi náročná na představivost a pochopení. Dítě, velmi pyšné na svůj obrázek, který právě nakreslilo, se chce rodiči pochlubit, takže mu, v tom lepším případě, ukáže krásnou čáranici na papíře, v horším ho dovede

do pokoje a ukáže mu dokonalou čaranicí na zdi. Mnohdy zmatený a mírně rozružený rodič není schopen z beztvareho chuchvalce poznat, že je to přece „*ten Alík*“, nebo dokonce rodič samotný.

Fázi, kdy si dítě vytváří základní hrubou podobu zvoleného objektu s jeho hlavními znaky a nastupuje kolem čtvrtého roku života, pojmenovává. Toto období je označováno jako „*stádium lineárního náčrtu*“. Dětská kresba je nyní tematicky zaměřena – nejčastěji na člověka. V tomto stádiu ještě dítěti splývá realita a svět fantazie, což se projevuje zejména na libovolném zvýrazňování detailů bez určitého smyslu. Kreslí z představ a to, co se mu líbí, k čemu má pozitivní vztah, anebo to, co je velké a barevné. U kresby postavy ještě nemá zvládnuté proporce a vnímání prostoru. (Příhoda, 1997) Ruthová (2012, online) označuje toto období jako „*období naivního realismu*“, kdy dítě kreslí především to, co jej upoutalo. Ve své kresbě se neřídí skutečností, pravidly perspektivy či hlavními znaky, naopak převládá ustálená barevnost a začínající zájem o tvar.

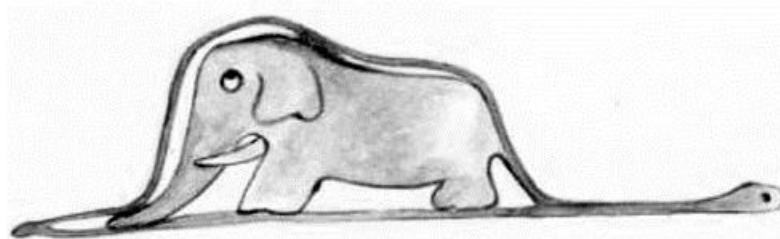
Další vývojový stupeň kresby, který nastupuje u dítěte mezi pátým a šestým rokem života, je podle Příhody (1977) „*stádium realistické kresby*“. Dítě sice stále kreslí podle představ, ale nyní u něj dochází k rozlišování objektivních znaků u předmětů, kterými obohacuje svůj původní lineární náčrt. Ruthová (2012, online) toto období popisuje jako „*období realismu*“ a rozlišuje v něm kresbu u dětí mladšího školního věku a staršího školního věku. V mladším školním věku se dítě snaží přesně zkopírovat předlohu a své dílo příliš přehlcuje detaily.

Nyní je důležitá motivace ze strany okolí. Pro rodiče nastává doba, kdy by dítě mělo být podporováno a jeho kresby by neměly být zesměšňovány či znehodnocovány, jinak by mohlo dojít k demotivaci pro další tvoření. Krásný případ nepochopení dětské kresby uvádí ve svém díle Antonie de Saint-Exupéry: „*Podařilo se mi nakreslit pastelkou první kresbu. Vypadala nějak takhle:*



Své dílo jsem ukázal dospělým a zeptal jsem se jich, jestli jim moje kresba nahání strach. Odpověděli mi: „Proč by nám měl klobouk nahánět strach?“ Jenomže to nebyl klobouk, byl to hroznýš, který spolkl slona. Nakreslil jsem proto, jak to vypadá uvnitř

hroznýše, aby to pochopili i dospělí. Oni totiž potřebují všechno vysvětlit. Moje druhá kresba vypadala asi takhle:



Dospělí mi poradili, abych přestal s kreslením otevřených a zavřených hroznýšů a abych se raději věnoval zeměpisu, dějepisu, matematice a mluvnici. Tak jsem už v šesti letech ukončil svou skvělou malířskou kariéru. Neúspěch mých prvních dvou kreseb mě načisto odradil.“ (Saint-Exupéry, 1998, s. 8)

Posledním stádiem ve vývoji kresby, které nastupuje po desátém roce života, tedy v období staršího školního věku, je „*stádium naturalistické kresby*“. V jiných odborných publikacích lze také najít termín „*vizuální realismus*“. Pro stádium je charakteristické ztrácení realistických prvků. Dítě už nekreslí podle představ a podle toho, co o předmětu ví, ale kreslí to, jak se mu daný předmět jeví. V kresbě se zlepšuje vnímání proporcí, je stínovaná a perspektivní a projevuje se snaha zachytit pohyb. Nově se také objevuje zachycení profilu, což představuje důležitý vývojový skok. V tomto období také dochází u většiny dětí ke „*krizi kresebného projevu*“. Jakmile se má projev stávat více popisným, začíná dítě kriticky vnímat nedokonalosti svého výtvoru, a tím pádem může svůj projev potlačovat. (Davido, 2008, Příhoda 1977, Ruthová, 2012, online)

1.1.1 Vývoj kresby lidské postavy

Výše zmíněná stádia jasně ukazují, jak náročný je vývoj dítěte a rozvoj tvořivosti. Je však patrné, že přeci jen převládá u dětí jedno téma, a to je kresba postavy. Na velkém množství výkresů v mateřských školách se vyskytuje zachycení maminky, tatínka, princezny, piráta, „*Minoně*“ či „*Spongeboba*“. Znázornění postavy je pro dítě přirozené, jelikož postava je první věc, se kterou se setká. A nemusí to být jen lidská postava, mohou to být právě i neživé věci s prvky personifikace, které děti vidí v pohádkách.

Šimíčková-Čížková (2005) se ve své publikaci zmiňuje, že dítě si nejčastěji vybírá kresbu lidské postavy z důvodu antropocentrického zaměření. Znamená to, že středem jeho zájmu je nejprve člověk a vše, co je s ním úzce spjato.

Tatáž autorka (2005) rozděluje vývoj kresby podle věku dítěte. Uvádí, že poprvé se můžeme setkat s kresbou lidské postavy u dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem jeho života, kdy postava vychází z kresby čáranic oválného tvaru. Tento tvar nepředstavuje pro dítě obrys hlavy, ale ohraničení postavy, do které mohou být dokresleny hlavní znaky, což jsou ústa a oči, někdy i nos a vlasy. K oválu, tedy k hlavě, připojí dítě dvě nebo více vertikálních čar, jež zobrazují nohy. Tento typ kresby je nazýván jako „*hlavonožec*“.

Oproti tomu se Uždil (2002) ve své publikaci zaměřuje na vývoj lidské postavy nikoli primárně podle věku dítěte, ale podle stylu kresby. Rozděluje prvotní zájem o kresbu postavy do dvou fází. První stádium popisuje jako „*fázi čáranice*“, na kterou navazuje „*fáze hlavonožce*“.

Ve „*fázi čáranice*“ se dítě nezaměřuje na kresbu samotnou, ale do popředí se dostává proces její tvorby. Objevuje se u dětí okolo dvou let a z hlediska hrubé motoriky začíná pohyb nejprve v ramenním kloubu. Tento pohyb je znatelný i v samotném výtvarném projevu, kdy dítě dělá velké ovály, které často překračují hranice kreslicí plochy (papíru). Postupem času se grafický pohyb přesunuje od ramenního kloubu k zápěstí. Práci zápěstí se stávají čáranice menší a soustředěnější. Dítě postupně více zvládá dodržovat hranice plochy. Za čáranice jsou považovány také nekonečné čáry mající podobu bodů – krátkých úderů, spirál, klikatek nebo klubíček. (Uždil, 2002)

„*Fáze hlavonožce*“ vychází z čáranic a je typická pro děti mezi třetím a čtvrtým rokem života. Beztvará čmáranice dostává podobu oválu, který představuje lidskou postavu, a téměř současně se začnou objevovat také končetiny v podobě jednoduchých čar. „*V lidské figuře se zpočátku silně uplatňuje hlava – obličej představující především doširoka otevřené oči, tedy důkaz života. Časem přistupují ústa i nos, uši na sebe nenechávají dlouho čekat.*“ (Uždil, 2002, s. 22)

Kolem pátého roku přechází dítě od lineárního znázorňování ke dvojdimenzionální kresbě. Objevují se nové části lidského těla jako je trup a končetiny. Ovšem v této fázi nejsou proporce mezi všemi částmi v souladu. Hlava je stále větší než trup a ani délka a připojení končetin není přesné. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Kolem šestého roku dochází v kresbě ke zdokonalování jak formálních znaků částí lidského těla, tak i jejich proporcí. Dítě nyní zřetelně člení lidskou postavu, paže jsou připojovány k trupu, hlava je po obvodu pokryta vlasy a přibývají detaily jako uši

a oděv. I když v této fázi dítě kreslí dané části těla, stále je k sobě mechanicky připojuje. (Šimíčková-Čížková, 2005)

V sedmém roce dochází v kresbě ke zpřesnění proporcí těla. Dítě umísťuje paže do výše ramen, objevuje se i krk, který je zatím pouze jako mezičlánek, takže jeho linie nenavazují na hlavu či trup. Během tohoto roku se zdokonaluje zachycení oblečení a účesu postavy. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Rozdělení, které autorka uvádí, Uždil (2002) shrnuje do jedné fáze, a to do „*fáze paňáka*“. Autor se dále nezabývá tím, v jakém roce se do kresby přidají další prvky. Podle něj se do tohoto období dostane dítě mezi pátým a šestým rokem. Od hlavonožce se odlišuje uplatněním trupu, a to především z důvodu hledání místa na krásné detaily. Výrazné a zajímavé detaily dítě zaujímá a má potřebu je do své kresby zakomponovat. Zpočátku mívá trup mnohem menší proporce než hlava. Může se také setkat s opačným případem, kdy trup těla několikanásobně překračuje velikost samotné hlavy. Na hlavě jsou také již vyobrazeny vlasy. Nejčastěji jsou zachycené jako kudrny či rovné čáry trčící jedna vedle druhé. Zpočátku platí, že dítě u paňáka nerozlišuje, zda se jedná o muže či ženu, chlapce nebo dívku, ale postupem času se k základnímu vyobrazení přidají další prvky jako je sukně nebo klobouk.

V osmém roce se kresba dostává částečně do profilu a mění se také technika. Dítě přechází od mechanické kresby ke kresbě integrované. Znamená to současné zachycení linie krku, ramen a paží. V začátcích profilové kresby jsou přítomny nedokonalosti, jako je například „*smíšený profil*“. Jedná se o kresbu postavy z profilu s kombinací znaku en face (pohled je kreslen zřepředu). (Šimíčková-Čížková, 2005)

V devíti letech se dítě snaží o zachycení pohybu člověka. Na postavě jsou zřetelně rozpoznatelné detailní prvky, například pásek, rukáv, hodinky apod. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Podle Uždila (2002) se dítě dostane do „*fáze profilu*“ z důvody snahy o znázornění pohybující se lidské postavy. V této fázi je postava nesymetrická. Dítě nereprodukuje vjem a nezakládá kresbu na vlastních zrakových podmínkách, ale na představě, jak by šlo vidět lidskou figuru ze strany. Příkladem takového stylu je již výše zmíněný „*smíšený profil*“.

V deseti a jedenácti letech se dítě v kresbě snaží postavu stínovat a tvarovat. V tomto období je vývoj kresby ukončen a následně dochází pouze k jeho zdokonalování. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Po ukončení vývoje kresby lidské postavy je jen na jedinci samotném, zda se bude chtít zdokonalovat do takové míry, aby byl schopen nakreslit realistické portréty, nebo se rozhodne, že takové úrovně kresby dosáhnout nemusí.

1.2 Význam výtvarného projevu v rozvoji dítěte

V předchozí kapitole byl vysvětlen vývoj kresby lidské postavy, který však u každého dítěte probíhá individuálním způsobem. Ať už ale dětský výtvarný projev vypadá jakkoliv, je důležité dítě za jeho výtvarný projev chválit. Rodič by se měl zajímat o to, co dítě nakreslilo například tím, že si bude o obrázku s dítětem povídat. Dítě tím získává pocit jistoty, že jeho obrázky rodiče oceňují a mají o něj zájem.

Jelikož je kresba komunikačním prostředkem mezi více lidmi, nelze ji realizovat bez interakce s druhými. Proto je často využívána malými dětmi jako pomocník při komunikaci s jejich rodiči nebo učiteli. Velmi často pak dítě věnuje tuto tvorbu dospělému jako část sebe samého, vždy ale s odlišením, pro koho je výsledná tvorba určena. (Cognet, 2013)

Dětskou kresbu je možné shrnout do následujících tří bodů. První bod se zmiňuje o tom, jak je dětská kresba úzce spjatá s celkem duševního života dítěte. Nejedná se pouze o výraz specifické potřeby prakticky jednat, ale zachycuje kognitivní momenty dítěte a jeho představy. I když se vyskytují v počátcích značné konflikty mezi kognitivními momenty a představami, je důležité si uvědomit, že „*kreslením se urychluje a obohacuje vyvolávání představ, aktivizuje se latentní zkušenost a zpětně se tak ovlivňuje samo vnímání.*“ (Uždil, 1978, s. 91)

Ve druhém bodě se tentýž autor (1978) zajímá o obsah dětských kreseb. V té mohou být spatřovány emocionální momenty, tedy že se vedle zákonů vnímání objevuje i subjektivizující složka daného dítěte, jeho individuální zvláštnosti, záliby a jiné. Subjektivita se v tvorbě může projevovat jak ve výběru tématu ke zpracování, tak v preferenci barev, kompozici nebo v konstelaci zobrazovaných věcí.

Poslední bod pojednává o faktu, že kresba (ať už prožitek nebo záměr) je přizpůsobována výběru a kvalitám výrazových prostředků, které jsou pro dítě vlastní, ale také takovým prostředkům, které nemá dítě zvládnuté nebo je zatím zcela neovládá. (Uždil, 1978)

Aby mělo dítě o kresebný projev zájem, je nutné samotné dětství brát jako dobu tělesného i duševního rozvoje každé lidské bytosti, a také se zajímat o samotné

produkty, které se v této době vyprodukují. Během tohoto období se u dítěte rozvíjí jeho imaginace, jenž souvisí s realitou. Použití imaginace v kresbě je zdrojem pro originalitu, zatímco prvky reality chrání dítě před setkáním se sebou samým. (Cognet, 2013)

1.3 Diagnostika dětské kresby

Samotná kresba toho může o autorovi mnoho vypovídat. Do kresby se přenáší touhy, obavy či úzkosti ať už dospělého malíře, nebo dětského. V dnešní době je nutné počítat s tím, že dítě je obklopeno moderní technologií. Je možné se domnívat, že téměř každá domácnost má ve svém vlastnictví počítač nebo tablet. Tyto vynálezy, které lidem ulehčují každodenní život, se bohužel dostaly i do výchovných metod rodičů. Je snadné posadit dítě k televizi, aby se dívalo na pohádky místo společně stráveným časem nad herními aktivitami. Je atraktivní dát dítěti před spaním do ruky tablet, než aby mu rodič četl pohádky na dobrou noc. Pro rodiče je jednodušší zabavit dítě telefonem, který dítě mnohdy dokáže ovládat lépe než samotný dospělý, než si s ním sednout a vytáhnout si například pastelky a malovat. V současné době se moderní technika dostala tak daleko, že může narušovat přirozený vývoj dovedností u dítěte jak ve vývoji řeči, motoriky, tak grafického a výtvarného projevu.

Jak bylo uvedeno v předešlých kapitolách, kresba má v životě dětí specifické postavení. Za pomoci kresby (tedy hry) lze zkoumat pracovní návyky dítěte, určitý stupeň schopností a dovedností. (Rádlová, 2004) „*V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde např. o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti např. rodinným vztahům či sebepojetí.*“ (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015, s. 271) To potvrzuje i Rádlová (2004, s. 53): „*Během kreslení dochází k propojení kognitivních funkcí s motorickými dovednostmi. Pokud budeme hovořit o orientační diagnostice, lze kresebného projevu využít při vyšetření zejména: senzomotorické koordinace, rozumových schopností a celkové osobnostní charakteristice.*“

V diagnostice dětské kresby se nejčastěji používá technika tematických kreseb, kam patří kresba lidské postavy, kresba rodiny (fantazijní a skutečná) nebo test stromu

a technika volné kresby. V případě techniky volné kresby se nechává dítě tvořit bez omezení, nebo jen s malými zásahy diagnostika. Tato technika je charakteristická svobodou ve výběru témat, barev a postupů. (Cognet, 2013)

Dětská kresba postavy je cenným zdrojem informací ve speciálně pedagogické diagnostice. Je samozřejmě nutné přihlídnout k tomu, že do života dětí vstupují moderní technologie a může dojít ke snížení zájmu o kresbu, tudíž ke zhoršení kvality provedené kresby. Informace z kresby postavy nejsou závazné, slouží ale jako důležitý doplněk k celkové diagnostice – ve speciální pedagogice se jedná především o diagnostiku školní zralosti.

Určité závěry (byť třeba pouze orientační) můžeme vyvodit z kresby spontánní nebo záměrné. V takovém případě je dítěti zadáno určité téma. Následně se sleduje provedení kresby, což souvisí nejen s úrovní rozumových schopností, ale i se zkušenostmi dítěte. V provedení kresby se také může odrážet různé postižení dítěte. Dále se hodnotí, zda je kresba vzhledem k věku optimální. Je potřeba si všimnout i využití plochy papíru – kde je obrázek umístěn (uprostřed, nahoře/dole), zda je velikost obrázku přiměřená, nebo naopak příliš malá. Vypovídající hodnotu má i samotná linie kresby – jak je dítě schopné vést tužku (zda plynule) a jestli dokáže jednotlivé linie na sebe navazovat. Nebo jsou naopak tahy nejisté, pomalé, s výrazným tlakem na podložku. Nakonec se hodnotí celková kvalita kresby a také čas potřebný na danou činnost – některým dětem je třeba poskytnout dostatek času, u jiných může být zaznamenáno kolísání pozornosti s nutností vrátit dítě citlivě zpět k práci, jiné děti jsou zase s kresbou ihned hotovy a ani jemné pobídky k pokračování na kresbě je nepřemluví. Je potřeba mít na paměti i to, že kvalita může být ovlivněna aktuálním stavem dítěte – únavou, nemocí, nebo nejistotou v novém prostředí. (Přinosilová, 2007)

1.3.1 Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy je jednou z nejpoužívanějších projektivních psychodiagnostických nástrojů. (Svoboda, 1999) Tento test není jeden univerzální, ale jedná se o různé variace s rozdílností metod nebo interpretací (projektivní metody). Níže jsou uvedeny některé techniky:

Zkoušku s názvem Draw a Man Test (DAM) vytvořila F. Goodenoughová v roce 1926. Autorka vycházela z předpokladu vývoje dětské kresby, kdy v samotné kresbě přibývají detaily, a vzrůstá přesnost samostatného kresebného projevu. Tento

test byl rozšířen a revidován D. B. Harrisem v roce 1963 a vyšel pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. Samotný test je složen ze dvou dílčích částí. V té první dítě nejprve kreslí mužskou postavu, ve druhé pak postavu ženskou. Výsledná kresba se následně porovnává s průměrnou kresbou stejné věkové populace. České normy pro tuto diagnostiku vytvořili autoři Vágnerová a Štruma pod názvem „*Kresba postavy*“. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015, Najbrtová, Šípek, Loneková a Čáp, 2017)

Další známou diagnostickou metodou kresby lidské postavy je Draw A Person Test (DAP) od Karen Machoverové, která tento test vydala v roce 1949. V tomto testu má sledovaný jedinec za úkol nakreslit úplnou postavu tak, jak nejlépe dovede a následně nakreslit postavu opačného pohlaví. Po vlastní kresbě je doporučováno doptávání na životní příběh osob a také na jejich vlastnosti. (Najbrtová, Šípek, Loneková a Čáp, 2017)

Ve speciální pedagogice se kresba postavy využívá k šetření školní zralosti – hodnotí se dle stupnice podle Jiráska, popřípadě dle nového diagnostického testu MaTeRS. Sleduje se úchop tužky, dominantní horní končetina, tlak na podložku. Dále se posuzuje, zda dítě po zadané instrukci začíná čmárat či zachytí proporční postavu splňující veškeré náležitosti. Díky tomuto testu lze orientačně posoudit obecné rozumové schopnosti či přítomnost obtíží. (Vlčková a Poláková, 2017)

1.3.2 Test stromu

Tento test patří mezi projektivní metody, tedy takové, které se využívají pro psychodiagnostické účely. „*Strom hrál významnou roli ve všech mytologiích celého světa. Symbolika stromu přechází do duševních obsahů současného člověka jako jeden s kulturních symbolů získaných tisíciletou zkušeností.*“ (Altman, 1998). Z kresby stromu, kterou zakreslí jedinec, je možné usoudit určité informace o často neuvědomovaných či nevědomých informacích o sobě samém a svému postoji k okolnímu světu. Za pomocí tohoto testu je možné diagnostikovat určité osobnostní vlastnosti – introverzi a extroverzi, emoční prožívání, popřípadě reagování. Výhodou je i možnost odhalení potlačené stránky osobnosti. V kresbě se hodnotí např.: strom jako celek, jeho umístění a velikost, celková zralost kresby. Téměř každý detail má svoji interpretaci. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015)

„*Kresbu stromu je možné hodnotit jak z hlediska formy, tj. způsobu provedení kresby, tak z hlediska obsahu. Je vhodné postupovat od celkového zhodnocení, od*

komplexního dojmu k analýze jednotlivých dominantních znaků a k hledání jejich významů. Dominantní, tzv. nejdůležitější, jsou takové znaky, které jsou nějak zdůrazněné.“ (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015, s. 296)

1.3.3 Kresba začarované rodiny

Tuto kresbu definuje Přinosilová (2007) jako rodinu, jenž je kouzelníkem začarovaná v nějaká zvířata. V jednotlivých postavách zvířat by se měli projektovat členové rodiny zkoumaného dítěte. Kresba je v tomto případě symbolikou pro zobrazení vzájemných rodinných vztahů. V každém zvířeti je možné spatřit jistou odpověď, která je na první pohled zašifrována. Tohle šifrování může být nejprve skryto i dítěti samotnému, tudíž si ho nemusí uvědomovat.

Výše zmíněný test u nás zavedl Zdeněk Matějček. Začarovanou rodinu nejprve využíval pouze pro dětskou populaci, později ji přenesl také na dospělé jedince. Je však nutné podotknout, že se nejedná o standardizovaný test, a tudíž se hodnotí pouze z kvalitativního hlediska. Interpretace je zaměřována na různé parametry jako jsou velikost, pořadí postav či způsob jejich samotného zachycení a na následném zkoumání a dohledávání, z jakého důvodu je zrovna konkrétní člen rodiny vyobrazen jako určité zvíře. Veškeré výpovědi od jsou následně porovnávány s dalšími známými informacemi o dané rodině testované osoby (Přinosilová, 2004)

2. Výtvarná výchova ve vzdělávacím procesu

V předešlé kapitole byla zmíněna důležitost výtvarného projevu ve vývoji každého dítěte. Je žádoucí, aby se celkový rozvoj dítěte uskutečňoval také za pomoci kresby, výtvarného či tvořivého projevu a všechny tyto aktivity byly zařazeny i do předškolního a školního vzdělávání. Ve školním prostředí tráví dítě značné množství svého času, a z toho důvodu musí motivace přicházet nejen ze strany rodičů, ale samotných učitelů. Otázkou zůstává, zda jsou učitelé schopni využívat potenciál hodin výtvarné výchovy. Je smutným faktem, že pro vyučujícího může být mnohdy lehčí zvolit jako činnost omalovánku. Při práci s omalovánkou dítě vnímá již předkreslené podoby objektů a je nuceno k jejich realistickému vyobrazení (vybarvení podle reálných barev). Výsledkem je utlumení vlastní fantazie dítěte.

Škola je uměle vybudovaný prostor sloužící k soustavné výchově a vzdělávání jedinců. V této instituci dochází k výchovně-vzdělávacímu procesu. Funguje zde učitel zastávající roli organizátora, facilitátora a organizačního činitele. Pro samotné žáky je škola nejen instituce, ve které se vzdělávají, ale také významné místo v socializačním procesu. (Jedlička, Kořa a Slavík 2018)

Z předešlého odstavce vyplývá, z jakého důvodu je povinná školní docházka důležitým obdobím ve vývoji všech dětí s různou úrovní schopností. V průběhu školního dne totiž dochází ke vzájemné sociální integraci a komunikaci mezi žáky. Děti se musí ztotožnit s novou sociální rolí žáka, fungováním vnitřních pravidel malých a velkých skupin a získávají nové sociální poznatky. Ty jsou důležitým předpokladem pro úspěšné začlenění jedince do společnosti a na pracovní trh. (Bílá kniha, 2001; Jedlička, Kořa a Slavík, 2018)

Na rozdílnou funkčnost upozorňuje ve své knize i Kolláriková (2001). Autorka vnímá školu jako důležitou instituci pro sociální rozvoj jedince. Ve školním prostředí platí normy a požadavky, které jsou odlišné od domácího prostředí. Používají se také jiné strategie nátlaku či odlišný jazyk. Díky školnímu vlivu je dítěti umožněno rozvíjet jeho schopnosti adaptace na rozdílná prostředí, což je dále uplatnitelné v budoucím životě a povolání.

Přímou definici školní instituce popisuje ve své knize také Vágnerová (2004, s. 16): „Škola je místem učení, kde se dosažená úroveň ověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován. Děti školního věku mají potřebu úspěchu (tj. pozitivní seberealizace), kterou lze interpretovat (a tudíž také uspokojovat) různým způsobem.“

Školský systém je v České republice rozdělen na stupně, ve kterých se žáci a studenti vzdělávají: předškolní, základní, střední, terciální a vzdělávání dospělých. V rámci diplomové práce bude text zaměřen pouze na základní vzdělávání.

Základním vzděláním musí v České republice projít povinně každé dítě. Povinná školní docházka, kdy dítě do školy dochází devět let, se rozděluje na dva stupně – první stupeň základního vzdělávání a druhý stupeň základního vzdělávání. A právě první stupeň je pro vývoj žáka nepostradatelný, jelikož zprostředkovává přechod z volného režimu mateřské školy do systematického povinného vzdělávání. Jelikož je toto období pro dítě velmi náročné, je nutné respektovat jeho přirozené potřeby a vlastní individualitu. (Bílá kniha, 2001)

„Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení – získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.“ (Bílá kniha, 2001, s. 47)

Z Bílé knihy dále vychází Rámcově vzdělávací programy. Ty jsou zvláště pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, pro gymnázia, středí odborné vzdělávání, speciální vzdělávání a základní umělecké vzdělávání. Těmto dokumentům podléhají školní vzdělávací programy, jenž upravují systém vzdělávání žáků na škole a uspořádávají obsah do jednotlivých předmětů. (MŠMT, © 2013 – 2019; NÚV, © 2011 – 2019)

2.1 Kurikulární dokumenty

Pro diplomovou práci je sice nejdůležitější kurikulární dokument s názvem Rámcově vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, ovšem nejen tento dokument upravuje výuku a vzdělávání osob s mentálním postižením. Žáci s diagnózou lehkého mentálního postižení jsou vzdělávání podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Na oficiálních stránkách Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV, © 2011 – 2019) je uvedena definice Rámcových vzdělávacích programů, zkráceně RVP, která hovoří o tom, že tyto jednotlivé programy *„tvorí obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání v předškolním,*

základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“

Veškeré kurikulární dokumenty reagují na situace, které mohou být podnětem pro jejich revizi. Mezi tyto podněty se například řadí společenské změny promítající se do vztahů mezi lidmi, pracovního vztahu či do práva, a tím kladou nové požadavky na vzdělávání, potřeby dětí a žáků zjištěných v pedagogických výzkumech či změny ve školské legislativě. Tyto úpravy vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (NÚV, © 2011 – 2019)

Pro vzdělávání na základních školách je důležité kurikulum s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2004 a do této doby prošlo několika revizemi. Významnou změnou v RVP ZV je zrušení přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tito žáci jsou nově integrováni v běžných základních školách a řídí se minimálními doporučenými výstupy obsaženými v každé vzdělávací oblasti. (RVP ZV, 2017, online)

Vzdělávací oblasti v RVP ZV jsou rozděleny do devíti skupin. Každá dílčí skupina je tvořena vzdělávacím oborem nebo vzdělávacími obory, které jsou obsahově blízké. Patří sem:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Veškeré vzdělávací oblasti jsou v dokumentu opatřeny vlastním vzdělávacím obsahem – učivem a očekávanými výstupy. Očekávané výstupy (jednotná úroveň pro všechny žáky) jsou u žáků hodnoceny na konci 5. a 9. ročníku. Dětem s lehkým

mentálním postižením byly tyto výstupy sníženy na minimální úroveň za pomoci podpůrného opatření IVP (individuální vzdělávací plán). (RVP ZV, 2017, online)

Žáci navštěvující základní školu speciální jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní školy speciální, dále jen RVP ZŠS. Program navazuje na minimální doporučené úrovně pro úpravu očekávaných výstupů obsažené v RVP ZV, díky čemuž je umožněno respektovat opožděný psychomotorický vývoj žáků s diagnostikovaným středním a těžkým mentálním postižením. Díky němu je možné upravovat vyučovací hodiny podle individuálních potřeb žáka, využívat podpůrná opatření, dále stanovovat cíle vzdělávání, vymezit vzdělávací obsah a klíčové kompetence či stanovit základní vzdělávací úroveň. (RVP ZŠS, 2008, online)

RVP ZŠS je rozděleno na dva díly. Díl I upravuje vzdělávání žáků se středním mentálním postižením a Dílem II je upravováno vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Rozdíl mezi nimi je v pojetí a cílech vzdělávání, klíčových kompetencí a vzdělávacím obsahu, který bere na zřetel individuální potřeby žáků dané skupiny.

Vzdělávací oblasti v části Díl I jsou rozděleny do devíti skupin. Každá skupina je tvořena jedním nebo více vzdělávacími obory. Řadí se sem:

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Vzdělávací obsah oborů je upraven tak, aby se vzájemně překrýval. Očekávané výstupy jsou vyjadřovány záměry pedagoga. Učivo odpovídající rozumovým schopnostem žáka se středním mentálním postižením není cílem, ale prostředkem, díky kterému je dosaženo očekávaných výstupů. (RVP ZŠS, 2008, online)

V části Díl II, který upravuje vzdělávání pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, jsou vzdělávací oblasti děleny do pěti kategorií, jenž jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Vzdělávací obsah je zde koncipován tak, aby bylo žákům umožněno realizovat rozvoj potenciálu na základě jejich vlastní individuality. Očekávané výstupy a učivo jsou v tomto díle vyjádřeny stejně jako v Díle I. (RVP ZŠS, 2008, online)

Cíle, které má vzdělávací oblast splňovat, jsou v souladu s uváděnými klíčovými kompetencemi. Což znamená, že výuka výtvarné výchovy by měla žáka vést například k rozvíjení jeho schopností a dovedností, pozitivnímu vztahu k umění, k rozvoji jeho estetického cítění či k větší sebedůvěře a kultivovanému vystupování. Veškeré tyto cíle jsou realizovány pomocí základních a netradičních výtvarných technik, které se zaměřují na rozvoj grafomotoriky, na jejich sebehodnocení a hodnocení ostatních a na vlastní prezentaci své běžné a umělecké produkce. Výše zmíněné cíle jsou určitým způsobem obsaženy v očekávaných výstupech pro jednotlivá období. (RVP ZŠS, 2008, online)

2.2 Výtvarná výchova na základních školách a základních školách speciálních

„Současná podoba výtvarné výchovy vycházející z Rámcových vzdělávacích programů umožňuje skrze umění poznávat, prožívat a odpovědně spoluutvářet svět kolem nás.“ (Kolář, 2010, s. 140)

I přes to, že je výtvarná výchova stále vnímána jako okrajový předmět, hraje ve vzdělávacím procesu důležitou roli. Díky výtvarné výchově se žáci a studenti učí dobrému vkusu a základům zobrazování. Ovšem aktuální tendence, které jsou obsaženy v Rámcových vzdělávacích předmětech, se začínají zaměřovat na vzdělávací složku daného předmětu. (Kolář, 2010)

Předmět Výtvarná výchova je ve výše zmíněných dokumentech obsažena v oblasti Umění a kultura a spojena také s Hudební výchovou. V rámcových vzdělávacích programech jsou důležité dílčí klíčové kompetence. Ty v sobě obsahují širší problematiku – nejen že utváří platformu oboru, ale svým obsahem umožňují i hodnocení kvality. (Kolář, 2010)

„Ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova dochází během výuky k poznání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování emocionality žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci s výstupem do kreativity se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Na prvním stupni hraje výtvarná výchova významnou roli při zlepšování jemné motoriky, pomocí které může dítě získávat všestranné dovednosti. Vzdělávací obsah oboru vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci a toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot. Je prostředkem k rozvoji tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i k okolnímu světu.“ (Krejčířová, 2013, s. 77)

Výtvarná výchova usiluje u žáků o rozvoj jejich tvořivosti prostřednictvím kreativních činností. Neklade se důraz na ukončení tvůrčího procesu výsledným dílem, ale využívá dílo jako prostředek ke komunikaci. Samotné výtvarné zadání pak pro žáky může představovat jakýsi problém, u kterého je nabízeno více druhů řešení. (Roeselová, 2001)

Z výše zmíněného vyplývá, že forma kreativního učení je na základní škole, a zvláště při výuce výtvarné výchovy, hojně využívána. Je ale dobré uvést rozdíl mezi pojmy kreativní učení a učení ke kreativitě.

U kreativního učení vystupuje pedagog jako iniciátor pro netradiční pojetí výuky. Zajišťuje využití zajímavých a nových pomůcek při probírání látky, a tím umožňuje její lepší zprostředkování. Ovšem takto vedené hodiny mají vliv pouze na osvojení si učiva, nejsou již přínosem pro rozvoj vlastní kreativity samotného žáka. Ve výuce výtvarné výchovy se tento styl zaměřuje na využití netradičních technik, materiálů a postupů. I to však nemá významný vliv na rozvoj tvořivosti, žáci pouze pracují s neobvyklým materiálem. Oproti tomu učení ke kreativitě vede k přímému rozvoji tvořivosti žáků. Tento styl výuky, kdy jednotlivá zadání jsou podávána právě jako problémový úkol, je přínosný pro samostatnou tvořivost žáka a její další uplatnění v rámci řešení problémů. (Craft, 2003; Jeffrey, Craft, 2004)

Výtvarná výchova také přispívá ke kultivaci osobnosti jednotlivých žáků, dává jim prostor pro uplatnění vlastní tvořivosti a naplňuje jejich přirozenou potřebu projevit se. Ve speciálních školách má výtvarná výchova spíše rehabilitační a relaxační charakter, pomáhá žákům k odreagování nebo k překonání únavy. V Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy speciální je uvedeno, že „*ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, estetické cítění, tvořivost, schopnost vyjadřovat emoce, představy, pocity a zkušenosti. Výtvarná výchova pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci a zlepšovat jemnou motoriku.*“ (RVP ZŠS, 2008, s. 40, online)

Znovu je potřeba zmínit, že výtvarná výchova nemá plnit funkci okrajového předmětu. Naopak má ve výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením a autismem nezastupitelné místo. „*Vzdělávací oblast Umění a kultura má významný rehabilitační a relaxační charakter. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých případech i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení výtvarných dovedností.*“ (Krejčířová, 2013, s. 75)

Vzhledem k tomu, že samotná výtvarná činnost může být jedním z možných způsobů, jak upoutat a uklidnit dítě, tak se postupem času do hodin výtvarné výchovy vložily i terapeuticko-formativní úlohy, které mají pro žáky relaxační charakter. Jedná se o čtyři různá pojetí výtvarné výchovy, jejichž prvky vychází především z arteterapie. Prvním směrem je „*art-centrické*“ pojetí výtvarné výchovy, jenž považuje umění za základní složku utvářející jak člověka, tak samotnou civilizaci. Základním úkolem tohoto pojetí je probouzení zájmu a hodnot k uměleckému sdělení. U „*video-centrického*“ pojetí je důraz kladen převážně na proces výtvarného vnímání vedoucí jedince k rozvoji vizuální gramotnosti. „*Gnozeo-centrické*“ pojetí naopak obrací pozornost k lidské zkušenosti, takže pochopení umění není v tomto směru cílem, ale jedná se o specifický výrazový prostředek. Poslední „*animo-centrické*“ pojetí se zaměřuje na rozvoj zážitku, který je spojen se zkoumáním vlastního psychického prostoru každého jedince. Toto pojetí výtvarné výchovy má nejbližší k arteterapii. (Kohl, 2008; Sochor, 2015)

Arteterapie je hraniční disciplína zahrnující v sobě poznatky jak z oblasti teorie dějin umění a psychoterapie, tak také z oblasti psychiatrie a výtvarné pedagogiky.

Jedná se tedy o obor, jehož hlavním prostředkem pro poznávání a ovlivňování lidské psychiky je výtvarný projev. Díky výtvarnému projevu se snaží arteterapie redukovat psychické či psychosomatické obtíže a také konflikty v mezilidských vztazích. (Sochor, 2015; Arteterapie, ©2019)

Artefiletika je tvořivé, reflektivní a zážitkové pojetí ve vzdělávacím procesu, které klade důraz na osobní komunikaci doprovázenou výtvarným, dramatickým, hudebním nebo tanečním pojetím. Je založena na psycho-didaktickém využití expresivních, tedy výrazových, a reflexivních (náhledových) aktivit. S artefiletikou úzce souvisí dialog. Právě ten rozvíjí u jedinců jejich motivaci a zpětnou reflektivní vazbu. (Slavík, 2001, Artefiletika, ©2019)

Speciální výtvarná výchova je model, jehož cílem je realizace výtvarné pedagogiky jak v oblasti školství, tak v oblasti sociálních služeb. Cílem speciální výtvarné výchovy je podpora na celospolečenské úrovni v sociální integraci. (Sochor, 2015)

2.3 Vybrané výtvarné techniky

Do oblasti výtvarných technik patří kresba, grafika, malba a modelování. Všechny tyto kategorie obsahují dílčí „podtechniky“, které se využívají ve výtvarném projevu jak u umělců, tak na základních školách, kde jsou modifikovány takovým způsobem, aby byly pro žáky během výuky zajímavé a zvladatelné. V následující části budou přiblíženy základní techniky využívající se jak na základní škole, tak na základní škole speciální. Uváděné informace o výtvarných technikách a pomůckách jsou čerpány z publikací od Roeselové (1996), Brožové a Peřinové (1994)

2.3.1 Kresba

Kresba je pro člověka nejpřirozenější výtvarnou technikou. Jak bylo zmíněno v předešlých kapitolách, samotná kresba je u dětí velmi oblíbenou činností. Díky ní může dítě sledovat pohyb ruky s nástrojem (například tužku nebo pastelku) a pozorovat barevnou stopu v podobě linií, teček či čárek, kterou po sobě zanechává. V kresbě se využívá techniky jak kresby suchou stopou, tak kresby pomocí mokré stopy.

Základním prvkem kresby je především bod, linie a čára. Každá pomůcka na kresbu zanechává svoji charakteristickou stopu, což ovlivňuje výrazovost samotné kresby. (Musil, 1987)

Na suchou kresbu se ve škole nejčastěji používá tužka, rudka nebo uhl. Je kresleno přímo pomůckou bez nutnosti dalšího namáčení do tekutiny. Základní technikou kresebného projevu, která se využívá na záznamy, informační a studijní kresby a na výtvarné projevy, je kresba tužkou. Ke kresbě se využívají tužky s různým stupněm tvrdosti, ale nejlépe slouží měkčí tuhy, které za sebou zanechávají tmavší stopu než tužky s tvrdší tuhou.

Použití rudky v kresbě umožňuje kombinaci několika zemitých odstínů, díky čemuž se samotný kreslířský projev oživuje. Důležitý je také přítlak určující linii a sytost tahu. U této techniky se můžeme setkat s lineární kresbou, stínovanou kresbou využívající šrafování nebo roztírání ploch a kresbou do vlhkého podkladu, při které nejsou linie ostré, ale vlivem mokrého podkladu se mírně rozpouští. S použitím této pomůcky mohou mít obtíže žáci na nižším stupni základní školy z důvodu nezvládnutí správného přítlaku na podložku. Z tohoto důvodu se kresba rudkou přesouvá spíše do výtvarných hodin u vyšších ročníků.

Poslední suchou kresebnou technikou je kresba uhlem. Ten obsahuje, oproti rudce, méně pojiva, což způsobuje, že při práci se více roztírá. Také jsou patrné rozdíly mezi přírodním uhlem zanechávajícím jemnou stopu a lisovaným uhlem, který je díky většímu obsahu prášku sytější a pevněji ulpí na podkladu. Kresba pomocí uhlu se jeví jako nejvhodnější kresebná technika používaná ve škole, jelikož samotná lineární kresba uhlem je hodně podobná kresbě tužkou. Spojuje jednoduché obrysové kresby a zajímavé pozadí. Kresbu lze lehce opravit, což vyhovuje malým dětem. Stínovaná kresba se využívá ve vyšších ročnících a pomalu nahrazuje kresbu tužkou. Tuto techniku je také vhodné kombinovat s jinými kresebnými technikami, kdy kresba uhlem může sloužit jako zvýraznění či zjemnění pozadí plochy.

„Kresba mokrou stopou zahrnuje ty kreslířské techniky, které využívají nástroje a barvy – pera, dřívka nebo brku a tuše či inkoustu. Jejich prostřednictvím žák postupně objevuje další polohy kreslířského výrazu, který pomáhá vytvářet specifická stopa nástroje a syté barvy.“ (Roeselová, s. 40, 1996).

Perokresba je jednou z kreseb mokrou stopou vycházející z citlivosti lineární kresby a závisí nejen na používaném druhu pera, jenž má svoji charakteristickou stopu, ale také na kvalitě a tónu používané barvy. Základními prostředky pro perokresbu, se

kterými se v kresbě pracuje, jsou bod a linie. U stínované kresby se pracuje se zhušťováním a ředěním krátkých čar, s jejich uspořádáním i velikostí. Ke kresbě jsou použita ocelová nebo dřevěná pera, popřípadě seříznuté rákosové pero. Perokresba je pro žáky poutavá převážně v kontrastu černých linií a bílého podkladu.

Za další techniku mokrou stopou může být považována také kresba fixem. Rozdíl je v technické zajištěnosti fixu – díky svému hrotu z plsti a tekutině, která je uložena v zásobníku uvnitř trubičky, není nutné další namáčení. Kapalina stejnoměrně prosakuje ze zásobníku do plstěného hrotu. Kresba pomocí fixu je vhodná spíše pro rychlé náčrty, jelikož není dostatečně umožněno zachytit citlivější kresebné vyjádření.

2.3.2 Grafika

Grafika je taková oblast výtvarné výchovy, kde kresba není považována za konečný cíl práce, ale jako předloha v první fázi vzniku. Výsledná práce je v tomto případě tisk nebo otisk dané předlohy. Grafika se rozděluje podle způsobu přenášení tiskařské barvy tlakem z předem připravené desky (matrice) na papír, tedy na tisk z výšky, tisk z hloubky a tisk z plochy. Z důvodu vysoké náročnosti se tisk z plochy ve školním prostředí nevyužívá.

Pro techniku tisku z výšky je charakteristické otisknutí matrice. V matrici se nacházejí stopy, do kterých nelze umístit barvu. Tyto stopy tedy zůstávají bílé, zatímco samotná plocha se na papír obtiskne černě nebo barevně. Do tisku z výšky se řadí např. tisk z šablon, tisk z koláže, sádroryt nebo linoryt.

Technika tisku z šablony je základní technika seznamující žáky se samotným principem pro tisk z výšky. Pro tuto techniku se používá papírová šablona jednoduchého tvaru. Pokud má být šablona doplněna nějakým dekorem, provede se to pomocí nalepení potřebného prvku z kartonového papíru nebo silné folie. Jestliže má být při tisku zachován plochý bílý detail, dosáhne se toho pomocí perforací šablony nebo kreslením do čerstvé barvy.

Tisk z koláže představuje techniku vycházející z komponování ploch umístěných na podklad nebo se na sebe vrství. Samotná nalepená koláž se tak stává matricí pro následný tisk, který v sobě odráží vlastnosti jednotlivých použitých materiálů. Nanášená barva se díky nalepené koláži nedostává do okrajů nalepeného prvku nebo mezi více sousedících prvků, a tak vznikají při tisku bílé linky.

Do technik tisku z hloubky spadá např. tisk pomocí suché jehly nebo lept. Z těchto technik se sice ve školním prostředí využívá tisk pomocí suché jehly, ale spíše

ve starších ročnících. Z těchto důvodů nebudou tyto techniky v diplomové práci rozebírány.

2.3.3 Malba

Pomocí malby dítě vyjadřuje a ztvárňuje zpočátku své emoce, prožitky a skutečnosti z reálného světa. Děti často malují nejen pomocí pomůcek, ale také svým tělem. Malba v samotném dětském projevu může díky použití barev nabývat podoby neverbální komunikace se specifickými znaky vzájemného oslovení a naslouchání.

Jak bylo uvedeno výše, součástí malby jsou barvy. Ty se vyskytují všude kolem nás, a tak působí také na lidské vnímání. Pro děti barvy znamenají jisté barevné hmoty, jejichž projev je podmiňován barevným cítěním daného jedince, tedy výrazové hodnoty barev, svobodou uplatnění vlastních barevných představ a samotným způsobu podání malby.

Mezi základní malířské techniky se řadí malba pastelem, akvarelem, temperou a olejomalba. Technika olejomalby je využívána u malířů, ve školním prostředí se nevyužívá.

Jako první malířskou technikou je kresba pastelem. Pastel tvoří přechod mezi kresbou a malbou. Při práci je používáno barevných pastelových tyčinek připomínající křídly. Tyto pastelové tyčinky jsou připravovány pomocí prášku a pojiva a jsou velmi křehké. Podle pigmentu obsaženého v prášku se pastely rozdělují na pastely suché, mastné a voskové. Suché pastely se ve školním prostředí používají díky svým sytým a pestrým tónům barev. Mastné pastely jsou vhodné pro žáky, kteří jsou ve výtvarném projevu spíše extravertní. Tento typ pastelu je podřízen záměru dítěte a odráží spontánní gesto jeho ruky a paže. Použitím voskových pastelů se využívá u nejmenších žáků. Díky velké stopě tyčinek a sytosti jejich barev je v malbě zdůrazňována kresebnost a možnost uplatnění jak detailů, tak složitých dějů. Míchání všech druhů pastelů je velmi náročné, proto je vhodné mít k dispozici více odstínů.

Akvarel je malířská technika, při které se využívají vodové barvy. Jedná se o rozšířenou a oblíbenou techniku ve výtvarné výchově v rámci základních škol. Práce s akvarelem spočívá v nanášení transparentních barev, které svoji průzračnost mohou ztrácet díky nanášení více vrstev barvy na sebe. Malba je umožněna pomocí kulatých štětců. Akvarel se využívá dvěma výtvarnými postupy. Prvním z nich je malba na mokřý podklad, během které dochází k jednotlivému rozpíjení barev. Druhým

postupem je malba na suchý podklad, jenž vyžaduje po malíři jak představivost ohledně sousednosti použitých barev, tak určitou míru zručnosti.

Technika malby pomocí temperových barev je řazena mezi nejstarší a nejvíce využívané techniky. Temperové barvy mají krycí schopnost, jsou rychleschnoucí, tlumené a nemění se stářím. Jsou vodou ředitelné, ale pokud je temperová barva zředěná vodou, po nanesení a zaschnutí zesvětlá. Pro práci ve školním prostředí je využíváno temperových barev v tubách či plechovkách a maluje se pomocí plochých štětců. Součástí temperových tubových sad je vždy běloba, díky které je možno jednotlivé barevné tóny zjemňovat a zesvětlovat. Nejen použití běloby, ale také využití různých barev v malbě pomocí temperových barev umožňuje neomezené mísení odstínů, což podporuje přirozenou zvědavost dítěte.

2.3.4 Modelování

Technika modelování se využívá k zachycení předmětů v jejich trojrozměrné podobě. Využívají se různé materiály jako je například kámen, kov, slitina kovu, sádra, vypalovaná hlína, dřevo, umělé hmoty apod. Ve školním prostředí se nejvíce v technice modelování využívá modelovací hlína, sádra, plastelína, modurit nebo modelování pomocí papíru.

Modelovací hlína je přírodní materiál. Je vlhká, dobře tvárná a na vzduchu tuhne. Samotná hlína ovšem není trvalým a definitivním materiálem, proto je potřeba hlínu dále zpracovávat například vypalováním v peci. Vzniklá pálená hlína, tedy terakota, je již trvalý materiál. Nadále se může upravovat pomocí glazování. Při práci s hlínou se musí dbát na to, aby byla hlína vždy dostatečně vlhká, ale nebyla příliš měkká a mazlavá a netrhala se.

Plastelína je hmota na modelování vyráběná z vosku a pryskyřice. Díky své měkkosti je využívána jako přípravný materiál nebo také pro modelování jednodušších objektů.

Modurit představuje hmotu vytvořenou ze syntetické pryskyřice. Je možno jej zakoupit bílý nebo barevný, ale pro práci ve škole je vhodná spíše bílá varianta. Při práci s moduritem je potřeba jej nejdříve hnětením zpracovat, aby změkkl. Po změknutí je možné s moduritem pracovat obdobně jako s hlínou nebo plastelínou.

3. Žák s mentálním postižením v edukačním procesu

Jak bylo zmíněno v předešlých kapitolách, výtvarná výchova má nezastupitelné místo ve vzdělávacím procesu všech dětí. U dětí spadající do podoboru speciální pedagogiky psychopedie je potřeba při výchovně vzdělávacím procesu počítat s nutností použití odlišných metod, na každé dítě je potřeba pohlížet individuálně – každé dítě je osobnost.

Právě psychopedie je speciálně pedagogický obor věnující se výchově, vzdělávání a rozvojem osob se sníženými rozumovými schopnostmi či jiným duševním postižením. Dále také zkoumá výchovně vzdělávací vlivy. (Pipeková, 2006).

Mentální retardace

„Za mentálně retardované se považují takoví jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná. Příčinou mentální retardace je organické poškození mozku.“ (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 28)

Dle Valenty a Müllera (2007, s. 16) lze mentální retardaci definovat jako *„vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.“*

V publikacích je uvedeno rozdělení mentální retardace na šest kategorií – lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace a hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace. (Švarcová-Slabinová, 2006) Děti s lehkou mentální retardací jsou vzdělávány v běžných školách za pomoci individuálních vzdělávacích plánů a upravených výstupů. Ve školách zřízených dle §16 zákona č. 561/2004 Sb. se vzdělávají děti se středním mentálním postižením až s hlubokým. Vzhledem ke specifickým potřebám vyžadují péči speciálních pedagogů, užití specifických metod, úpravy organizace vyučovacích hodin, názorné a manipulační pomůcky či asistenci dalšího pedagogického pracovníka.

U dětí se středně těžkou mentální retardací odpovídá intelekt koeficientu od 35–49. Pro děti může být charakteristické výraznější opoždění psychomotorického

vývoje. Řeč se rozvíjí později, k verbálnímu projevu jsou používány jednoduché věty či slova. Vlivem obtíží s artikulací hlásek či artikulační neobratnosti může být mluvný projev hůře srozumitelný. Patrné také mohou být dysgramatismy na úrovni vět i slov. U některých dětí se mluvená řeč nerozvine vůbec. Narušená může být i oblast porozumění. Z důvodu oslabení hrubé a jemné motoriky je omezená také schopnost samoobsluhy, děti potřebují zvýšenou pomoc. Vhodný je trvalý dohled nad činnostmi. Na plnění jednotlivých a jednoduchých instrukcí je potřeba poskytnout dětem dostatek času. Některé děti si mohou osvojit základy čtení, psaní a počítání. Avšak mezi jednotlivými dětmi v této kategorii mohou být patrné výrazné rozdíly. Mentální postižení mohou doprovázet i jiné zdravotní obtíže – epilepsie, tělesná postižení, jiné duševní poruchy. (Švarcová-Slabinová, 2006; Vágnerová, 2008; Valenta a Müller, 2007).

Děti s těžkou mentální retardací se nachází v pásmu inteligenčního kvocientu od 34–20. U dětí je patrný výrazně opožděný psychomotorický vývoj, v dospělosti chápou jen základní souvislosti a vztahy. Sebeobsluha jedinců je trvale a výrazně limitovaná. Přidružené jsou i závažné zdravotní obtíže, poruchy chování (stereotypní chování, poškozování, agrese). Hluboká mentální retardace (pásmo intelektu je nižší než 20) způsobuje nutnost trvalé péče o jedince v základních životních úkonech. Většina lidí je pohybově výrazně omezená, schopná jednoduché neverbální komunikace. (Švarcová-Slabinová, 2006; Vágnerová, 2008; Valenta a Müller, 2007).

Mentální oslabení může (ale nemusí) doprovázet i pervazivní vývojové poruchy. „*Pervazivní porucha je taková, která zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnost socializace, vzdělávání atd.*“ (Valenta a Müller, 2007, s. 40) Pervazivní poruchy mají počátek v raném dětském věku. Jazykový vývoj těchto dětí je opožděný, není dostatečně vyvinuto chápání významu komunikace, objevuje se zvláštní vyjadřování. Typické je také stereotypní chování. V pozdějším věku se vyskytují obtíže se sociálně-komunikačními kompetencemi, které jsou tak závažné, že se promítají do celého života jedinců. (Lechta, 2008; Vágnerová, 2008; Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015)

3.1 Psychické zvláštnosti u dětí s mentálním postižením a autismem

Na úvod kapitoly byly popsány charakteristiky dětí s mentálním postižením, a jak bylo zmíněno výše, vzhledem k rozpětí inteligenčních kvocientů v jednotlivých

kategoriích, je každé dítě individualitou. I když mohou mít dvě děti stejnou diagnózu, projevy a obtíže mohou být odlišné. Z toho důvodu je třeba v oblasti výchovy a vzdělávání hledat přístupy, které budou konkrétnímu dítěti vyhovovat.

Obecně je možné vytyčit několik charakteristik osob s mentálním postižením – jedná se o určité společné znaky. Modifikace těchto znaků potom záleží na stupni mentálního postižení. Obecně lze konstatovat, že společným znakem je omezenější zvědavost s preferencí podnětového stereotypu. Děti jsou pasivnější a tím pádem závislejší na zprostředkování informací druhými lidmi. Orientace v běžném životě je pro ně náročná, obtíže mají v sociální komunikaci a interakci s druhými lidmi. (Švarcová-Slabinová, 2006; Vágnerová, 2008)

Myšlení a kognitivní vývoj

Myšlení je zprostředkovaný a zobecněný poznávací proces. Znamená to, že sice vychází z vnímání, ale překračuje jeho hranice. Tím, že pracuje se znaky a symboly, je nezávislé na bezprostřední realitě. Díky myšlenkovým operacím je možné nacházet podstatné vlastnosti a jednotlivé vztahy mezi nimi a také poznávat a chápat svět v jeho podstatných vlastnostech. (Plháková, 2004) Na rozvoj kognitivního vývoje má vliv omezené smyslové vnímání reality, opožděný a nedostatečný vývoj řeči a také limitace v oblasti praktické činnosti. Znamená to tedy, že se myšlení vyznačuje výraznou konkrétností a sníženou schopností zobecňování. A jak bylo zmíněno z definice od Plhákové, zobecnění a abstrakce je podstatou myšlení. Dále se jedná o nepřesné tvoření úsudků, obtíže v analýze a syntéze, těžkopádné tvoření pojmů. Obtížně propojují a v případě potřeby také používají jednotlivě osvojené informace a rozumové operace. Další charakteristikou je tedy nekritičnost myšlení (neschopnost srovnávat své činy s požadavky objektivní reality) a ulpívání na určitém stereotypním jednání a způsobu řešení. V neznámé situaci tak mohou reagovat až agresivně. (Vágnerová, 2008; Švarcová-Slabinová, 2006; Vítková, 2004; Valenta a Müller, 2007)

Motorický vývoj

Opoždění v hrubé a jemné motorice může být také jedním z prvních ukazatelů mentálního postižení. „*Motorická činnost má podstatný význam pro celý duševní vývoj člověka.*“ (Müller, 2001, s. 54) Za pomoci motoriky může dítě poznávat nejbližší

okolní svět, vlastní tělo a své vlastní já. Motorika je negativně ovlivněna organickým postižením mozku (opět záleží na stupni postižení) – v hrubé motorice se může jednat o mírnější obtíže s koordinací pohybů či chůzí, nejistotě v pohybu až po těžké motorické obtíže či totální nehybnost. Stejně tak je tomu v případě jemné motoriky – od jemných obtíží s úchopem tužky a psacího náčiní až po výrazné narušení schopnosti psaní. (Müller, 2001)

Smyslové vnímání

Právě smyslové vnímání má nezastupitelný vliv na rozvoj řeči a jednotlivých jazykových rovin. A právě mentální postižení doprovází opožděná i omezená schopnost vnímání. Tempo vnímání je snižené, rozsah je zúžený. Při poznávání nových předmětů se děti spokojují s povrchním poznáváním, nehledají souvislosti. Snadno se zaujmou pro nápadné a výrazné znaky, i když jsou zrovna v daný okamžik nepodstatné. Cílený rozvoj je zapotřebí i v případě sluchového vnímání. Aby bylo dítě schopné rozlišovat a napodobovat jednotlivé hlásky, musí se nejprve učit vnímat a rozlišovat jednotlivé a běžné zvuky z okolí. Následně se cvičí schopnosti vnímání tónů – dlouhé/krátké, vysoké/nízké, rychlé/pomalé. Rozvíjet je nutné i hmatové vnímání z důvodu snížené citlivosti a koordinaci pohybů. (Vágnerová, 2008; Švarcová-Slabinová, 2006; Vítková, 2004; Valenta a Müller, 2007; Škodová a Jedlička, 2007)

Rozvoj řeči a porozumění

Na začátek je nutné podotknout, že v oblasti řeči existují mezi jednotlivými jedinci výrazné rozdíly. Míra závisí na tíži mentálního postižení. Charakteristickým znakem je opožděný vývoj řeči. První jednoduchá slova se dostávají výrazně později. A vzhledem k tomu, že rozvoj řeči je závislý na rozvoji zrakového vnímání, sluchového vnímání, jemné motoriky a hrubé motoriky, je řeč narušena ve všech jazykových rovinách. Z hlediska foneticko-fonologické jazykové roviny převládá dlouhodobé oslabení v oblasti sluchového vnímání, oslabená je oromotorika mluvidel, která způsobuje obtíže s artikulací jednotlivých hlásek. Mluvní projev tak může být hůře srozumitelný až nesrozumitelný. Z hlediska lexikálně-sémantické jazykové roviny je patrná komunikace v jednoduchých větách či slovech. Mluvní apetit dětí může (ale nemusí být snižený). Avšak aktivní i pasivní slovní zásoba je oslabená – osoby s mentálním postižením si nejlépe osvojí jednoduchá a konkrétní slova, se

kterým se denně setkávají. Obtíže mají s porozuměním především abstraktních pojmů. V případě morfologicko-syntaktické jazykové roviny je patrný oslabený jazykový cit, přítomny jsou dysgramatismy na úrovni vět i slov. Znovu je potřeba zmínit, že v této oblasti panují velké rozdíly. Některé osoby jsou schopné vést jednoduchý rozhovor (při kterém je potřeba se vyvarovat jakékoliv ironii, nadsázce a abstraktním pojmům), u jiných se verbální řeč nikdy nerozvine. (Lechta, 2008; Škodová a Jedlička, 2007)

Chování a emoční složka

V tomto případě je možné vytyčit dvě skupiny, pro něž jsou charakteristické určité znaky. V popředí však stojí porucha aktivizační úrovně. V případě prvního typu (erektní – dráždivý) se jedná o oslabený proces aktivního útlumu. U dětí se vyskytuje zvýšená až nepřiměřená aktivita, neklid až afektivní dráždivost, zvýšená impulzivita a nepozornost. Druhý typ (torpidní – netečný, apatický) představuje naopak oslabený proces podráždění. Děti potřebují na plnění úkolů dostatek času, jejich pracovní tempo je výrazně pomalé. Chování mohou doprovázet stereotypní a automatizovanými prvky jako je kývání, přešlapování atd. Těžkopádnost pohybů způsobuje obtíže při osvojování látky s nutností zvýšené aktivizace dítěte. (Švingalová, 2006)

Pokud doprovází pervazivní poruchu mentální oslabení, vyskytují se specifika i u těchto dětí. Ve výchově a vzdělávání je však potřeba počítat i s obtížemi právě v interpersonální komunikaci, sociální interakci a rituálním potřebám.

Řečové oblasti interpersonální komunikace

I v případě autismu může být prvním ukazatelem opožděný vývoj řeči společně s oslabeným sluchovým vnímáním. Pro děti s autismem je řeč příliš abstraktní, nevnímají ji jako prostředek komunikace. Tužby, přání, libost či nelibost tak mohou vyjadřovat ukazováním (popřípadě vlastní přímou sebeobsluhou) a v případě neúspěchu se mohou dostavit výrazné záchvaty agrese. Řeč může být dlouho dyslalická (někdy až nesrozumitelná), logopedická péče není v útlém věku zaměřena na vyvozování hlásek, ale na celkový rozvoj dítěte. U několika procent dětí se však verbální řeči nemusí rozvinout vůbec – jedinou komunikací se pak stávají zvuky, popřípadě echolalie – opakování slyšených slov či frází. (Valenta a Müller, 2007; Škodová a Jedlička, 2007; Lechta, 2008; Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015)

Pokud se verbální projev u dětí rozvine a hlásky jsou vyvozeny, neznamená to, že je u dětí vytvořena funkční komunikace. Pro některé děti jsou typické echolalie – tedy opakování slyšených zvuků, slov či frází beze smyslu. V pozdějším věku se objevují obtíže v oblasti porozumění a sociální komunikace – tedy narušené porozumění náročným a složitým instrukcím, celkově jsou slova pro osoby s autismem příliš abstraktní a pomíjivá. Dalším ukazatelem je i narušená sociální komunikace – nedokáží vést smysluplný rozhovor. V takovém případě (typicky především pro Aspergerův syndrom) vedou osoby spíše vlastní monology na určitá fakta a informace, nejsou schopni pokládat osobní otázky na druhé osoby. Komunikaci a slovní obraty mohou chápat doslova, z toho důvodu je pro ně náročné pochopit a orientovat se v nadsázce, ironii, rčení, přísloví či přirovnání. (Lechta, 2008; Říčan a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2008)

V případě, že se u dětí řeč nerozvíjí, je potřeba nastavit augmentativní (podporující) či alternativní komunikaci. V případě alternativní komunikace se jedná především o systém VOKS – názorný obrázkový systém. (Škodová a Jedlička, 2007)

Vnímání a odpor ke změně

Jak bylo zmíněno v předešlém odstavci, pro osoby s autismem je náročné orientovat se ve vnějším světě. Pro osoby tak mohou být náhlé a rychlé změny matoucí a nevědí, jak na ně zareagovat. Například některé děti mohou velmi výrazně reagovat na změnu v denním režimu či na změnu známého prostředí. Jistotou tak pro ně může být ulpívání na vlastních stereotypech. Sklony k takovému chování se začínají objevovat kolem třetího roku, nejvýrazněji se projevují v předškolním věku. (Říčan a Krejčířová, 2006)

Sociální oblast

Prvotní projevy se mohou, ale také nemusí, projevovat v kojeneckém období. V některých případech dítě normálně prospívá a až později začíná být nápadnější sociální nereaktivita. Mezi prvotní nápadnější projevy v kojeneckém věku patří absence očního kontaktu, nevyžadování pohazení či mazlení, později nevyžadování přítomnosti či dopomoci druhých. Narušené může být emoční pouto k rodičům a rodiče mohou mít pocit, že jsou dítětem odmítáni. Děti s autismem však kladný vztah k rodičům projevují svým způsobem. Postupně může docházet k tomu, že děti nevyžadují společnost druhých dětí, neradi hrají skupinové hry. Raději jsou sami

zaujati jedním předmětem. Některé děti s lehčí formou autismu mohou mít potřebu navázat společenské vztahy, nejsou toho ale schopní, jelikož nechápou skutečné potřeby druhých a sociální konvence. (Říčan a Krejčířová, 2006; Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015)

3.2 Vzdělávání osob s mentálním postižením

Nástup do školy je pro všechny rodiče a děti důležitým mezníkem, tedy především sociálním mezníkem. Dítě si musí zvyknout na novou roli školáka, se kterou se pojí větší sociální prestiž. I pro rodiče dětí se závažným postižením slouží nástup do školy jako potvrzení toho, že se dítě dostalo na určitou vývojovou úroveň a může pro něj znamenat potvrzení normality. (Vágnerová a Hady-Mousová, 2003)

„Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením navazuje na rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání. Tento přechod probíhá jako pozvolný a postupný proces. Právě mezistupeň mezi preprimárním a primárním vzděláváním můžeme označit přípravné třídy. Přípravné třídy jsou určeny dětem a žákům, kteří před nástupem školy potřebují podporu a stimulaci v oblastech potřebných na rozvoj školních dovedností.“ (Housarová, 2011, s. 23)

Děti s těžším stupněm mentálního postižení či autismem využívají vzdělávání v základních školách speciálních. Ty se od běžných základních škol odlišují především ve využití speciálně pedagogických prostředků, organizací, vybranými a názornými pomůckami. Ke vzdělávání dopomáhá i přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, individuální přístup k žákovi či snížený počet žáků ve třídách. (Valenta a Müller, 2007) Žáci se středním mentálním postižením jsou zařazováni do čtvrtého stupně podpůrných opatření.

Ve výuce je potřeba počítat s nutností dlouhodobého a důsledného osvojování učiva. I přes snahu učitelů a rodičů děti osvojenou látku častěji zapomínají. Je pro velmi nesnadné osvojovat si informace pouze mechanickým opakováním, mnohem lepší je názorné vzdělávání spojené s praktickým životem, hraní rolí, pokusy a experimenty. Důležitou roli má také výtvarná výchova a pracovní činnosti. Dále je i přítomna oslabená schopnost koncentrace pozornosti a snadná unavitelnost v zátěži. (Říčan a Krejčířová, 2006)

3.2.1 Metody a zásady

Jak bylo zmíněno výše, metody musí reagovat např. na nízkou schopnost koncentrace pozornosti, pomalejší pracovní tempo, snížené rozumové schopnosti či snížené percepční schopnost. (Valenta, 2015)

Maňák a Švec (2003, s. 23) definují metody jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.*“ Je možné ještě doplnit definici od Švarcové-Slabinové (2005, s. 179) „*metody jsou způsoby předávání a osvojování vědomostí, dovedností a způsobilostí. Prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem, který je dán změnami ve vědomostech, dovednostech i postojích žáků.*“

Mezi nejčastější metody využívané ve výuce patří metody slovní. Ovšem pouze monologická metoda nemůže ve vzdělávání převládat, veškerý výklad je potřeba doplnit o názorné ukázky, manipulaci s názornými pomůckami atd. Variantou je využití vyprávění, které je vhodné především u menších žáků. Velmi vhodné jsou také aktivizující metody, tedy takové, které vedou k vlastní aktivní činnosti žáků. Jedná se především o situační metody, které se zaměřují na propojení školy a běžného života – nácvik použití osvojené látky v praxi atd. Kromě situačních metod se využívají také metody inscenační, jejichž podstatou je sociální učení v modelových situacích. Žákům se nasimuluje určitá událost spojená s hraním rolí a následným řešením problému. Tyto metody poskytují možnost rozvoje osobnosti a komunikačních schopností. (Švarcová-Slabinová, 2005)

Kromě metod budou shrnuty i specifické potřeby a zásady, na které je ve výuce potřeba brát ohled. Informace jsou čerpány z publikací Valenty (2015) či Švarcové-Slabinové (2006), Říčana a Krejčířové (2006):

Respektování vývojové úrovně dítěte – není možné srovnávat konkrétní dítě s ostatními. I dvě děti se stejnou diagnózou mohou mít odlišné projevy, a jak bylo zmíněno výše, například v pásmu středního mentální postižení se nachází velké rozdíly. Stejně tak je tomu v případě dětí s autismem – pro každé dítě je důležitá specifická oblast a mohou také naprosto odlišně reagovat na podněty. Stejně tak je nutné, aby veškeré informace podávané dětem byly přizpůsobené jejich možnostem, nemá smysl je zahlcovat podněty, kterým neporozumí.

Respektování pracovního tempa a zvýšené unavitelnosti – každé dítě potřebuje odlišnou časovou dotaci na splnění úkolu. Není vhodné, aby děti pracovaly

pod tlakem, dostávají se tak do stresové situace. Na zátěži a neporozumění tak mohou děti reagovat pláčem, stažením se do sebe, rezignací nebo naopak afektivně – vztekem, agresivním chování vůči druhým či autoagresí.

Potřeba jasné, konkrétní motivace – děti s mentálním postižením nejsou schopné orientovat se na vzdálené a vyšší cíle. Potřebují zvýšenou motivaci, která bude reagovat na konkrétní situaci. Je tedy nutné, aby učitel chválil a povzbuzoval děti během plnění úkolu či ihned po skončení a podporovat k dalšímu plnění úkolu. Velmi důležité je také propojení učiva s praktickou oblastí, aby bylo pro dítě patrné, z jakého důvodu se danou věcí učí, k čemu může být užitečná.

Potřeba opakování – nové znalosti a dovednosti si děti osvojují spíše mechanickým pamětním učením, ale nedokáží si je ihned propojit v jeden celkem či zapojit do praxe. Proto je nutné počítat se zvýšeným opakováním a upevňováním učiva.

3.2.2 Organizace

Ve vzdělávání dětí se středním mentálním postižením či závažnější formou autismu se využívá individualizované hromadné vyučování. V takovém případě učitel vyučuje kolektiv žáků (Švarcová-Slabinová, 2005) V základní škole speciální se jedná o snížený počet žáků ve třídě, jelikož je nutné respektovat individuality žáků. Vyučující musí respektovat pomalejšího pracovní tempo, v některých případech je potřeba vložit do výuky relaxační chvíle či umožnění pohybu po třídě. „*Princip individualizace spočívá v tom, že je práce přizpůsobena každému žáku na poznání jeho možností. Smyslem individualizace je vytvářet situace, které každému žáku umožní nalézt optimální cestu pro vlastní vzdělávání. Od každého žáka se požaduje taková námaha, již je schopen a která je přiměřená jeho možností.*“ (Švarcová-Slabinová, 2005, s. 165)

Využívá se také individuální vzdělávání – pro konkrétního žáka jsou na základě individuálního vzdělávacího plánu vytvořeny speciální pracovní listy. Úkoly žák plní na základě svých schopností a možností s dopomocí asistenta pedagoga. V případě potřeby je možné vzdělávání mimo třídu. (Valenta, 2015)

Klasické rozvržení výukových hodin do bloků po 45 minutách je pro děti s těžkým postižením, především v mladším školním věku, příliš náročné a dlouhé. Pozornost je krátkodobá, unavitelnost v zátěži je znatelná. Z toho důvodu je nutné metody častěji střídát – kognitivně náročné zaměnit za odpočinkové. Vhodné je také

do výuky co nejvíce zařadit pohyb a hru, což je náročnější na celkovou organizaci hodiny i z důvodu, že vyučující musí opět zajistit koncentraci pozornosti dětí opět na probíranou látku. (Švarcová-Slabinová, 2005). Místo toho je využívána různá časová úprava představující zejména výuku v blocích či zkrácených vyučovacích hodinách. Režim dne je jasně strukturovaný, dílčí aktivity jsou vizualizované. Ve třídě je potřeba zajistit alespoň specializované koutky. Je také nutné zvolit zasedací pořádek tak, aby měli všichni žáci zajištěný dostatečný kontakt s učitelem, přehled a možnost pohybu po třídě. Počet žáků ve třídě je samozřejmě snížen – nejméně 4 žáci, nejvýše šest žáků. (Valenta, 2015)

3.2.3 Strukturované učení

V předchozích kapitolách byly popsány projevy autismu. A právě výrazné obtíže v jazykové oblasti a porozumění byly impulzem k vytvoření speciálního programu, který by tyto obtíže zmírnil. A to i z toho důvodu, že nepochopení okolí, nejistota z nových situací mohou u dětí způsobit agresivní chování. Níže vypsané informace této kapitoly vychází výhradně z informací od Čadilové a Žampachové (2008). Jejich publikace „*Strukturované učení*“ detailně popisuje charakteristiky tohoto programu včetně praktických ukázek.

Z těchto důvodů vzniknul program TEACCH. V České republice se využívá modelový program tzv. strukturované učení. Má za úkol zviditelnit okolní prostřední a situace, zvýšit porozumění a tím pádem ovlivnit celkové chování jedince. Tento systém upravuje okolní prostřední tak, aby bylo pro děti srozumitelné a byly v něm úspěšné, a pomáhá jim porozumět tomu, co se od nich požaduje.

Ve výuce je potřeba, aby dítě mělo jasnou představu o tom, kdy práce začíná, kolik dílčích kroků obsahuje a kdy skončí. V případě, že tomu tak není, je daná činnost pro dítě velmi psychicky náročná a únavná, dítě není motivováno a mnohem rychleji se dostává odklony pozornosti. Díky strukturovanému učení se zvyšuje samostatnost a soběstačnost dětí ve výuce.

Strukturované učení představují tři principy – individualizace, strukturalizace prostoru, času a pracovního místa a vizualizace. Jak bylo zmíněno v předešlých kapitolách, každé dítě je specifická osobnost a individualita s jedinečnými projevy. Z toho důvodu je potřeba ve výuce diagnostikovat jednotlivou úroveň vývoje dítěte, vytvořit specifické pracovní místo a strukturalizovat prostředí, vybrat vhodný

komunikační systém, sestavit individuální vzdělávací plán a v případě potřeby také zvolit vhodné strategie řešení problémů.

Strukturalizace místa, času a pracovního postupu spočívá ve vytvoření neměnného pracovního místa, kde dítě získává jistotu v neměnnosti. Ve třídách jsou zřízeny přehledné denní či týdenní přehledy, díky kterým dítě jasně vidí, jaké činnosti ho čekají. Lze také zaznamenat významnější změny v rozvrhu a včas tak dítě na situaci připravit. Pracovní postup se pro děti s autismem člení do jednotlivých dílčích kroků – pro děti se vytvoří názorné schéma postupu, podle kterého se mohou řídit. Na elementární části se je možné členit i běžné činnosti – např. běžná hygiena, domácí práce či pracovní postupy ve výuce, které vedou k cíli.

Díky vizualizaci tedy dítě názorně vidí, kdy bude daná činnost probíhat, kde ji bude dělat, s kým bude spolupracovat, co se od něj očekává, kolik bude obsahovat dílčích kroků a co bude potom následovat. Na vizualizaci se využívají menší zalaminované kartičky, na kterých jsou činnosti názorně a zjednodušeně zaznamenány. Tyto kartičky jsou upevněné na suchém zipu a dítě tak s nimi může manipulovat – splněné činnosti je možné odkládat a tím názorně vidět, jak dlouho bude činnost provádět. Vizualizovaný program pomáhá dětem s orientací v čase, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity a samozřejmě vede dítě k samostatnosti.

4. Využití vybraných výtvarných techniky v hodinách výtvarné výchově na základní škole speciální

Všechna výše zmíněná specifika byla zohledněna při praktické části diplomové práce. Byl brán zřetel na individualitu jednotlivých žáků v konkrétní třídě na základní škole speciální, na jejich rozdílné tempo při práci a také na potřebný styl výuky.

V rámci diplomové práce byly vytyčeny jednotlivé cíle: **zmapování specifík výtvarné výchovy na základě vlastní praxe a vedení hodin a vytyčení základních specifík výuky pro začínající učitele ve speciálních školách. S těmito cíli dále související zmapování, zda je výtvarná výchova okrajovým nebo plnohodnotným předmět na konkrétní základní škole speciální.** Na základě zjištěné situace je dále cílem vytvoření metodických příprav do hodin výtvarné výchovy, a na základě ověření v konkrétní třídě základní školy speciální i **vlastní autoevaluace těchto příprav.**

S ústním souhlasem třídního učitele byla pro charakteristiku výzkumného vzorku použita osobní dokumentace dětí, která je zapsaná v třídní knize. V rámci ochrany osobních údajů, nejsou v diplomové práci použita žádná jména.

4.1 Metody zkoumání

Vzhledem k povaze tématu diplomové práce a stanoveným cílům, bylo výzkumné šetření realizováno formou kvalitativního výzkumu. V tomto typu výzkumu se dostává do popředí podrobná analýza dat ze zkoumaných vzorků a jejich kvantifikace je upozaděna. (Maňák a Švec, 2004)

Kvalitativní výzkum definují Švaříček a Šed'ová (2014, s. 17) jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Při kvalitativním výzkumu badatel vyhotovuje konkrétní záznam, do kterého také zaznamenává projevy a činnosti v daném prostředí – tedy to, co se v prostředí odehrává. K analýze potřebných kvalitativních dat je možné využít také různé audiofonní či obrazové materiály, poznámky badatele a záznamy průběhu. Ze všech

těchto materiálů je následně sestaven celkový obraz zkoumaného prostředí. (Gavora, 2008)

Kvalitativní výzkum má longitudinální charakter – výzkum je realizován v delším časovém úseku a za pomoci intenzivního kontaktu s jedincem, skupinou, terénem nebo situací. Výhodou je zkoumání daného vzorku v přirozeném prostředí, možnost dobrého reagování na proměnlivé situace a podmínky v rámci průběhu výzkumu. Mezi nevýhody se řadí časová náročnost sběru dat, čímž mohou být výsledky ovlivněny samotným výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. (Hendl, 2016)

Mezi přední výzkumné metody, které byly použity pro diplomovou práci, patří dva prostředky – nestrukturované pozorování a rozhovor. Samotné pozorování patří k nejtýpčtějším metodám sběru dat a je využíván pro kvalitativní výzkum. U nestrukturovaného pozorování je prvotně určen cíl výzkumu a samotný výzkumník vchází do prostředí, které je již předem stanoveno. V tomto prostředí se nadále zaměřuje na vše, co se odehrává v daných situacích. Do výhod pozorování se řadí přirozenost samotné metody, při které dochází ke sledování reálných jevů. Žádnou jinou metodou nelze taková data sesbírat. Mezi hlavní vlastnosti patří: deskriptivnost (přesný, výstižný a rozsáhlý popis), holistickost (komplexní zachycení zkoumaného prostředí a pozorovaných osob), induktivnost (výsledná teorie vzniká po sběru dat a jejich samotném pozorování) a nepředpojatost (nepředpojatost výzkumníka během pozorování). (Gavora, 2008; Skutil, 2011)

Pozorování je možné rozdělit na dva druhy – zúčastněné a nezúčastněné. U nezúčastněného pozorování není výzkumník v žádné, nebo v minimální, interakci s pozorovanými jedinci. Naopak u zúčastněného pozorování dochází k přímému kontaktu s jedinci a v pozorovaném prostředí. (Hendl; 2016, Švaříček a Šed'ová, 2014) V případě této diplomové práce bylo použito zúčastněné pozorování, které Schensul a LeCompte (2013) popisují jako metodu sběru dat vyžadující od výzkumníka osobní zapojení do každodenních činností zkoumaných lidí a jeho zapojení přímo v terénu. Výzkumník má poté všechna získaná data skutečně zaznamenávat.

Jako doplňující výzkumnou metodou byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, pomocí kterého se získávaly informace a data o postojích, názorech, záměrech atd. Pro samotný rozhovor je charakteristické nestandardizované dotazování badatelem výzkumu za pomoci otevřených otázek. (Skutil, 2011; Švaříček a Šed'ová, 2007)

Jako výhodou polostrukturovaného rozhovoru je spatřováno využití možnosti nenucené a přirozené komunikace, což může být pro samotného účastníka jedním z motivačních prvků. Další výhodou je možnost pokládání doplňujících otázek, které mohou reagovat na průběh rozhovoru. Jako nevýhodu lze spatřovat riziko spojené s odklonem rozhovoru od předem zvolené struktury. (Miovský, 2006)

Mezi výhody rozhovoru zařazuje Skutil (2011) přímý kontakt osob, jak výzkumníka, tak samotné zkoumané osoby, flexibilitu při kladení samotných otázek a volnost k případnému dovysvětlování otázek. Dále také možnost získání důvěrných informací a sledování verbálních a neverbálních reakcí klienta. Jako nevýhody uvádí časovou náročnost, obtížné zaznamenávání a vyhodnocování jednotlivých odpovědí, závislost kvality rozhovoru na kvalitě výzkumníka a interakci mezi výzkumníkem a respondentem. K nevýhodě je řazena i možnost ovlivnění rozhovoru z důvodu osobního zaujetí výzkumníka či tazatele.

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Ověření metodických listů do hodin výtvarné výchovy v praxi bylo umožněno v ZŠ speciální Jasněnka o. p. s. v Uničově. Spolupráce byla navázána s třídní učitelkou a před samotným ověřením byl s pedagogem domluven termín ověřování, podle kterého se vytvářely metodické listy podléhající probíranému tématu v daném období podle školního vzdělávacího plánu. Níže uvedené základní informace o škole jsou čerpány z internetových stránek ZŠS Jasněnka o. p. s. (2015, online). Informace týkající se způsobu vyučování výtvarné výchovy a metodice pochází z polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou.

ZŠ speciální Jasněnka o. p. s. byla založena v roce 1995. Zřizovatelem je spolek pro pomoc osobám se zdravotním postižením Jasněnka, z. s. Jedná se o školu privátní, plně organizovanou a bezbariérovou. Ve škole vyučují kvalifikovaní odborníci pro práci s dětmi s mentálním postižením. Ve třídách také působí asistenti pedagoga.

Ve škole mohou žáci navštěvovat všech deset povinných ročníků a jsou rozděleni do dvou tříd. Kapacita jedné třídy je šest žáků. Podle školského zákona je první stupeň tvořen 1. – 6. ročníkem a druhý stupeň 7. – 10. ročníkem. V jednotlivých třídách jsou žáci jak z prvního stupně, tak z druhého stupně a také s různým druhem postižení. V každé třídě jsou rozvíjeny všechny složky osobnosti žáka s ohledem na

jeho individuální možnosti. Škola se zaměřuje také na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které jsou uplatnitelné v praktickém životě.

Základní školu navštěvují žáci s diagnózou od hranice středního mentálního postižení, žáci s kombinovaným postižením a žáci s poruchami autistického spektra. Všichni jsou vyučováni podle RVP ZŠS díl I. („*Hrou se všechno naučíme, v životě se neztratíme*“) a II. („*Společnými krůčky poznáváme svět*“).

Ve škole je zřízený školní klub, kde mají žáci možnost ve výtvarných aktivitách pokračovat. V klubu se žáci věnují činnostem, které jsou připraveny s ohledem na jejich zájmy. Aktivity jsou jak v prostorách školní budovy, tak v prostorách venkovního hřiště. V rámci aktivit v prostorách školy mohou žáci malovat, kreslit, vymalovávat omalovánky. Všechny tyto činnosti provádí pod dozorem vychovatele školního klubu.

Metodické listy byly vytvářeny v období ledna vždy s dostatečným časovým předstihem před samotným průběhem ověřování. To probíhalo vždy jednu hodinu týdně v měsíci lednu v roce 2019. Ověřování metodických listů se účastnila vybraná třída s obsazením šesti žáků. Z důvodu zimního období a zvýšené nemocnosti byl počet žáků ve třídě omezen, ani jednu hodinu se nesešlo plný počet žáků.

Před samotným ověřováním byl všem zákonným zástupcům žáků zaslán informovaný souhlas s průvodním dopisem (příloha č. 1), který je seznamoval s použitím výtvarného materiálu žáků do diplomové práce a s pořízením fotografií daných děl.

V případových studiích jsou popsáni žáci navštěvující společně třídu základní školy speciální Jasněnka o.p.s. Pro tuto konkrétní třídu je charakteristické vzdělávání žáků od druhého až po devátý ročník.

Chlapec, 15 let

Chlapec navštěvuje devátou třídu základní školy speciální a je vzděláván podle RVP ZŠS díl I. Byl mu diagnostikován dětský autismus doprovázen střední mentální retardací. Je velmi komunikativní, ale dokáže odpovídat jen na jednoduché otázky. Ve výtvarné výchově má obtíže v oblasti vlastní tvořivosti, z toho důvodu je nutné poskytnout žákovi vzor, kterého se snaží držet a napodobit. Mezi jeho velké zájmy patří omalovánky, kterým se věnuje s velkou pečlivostí. Ve výtvarné výchově se musí brát na zřetel fakt, že s velikou nelibostí snáší ušpiněné ruce.

Chlapec, 12 let

Chlapec s diagnózou Downův syndrom a střední mentální retardací navštěvuje sedmou třídu základní školy speciální a je vzděláván podle RVP ZŠS díl I. Je velmi komunikativní a ve výtvarné výchově dokáže projevit vlastní tvořivost.

Dívka, 12 let

Žákyně po odkladu školní docházky aktuálně navštěvuje šestý ročník. Vzdělávána je podle RVP ZŠS díl II., ale do poloviny třetího ročníku byla vzdělávána podle dílu I. V útlém věku byla dívce diagnostikována střední mentální retardace, mikrocefalie, aktivní labilita a chromozomální vývojová porucha Komunikační apetit žákyně je spíše snížený, doprovázený echolálií slov od ostatních spolužáků. Výtvarné výchovy se ráda účastní, ovšem pod podmínkou individuální dopomoci a vedení.

Chlapec, 11 let

Chlapec navštěvuje šestou třídu a je vzděláván podle RVP ZŠS díl II. Byla mu diagnostikována kvadraparetická forma dětské mozkové obrny s přidruženou epilepsií, kortikální poruchou zraku a těžkou mentální retardací Z důvodu odvodu přítomnosti nadměrného množství mozkomíšního moku je u chlapce zaveden V-P Shunt, který pomáhá s regulací množství mozkomíšního moku. Do hodin výtvarné výchovy se zapojuje podle jeho aktuální situace a pouze za pomoci asistenta pedagoga, který mu drží v ruce kreslicí potřeby a ruku mu vede. V některých případech se práce ve výtvarné výchově nahrazuje činnostmi pro rozvoj jemné motoriky, kde se využívá například kinetický písek.

Dívka, 9 let

Dívka ve škole navštěvuje druhou třídu a je vzdělávána podle RVP ZŠS díl II. Byl jí diagnostikován dětský autismus, těžká mentální retardace, ADHD a expresivní a receptivní porucha řeči. Dívka se musí stále hlídat, déletrvající práce je obtížná. Ve výtvarné výchově zvládá základní věci a to jen s dopomocí asistenta pedagoga.

Chlapec, 7 let

Chlapec s diagnostikovanou střední mentální retardací a s poruchami autistického spektra ve škole navštěvuje druhou třídu. Je vzděláván podle RVP ZŠS díl I. Dokáže komunikovat pomocí jednoduchých slov. Ve výtvarné výchově dokáže

samostatně používat pomůcky pro kreslení a malování, ale při své činnosti musí být veden další osobou.

4.3 Dílčí témata

Prvním krokem při tvorbě metodických listů je volba vhodného tématu. Na základě konzultace s vyučujícím na speciální škole Jasněnka o.p.s. byla vybrána aktuálně probíraná témata v období, ve kterém došlo k praktickému ověření jednotlivých metodických listů. Dílčí témata byla v rámci mezipředmětových vztahů průřezem několika vyučovacích hodin. Jednalo o více prolínajících se témat, která byla probírána v zimním období. Ověřování metodických listů tak mohlo být uskutečněno bez předešlé výuky v souvisejících hodinách a díky dané prolínivosti bylo možné do každé hodiny výtvarné výchovy zvolit rozdílné téma.

Jak bylo zmíněno výše, používané techniky ve výtvarné výchově jsou kresba, grafika, malba a modelování. Všechny tyto techniky se využívají jak v hodinách výtvarné výchovy na základních školách, tak také v hodinách výtvarné výchovy na speciálních školách. Pro probírané tematické okruhy byly zvoleny rozdílné výtvarné techniky.

4.3.1 Kresba

Pro kresbu byly použity suché pomůcky jako křída, tuš a černý fix v kombinaci s lepením. V této použité technice byl využit také suchý pastel, který je primárně zařazován do techniky malby. Jelikož se jednalo o pomůcku sloužící jako přechod mezi kresbou a malbou, byla při této hodině využita také.

Tato kombinace technik je vhodná pro procvičení jemné motoriky a správné síly úchopu. Jemná motorika je rozvíjena díky technice kresby křídou a suchým pastelem, žáci si nacvičují správný úchop a díky tomu, že jsou tyto pomůcky z křehkého materiálu, dochází k procvičování síly úchopu. Část se střiháním a lepením papíru naopak vyžaduje od žáků určitou zručnost při manipulaci s nůžkami a trpělivost při čase potřebném k nastříhání potřebných proužků. Lepení těchto proužků pak podporuje přesnost při nanášení tuhého lepidla, jemnou motoriku při manipulaci s proužkem a také posílení svalů ruky při nutném přítlaku proužku papíru na podkladový papír s předem připravenou kresbou. Poslední část v této činnosti byla práce s fixem a tuší. Obkreslování nalepených proužků pomocí černé fixy vyžadovalo

od žáků jistou míru přesnosti a soustředěnosti. Aby bylo obkreslování přesné, žáci se museli soustředit na danou činnost, čímž došlo k procvičování koordinace ruky a oka. Během celé hodiny výtvarné výchovy byl kladen důraz také na správné hygienické návyky, mezi které patří vhodně nachystané pracovní místo (použití ubrusu), dobře zvolený pracovní oděv a samotná závěrečná osobní hygiena (umytí rukou) a úklid vlastního pracovního místa.

Metodická příprava na hodinu výtvarné výchovy:

Jméno vyučujícího:	Pavčina Mniazgová
Námět vyučovací jednotky:	Kresba zimní krajiny
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Tematický okruh:	Kresba
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	1. a 2. období díl I. RVP ZŠS 1. období díl II. RVP ZŠS
Očekávaný výstup vzhledem k RVP ZŠS	Zvládnutí základní dovednosti pro vlastní tvorbu Uplatnění fantazie a vlastních zkušeností při tvůrčí činnosti Vycházet při tvůrčí činnosti z vlastních zrakových vjemů
Klíčové kompetence vzhledem k RVP ZŠS	Kompetence k učení Díl I. – žák se snaží o koncentraci na učení, chápe pochvalu jako motivaci k pokračování v činnosti Díl II. – žák napodobuje předvedené činnosti Kompetence k řešení problémů Díl I. – žák ví, na koho se obrátit při žádosti o pomoc Díl II. – žák chápe a plní jednoduché příkazy Kompetence komunikativní Díl I. – žák rozumí sdělení od vyučujícího a reaguje na ně Díl II. – žák reaguje na jednoduché pokyny, reaguje na své jméno

	<p>Kompetence sociální a personální</p> <p>Díl I. – žák se orientuje v prostředí, ve kterém žije</p> <p>Díl II. – žák spolupracuje se svými učiteli</p> <p>Kompetence pracovní</p> <p>Díl I. – žák dodržuje hygienické návyky a zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci</p> <p>Díl II. – žák zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a osobní hygieny, účelně manipuluje s předměty</p>
Dílčí výstup dané aktivity:	<p>Rozvoj trpělivosti</p> <p>Práce s kresebnými pomůcky – rozvoj jemné motoriky</p> <p>Práce s ostrými předměty</p>
Výukový cíl:	<p>Kognitivní – žák pracuje se suchými materiálem</p> <p>Psychomotorický – žák procvičuje jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka</p> <p>Afektivní – žák posiluje svoji trpělivost, pečlivost, soustředěnost, žák zhodnotí výrobek</p> <p>Sociální – žák se umí zeptat, podělí se s ostatními o pomůcky</p>
Cílové zaměření vzdělávací oblasti:	<p>Využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností</p> <p>Rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání</p> <p>Rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí</p>

		Poznání, že kultura a umění obohacují život člověka
Učivo	Obsahová doména:	Zima
	Konkrétní učivo:	Proměna přírody v zimě
Metodické poznámky:	Motivace:	Povídání si o krajině za pomoci obrazového materiálu
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentace s jednoduchým úvodem 2. Vysvětlení pracovního postupu (slovní, názorné) 3. Samostatná práce 4. Hodnocení – sebereflexe práce, jak se žákům pracovalo 5. Závěrečná hodnocení a kritéria: snaha, jak žák pracoval, postoj k práci
	Použitá technika:	Kresba křídou a suchým pastelem, kresba fixou, tuší
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod hodiny – seznámení žáků s průběhem hodiny 2. Motivace, prezentace vzorového výkresu 3. Zadání úkolu 4. Vlastní práce žáků za pomoci asistentů a vyučujícího 5. Slovní hodnocení hodiny – sebehodnocení žáka, jak se žákovi pracovalo, zda ho práce bavila 6. Úklid třídy

		7. Závěr hodiny
Mezipředmětové vztahy:		Jazyková komunikace – řečová výchova (popsání obrázků) Člověk a jeho svět – rozmanitost přírody (popsání viditelných proměn přírody v různých ročních obdobích, poznat nejběžnější volně žijící zvířata) Člověk a příroda – základní poznatky z přírodopisu (způsob péče o rostliny, základní vědomosti o dění v přírodě během ročního období)
Forma výuky, vyučovací metoda:		Organizace výuky – hromadná, individualizovaná Použité metody – slovní (dialog), názorné, praktické
Předpokládaná časová dotace:		45 minut
Bezpečnost práce a hygiena:		Správně zvolený pracovní oděv Vhodné přichystání pracovního místa Pozor při práci s nůžkami, dbát na vlastní bezpečí i bezpečí ostatních Dbát na úklid pracovního místa a pomůcek Po práci umytí rukou za pomoci mýdla
Nutné pomůcky a prostředky:		Obrazový materiál přírody v různém ročním období Ubrus, bílá křída, modrý suchý pastel, karton velikosti A5, stránky z knihy (lze nahradit novinovými listy), černá fixa, tuš, vatová tyčinka

Úkoly pro diferenciaci náročnosti:	Všichni musí umět:	Většina by měla umět:	Někteří by mohli umět:
	<i>Pokreslení kartonu křídou a suchým pastelem. Rozmazat kresbu prstem.</i>	<i>Vystřížení proužků z listů z knih. Nanesení lepidla a následné lepení.</i>	<i>Obtažení proužků, dokreslování.</i>
Problémové úlohy a otázky:	Materiál: Tvrký karton – na tvrdém kartonu tmavé barvy vynikne bílá křída Noviny – jemný papír, při manipulaci se může potřhat, potřeba větší pečlivosti Stránky z knih - přiměřená tvrdost, netrhá se		

4.3.2 Tisk (grafika)

Tisk pomocí plastelíny (plastelínoryt) spadá do techniky tisku z výšky. Tento typ tisku je podobný linorytu, který je ale ve školním prostředí náročný na provedení z hlediska bezpečnosti. Jako vhodnější materiál s adekvátní náhradou lina byla zvolena plastelína, se kterou mají žáci již zkušenosti.

Technika plastelínorytu spočívá ve vyrytí jednoduchého obrazce do plastelínové placky. Před samotným vytvořením placky žáci procvičovali jemnou motoriku pomocí rozpracování plastelíny. Následný krok, vytvoření placky, u žáků procvičuje nejen jemnou motoriku, ale také motoriku hrubou. Pro vytvoření placky je potřeba velkého přítlaku vycházející z celé paže a následně pohyb celou rukou.

Vyrýváním jednoduchého obrazce nebo obrázků si žáci procvičují správný úchop rycího náčiní, sílu přítlaku nebo také soustředěnost, přesnost a trpělivost. Jemná motorika a správný úchop se procvičuje díky manipulaci s rycím náčiním, v tomto případě s hranatou propisovací tužkou. Síla přítlaku zase určuje, jak moc hluboké budou vytvořené rýhy. V tomto případě by měli být žáci předem seznámeni s možnými riziky jednotlivé použité síly – malý přítlak nevytvoří dostatečně hluboké rýhy, naopak při velmi silném přítlaku se může rycí náčiní dostat skrz plastelínu, a tak výrazně zhoršit její pevnost při další manipulaci.

Následný krok, tedy nanášení vrstvy barvy na placku z plastelíny, od žáků vyžaduje jistou míru přesnosti. Barva byla nanášena pomocí nafukovacího balonku. I přes to, že se k tisku běžně používá tiskařská barva, ve školním prostředí ji lze nahradit neředěnou temperovou barvou. Tiskařský váleček byl nahrazen výše zmíněným nafukovacím balonkem.

Manipulace s nabarvenou plastelínou, tedy zvednutí z pracovní plochy, přenesení na bílý papír a obtisknutí, vyžaduje od žáků jistou míru zručnosti. Zručnost je zde procvičována pomocí nejen již zmíněných kroků, ale také po odlepení plastelíny po tisku. Díky barvě se plastelína na papír přitiskne, což způsobuje, že žák potřebuje využití obou rukou při pokusu o oddělení plastelíny.

Metodická příprava na hodinu výtvarné výchovy

Jméno vyučujícího:	Pavčina Mniazgová
Námět vyučovací jednotky:	Tisk zimního oblečení
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Tematický okruh:	Grafika (tisk)
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	1. a 2. období díl I. RVP ZŠS 1. období díl II. RVP ZŠS
Očekávaný výstup vzhledem k RVP ZŠS	Zvládnutí základní dovednosti pro vlastní tvorbu Uplatnění fantazie a vlastních zkušeností při tvůrčí činnosti Vycházet při tvůrčí činnosti z vlastních zrakových vjemů
Klíčové kompetence vzhledem k RVP ZŠS	Kompetence k učení Díl I. – žák se snaží o koncentraci na učení, chápe pochvalu jako motivaci k pokračování v činnosti Díl II. – žák napodobuje předvedené činnosti Kompetence k řešení problémů Díl I. – žák ví, na koho se obrátit při žádosti o pomoc Díl II. – žák chápe a plní jednoduché příkazy Kompetence komunikativní Díl I. – žák rozumí sdělení od vyučujícího a reaguje na ně Díl II. – žák reaguje na jednoduché pokyny, reaguje na své jméno Kompetence sociální a personální

	<p>Díl I. – žák se orientuje v prostředí, ve kterém žije</p> <p>Díl II. – žák spolupracuje se svými učiteli</p> <p>Kompetence pracovní</p> <p>Díl I. – žák dodržuje hygienické návyky a zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci</p> <p>Díl II. – žák zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a osobní hygieny, účelně manipuluje s předměty</p>
Dílčí výstup dané aktivity:	<p>Rozvoj trpělivosti</p> <p>Práce s kresebnými pomůcky – rozvoj jemné motoriky</p>
Výukový cíl:	<p>Kognitivní – žák pracuje s netradičními pomůckami</p> <p>Psychomotorický – žák procvičuje jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka</p> <p>Afektivní – žák posiluje svoji trpělivost, pečlivost, soustředěnost, žák zhodnotí výrobek</p> <p>Sociální – žák se umí zeptat, podělí se s ostatními o pomůcky</p>
Cílové zaměření vzdělávací oblasti:	<p>Využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností</p> <p>Rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání</p> <p>Rozvíjení estetického citění a vnímání prostředí</p> <p>Poznání, že kultura a umění obohacují život člověka</p>

Učivo	Obsahová doména:	Zima
	Konkrétní učivo:	Zimní oblečení
Metodické poznámky:	Motivace:	Poznávání různého oblečení a jeho zařazování do ročního období. Odpovídání za otázky, které oblečení si žáci vezmou s sebou na výlet.
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentace s jednoduchým úvodem 2. Vysvětlení pracovního postupu (slovní, názorné) 3. Samostatná práce 4. Hodnocení – sebereflexe práce, jak se žákům pracovalo 5. Závěrečná hodnocení a kritéria: snaha, jak žák pracoval, postoj k práci
	Použitá technika:	Tisk z výšky (tisk za pomoci plastelíny)
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod hodiny – seznámení žáků s průběhem hodiny 2. Motivace, prezentace vzorového výkresu 3. Zadání úkolu 4. Vlastní práce žáků za pomoci asistentů a vyučujícího 5. Slovní hodnocení hodiny – sebehodnocení žáka, jak se žákovi pracovalo, zda ho práce bavila 6. Úklid třídy

		7. Závěr hodiny	
Mezipředmětové vztahy:	<p>Jazyková komunikace – řečová výchova (reprodukce jednoduché básničky, popsání obrázků)</p> <p>Člověk a jeho svět – lidé a čas (rozlišení ročního období), rozmanitost přírody (popsání počasí)</p>		
Forma výuky, vyučovací metoda:	<p>Organizace výuky – hromadná, individualizovaná</p> <p>Použité metody – slovní (dialog), názorné, praktické</p>		
Předpokládaná časová dotace:	45 minut		
Bezpečnost práce a hygiena:	<p>Správně zvolený pracovní oděv</p> <p>Vhodné přichystání pracovního místa</p> <p>Pozor při práci s nůžkami, dbát na vlastní bezpečí i bezpečí ostatních</p> <p>Dbát na úklid pracovního místa a pomůcek</p> <p>Po práci umytí rukou za pomoci mýdla</p>		
Nutné pomůcky a prostředky:	<p>Ubrus, plastelína, propisovací tužka, zavařovací sklenice, tiskátka, balonek, temperové barvy, plastový tácek, tvrdý papír velikosti A4 s předtištěným obrázkem kufru</p>		
Úkoly pro diferenciaci náročnosti:	Všichni musí umět:	Většina by měla umět:	Někteří by mohli umět:
	<p><i>Rozpracovat plastelínu</i></p> <p><i>Obtisknout tiskátka do plastelíny (s pomocí)</i></p>	<p><i>Rozválet plastelínu</i></p> <p><i>Tupat temperovou barvu pomocí balonku (s pomocí)</i></p> <p><i>Oddělat plastelínu z papíru</i></p>	<p><i>Vyrýt vlastní obrázek do plastelíny.</i></p>

Problémové úlohy a otázky:	<p>Rozválení plastelíny – plastelína nesmí být příliš tenká, spíše v tlustší vrstvě</p> <p>Nanášení barvy pomocí balonku – nutné vysvětlení a názorná ukázka, jak pomocí balonku nanášet baru tupáním</p> <p>Otisk – nutné vyvinutí větší síly přítlaku na plastelínu</p>
-----------------------------------	--

4.3.3 Malba

Malba s využitím netradičních malovacích pomůcek jako je houbička, kartáček, vidlička a vlastní prsty. V této činnosti dochází k procvičení jemné motoriky a trpělivosti. Využití těchto pomůcek vyžaduje od žáka trpělivost, přesnost a zároveň klade důraz na koordinaci ruky a oka.

Při manipulaci s vybranými pomůckami se žáci seznamovali jak s jejich materiálem, kdy každá vybraná pomůcka byla vyrobena z jiného materiálu, tak také s různou obtížností s její manipulací. S některými pomůckami žáci pracovali bez větších obtíží, u jiných museli více zapojit své soustředění a přesnost.

Při práci s houbičkou se žáci seznámili s měkkým materiálem. Velikost houbičky byla pro všechny žáky vyhovující, což znamená, že ji bez obtíží mohli udržet v dlani a pracovat s ní. Práce s houbičkou od žáků nevyžaduje přílišnou přesnost v nanášení barvy. Dávala žákům možnost volně zjišťovat, jak s houbičkou malovat, jakým směrem provádět tah, aby na papíře vznikla požadovaná stopa.

Oproti tomu následná práce s kartáčkem již vyžadovala od žáků jistou míru zručnosti. Tu žáci potřebovali především u úchytu kartáčku a s jeho manipulací. Manipulace kartáčku a nanášení barvy u žáků procvičovala jejich koordinaci ruka-oko. Žáci se museli soustředit na samotnou činnost, aby barvu přenesli na papír. Zároveň u této činnosti zjišťovali směr tahu při nanášení barvy.

Následná malba pomocí vidličky a vlastních prstů není pro žáky náročná na soustředění, tato technika se spíše zaměřuje na zvolenou sílu přitlaku jak vidličky, tak samotných prstů. Použitím této techniky si žáci zkoušeli vyvíjet různý tlak na pomůcky a porovnávat jejich výsledný efekt.

Metodická příprava na hodinu výtvarné výchovy:

Jméno vyučujícího:	Pavčina Mniazgová
Námět vyučovací jednotky:	Malba krajiny se zvířaty
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Tematický okruh:	Malba
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	1. a 2. období v I. díle RVP ZŠS 1. období ve II. díle RVP ZŠS
Očekávaný výstup vzhledem k RVP ZŠS	Zvládnutí základní dovednosti pro vlastní tvorbu Uplatnění fantazie a vlastních zkušeností při tvůrčí činnosti Vycházet při tvůrčí činnosti z vlastních zrakových vjemů
Klíčové kompetence vzhledem k RVP ZŠS	Kompetence k učení Díl I. – žák se snaží o koncentraci na učení, chápe pochvalu jako motivaci k pokračování v činnosti Díl II. – žák napodobuje předvedené činnosti Kompetence k řešení problémů Díl I. – žák ví, na koho se obrátit při žádosti o pomoc Díl II. – žák chápe a plní jednoduché příkazy Kompetence komunikativní Díl I. – žák rozumí sdělení od vyučujícího a reaguje na ně Díl II. – žák reaguje na jednoduché pokyny, reaguje na své jméno Kompetence sociální a personální

	<p>Díl I. – žák se orientuje v prostředí, ve kterém žije</p> <p>Díl II. – žák spolupracuje se svými učiteli</p> <p>Kompetence pracovní</p> <p>Díl I. – žák dodržuje hygienické návyky a zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci</p> <p>Díl II. – žák zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a osobní hygieny, účelně manipuluje s předměty</p>
Dílčí výstup dané aktivity:	<p>Rozvoj trpělivosti</p> <p>Práce s pomůckami – rozvoj jemné motoriky</p>
Výukový cíl:	<p>Kognitivní – žák pracuje s netradičními pomůckami</p> <p>Psychomotorický – žák procvičuje jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka</p> <p>Afektivní – žák posiluje svoji trpělivost, pečlivost, soustředěnost, žák zhodnotí výrobku</p> <p>Sociální – žák se umí zeptat, podělení se s ostatními o pomůcky</p>
Cílové zaměření vzdělávací oblasti:	<p>Využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností</p> <p>Rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání</p> <p>Rozvíjení estetického citění a vnímání prostředí</p> <p>Poznání, že kultura a umění obohacují život člověka</p>

Učivo	Obsahová doména:	Zima
	Konkrétní učivo:	Zvířátka v zimě
Metodické poznámky:	Motivace:	Poznávání zvířat, určování, které zvíře v zimě spí a které ne
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentace s jednoduchým úvodem 2. Vysvětlení pracovního postupu (slovní, názorné) 3. Samostatná práce žáků 4. Hodnocení – sebereflexe práce, jak se žákům pracovalo 5. Závěrečná hodnocení a kritéria: snaha, jak žák pracoval, postoj k práci
	Použitá technika:	Malba
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod hodiny – seznámení žáků s průběhem hodiny 2. Motivace, prezentace vzorové malby 3. Zadání úkolu 4. Vlastní práce žáků za pomoci asistentů a vyučujícího 5. Slovní hodnocení hodiny – sebehodnocení žáka, jak se žákovi pracovalo, zda ho práce bavila 6. Úklid třídy 7. Závěr hodiny

Mezipředmětové vztahy:	<p>Jazyková komunikace – řečová výchova (reprodukce jednoduché básničky, popsání obrázků)</p> <p>Člověk a jeho svět – rozmanitost přírody (popsání viditelných proměn přírody v různých ročních obdobích, poznat nejběžnější volně žijící zvířata)</p> <p>Člověk a příroda – základní poznatky z přírodopisu (způsob péče o zvířata během roku)</p>		
Forma výuky, vyučovací metoda:	<p>Organizace výuky – hromadná, individualizovaná</p> <p>Použité metody – slovní (dialog), názorné, praktické</p>		
Předpokládaná časová dotace:	45 minut		
Bezpečnost práce a hygiena:	<p>Správně zvolený pracovní oděv</p> <p>Vhodné přichystání pracovního místa</p> <p>Dbát na úklid pracovního místa a pomůcek</p> <p>Po práci umytí rukou za pomoci mýdla</p>		
Nutné pomůcky a prostředky:	<p>Ubrus, temperové barvy, plastový tácek, houbička, kartáček, vidlička, nádoba na vodu, omalovánky lesních zvířat, tvrdá papír velikosti A4</p>		
Úkoly pro diferenciaci náročnosti:	<p>Všichni musí umět:</p> <p><i>Namalovat pozadí pomocí houbiček</i></p> <p><i>Tupovat pomocí prstů</i></p> <p><i>Vymalování zvířat</i></p>	<p>Většina by měla umět:</p> <p><i>Manipulaci s kartáčkem</i></p> <p><i>Nanesení lepidla na obrázek zvířat</i></p> <p><i>Nalepit obrázek</i></p> <p><i>Otisknout hrot vidličky</i></p>	<p>Někteří by mohli umět:</p> <p><i>Otisk vidličky do tvaru stromu</i></p>

Problémové úlohy a otázky:	Práce s houbičkou – dlouhé tahy jsou při malbě lepší Práci s otisky vidličky – lehký přitlak má tenčí čáry, silný přitlak tlusté čáry, které se mohou spojit Práce kartáčkem – krátké tahy štětinovou stranou
-----------------------------------	--

4.3.4 Modelování

Po předchozím rozhovoru s vyučujícím bylo zjištěno, že technika modelování nebyla v této třídě příliš využívána. Pokud se tato technika zařadila do výuky, využívalo se především modelování pomocí plastelíny nebo technika kašírování. Z toho důvodu byla zvolena netradiční technika modelování – a to pomocí sádry a obvazů.

Při této technice žáci nejprve na bílý papír nakreslili tvar vložky, který byl následně modelován. Při kresbě se žáci mohli inspirovat jak různými obrázky vložek, tak vzorovým modelem, který jim byl předveden.

Před samotným modelováním bylo využito modelování pomocí plastelíny. Plastelína byla zvolena z důvodu procvičení svalů ruky a jemné motoriky žáků, a také proto, že je žákům dobře známá. Během práce bylo žákům vysvětlováno, jak mají pracovat se šablonou a jak na ni mají plastelínu nanášet. Po této činnosti následovala práce se sádrou.

Práce s obvazovým materiálem u žáků procvičovala schopnost manipulovat s nůžkami. Délku obvazu určovala předem nachystaná předloha vložky, kterou si žáci sami nakreslili. Při práci se procvičovala přesnost, posilovaly se svaly ruky. Procvičování přesnosti spočívalo v přenášení namočených obvazů na předem nakreslený tvar vložky, svaly ruky se posilovaly v rámci vymačkávání přebytečné směsi sádry z obvazů. Samotná směs sádry a vody představovala neznámý materiál. Díky této činnosti se tedy u žáků testovala reakce na samotnou konzistenci materiálu a také to, zda jim práce s ním byla příjemná, či nikoli.

Příprava na hodinu výtvarné výchovy:

Jméno vyučujícího:	Pavčina Mniazgová
Námět vyučovací jednotky:	Modelování sněhové vločky
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Tematický okruh:	Modelování
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	1. a 2. období díl I. RVP ZŠS 1. období díl II. RVP ZŠS
Očekávaný výstup vzhledem k RVP ZŠS	Zvládnutí základní dovednosti pro vlastní tvorbu Uplatnění fantazie a vlastních zkušeností při tvůrčí činnosti Vycházet při tvůrčí činnosti z vlastních zrakových vjemů
Klíčové kompetence vzhledem k RVP ZŠS	Kompetence k učení Díl I. – žák se snaží o koncentraci na učení, chápe pochvalu jako motivaci k pokračování v činnosti Díl II. – žák napodobuje předvedené činnosti Kompetence k řešení problémů Díl I. – žák ví, na koho se obrátit při žádosti o pomoc Díl II. – žák chápe a plní jednoduché příkazy Kompetence komunikativní Díl I. – žák rozumí sdělení od vyučujícího a reaguje na ně Díl II. – žák reaguje na jednoduché pokyny, reaguje na své jméno Kompetence sociální a personální

	<p>Díl I. – žák se orientuje v prostředí, ve kterém žije</p> <p>Díl II. – žák spolupracuje se svými učiteli</p> <p>Kompetence pracovní</p> <p>Díl I. – žák dodržuje hygienické návyky a zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci</p> <p>Díl II. – žák zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a osobní hygieny, účelně manipuluje s předměty</p>
Dílčí výstup dané aktivity:	<p>Rozvoj trpělivosti</p> <p>Práce s pomůckami – rozvoj jemné motoriky</p>
Výukový cíl:	<p>Kognitivní – žák pracuje s netradičními pomůckami</p> <p>Psychomotorický – žák procvičuje jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka</p> <p>Afektivní – žák posiluje svoji trpělivost, pečlivost, soustředěnost, žák zhodnotí výrobek</p> <p>Sociální – žák se umí zeptat, podělí se s ostatními o pomůcky</p>
Cílové zaměření vzdělávací oblasti:	<p>Využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností</p> <p>Rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání</p> <p>Rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí</p> <p>Poznání, že kultura a umění obohacují život člověka</p>

Učivo	Obsahová doména:	Zima
	Konkrétní učivo:	Proměny přírody v zimě
Metodické poznámky:	Motivace:	Povídání si o sněhových vločkách
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentace s jednoduchým úvodem 2. Vysvětlení pracovního postupu (slovní, názorné) 3. Samostatná práce žáků 4. Hodnocení – sebereflexe práce, jak se žákům pracovalo 5. Závěrečné hodnocení a kritéria: snaha, jak žák pracoval, postoj k práci
	Použitá technika:	Modelování
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod hodiny – seznámení žáků s průběhem hodiny 2. Motivace, prezentace vzorového modelu vločky 3. Zadání úkolu 4. Vlastní práce žáků za pomoci asistentů a vyučujícího 5. Slovní hodnocení hodiny – sebehodnocení žáka, jak se žákovi pracovalo, zda ho práce bavila 6. Úklid třídy 7. Závěr hodiny
Mezipředmětové vztahy:		Jazyková komunikace – řečová výchova (reprodukce jednoduché básničky, popsání obrázků)

	<p>Člověk a jeho svět – rozmanitost přírody (popsání viditelných proměn přírody v různých ročních období)</p> <p>Člověk a příroda – základní poznatky z přírodopisu (základní poznatky z fyziky (skupenství vody))</p>									
Forma výuky, vyučovací metoda:	<p>Organizace výuky – hromadná, individualizovaná</p> <p>Použité metody – slovní (dialog), názorné, praktické</p>									
Předpokládaná časová dotace:	45 minut									
Bezpečnost práce a hygiena:	<p>Správně zvolený pracovní oděv</p> <p>Vhodné přichystání pracovního místa</p> <p>Dbát na úklid pracovního místa a pomůcek</p> <p>Po práci umytí rukou za pomoci mýdla</p>									
Nutné pomůcky a prostředky:	Ubrus, sádra, voda, plastové misky, obvaz, papír velikosti A4, průhledná fólie, pastelka, plastelína, nůžky									
Úkoly pro diferenciaci náročnosti:	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Všichni musí umět:</th> <th>Většina by měla umět:</th> <th>Někteří by mohli umět:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Namalovat sněhovou vločku na papír</i></td> <td><i>Namočit obvaz do sádry</i></td> <td><i>Vymačkat z obvazu přebytečnou sádro</i></td> </tr> <tr> <td><i>Rozpracovat plastelínu a pracovat s ní</i></td> <td><i>Vymodelovat svoji vlastní vločku</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Všichni musí umět:	Většina by měla umět:	Někteří by mohli umět:	<i>Namalovat sněhovou vločku na papír</i>	<i>Namočit obvaz do sádry</i>	<i>Vymačkat z obvazu přebytečnou sádro</i>	<i>Rozpracovat plastelínu a pracovat s ní</i>	<i>Vymodelovat svoji vlastní vločku</i>	
	Všichni musí umět:	Většina by měla umět:	Někteří by mohli umět:							
<i>Namalovat sněhovou vločku na papír</i>	<i>Namočit obvaz do sádry</i>	<i>Vymačkat z obvazu přebytečnou sádro</i>								
<i>Rozpracovat plastelínu a pracovat s ní</i>	<i>Vymodelovat svoji vlastní vločku</i>									
Problémové úlohy a otázky:	<p>Kresba vločky – nekreslit složitou vločku</p> <p>Práce se sádro – obvaz namočit celý, dostatečně jej vymačkat</p> <p>Kousky obvazu – po namočení se obvaz zvětší, ustrihnout menší kousek</p> <p>Modelování vločky – obvazy se musí v nějakém místě překrývat</p> <p>Možné rozpadnutí vločky – po zaschnutí lze odlomené části slepit lepidlem</p>									

4.4 Průběh ověřování

V rámci diplomové práce byly vytvořeny čtyři metodické listy do předmětu Výtvarná výchova, které byly ověřovány v kmenové třídě žáků s ohledem na udržení známého prostředí, ve kterém tráví nejvíce času.

Ověřování mělo charakteristiku hodiny výtvarné výchovy, jehož součástí je úvod hodiny, motivace žáků, samostatná práce žáků a zhodnocení celého průběhu vyučovací jednotky. Časová dotace byla určena na 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu za týden.

Jednotlivé metodické listy jsou odlišné díky využitým technikám používaných při výuce výtvarné výchovy. Také obsahují úkony pro diferenciaci náročnosti, které byly voleny s ohledem na schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků.

4.4.1 Zimní krajina – kresba

Pracovní postup: Žáci dostali bílé křídly a pokyn, aby pomocí křídly nakreslili bílou plochu na kartonovou čtvrtku. Ve vrchní části nakreslili pomocí modrého suchého pastelů oblohu. Následně kresbu rozmazali pomocí prstů. V další části byl žákům dán pokyn, aby nastříhaly z knižního papíru různě široké a velké proužky, které poté nalepily na barevnou čtvrtku. Tyto proužky obkreslily černou fixou a domalovali větve. Na závěr pomocí tuše a vatové tyčinky nebo pera dokreslily do bílé části tečky jako stopy zvířat. (příloha č. 2, obr. 1, 2, 3)

Charakteristika hodiny: V den, kdy probíhala výuka výtvarné hodiny, byli ve třídě přítomni pouze tři žáci – dva chlapci (15 a 12 let) a jedna dívka (12 let). V úvodní části hodiny byla motivace zvolena jako rozhovor o krajinách v různých ročních obdobích. Rozhovor probíhal za pomoci obrazového materiálu, tedy plakátů s vyobrazením krajiny. Žáci s obrazovým materiálem pracovali a poznávali, co patří do období zimy, popisovali plakáty a na závěr popisovali to, co vidí z okna třídy. Na konci motivační části byla žákům předvedena ukázka v podobě předem připravené kresby a byl jim sdělen cíl vyučovací hodiny. Výběr tématu hodiny byl koncipován v rámci výuky, téma navazovalo na probíranou látku. Po celou dobu činnosti měli žáci k dispozici ukázku hotové kresby a plakáty se zimní krajinou. Navzdory různorodosti žáků se během hodiny vytvořila příjemná atmosféra, žáci se navzájem tolerovali a v případě, kdy bylo potřeba si zapůjčit pomůcky, akceptovali čekání na pomalejší spolužáky.

Návazná činnost: Výstava obrázků ve třídě a na chodbě. Diskuze o tom, co mohlo projít v krajině za zvíře (rozvoj fantazie).

Zhodnocení průběhu hodiny: Jednalo se o první ověřovací hodinu. Žáci byli předem seznámeni se změnou vyučujícího v dané vyučovací hodině.

Na začátku hodiny bylo žákům sděleno, aby si nachystali svá pracovní místa a převlékli se do patričního pracovního oděvu. V úvodu byli žáci seznámeni s cílem vyučovací jednotky, tedy vyzkoušení si práce s kresebným materiálem, pomocí kterého bude nakreslena zimní krajina.

Do motivačního rozhovoru se žáci zpočátku nezapojovali, neměli tendenci samostatně o obrazech hovořit. Přistoupilo se tedy ke kladení otázek jednotlivcům. Na tohle již žáci začali reagovat více, osmělili se a ke konci motivační části již samostatně odpovídali bez nutnosti vyvolávání.

Po zadání úkolu se přešlo k popisu jednotlivých činností. Nejprve měli žáci pracovat s křídou. Některým žákům se při práci křída ihned zlomila. Byly proto upozorněni na nutnost lehčího úchopu, který nebude tak křečovitý. Poté, co si všichni zkusili kreslit pouze hranou křídly, bylo žákům navrhnuo, aby zkusily využít celou plochu křídly. Toto doporučení žákům práci zjednodušilo, lépe se jim pracovalo a rychleji viděli výsledky své práce, což přispělo k lepší motivaci.

Na kresbu křídly navazovala kresba suchým pastelem modré barvy. Při práci se suchým pastelem neměli žáci větší problémy, práce se suchým pastelem pro ně nebyla novinkou, a navíc je zaujala sytě modrá barva pastelu. Po následném pokynu, aby plochu rozmazali prstem, byla reakce rozporuplná. Dva žáci se do rozmazávání pustili bez sebemenších obtíží, činnost jim přišla zajímavá a atraktivní. Jeden žák ovšem vyjadřoval velkou nelibost nad představou zašpiněných rukou. Do řešení vzniklého problému se zapojila asistentka pedagoga, která zajistila navlhčený hadřík. Tento hadřík měl žák neustále v dosahu, takže jej v případě potřeby mohl použít. Po této možnosti žák nejprve zkusil rozmazání malé části a svoji nelibou představu zašpiněných rukou překonal. Po dané činnosti byli všichni žáci posláni si umýt ruce.

Další částí byla práce s nůžkami a následné lepení na podklad. Žákům byl sdělen pouze pokyn, jak papír stříhat, při následném provedení již měli volnost – každý si mohl nastříhat tolik proužků, kolik chtěl a také se sám rozhodnout, jak je chce mít široké. Tato část hodiny žáky velmi bavila, změnili činnost, takže jejich pozornost neupadla. Navíc práce s nůžkami je pro tyto žáky velmi oblíbená činnost – rozstříhávání papíru má uklidňující účinek. Z tohoto důvodu bylo velmi těžké některé

žáky usměrnit. Chtěli již jenom stříhat. Samotné lepení proběhlo bez obtíží, žákům bylo sděleno, kam mohou proužky lepit (nemusí pouze k okraji, ale mohou zasahovat i více do kresby). Dále byli žáci upozorněni, aby si všímali, jak daný proužek, který v této kresbě představoval strom, lepí, tedy zda mají širší proužek ve spodní části nebo naopak.

Dalším krokem bylo obkreslování jednotlivých nalepených proužků, což vyžadovalo od žáků jistou míru trpělivosti a přesnosti. Někteří se snažili pečlivě obkreslovat, jiní naopak udělali rychlé tahy, aby měli tuto činnost za sebou. Po obkreslení ještě žáci nakreslili k proužkům čáry, které představovaly větve stromů. Před kreslením větví se žáci podívali z okna na větve blízkých stromů, jak vypadají, následně se pokusili větve správně nakreslit.

V závěrečném doplňování zvířecích stop si žáci mohli vybrat, zda použijí černou fixu nebo tuš. Všichni si zvolili práci s tuší, která pro ně byla jednodušší. Vytváření stop spočívalo v obtiskování tuše pomocí vatové tyčinky nebo samotného vršku tuše.

Po zhotovení kreseb žáci vykonali osobní hygienu. Následně proběhlo hodnocení hodiny ze strany žáků. Žáci byli vyzváni, aby sdělili, zda se jim daná hodina líbila či nikoli, co se jim z činností líbilo nejvíce a zda se jim nejen jejich kresby, ale i kresby ostatních líbí. Zpětná vazba od žáků byla kladná, hodina se jim líbila. Nejvíce se jim zamlouvalo stříhání proužků z papíru a pak také kreslení křídou, což pro ně byla novinka. Po celou dobu hodiny výtvarné výchovy udrželi pozornost a měli motivaci v práci pokračovat.

Autoevaluace hodiny: Jednalo se o první vedenou hodinu výtvarné výchovy na základní škole speciální. Ve třídě byli k dispozici dva asistenti pedagoga. Z počátku hodiny žáci vykazovali známky mírné nervozity, která byla způsobena jiným stylem mluvy a sílu hlasu od nového pedagoga. Po upozornění ze strany třídního učitele došlo ke změně stylu komunikace, což vedlo k lepší komunikaci mezi začínajícím pedagogem a žáky.

Kresba zimní krajiny probíhala podle připraveného metodického listu. Žáci se aktivně zapojovali do jednotlivých kroků. Postup pro ně nebyl složitý, pokud se objevily nějaké dotazy, byl postup žákům znovu zopakován jiným způsobem. Po každém vysvětleném kroku došlo k ověření porozumění – zda žáci pochopili, co se od nich vyžaduje. Ověření bylo nezbytné. Díky tomu, že ve třídě byli pouze tři žáci, se dalo všem individuálněji věnovat a případnou pomoc, kterou potřebovali, se dala

rozvrhnout mezi tři pracovníky. Z pohledu začínajícího pedagoga se hodina zaměřená na kresbu vydařila a splnila stanovené cíle.

4.4.2 Co si vezmeme s sebou na výlet? - tisk

Pracovní postup: Žáci v rámci rozcvičení prstů zpracovávali plastelínu, která jim byla rozdána, po jejím zpracování vyváleli pomocí sklenic širší placky, do kterých pomocí propisek zkoušeli vyrývat jednoduché zimní oblečení, jako je šála, čepice nebo palcové rukavice. Vyrývání probíhalo za pomoci vyučujícího a asistentů pedagoga. Po vyrytí si žáci vzali mírně nafouknutý balonek, který namočily do neředěné barvy a tupáním přenesli temperovou barvu na plastelínu. Následně plastelínu obtiskli na tvrdý papír velikosti A4, kde byla předtisknuta předloha otevřeného kufru. Placka z plastelíny se po obtisku mohla zase zpracovat do kuličky, ze které se vytvořila další placka a postup se opakoval. (příloha č. 3, obr. 4, 5, 6, 7)

Charakteristika hodiny: V den, kdy probíhala výuka výtvarné hodiny, byli ve třídě přítomni čtyři žáci, tři chlapci (15, 12 a 7 let) a jedna dívka (12 let). Motivací bylo povídání si o oblečení doplněné o reálné ukázky různých druhů oblečení. Žáci jmenovali zobrazený kus oblečení a názorně ukázali, kam patří (např.: čepice na hlavu, rukavice na ruce). Téma hodiny výtvarné výchovy bylo koncipováno v rámci opakování probíraného učiva. Po celou dobu činnosti měli žáci k dispozici ukázku hotového tisku a kartičky s oblečením. Navzdory různorodosti žáků se během hodiny vytvořila příjemná atmosféra, žáci se navzájem tolerovali a v případě, kdy bylo potřeba si zapůjčit pomůcky, akceptovali čekání na pomalejší spolužáky.

Návazná činnost: Výstava obrázků ve třídě a na chodbě. Diskuze o tom, co kdo do svého kufru natiskl. Porovnávání obrázků.

Zhodnocení průběhu hodiny: Před samotnou prací měli žáci za úkol nejprve rozpracovat plastelínu. Z počátku jim zpracování moc nešlo, ale po další motivaci a trochou počáteční pomoci se žákům plastelínu zpracovat podařilo. Rozválení plastelíny na placky nebylo pro žáky složité, se sklenicí se všem pracovalo dobře, pouze u jednoho žáka byla potřeba dopomoci v podobě většího přítlaku na sklenici. Spíše museli být žáci usměřováni, aby placku neudělali příliš tenkou a dalo se do ní ještě vyrývat. Při vyrývání obrázků vykazovali menší problémy spíše žáci, kteří neměli dobře zvládnutou jemnou motorikou a jejich pohyby a úchop byly křečovité. S dopomocí ale tito žáci nakreslili jednoduché tvary. Tupování pomocí balonku žáky bavilo, byla to pro ně netradiční aktivita, nebyli u nich patrné problémy s přesnými

úhozy do plastelíny. Jediné, s čím v této aktivitě potřebovali žáci dopomoc, bylo v nanesení barvy na balonek. Tento úkon musel vyučující nebo asistent pedagoga provést celý sám, nebo žákovi vedl ruku do misky s temperovou barvou a dohlédl na dostatečné přenesení barvy. Při otisku plastelíny bylo nutné na žáky dohlédnout, aby na placku pořádně zatlačili, u těch, kdo neměl dostatečnou sílu na přitlak, se využila sklenice. Díky velkému přitlaku se obrázek lépe obtiskl. U žáků, kterým dělalo problém vlastní vyrývání, se využily dřevěná tiskátka, která se nejprve obtiskovala do plastelínové placky, ke konci hodiny už se použila samostatně. Zpětná vazba od žáků byla celkově kladná, hodina se jim líbila. I přes prvotní negativní reakce u procvičování jemné motoriky se nakonec žáci u práce s plastelínou bavili. Nejvíce se jim líbila práce s balonkem, který byl pro ně netradičním ve využití ve výtvarné výchově tak i jako zpestření v dalších hodinách. Po celou dobu hodiny výtvarné výchovy žáci udrželi pozornost, pokud se u nich projevovala demotivace v neschopnosti vyrýt vlastní obrázek, přešlo se k použití razítek a měli motivaci v práci pokračovat.

Autoevaluace hodiny: Použitá technika ve druhé hodině výtvarné výchovy byla náročnější pro obě strany. Pedagog musí počítat se zvýšenou nutností asistence u žáků, jelikož dílčí kroky byly pro žáky obtížnější. Žáci potřebovali pomoci ve většině těchto kroků. Náročnost této techniky se sice snížila díky obsazenosti třídy, kdy se ve vyučování nacházeli zručnější žáci, celkově ale bylo vedení této hodiny pro začínajícího pedagoga velmi náročné.

Dílčí kroky byly žákům vysvětleny pouze jednou. U vysvětlování byla zvýšená nutnost názorné ukázky. Jednotlivé kroky, které museli žáci splnit, pro ně byly náročné na provedení. Z toho důvodu bylo nutné využití jednoho pedagogického pracovníka na jednoho žáka. Žák, u kterého nemohl být v danou chvíli pedagogický pracovník, nedokázal provádět samostatně postup. Proto byla zvolena taková činnost, která žáka, na dobu nutnou, zabavila vhodně zvoleným způsobem. V tomto případě to byla práce s plastelínou (její zpracovávání).

Tato hodina na závěr splnila cíle stanovené v metodické přípravě. Její kladné hodnocení bylo ovšem podmíněno nízkým počtem žáků ve třídě a vyšším počtem pedagogických pracovníků. Pokud by byla naplněna kapacita třídy, tedy šest žáků na tři pedagogické pracovníky, hodina by s největší pravděpodobností zadané cíle nesplnila.

4.4.3 Zvířátka v zimě – malba

Pracovní postup: Žáci měli k dispozici plastové tácky s odstíny modré barvy. Dostali pokyn, aby houpičkou nanесли barvu po celé ploše papíru. Následně se do dalšího plastového talířku, ve kterém byla bílá barva, namáčel kartáček, který v malbě vytvářel závěje. Bílou barvou se vytvářely také stromy, a to pomocí obtisku vidličky. Jako poslední žáci do bílé barvy namáčeli prst, který otiskovali po celé ploše papíru. Ve spodní části žáci pomocí houpičky domalovali hnědou barvou velký ovál. V době, kdy barvy na papíře schly, žáci vymalovávali obrázky zvířat žijících v lese. Po vymalování omalované žáci vybrala zvířata, která se vystříhla a nalepila na suchou malbu. (příloha č. 4, obr. 8, 9, 10, 11)

Charakteristika hodiny: V den, kdy probíhala výuka výtvarné hodiny, byli ve třídě přítomni čtyři žáci, tři chlapci (15, 12 a 7 let) a jedna dívka (12 let). Na úvod byla zvolena motivace v podobě rozhovoru na téma zvířata v zimě. Byly ukazovány obrázky zvířat a žáci určovali, jestli zvířata můžeme v zimě potkat, nebo přes zimu spí. Výběr tématu hodiny byl koncipován v rámci probíraného tématu ve výuce. Po celou dobu činnosti měli žáci k dispozici ukázkou hotové malby. I přes různorodost žáků se během hodiny vytvořila příjemná atmosféra, žáci se navzájem tolerovali a v případě, kdy bylo potřeba si zapůjčit pomůcky, akceptovali čekání na pomalejší spolužáky.

Návazná činnost: Výstava hotových maleb ve třídě, povídání si o zvířatech, jaké zvuky vydávají, hodnocení maleb ostatních.

Zhodnocení průběhu hodiny: Malba pomocí houpičkou zanechává širokou stopu, což žákům usnadňovalo a urychlovalo práci. Nejprve se předvedla ukázkou, jak s houpičkou pracovat, šikovnější žáci poté dále postupovali jen s mírnou dopomocí, pomalejším žákům bylo nutné pomáhat intenzivněji (vedení ruky při tahu). Pro manipulaci s kartáčkem se nejprve žákům ukázalo, jak s kartáčkem správně pracovat. U většiny žáků byla nutná úprava úchopu tak, aby malba probíhala pomocí štětinek a nikoli plastovou částí. Manipulace byla pro žáky obtížná a neatraktivní. U obtiskování vidličky bylo třeba větší míry přesnosti a přiměřeného tlaku. Pokud se na vidličku příliš tlačilo, jednotlivé hroty se spojily. Otisky pomocí prstů bavily téměř všechny žáky, pouze u jednoho byl problém s prvotním namočením prstu do barvy. Tento žák byl pouze motivován, aby otisk zkusil a udělal tolik otisků, kolik půjde, do dalšího opakování nebyl nucen a vzal si další pomůcku pro malbu. Ostatním žákům děláni otisků pomocí prstů nedělalo problém, sami si volili, kolikrát prst otisknou.

Postup u malby nebyl plně dodržen, bylo to způsobeno nižším počtem pomůcek, které byly, až na houbičky, pouze po dvou, takže si žáci museli od sebe navzájem pomůcky půjčovat. S tímto postupem u žáků nebyl problém, spíše to ulehčilo následnou práci, kdy si každý žák mohl zvolit pomůcku, která byla volná. Kreativnější žáci si také vytvořili pomocí prstů a hnědé barvy kmen stromů. Při výběru a vymalování omalovánky zvířat nebyli žáci nijak omezováni. Tím, že se u všech žáků zvolil k vymalování obrázků medvěda, uzpůsobila se tom také malba (pomocí houbičky se v dolní části papíru vytvořil pro medvěda doupe). Obrázky vystříhal vyučující a asistenti pedagoga, jelikož není u žáků plně zvládnutá přesná práce s nůžkami. Žáci nalepovali vystřižené obrázky do své malby libovolně podle svého uvážení, pouze obrázků medvěda lepili do části, ve které bylo namalováno doupe. Zpětná vazba byla od žáků pozitivní, kladně hodnotili jak své malby, tak i možnost nejenom používat barvy, ale také možnost vymalování obrázků zvířat. Samozřejmostí byl přístup k namočenému hadříku, kterým si žáci mohli v průběhu hodiny utírat ruce.

Autoevaluace hodiny: V pořadí třetí hodina výtvarné výchovy, která byla v rámci diplomové práce vedena, byla z organizačního hlediska nejúspěšnější hodinou. V této hodině byli žáci lépe motivováni ze strany začínajícího pedagoga. Díky předešlé práci s žáky bylo pro pedagoga snazší zvolit vhodnou motivaci. Také žáci, díky soustavnější práci s novým pedagogem, mohli lépe reagovat na otázky a pokyny ze strany nového pedagoga. Díky předešlým poznatkům mohla být lépe rozložena práce asistentů pedagoga a pedagog mohl mít roli koordinátora.

Celkový postup a jeho jednotlivé kroky byli žákům vysvětleny před začátkem celé malby. Pomůcky a práce s nimi byla žákům demonstrována na předem vyhotovené malbě. Po ověření pochopení postupu a práce s pomůckou, byly asistenti pedagoga přiděleni k žákům a proběhla samostatná činnost. Během ní se osvědčilo mít k dispozici menší počet pomůcek, se kterými se pracovalo. Tím, že byli zvoleni pouze dva zástupci z každého druhu pomůcek (výjimku tvořila houbička), se nestalo, že by všichni žáci pracovali se stejnou pomůckou, která by vyžadovala větší míru dopomoci.

Aby byla využita celá časová dotace vyučovací hodiny, byla pro žáky zvolena činnost, během které docházelo k usychání barev. Tato činnost byla zvolena na základě hlubšího poznání zájmů žáků. Oblíbená činnost žáků byly omalovánky, z toho důvodu byly zapojeny i do výtvarné činnosti.

Téma a styl malby se více přizpůsoboval potřebám a zálibám žáků v konkrétní třídě. Také samotná práce pedagoga nebyla tak náročná, jako v předešlých hodinách. Celkově hodina splnila očekávané cíle.

4.4.4 Sněhová vločka – modelování

Pracovní postup: Prvním krokem byla kresba předlohy vločky pomocí pastelky. Předloha byla dále vložena do euro folie a v dalším kroku využita jako předloha pro samotné modelování. Následně žáci dostali plastelínu, aby před samotným modelováním došlo k uvědomění, jakým stylem se bude postupovat s obvazem. Plastelínou se vytvářeli nudličky, které se pokládali na předem nakreslenou předlohu vločky. V této fázi došlo k ukončení činnosti jednoho žáka, který dále v modelování nepokračoval. (příloha č. 5, obr. 12) V další čisti hodiny se přešlo k samotnému modelování sádrou. Žákům byl nastříhán obvaz na proužky, který se namácel do misky se sádrou. Obvaz se vyždímal a přiložil na vzor vločky. Postup se opakoval do doby, než byla vločka hotová. Následně se model vločky nechal uschnout. (příloha č. 5, obr. 13, 14, 15)

Charakteristika hodiny: V den, kdy probíhala výuka výtvarné hodiny, byli ve třídě přítomni téměř všichni žáci, tedy tři chlapci (15, 12 a 7 let) a dvě dívky (12 a 9 let). Během této hodiny nebyl demonstrován výrobek přítomen po celou dobu. Byl využita jako ukázka na začátku hodiny, kdy sloužil jako podklad pro kresbu vlastního návrhu vločky. Při modelování byli pro žáky k dispozici pouze dvě misky se sádrou. Obvaz a proužky z něj měl každý žák. Během hodiny docházelo ke střídání nálad žáků, což souviselo s jejich aktuálním rozpoložením. Z počátku byla ve třídě příjemná atmosféra, která se změnila v průběhu samotného modelování se sádrou. Návrat do příjemné atmosféry byl zaznamenán až po skončení práce s modelovacím materiálem.

Návazná činnost: Výstava hotových vloček, rozhovor o různorodosti vloček jak v přírodě, tak v jednotlivých modelech od žáků.

Zhodnocení průběhu hodiny: Z počátku hodiny se u žáků projevila nevědomost ohledně kresby vločky. Spíše než vlastní kreativita, se u žáků projevila snaha držet se vzorové kresby. Po větší slovní motivaci u nich došlo k lepšímu pochopení a poznání tvaru, což vedlo k jeho zvládnutí. Práce s plastelínou byla pro žáky jednoduchou činností. Během této fáze modelování došlo k ukončení činnosti jednoho žáka. Ten byl schopen soustředění pouze na práci s plastelínou, pokud by

nadále setrval v práci, mohlo by dojít ke zbytečnému přepětí. U zbývajících žáků převládal před začátkem modelování nejprve se zájmem. K opadu zájmu došlo ve chvíli, kdy došlo u jednoho z žáků k vyjádření nelibosti nad představou namočení prstů do nádobky s kašovitou hmotou. Jeho nelibost byla vyjadřována slovními projevy. Po tomto vzoru se i ostatní žáci začali negativně vyjadřovat k činnosti, což se projevovalo negativními slovními komentáři při každé pobídce k namočení obvazu. Nejprve byla snaha žáky motivovat k práci, což se ale nesetkalo s kladným výsledkem. Z toho důvodu byl navržen jiný způsob práce – obvaz byl do sádry namáčen asistentem pedagoga a žák vymačkával přebytek sádry a modeloval z něj. Zvolený způsob byl pro žáky více přijatelný, takže činnost byla u všech dokončena. Zpětná vazba od žáků byla celkově negativní.

Autoevaluace hodiny: Závěrečná hodina byla, co se týká náročnosti organizace, jednou z volnějších hodin. Žáci byli strategicky usazeni do skupin, takže bylo možné pro pedagoga mít dobrý přístup ke všem žákům. Díky práci s plastelínou byl ušetřen čas, který pedagog mohl využít pro přípravu pracovního místa (nachystání sádry a obvazu). Tím byl ušetřen čas v samotném modelování, kdy nedocházelo k rušivým podnětům ze strany pedagoga.

Pro pedagoga byla tato hodina náročná na rychlé řešení situace. Nejvíce se tato náročnost projevila při řešení situace ohledně nelibosti při práci se sádrou. Bez pomoci zkušenějšího pedagoga byl problém obratem vyřešen domluvou mezi začínajícím pedagogem a samotnými žáky.

Jednalo se o vyvedenou hodinu, která byla charakteristická rychlým spádem. Časová dotace 45 minut nebyla v tomto případě zcela využita. Zvolenou činnost měli žáci rychle hotovou a čas, který zbýval, se využil k následné relaxaci. I přes negativní komentáře ze strany žáků se jednalo, z pohledu splnění předem stanovených cílů, o úspěšnou hodinu. Ovšem na základě vlastní praxe se jednalo o méně vydařenou hodinu, což mohlo být způsobeno zvýšenou aktuální unavitelností u všech žáků.

4.5 Shrnutí

Ověřování metodických listů s výtvarně výchovnými aktivitami pro žáky s mentálním postižením probíhalo na Základní škole speciální Jasněnka o. p. s. v Uničově. Listy byly ověřovány ve třídě, kde byli přítomni žáci od druhého po devátý ročník základní školy speciální. U všech dětí je diagnostikováno střední mentální postižení v kombinaci s dalším postižením.

Použitá metoda k ověřování se odvíjela od specifických možností jednotlivých žáků. V metodických listech byly zařazeny úkoly pro diferenciaci náročnosti, které se odvíjeli od přibližných dovedností a schopností jednotlivých žáků. U zručnějších žáků bylo možno splnit bez problému celé zadání úkolu, u mladších a méně zručnějších žáků byla snížena obtížnost zvoleného úkolu. U všech činností měli žáci k dispozici pomoc vyučujícího nebo asistenta pedagoga.

Na základě rozhovoru s třídní učitelkou se téma metodických listů odvíjelo od právě probíraných témat určených ve školním vzdělávacím plánu pro zimní období. Hodiny výtvarné výchovy tedy navazovaly na učivo jiných předmětů. Mohly se zařadit jako plnohodnotný předmět, ve kterém docházelo k opakování poznatků a vědomostí. Výtvarná výchova na této škole není brána jako okrajový předmět.

V rámci ověřování se vyskytlo několik limitů. Prvním limitem byl počet žáků, kteří se v rámci ověřování účastnily v hodinách výtvarné výchovy. Třídou navštěvuje celkem šest žáků, bohužel ani v jednom případě se v hodině nesešli. V tomto případě se zjednodušila práce pedagoga, který nemusel vést hodinu v plně naplněné třídě. Dalším limitem byla časová dotace, se kterou se pracovalo. V původním plánu se pracovalo s dotací 45 minut, ale díky možnosti pohyblivosti hodiny na základě individuálních potřeb žáků se vždy podařilo výtvarný projev dokončit. V některých hodinách byla časová dotace dostačující, žáci s prací skončili před koncem doby a naopak některé časovou dotaci o pár minut přetáhly.

Na základně rozhovoru s třídní učitelkou dané třídy bylo zjištěno, že metodické listy byly využitelné pro všechny žáky s mentálním postižením. Pro použitelnost i v jiných školách by tyto listy museli projít úpravou, u některých by se postup musel zjednodušit tak, aby byl zvládnutelný i pro žáky s omezením jemné a hrubé motoriky.

5. Závěr

Diplomová práce s názvem Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením se zabývá možností využití výtvarných technik v edukačním procesu základní školy speciální.

Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení dětské tvořivosti a důležitosti výtvarného projevu v rozvoji dítěte. Zabývá se také kurikulárními dokumenty pro základní školy a základní školy speciální a vzdělávací oblast Výtvarná výchova. Také jsou v ní vymezeny specifika v edukačním procesu u žáků s mentálním postižením, j

V praktické části byly vytvořeny podle RVP ZŠS a školního vzdělávacího plánu metodické listy na téma Zima s dalšími dílčími tématy. Celkem se jednalo o čtyři výtvarně různé metodické listy, které se po tematické stránce vzájemně překrývaly. Ověřování metodických listů do hodin výtvarné výchovy se následně uskutečnilo na Základní škole speciální Jasněnka o.p.s. v Uničově. Cílem diplomové práce bylo vytvoření metodických listů s tématem obsaženým v učivu a jejich využití v praxi začínajícího pedagoga na speciální škole a zmapování specifik při vlastním vedení hodin výtvarné výchovy.

Byly vybrány výtvarné techniky, které se týkají zaměření na jednotlivé druhy technik – kresbu, grafiku, malbu a modelování. Využití pomůcek se zaměřilo na jejich originalitu a neotřelost v použití ve škole. Některé použité techniky se na základě reflexe žáků, jejich vlastní realizace a autoevaluace osvědčily, jiné naopak nikoli.

Jako osvědčená metoda se ukázala technika kresby křídou a suchým pastelem a dále malba pomocí netradičních pomůcek (houbička, kartáček, vidlička, vlastní prsty). Za příliš neosvědčenou metodu se ukázala metoda tisku. Ta byla jak pro samotného pedagoga, tak pro žáky velmi náročnou technikou. Tato technika se neukázala jako vhodná do třídy, kterou navštěvují žáci s větší mírou omezené jemné motoriky. Co se týče poslední zvolené techniky, tedy modelování pomocí sádry, z pohledu pedagoga se osvědčila, ovšem z pohledu žáků nikoli. Metodické listy byly v rámci využití v edukačním procesu ve speciální škole ověřeny a tak se naplnil cíl diplomové práce.

Realizace ověření metodických listů a organizace samotného vyučovacího procesu je pro začínajícího pedagoga velice náročná. První věc, kterou pedagog musí zvládnout, je práce s hlasem a intonací tak, aby to pro žáky nebylo nepříjemné. Dalším úskalím je nutnost zvýšené potřeby jak opakování jednotlivých pokynů a ověřování

porozumění, tak i nutnost zvýšené dopomoci žákům při jednotlivých úkonech. Je tedy patrné, že dobrá a kvalitní příprava hodin plní důležitou a nezastupitelnou roli zejména pro začínající pedagogy. Kromě pevně stanovené přípravy by měl být pedagog také schopen pružně reagovat na aktuální situace a v případě potřeby nahradit činnost něčím jiným.

Použitá literatura

1. ALTMAN, Zdeněk. 1998. *Test kresby stromu*. Praha: Krajská pedagogicko psychologická poradna.
2. BEAN, Reynold. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Přeložil Jiří BUMBÁLEK. Praha: Portál. ISBN 8071780359.
3. BROŽOVÁ, Vlasta a Marta PEŘINOVÁ. 1994. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-018-4.
4. COGNET, Georges. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Přeložil Kateřina BODNÁROVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.
5. CRAFT, Anna. 2003. The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127. ISSN 0007-1005.
6. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
7. GAVORA, Peter. 2008. Úvod do pedagogického výskumu. 4. vydání. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
8. HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9
9. HLAVSA, Jaroslav. 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia. ISBN (Váz.).
10. HOUSAROVÁ, Blanka. 2011. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-791-8.
11. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
12. KOHL, Mary Ann F. 2008. *200 výtvarných činností: náměty pro tvořivost dětí od 3 let*. Vyd. 4. Přeložil Marie POLASKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-435-9.
13. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

14. KREJČÍŘOVÁ, Olga. 2013. *Metodická specifika počátečního vzdělání jedinců s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3713-2.
15. LECHTA, Viktor. 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
16. MAŇÁK, Josef. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.
17. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
18. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
19. MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
20. MUSIL, Zdeněk, Jaroslav BUREŠ, Otmar HOMOLKA a Mirko ZDENĚK. 1987. *Základy výtvarné výchovy: učebnice pro pedagogické fakulty*. Editor Raoul TROJAN. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
21. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
22. NAJBRTOVÁ, Kristina, Jiří ŠÍPEK, Katarína LONEKOVÁ a David ČÁP. 2017. *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1260-7.
23. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
24. PLHÁKOVÁ, Alena. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.
25. PŘÍHODA, Václav. 1997. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl] 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
26. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. 2004. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3354-1.
27. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.

28. RÁDLOVÁ, Eva. 2004. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: Montanex. ISBN 80-7225-114-7.
29. ROESELVÁ, Věra. 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-058-7.
30. ROESELVÁ, Věra, Robert JEŽDÍK a Hana HAMPLOVÁ. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Nakladatelství Sarah. ISBN 809022671X.
31. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
32. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. 1998. *Malý princ*. Přeložil Martin SASÁK. Praha: Cesty. ISBN 80-7181-244-7.
33. SCHENSUL, Jean J. a Margaret Diane LECOMPTE. ©2013. *Essential ethnographic methods: a mixed methods approach*. 2nd ed. Lanham, MD: AltaMira Press. ISBN 978-075912203
34. SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
35. SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.
36. SOCHOR, Pavel. 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7925-0.
37. SVOBODA, Mojmír. 1999. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-327-7.
38. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
39. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
40. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
41. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4

42. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.
43. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. 2005. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0
44. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
45. ŠVINGALOVÁ, Dana. 2006. *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-042-6.
46. UŽDIL, Jaromír. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 8071785997.
47. UŽDIL, Jaromír. 1978. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN (Váz.).
48. VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
49. VÁGNEROVÁ, Marie a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ. 2003. *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-765-9.
50. VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. 1999. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 8071849294.
51. VALENTA, Milan. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.
52. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 2007. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.
53. VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
54. VLČKOVÁ, Helena a Simona POLÁKOVÁ. 2017. *MaTeRS: Test mapující připravenost pro školu*. 3. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Internetové zdroje:

1. *Artefiletika* [online]. c2019 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>
2. *Česká arteterapeutická asociace* [online]. c2019 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/>
3. *Githa Ruthová - Artefiletika (nejen) se seniory* [online]. c2012 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://ruthova.cz/>
4. JEFFREY, Bob a Anna CRAFT [online]. 2004 [cit. 2019-04-15]. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. Dostupné z: <http://oro.open.ac.uk/425/2/>
5. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. c2013-2019 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
6. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. c2011-2019 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
7. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>
8. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání na Základní škole speciální* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2019-04-20]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani>
9. *Výtvarná výchova* [online]. c2014 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://vytvarna-vychova.cz/>
10. *Základní škola speciální Jasněnka o.p.s.* [online]. c2015 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://zssjasnenka.webnode.cz/>
11. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. c2004, [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Průvodní dopis s informovaným souhlasem

Příloha č. 2 – Zimní krajina (ukázky kresby)

Příloha č. 3 – Co si vezmeme s sebou na výlet (ukázky grafiky)

Příloha č. 4 – Zvířátka v zimě (ukázky malby)

Příloha č. 5 – Sněhová vločka (ukázky modelování)

Příloha č. 1 – Průvodní dopis s informovaným souhlase

Dobrý den,

jmenuji se Pavlína Mniazgová a jsem studentkou 5. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce s názvem *Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením* se zaměřuji na průběh hodin výtvarné výchovy v základní škole speciální. V praktické části diplomové práce provedu hodiny výtvarné výchovy, ze kterých potřebuji udělat fotografický záznam jak průběhu vytváření děl Vašeho dítěte, tak i jejich konečný výsledek, který poté použiji v práci. Na použitých fotografiích nepůjde vidět obličej Vašeho dítěte. Ráda bych Vás tímto požádala o souhlas s pořízením fotografií.

Děkuji,

S pozdravem,

Pavlína Mniazgová

Jásouhlasím s tím,

aby v rámci diplomové práce *Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením* byl pořízen fotografický záznam mého dítěte a jeho výtvarných děl a tento záznam byl použit výhradně pro účely dokumentace v rámci dané diplomové práce (tištěná verze). Výslovně nesouhlasím s jakýmkoliv jiným zveřejněním fotografického záznamu.

V dne podpis

Příloha č. 2 – Zimní krajina



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

Příloha č. 3 – Co si vezmeme s sebou na výlet



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

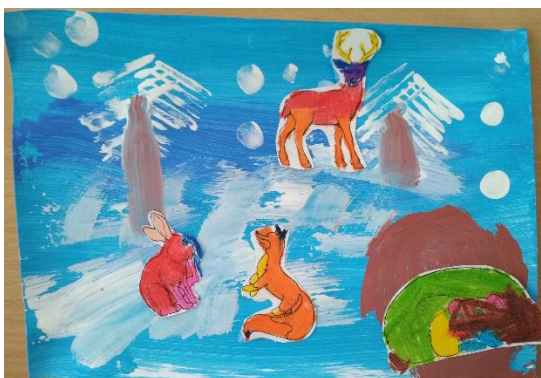
Příloha č. 4 – Zvířátka v zimě



Obr. 8



Obr. 9

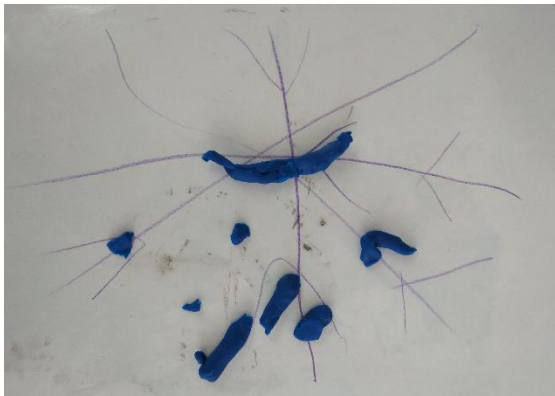


Obr. 10



Obr. 11

Příloha č. 5 – Sněhová vločka



Obr. 12



Obr. 13



Obr. 14



Obr. 15

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavčina Mniazgová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019
Název práce:	Výtvarně výchovné aktivity pro žáky s mentálním postižením
Název v angličtině:	Visual art activities for education of children with intellectual disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou výtvarně výchovných aktivit pro žáky s mentálním postižením. V teoretické části jsou vymezeny související termíny, kurikulární dokumenty a výtvarné techniky využívané v hodinách výtvarné výchovy. Cílem praktické části je vytvoření metodických listů do hodin výtvarné výchovy a jejich ověření v praxi.
Klíčová slova:	výtvarná výchova, výtvarné techniky, žák s mentálním postižením
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with problems of using visual art activities for education of children with intellectual disabilities. In the theoretical portion, the thesis defines the relevant terms, curriculum documents, and art techniques used for the class. The practical part creates the methodological worksheets for the lessons and their evaluation in practice.
Klíčová slova v angličtině:	art (lesson), art activities, children with intellectual disabilities
Přílohy vázané v práci:	žádné
Rozsah práce:	89 s. (158 180 znaků)
Jazyk práce:	český