

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2019

Michal Bednář

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD

– SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

2017-2019

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Michal Bednář

**Výchova uměním – přístupy učitele k výtvarné tvorbě dětí
a znevýhodněných jedinců**

Praha 2019

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Michal Bednář

Anotace

Práce se snaží postihnout vliv výtvarné výchovy na rozvoj jedince v prostředí mateřské školy a střední školy se studenty se speciálně vzdělávacími potřebami. Nastihuje různá pojetí výtvarné výchovy. Dotýká se souvislostí vázaných na výtvarné umění, které stojí v základech lidské kultury. Všimá si významu kresby jako základního vyjadřovacího a komunikačního prostředku člověka. Práce se zabývá také potenciálem kresby pro pedagogickou diagnostiku. Zmiňuje též téma interakce mezi učitelem a žákem a některé prostředky pedagogické komunikace při práci se studenty s poruchou autistického spektra. Na příkladech ze školní praxe načrtává možnosti kompenzace chybějícího smyslového vnímání u nevidomých a slabozrakých.

Klíčová slova

Artefiletika, Autismus, Emoce, Exprese, Fantazie, Klíčové kompetence, Kresba, Motivace, Pedagogická komunikace, Umění, Výtvarná výchova

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 VÝTVARNÁ TVORBA	8
1.1 Vznik umělecké tvorby	8
1.2 funkce umění.....	8
1.3 Síla fantazie a imaginace	10
1.4 kresba – základní prostředek vyjádření	11
1.4.1 Vývoj dětské kresby	12
2 PEDAGOGICKÉ UPLATNĚNÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY	15
2.1 pojetí výtvarné výchovy.....	15
2.2 cíle výtvarné výchovy	16
2.3 Cíle vedoucí k dosažení klíčových kompetencí.....	16
2.4 artefietika a její principy	17
2.5 Pedagogická diagnostika.....	18
2.6 interakce mezi učitelem a žákem	18
2.7 motivace žáků a motivace žáků znevýhodněných	19
PRAKTICKÁ ČÁST	21
3 UPLATNĚNÍ DIAGNOSTIKY KRESBY A PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	21
3.1 Výzkumný cíl.....	21
3.2 Hypotézy	21
3.3 Výzkumné metody.....	21
3.4 Výzkumné prostředí.....	22
3.4.1 Mateřská škola u uranie	22
3.4.2 Střední škola a Mateřská škola Aloyse Klara	23
3.5 Výzkumné úkoly.....	24
3.5.1 Mateřská škola	24
3.5.2 Střední škola.....	26
3.5.3 Kazuistiky	27
3.5.4 popis zadávání úkolů a jejich realizace.....	32
3.5.5 Oční kontakt – podpůrný prvek při výuce autistů	34

3.5.6	Příklady práce s nevidomými a slabozrakými	35
3.6	Vyhodnocení výzkumu	36
4	ZÁVĚR	38
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	39
	SEZNAM ZKRATEK	41
	SEZNAM PŘÍLOH.....	42

ÚVOD

Jako učitele a výtvarníka mne v profesním životě provází kresba. Jedná se o výtvarný prostředek, který stojí jak u počátku lidské kultury, tak u počátečních kontaktů s okolním světem v životě každého jednotlivce. Je prostředkem komunikace s okolím, je prvním poznámkovým blokem o našich poznacích a zkušenostech se skutečností, jejím prostřednictvím odkrýváme svůj vnitřní svět a svět fantazie, která umožňuje náš pozitivní rozvoj. Kresba bezprostředně zaznamenává mapu emocí a díky tomu také dokáže zmírnit napětí, které je obsaženo v psychice každé bytosti.

Výtvarná výchova se zdá být přehlíženou nebo doplňkovou oblastí ve vzdělávání. Já si naopak myslím, že její místo v osnovách má nezastupitelnou úlohu. Učí nás orientaci ve světě vizuálních symbolů, které lidskou kulturu odnepaměti formují. Zjemňuje naši citlivost a vede k vytvoření hodnotových postojů. V podstatě výtvarné výchovy jako pedagogické disciplíny, vycházející z principů umění, je zakódována touha po objevování, vědění a nutnost svobodného myšlení a tolerance.

Práce je rozdělena do dvou základních částí. V teoretické části jsou nastíněny možnosti využití kresby v pedagogické diagnostice a vývoj dětské kresby. Práce se zabývá možnostmi motivace a pedagogické komunikace v oblasti vzdělávání dětí a žáků s kombinovaným postižením. Také se snaží postihnout téma osnov výtvarné výchovy ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí.

Praktická část představuje na konkrétních příkladech práce využití diagnostiky kresby a způsoby pedagogické komunikace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝTVARNÁ TVORBA

1.1 VZNIK UMĚLECKÉ TVORBY

Archeologické výzkumy paleolitického období nám odhalily první projevy estetického cítění člověka. Můžeme se domnívat, že prvním artefaktům, jež podněcují naše představy o funkci a účelu výtvarného umění, předcházely první estetické impulzy ve vnímání, písni, pověsti a rituály. Vysvětlení příčin vzniku umělecké tvorby se díky naší neznalosti tehdejší mentality člověka a jeho fungování v sociální skupině, jeví značně diskutabilně. Z pohledu současníka se pravděpodobně jednalo o činnost, která byla v těsném vztahu k adaptaci na nelehké životní podmínky, tedy nutnosti uspokojit biologické potřeby, mít úspěch v lovu. Jako další aspekty vlivu na psychiku lze uvést pud k rozmnožování a vědomí smrtelnosti, potřebu vyrovnat se ve vztahu k předkům i k potomkům. Úsilí o vyrovnání se s těmito skutečnostmi, vedlo k vytvoření srozumitelného jazyka znaků, který je velmi úzce svázán s emocemi. Prvek magického myšlení je nejspíš spojen s vírou, že objektu zájmu nebo potřeby, je možné se zmocnit psychickou koncentrací, která se zhmotní v artefaktu. Úspěšnost tohoto konceptu mohla mít vliv na ukotvení umělecké tvorby jako selektivní podmínky pro přežití jedince a jeho sociální skupiny. Prostředky uměleckého vyjádření vždy sloužily ke zmírnění nebo naopak stimulaci intrapsychického napětí člověka. Odrážejí jeho vztah k realitě, jeho přání a jeho obavy. Z hlediska mé současné profese učitele se mi jeví velmi zajímavým terapeutický účinek umění. Dnešní umění už zřejmě nemá svůj původní adaptivní význam – je tedy z darwinistického hlediska přežití neúčinné. Přesto má svůj význam už proto, že sděluje emoce, které jsou nezbytné pro psychické zdraví člověka. (BENEŠ, 1994, s. 135).

1.2 FUNKCE UMĚNÍ

Jako umělce si představuji člověka, který je puzen vnitřním napětím příjemné, ale i těžko snesitelné povahy. Psychika a emocionální rozpětí mají dopad na chování takového jedince. (neschopnost zdravého odstupe od sebe samého, asociální chování, nezdravá životospráva, sebedestruktivní tendence). Jistě ale platí, že jmenované

komplikace se nevyhýbají ani lidem, pro které umělecká tvorba nic neznamena. Naopak umělce bytostně pro mne představují lidé tvořící spontánně, často s naléhavostí působenou některým z psychických onemocnění a jejichž díla jsou zastoupena například ve sbírce Bruna Decharma a b c d. Pro umění, zastoupené v této sbírce se vžil termín Art brut, vyslovený poprvé v roce 1945 francouzským malířem Jeanem Dubuffetem, který jim označil tvůrčí činnost oficiálně umělecky neškolených diletantů a samouků, předurčených svým postavením, zdravotním stavem, mentálním ustrojením či zájmy k životu a tvorbě na okraji společnosti. (ABCD, 2006, 292 s.)

Neunikla mi nápadná formální podobnost výtvarných počinů mentálně retardovaných jedinců, dětí, bezejmenných umělců všech tzv. primitivních kultur a zároveň tvůrců zvukných jmen z epochy moderního evropského umění. Pro všechny je příznačné, že jejich tvorba má velmi expresivní výraz působící přímo na emoce a málokdy používá výtvarné prostředky objektivního vizuálního realismu. Je potřeba říci, že se přístup jmenovaných skupin tvůrců v mnohém liší. Každá má jinou motivaci k tvorbě. Děti ještě nemají osvojeny všechny prostředky zobrazování, procházejí vývojem a jejich díla jsou jeho záznamem. Tvůrci tzv. primitivního umění sledují spíše magickou funkci umění. Moderní umělci záměrně hledají jedinečný výraz pro otisk své individuality. A tvůrci s mentálním postižením jsou vedeni naléhavou potřebou vyrovnat se napětím způsobeným psychickou poruchou. Zkušenost výtvarníka mi odhalila některé z terapeutických vlastností a funkcí umění a řemesla, které jsou velmi dobrými podpůrnými prostředky vzdělávání a socializace obecně.

Pro naplnění terapeutické funkce umění existuje základní předpoklad a tím je akceptování „neužitečných“ modů vědomí. Při tvorbě dochází k ujasňování a přenosu představ projektovaných naším mozkem do média dané umělecké disciplíny. Patří sem namátkou výběr a organizace slov v literatuře, tónů při komponování hudebních útvarů, výraz, míra stylizace a abstrahování a také barevnost ve výtvarném umění. Tvůrčí metody zohledňují subjektivitu ve výběru a zaměření pozornosti, hierarchizaci motivů a vyjadřovaných hodnot. Tvůrce estetizuje realitu. Záměrně ji zkrášluje nebo naopak, použitím zdánlivě antiestetických prostředků (ošklivost, nelibost, disharmonie), nabourává iluze o realitě. Tak slouží reflexní funkci umění.

Ačkoliv jde o činnost, která vykazuje známky rozumových operací a činnost metakognitivních složek myšlení, přítomných také při učení, vstupuje do procesu tvoření i prvek náhody, nečekaných, neplánovaných spojení, prvek tvůrčího transu. Moment, kdy myšlenkové pochody nejsou kontrolovány tak pečlivě a dochází tak k chvilkovému odpoutání se od stereotypních struktur myšlení. Tato skutečnost se v důsledku může projevit jako efekt pozitivního restartu psychiky tvořícího jedince, přestavby dosavadní osobní mentální makety a otevření se novým možnostem. Umění užívá tvůrčí prostředky, které nemusí být srozumitelné každému, kdo jej vnímá. Moje zkušenost tvůrce mi však ukázala, že ve chvíli dokončení artefaktu, nemusí být užití prostředků ba ani původ impulzu nebo dokonce celistvý význam díla znám ani autorovi. To poukazuje na prvek náhody v tvorbě, uvolnění rozumové a volní kontroly a také napojení tvůrců na imaginativní zdroje podvědomí. Umění je prostor pro porozumění realitě, ale obsahuje odpradávná prvky „magického“ myšlení, tedy procesů lidské psychiky, snažících se realitu přizpůsobit svým zájmům nebo ji dokonce změnit.

Neplatí, že by veškeré umělecké výstupy byly podmíněny kvalitním nebo tradičním řemeslným zpracováním. U velké většiny to ale tak je. Dodržování řemeslných postupů, zpeňování dovedností až k automatizaci činnosti, může pozitivně ovlivnit sebejistotu a sebepojetí jedinců. Zážitek úspěchu a dobře vykonané práce podněcuje rozvoj socializace a šance na uplatnění v zaměstnání. To jsou zejména u znevýhodněných jedinců efekty nesmírné hodnoty.

1.3 SÍLA FANTAZIE A IMAGINACE

Fantazijní představy jsou jedním z hlavních faktorů vzniku uměleckých děl, jak slovesných, tak výtvarných, hudebních, dramatických, tanečních. Některé umělecké směry kladou vůdčí důraz na odpoutání představivosti od její spoutanosti představami spjatých s běžným životem, konvencí, banalitou. Umění má osvobodit nespoutanou představivost, která se nebojí paradoxů, absurdit, krajních neobvyklostí. (HELUS, 2011, s. 108).

Představivost – psychický děj vedoucí ke vzniku pamětních představ. Ty jsou oslabenou kopií dřívějšího vjemu.

Představy se spolu propojují (asociace) podle asociačních zákonů. Podle způsobu vybavování si představ je rozlišujeme na: zákon dotyku v prostoru a čase (představy proniklé do vědomí v témže čase a v témže místě), zákon podobnosti a kontrastu (představy podobné a protikladné) a zákon novosti, četnosti a živosti (představy se lépe vybavují, pokud byly vyvolány novějšími zážitky, opakovanými zážitky a také těmi, které vyvolaly hluboký dojem). Posledně jmenovaný asociační zákon je významným faktorem také při vzdělávání.

Fantazie – psychický děj, jehož výsledkem jsou fantazijní představy. Ty nejsou pouhou reprodukcí dřívějšího vjemu, ale obsahují vždy něco nového, pozměněného. Fantazie může lidské psychice sloužit ke zdravé emancipaci a autonomii v realitě. Dále také k vytváření alternativních modelů světa, z čehož těží všechny obory lidské činnosti posouvající vývoj lidské kultury. Za všechny jmenuji umění a vědu. Americký neurovědec Antonio Damasio poukazuje na důležitost imaginace při rozhodování. Emoce, které vyvolají naše představy možných řešení situací, následně výrazně ovlivní volbu řešení.

V řadě druhů fantazií nacházíme fantazii záměrnou i bezděčnou. Pro fantazii bezděčnou je typické, že představy se vztahují k přáním. Může mobilizovat jednání a příznivě ovlivňovat psychický stav jednotlivců. Jako úniková strategie však může vyústit v jednání odtrženého od reality. Dalšími druhy jsou fantazie rekonstrukční, rozvíjející zaměstnání, tvůrčí a fantazie v podobě snů.

1.4 KRESBA – ZÁKLADNÍ PROSTŘEDEK VYJÁDŘENÍ

Kresba stojí u základu vyjádření každého lidského jedince. Jde o grafickou činnost, která může bezprostředně zrcadlit psychický stav lidské bytosti.

Dětská kresba neexistuje mimo kulturní rámec, bez interakce s druhým. Neexistuje obrázek sám o sobě, „čistý“ jako křišťálově průzračná voda, kterou snad lze ještě najít v oblastech chráněných před lidskou činností. Je tomu úplně naopak – stejně jako řeč, i dětská kresba potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci, aby se mohla zrodit a úspěšně vzkvétat. (COGNET, 2013, s. 11).

Při prvních kresebných pokusech dítě zkoumá vztah k materiálnímu okolí. Prostřednictvím kresby rozvíjí jemnou motoriku, vztahuje se k objektu, objevuje jakost materiálu a reflektuje rytmus, který je ozvěnou přirozených biologických pochodů lidského těla. Postupně dítě kresbou, která je v podobě znaku, uchopuje svět v symbolické rovině, která je srozumitelná i pro jeho okolí a stává se tím jedním z prostředků jedinečné komunikace. Dítě se s pomocí kresby do jisté míry může obejít beze slov a přesto vyjádřit subjektivní vidění reality, ale i složité vzorce vnitřního života. V neposlední řadě kresbou přímo zobrazuje svoje emoce. Kresba zobrazí vztah k sobě i k druhým. Umožní první seberealizace a emancipace. Je svobodným prostředkem, který objevuje svět konvenční reality i svět fantazie a imaginace. Je rovněž prostředkem k vyjádření a ujasnění svých tužeb a přání a zároveň obav a strachu. Díky všem těmto vlastnostem kresbu s oblibou vyžívají psychologové a pedagogové v diagnostice traumatizovaných jedinců a při zjišťování úrovně vývoje. Kresba je také nepostradatelná v oblasti arteterapie.

1.4.1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY

Presymbolická, senzomotorická fáze (2–3 roky)

Kresby mají podobu čmáranic. Dítě tužkou nezobrazuje, ale spíše vyjadřuje svoje „já“. Zahuštění čar na papíře spolu s intenzitou a silou tahu svědčí o vitalitě dítěte. Kolem 2. roku se objevují první specifické útvary jako kroužky, body a klikaté čáry. Odrážejí stupeň vývoje motoriky.

Toto stadium neovlivňuje žádný intelektuální faktor. Kresby jsou prováděny jakoby slepě, jen podle hmatu, jako by byly pouhým reflexem, odezvou spontánních interocepčně kinestetických pulsací. Na vzniku čmáranic se podílí motorický instinkt, spontánní činnost svalová, dítě se těší z pohybu, jak je zaznamenáván tužkou na papíře. Objevují se stereotypie, které jsou výrazem vrozeného tělesného rytmu. (DRVOTA, 1973, s. 182-183).

Fáze přechodu na symbolickou úroveň (3-4 roky)

Veškeré osvojené útvary se proměňují v symboly, které dítě používá pro vyjádření svých pocitů a afektů, pro něž ještě nemá vytvořeny adekvátní představy. Symboly jsou

nahodilé, neorganizované a nezobrazují kvalitu daného reálného symbolu. Útvary jako kruh nebo ovál se propojením s liniemi promítnou do postav „hlavonožců“ a jiných univerzálních bytostí. Pro dítě je velmi významný lidský obličej pro rozvíjení sociálního kontaktu a orientaci v emocích. Kruh představuje hlavu i trup zároveň. Je doplněn liniemi, které představují nohy, popř. ruce. Ty jsou důležité pro dětskou aktivitu a dítě si jejich význam uvědomuje. Tento typ kresby odpovídá dítěti ve věku 3 let. Jak dítě roste a zvyšuje se jeho mentální úroveň, na postavě přibývá detailu – v kruhu jsou umístěny oči, čárky představující ústa a nos a pupek v podobě tečky nebo drobného kolečka.

Fáze popisného symbolismu (5-6 let)

Kresba postavy nezobrazuje skutečnost, ale její model. Detaily reality, získané empiricky, přibývají. Prostorová ztvárnění zatím nejsou zvládnutá. To však přináší zajímavá kreativní řešení. Například optické vidění stolu v perspektivě, kde se zadní nohy jeví v zákrytu, je v kresbě vyřešeno plošně tak, že vidíme všechny nohy stolu i s deskou na způsob rozložené vystřihovánky. Další příklad se týká zobrazení profilu obličeje, kdy dítě nakreslí oko, které není vidět, na druhou stranu papíru. Kreslí to, o čem ví, že to tam má být. Objevuje se kresba vlasů. Někteří kreslíři už rozlišují na kresbě pohlaví. Vznikají tzv. rentgenové kresby, průhledné obrazy, například postavy, které jsou vidět skrze zdi a trupy lodí. Na základním tělovém schématu figury dítě postupně přidává vrstvy oblečení. Někdy dokonce zobrazí i obsah těla postavy, např. plod těhotné ženy.

Fáze popisného realismu (7-8 let)

V tomto stadiu se dítěti daří zpřesňovat tělesné proporce postavy. Objevuje se detail krku. Kreslíř chce zobrazit nejen to, co o kresleném objektu ví, ale i to, co skutečně vidí. Výrazné je výtvarné pojetí kreseb.

Fáze vizuálního realismu (9-12 let)

Kresba respektuje zákonitosti vizuálního realismu. Na kresbách se může objevit postupná snaha o stínování. Dítě si uvědomuje perspektivní vidění a snaží se prvky prostorového zobrazování přenášet na plochu. Využití barev je konvenčnější. Dítě

obohacuje svůj dosavadní repertoár frontálního zobrazení o pohled z profilu. Snaží se zachytit pohyb.

Stadium stagnace a preference schematického zobrazení (12 let a výš)

Kresby jsou propracovanější. Tento naturalistický postoj se vlivem školy stále posiluje. S nástupem do školy se také z kreseb vytrácí transparentnost, průhlednost rentgenových kreseb.

Přetrvává-li transparentnost na kresbách dětí po 10. roku, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje. Je také nutné brát v úvahu i poruchy afektivity a senzibility, jelikož kresba postavy je vlastním obrazem dítěte. S rozvojem kritických schopností se většina dětí přestane o kreslení zajímat. Vydrží pouze nadaní jedinci (DRVOTA, 1973, s. 184-185).

2 PEDAGOGICKÉ UPLATNĚNÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

2.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Mou původní profesí je výtvarník. Proto mne zajímá smysl a uplatnění výtvarné výchovy, jejíž metody při své současné práci učitele pochopitelně používám. Výtvarná výchova představuje průnik cílů a zájmů, jimiž se zabývá pedagogika, arteterapie a artefiletika. Pro všechny tyto disciplíny je příznačné záměrné působení na jedince vedoucí k sebepoznání, k rozvoji jeho osobnosti, ale také vedoucí ke zmírnění psychické tenze nebo k prevenci před sociálně patologickými jevy.

Art-centrické pojetí - Bere si za úkol probouzení zájmu o umění. Poutavými detaily umění zprostředkovává citový zážitek, který umožňuje osvojení informací o vývojových etapách umění. Jde mu o procvičování schopnosti číst hodnoty a významy uměleckých děl a vytvářet si vlastní názor.

Video-centrické pojetí - Je charakteristické příklonem k vizualitě a procesu výtvarného vnímání. Chce učit vizuálně myslet a osvojovat si jazyk vizuálních symbolů. Klade důraz na vizuální gramotnost – schopnost vnímat svět skrze kulturní prizmata, která jsou od počátku civilizace formována uměleckými projevy. Zohledňuje také vliv vizuálních technických médií.

Gnozo-centrické pojetí - Zaměřuje pozornost více na dítě a jeho zkušenost všedního dne, kterou chce prostřednictvím výtvarné činnosti mapovat, obohacovat a ozvláštňovat. Cílem je přibližovat se uměním životu.

Animo-centrické pojetí - Orientuje se procesy žákova poznávání sebe sama jako tvůrce i vnímatele. Tento přístup je typický pro arteterapii a artefiletiku. Pro toto pojetí je příznačné, že umělecké vyjádření žákovy existenciální životní situace nastoluje hluboký obsah a smysl, který má vliv na proměnu sebepojetí. Tento přístup nedává přednost zájmu o formální proměny umění. Expresi chápe jako prostředek k odhalování duchovní podstaty. Učitel nechce doporučovat, radit ani sugerovat, ale podobně jako arteterapeut napomáhá žákovu otevření se a nalezení vlastního autonomního zdroje jeho původní životní síly.

2.2 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Obecné cíle výtvarné výchovy lze shrnout do několika následujících bodů:

1. rozvoj výtvarných dispozic
 - výtvarná senzibilita - schopnost odhalit výtvarné hodnoty a jemně mezi nimi rozlišovat
 - výtvarná představivost a fantazie - umět ukládat v paměti výtvarné formy, pak je vyvolat a pracovat s nimi,
 - výtvarné myšlení - řešení tvůrčích procesů, schopnost nad nimi diskutovat
2. rozvoj znalostí a porozumění – schopnost pojmenovat určitý výtvarný fakt a umět jej začlenit do kontextu,
3. rozvoj tvůrčích a explorativních dovedností – představivost a fantazie, realizace, manipulace s výtvarnými objekty,
4. rozvoj hodnotících schopností – rozlišení výtvarné formy v návaznosti na vyvolané prožitky,
5. rozvoj komunikativních dovedností – slovní popis, hodnocení,
6. rozvoj sociálně psychických předpokladů – citlivost k hodnotám druhých lidí (ELEKTRONICKÉ UČEBNICE, 2019).

2.3 CÍLE VEDOUCÍ K DOSAŽENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je k celoživotnímu učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet jejich schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný.
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

2.4 ARTEFILETIKA A JEJÍ PRINCIPY

Spojení poznatků psychologie a pedagogiky umožnilo vznik zajímavého oboru. Jde o terapeuticko-pedagogický směr, který se opírá o zkušenosti pedagogů výtvarné výchovy, dramatické výchovy a arteterapeutů. Lze jím do jisté míry ovlivnit pozitivní sebehodnocení a interakci jedinců s poruchami emocí a chování v prostředí jejich přirozené sociální skupiny. Artefiletika velkou měrou respektuje současný civilizační požadavek na individualitu a svobodu jedince a zároveň nerezignuje na výchovný aspekt, navodit bez většího tlaku v jedinci pocit vlastní zodpovědnosti a přijetí individuality ostatních. Díky expresivnímu prožitku při tvorbě výtvarné, dramatické či hudební a jeho následné reflexi dochází k nalezení cesty člověka k sobě samému i k druhým lidem. Právě schopnost umění, vrcholně vyjádřit subjektivní prožitek jednotlivce má potenciál vytrhnout člověka na okamžik z obvyklých struktur psychiky. Při tvorbě dochází mnohdy k upřednostnění intuice tvůrce vůči způsobu myšlení v kauzálních souvislostech. Přesto je pro vznik díla nutná schopnost syntetického myšlení, vědomého užití efektivních tvůrčích prostředků, technik. Rozumová kontrola, schopnost abstraktního myšlení, koncentrace jemné motoriky se setkávají s individuální mapou imaginace jednotlivce. Zároveň je třeba říci, že záběr vývoje umění poskytuje nepřeborné množství přístupů k tvorbě a zejména v případě postmoderního umění padají kritéria a jednotná měřítka pro klasifikaci a posouzení. Je v něm obsažen koktejl rozmanitosti přístupu k tvorbě, kde jediným limitem je osobnost tvůrce. Pojetí normality, zejména statistické a funkční, na tomto poli výrazně selhává. Artefiletika zhodnocuje terapeutické možnosti arteterapie, ale orientuje se též na sebereflexi díla, nalezení nečekaných pohledů na sebe samého a jejich následného integrování do vrstev osobnosti. Vyplývá z toho možný přínos pro pozitivní sebepojetí jednotlivce.

Interpretace vlastního příběhu skrze vyjadřovací prostředky umění může mít pro jedince poruchami emocí a chování (a nejen je) význam vzhledem k posouváním hranic ve vlastním hodnotovém systému. Mohou padat bariéry neosobnosti a jedinec posílí svůj pocit autonomie a zároveň je nenásilně integrován do sociální skupiny (např. školní třída, vrstevníci). Pro účinný dopad této metody je však nezbytná způsobilost osobnosti pedagoga (emotivita, poznávací schopnosti, etická vyspělost), jehož úkolem je celý proces animovat, provázet a empaticky navádět k patřičným výchovným cílům. V této okolnosti lze spatřit rozdíl mezi artefietikou a arteterapií, jejímž účelem je především pomoc znevýhodněným jedincům uvolnit se a odpoutat se od psychické či fyzické zátěže, plynoucí z jejich postižení. (SLAVÍK, 1997, s. 166-170).

2.5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Učitel nejen předává obsah učiva, ale zároveň zjišťuje jeho správné pochopení a ukotvení v paměťových strukturách. K tomu mu slouží diagnostické metody. Mezi nejčastěji užívané patří didaktické testy, grafické strukturování učiva – vytváření pojmových a vztahových sítí, projektivní techniky, rozhovor s jednotlivcem nebo skupinou. Pro učitele mladších žáků je dobře využitelná dětská kresba. Vzniká často spontánně a bez nátlaku, a její výpovědní hodnota může mít větší váhu než rozhovor. Učitelům je nejdostupnější analýza žákovských výkonů a výtvorů. Časté jsou případy, kdy učitel sleduje žákův postup při řešení učebních úloh, problémových situací, při odpovídání na otázky. Už sám žákův postup může učitele přivést na stopu svérázného (často však neúplného) uvažování žáka, poodhalit, co žák bere v úvahu, na co zapomíná, jak si vykládá vztahy mezi pojmy, jak si upravil doporučený postup. Učitel však může také zkoumat žákovy výtvořky: záznamy, náčrtky, nákresy, výpočty, přeškrtnuté či nedokončené nápady řešení. (ČÁP, 2007, s. 429).

2.6 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Školní výchova zaujímá poměrně velkou a hlavně ranou etapu lidského života. Svým záměrným výchovným působením může příznivě i nepříznivě ovlivnit žáka. Mezi učitelem a žákem může existovat silná emocionální vazba. Učitel do jisté míry nahrazuje důležité osoby v životě žáka. Bezprostředně působí svojí osobností, je v interakci s žáky a používá pedagogickou komunikaci.

Učit znamená mimo snahu o předání informací, dovedností, způsobů myšlení a klíčů k hodnotovým postojům také fakt, že žáci zpětně učí učitele. Neustále. Zpětná vazba, která probíhá, prohlubuje empatické schopnosti učitele, podněcuje hledání originálních přístupů k motivování k výkonům a také hledání cest ke zmírnění psychické tenze a zvyšování odolnosti studentů. Za velmi podstatnou pokládám v této profesi nutnost vytvářet přívětivou atmosféru při vyučování a zároveň klást takové požadavky, které jsou přiměřené předpokladům studenta a rozvíjejí jeho osobnost. Z osobní zkušenosti žáka mohu potvrdit, že efektivitu mého vzdělávání nejvíce ovlivňuje vlastní skutečný zájem o hlubší porozumění dané tematiky, který je spjatý s pozitivním emocionálním prožitkem. Opačný motivační efekt na mne má klasifikace výstupu znalostí. Leč díky některým funkcím hodnocení uznávám jeho opodstatnění a vím, že pro některé kolegy i žáky je to dosti účinný nástroj na zlepšení úrovně znalostí.

Za nezbytný ale považuji prvek humoru ve výuce. Zejména jeho schopnost snižovat napětí, ať už jde o pozitivní třídní klima nebo o stres spojený s examínací. Vhodně zvolený humor dokáže zlehčit strojenou závažnost předávané informace nebo zpřístupnit jinak nezáživný obsah vyučované látky. Lépe se učíme s podporou emocí. Humor a smích také poukazuje k vědomí nesouladu a permanentního životního paradoxu.

2.7 MOTIVACE ŽÁKŮ A MOTIVACE ŽÁKŮ ZNEVÝHODNĚNÝCH

Rodiče i ostatní účastníci výchovy v období, kdy má dítě začít školní docházku, příliš zdůrazňují vytváření školských dovedností a také školských způsobů chování, které předpokládají určitou samostatnost v jednání a orientaci v „cizím“ světě. Ta však duševně opožděnému dítěti chybí, neboť málokdy bylo v předškolní době ve styku s cizími osobami, věcmi a prostředím, málokdy pravidelně chodilo do mateřské školy atd. (DOLEJŠÍ, 1983, s. 79).

Školní prostředí tedy zvyšuje psychickou tenzi a vede u znevýhodněných jedinců k vytvoření strategie na zvládnání náročných situací. Je možné s pravděpodobností očekávat, že mentálně retardované děti mají omezený repertoár technik, jak se vyrovnat s náročnými životními situacemi. Nesnadno se rozhodují při výběru techniky, která by

byla adekvátní dané situaci. Převážně se fixují na jednu určitou techniku, která jim přináší aspoň minimální uspokojení. Volí techniky poměrně jednodušší, až primitivní a spíše destruktivní (agrese) než konstruktivní (spolupráce). (DOLEJŠÍ, 1983, s. 81).

Motivace žáků zdravých i znevýhodněných musí naplňovat některé z potřeb každého lidského jedince a zároveň, pokud je to možné, respektovat jejich zájem. Člověk jedná proto, aby něčeho dosáhl. Jedná určitým způsobem, který si osvojil na základě řešení předchozích situací, a s určitým cílem. Snaží se uspokojit některou z potřeb, ať už fyziologických, jako jsou ukojení hladu, žízně, potřeba spánku, útulku atd., potřeba jistoty bezpečí, péče a ochrany, zajištěné existence, anebo potřeb sociálních jako jsou potřeba pokrytí agrese, sexuální apetence, potřeba výkonu, potřeba moci, ale i potřeba milovat a být milován, zvědavost, potřeba poznání, potřeba úcty, uznání, potřeba realizace vlastního tvůrčího potenciálu a potřeba transcendence. K empatické výbavě dobrého učitele patří schopnost dobře odhadnout a vysledovat osobní zájem žáka. Zájem se projevuje kladným emočním vztahem k některé ze skutečností nebo činností. Jde například o zájem o hudbu, stavbu plastických modelů, sport, kulinářství apod. Pokud požadavky učitele přirozeně plynou ze zájmu žáka, je pravděpodobnější, že budou akceptovány, než kdyby byly vysloveny příkazem. Dalšími možnostmi způsobu slovního požadavku učitele jsou žádost nebo prosba, náznak nebo kladení otázek. Při tom velmi záleží na intonaci, gestech a jiné nonverbální komunikaci. Pozitivní efekt tedy zaručuje způsob komunikace, při níž učitel dává žákovi najevo, že s ním jedná jako s rovnocenným partnerem a používá prostředky, které působí na kladné emoce, jako jsou pochvala, úsměv, projev sympatie, porozumění mimoškolním problémům žáka apod.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 UPLATNĚNÍ DIAGNOSTIKY KRESBY A PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

3.1 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem výzkumu je zjistit možnosti pedagoga ve dvou různých prostředí - střední školy a mateřské školy. Zjistit jeho možnosti v oblasti diagnostiky kresby a pedagogické komunikace a zjistit jejich vliv na výsledek.

3.2 HYPOTÉZY

H1: Prostředky výtvarné výchovy, zážitek z tvorby a sebevyjádření vedou k rozvoji některých z klíčových kompetencí žáka.

H2: Diagnostika kresby osob se znevýhodněním je přínosná pro pedagogickou diagnostiku.

H3: Vhodně volené prvky pedagogické komunikace vedou k pokroku a změně prekonceptu.

3.3 VÝZKUMNÉ METODY

Jako metodu výzkumu jsem si zvolil kvalitativní výzkum. Tento bude provozován během jednoho školního roku (2017-2018) pravidelně během výuky. Jedná se o výzkum zúčastněným pozorováním v roli pedagoga a analýzy dokumentů (výtvarných prací).

Výzkum bude probíhat v prostředí předškolní třídy Mateřské školy U Uranie. Jde o práci s dětmi v předškolním ročníku, které by si měly začít osvojovat školní dovednosti v kontextu norem stanovených RVP a ŠVP. V druhém případě se výzkum bude zaměřovat na žáky Střední školy Aloyse Klara druhého ročníku oboru keramická

výroba. Jde o žáky se všemi variantami znevýhodnění, v oblasti mentálního, fyzického nebo kombinovaného postižení, kteří rovněž naplňují cíle stanovené MŠMT. V obou případech budu zkoumat, jak vhodné jsou formální prostředky výtvarné výchovy, zejména kresby, pro dosažení klíčových kompetencí žáků. Na konkrétních úkolech se snažím nastínit některé prvky pedagogické komunikace, způsoby motivace a problematiku diagnostiky kresby. Budu se snažit vystopovat, zda je vývojová porucha znevýhodněného žáka manifestována v kresbě postavy a nakolik odpovídá stupni vývoje žáka bez znevýhodnění. Během výzkumu se budu opírat o test kresby postavy od Florence Goodenoughové. Tento test zahrnuje 51 položek. Každá z položek vystihuje správné zakreslení patřičné partie lidské postavy. Tento test mi však byl pouze inspirací, neboť je příliš obsáhlý a jeho vyhodnocení je v některých položkách sporné.

3.4 VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ

3.4.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA U URANIE

V roce 2018 jsem začal pracovat jako učitel MŠ. To je pracovní pozice, která bývá nejčastěji obsazována ženami, vzhledem k jejich mateřským dispozicím. Myslím si, že mužský přístup k výchově má své přednosti a vhodně může doplnit klima školního prostředí.

Charakteristika předškolní třídy

Předškolní třída, kterou jsem vyučoval, je pestrý kolektiv, čítající 28 dětí s různým sociokulturním zázemím, což je pro účely výuky poměrně velký počet. To se nepříznivě projevuje ve chvílích, kdy učitel oslovuje třídu jako celek a zadává neatraktivní úkol nebo vybízí děti k neoblíbené činnosti jako je např. úklid. Tehdy se z kolektivu malých osobností a okouzlujících individualit stává stádní formace. Osvědčila se mi metoda práce s dětmi v menších skupinách. Lépe jsem dokázal děti motivovat a udržet jejich soustředění.

Stupeň vývoje řeči, kognitivních schopností, pohybových schopností, hudebních, dramatických a výtvarných schopností odpovídal standartu dané věkové skupiny (kolem

pátého roku). Samozřejmě se v tomto počtu dětí projevovali jedinci jak nadanější, tak i ve vývoji opoždění, kteří by, dle mého názoru, zasloužily individuální přístup popřípadě osobního asistenta. Ale v konkrétních případech tuto potřebu ovlivnil přístup rodičů.

3.4.2 STŘEDNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA ALOYSE KLARA

Střední škola Aloyse Klara v současné době přijímá výhradně studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato skutečnost vyžaduje od všech učitelů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků kromě odborné profesní způsobilosti především lidský přístup ke studentům. Tím myslím přístup individuální a empatický, s jistou dávkou psychické odolnosti a trpělivosti. Pro školní prostředí je určitá dávka stresu typická, zdá se, že i nevyhnutelná. Dokonce je i v rozumné míře prospěšná pro aktivizaci obranných mechanismů člověka, vedoucích ke zvládnutí zátěžové situace. Studenti naší školy jsou vystaveni kromě stresu a napětí, vyplývajících ze specifického rysu školy jako veřejného, výrazně sociálního prostředí, také přímým dopadům jejich postižení na psychiku. Musí se osvědčit schopností zpracovat negativní emoce způsobené vědomím jisté odlišnosti vzhledem k většinové populaci. A v neposlední řadě také vystoupit z konceptů chování naučených ve svém intimním prostředí (vliv rodiny - pozitivní i negativní, uvyknutí bezvýhradné a koncentrované péči a pozornosti věnované postiženému).

SŠ Aloyse Klara má dlouhou tradici v péči a vzdělávání jedinců s rozličnými druhy postižení. Jde především o prostor seberealizace a socializace handicapovaných žáků. V tomto prostoru, kde se někteří možná naposled v životě setkávají s vrstevníky s jiným druhem postižení, se žáci učí vzájemnému respektu, vznikají přátelství, poznávají své možnosti a prožívají úspěchy z pracovních výkonů. Žáci mají možnost intenzivně se podílet na společenském a kulturním dění, například při každoročním tematickém setkání Magická zahrada, kde mohou projevit i herecké či scénografické nadání. Absolvují řadu exkurzí, poznávacích zájezdů, sportovně zaměřených adaptačních kurzů, turnajů a soutěží. Ve volném čase mohou ve vybavené hudebně vyzkoušet své muzikální schopnosti.

Charakteristika třídy

Mými žáky jsou jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami s různými formami znevýhodnění. Na základě dostupných zpráv z vyšetření odborníků (SPC, PPP) jsem sestavil stručné kazuistiky vybraných žáků.

Vzhledem k výše uvedeným diagnózám žáků je zřejmé, že sjednotit tempo výuky a nastavit kvalitu požadovaného výkonu při plnění pracovních úkolů je obtížné. Přesto lze považovat třídní klima za vyhovující. Nálada při praktické výuce se obvykle nese ve veselém duchu. Je třeba počítat s tím, že vůle a osobní ambice vedoucí k žádoucím výsledkům práce je výrazně individuální. Pohybuje se na škále od zápalu pro věc a uvědomělou snahu o co nejlepší výkon až po zřetelnou apatii. Roli zde hrají temperament, výchovou získané pracovní návyky, talent a samozřejmě míra a stupeň postižení daného žáka. Někteří z žáků jsou manuálně zruční a výtvarně nadaní, chybí jim však potřebná koncentrace na úkol a trpělivost nebo snížené kognitivní schopnosti. Jiní projevují velký zájem o dosažení výsledku, jsou však limitováni zdravotním handicapem.

3.5 VÝZKUMNÉ ÚKOLY

3.5.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Práci s dětmi v mateřské škole představuji na několika konkrétních úkolech. Při jejich zadávání jsem dbal na co největší srozumitelnost. Vypracování často probíhalo velmi spontánně a ve svižném tempu. Tvoření je zážitkem spojujícím několik vrstev psychiky a kognitivních složek. Po vypracování úkolu jsme si s dětmi nad jejich díly povídali. Je to podle mne důležitá součást tvůrčí práce, která autorovi i divákovi přináší doplňující informace k porozumění obrázku. Dítě se při vysvětlování dostává do situace jistého odstupu od sebe samého. Prochází sebereflexí. Má prostor pro vyjádření se k tématu. Ostatní děti poslouchají, tvoří publikum, přinášejí své podněty. V atmosféře všeobecného respektu dochází k proměnám sebepojetí. Diskuse rozvíjí původní stupeň znalosti daného tématu.

Děti jsou vzdělávány podle norem RVP PV a ŠVP. Navrhované činnosti zahrnují vzdělávací oblasti jako např. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý,

Dítě a společnost, Dítě a svět. Jedná se o činnosti kognitivní, hudebně pohybové, pohybové zaměřené na zdraví, výtvarné, dále dramatizaci pocitů, záměrné pozorování a rozlišování přírodních jevů, společenské hry, kooperativní činnosti smyslové a námětové, atd. Pracovní úkoly vycházely z integrovaného bloku „Podzimní proměny“ v tematickém okruhu „Příroda se k spánku chystá“. Ten byl vymezen třemi podtématy: Kam se ptáčku kam schováš, Když se zdraví unaví, Komu se nelení, tomu se zelení.

Úkol 1 – Komiks

Tvorba krátkého komiksu se vztahovala k podtématu „Komu se nelení, tomu se zelení“. Děti měly nakreslit příběh nebo ilustrovat lidskou činnost, při které se uplatní píle vedoucí k úspěchu. Vzniklá díla popisovala např. děj od sázení jaderka po sklizeň jablek, pěstování fyzičky v posilovně nebo péči o miminko, včetně vývoje plodu během těhotenství. Cílem bylo vystihnout začátek a konec procesu, zaznamenat časovou posloupnost a všimnout si logických zákonitostí stavby příběhu nebo popisu děje. Většina z prací nepostrádala vtip.

Úkol 2 – Boj vitamínů s bacily

Obrázek se vztahoval k podtématu „Když se zdraví unaví“. Děti kreslily svou představu bitvy o zdraví, jejímiž aktéry jsou bacily a vitamíny. Chtěl jsem, aby se děti při kreslení bavily, proto jsem vybral námět, který je pro ně v současné době atraktivní. Vybral jsem bojový námět, který většina předškoláků velmi dobře zná z hrdinských počítačových her. Drsná, agresivní a znepokojující tematika dětských kreseb, kde se aktéři s úsměvem na tváři zabíjejí, bývá příznakem úzkosti. Strach a hrůza bývají spojeny s konkrétní představou a probouzejí zdravé obranné reakce. Úzkost signalizuje vnitřní konflikt. Pokud je dobře zpracována, svědčí o silné psychice. Pojmenování a rozlišení aktérů bitvy v kresbě může napomáhat snížení vnitřního psychického napětí.

Úkol 3 – Pexeso

Naučný koncept tohoto úkolu se vztahoval k podtématu „Kam se ptáčku, kam schováš“. Děti si vlastnoručně vyrobily hru pexeso. Vlastní výrobě předcházelo povídání o strategiích přezimování zvířat, zda se ukládají k zimnímu spánku nebo jsou nuceny vyhledat si potravu a spolehnout se na zimní srst. Děti vyjmenovávaly druhy

tažného a domácího ptactva. Nově nabyté znalosti byly fixovány opakováním. Hra byla vytvořena kolektivně. Každé dítě přispělo nejpovednějsími exempláři zvolených párů zvířat. Hru charakterizují dvojice totožných obrázkových kartiček. Mým záměrem bylo procvičování jemné motoriky a rozvíjení studijních a pozorovacích schopností při kresbě dvou stejných zvířat. Rozlišovacím prvkem způsobu přezimování zvířat je rubová barva kartiček. Následně jsme hru vyzkoušeli. Potěšilo mne, že při samotné hře byly děti vtaženy se stejnou intenzitou a hráčskou vášní, jako by hrály s pexesem od profesionálů.

Úkol 4 – Oblékačí panenka

Další úkol byl obdobou vystřihovacích oblékačích panenek. Vztahoval se k podtématu „Když se zdraví unaví“. Děti si nakreslily základní figuru a k ní navrhly další vrstvy oblečení, které je obvykle ochrání proti nachlazení v podzimním počasí. Mým požadavkem bylo také to, aby všechny kusy této kolekce pokud možno dodržovaly proporce a přiléhaly k velikosti základní figury.

Úkol 5 – Tak copak vás bolí?

Ještě jedno zadání se vztahovalo k podtématu „Když se zdraví unaví“. Jeho cílem byla hra na lékaře, který má určit diagnózu. Děti měly na předtištěném tělesném schématu zakreslit partii postiženou nemocí a v prázdné polovině výkresu zobrazovaly léčebné prostředky, o kterých si myslí, že pacientovi účinně pomůžou.

3.5.2 STŘEDNÍ ŠKOLA

V práci s žáky se znevýhodněním je nutné seznámit se v první řadě se zprávami SPC, s kompenzačními pomůckami, které žáci užívají a na základě těchto informací volit odpovídající metody výuky. U vybraných studentů předkládám kazuistiky, ve kterých je stanovena diagnóza jejich postižení a jejich kompetence. Dále nastíním práci s těmito žáky a předkládám jakousi laickou diagnostiku kresby z pohledu výtvarníka a zároveň z přímé zkušenosti učitele odborného výcviku. Kresby vznikaly jako grafická rozvaha nad obsahem daného tématu nebo jako výtvarný návrh sloužící pro ujasnění podoby konkrétního keramického výrobku. V případě jednoho z žáků prezentuji způsob písemné komunikace při zadávání pracovní úlohy.

Dále pak uvádím příklad užití prvku pedagogické komunikace.

3.5.3 KAZUISTIKY

Žák 1

Diagnóza:

- Oboustranné zbytky sluchu
- Vysokofunční autismus

Rodinná anamnéza

Rodinnou anamnézu nemáme v tomto případě zmapovanou. Víme jen, že matka je vysokoškolsky vzdělaná a otec se do výchovy nezapojuje.

Mobilita a motorika:

V pohybu je samostatný, ale méně obratný. Samostatně se venku nepohybuje, orientuje se jen ve známých prostředích a situacích. Při změně je dezorientovaný, nedovede si poradit. Potřebuje neustálý doprovod druhé osoby. Zvláštnosti projevuje v chůzi i v postoji. Jemná motorika se zdá být v pořádku vzhledem k jeho kognitivním schopnostem.

Intelekt:

Žák byl vyšetřen neverbální částí testu WAIS III. Porozuměl úlohám bez potíží. Výsledky však zhoršilo pomalejší pracovní tempo a snížený zájem. Výsledky jednotlivých subtestů jsou poměrně vyrovnané, pohybují se v pásmu průměru, verbální část nelze určit. Testové výsledky jsou ale jen obtížně upotřebitelné v praktickém životě pro PAS a sluchově postižené. Celkově je intelekt určen do spektra nadprůměru.

Komunikace:

V rámci těžké sluchové vady je verbální komunikace nemožná. S matkou a známými lidmi si vytvořili jakýsi svůj znakový jazyk, který žák užívá. Je složen z prvků českého znakového jazyka, posunků neverbální komunikace mezi matkou a synem a

dalšími přídavnými znaky. Pro tlumočnicka je tento systém velice nepřehledný, ale lze se jej naučit.

Sebeobsluha:

Žák jí lžící i příborem, ale strava musí být nachystána. Má velmi omezený jídelníček. Zvláštností je, že preferuje potraviny žluté barvy. Při oblékání je samostatný, vyjma knoflíků, které sám zapíná jen s velkými obtížemi a tkaniček, které sám neovládne zavázat a potřebuje asistenci. Sám si vhodné oblečení nezvolí. Tělesnou hygienu je schopen sám vykonat, leč velice nedbale, je nutno slovní podpora a dohled. Kompenzační pomůcky, konkrétně sluchadla, zvládá zapnout i vypnout sám. Údržbu provádí matka.

Sociální chování:

Vzhledem k diagnóze nelze očekávat žákovu ambici být ve středu dění. Vyhledává svůj prostor, který bezpečně ovládá. Přesto lze vysledovat jeho napojení na skupinu, zejména ve chvílích, kdy vycítí uvolněnou atmosféru ve skupinovém klimatu. Obvykle se však spokojí s důvěrně známým stereotypem, který představují jeho zájmy jako je prohlížení knih, komiksů nebo hraní počítačových her.

Volnočasové aktivity:

Žák nemá žádné specifické osobní zájmy. Řízení jeho volného času je problematické. V poslední době ho baví počítačové hry.

Emocionalita:

Projevy emocí se zdají být v pořádku. Je poměrně snadné vysledovat, kdy je žák spokojený a kdy se nedokáže s aktuálním stavem vyrovnat.

Žákyně 2

Diagnóza:

- Atypický autismus
- Středně těžká mentální retardace

Rodinná anamnéza:

Otec je středoškolsky vzdělaný, pracuje jako servisní technik. Matka vystudovala vysokou školu je zaměstnaná jako technická kontrolorka. Bratr, studuje gymnázium. Rodina pobírá sociální příspěvky na péči IV. stupně.

Mobilita a motorika:

Pohybuje se ve známém prostředí bez problémů. Běžně zvládá cestování z internátu domů bez doprovodu. Motorika je v pořádku. Ve srovnání s vrstevníky je velmi obratná, což jí dovozuje účastnit se pravidelných víkendových projížděk na koni. Jemná motorika je v pásmu nadprůměru.

Komunikace:

Neverbální komunikace – mimika i gestika chudší, oční kontakt nekonzistentní. Verbální komunikace, i sémanticko pragmatický deficit, perseverace, stereotypní vyjadřování, sděluje spontánně informace z oblasti svých zájmů. Používá občasné dysgramatismy, má slabší verbální krátkodobou paměť.

Sebeobsluha:

V oblasti běžných životních aktivit má výrazný deficit snižující adaptabilitu. Dívka nemá přehled o cenách základních potravin. V sebeobslužných dovednostech potřebuje dohled odpovídající mladšímu školnímu dítěti.

Sociální chování:

V sociálním kontaktu je aktivní. Má stereotypní způsoby navazování sociálně komunikačního kontaktu, konverzuje na několik vybraných témat (koně, křečci, hrdinové, počítačové hry). Nejistotu kompenzuje odklonem ke svým zájmům nebo únikovým chováním. O sociální kontakt stojí, vyhledává společnost dívek. Oční kontakt je velmi nekonzistentní žákyně se často očním kontaktem vyhýbá.

Volnočasové aktivity:

Jezdí na koni v rámci hipoterapie, jízdu na koni má velmi ráda. Dívka ráda kreslí a maluje. Sleduje a hledá si informace na You tube, týkající se především jejích zájmů.

Emocionalita:

Pozitivně laděná verbální emocionalita je vztažena k vyhraněným zájmům, negativní emoce má vůči nesnadným školním úlohám i proti učitelům, kteří na ni vzhledem k těmto nárokům vytvářejí tlak. Agresivní není, sebepoškozování není přítomno. Afektivní stavy se u dívky vyskytují sporadicky, většinou je klidná, nejistá je při změnách, má tendence k ujišťování.

Žák 3

Diagnóza:

- Aspergerův syndrom - Opakující se omezený, stereotypní repertoár zájmů a aktivit. Nedochozí k opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech, intelekt v normě. Někdy se porucha projevuje pasivitou, nejsou problémy s chováním. V některých případech a situacích se vyskytují problémy v chování.

Rodinná anamnéza :

Rodiče a starší sestra jsou zdraví. Otec je středoškolsky vzdělaný, pracuje v administrativě nápravně-výchovného zařízení. Matka je také středoškolsky vzdělaná, pracuje jako obalový referent. Sestra vystudovala gymnázium a pracuje jako tlumočnice a překladatelka. Rodinné prostředí je pečující. Rodina spolupracuje se všemi institucemi a má snahu, aby žák vše zvládl.

Mobilita a motorika:

Při pohybu v neznámém prostředí potřebuje asistenci, ve známém prostředí se pohybuje sám. Motorika je v pořádku. Všechny úkony zvládá s ohledem k jeho

kognitivním schopnostem. Grafomotorické schopnosti jsou ještě průměrné, avšak nápodobu písma nezvládá.

Intelekt:

Podle Stanford-Binetova inteligenčního testu IV. revize má nyní ve verbálním myšlení IQ 101, v abstrakčně- vizuálním myšlení IQ 118, v kvantitativním myšlení IQ 124, v krátkodobé paměti IQ 92 a celkový výkon IQ 110, což je průměrný intelektový výkon s disharmonií. V oblasti početního myšlení a abstrakce je výkon v pásmu nadprůměru.

Komunikace:

Verbální projev žáka je typický monotónností a pedantským důrazem na správnost použití jazyka, bývá často až nepřírozně spisovný. V komunikaci je jednostranně zaměřený, používá dlouhé monology na téma, které zajímá pouze jeho samotného. V rozhovoru s jinými lidmi mu dělá potíže pochopit humor, ironii, nadsázku či metaforu. V neverbální komunikaci oční kontakt navazuje a udrží, mimika obličeje je chudší, usmívá se, gesta nevyužívá příliš komunikačně.

Sociální chování:

Je typ aktivní, zvláštní. Vyhledává často fyzický kontakt, avšak nevhodně. Nedodržuje intimní zónu, často se dotýká, hladí cizí lidi. Přehnaně gestikuluje. Má nevhodné a dotěrné otázky, které jsou ulpívavé, obvykle zaměřené na předmět jeho zájmu. Často se objevuje problematické chování, hyperaktivita. Touží po tom mít přátele, ale je pro něj obtížné toho dosáhnout. Nedokáže reagovat přiměřeně na nečekané a nezvyklé sociální situace. V afektivních stavech reaguje podrážděně, zvýší se motorický neklid, který se projeví např. nutkavým škrabáním pokožky. Obtížně chápe společenská pravidla, má v oblibě jednoduché sociální rituály, jako například hlasitý pozdrav. Projevuje sociální naivitu, je důsledně pravdomluvný, má šokující poznámky. Předem neznámé a nepředvídané situace jej znepokojují a reaguje neklidem.

Volnočasové aktivity:

Ve volné činnosti a hře se věnuje nejčastěji sledováním oblíbených filmů a televizních soutěží, jejichž hrdinové či témata se stávají zdrojem motivů ve stereotypních monolozích. S vrstevníky se do společných her sám aktivně nezapojuje, má problém s chápáním pravidel při hře.

Emocionalita:

Radost dává velmi výrazně, až nepřiměřeně najevo poskakováním, tleskáním, výskáním a mnutím rukou. Občas si povídá sám se sebou a používá u toho nadměrně mimiku. Také se rád pozoruje v zrcadle, pózuje, dělá úšklebky, apod.

3.5.4 POPIS ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ A JEJICH REALIZACE

Kromě výuky pracovních postupů, které připravují žáky na případné zaměstnání v tovární výrobě či keramických dílnách (chráněné dílny) se snažím žáky přimět k samostatné tvůrčí práci. Ze své zkušenosti výtvarníka vím, že je poměrně snazší splnit zadání, které respektuje požadavky zákazníka. Realizace vlastní invence v keramickém materiálu vyžaduje rozvahu autora, která se týká jak technických problémů (vybrat odpovídající materiál, technologii výroby, splnit požadavky na funkci výrobku), tak vyřešit estetický účinek výrobku nebo artefaktu. Právě tato vrstva autorské práce nejvíc odráží individualitu a jedinečnost tvůrce.

Pro nastínění způsobu práce se studenty jsem se rozhodl prezentovat ukázky komunikace při zadávání úkolu a především ukázky výtvarných návrhů vybraných studentů. Na nich se pokouším laicky demonstrovat typické znaky diagnóz žáků, popřípadě vystopovat některé z jejich tvůrčích motivací.

Žák 1

Pro tohoto žáka je typická rychlost při zpracování návrhu. Domnívám se, že jde o jeho snahu mít úkol co nejrychleji za sebou. Jistý sklon k pohodlnosti lze u studenta vysledovat navzdory kombinaci znevýhodnění. Žák díky úrovni svého intelektu velmi dobře chápe zadání práce i nástin pracovních postupů. Přestože je studentovi k dispozici tlumočnická do znakové řeči, je pro mne výhodou snadná komunikace písemnou formou.

Žákovy návrhy bývají vytvořeny poměrně rychle, vyznačují se jednoduchostí a výtvarnou strohostí, přesto anebo právě proto mají silný expresivní estetický výraz a účinek. Jeho silnou stránkou je zrková percepcie a porozumění strukturovaným úlohám.

Žákyně 2

Práce této žákyně nese znaky velké autorské invence, typické pro umělce. V motivech lze odhalit projevy touhy (přirozené erotické vyznění, preference zobrazování smyslných ženských figur), svobodomyšlnosti (často užívaný symbol hnutí hippies). Zároveň se v kresbách s jistou dávkou morbidity projevuje vzdor k omezením (např. školního řádu), agrese z pocitu ohrožení, neochota se přizpůsobovat. I další motivy korespondují s chováním žákyně a s diagnózou jejího znevýhodnění. Stereotypně se opakují. Odrážejí naivitu, útky do vlastního světa, který je srozumitelný (zájem o koně, morčata), jejími hrdiny, kteří vstupují i do světa konvenční reality jsou aktéři počítačové hry. Má regresivní tendence. Výrazná je dekorativnost motivů, rytmizace prvků a určitá podobnost s metodami automatické tvorby. Podle některých výzkumníků vědomí jde o projevy mentálních vzorů, uložených v podvědomých vrstvách mysli. Studentka obtížněji plní úkoly, které neposkytují prostor pro její výše zmíněnou autorskou invenci a vylučují její oblíbené stereotypní motivy. Tehdy se projeví neschopnost se koncentrovat na práci v delším časovém úseku, ztráta pracovního tempa, nuda a apatie. Výukové obtíže souvisejí s úkoly vyžadujícími soustředěné úsilí v delším časovém úseku a poruchou pozornosti. Negativismus vůči pracovním aktivitám vyžadujícím soustředění a úsilí, nerada se učí. Vyžaduje větší pedagogovu pozornost směrem k usměrňování pozornosti. Její pozornost má velké výkyvy, nevydrží čekat, opouští pracovní místo, prohlíží si a komentuje věci a předměty v místnosti, sděluje informace mimo kontext. Využívá různé únikové strategie.

Žák 3

I pro dalšího studenta figurujícího v této práci je typické ulpívání na stereotypních tématech. Velmi výrazně se tento sklon projevuje v každodenní verbální komunikaci. Bohužel se ale neseťkává s pochopením některých podobně handicapovaných spolužáků. Verbální projev často zahrnuje přirovnání konkrétní reálné osoby k postavám z popkulturního světa, nebo k hrdinům z filmů a TV seriálů (James Bond,

The Simpsons). Toto nutkavé opakování sloganů se v psané podobě projevuje jako neoddělitelná součást kresby nebo výtvarného návrhu. Zjevně má pro studenta větší důležitost, než obrazová složka návrhu. Kresba postavy je formálně i obsahově málo propracovaná, postrádá individualitu, jde spíš o znak figury, panáka bez výrazných rysů a charakteristických detailů, které mohou různé figury od sebe odlišit. Neschopnost se soustředit ovlivňuje spěch při realizaci kresby. Některá z tematických zadání (figury ve vzájemném vztahu, sportovní téma) spouštějí žákovu paměť, která vyvolává vzpomínky zásadních zážitků jako je sledování TV soutěže Stardance nebo párový tanec s bývalou učitelkou, který byl oceněn diplomem. Ve chvíli, kdy je student nucen zvládnout svůj motorický neklid nebo řeší obtížnou sociální situaci, nabízí se tato činnost jako vhodný prostředek k odreagování nebo jako příhodná volnočasová aktivita. Ve výkonech se však objevují výkyvy, způsobené kolísavou koncentrací pozornosti. Na podnětový materiál reaguje přiměřeně osobním tempem, někdy je nutné povzbuzení a zopakování otázky. V úkolech, které považuje za obtížné, dále nepokračuje.

3.5.5 OČNÍ KONTAKT – PODPŮRNÝ PRVEK PŘI VÝUCE AUTISTŮ

Pokud je rozhovor podpořen očním kontaktem a mimikou odpovídající adekvátně dané situaci, s upřímným výrazem dané emoce, pomáhá významně k dobré komunikaci a zpevnění pozitivních sociálních vazeb. To, co platí pro většinu zdravých a úspěšně socializovaných lidí, platí u lidí s pervazivními (všeprostupujícími) vývojovými poruchami dvojnásob. Lidé s projevy autismu nebo Aspergerova syndromu mají velkou potřebu vnímat ve svém okolí jistotu, potřebují se náhle, neočekávaně a naléhavě zorientovat v sociálních situacích. K tomu jim může pomáhat určitý návodný systém zvládnutí jednoduchých modelových situací, vyjadřovaný při rozhovoru, ale také jinou, nonverbální komunikací, pomocí obázkových systémů či metody dorozumívání jednoduchými psanými hesly. V určitých případech se ale s podporou očního kontaktu v komunikaci počítat nedá, autisté se očnímu kontaktu mohou vyhýbat.

Dovolím si uvést opět jeden příklad z praxe. Se studentkou Lindou jsme se setkávali při výuce keramiky. Její diagnózu lze klasifikovat dle funkčnosti, schopnosti adaptability, v úrovni autismu středněfunkčního s přesahy až do vysokofunkčního.

Pro zvládnutí některých pracovních úkolů je dobré, ujasnit si podobu výrobku na návrzích.

V případě Lindy se vždy jednalo o celé sady skic k danému tématu, které kromě kvantity v sobě nesly i výrazné kvality výtvarné. Mnohé působily, přestože šlo o skici, jako autonomní dílka svérázné expresionistky, prostoupené jasným a bohatým světlem připomínajícím efekt vitrážových oken. (viz obrazová příloha: obr.) Jako výtvarník jsem návrhy velmi cenil, narazil jsem však na Lindinu patrnou neschopnost umístit při kresbě jakéhokoliv lidského obličejce nebo zvířecí hlavy správně oči. Anatomicky dobře zakreslit oči v kompozici tváře je poměrně náročné i pro pokročilejší kreslíře - realisty. V jejích kresbách ale nešlo o věrné zachycování modelu nebo jinou přesnou studii. Stylizované hlavy jejích postaviček se vyznačovaly tím, že páry očí jim „cestovaly“ po celé ploše obličejce celkem nevázaně. Tu se vyskytly na bradě, jindy se zase tísnili vedle levého ucha. Ostatní typické znaky jako ústa, nos, uši, popřípadě vlasy, umísťovala Linda dobře. Když jsem ji na to upozornil, pokusil jsem se umístění očí jednoduše demonstrovat na sobě. Při ukazování jsem se snažil vysvětlit, že prostředkem každé tváře prochází pomyslná osa, na níž je posazen nos. Od ní, v libovolných vzdálenostech, ale vždy souměrně, umísťujeme jednotlivé zřítelnice. Tato demonstrace vyžadovala náš vzájemný, ještě o něco soustředěnější pohled z očí do očí než obvykle. Nedělám si velké iluze, že by si studentka můj výklad o poměrových vztazích obličejce zahrнула do svého poznatkového systému. Následně se ale v Lindiných kresbách i realizovaných plastikách objevila trvalejší, zásadní změna. Umístění očí je většinou správné a její milé figurky tak „vidí“.

3.5.6 PŘÍKLADY PRÁCE S NEVIDOMÝMI A SLABOZRÁKÝMI

Moji žáci používají představivost bez ohledu na znevýhodnění. Pokud nevidí nebo jsou slabozrací, je nutné, nahradit chybějící paměťové asociační představy, závislé na vizuální zkušenosti, nějakým modelem. Popřípadě přiblížit jim motiv v asociacích souvisejících s jejich funkčními smysly, jako jsou především hmat, sluch, ale i chuť.

Úkol, který byl zaměřen především na procvičování hmatu, byl inspirován krásou molekulových modelů užívaných jako názorná pomůcka při výuce chemie. Variabilita spojení a prostorové zobrazení chemických vazeb mi přišlo příhodné i jako ilustrace a obdoba vztahů mezilidských. Studenti měli při realizaci k dispozici sadu

dřevěných špejlí a modelovací hmotu, která byla pro naše účely vhodná. Na rozdíl od keramické hlíny, nebylo nutné počítat s procesy schnutí, smrštění hmoty a výpalu. Za pomoci hmatu si špejle naměřili do požadovaných délek, vyplývajících z logiky konstrukce geometrických těles. Studenti si při stavbě byli nuceni uvědomovat propojenost a vzájemnou prostorovou závislost mezi prvky, ať už představují chemické prvky nebo lidské jedince v jejich sociálních vazbách. Rychleschnoucí plastická hmota umožnila rychlý postup stavby modelu a zároveň byla vhodným materiálem k procvičování schopností hmatu a jemné motoriky studentů. Přestože zraková kontrola studentům chyběla nebo byla značně omezena a vznikající maketa je poměrně křehký objekt, vytvořili studenti, s drobnou dopomocí, dle mého názoru povedenou sadu těles s půvabem minimalistické estetiky.

Haptická senzitivita a chuťové asociace se spojily v pracovním úkolu v rámci předmětu výtvarná výchova. Žáci měli vytvořit drobnou plastiku z modelovací hmoty na téma zárodek. Tvary embryí savců vykazují do určité fáze vývoje jistou podobnost a tvarovou jednoduchost. Charakteristická je výrazně větší hlavička v poměru k tělu a typicky zahnuté tělo s nevyčnávajícími končetinami. Díky tvarové úspornosti mi motiv nepřišel tak náročný na realizaci. Přesto to byl pro slepého a slabozrakého žáka problém. Bez možnosti vidět obrazovou předlohu nebo vyvolat obraz z paměti, byli bezradní. Zkusil jsem jim tedy tvar přiblížit něčím, co by mohli srovnat se svými smyslovými zkušenostmi. Napadla mě poněkud morbidní podobnost embrya s klobásou. Představa klobásky vyvolala ve studentech pobavení, ale i důvěrně známé asociace hmatové a chuťové. Realizace figurky se následně nesla ve znamení pozitivních emocí a chutě do práce, což bylo znát na dobrém výsledku. (viz obrazová příloha: obr.)

3.6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Hypotéza H3 byla ověřena a potvrzena. Bylo by smutné, kdyby tomu tak nebylo. Zážitek z tvorby rozhodně umožňuje každému jedinci možnost, dozvědět se více o sobě samém. Při společném tvoření je významný vzájemný respekt a zároveň sdílený pocit úspěchu. Koncentrace při tvorbě vede k objevování a uvědomování vztahů a souvislostí mezi jevy i mezi lidmi. Výtvarná výchova tříbí rozlišovací schopnosti, má vliv na

rozvoj jemné motoriky, je zdrojem pro utváření hodnotových postojů a v neposlední řadě úzce souvisí s psychikou člověka. Jejimi prostředky lze mírnit nežádoucí psychické napětí.

Hypotéza H2 byla ověřena a nepotvrzena. Uvědomuji si, že rozbor kresby, který má účelně sloužit pedagogické diagnostice, vyžaduje zkušenost psychologického odborníka a také větší množství kreseb vytvořených v delším časovém období. Pokusil jsem se o to hlavně z důvodu, že studenty, kterých se výzkum týkal, znám dobře z každodenní výuky a projevy postižení se v jejich kresbách skutečně objevují.

Hypotéza H3 byla ověřena a potvrzena. Vhodně volené prostředky pedagogické komunikace mohou mít vliv na přebudování původní znalosti. Velmi ovšem závisí na častém opakování a na možnosti individuálního soustředěného působení na studenta, zejména v případě studentů s poruchami autistického spektra.

4 ZÁVĚR

Práce s dětmi v předškolním věku má, jako každá jiná pedagogická činnost, svá specifika. Pracovní zkušenost, práce se studenty s handicapem, je výrazně odlišná. Předškolní věk je charakterizován v ideálním případě přechodem mezi bezstarostným časem her a nutností socializovat se, včetně probouzení pocitu vlastní odpovědnosti. Přirozená tendence poznávat svět je konfrontována s povinnostmi, řádem, s cvičením vlastní vůle. Úkolem pedagoga je zvládnout těkavost předškoláka, ukázat mu, že úsilí má smysl. Osobně doufám, že se mi podařilo tento úkol splnit alespoň částečně. Uvědomil jsem si, že kromě trpělivosti a laskavosti je pro učitele důležitá důslednost. Kázeň v předškolní třídě není snadné udržet při takovém počtu dětí.

Práce učitele na této střední škole je z mého osobního pohledu skvělou možností, jak se cítit užitečným. Mohu uplatnit své dosavadní vzdělání, pokusit se jej v dílčích fragmentech předat. Zároveň se denně setkávám s limity znevýhodněných jedinců, jež však vůbec nejsou překážkou v pocitu lidského porozumění a sdílení radosti ze života. Tedy vnímám pozitivní hodnoty v přirozené podobě, které mnohdy v prostředí zdravé většinové společnosti postrádám. Podle reakcí studentů si troufám tvrdit, že nejde o jednostranný pocit a že moji studenti chodí do školy jednoduše rádi. Studenti s handicapem se realizují v praktických činnostech, rozvíjejí manuální zručnost, pracovní dovednosti návyky. Ty se mohou stát základem jejich emancipovanosti, pocitu samostatnosti a tím i popřením nástrah frustrací a napětí zátěžových situací, jimž bývají v životě vystaveni ve velké míře. Zažívají proces tvoření, který je v obecné rovině základním životním principem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Art brut: sbírka abcd. V Praze: abcd, 2006. ISBN 80-239-7240-5.

BENEŠ, Jan. *Člověk.* Ilustroval Adolf ABSOLON. Praha: Mladá fronta, 1994. Orbis pictus (Mladá fronta). ISBN 80-204-0460-0.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOLEJŠÍ, Mojmir. *K otázkám psychologie mentální retardace.* 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1983.

DRVOTA, Stanislav. *Osobnost a tvorba.* Praha: Avicenum, 1973. Život a zdraví (Avicenum).

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ.* Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

SÁRKÖZI, Radek. *Elektronické učebnice* [online]. [cit. 2019-02-19]. Dostupné z:
http://www.eucebnice.cz/vytvarna_vychova/osnovy1.htm

SEZNAM ZKRATEK

RVP - rámcové vzdělávací programy

ŠVP - školní vzdělávací programy

RVP PV - rámcové vzdělávací programy předškolního vzdělávání

SPC - speciálně pedagogické centrum

PPP - pedagogicko-psychologické centrum

SŠ - střední škola

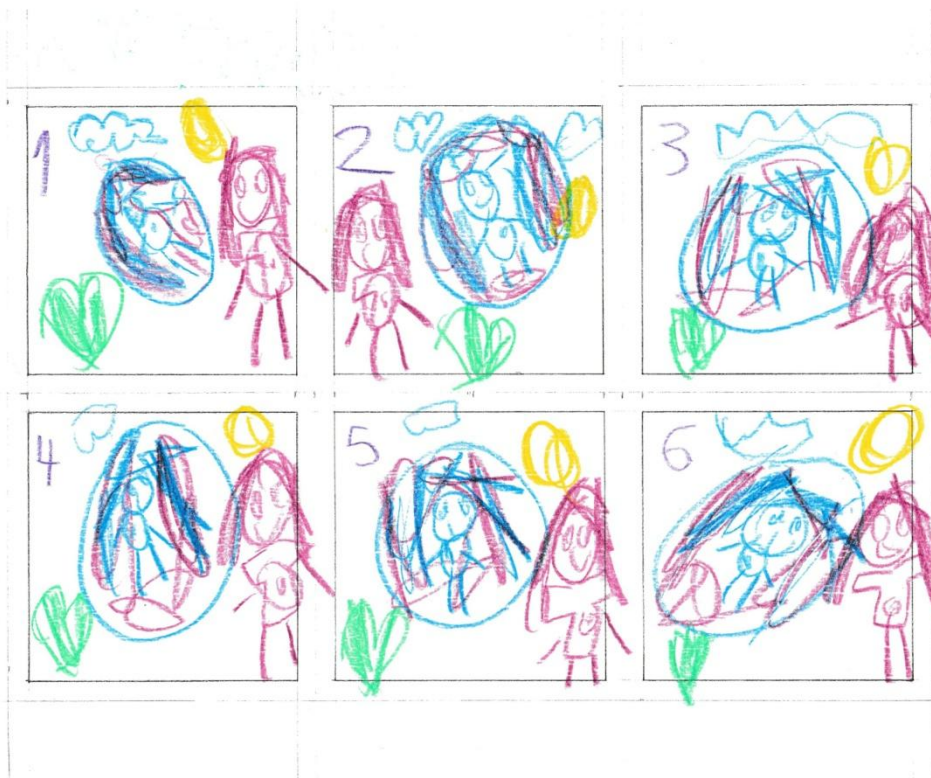
PAS - porucha autistického spektra

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Obrazová příloha.....	42
--	-----------

Příloha A - Obrazová příloha

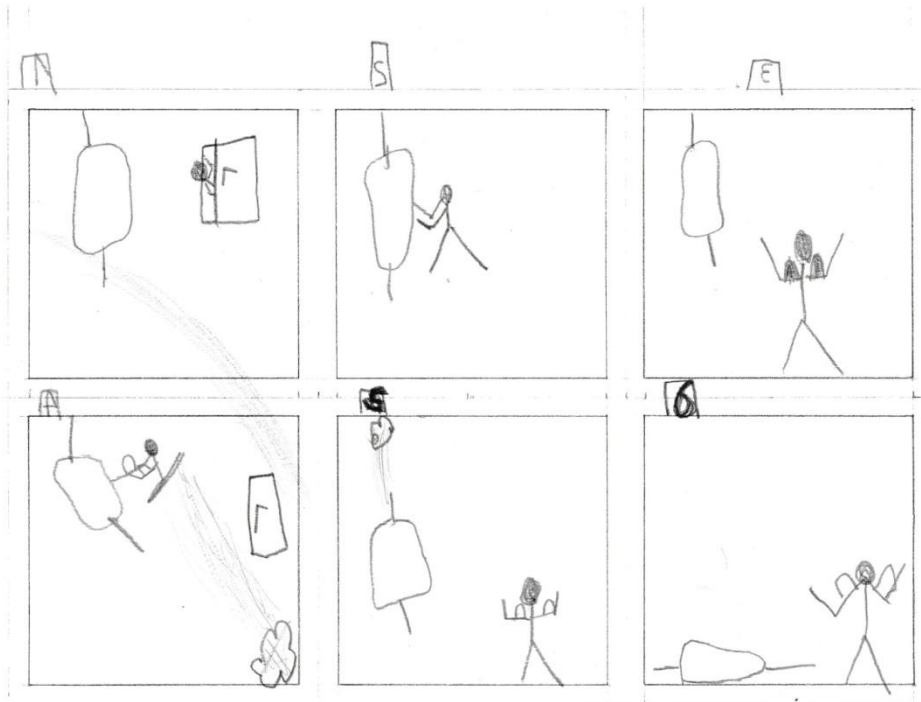
Komiks



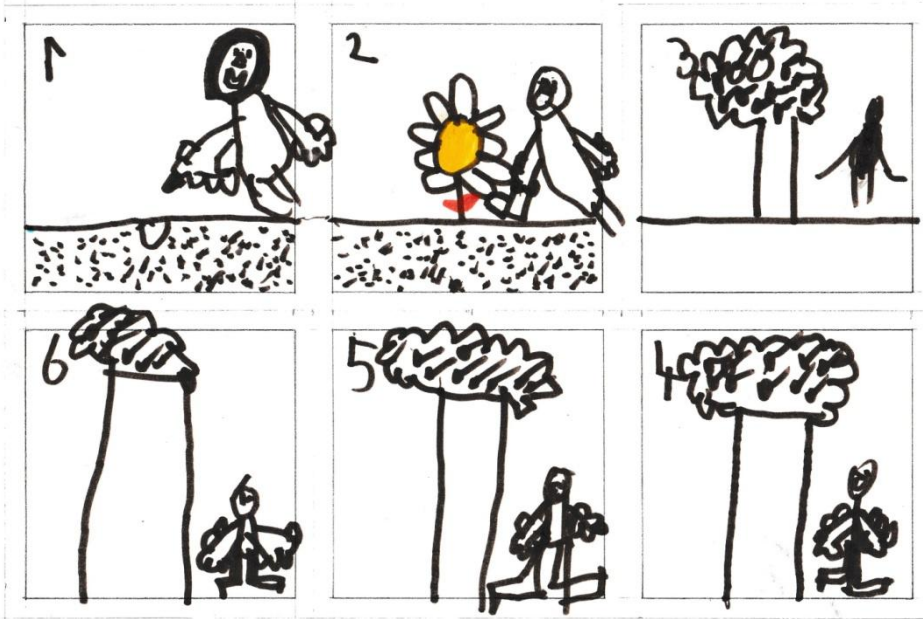
... HMIHAKO ROTE . U BRÁNKU , HMIHAKA JE VIDĚNĚJŠÍ



... PĚŠTOVÁNÍ JABLEK ... OD VÍZDY NA KOLE K PILOTOVÁNÍ

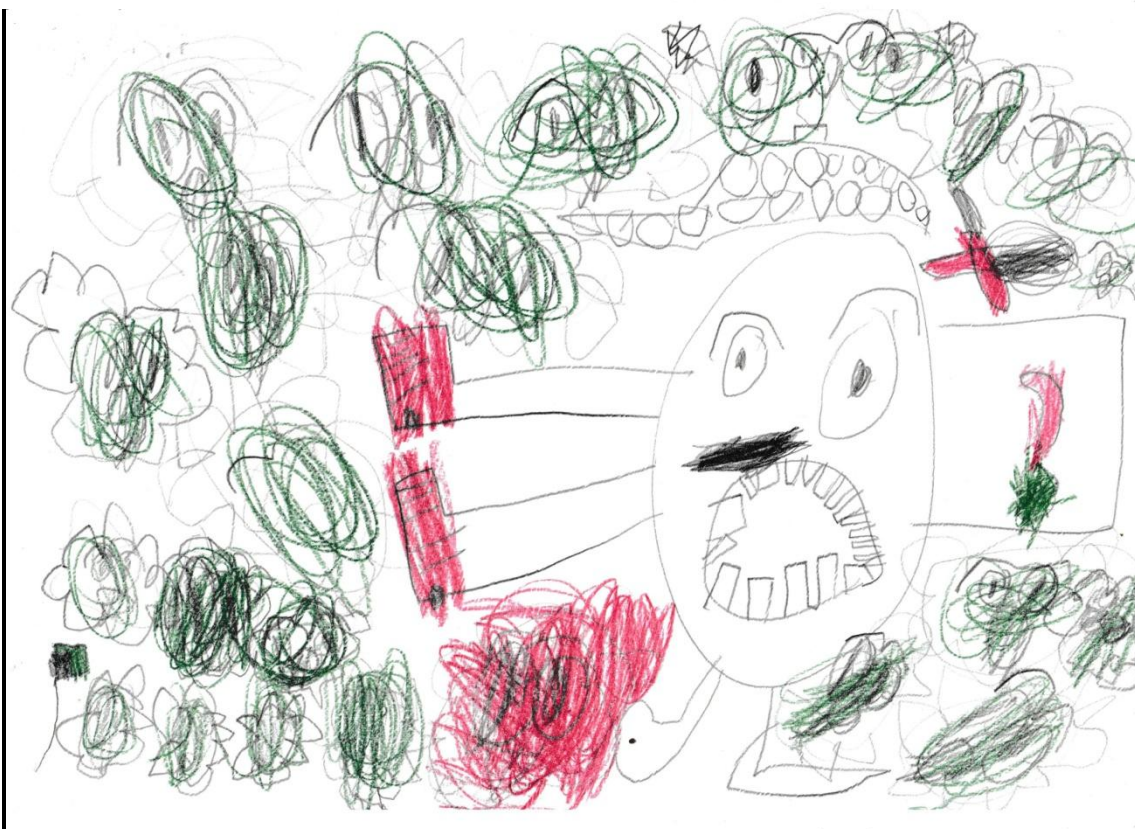
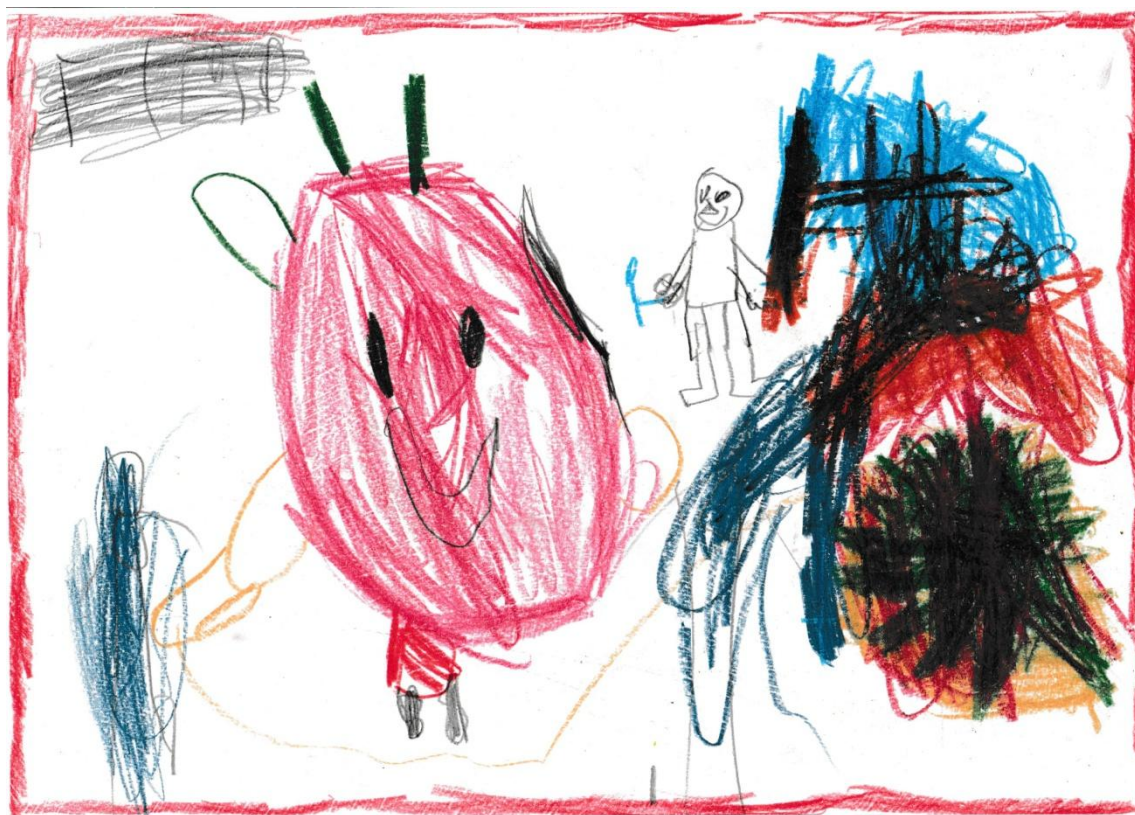


... AŽ JESEM TEN ZBOJNÍČÍ PYTEL - PORAZIL

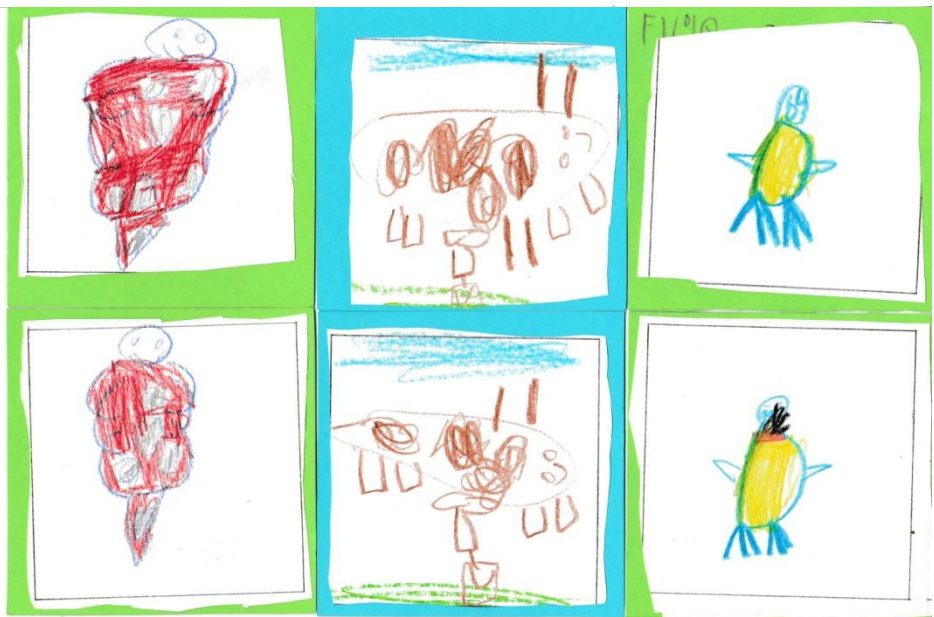
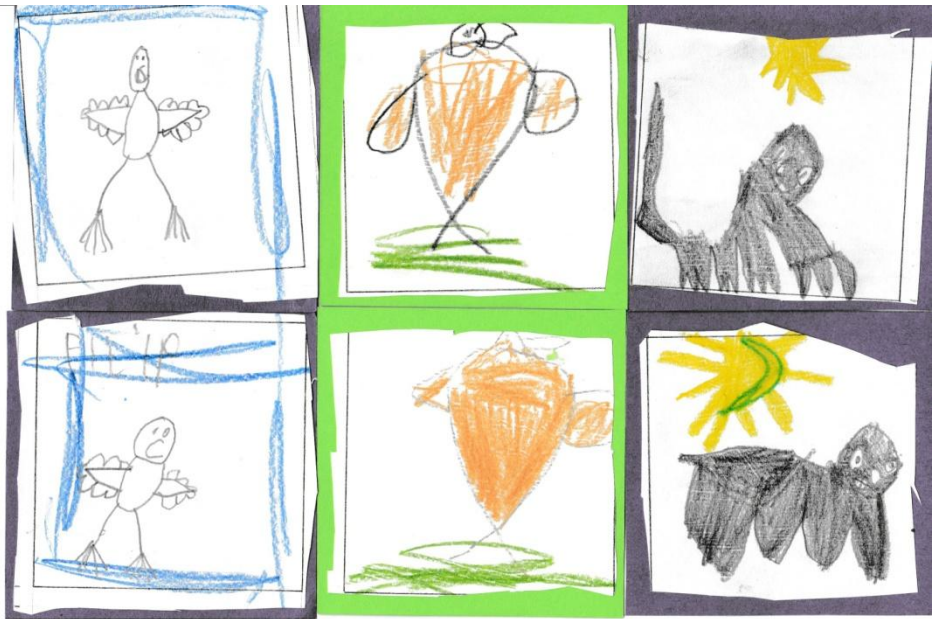


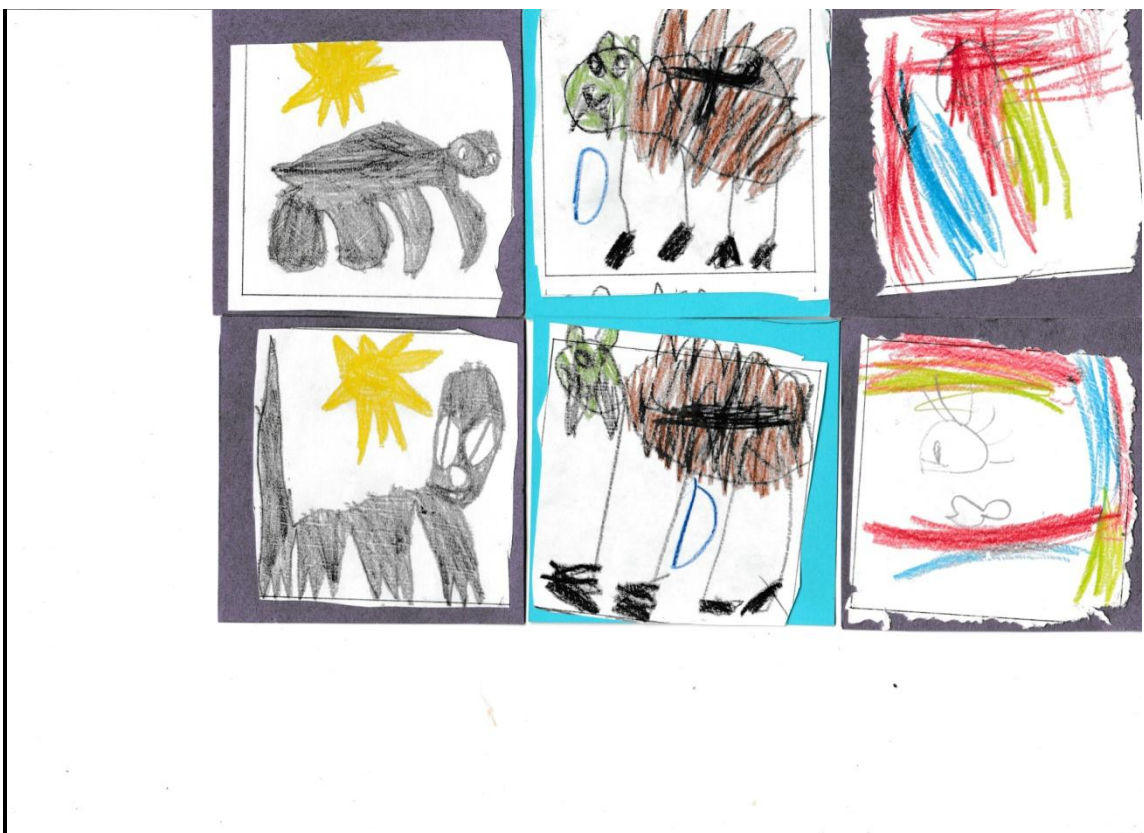
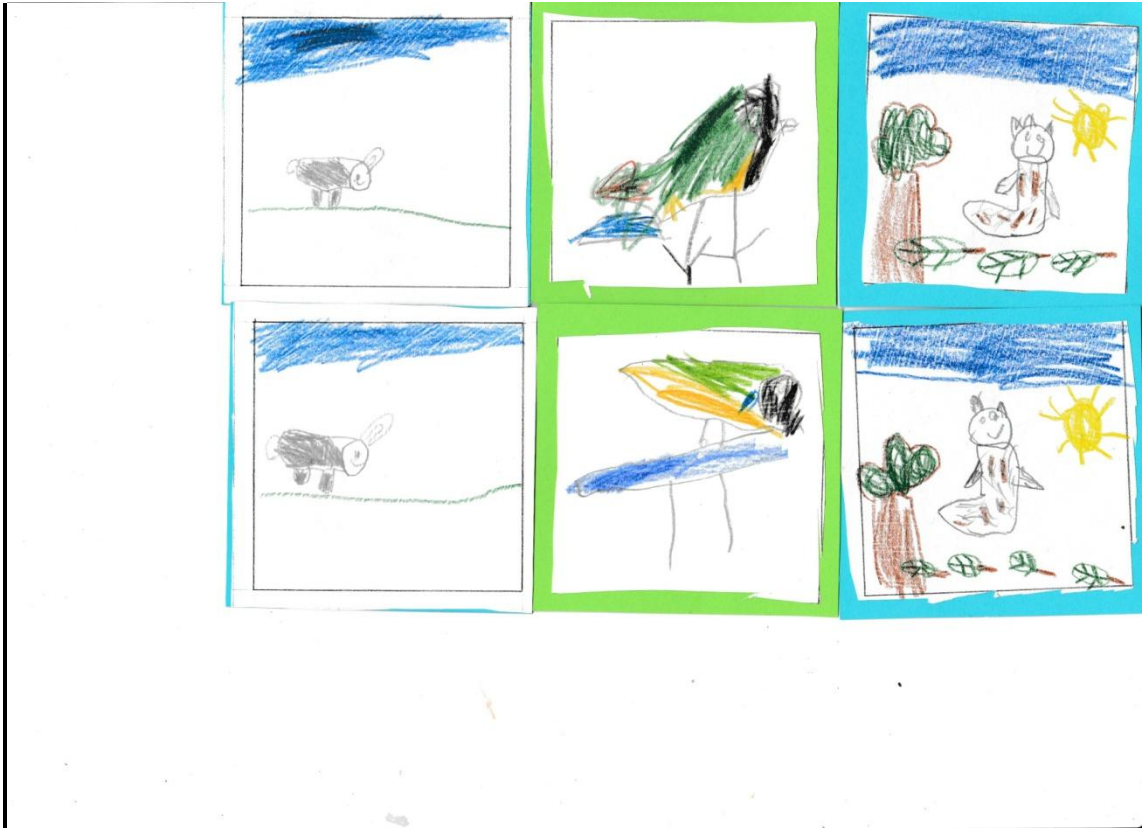
VYPĚČOVÁNÍ PROKEHO ŠTOKVI

Úkol Boj vitamínů s bacily

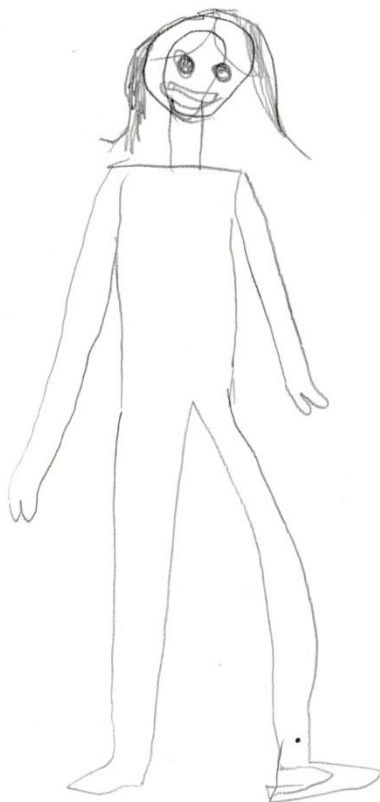


Úkol Pexeso

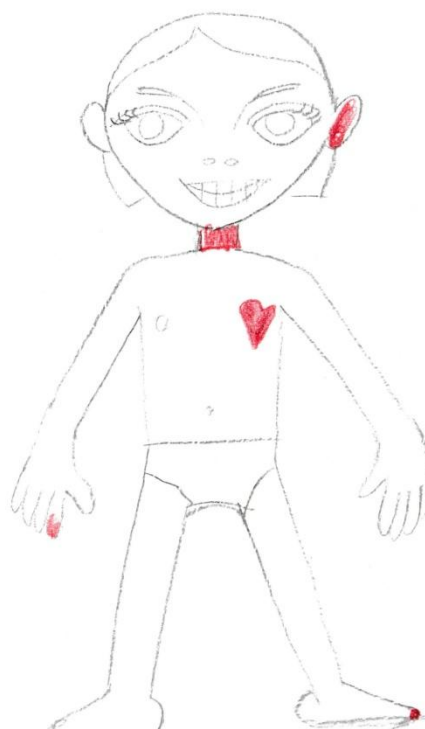




Úkol Oblékačí panenka

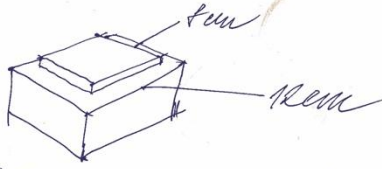


Úkol Co Vás bolí?

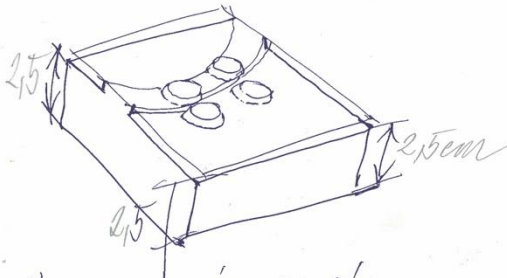


Žák 1

2) NA VOKL NÁMODELNÝ PRÁVŮHLY ŮTVEREC

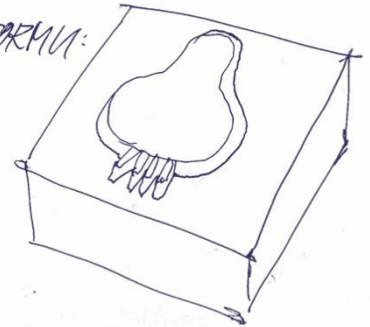


3) ŮTVEREC BY MĚL ODPOVĚDAT NÁVRHU.
DEKOR (TO CO MÁ NA DLAŽĚDICI BÝT)
MŮŽE BÝT I PLASTICKÝ.



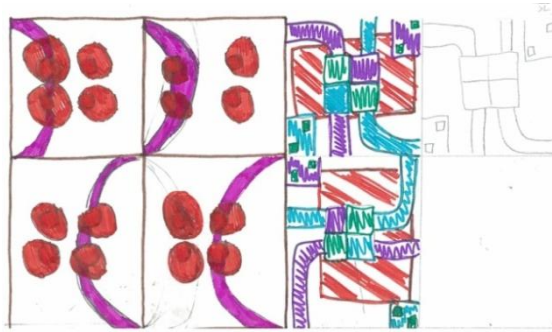
4) ODLITEK - PRÁCE VE JADEROU

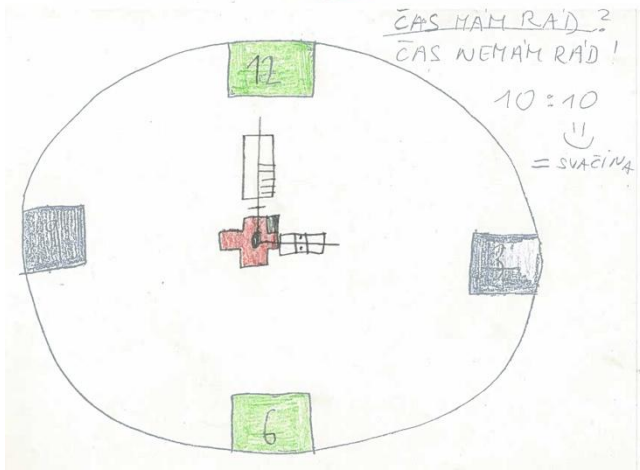
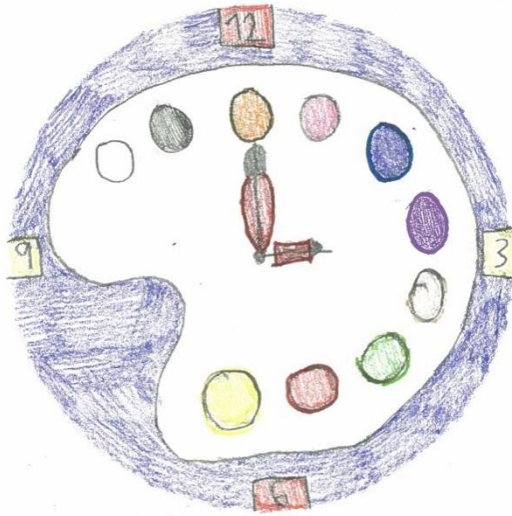
JNEPKA ZKUPÍME VYKREBIT
MODEL PRO TEN OBKLAD (DLAŽĚDÍČKA,
KTEROU JSI VŮTERA NAVRHOVAL)
POSTUP JE STEJNÝ JAKO KDYŽ
JME VYRÁBĚLI MODEL PRO JEDNODUCHOU
JÁDROVOU FORMU:



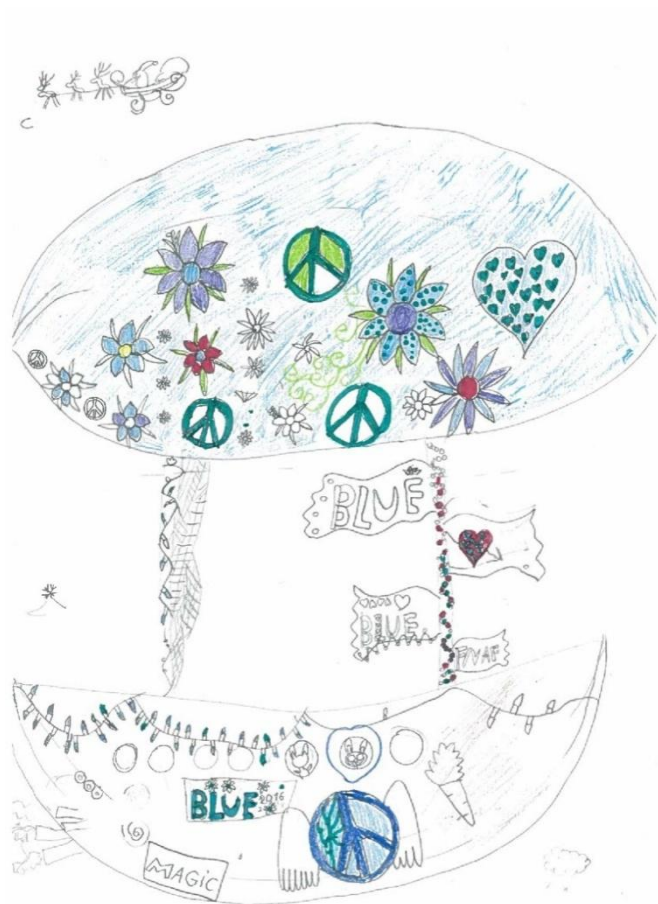
1) VTVORĚ VOKZ

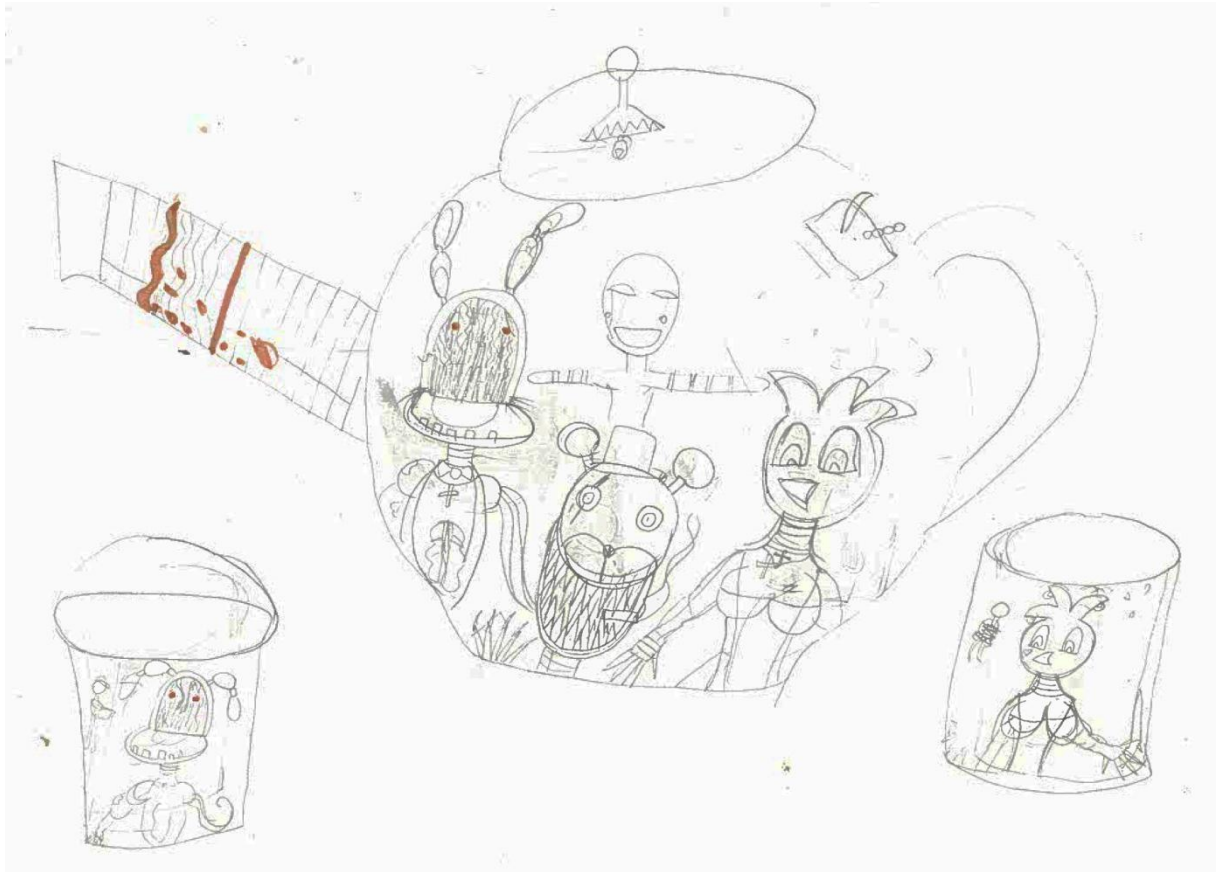






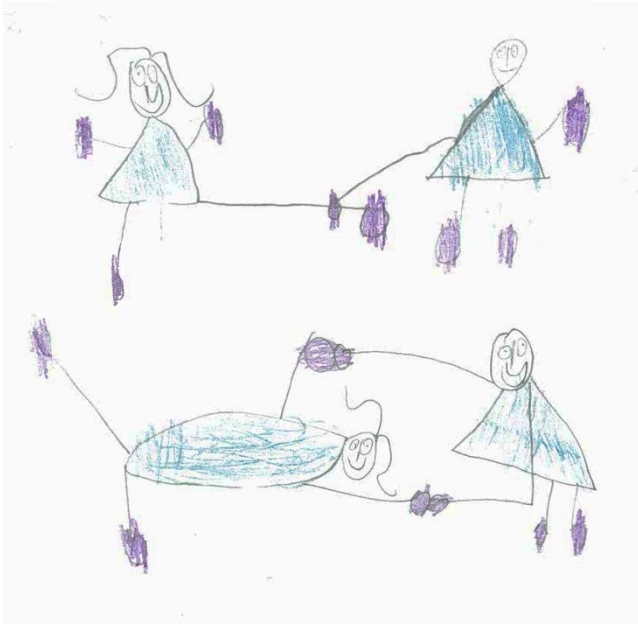
Žákyně 2





Žák 3

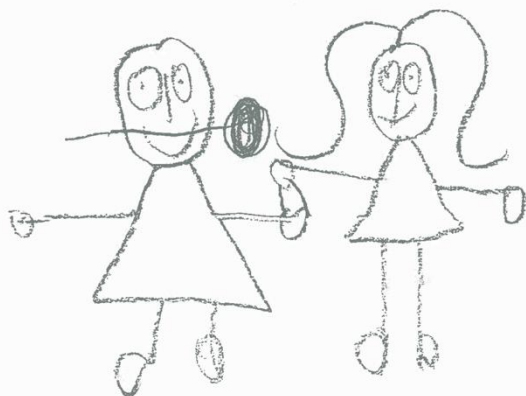






LETNÍ OLYMPIÁDA V RÍU V RÁMCI LETNÍHO
TÁBOŘA PRONAVTIS
DATUM: 5.8.-21.8.2016

✘



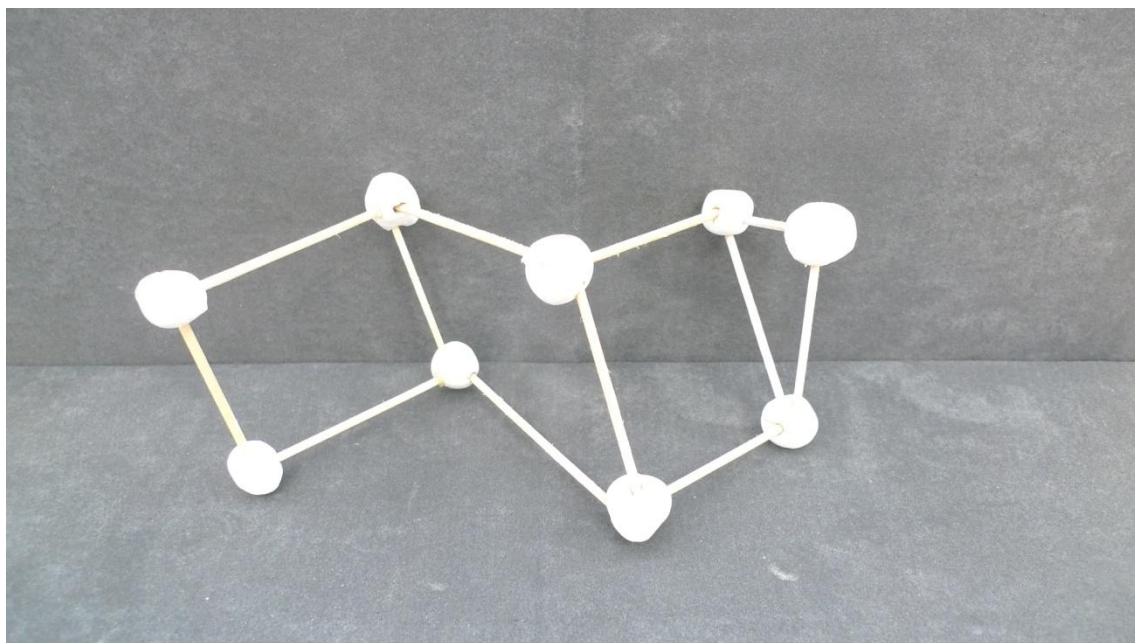
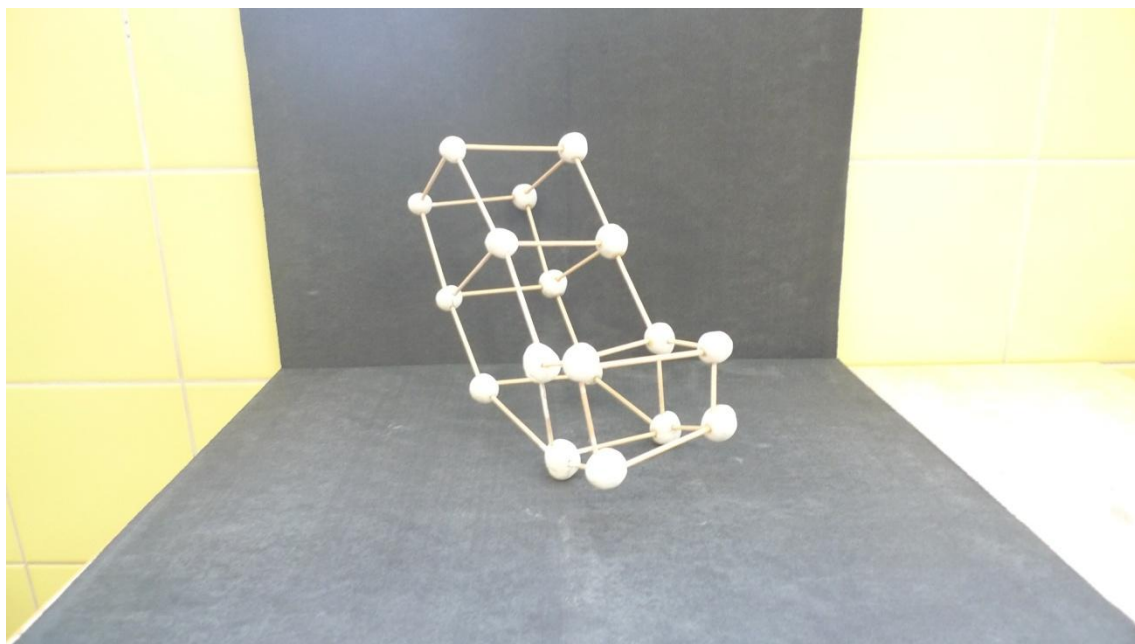
MY TANEČNÍME WALTZ, QUICKSTEP, TANGO, SLOWFOXY
VALEČK

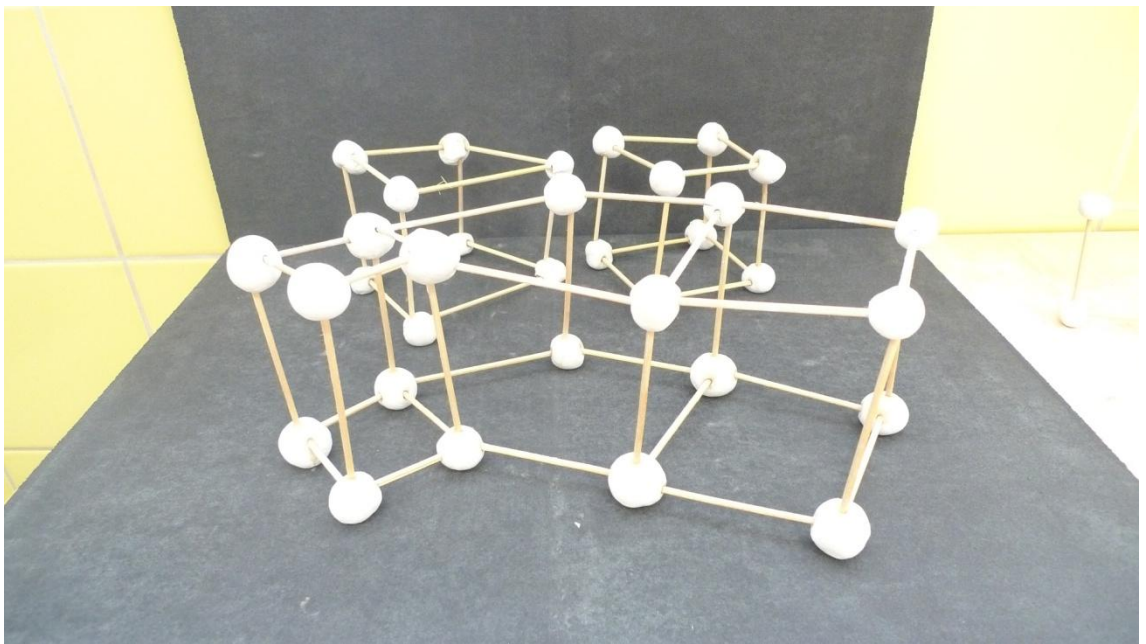
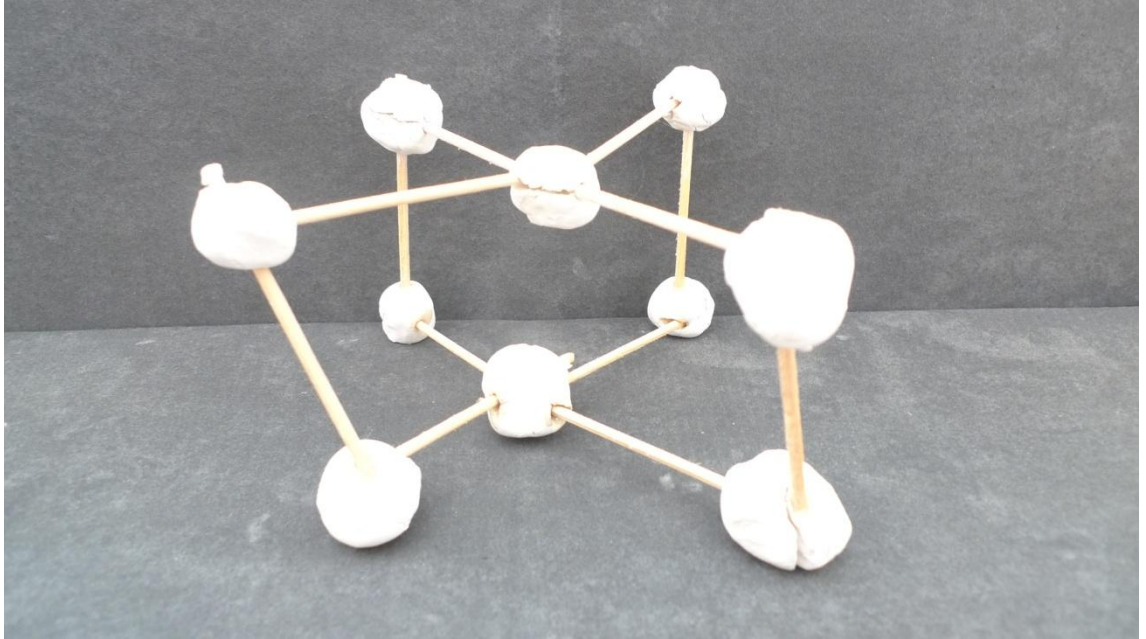
Žákyně 4

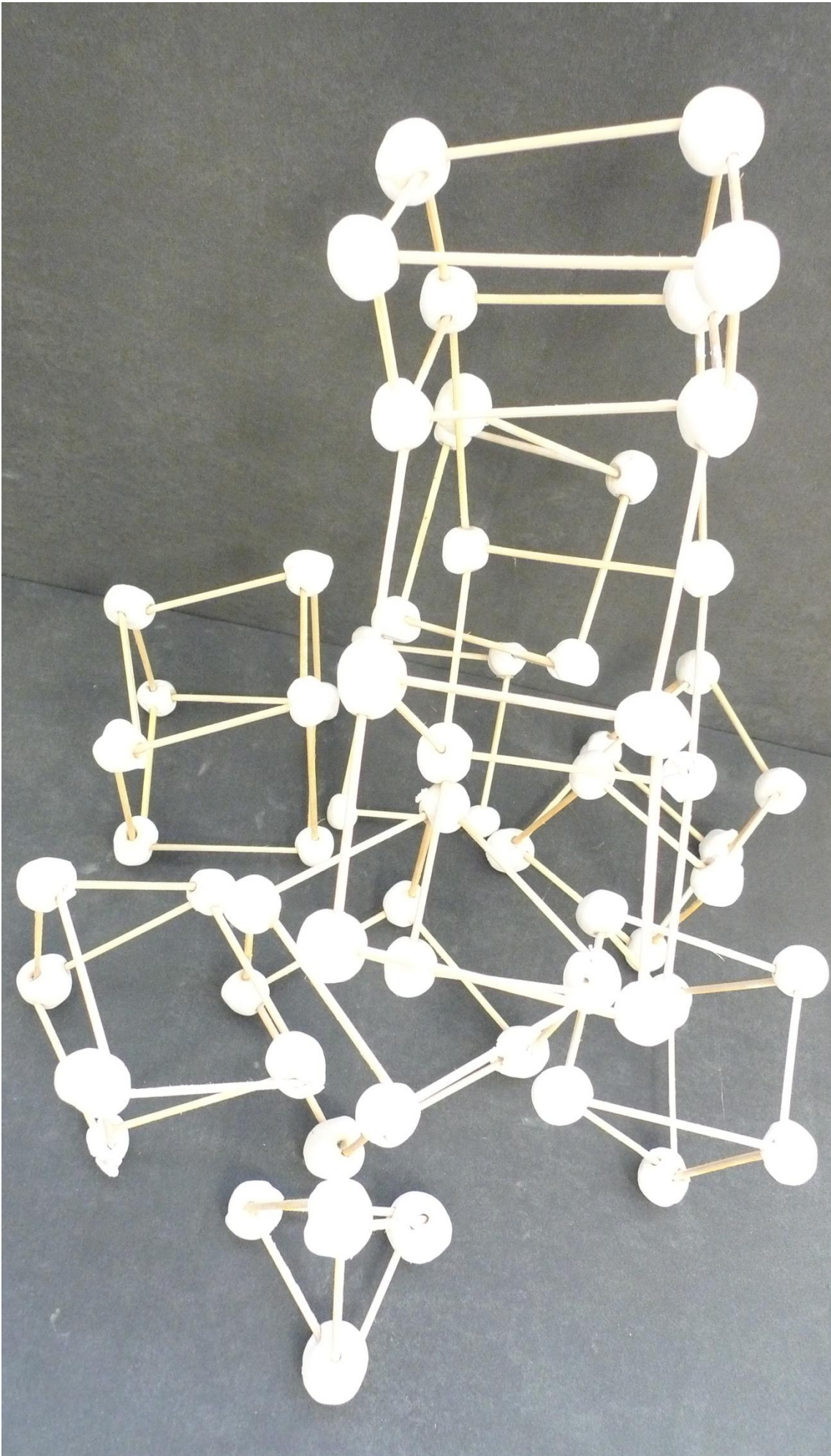




práce s nevidomými a slabozrakými žáky







BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michal Bednář

Název kurzu: Studium v oblasti pedagogických věd – speciální pedagogika

Název práce: Výchova uměním – přístupy učitele k výtvarné tvorby dětí a znevýhodněných jedinců

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 32

Celkový počet stran příloh: 20

Počet titulů českých použitých zdrojů: 8

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:

Počet internetových zdrojů: 1

Počet ostatních zdrojů: