

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2010 – 2013**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Barbora Podmolová**

**Výtvarný projev žáka základní školy praktické a  
praktické školy**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Iva Duksová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2010 - 2013

**BACHELOR THESIS**

**Barbora Podmolová**

**Artistic expression of Basic training and Training  
school's Student**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Iva Duksová

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. Června 2013

*Barbora Podmolová*

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Ivě Duksové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

## **Anotace**

Má bakalářská práce pojednává o žácích s mentálním postižením. Záměrem mé práce je ukázat, jakým způsobem probíhá výuka výtvarné výchovy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem bakalářské práce je popis a prezentace obrázků a keramických artefaktů, zhotovených žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při použití různých technik.

## **Klíčové pojmy**

žák se speciálními vzdělávacími potřebami, výtvarná výchova, speciální pedagogika, keramika, mentální retardace, tvořivost, vzdělávání, výtvarný projev

## **Annotation**

My bachelor thesis deals with education of the pupils with mental disability at a Basic training and Training school. The object of my thesis is to show processes of schooling during Art classes with pupils with special education needs. The main target of this bachelor thesis is description and presentation of pictures and ceramic products made by pupils with special educations needs using different techniques.

## **Key words**

pupil with special education needs, art education, special education, ceramics, mental retardation, creativity, education, creative expression

# OBSAH

Úvod .....	8
1 Základní škola praktická a Praktická škola .....	8
1.1 Právní rámec základních praktických škol a praktických škol .....	8
1.2 Základní škola praktická a Praktická škola Vinohradská 54, Praha 2 .....	10
1.3 Školní vzdělávací program .....	10
1.3.1 Základní škola praktická .....	10
1.3.2 Praktická škola .....	11
1.4 Školní vzdělávací program výtvarné výchovy .....	12
1.4.1 Výtvarná výchova na I. stupni základní školy praktické .....	13
1.4.2 Výtvarná výchova na II. stupni základní školy praktické .....	15
1.4.3 Výtvarná výchova na praktické škole .....	16
1.5 Zdravotní specifika .....	18
1.5.1 Výtvarný projev dětí s mentálním postižením .....	20
1.5.2 Kresba jako diagnostická situace .....	24
2 Pojem tvořivost – definice .....	28
2.1 Tvůrčí osobnost .....	28
2.2 Aspekty ovlivňující tvořivost .....	30
2.3 Stadia tvůrčího procesu .....	32
2.4 Konvergentní a divergentní myšlení .....	32
3 Metody a formy práce .....	34
3.1 Metody .....	34
3.2 Vyučovací formy .....	39
4 Individuální práce s žáky .....	41
4.1 Žák L .....	42
4.2 Žák D .....	43
4.3 Žákyně T .....	44
4.4 Žákyně E .....	46
4.5 Žák K .....	48
5 Výtvarné techniky .....	50
5.1 Tisk z papírové matrice .....	50
5.2 Koláž .....	52
5.3 Proškrabávaná technika - sgrafito .....	54
5.4 Malba temperou .....	55
5.5 Jednoduchá hra s temperou .....	56
5.6 Technika kresby mastným pastelem .....	57
5.7 Akvarel .....	57
5.8 Keramická hlína .....	59
5.9 Malování na počítači .....	62
6 Kazuistika .....	63
6.1 Osobní anamnéza: .....	63
6.2 Hodnocení práce žáka z pohledu vyučujícího výtvarné výchovy: .....	64
Závěr .....	70
Seznam použitých zdrojů .....	72
Seznam obrázků .....	75

## ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je posouzení kreativity žáků základní školy praktické a praktické školy na základě úrovně jejich výtvarného projevu a významu výtvarné výchovy v procesu jejich vzdělávání. Předmětem hodnocení jsou práce žáků s mentálním postižením, vytvořené v rámci školního vzdělávacího programu Základní školy praktické a Praktické školy Vinohradská 54, Praha 2.

Práce obsahuje stručnou charakteristiku žáků, jejich zdravotní specifika a pokouší se hodnotit jejich výtvarný projev za použití kritérií, formulovaných v teoretických závěrech odborné literatury. Zvláštní pozornost je věnována výběru výtvarných technik v jednotlivých případech. Přestože rozsah zpracovaných vzorků je svým počtem omezený, vykazuje poměrně vysoký stupeň variability právě z hlediska použitých technik.

Téma mé práce je založeno na poznatcích z pedagogické práce s dětmi a mládeží s mentálním postižením. Vyučuji výtvarnou výchovu a má práce je zaměřena na vytvoření vhodných podmínek pro to, aby se žáci v hodinách výtvarné výchovy mohli sebevyjádřit a svůj konkrétní výtvarný zážitek i emočně prožít a zpracovat.

Výuka samozřejmě nesměřuje k dosažení dokonalého výtvarného projevu žáků, ale má jim poskytovat možnost vyzkoušet si různé techniky výtvarného zpracování a pohledu. Zázemí školní výtvarné dílny umožňuje žákům seznámit se s variabilními možnostmi pracovních postupů při aplikaci vybraných technik. Při této výuce je pochopitelně nezbytné respektovat míru postižení, jakož i individuálních možností jednotlivých žáků.

Při pedagogické práci navazuji na své středoškolské odborné výtvarné vzdělání a čerpám ze zkušeností z celoživotní výtvarné praxe. Důkladná znalost různých technologií a materiálů mi umožňuje hledat a nacházet nejvhodnější možnosti technik pro jednotlivé žáky.

Nejde o to, aby žáci dokonale zvládli výtvarné technologie, ale aby variabilita použitých technických prostředků podpořila individuální tvořivost, sebevědomí a pozitivní pocit úspěchu. Nicméně v rámci výuky výtvarné výchovy žáci si však žáci osvojují nové a zdokonalují své dosavadní dovednosti, což vede k objektivnímu zlepšení výtvarného projevu žáka na straně jedné, a v rámci jeho subjektivních pocitů k radosti z tvorby a uspokojení z finálního výsledku své práce na straně druhé.

Především bych však chtěla zdůraznit, že mne v této práci jako výtvarníka zajímá výtvarný projev žáků, nikoli třeba korelace mezi postižením žáka a jeho



výtvarným projevem. Domnívám se totiž, že i mentálně postižení dokážou vytvářet svébytná umělecká díla, která snesou srovnání s tím, co vytvářejí lidé bez hendikepu.

Práce se člení do dvou částí, teoretické a praktické. V praktické části je nejdříve stručně popsán právní rámec, v němž se pohybují základní škola praktická a praktická škola. Poté je podrobněji představena ZŠ praktická a praktická škola Vinohradská 54, na níž působím. Velká pozornost je věnována školním vzdělávacím programům obou škol, především jde-li o výuku výtvarné výchovy, která je vlastním tématem této práce. V následující kapitole je stručně popsán pedagogicko-psychologický profil žáků, přičemž jsou popsány jen ty druhy postižení, s nimiž se ve své praxi setkávám. Protože cílem práce je ukázat, jak výtvarná výchova podporuje tvořivost žáků, následuje kapitola o tvořivosti.

Praktickou část lze považovat za stěžejní část práce. Nejdříve jsou popsány metody a formy práce se žáky. Individuální práce s žáky je demonstrována na několika kazuistikách, které ale na rozdíl od závěrečné kazuistiky neobsahují osobní anamnézu. Následuje představení a popis výtvarných technik spolu s ukázkami a rozbořením práce vybraných žáků. Poslední část je věnována kazuistice žáka K.; ta již obsahuje osobní anamnézu. K výběru žáka K. mne vedlo především to, že je na rozdíl od jiných vyrovnaný ve svých výtvarných výkonech.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A PRAKTICKÁ ŠKOLA

#### 1.1 PRÁVNÍ RÁMEC ZÁKLADNÍCH PRAKTICKÝCH ŠKOL A PRAKTICKÝCH ŠKOL

Česká republika je vázána mezinárodními závazky v oblasti ochrany a garance práv dítěte, které vyplývají z mezinárodní úmluvy o právech dítěte přijaté Valným shromážděním OSN 20. 11. 1989 (viz sdělení někdejšího federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.), která mimo jiné zakotvuje právo duševně nebo tělesně postižených dětí prožít plný a řádný život. Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky (znovu vyhlášená pod č. 2/1993 Sb. ve znění pozdějších novel), pak stanovuje, že všichni lidé stejný přístup ke vzdělání. Poskytuje tak ústavní základ zákonné úpravě obsažené v současné době v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Podle § 2 odst. 1 tohoto zákona je vzdělávání založeno na principu, mj. rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodů zdravotního stavu či jiného postavení občana a má zohledňovat vzdělávací potřeby jednotlivce.

Podle § 16 školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotní postižení je pro účely tohoto zákona definováno jako mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování; zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání; konečně sociální znevýhodnění je pro účely zákona vymezeno mj. jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Podle odst. 6 tohoto paragrafu mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Odstavec 8 pak umožňuje, vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, aby se zřídily pro žáky se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.

Současná právní úprava již tedy samostatné právní vymezení „speciálních škol“ neobsahuje. Z právního hlediska se tyto školy staly školami druhově vymezenými v § 7 školského zákona s tím, že zvláštním typem základní školy zůstala pouze základní škola speciální zřizovaná pro žáky s těžkým mentálním postižením, s více vadami a s autismem podle § 16 odst. 8 a § 48 tohoto zákona. V praxi to ovšem neznamená, že by takové školy nemohly vznikat nebo že by snad měly být rušeny. Naopak povinnost zohledňovat při vzdělávání vzdělávací potřeby jedince je výslovně zakotvena již v § 2 školského zákona týkajícím se zásad a cílů vzdělávání.

Přestože institut praktické školy není ve školském zákoně uveden, výslovně s existencí praktických škol počítá prováděcí předpis ke školskému zákonu, konkrétně § 5 vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními zdravotními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Na základě § 3 této vyhlášky jsou žáci s mentálním postižením vzdělávání v Základní škole praktické a Základní škole speciální. Školský zákon umožňuje žákům s těžkým postižením, s více vadami a žákům s autismem vzdělávat se v Základní škole speciální podle vzdělávacího programu pomocné školy nebo Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy.

Zařazování žáků do škol a školských zařízení provádí ředitel školy se souhlasem rodičů na základě speciálně pedagogické diagnostiky a doporučení školského poradenského zařízení, které doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy zařazení žáka do příslušného typu školského zařízení a vhodnou formu jeho vzdělávání.

Z širšího hlediska s předmětnou problematikou dále souvisí zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, z podzákonných předpisů pak vyhlášky MŠMT ČR č. 47/2005 Sb. o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, novelizované vyhláškou MŠMT ČR 454/2006 Sb. a č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

## **1.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A PRAKTICKÁ ŠKOLA VINOHRADSKÁ 54, PRAHA 2**

Zřizovatelem školy je Hlavní město Praha. Subjekt zahrnuje několik součástí, kterými jsou: Základní škola praktická, Praktická škola dvouletá, Speciálně pedagogické centrum.

Základní škola praktická je typem speciální školy. Škola je samostatně zřízena pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.

Je úplnou školou s přípravným ročníkem, 1. až 9. postupným ročníkem základní školy praktické. Škola poskytuje vzdělávání i ve třídách základní školy speciální a umožňuje vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Praktická škola dvouletá je funkčním článkem systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožňuje získat střední vzdělávání žákům s různou mírou zdravotního postižení. (ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A PRAKTICKÁ ŠKOLA. Školní vzdělávací program Základní škola praktická, 2010)

## **1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

### **1.3.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ**

*„Školní vzdělávací program základní školy praktické je koncipován tak, aby žáci v různém pásmu lehkého mentálního postižení, za podpory speciálně pedagogických vzdělávacích metod mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit.*

*Pro vzdělávání vytváří optimální podmínky, které formují kladný vztah žáka ke vzdělávání, především přátelskou atmosférou ve škole a pracovním klimatem, které podněcuje zájem žáků o školu. Minimalizuje obavu z případných neúspěchů a usiluje o dosažení základního vzdělání v rámci možností žáků.*

*Na prvním stupni především v 1. období (1. – 3. ročník) je vzdělávání přizpůsobeno formou bezrozvrhového vyučování psychickým, fyzickým a sociálním možnostem žáků. Je zaměřeno na pozvolný a postupný přechod z rodinné péče nebo z předškolního vzdělávání. Individuální přístup ke každému žákovi zohledňuje rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovní výsledky. Hlavním úkolem je adaptace žáků na nové prostředí, vytváření sociálních návyků.“(Tamtéž, 10).*

*V období 4. a 5. ročníku prvního stupně si žáci upevňují sociální návyky a adaptují se na nový styl práce.*

*„Druhý stupeň (6. – 9. ročník) je zaměřen na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a návyků, které žáci mohou využít ke zvýšení kvality osobního života a budoucího profesního uplatnění. Prioritou je rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a především vytváření praktických dovedností v rámci předprofesní orientace a přípravy. Důraz v učebním plánu je kladen na oblasti člověk a svět práce, informační a komunikační technologie.“ (Tamtéž, 10).*

Cílem Školního vzdělávacího programu je vybavit žáky s lehkým mentálním postižením souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. Vytváří základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

### **1.3.2 PRAKTICKÁ ŠKOLA**

Vzhledem ke specifickým potřebám žáků praktické školy je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které ve škole probíhají. Školní aktivity jsou zaměřeny především na rozvíjení přátelské atmosféry a takového pracovního klimatu, aby žáci školu rádi navštěvovali. Dále mají pomáhat při vhodné orientaci ve volnočasových aktivitách žáků a působit na zvyšování kvality osobního života a na předprofesní orientaci.

#### **Charakteristika**

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je uskutečňován s pomocí podpůrných opatření, jimiž jsou využity speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nižší počet žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

#### **Výchovné a vzdělávací strategie**

Záměrem vzdělávání je, v souladu s cíli RVP pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, připravit žáka na úrovni odpovídající jeho vstupním učebním předpokladům a osobním schopnostem a, v návaznosti na předchozí vzdělávání, na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v současných podmínkách.

Vzdělávání směřuje v souladu s cíli středního vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili na úrovni odpovídající jejich schopnostem a učebním předpokladům klíčové a odborné kompetence.

Klíčové kompetence navazují na klíčové kompetence osvojované na základní škole a dále se prohlubují.

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, žáků s více vadami a žáků s autismem probíhá v rámci školy formou skupinové integrace, v případech hodných zvláštního zřetele formou individuální integrace. V případě potřeby je stanoven individuální vzdělávací plán především pro individuálně integrovaného žáka.

#### **1.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

Vyučovací předmět Výtvarná výchova je organickou součástí školního vzdělávacího programu. Od školního roku 2013/2014, kdy bude tento program již ověřen, bude samostatným uceleným vzdělávacím programem pro výuku žáků na III. stupni.

Na všech třech uvedených stupních vzdělávání je vyučovací předmět výtvarná výchova součástí vzdělávací oblasti umění a kultura.

Škola je pro výuku výtvarné výchovy velmi dobře vybavena. Má samostatnou učebnu výtvarné dílny, umístěnou ve 4. podlaží s velikými okny, takže po světelné stránce nabízí téměř ateliérové možnosti. K dispozici je keramická pec, k další výbavě patří polohovací stoly grafický lis. Vyučující výtvarné výchovy má možnost využít dle potřeby i další odborné učebny, rovněž velmi dobře vybavené, např. počítačovou učebnu či dílny. Může tak svou práci obohatit o prvky počítačové grafiky, úpravu fotografie, výrobu látkových koláží či prostorových skulptur, nebo batikování. K názornému vysvětlení či odbornému výkladu má možnost použít interaktivní tabuli.

Takové podmínky obohacují hodiny výtvarné výchovy a nabídka rozšiřuje možnosti pro výtvarné projevy žáků. Doplněním o návštěvy výstav, ať již profesionálních umělců či výstav jiných škol, galerií či památek je dán prostor k rozšíření znalostí i estetického vnímání žáků. Na škole pravidelně jsou pořádány dvě samostatné výstavy prací žáků. S Vánoční výstavou časově souvisí každoroční školní Vánoční akademie, při níž je využito mnoho výtvarných prvků a představuje významnou příležitost zejména pro kolektivní výtvarné činnosti žáků. Druhá velká školní výstava se koná v 2. pololetí na Velikonoce.

Vlastním cílem vyučovacího předmětu je rozvoj klíčových kompetencí žáků. Vedením k tvořivému myšlení, logickému uvažování, tvořivým aktivitám, sebevyjádření a samostatnému řešení problémů, vedeme žáka k citlivému estetickému vnímání okolí,

toleranci bez předsudků, ke schopnosti komunikovat skrze výtvarné prostředky i vyjádření vlastních emocí. Vytváření klíčových kompetencí jednotlivci umožňuje jeho další rozvoj a socializaci, směřování k předprofesní přípravě a dalšímu osobnímu i občanskému zařazení, včetně uplatnění na trhu práce.

Veškeré klíčové kompetence: (kompetence k učení, k řešení problému, komunikační, sociální a personální, občanské a pracovní) jsou stejně jako v ostatních vyučovacích předmětech cílově nabývány, rozvíjeny a posilovány i v rámci výtvarné výchovy. Michal: Místo odrážek jsem to dal do věty, ušetří se místo.

Výchovnou i vzdělávací strategií výtvarné výchovy je pak vytvořit základy estetického projevu a kultivovat žákův vkus, rozvíjet jeho cit pro barvu i tvar, naučit jej prožít krásu v umění i v přírodě. Celý předmět je koncipován tak, aby přirozeně a plynule umožnil žákův růst a rozvoj v oblasti výtvarných činností a kultury, dle individuálních možností a schopností každého jednotlivce, posílil stránky všech složek osobnosti, zejména citové výchovy.

Variabilita výtvarného projevu od kresby, přes malbu, grafiku až k tvorbě prostorových objektů, umožnění práce s různými materiály v rámci širokého spektra používaných výtvarných technik, obohacuje žáka o zkušenost, posiluje jeho odvalu a tvořivost, estetický cit i zručnost.

#### **1.4.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA I. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ**

Na I. stupni, tedy v 1. až 5. postupném ročníku jsou zahrnuta dvě období ( 1.-3. ročník a 4.-5. ročník). Výtvarná výchova v 1. období je určena časovou dotací 1 hodiny týdně pro 1. a 2. ročník. Ve třetím ročníku je časová dotace o vyučovací hodinu posílena, žáci tedy mají 2 hodiny výtvarné výchovy týdně. Očekávanými výstupy za první období (1.-3. ročník ) I. stupně jsou:

- rozeznání a pojmenování barev, tvarů, objektů a linií při tvorbě
- při výtvarné práci (zobrazování přírodních, umělých forem či při tematické práci) postupně přecházet k uvědomělejší výtvarné činnosti, při zachování emočního přístupu k zobrazovanému
- získat základní výtvarné dovednosti
- pojmenovat výsledky tvorby své i druhých
- prezentovat přiměřeně výsledky své činnosti
- koncentrovat se na práci a započatou činnost ukončit
- mít pozitivní postoj k práci své i druhých
- tvořit základy pro kooperaci, vzájemnou pomoc

- pozitivně při práci komunikovat s okolím

Z průřezových témat se v tomto období v hodinách výtvarné výchovy objevují témata multikulturní výchovy, jako prvek soužití a sounáležitosti lidí různých kultur, environmentální výchovy, jako tolerance a úcta ke kulturnímu a přírodnímu bohatství a mediální výchovy, obsahující diferenci forem mediálních sdělení a aspektu jejich estetiky a vkusu.

Druhé období (4.-5. ročník) má po oba roky výuku výtvarné výchovy posíleny o vyučovací hodinu z disponibilní časové dotace a výuka tedy probíhá v rámci 2 hodin týdně. Po skončení tohoto 2. období (4.-5. ročník) by měl žák dosahovat následujících výstupů:

- umět uplatnit základní dovednosti pro vlastní tvorbu
- rozlišit, třídít, porovnat a pojmenovat základní vlastnosti a vztahy pro tvary, linie a objekty a dle svých schopností je uplatnit při vlastní tvorbě
- přijímat a vnímat tvorbu druhých
- prolnout individuální fantazii se smyslovými zkušenostmi
- vyjádřit pocity i vjemy z tvorby své i druhých
- přecházet od spontaneity k uvědomělé tvorbě
- zvládnout realizaci svého tvůrčího záměru
- mít respekt k vytvořeným hodnotám

Průřezová témata ve 2. období jsou pak oproti 1. období rozšířena o téma výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Postupně s věkem a zráním žáků se od emočního pohledu na vývoj a potřebu výtvarného umění od počátku života lidstva přiměřenou formou přechází na úroveň porozumění a následně individuality. V oblasti tématu mediální výchovy lze již stavět na určitých zkušenostech žáků se samostatným využíváním médií a využít toho pro rozvoj estetického vnímání a vkusu jednotlivce.

### **Vlastní učivo je ve výtvarné výchově na I. stupni tematicky rozděleno:**

1. Výtvarné osvojování skutečnosti vede k rozvoji estetické představivosti vnímání a následně výtvarnému myšlení. Od prvotního intuitivního zachycování forem přírodních a umělých vede k uvědomělejší výtvarné činnosti. Je kladen důraz na zachování emocí při zobrazování skutečnosti i postupné zvyšování výtvarné kvality projevu,

2. Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním se zaměřují především na výtvarné vyjádření. Žáci si uvědomují vztah materiálu, techniky i



estetické hodnoty produktu, což vede následně k rozvoji estetického vnímání i individuální kultivaci osobnosti. Mezi dekorativní a prostorové práce patří

- kreslení
- malování
- prostorové vytváření (modelování)
- dekorativní práce

3. Výchova zaměřená na seznamování s díly výtvarného umění a význam kvalitního prostředí pro život vede žáky ke zvyšování vnímavosti k estetickým projevům a uvědomění si významu přírodních a kulturních hodnot životního prostředí.

#### **1.4.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA II. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ**

Časová dotace hodin výtvarné výchovy na II. stupni (6.-9. ročník ) je v 6. ročníku 2 hodiny týdně ( jedna vyučující hodina je dána disponibilní dotací), v 7.-9. ročníku 1 hodina týdně. Očekávanými výstupy, tedy tím, co by žák na konci tohoto období měl umět, jsou:

- zvládat základy přípravy, realizace i prezentace svého tvůrčího záměru
- znát a analyzovat vztahy, vlastnosti uplatnění linií, barev, tvarů a ploch na ploše i v prostoru a v rámci svého záměru je umět uplatnit
- umět komentovat a porovnat svou tvorbu i dílo druhých
- při tvorbě vycházet z osobních zkušeností, představ a myšlenek
- hledat vhodné výrazové prostředky pro sebevyjádření a prezentaci
- být empatický, schopný spolupráce a vzájemné pomoci
- pozitivně komunikovat při kolektivní práci, podílet se na dobrých mezilidských vztazích
- vnímat spojitost mezi vývojem společnosti a kultury, mít kladný vztah ke kulturním hodnotám a kulturnímu odkazu
- mít dobrý vztah k životnímu prostředí, myslet ekologicky

Realizace průřezových témat je stejná jako ve 2. období na I. stupni. Vyšší vyspělost starších žáků však umožňuje přiměřeně hlubší souvislosti a doplnění o jisté znalosti z historie, geografie, etiky a dalších oborů. V oblasti mediální výchovy pak lze vést žáky k samostatnému využívání médií, získávání informací atd.

**Výtvarná výchova má na II. stupni učivo členěno následujícím způsobem:**

1. Výtvarné osvojování skutečnosti vede k výtvarnému myšlení a rozvoji představivosti i estetického vnímání. Postupně se zaměřuje na růst kvality zobrazované skutečnosti spolu se zachováním emočního náboje.

2. Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním akcentují zejména výtvarný výraz, kladou důraz na vztah materiálu, techniky a estetické působení finálního produktu. Zaměřují se na kultivaci jedince ve vztahu k sobě k okolí.

Vlastní techniky práce jsou:

- kreslení
- malování
- malba – akvarel
- malba – olejomalba
- prostorové vytváření
- dekorativní práce (kompozice, ornament, látková aplikace, hračka, loutka, asambláž)
- základy fotografování

3. Výtvarné umění a životní prostředí vede k uvědomělému a aktivnímu postoji k životnímu prostředí jedince, ať už z hlediska jeho nejbližšího okolí, tak v širším postoji. Kultivuje se estetické cítění, osobní zaujetí ve vlastním životním stylu a prohlubují znalosti o individuálním životním teritoriu z pohledu historického i současného.

### **1.4.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA PRAKTICKÉ ŠKOLE**

Praktická škola dvouletá umožňuje získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení nebo žákům, kteří mají lehké mentální postižení spolu v kombinaci s dalším zdravotním postižením, v důsledku čehož nemohou být vzděláváni na jiném typu střední školy. Praktická škola respektuje speciální vzdělávací potřeby těchto žáků a zohledňuje je po stránce fyzické, psychické a sociální. Žáci se pohybují ve věkové kategorii od 16 do 26 let.

Klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální, občanské a pracovní) jsou zde doplněny o odborné kompetence, které se vztahují k výkonu pracovních činností:

- dodržovat zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
- usilovat o kvalitu své práce, výrobků a služeb
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje
- odborné kompetence podle zaměření školy

Výtvarná výchova má na praktické škole význam jako nástroj pro sebevyjádření a seberealizaci každého žáka dle jeho individuálních možností. Je nástrojem komunikace, vyjádření emocí i socializačním činitelem. Časová dotace obnáší 1 vyučovací hodinu týdně. Část žáků, kteří mají předpracovní přípravu se v časové dotaci 4 hodin týdně věnují práci v keramické dílně. Ač tato činnost není zařazena do rámce výtvarné výchovy, její vlastní náplň, výroba keramiky spadá do výtvarné oblasti uměleckých řemesel a proto to je zde uvedena, protože přispívá k tvořivosti zúčastněných žáků.

Výstupem očekávaným po 2 letech výuky výtvarné výchovy na praktické škole by mělo být, že žák:

- se samostatně soustředí na výtvarnou činnost a je ji schopen dokončit
- uplatní základní dovednosti nezbytné pro přípravu, realizaci a prezentaci svého tvůrčího záměru
- při tvorbě užívá svých zkušeností, myšlenek, představ a emocí
- dokáže pracovat s linií, tvarem, barvou a objektem v prostoru i ploše v rámci své či společné práce
- vhodně volit a experimentovat s prostředky i postupy při práci
- dle svých možností sdělit obsah či záměr a prezentovat svou práci
- přiměřeně komunikovat s ostatními
- vnímat umělecké dílo či produkt
- společensky vystupovat při návštěvě kulturních památek, výstav, galerií aj. společenských akcích

Průřezová témata obsahují multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu. Vždy je nutno reflektovat osobnost žáka, jeho možnosti fyzické, psychické i komunikační i velmi individuálně tak napomáhat rozvoji klíčových kompetencí každého jednotlivce.

#### **Učivo výtvarné výchovy na praktické škole obsahuje:**

1. Výtvarné osvojování skutečnosti
  - nabízí prostředky a postupy pro výtvarné postižení nálad, emocí a vjemů
  - udává základní prostředky pro postižení linií, barev, tvarů i objektů
2. Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním - kombinace různých prostředků umožňuje sebevyjádření jedince i výraz skupiny.

# PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÝ PROFIL ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH A PRAKTICKÝCH ŠKOL

## 1.5 ZDRAVOTNÍ SPECIFIKA

Žáci základních škol praktických mají na základě vyšetření psychologickým pracovištěm diagnostikováno lehké mentální postižení (dále jen LMP). Vedle toho se však u jednotlivých dětí vyskytují další zdravotní specifika, která je při práci s nimi nezbytné zohlednit. Pro přehlednost uvádím nejčastěji se vyskytující zdravotní specifika.

Pervazivní vývojová porucha výrazně mění chování a projevy dítěte, tím i jeho interakci s okolím, zejména s jinými lidmi. Jedná se o závažnou poruchu, která výrazně modifikuje možnosti vzdělávání dítěte a později i jeho zařazení do společnosti. Mezi pervazivní vývojové poruchy je řazen dětský autismus, Rettův syndrom a Aspergerův syndrom.

### Specifické poruchy učení

Dyslexie - specifická porucha čtení. Projevuje se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.

Dysgrafie - specifická porucha grafického projevu. Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.

Dysortografie - specifická porucha pravopisu, často se vyskytuje ve spojení s dyslexií, nelze ji zaměňovat s gramatickými chybami.

Dyskalkulie - specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů.

Dyspinxie - specifická porucha kreslení, projevující se nízkou úrovní provedení kresby. Dítě obtížně používá tužku, nezvládá zobrazit trojrozměrný předmět na papíře, špatně chápe perspektivu.

Dysmúzie - specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Dítě má obtíže s rozlišováním tónů, nepamatuje si melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus.

Dyspraxie - specifická porucha obratnosti, neschopnost vykonávat složité úkony. (NÝVLTOVÁ 2010, 101 – 105).

Mentální retardace je závažná psychická porucha, při níž bývá vážně narušeno především myšlení. Mohou být narušeny i další psychické funkce ( představitost,

paměť, smyslové vnímání, řeč), motorika, kognitivní procesy, chování a sociální uplatnění.

Stupně mentální retardace:

Lehká mentální retardace se projevuje narušením schopnosti logického, hypotetického a abstraktního myšlení. Vývoj řeči bývá opožděn, řeč je obsahově chudá, věty jednoduché, často agramatické. V myšlení a chování často dominuje nápodoba.

Střední mentální retardace se projevuje většími problémy v chápání, zvládnání jednoduchých činností a v řeči. Často je doprovázena neurologickými či smyslovými poruchami. Tito jedinci nejsou v dospělosti schopni samostatného života bez asistenční podpory.

Těžká mentální retardace je rozsáhlejší a komplexnější. Bývá narušena i pohyblivost, přidružují se smyslové vady. Postižení často nezvládají ani základní sebeobsluhu.

Poruchy chování se projevují porušováním sociálních (etických a právních) norem. Mezi poruchy chování patří:

- porucha chování ve vztahu k rodině
- socializovaná porucha chování ( model přebírá v rodině )
- nesocializovaná porucha chování (jako obrana a náhradní způsob při uspokojování základních psychických potřeb)
- porucha opozičního vzdoru ( extrémně neposlušné, vzdorovité a provokující dítě )

Hyperkinetické poruchy jsou psychické poruchy chování a emocí s počátkem v dětství a v adolescenci. Snižují schopnost soustředění se na vykonání činnosti, vyznačují se nadměrnou pohybovou aktivitou, sklonem rychlého přechodu od jedné činnosti k druhé. Často jsou tyto jedinci nepořádní a nedbalí, mají nízkou vytrvalost, jsou impulzivní a mají nižší schopnost vyvarovat se nebezpečí. Nejčastějším projevem je ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder) – porucha pozornosti a aktivity. (NÝVLTOVÁ, 2010, 123 – 142).

Záchvatová onemocnění

Mezi záchvatová onemocnění patří epilepsie, projevující se záchvaty bezvědomí, popř. zastřené vědomí, doprovázeného řadou dalších fenoménů (KOLEKTIV, 1984, 109).

### 1.5.1 VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

První počátky dětského výtvarného projevu se podobají prvním pokusům o projev mluvený. „*Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.*“ (UŽDIL 1978, 13). Nejmenší děti samozřejmě zpočátku mají intuitivní snahu zanechat určitou stopu v prostředí, kterým jsou obklopeny – může jít o rýhu prstem v písku, stopu doteku na zamíženém skle okna, později čáru tužkou, či dnes pro dítě zajímavějším barevným fixem na papíře. R. Davido (2001, 21) nazývá toto nejranější stadium obdobím skvrn. Z reakcí dítěte je tedy zřejmé, že předmětem jeho zájmu a radosti je vytvoření vlastní stopy v okolním prostředí, zatímco mu nejde o konečný výsledek. Jde tedy o zcela spontánní jednání, které je umožněno právě povahou okolního prostředí, ač může jít o způsob projevu, který běžně výtvarnému vyjádření neslouží.

Spolu s motorickým vývojem dítěte lze sledovat určitý vývoj nejjednoduššího grafického projevu. Zatímco první dětské čmáranice jsou změtí poněkud zaoblených čar, vznikajících v důsledku pohybu celé ruky, poté využívá předloktí, a až později zápěstí. Změť čar se tak zahušťuje, až vznikají jejich „klubka“. Mohou se objevovat již i první relativně rovné čáry.

Krouživý pohyb také zřejmě vede k zájmu o ohraničenou plochu papíru, kterou dítě předtím překračovalo a vytvoření oválu. Dalším významným krokem jsou čáry na sebe relativně kolmé, tedy vědomé vedení původně jednosměrných „čmáranic“ do kříže. Tyto původně zcela spontánní projevy bez jakéhokoli obsahu, jde pouze o hru, při níž dítě po sobě zanechává stopu, avšak s přibýváním věku dítěte se tato stopa stává stále složitější.

Přibližně ve dvou až třech letech věku dítěte se začínají vyskytovat určité asociace, dítě začíná být schopno spojovat svojí výtvarnou stopu s určitou představou. Vznikající čmáranice již není jen bezobsažnou změtí čar jako doposud, ale dítě s ní spojuje své představy.

Nejjednodušším útvarem, který je dítě schopno si ze svých výtvorů zapamatovat, a nakreslit pak znovu, je ovál. Dítě pochopitelně není v tomto věku schopné zobrazit viděné osoby a předměty ze svého okolí, vyjadřuje se formou určitých znaků, které si se zobrazovanými předměty ztotožňuje.

„*V. Löwenfeld tvrdí, že použití barev u dětí čtyř – až sedmiletých může být vzrušujícím zážitkem. Děti používají barvy pro zážitek z ušpinění. Děti od sedmi do devíti let však už objevují vztah mezi barvou a objektem. Často opakují stejné barvy*

*pro tytéž objekty. Je to součástí dětského procesu myšlení. Dítě už tehdy umí seskupovat věci do tříd a generalizovat. Umí odpovědět, jakou barvu má nebe nebo tráva. Mimoto si děti vytvářejí i své individuální spojování barev s některými objekty podle vlastních zkušeností. V tomto věku začínají děti také experimentovat s mícháním barev.“ (ŠICKOVÁ – FABRICI 2008, 121)*

Dalším stadiem je období tzv. naivního realizmu v předškolním věku dítěte. Jde o období tzv. znakové kresby, dítě se nesnaží zachytit skutečnost, ale spojuje si zobrazované předměty s jeho velmi zjednodušeným schématem – znakem. Charakteristickým rysem pro výtvarný projev dítěte v tomto období je ustálená barevnost, dítě spojuje konkrétní věci s určitou barvou, bez ohledu na to, jakou barvu tyto předměty mají ve skutečnosti. V zobrazení lidské postavy dítě v tomto období začíná tzv. hlavonožcem – oválem, představujícím hlavu, k níž se připojují jednoduše naznačené končetiny. J. Uždil (1978, 26) uvádí, že jednoduchý ovál hlavy dítě nevnímá jako zobrazení skutečné hlavy, ale že „hlavonožec“ zahrnuje i další znaky – jde o oválnou hranici, v níž jsou určité znaky, které dítě považuje za rozhodující, koncentrovány.

Dalším stádiem, mezi pátým až šestým rokem věku dítěte, je složitější vyjádření lidské postavy v podobě tzv. paňáka.

*„Dítě začne kreslit samo sebe, až když si uvědomí vlastní tělesné schéma, čili až získá představu o vlastním těle a jeho situování v prostoru. Toto vědomí není vrozené, ale postupně se utváří prostřednictvím rozmanitých a opakovaných zkušeností.“ (DAVIDO 2001, 25).* V mladším školním věku se dítě dostává do období realizmu – snaží se zobrazit, co vidí, věnuje se často drobným detailům. Je schopné napodobit předlohu. Tyto vývojové změny ve výtvarném projevu dítěte jsou důsledkem změn struktury dětského myšlení. Dítě se však stále nevyjadřuje pod bezprostředním vlivem jím vnímané skutečnosti. Jeho výtvarný projev je determinován zafixovanými představami a charakterem navykých grafických schémat. Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu, k abstraktnímu myšlení se dostává až v následujícím období.

Významným aspektem dětského zobrazení skutečnosti je transparentnost, tedy „zobrazení vnitřního objemu“ (UŽDIL 1978, 42). Dítě zobrazuje postavy a předměty, které ve skutečnosti pozorovatelné nejsou, protože jsou uvnitř např. domu či dopravního prostředku – autobusu, automobilu. Dítě tak nezobrazuje na základě optické zkušenosti, ale v obrázku zachycuje to, co považuje za podstatné, bez ohledu na to, zda jde o situaci ve skutečnosti pozorovatelem z jediného pomyslného místa

viditelnou. Podle R. Davido (2001, 25) pokud přetrvává transparentní vyjadřování i po 10. roku věku dítěte, může jít o retardaci duševního vývoje, může však jít také o důsledek poruchy efektivity a senzibility.

Kolem desátého roku věku nastupuje naturalistická kresba, dítě je schopné zaznamenávat pohyb, uvědomuje si perspektivu a dokáže vyjádřit ve tváři postav určitou náladu. Dokáže vytvářet bohaté barevné odstíny, odlišit modrou barvu oblohy a vodní hladiny či různé odstíny zelené na trávě a listech stromů (ŠICKOVÁ – FABRICI 2008, 121).

V období staršího školního věku se objevuje určitá krize dětského výtvarného projevu, jejíž příčiny jsou spatřovány v uvědomění si rozporu mezi viděnou skutečností a vlastní neschopností ji realistickým způsobem zachytit. Např. v případě zobrazování lidské postavy se již dítě nespokojí s její charakteristikou pomocí určitých víceméně konstantních znaků, ale v důsledku svých anatomických vědomostí o stavbě lidského těla dojde k závěru, že je na místě ji zobrazit jiným, náročnějším způsobem, na který však jeho výtvarné schopnosti nepostačují. V důsledku tohoto poznání dítě může ztrácet motivaci se výtvarně vyjádřit a tudíž i zájem o výtvarnou výchovu (VALENTA - MÜLLER, 2003, 79).

Výtvarný projev mentálně retardovaných dětí vykazuje individuální a zpoždění oproti výše uvedené „modelové“ úrovni, v průměru dosahované dětmi s normálním vývojem v jednotlivých věkových kategoriích. Míra tohoto zpoždění je determinována rozsahem a charakterem jejich postižení.

V případě dětí s lehkou mentální retardací je jejich výtvarný projev determinován často různými deformacemi jak tvarovými, tak i proporčními. Je to důsledkem špatné koordinace motoriky s analyzátory, motorika zaostává za impulsy v kortexu. Projevuje se to zobrazováním schematických znaků. Při zobrazování lidské postavy stadium „hlavonožce“ u těchto dětí často trvá až do osmého roku jejich věku, vývojově následující stadium „paňáka“ přetrvává mnohdy až do ukončení školní docházky.

Děti se středně těžkou mentální retardací jsou schopné obsáhnout pouze obrysová schémata, a dosahují nanejvýš k hranici prvotního zobrazení lidské postavy.

*„Odstíny barev, schopnost zesvětlovat a ztmavovat barvy bezprostředně koresponduje s fenoménem, který je pro výtvarnou produkci mentálně retardovaných žáků příznačný: postižené děti nejsou schopny spontánně odpozorovat a při výtvarné práci využít průběh barvy, tj. jestliže malují oblohu, pak má v celé ploše stejný odstín modré, žádná část není tmavší či světlejší.“ (Tamtéž, 390)*



Diagnosticky hodnotné relace lze dovést mezi mentálním opožděním a schopností zachytit prostorové vztahy. Z ontogenetického hlediska jde proces vývoje od neschopnosti zobrazit prostorové vztahy, kdy jsou většinou znázorňované objekty dítětem souřadným způsobem kladeny vedle sebe na spodní linku výkresu spíše jako série určitých znaků, až ke schopnosti vyjádřit zmenšení vzdálenějších objektů a barevně vyjádřit prostor, kdy vzdálenější objekty se jeví světlejší (Tamtéž, 79-80).

R. Davido (2001, 36) uvádí, že dítě používá barvy dvěma způsoby; buď se snaží napodobovat přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím, což pak nejvíce vypovídá o jeho myšlení a osobnosti.

Výtvarný projev mentálně postiženého dítěte vykazuje v mnoha ohledech individuální a nekonstantní zpoždění oproti dětem bez handicapu. Může se to projevit jednak větší systematičností zobrazení, snahou seřadit si známé skutečnosti podle určitého schématu, náchylností k schematickému automatizmu či nápadným deformacím jak tvaru zobrazovaných předmětů, tak jejich proporcí. Výrazné deformace se projevují v zobrazení kresbě lidských postav s přežívajícími jednoduššími schémata v důsledku nedostatečné úrovně vybavování představ. Kromě uvedených deformací zobrazovaných předmětů a postav se často vyskytuje nereálné pojetí poměru vzájemných velikostí zachycených objektů, ne nepodobným výtvarnému kánonu děl středověkého umění. Je to důsledkem „pojmového“ vnímání, kdy je každý zobrazovaný objekt pojímán zcela samostatně a jeho prostorové vztahy k ostatním jsou ignorovány. Lidská postava pak může být zobrazena větší dům, podobně jako na gotickém deskovém obraze.

Pro mentálně postižené dítě je charakteristická obtížně dosažitelná koordinace motorické činnosti s činností smyslů příslušných mozkových center. Jeho motorická činnost má zpravidla ve srovnání s činností smyslových, řečových či myšlenkových pochodů určité zpoždění nebo předstih. Motorická činnost mentálně postiženého dítěte působí dojmem, že není náležitým způsobem ovládána jeho vlastní vůlí, zdá se, může se zdát, že pohybové projevy jsou ve vztahu kvůli autonomní. Navenek se motorická činnost těchto dětí projevuje jako nedostatečně koordinovaná a děti ji nezvládají, nebo ji zvládají jen obtížně: *„Zvládnout držení tužky není tak samozřejmé, jak bychom si mohli myslet. K tomu, abychom se s tužkou jakýmsi prodloužením ruky, sprátelili, je totiž třeba dost velké dovednosti. Ruku však při kreslení vede intelekt a emoce. Je-li kulturní prostředí ochuzené, kresba bývá neobratná – na první pohled lze usoudit na zaostalost. Jedná se ve skutečnosti o zdánlivou duševní zaostalost, způsobenou*

*nedostatkem kulturních podnětů. Opět to ukazuje, že nelze analyzovat kresbu bez přihlídnutí k prostředí, v němž dítě žije.*“ (DAVIDO 2001, 29-30).

Tím je samozřejmě výrazně determinována úroveň dětského výtvarného projevu. Při vhodném metodickém vedení se však může podařit tyto potíže alespoň do určité míry překonat, žák ztratí obavu z neúspěchu při pokusu se výtvarně projevit. K tomu pomáhá nácvik dovedností po jednotlivých krocích, které si žáci posléze osvojí natolik, že jsou schopny tyto činnosti opakovat. Získání schopnosti vykonávat takovéto stereotypní činnosti jim pomáhá nabýt jistotu, sebedůvěru a zájem o další tvorbu.

Výtvarné projevy dětí s mentální retardací se vyznačují z vývojového hlediska větší či menší opožděností oproti takovýmto projevům dětí s normálním vývojem. K tomu však R. Davido (2001, 119) ještě upozorňuje, že „*Je velmi si uvědomit i fakt, že kresba mentálně postiženého dítěte, které například dosáhlo úrovně šestiletého dítěte, se kresbě zdravého šestiletého jedince nepodobá. Grafický projev sice primitivní, ale může zůstat harmonický. Vyskytuje se například stlačení obrázku do spodní části papíru, grafický rukopis zůstává chudý, chyby nejsou opraveny, charakteristické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné.*“ Tuto odlišnost autorka dokládá konkrétními příklady např. na kresbě pětadvacetiletého mentálně postiženého jedince, jehož výtvarný projev je na úrovni tříletého dítěte (Tamtéž, 120).

### **1.5.2 KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÁ SITUACE**

Z hlediska diagnostiky se v kresebném projevu je třeba zaměřit na jeho jednotlivé aspekty, to znamená na téma kresby, provedení kresby, přiměřenost kresby k věku dítěte, využití plochy papíru, linii kresby, figurální kompozici, problémové momenty v kresbě, využití barev, kvalitu kresebného projevu, čas potřebný k provedení kresby (PŘINOSILOVÁ 2007, 115 – 116).

Diagnostická situace kresby může vzniknout:

- a) spontánně, to znamená, že dítě se samostatně výtvarně projevuje na základě svých vjemů na námět jím samotným zvolen. Může jít o práci jak individuální, tak kolektivní.
- b) záměrně, kdy situace kresby je navozena, případně je zadáno konkrétní téma. Také v tomto případě může být kresba individuální nebo kolektivní.

Z hlediska diagnostiky je při rozboru situace kresby sledováno:

- Téma kresby, které dítě zvolilo, může mít výpovědní hodnotu z hlediska jeho pocitů, vjemů, přání, problémů, zájmů apod. Děti většinou svou kresbu,

popř. i její průběh, slovně komentují a vysvětlují některé, dospělým na první pohled těžko pochopitelné detaily. Děti přitom rády kreslí před dospělou osobou, protože očekávají ocenění svého výkonu, kterým se chtějí jednak pochlubit, ale také udělat radost blízkému člověku (např. portrét rodičů). Pro potřeby diagnostiky je třeba využívat také výpověď a komentář dítěte k obrázku.

- Provedení kresby se hodnotí jak z hlediska obsahu, tak také formy. V praxi tato oblast závisí na míře zkušeností dítěte s kreslením, obecně pak s celkovou úrovní rozumových schopností a v neposlední řadě s druhem, formou a závažností dalších zdravotních postižení (mentální retardace, zrakové vady, organické postižení CNS apod.)
- Přiměřenost kresby k věku dítěte spočívá v tom, že je třeba brát v úvahu, nakolik jeho kresebný projev odpovídá jednotlivým vývojovým stadiím výtvarného projevu. Je tedy třeba posoudit, zda kresba odpovídá věku dítěte nebo je na nižší, případně i vyšší úrovni, než lze očekávat vzhledem k jeho věku. Z tohoto pohledu mají značný význam jednotlivá stadia vývoje zobrazení lidské postavy.
- Z hlediska využití plochy papíru je zapotřebí sledovat, jak je umístěna kresba na ploše papíru, zda je umístěna přibližně uprostřed, jak dobře je celkově využit formát papíru, nebo zda je obrázek vzhledem k použitému formátu malý, popř. umístěný stísněně v horní či dolní části, apod.
- U linií kresby sledujeme, zda jsou linie plynulé a souvislé, nebo zda vedení linie činí dítěti určité potíže, tj. že jeho čáry jsou přerušované, kostrbaté, navazované, roztřesené, nesouvislé atd. Dále je třeba věnovat pozornost přiměřenosti síly přítlaku, zda jsou linie odpovídající použité výtvarné technice, nebo zda jsou slabé, špatně viditelné v důsledku malého přítlaku kresebného nástroje, nebo naopak přehnaně výrazné, až vyrývané. Tyto projevy mohou mít diagnostickou hodnotu vzhledem k možné organicitě (DMO, ADHD apod.) popř. k dalším znevýhodněním dítěte.
- U figurální kompozice je třeba sledovat, zda je statická, kdy zobrazené postavě chybí pohyb, či zda se dítě pokusilo zachytit postavu v pohybu. Zobrazení lidské postavy může být vnitřním i vnějším autoportrétem dítěte. U skupinových figurálních kompozit záleží na vzájemném vztahu zobrazení jednotlivých postav, např. na jejich velikosti. *„Důležitá pro diagnostiku je*

*tvář, její rysy, ale i jiné části postavy, např. ruce. Oblečení, resp. přítomnost bizarních detailů, je rovněž důležitá.*“ (ŠICKOVÁ-FABRICI 2008, 105-106).

- Problémové momenty v provádění kresbě se mohou projevat jednak nadměrným gumováním, jednak zesílením linií, stínováním, nebo dokonce naopak vynecháním určitých částí zobrazovaného předmětu či postavy. V praxi se stává u dětí se zdravotním postižením, že např. nezobrazí na postavě část těla, která odpovídá jejich postižené tělesné oblasti, nebo v klinické praxi při zjišťování narušených vztahů v rodině, jako jsou případy týrání či zneužívání dětí.
- Z hlediska využití barev je nezbytné vycházet ze zákonitostí vnímání barev, jejich psychologického působení, jejich vlastností, jako je světlost a tmavost, či jak evokují teplo a chlad. Základní barvy jsou červená, modrá a žlutá, k nim komplementární jsou zelená, oranžová a fialová. Komplementární barvy se navzájem zdůrazňují (PRETTE – CAPALDO 1979, 38 – 39, 110). Je tedy třeba u výtvarného projevu sledovat, zda jsou kresby přiměřeně barevné, jakým barvám dává dítě přednost, nebo naopak použití kterých z nich se dítě vyhýbá, ačkoli je má k dispozici. Při analýze barevnosti kresby je třeba přihlížet také k určitým sociálním faktorům, jako je vliv současné kultury a módy, které též mohou výtvarný projev dítěte determinovat. V průběhu svého vývoje dítě nepoužívá stále stejné barvy a mohou se v jeho výtvarném projevu střídat období, kdy barvy téměř nepoužívá s obdobími naopak velmi barevným. Všeobecně bývají jasné, teplé barvy pokládány za projev vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy poukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor dítěte k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny jsou považovány za projev citové nevyrovnanosti nebo důsledek špatného zdravotního stavu. Podle R. Davida (2001, 125) dítětem používané barvy umocňují myšlenku, kterou chce vyjádřit. Proto extrovert upřednostňuje „teplé“ barvy, zatímco introvert používá menší počet barev, zpravidla „studených“. Tato oblast může mít diagnostický význam pro odhalení dosud skrytých vad zraku a barvocitu (např. daltonismus, kdy jedinec nerozlišuje červenou a zelenou barvu). Proto je důležité před interpretací výtvarného projevu dítěte ověřit kvalitu jeho zrakového vnímání.
- Kvalita kresebného projevu obvykle závisí na příležitosti, kterou dítě ke kreslení má, na jeho zkušenosti s výtvarným projevem, dále na jeho

intelektové vyspělosti a celkovém tělesném stavu. Kvalita kresby může být negativně ovlivněna jak únavou, či poklesem pozornosti, tak formou a závažností zdravotního postižení.

Výtvarný projev dětí s mentální retardací je většinou po obsahové i formální stránce na nižší úrovni, než u dětí zdravých. Případné tělesné postižení mívá za důsledek spíše formální nedostatky. Významným způsobem může úroveň výtvarného projevu, podle míry své závažnosti, zrakové postižení.

- Čas potřebný k provedení kresby má rovněž určitou výpovědní hodnotu. Zatímco některé děti pracují obzvláště pomalu, hyperaktivní děti v důsledku svých typických projevů naopak pracují velmi rychle, ale nepřesně, až překotně. Jejich kresba není dostatečně propracovaná, protože její kvalita a provedení jsou negativně ovlivněny kolísáním pozornosti a nedostatečnou koncentrací. Tyto děti také nemívají tendenci obrázek kvalitně propracovat a dokončit. Rychle ztrácejí o započatou práci zájem a odbíhají od zadaného úkolu, aby se věnovaly něčemu jinému, třeba i kresbě jiného obrázku. Doba potřebná k vypracování kresby není za normálních okolností rozhodujícím kritériem.

Využití uvedených metod spadá ve speciální pedagogice do oblasti psychodiagnostiky a pracuje s nimi psycholog, nikoli speciální pedagog.

Při kolektivní kresbě jsou sledovány sociální interakce ve skupině. Výchovně přínosné mohou být také společné kresby rodičů a dítěte jako součást estetickovýchovné činnosti v rámci rodinné výchovy (MALACH 2010, 112). Analýza výtvarného projevu dítěte je významnou součástí diagnostiky školní zralosti. V klinické praxi se posuzování kresebné techniky využívá také v diagnostice dospělých osob.

## 2 POJEM TVOŘIVOST – DEFINICE

Tvořivost je schopnost, která je základním předpokladem tvorby. Jde o aktivitu, která přináší ať již v individuálním případě, tj. z hlediska jedince, tak z hlediska širšího, společenského, něco nového a přínosného.

J. Čáp (1980, 226) charakterizuje tvořivost jako „*Souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě pro tvůrčí řešení problémů. Tvořivost se často označuje výrazem kreativita (z latinského creo – tvořím). Termín heuristika (z řeckého heurisko = nalézám) znamená postupy, metody, techniky pro hledání řešení obtížných úloh, popřípadě nauku o těchto postupech. Problematika kreativity (tvořivosti) a heuristiky se navzájem překrývají.*“

Tvořivost se může projevat v každé lidské činnosti, avšak jen některé aktivity poskytují prostor pro tvořivá řešení. Schopnost tvůrčího myšlení je základním předpokladem všech tvořivých činností. Na jedné straně není výsadou výhradně talentovaných jedinců, na straně druhé tvůrčí schopnosti nejsou vždy zárukou mimořádných pracovních výsledků

### 2.1 TVŮRČÍ OSOBNOST

Podle P. Rynešové a K. Chládkové (2008, 79) představují tři hlavní přístupy ke zkoumání tvořivosti produkty tvořivosti - tvůrčí osobnost - tvůrčí proces.

Z hlediska kauzality je třeba se zabývat z uvedené triády nejprve tvůrčí osobností. Dojít k jejímu poznání je ovšem nemyslitelné bez zpětné vazby, kterou umožňuje analýza vytvořeného díla, a právě tak o mnohém vypovídá rozbor tvůrčího procesu.

Produkt tvořivosti byl v minulosti vnímán nepoměrně v užším rozsahu, než je tomu dnes a od tohoto názoru se odvíjel názor na tvůrčí osobnost.

Pojem tvořivosti byl dlouho ztotožňován s nadpřirozenými silami, tvoření bylo vyhrazeno pouze bohům. Později se přeneslo na vynikající, geniální jedince v oblasti umění, avšak jejich schopnosti byly považovány za vrozené, výjimečné a nedosažitelné výchovou a vzděláním. Až podstatně později bylo připuštěno, že tvořivost není vyhrazena jenom vzácně se vyskytujícím géniům, ale že je v menší intenzitě vlastní prakticky všem lidem, neboť ti všichni mají snahu vytvářet. (READ 1967, 327)

Tento názor prodělal v důsledku historického vývoje dalekosáhlé změny. Zatímco vysoké společenské hodnocení vynikajících umělců je známé již z antiky, ve středověku se vytrácí a opětovně se objevuje až v souvislosti se stádiem historického vývoje, které umožnilo vznik renesance. Názorným dobovým příkladem renesančního pohledu na osobnost tvůrce je např. dílo G. Vasariho (1976, I, 63), který v úvodu ke svým biografickým nejvýznamnějším výtvarným umělcům srovnává boží stvoření s tvůrčí činností lidskou: „*A tak byl tedy první model, z něhož vzešel první obraz člověka, pouhým kusem hlíny, a ne bez příčiny, neboť božský stavitel času a přírody chtěl ve své dokonalosti ukázat, na tomto nedokonalém materiálu možnost práce pomocí ubírání a přidávání, jak to obvykle dělají dobří sochaři a malíři, kteří při své práci na svých modelech tak dlouho přidávají nebo ubírají, až své nedokonalé skici dovedou k žádoucímu konci a k dokonalosti.*“

S tvořivostí dlouho byla spojována pouze tzv. vysoká umění, zatímco donedávna výkon některých řemesel za tvůrčí činnost hodnou zvláštní pozornosti považován nebyl.

Tvůrčí osobnost se zpravidla vyznačuje je otevřeností, vnímavostí a zvědavostí k vnějším podnětům, má zájem o jednání a tvorbu ostatních lidí ve svém okolí a nechává se jimi inspirovat. Nezbytnou složkou tvůrčí osobnosti je představivost a fantazie, s tím souvisí sklon k nacházení nových řešení a postupů. Tvůrčí osobnost má obvykle širší zájmy, má smysl pro hravost, je intuitivní.

Tvořivost vnitřní je determinována individuálními vlastnostmi jedince. Podle H. Reada (1967, 47) je tvůrčí princip člověku vlastní a nutí ho k tvorbě.

Nezbytná je určitá míra inteligence, avšak tvořivost není přímo závislá na inteligenci. V případě tvůrčích počínů v některých oblastech, zejména technické povahy, je nezbytným předpokladem dostatečná inteligence, nezbytná pro potřebnou orientaci v oboru. Naproti tomu v jiných oblastech, zejména uměleckém projevu, nemusí být vyšší úroveň inteligence nezbytná. Vztah inteligence a tvořivosti nelze jednoznačně definovat a tvůrčí schopnosti nelze zjistit běžnými testy na zjišťování IQ. Blažek – Olmrová (1985, 342 – 9) uvádějí pozoruhodný, avšak nikoli ojedinělý příklad mentálně postižené, která byla schopná tvorby složitých ornamentálních vzorů a vykazovala i další výtvarné schopnosti.

Dalším významným aspektem je dostatek vůle k uskutečnění tvůrčího počínu, jak uvádějí

Rynešová – Chládková (2008, 80), otevřenost nové zkušenosti a schopnost překonat obavy z nejistého výsledku svého snažení.

S tím souvisí potřebná míra sebeovládání a překonání vlastních psychických zábran.

Nezbytným předpokladem je také určitá vnitřní energie a odhodlání pokusit se určitý vytýčený úkol pokusit vyřešit, tedy schopnost aktivního přístupu k řešení tohoto úkolu.

Významným aspektem vnitřní tvořivosti je flexibilita myšlení v různých fázích tvůrčího procesu, schopnost odpoutat se od známých a zavedených řešení (v některých případech ovšem může sehrát významnou roli jejich neznalost) a tedy schopnost postupovat při tvůrčím procesu vlastní nevyzkoušenou cestou, která nepodléhá zavedeným stereotypům. Jde o netradiční řešení zadaného úkolu způsobem, který dokládá nekonformní, netradiční, zdánlivě „nedovolený“ přístup - známý příklad tzv. Kolumbova vejce, postaveného na špičku za cenu poškození skořápky. H. Read rozlišuje impuls tvořivý a impuls napodobivý (1967, 160).

## **2.2 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST**

Vnější aspekty ovlivňující tvořivost mohou být jak negativní, tak pozitivní.

Mezi oběma může být obtížné však vymezit jednoznačnou hranici, některé jevy či zážitky mohou sice na společnost i jedince působit negativně, mohou svými důsledky tvořivost tlumit, v určitých souvislostech okolností mohou iniciovat vznik pozoruhodných uměleckých děl (např. umělecké ztvárnění válečných či jiných tragických a traumatizujících událostí).

Obecně se předpokládá, že vnější konformita okolního prostředí s negativním vnímáním všeho odlišného včetně apriorního odmítání jakýchkoli „novot“ vede k útlumu tvořivosti. Čím více je společenská komunita uzavřenější a více homogenní, tím menší mají její příslušníci pochopení pro neobvyklé tvůrčí počiny a prostor pro ně se zužuje na omezený okruh projevů, akceptovatelných pro uniformní morálku či vkus takového společenství, a to i v případě, že nejde o komunitu např. programově xenofobní.

S tím souvisí i lpění tradičních postupech a technologiích, v hlubší minulosti sledovatelná např. u řemeslných cechů, s jejichž pravidly se mnohdy nadprůměrně nadané tvůrčí osobnosti dostávaly do konfliktu.

Přestože je dnes multikulturní společnost otevřenější, než tomu bylo v minulosti, což je nesporným pozitivním důsledkem globalizace - vedle celé řady negativních stránek toho procesu - stále se vyskytují vžitá stereotypy, ovlivňující myšlení lidí, někdy např. masově šířené v souvislosti se současnou popkulturou. Také takovéto



projevy, ovlivňující nemalé procento populace, mohou představovat určité vnější činitele, determinující některé tvůrčí projevy.

H. Read ve své klasické práci *Výchova uměním* (1967, 131) zdůrazňuje: „*Co snad potřebujeme k prvnímu kroku v této rozpravě, je definice spontánnosti, jmenovitě ve spojitosti s termíny jako inspirace, tvoření a invence. Opačný projev ke spontánnosti je nátlak a negativně lze spontánnost definovat jako konání něčeho nebo projevování svého já bez nátlaku. V tomto pojmu je vždy obsažena vnitřní činnost nebo chtění a nepřítomnost překážek bránících této činnosti ve vnějším světě.*“

Ve školství se takovéto negativní trendy rovněž objevují, ve vzdálenější minulosti byly dokonce převažující. Snaha o potlačování všech projevů, které se vymykaly ze zavedeného pořádku, stejně jako neochota věnovat se žákům vydělujícím se z kolektivu ať již pro jejich defekty, či naopak pro nadprůměrné nadání, zcela převládaly a cílem bylo vychovat poslušného, od průměru se nikterak neodlišujícího jedince. Některé aspekty tohoto již zcela překonaného přístupu k žákům však mohou z důvodu pohodlnosti některých vyučujících přežívat, byť v poněkud jiných formách, až doposud.

Pozitivní vliv na tvořivost má především výchova s dostatečně diferencovaným přístupem k různě disponovaným žákům a široké spektrum podnětů, které nabízí otevřená multikulturní společnost.

Stěžejní překážky v tvořivosti mají tedy jednak složku vnější, kterou představuje bariéra sociální, zejména rigidní výchovný přístup a odpor okolního prostředí k nonkonformnímu jednání, zatímco složka vnitřní představuje psychické zábrany jedince. Ty lze rozlišovat na emocionální a kognitivní. V případě emocionálních zábran jde o obavy z neúspěchu, či ze zneuznání v kolektivu, nedostatek vytrvalosti a soustředění až po pouhou lenost, zatímco kognitivní zábrany jsou způsobeny neschopností odpoutat se od zavedených stereotypů v jednání a hodnocení věcí, jak byly jedinci vštípeny jak výchovou, tak i později vlivem okolního prostředí.

Za hlavní hnací momenty tvořivosti jsou považovány nedostatek potřebných informací, případně jejich nedostatečná kvalita, jejich neuspořádanost, nerovnováha v systému, možnost variací a zdokonalování, rozdíl mezi realitou a představou a snaha o její uskutečnění, snění a vliv podvědomí obecně, a v neposlední řadě náhoda (PACLOVÁ 2011, 39).

## 2.3 STADIA TVŮRČÍHO PROCESU

Za první předpoklad tvůrčího procesu je předpokládána jeho příprava, tedy úvaha, co má být cílem tvůrčího procesu, v případě náročnějších tvůrčích záměrů prostudování potřebného okruhu literatury, u jednodušších poznání již hotových výsledků tvůrčího procesu jiných tvůrčích osobností, a pokud to je možné, tak sledování jejich práce. V nejjednodušším případě pak může jít např. o prostudování návodu ke zhotovení nějakého předmětu či provedení určité práce, tedy obecně seznámení s problémem, který byl podnětem k myšlenkové činnosti, shromáždění základních informací a hledání možného řešení.

Za druhou fází je považována inkubace, kdy problém uzrává, tvůrčí osobnost zvažuje jednotlivá řešení a srovnává je navzájem ve snaze optimálního dosažení vytčeného cíle. Průvodními jevy inkubace v psychice jedince je podvědomé nutkání k činnosti, tápání, ale také růst sebedůvěry.

Rozhodujícím momentem je iluminace, kdy na základě náhlého intuitivního nápadu tvůrčí osobnost na základě předchozích stupňů tvůrčího procesu přichází na optimální, od svých dosavadních představ částečně či zcela odlišné řešení problému. Jde o jisté míry podvědomé zpracování dosavadního uvažování o způsobu řešení spolu se zkušenostmi a vzpomínkami na dřívější, v rámci obou předchozích stupňů tvůrčího procesu pozapomenuté informace. Tuto fází provází výrazný projev uspokojení z výsledku dosavadního uvažování.

Posledním stupněm je verifikace, při níž tvůrčí osobnost ověřuje, zda nově zvolený způsob řešení nenaráží na nějaké realizační obtíže, zda je v plném rozsahu proveditelný a zda jeho uskutečnění nebude narážet na nějaké překážky.

## 2.4 KONVERGENTNÍ A DIVERGENTNÍ MYŠLENÍ

Způsob myšlení související s tvořivostí bývá charakterizován jako divergentní (rozbíhavé) myšlení. Jde o myšlenkový proces zpracovávající jak vnější vjemy, tak dosavadní myšlenky jedince a jejich přetvářením vedoucí ke značnému množství počtu nových myšlenek a nápadů. Podle F. J. Guilforda má divergentní myšlení následující vlastnosti – plynulost, pružnost, propracování, původnost, citlivost a redefinice (RYNEŠOVÁ - CHLÁDKOVÁ 2008, 82).

Konvergentní myšlení je opakem myšlení divergentního. Jde o myšlenkový postup, kdy nové myšlenky se odvíjejí od již známých informací, tedy směřující od obecného ke zvláštnímu, k výběru jediného správného řešení vedoucího k cíli. V praxi

se v rámci tvůrčího procesu obvykle uplatňují obě uvedené složky myšlení s tím, že v jeho počátečních stadiích jde o divergentní myšlenkový postup, kdy dochází ke shromáždění informací, potřebných k řešení úkolu, a v další fázi za pomoci konvergentního myšlení dochází k analýze těchto informací a k výběru optimálního postupu k dosažení vytčeného cíle.

K problematice tvořivosti mentálně postižených dětí neobecně konstatovat, že jde o takovou vzájemný vztah subjektu a objektu, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro okolí přínosné hodnoty. Tvořivost je relativně nezávislá na inteligenci. Má-li jedinec potřebné minimum inteligence pro zvládnutí výtvarného projevu, je pak jeho tvořivost determinována převážně mimointelektovými faktory. Mentálně postižené dítě získává v důsledku své tvořivosti stejné psychologické hodnoty jako dítě zdravé, přestože jeho práce může být z výtvarného hlediska vůči jeho věku retardovaná či méně hodnotná. Je žádoucí, aby se mezi estetickou výchovou a výchovou k tvořivosti uplatňoval v rámci výtvarné výchovy co nejužší vzájemný vztah. Výchova k tvořivosti přispívá k rozvoji osobnosti, napomáhá k motivaci jedince, podněcuje ho k vlastnímu tvůrčímu výtvarnému projevu. Tvořivost dává mentálně postiženým žákům pocit smysluplnosti života a možnost seberealizace v nemenší míře, než žákům s normálním vývojem.

Ze společenského hlediska je tedy žádoucí vytvářet podmínky k rozvíjení tvořivosti. V rámci školního vzdělávání je základním předpokladem postupovat tak, aby byly pokud možno eliminovány zábrany, které spontánním projevům tvořivosti brání.

### 3 METODY A FORMY PRÁCE

V této stati jsou uvedeny metody, formy a techniky práce, které jsou využívány při výuce výtvarné výchovy na praktické škole a základní praktické škole zároveň s příklady z praxe na jednotlivých stupních.

#### 3.1 METODY

Didaktická přesněji vyučovací metoda je pedagogická, specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka. Současně působí výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných vědomostí, dovedností, návyků, zájmů a postojů. Od didaktické metody je třeba odlišovat vyučovací techniku, která má dílčí charakter a postrádá obecnost metody. S tímto problémem souvisí ještě pojem metodologie a metodika. Podle M. Valenty a O. Müllera (2003, 305) *„Úkoly, vlastnostmi, tříděním, klasifikací a vztahem didaktických metod k objektu a subjektu vyučování se zabývá obecná didaktika. Výběr vhodné metody nezáleží jen na struktuře vyučovací jednotky a osobnostních zvláštích jedinců s postižením, ale závisí také na stupni školy. V elementárních ročnících je nutno vycházet více ze hry, častěji měnit zaměstnání, při práci prostřídávat vyprávěním, výtvarnou činností, dramatizací, a tělovýchovnými či hudebně rytmickými chvilkami tak, aby si děti na soustavnou práci s metodou postupně a nenásilně zvykaly.“* Rozeznáváme metody motivační, expoziční, fixační, klasifikační (Valenta – Müller 2003, 323). Dále je pozornost pouze těm z metod, u nichž přichází v úvahu využití při výtvarné výchově mentálně postižených žáků.

##### **Motivační metody**

Pojem motivace definují M. Valenta a O. Müller (2003, 294) jako „stav vnitřního napětí, které vyvolává rozpor neuspokojení potřeby. V pedagogice mají zásadní úlohu především psychické potřeby – pocit bezpečí a jistoty, sounáležitosti, uznání, seberealizace.

Žáci na prvním stupni jsou hraví, bez zábran, kresba je jejich přirozený projev. Na hodiny výtvarné výchovy se těší, což se projevuje na celkové atmosféře ve třídě. Cestou do výtvarné dílny vyzvídají, s čím budeme pracovat. Úroveň jejich schopností je přibližně shodná, ale jsou to žáci s handicapem a tak je důležitý individuální přístup.

Učení bez motivace vyvolává frustrační riziko, žáci v něm neshledávají smysluplnost a závažnost.

**Úvodní motivační metody** se doporučuje užívat před expozicí nové látky, rozsah a doba jejich trvání je úměrná složitosti učiva (zhruba trvá několik minut). V případě žáků s mentálním postižením je účinnější motivace zaměřená emotivně a názorně než racionálně a abstraktně. Sdělení didaktického cíle není jako motivace vhodné a na speciálních školách by se mělo vyskytovat co nejméně (VALENTA - MÜLLER 2003, 306).

**Metoda motivačního vyprávění** je nejčastější motivací. Má vést ke kladné motivaci žáků, ale zároveň také upoutat jejich záměrnou pozornost a zvýšit jejich soustředění. V rámci této metody je nejvhodnější použití krátkého příběhu s otevřeným koncem, který si žáci vyhodnotí na základě nově získaných poznatků (forma malého problému). Forma motivačního rozhovoru je variantou motivačního vyprávění, přičemž otázky kladené učitelem mají navíc aktivizující dopad na žáky.

Žáci s mentálním postižením velmi dobře přijímají narativní motivaci, která dává formou navozených situací prostor fantazii (např. „Představte si, že chcete nakreslit...?“, „Jak byste udělali...?“).

**Motivační rozhovor** učitele s žáky hraje významnou roli. Vděčným tématem výtvarné výchovy na úrovni národní školy je zobrazování pohádkových postav, někdy se soudobými prvky (bubák s mobilním telefonem).

V rozhovoru s žáky je učitel vede k tomu, aby byli schopni popsat na různých příkladech vzezření a charakteristické atributy jednotlivých postav, které žáci znají z pohádek (rohy u čerta).

Složitější může někdy být přiblížení prostředí, do něhož by měly tyto pohádkové postavy náležet.

V této souvislosti považuji za vhodné zmínit zajímavou zkušenost. Větší procento žáků základní školy praktické pochází ze sociálně slabých rodin, tudíž jejich rozhled v určitých oblastech je omezený. Mám ve zvyku povídat si jednotlivě s dětmi, když malují, slovně je motivovat a navozovat atmosféru, která by práci na obrázku prospěla. Je to výhoda relativně malého počtu žáků ve třídách. Zajímavým způsobem vyústil rozhovor s žáky čtvrté třídy, kdy přišla řeč na postavu vodníka. Žáci samozřejmě věděli, že jde o pohádkovou bytost, ale jednomu z nich činilo mu potíže si ji představit v odpovídajícím prostředí. Jako dítě z města neměl žádnou konkrétní představu o tom, jak vypadá rybník. Abych názorně demonstrovala, jaký je obsah pojmu „rybník“, impulzivně, bez uvážení jsem mu donesla ukázat velkou reprodukci obrazu Antonína Slavíčka „U nás v Kameničkách“. Ve třídě nastalo hrobové ticho a žáci se s úžasem dívali na obraz. Uvědomila jsem si, že pro mnohé je to prvotní zážitek. Já tento obraz

znám ze školní chodby svého dětství. Většina přítomných žáků poprvé viděla závěsný obraz (v této souvislosti není podstatné, že šlo o reprodukci), tedy něco jiného, než s čím se mohli seznámit v knize nebo v televizi.

**Průběžně motivační metody** se uplatňují v průběhu expozice, když úvodní motivace žáků postupně slábne. Krátkodobě lze oživit motivaci žáků během výkladu nového učiva pomocí orientačních otázek, nebo využitím soutěžního momentu. Ke zvýšení motivace je možné použít i aktualizaci učiva obsahovými prvky, které mají blízký vztah k žákům, škole, regionu. Následná demonstrace, grafické znázornění učitelem či výzva k demonstrování žákem přináší motivační efekt nejen demonstrujícímu žákovi, ale celému kolektivu. Do průběžné motivace lze zahrnout také uvádění vhodných příkladů z praxe (VALENTA - MÜLLER, 312), v případě výtvarné výchovy např. prezentací reprodukcí děl známých umělců s odpovídajícím zaměřením, případně zdařilých prací starších žáků.

**Expoziční metody** se zabývají podáváním učiva žákům. Člení se podle způsobu podávání učiva na metody přímého a zprostředkovaného přenosu poznatků.

**Metody přímého přenosu poznatků** spočívají ve verbálním předávání informací žákům učitelem. Jde se o klasické vyučovací metody označované jako monologické. Těchto metod se sice užívá ve speciálních školách, vyžadují si ovšem kombinaci s doplňující metodou. Např. Žáci národní školy mají rádi úvodní část hodiny s výkladem tématu a předhání se v příkladech, co všechno by se mohli v hodině vytvářet. Monologická metoda však může být do jisté míry zavádějící, protože její stavební prvky sestávají z pojmů, které nejsou u žáků s mentálním postižením dostatečně srozumitelné. Z monologických metod na základní škole praktické se doporučuje vyprávění, popis a instruktáž (Valenta - Müller 2003, 308), což se při výuce výtvarné výchovy využívá zejména při objasňování technologických postupů. Popis neobsahuje emoční složku, proto je vhodné zvýšit motivaci žáků jeho zapojením do vyprávění.

**Metoda zprostředkovaného přenosu poznatků** je v rámci výtvarné výchovy účinnější. Člení se dále na metody demonstrační, pracovní, dramatické, heuristické a samostatnou práci žáků. Pro žáky s mentálním postižením je pro účely výtvarné výchovy velmi vhodná metoda demonstrační a pracovní, ostatní se mohou uplatnit jen zcela ojediněle.

**Demonstrační metoda** náleží k nejpříměřenějším a nejúčinnějším metodám pro žáky s mentálním postižením. Má dvě základní fáze – vnímání vlastní demonstrace a zpracování vnímaného materiálu. V rámci výtvarné výchovy může jít jak

o ukázkou reprodukce uměleckého díla, tak praktickou ukázkou technologických postupů a pomůcek, při nich používaných, jakož i výsledek takového postupu (např. práce starších žáků). Názorná praktická ukáзка vzbuzuje zájem žáků, je ovšem třeba klást důraz na efekt novosti, případně určité míry překvapení (tzv. demonstrační šok), zároveň je třeba dbát na potřebný spád průběhu demonstrace, aby zájem žáků neochabl. Proto se také nedoporučuje vystavovat demonstrační pomůcky ve třídě před začátkem hodiny. Demonstraci je nezbytné provázet potřebným komentářem.

Na úrovni národní školy jsou žákům prezentovány především knižní ilustrace českých výtvarných umělců, kteří tvořili pro děti. Tato témata žáci mnohdy znají např. z televizních večerníčků. Díky tomu získávají představu, co jsou knižní ilustrace.

V rámci výuky o hlavních výtvarných směrech a významných tvůrčích osobnostech výtvarného umění se snažím žákům ve druhé a třetí skupině záběr prezentovaných výtvarných prací rozšířit o známé práce výtvarných umělců s rozlišením jednotlivých žánrů (zátiší, portrét, krajina).

V rámci demonstrační metody by však předmět či jev neměl být jen mechanicky pozorován, ale jeho vnímání by mělo být cílené na základě vedení ze strany učitele, aby žák věděl, na co má zaměřit svoji pozornost. Jde tedy o strukturovanou aktivitu žáků. Jejich vnímání by mělo být cílené se zaměřením nejprve na celek, následně na části, porovnávání a nakonec opět na celek.

V oblasti výtvarné výchovy lze dále dobře využít exkurze, která je zvláštní formou demonstrační metody. Takto zprostředkované poznatky jsou pro mentálně postiženým žákům blízké pro svoji konkrétnost a praktičnost, kromě toho je oslovují svým emocionálním dopadem. V případě návštěv výstav s výtvarnou tematikou je třeba diferencovat výběr jejich témat tak, aby byla srozumitelná pro žáky jednotlivých skupin. Podobně je nutné postupovat při pořádání vycházek zaměřených na vzhled města v okolí školy, jeho architekturu, veřejnou zeleň v parcích apod. Zážitky z těchto motivačně zaměřených vycházek pak žáci pokoušejí ztvárnit v hodinách výtvarné výchovy. Na podzimní vycházce do parku lze dobře demonstrovat, jak touto formou výuky lze žáky motivovat pro práci s barvami v hodinách výtvarné výchovy. Žáci vnímají široké spektrum barev, charakteristické pro živou přírodu v tomto ročním období na základě vedením učitele a pak jsou schopni v následující hodině tento zážitek výtvarně zpracovat. Bez cíleného působení učitele by většina z nich toho pravděpodobně nebyla schopna, jim již dříve známé prostředí parku by nejspíše pouze registrovali a výtvarně působivým barevným změnám podzimní vegetace by vůbec nevěnovali bližší pozornost.

**Metody pracovní** mají ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením mimořádně významné postavení, což vyplývá z toho, že základní škola je orientována na rozvoj pracovních dovedností žáků. Použití pracovní metody plní kromě didaktických cílů také výchovné poslání. Charakter a náročnost pracovního výkonu v rámci jednotlivých skupin se přiměřeně liší podle schopností žáků. Výtvarný projev je nemyslitelný bez určité míry manuální zručnosti. V rámci využití složitějších výtvarných technik v druhé a třetí skupině, např. tisku z papírové matrice, koláží, či modelování z různých materiálů je nezbytné, aby si žáci pod vedením učitele osvojili jednotlivé kroky technologických postupů, které po několikerém opakování si již zafixují do té míry, že jsou schopni dodržet a manuálně zvládat postup práce bez soustavných instrukcí pedagoga, který pak může už jen korigovat případné nedostatky.

**Fixačním metodám**, jež jsou zaměřené na opakování a procvičování učiva, je na základní škole praktické a základní škole speciální věnováno mnohem více prostoru, než je tomu na ostatních školách, což vyplývá ze specifík paměti a procesu zapamatování si žáků s mentálním postižením. Opakování učiva prohlubuje a upevňuje asociace, ale vytváří i nové synoptické spoje. Fixační metody členíme podle předmětu na metody určené k opakování vědomostí a na metody procvičování dovedností. Ve výuce výtvarné výchovy je důležité procvičování dovedností.

Metody nácviku dovedností jsou při hodinách výtvarné výchovy uplatňovány zejména u složitějších výtvarných technik na úrovni druhé a třetí skupiny.

Jsou zaměřeny jak na manuální, tak na intelektové složky jednotlivých činností, z nichž sestává konkrétní pracovní postup. Při nácviku dovedností je třeba řádně vysvětlit a názorně demonstrovat význam jednotlivých úkonů. Nejde o mechanickou, ale uvědoměle zaměřenou činnost, neboť je žádoucí, aby si žák uvědomoval návaznost na ostatní úkony v rámci technologického postupu. Zvládnutí takovýchto dovedností je závislé na počtu opakování. Žák s mentálním postižením potřebuje k plnému zvládnutí úkolu až několikanásobek opakování proti normě, ovšem pro žáky s těžším handicapem jsou takové výkony obtížně zvládnutelné.

Zejména u žáků od sedmé do deváté třídy je často možné zaměnit tradiční projev za malování na počítači, poté, co zvládli základní úkony s programem PC – malování. V případě složitějších zadání žáci zpracovávají „virtuální koláž“, což klade určité nároky zejména na intelektovou stránku, neboť musí zvládnout obsluhu panelu nástrojů, který program malování PC nabízí, ale též postupy kopírování, zvětšování, přetáčení apod. Žáci si tak i v hodinách výtvarné výchovy osvojují práci na počítači, což je asi výrazový prostředek budoucích generací.



### **Klasifikační metody**

Klasifikace je formálním vyjádřením hodnocení žáka, jeho prospěchu i chování.

Ke klasifikaci je nutno přistupovat uvážlivě a na základě jeho dokonalé znalosti. Na speciální škole není na klasifikační metody kladen takový důraz, jako tomu je na běžných školách. Kromě toho vzhledem ke specifiku výtvarné výchovy se v tomto předmětu ve větším rozsahu se uplatňuje slovní hodnocení.

Žáci ve všech skupinách jsou vedeni k tomu, aby se hodnocení jejich práce neomezovalo pouze na stanovisko učitele, jakkoli je samozřejmě rozhodující, ale aby se snažili formou diskuse v kolektivu o hodnocení jak své práce, tak jako výtvorů svých spolužáků. Žáci si tak navykli komentovat, co je nápaditě, zdařile a zajímavým způsobem provedeno a ochotně se zapojují do diskuse. Na učiteli pak je, aby tuto diskusi ovlivňoval tak, aby žáci se slabými výkony nebyli frustrováni a necítili neúspěšní. Vyučování výtvarné výchovy tak i vzhledem k takovéto formě hodnocení probíhá opravdu aktivním způsobem.

### **3.2 VYUČOVACÍ FORMY**

Organizační forma výuky představuje vnější, formální stránku výuky. Základní organizační formou výuky výtvarné výchovy na speciální škole je výuková jednotka pravidelně se opakující podle týdenního rozvrhu (Hazuková 1995, 14). Vyučovací jednotku na speciální škole není vázána, oproti vyučovací hodině ve školách běžného typu, na obvyklý limit 45 minut. Kromě toho lze výuku uskutečnit též mimo rámec školy (exkurze, školní hřiště, vycházka k historicky či umělecky významnému místu či budově, parku, k přírodnímu útvaru, ZOO).

Z hlediska výchovně vzdělávacích cílů se v případě výtvarné výchovy z obvyklých typů vyučovací hodiny ( hodina výkladu nového učiva, hodina opakování a fixování učiva, hodina hodnocení žáků a hodina kombinovaná) uplatňuje především hodina kombinovaná.

Z hlediska organizace žáků ve vyučovací jednotce se organizační formy práce dělí na frontální (hromadnou), skupinovou, individuální a projektovou výuku. Individualizovaná forma se pro účely výtvarné výchovy pro žáky s mentálním postižením neuplatní.

**Frontální (hromadná) práce** není pro žáky s mentálním postižením příliš vhodná, protože předpokládá, že všichni žáci pracují bezprostředně pod vedením pedagoga na stejném úkolu a neumožňuje individuální přístup. Proto její využití je

pouze okrajové – např. je-li je cílem hodiny ilustrace dětské knihy, kdy žáci po úvodní expozici samostatně vybarvují předlohy od probíraných autorů.

**Skupinová práce** je při výuce výtvarné výchovy často využívána. Kolektiv žáků je rozdělen na skupiny, jež pracují na společném či zvláště přiřazeném úkolu. Výhodou skupinové práce je vyšší motivace žáků, nevýhodou okolnost, že ve skupině aktivně pracují pouze nejlepší jedinci. Proto je účelné žáky diferencovat do skupin podle různých kritérií (výkonnosti, úrovně projevu, případně tak, aby schopnější pomáhali slabším). V praxi se tato forma dobře uplatňuje při diferenciaci úkolů v rámci tvorby větších celků, např. tvorbě vánočního betléma, na němž se jednotliví žáci podílejí podle svých schopností. V důsledku toho se mohli na této akci podílet žáci všech tří skupin.

**Individuální práce** představuje základní organizační formu na základní škole speciální. Žáci v jejím rámci pracují zcela samostatně na úkolu zadaném učitelem (společném či specifickém pro každého jedince), přičemž hlavním přínosem této formy je vysoká aktivizace žáka. Umožňuje učiteli na základě znalosti žáka přidělit mu úkol odpovídající jeho schopnostem, klade však zvýšené nároky na učitele. Individuální práce se uplatňuje na základní škole praktické v hodinách výtvarné výchovy zejména v podobě dodatkových prací pro žáky s rychlejším pracovním tempem, naopak pro žáky podprůměrné.

**Projektová výuka** je organizační formou projektové metody, jejíž uplatnění v rámci výtvarné výchovy na speciální škole je možné pouze ojediněle u vybraných žáků, zejména v rámci tematických akcí (vánoční, velikonoční výstava apod.).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S ŽÁKY

Při přípravě úkolů pro žáky s mentálním postižením je nejprve třeba brát v úvahu, aby zadání práce bylo vysvětleno jasně a jednoduše formou, která je žákům dobře srozumitelná. Důležitá je pak náležitá úvodní motivace, nejlépe pomocí obrázků a názorných ukázek, co mají žáci v hodině dělat. Nepominutelný význam má také zajištění optimálního prostředí pro plnění zadaného úkolu, zejména příprava pracovních pomůcek. V průběhu vlastní práce je nezbytné žákům věnovat soustavnou pozornost a v případě potřeby jim iniciativně pomáhat řešit problémy, na které při vlastní tvorbě narazili.

Na závěr hraje významnou úlohu hodnocení práce žáků, co se jim zdařilo, případně co by mohli příště udělat lépe. Přitom je však třeba přihlížet k tomu, aby ani žáci se slabšími výkony neztráceli motivaci.

Velký význam má odhad reálných možností žáků, žáky není vhodné přetěžovat a vyžadovat úkoly, jaké nejsou schopni splnit. V případě, že se žákům některý úkol nedaří plnit, je třeba na to okamžitě reagovat. Vůči takovýmto podnětům musí být pedagog velmi citlivý a vnímavý.

Schopnost koncentrace na práci je u žáků s mentálním postižením výrazně menší než u žáků s normálním vývojem. Žáci s mentálním postižením většinou potřebují střídat činnosti mnohem častěji, vydrží se intenzivně soustředit na práci pouze několik málo minut, proto je třeba je průběžně motivovat.

Výtvarná výchova je pro žáky s mentálním postižením určitou formou zábavy, avšak rozvíjí jejich schopnost soustředit se na zadaný úkol. Výtvarný projev, který vnímají jako zábavu či hru, se tak stává dobrým prostředkem pro jejich vzdělávání. Při práci v hodinách výtvarné výchovy žáci musejí zpracovávat celou řadu informací, jako je příprava pomůcek, papíru, barev. Při vlastní práci pod vedením pedagoga se naučí poznávání barev a jednotlivých barevných odstínů, jakož i jednodušších i složitějších pracovních postupů (koláž). Přímým používáním barev a dalších pracovních pomůcek se jejich vědomosti rozšiřují a upevňují.

Každá práce jako součást určitého technologického postupu se musí jednotlivě vysvětlit po malých, krátkých úsecích a dbát na to, zda žák rozumí problému. Valenta a Müller k tomu uvádějí (2003, 390): „*Chceme-li žáky naučit používat odstínové škály, musí nejdříve umět pozorovat průběh barvy v reálu; pracujeme s nejrůznějšími náměty,*

*opět je vhodné využít přírodních motivů – růst stromu s použitím několika barevných odstínů, zbarvení rybníka u břehů a veprostřed...“*

Při přípravě a úklidu pracovních pomůcek si žáci osvojují orientaci v prostoru a navykají používat reálné konkrétní předměty v reálných situacích.

Problematika individuální práce s žáky, jejich vedení při výtvarném projevu, formy pomoci, jaká je jim poskytována při nezdarech a způsob překonávání těchto potíží je demonstrována na vzorku čtyř žáků. Ze žáků praktické školy byli vybráni T., E. a K., ze základní praktické školy z prvního stupně L. a z druhého stupně D.

#### **4.1 ŽÁK L.**

Žák prvního stupně základní praktické školy L. Je mu devět let a trpí lehkým mentálním postižením. Projevuje se jako hyperaktivní. Pochází ze sociálně slabé rodiny, pečuje o něho babička. Rodinné zázemí není podnětné. L. nemá rád barevnost, která je jinak u většiny jeho spolužáků oblíbená (žlutá, fialová, červená, zelená). Jednoduchá zadání, na kterých pracují jeho vrstevníci, nechce plnit. Nechce používat jiné techniky než pastelky nebo mastný pastel. Odmítá jiné výtvarné techniky jako vodové barvy, modelování z keramické hlíny, vybarvování omalovánek, což jeho spolužáci občas s povděkem přijmou. V kresbě je však na daleko vyšší úrovni než oni. Kreslí nejčastěji zvířata, ať již skutečná, zejména psy, tak nadpřirozená - draky. Důležité jsou jejich příznačné atributy: zuby, drápy, oheň z tlamy. U spolužáků si svými obrázky s těmito tématy dobyt jisté uznání.

Obrázek 1: Žák L., Pes



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Plocha výkresu, provedeného mastným pastelem, je dobře rozvržená. Na zeleném trávníku je zobrazena postava psa, jehož agresivní výraz je charakterizován otevřenou tlamou a vyceněnými zuby. Výkres je proveden s nespornou dávkou suverenity, rychle, ale nikoli zbrkle či překotně, nicméně zřejmé, že se L. nehodlá zabývat pro něho podružnými detaily či zdržovat se zdlouhavým dokončováním obrázku. Za vyučovací hodinu je schopen na rozdíl svých spolužáků zhotovit takovéto obrázky dva až tři, což svědčí o jeho hyperaktivitě.

## **4.2 ŽÁK D.**

Žák druhého stupně základní praktické školy D. Je mu čtrnáct let a chodí do sedmé třídy. Vyrůstá v sociálně slabé rodině, má problémové chování. Výuka na druhém stupni je naprosto odlišná od výuky na úrovni národní školy. Většina žáků s přicházející pubertou přirozený výtvarný projev opouští. Stává se velmi často, že žák, který v páté a šesté třídě s lehkostí kreslil, se v deváté „stydí“ projevit. Toto však není jeho případ, kreslí a maluje rád. Vykazuje značný vliv na atmosféru ve třídě a jestliže se rozhodne špatně pracovat, kolektiv má sklon ho následovat. Podařilo se ho přesvědčit, že je talentovaný žák. Snadno pochopil, že když se na zadaný úkol soustředí a cílevědomě se mu věnuje, bývá výsledek jeho práce nejuspěšnější. Na mou radu se snaží využít tuto schopnost k sociálnímu zařazení do kolektivu. Místo, aby se na sebe pokoušel upozornit problémovým chováním, dokáže si získat v kolektivu respekt svými zdařilými výkresy, přičemž chvála jeho výtvarného projevu ho zjevně těší. V hodinách výtvarné výchovy je nápaditý, pracuje s nasazením.

„Portrét kamaráda“ maloval ve dvou vyučovacích celcích na čtvrtce formátu A3 mastným pastelem. Portrét má přes deformované proporce určité individuální rysy: černé krátké vlasy vousy – jde tedy o staršího kamaráda – snědou pleť, modré oči. Stejnou, ne-li ještě větší pozornost D. věnoval oblečení portrétovaného s nášivkou a kapucí.

Není rozhodující, která výtvarná technika je v konkrétní hodině vybrána, vždy je jí příznivě přijímána. Je vhodné se často pracovat s jiným materiálem tak, aby hodiny byly různorodé. Třída byla rozdělena do trojic, kterým byl zadán úkol vytvářet koláž vystřižovanou z časopisů, D. motivoval k výkonu a organizoval práci nejen své skupiny, ale i ostatních. Svoji převahu dává najevo nikoliv agresivitou, ale radou a pomocí. V úvodní motivační části hodiny je třeba v D. vzbudit zájem a nadšení podpořit jeho fantazii, průběžně hodnotit jeho výkon, přičemž často slyší slova o tom, jak je důležité

si procvičovat trpělivost, zručnost, dotažení výkresu až do konce. Jde o vlastnosti, které bude potřebovat v budoucnu v jakémkoliv zaměstnání.

Obrázek 2: Žák D., Portrét kamaráda



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

### 4.3 ŽÁKYNĚ T.

Žákyně praktické školy T. Sedmnáctiletá žákyně chodí do druhého ročníku praktické školy a trpí poruchou chování a emocí. Žije v harmonickém rodinném prostředí. T. má velmi kreativní výtvarný projev, avšak konkrétní výkony se liší případ od případu, neboť jsou ovlivněny její momentální náladou. Výtvarným projevem je názorným zrcadlem jejího vnitřního rozpoložení, jak veliké rozdíly se projevují v jejím chování, tak kolísá úroveň jejích prací. Nerada používá barvy, což je zřejmě ovlivněno jejím věkem. Zde jsou uvedeny dva příklady práce s barvou, z nichž je patrné, že umí pracovat s barevnými odstíny v různých technikách. Kromě nálady na jejím projevu je rozhodující námět a technika zadané práce. Její kresba je rychlá a přesná, zvládá

proporce, dokáže rozvržením plochy dobře vyjádřit děj. Je zřejmé, že téma zvířat, především pohybujících se koní a psů, má dobře odpozorované. Jiná zvířata, jejichž vzezření T. tak dobře odpozorované nemá, by zobrazovala daleko méně úspěšně.

Obrázek 3: Žákyně T., Stádo běžících koní



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Kromě klasické tužky nechce používat ani uhlí ani tuš. Motivace k barevnému projevu je v jejím případě velmi složitá. Jak je ale vidět na akvarelu „Stádo běžících koní“, kde bylo zvoleno zadání, které jí zcela vyhovovalo, dokáže s barvou dobře pracovat. Temně modrá obloha zdůrazňuje expresivní vyjádření dynamického pohybu pádícího stáda koní. Je zřejmé, že T. má cit pro jemné používání barevných valérů.

Další ukáзка je její práce s temperou. Kytice nápadně kontrastuje s její předchozí prací. Záměrně je prezentován příklad tematicky odlišný. Je zřetelné, jak velký vliv má na T. výkon v činnosti, kterou má ráda, její psychické rozpoložení. To se projevilo také nepoměrným rozvržením objektu na ploše. S plným nasazením pracuje jen občas.

V rámci kolektivní práce díky svým schopnostem nápadně vyniká nad svými spolužáky, nemá však zájem kolektivní práci v širším smyslu ovlivňovat či dokonce organizovat. V rámci projektové výuky při tvorbě vánoční výzdoby předkreslovala obrysy figur betlému, které ostatní žáci barevně dotvářeli.

Její nejzdařilejší práce by zdánlivě mohly nasvědčovat tomu, že tedy její výtvarný projev má předpoklady k další kultivaci. Přes veškerou pedagogickou snahu však tomu tak není. T. např. není schopná pochopit základní principy světla a stínu na jednoduchém modelu, jakým je uvedený příklad zátiší. Přes nevyvážené výsledky její

práce pro ni výtvarná výchova představuje oblíbený předmět, kde na rozdíl od jiných předmětů poměrně snadno dosáhne uznání, což nezanedbatelným způsobem na pomáhá její psychice.

Obrázek 4: Žákyně T., Kytice ve váze



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

#### 4.4 ŽÁKYNĚ E.

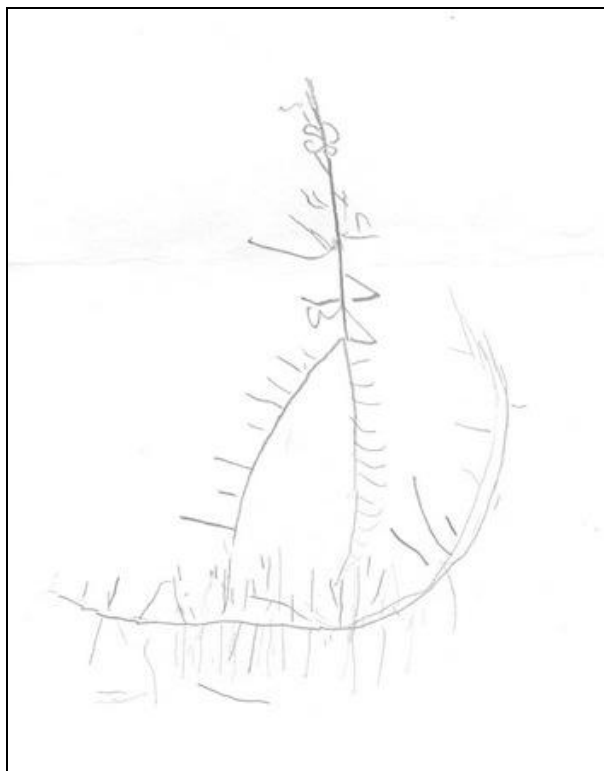
Žákyně praktické školy E. Je jí dvacet let a trpí těžkou mentální retardací. Žije ve fungující rodině, která se o ní stará. V rámci svých schopností je vedena k samostatnosti. Sebeobsluhu zvládá na připomenutí. Komunikace s ní je složitá, velmi špatně artikuluje a má značně omezenou slovní zásobu. Její mentální věk odpovídá 3-6 letům zdravého lidského vývoje. Největší radost projevuje při práci s keramickou hlinou. S nadšením válí nudličky nebo kuličky, které skládá vedle sebe, nalepuje je na sebe a mimovolně tvoří abstraktní obrazce. Takováto práce má smysl z hlediska cvičení jemné motoriky. V barevném projevu, jak s pastelkami, temperami, vodovými barvami, skládá barevné „vzorky“ nerovnoměrně na plochu výkresu. Její zaujetí pro



práci s barvami je hrou, u níž je důležitý pestrobarevný výsledek. Má-li celý kolektiv jako úkol tvorbu koláže, pro E. je třeba zadání individuálně přizpůsobit v tom smyslu, že trhá nastříhané barevné papírové proužky na malé kousky a ty zcela mechanicky nalepuje na čtvrtku, aniž by byla skladba barev rozhodující. Důležitá je okolnost, že celý kolektiv pracuje se stejným materiálem a stejnou technikou, ale pro E. byl úkol modifikován podle jejích schopností. Pracuje se stejným nasazením stejně jako ostatní a s výsledkem své práce může být spokojena právě tak jako oni.

Takováto práce ji uspokojuje stejně jako úklid pracovního stolu na konci hodiny. Výkon jakékoli činnosti, kterou má zafixovanou, jí činí potěšení. V kresbě se vyjadřuje nahodilými „čmáranicemi“, stupně hlavonožce nedosahuje. V ukázce je nakreslený strom. E. tvoří se zaujetím, manuální činnost ji uspokojuje. Svou určitou neobratnost dohání specifickými pracovními postupy. Je zajímavé, že většinu činností dělá ve stoje, ohnutá nad pracovní deskou. V tomto postoji si je jistější než vsedě.

Obrázek 5: Žákyně E., Strom



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

#### 4.5 ŽÁK K.

Žák praktické školy K. Je mu dvacet pět let a trpí střední mentální retardací. Jeho rodinné prostředí je složité. Oba rodiče měl v invalidním důchodu, matka odkázaná na pohyb na invalidním vozíku ke konci jeho docházky na praktickou školu zemřela. Rodinu lze charakterizovat jako špatně socializovanou, trpí nízkou životní úrovní, žije v bytě bez koupelny. Invalidní důchod K. vyřídila sociální pracovnice speciálního pedagogického centra při praktické škole. K. má úzký vztah k otci – tatínek si s ním doma kreslil. Rád kreslil lidské postavy a zvířata, které se opakují. Kresba je jistá a suverénní, ale perspektiva opačná – lidská postava je vždy stejně velká jako dům či slon.

Kresba slona je jednoduchá, lineární, omezuje se jen na obrys postavy zvířete bez zobrazení terénu či pozadí. Linka je zjevně vedena plynule s jistotou, ba rutinou, a postava zvířete je prosta přílišných deformací.

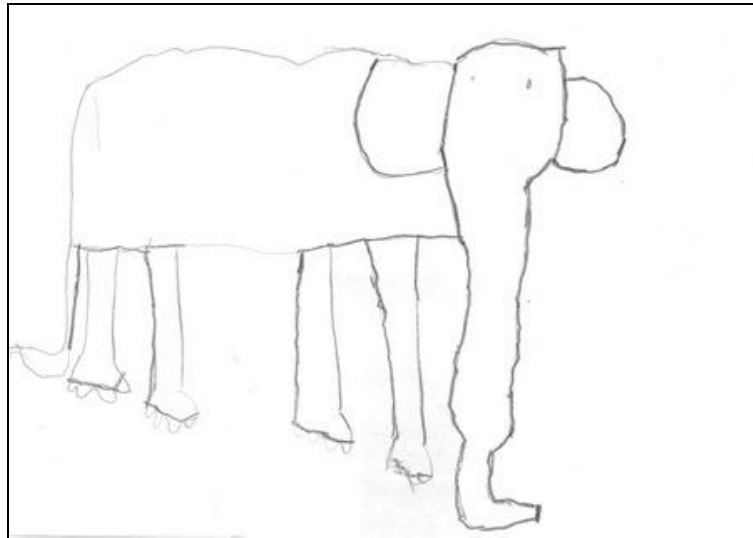
Obrázek 6: Žák K., Cirkus



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Na rozdíl od zdařile provedené, ale jednoduché kresby slona je však K. schopen pod citlivým vedením pomocí motivačního rozhovoru zobrazit podstatně složitější výjev. Na zadání s tématem cirkusu vytvořil obrázek opět představující slona, avšak v důsledku vhodně volených otázek směřujících k zážitku z cirkusového představení si vybavil a zobrazil další postavy. Techniky akvarelu se mu podařilo dobře využít. Užití jasných zářivých barev je důsledkem zafixovaných pracovních návyků (vymývání a utírání štětce, častá výměna vody).

Obrázek 7: Žák K., Slon



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

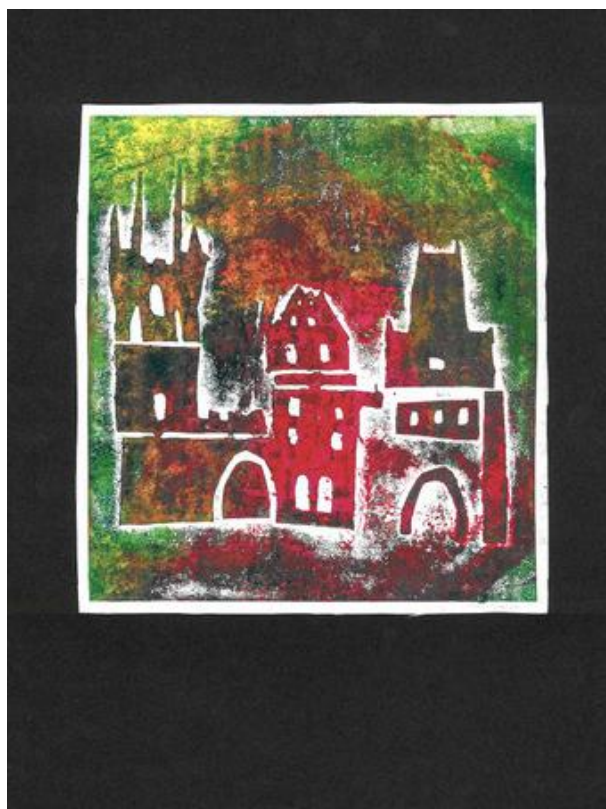
## 5 VÝTVARNÉ TECHNIKY

Je známou skutečností, že zajímavá a efektní technika dodá velmi jednoduchému motivu neuvěřitelný náboj a sílu ve výrazu. Tak jako je obrovský rozdíl mezi obrázkem namalovaným pastelkami a namalovaným temperami, tak je vnímán vnímám rozdíl mezi kresbou tužkou a náročnějšími grafickými technikami jako suchá jehla nebo linoryt. Tyto grafické techniky jsou však pro naše žáky složité a nelze se jimi zabývat.

### 5.1 TISK Z PAPIROVÉ MATRICE

S lehkostí a dětskou hravostí lze naproti tomu vytvořit jednoduchý grafický list – tisk z papírové matrice.

Obrázek 8: Žák 9. třídy, 15 let, Pražský motiv



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Zatímco princip linorytu spočívá v tom, že se do rovné plochy vyrývá požadovaný motiv, tedy materiál se odebírá, což vyžaduje značnou řemeslnou

zručnost, u papírové matrice je postup opačný – materiál se postupně po jednotlivých listech přidává (PRETTE – CAPALDO 1979, 42). Práci s papírem mají žáci zažitou z pracovního vyučování, není tedy nic jednoduššího, než matrici pro tisk vytvořit vystřihováním a postupným vrstvením papíru. Nakreslený jednoduchý motiv se vystřihne, rozprostírá a nalepuje na čtvertku. Pro žáky je vlastně to hra, která je motivuje k dalším nápadům. Z takto vzniklé matrice lze pořídit několik tisků, čili lze zvolit různou barevnost nebo barevnou kombinaci. Významná je okolnost, že při této technice nezáleží na kreslířské zručnosti. Konečný výsledek je pro žáky zpravidla motivující k další výtvarné činnosti.

Na ploše tisku „Pražský motiv“ jsou seskupeny tři motivy historických architektur. Vyobrazení, prováděné podle předlohy je dobře rozmístěno na ploše.

Grafický list na téma Opice na koloběžce má ještě zjevně charakter paňáka z dětských kreseb období naivního realismu, odpovídajícího výtvarnému projevu dětí mladšího školního věku.

Obrázek 9: Žákyně, 22 let, Opice na koloběžce



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

## 5.2 KOLÁŽ

Koláž je technický výrazový prostředek, který značnou mírou rozvíjí tvořivost (Prette – Capaldo 1979, 48-49). Je oblíbená u starších i mladších žáků.

Nepominutelným aspektem tvorby koláže je okolnost, že k její tvorbě je používáno starých, vlastně již „vyřazených“ věcí a žáky zřejmě velice oslovuje, že z výběru tohoto prakticky nepotřebného materiálu jsou schopni vytvářet zcela nové objekty, což jim přináší dvojnásobnou radost. Výhodou praktická školy je v tomto ohledu dostupnost odpadu a zbytků různých materiálů (papír, kartón, textilní odštrížky, odřezky dřeva, plasty, kovové piliny), proto lze vedle koláží tedy vytvářet také asambláže.

Pro účely této práce jsou vybrány tři textilní koláže. Obrázek „Dům s barevnými roletami“ představuje jednoduchý, známý dětský motiv – dům, zahrada s květinami, slunce a obloha.

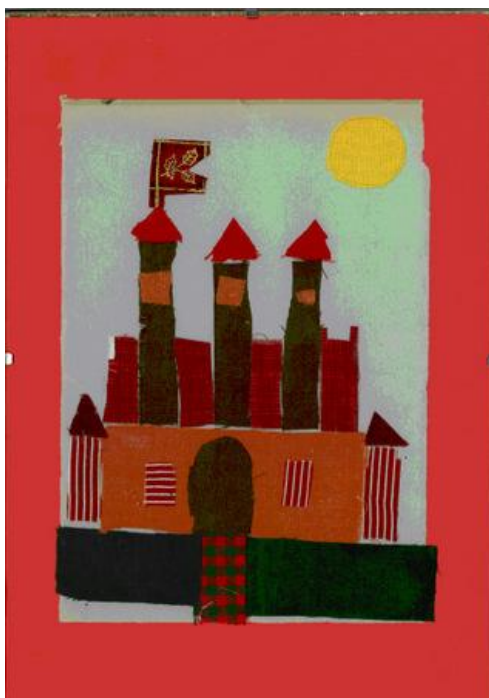
Sedmnáctiletý žák praktické školy vytvořil koláž na téma hradu. Obrázek hradu je jeho oblíbené téma, příznačná je okolnost, že různými technikami je zobrazován stále pouze jeden a tentýž „znak“ hradu. Pečlivost a barevnost odpovídá jeho dobré manuální zručnosti a rozvážené povaze.

Obrázek 10: Žákyně 10 let, Dům s barevnými roletami



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Obrázek 11: Žák, 17 let, Hrad



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Obrázek 12: Žákyně 17 let, Zajíc s květinami



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Na první pohled je zřejmé, že žákyně vytvářela koláž Zajíc s květinami sice se zaujetím, ale že se svojí zručností nevyrovnala autorům oběma předchozích prací. Uspořádání obrázku silně upomíná poměrně raný dětský výtvarný projev, kdy jsou zvířata zobrazována jako lidé. Nicméně výsledný dojem z koláže poskládané z různých k sobě nepatřících vzorů je barevně zajímavý. Je zřejmé, s jakým nasazením ho M. vytvářela.

### 5.3 PROŠKRABÁVANÁ TECHNIKA - SGRAFITO

Hladká kreslicí čtvrtka se celá pokryje vrstvou bílého voskového pastelu, dále se střídavě nanáší nahodile, nebo podle určitého plánu další barevné odstíny, a to od nejsvětlejších po nejtmaší. Na závěr se plocha celého papíru překryje černou tuší. Po zaschnutí se ostrým hrotem vyrývá požadovaný námět. Při realizaci autor využívá vzniklé zajímavé prvky, které podle své fantazie zapracovává do kompozice. Mentálně postižené dítě tento myšlenkový postup nezvládne. Proto je pro něho třeba technologii usnadnit. Žák nakreslí svůj obrázek voskovými pastely. Celý výkres zafixuje průhlednou voskovou vrstvou a přetře tuší. Po jejím zaschnutí odstraňuje černou barvu tvrdým předmětem. Odkrývání obrázku děti baví, pracují se zaujetím.

Obrázek 13: Žákyně 22 let, Čertík



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2



Obrázek „Čertíka“ je na úrovni jednoduchého paňáka s nadměrně dimenzovanou hlavou, tedy mezi pátým až šestým rokem zdravého lidského vývoje.

#### 5.4 MALBA TEMPEROU

Požítí temperové techniky umožňuje docílit všechny variace barev z pěti základních – žlutá, červená, modrá, černá a bílá. Formou hry lze žáky přesvědčit o tom, že barvy si mohou namíchat. Při použití palety, kde máme obecně používaných sedm barev, bílá, žlutá, červená, modrá, zelená, hnědá, černá, děti malují stejně jako pastelkami. Zvolený nebo zadaný námět vybarvují tak, jak to mají zafixováno ve formě určitého znaku – ustálené barevnosti (zelená tráva, žluté slunce, modrá obloha). Pro sytost barevných tónů je barva temperou u všech věkových kategoriích našich žáků oblíbená.

Obrázek 14: Žák 11 let, Kytice ve váze



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Barvy, které jsou na paletě blízko sebe, žáci občas smíchají a tím mimoděk vytvářejí různé odstíny. Malby většiny žáků ožívují jen nechtěné barevné valéry. Princip překvapení je využíván i profesionálními výtvarníky. Nicméně výtvarně vnímavější a schopnější z nich umějí takovou náhodu využít a pak vědomě používají větší

barevnou škálu. Práce s temperou nabízí širokou škálu výrazových prostředků, je však třeba, aby žáci, kteří pro to mají předpoklady, byli k takovému používání temperových barev vedeni. Je pak škoda, pokud vyučující na tuto možnost vedení žáků rezignuje a ponechá je využívat pouze základní odstíny.

Na obrázku Zátíší s vázou byla hlavním předmětem zjevně váza, která zaujímá převážnou část obrázku formátu A3. Významná je však okolnost, že rozvržení malby nepředcházela podkresba tužkou.

## 5.5 JEDNODUCHÁ HRA S TEMPEROU

Vytvořit skvrnu ze tří libovolných temperových barev bylo zadání vyučovací hodiny pro sedmý ročník. Otisk vzniká pomocí nanesení barev na papír, přiložením dalšího listu a přitisknutím s jemným s pohybem. Následně žáci měli procvičit svou představivost a fantazii tím, že se měli pokusit popsat, co abstraktní objekt podle nich představuje a motiv dokreslit rákosovým perem a tuší.

Na konkrétních příkladech lze demonstrovat zdařilé uplatnění této techniky – barevné skvrny byly jen v malém rozsahu doplněny na motiv hlavy psa a vlka.

Obrázek 15: Žák 8. třídy: Pes



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola,  
Vinohradská 54, Praha 2

Obrázek 16: Žák 8. třídy: Pes



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola,  
Vinohradská 54, Praha 2

## 5.6 TECHNIKA KRESBY MASTNÝM PASTELEM

Kresba mastným pastelem je výrazná pro mimořádnou svítivost barev. Materiál je měkký, dá se tedy vrstvit na sebe a prstem rozmazávat. Výhodou je okolnost, že tato technika nevyžaduje finální zafixování, která je nezbytná u použití suchého pastelu. Pro využití v rámci výtvarné výchovy jde o vhodnou a praktickou techniku, určitou nevýhodou však je vyšší cena materiálu. Z toho důvodu je převážně využíván při zájmové činnosti.

Obrázek 17: Žák, 11 let, Šašek



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

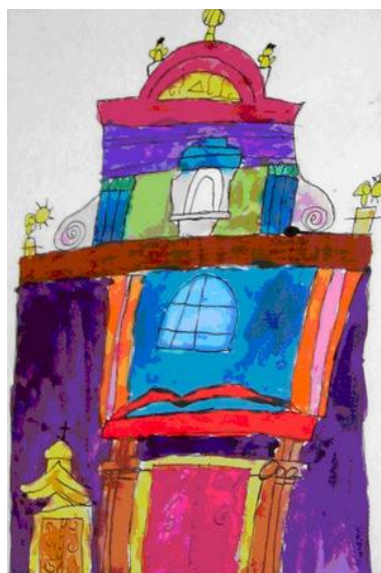
Jednoduše pojatá figura na obrázku Šaška s nadměrně velkou hlavou poukazuje k úrovni poměrně raného dětského výtvarného projevu.

## 5.7 AKVAREL

Použití vodových barev je tradiční technikou užívanou v hodinách výtvarné výchovy. Nejjednodušším postupem je podkresba tužkou, případně tuší, a následné vybarvování takto organizované plochy obrázku. Pouze ti nejschopnější žáci se dokáží vyjádřit technikou akvarelu přímo, bez takového přípravy. Anilínové barvy jsou u žáků v oblibě pro jejich jasnou a výraznou barevnost. V současné době je tento druh barev již zdravotně nezávadný, proto je možné s nimi ve škole pracovat bez nebezpečí i

s handicapovanými žáky. Zajímavou a hravou variantou užití vodových barev je jejich aplikace na tzv. vlhké pozadí. Na předem navlhčený papír žáci nanášejí jednotlivé odstíny, a snadno tak dosahují jemných přechodů valérů, které by běžným postupem nedokázali – až na běžné výjimky - namíchat.

Obrázek 18: Žákyně 13 let, Kostel sv. Ignáce Na Karlově náměstí v Praze



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Obrázek kostela sv. Ignáce na Karlově náměstí v Praze byl vytvořen podle předlohy. Žákyně si pomohla předkresbou tužkou a tuší, což jí umožnilo ztvárnit i poměrně drobné detaily.

Obrázek 19: Žák 20 let, Cirkus



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Obrázek s námětem cirkusu je prací dvacetiletého žáka. Je předkreslen tužkou a poté malován do vlhkého pozadí.

Obrázek 20: Žákyně 15 let, Pampelišky



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Pampelišky jsou prací patnáctileté žákyně s poruchou chování z dobře situované rodiny. Žákyně s výrazným výtvarným talentem po ukončení základní praktické školy nastoupila na učební obor aranžérky. Kvalita provedení bez předkresby tužkou dokládá rutinní výtvarný projev na velmi dobré úrovni.

## 5.8 KERAMICKÁ HLÍNA

Hlína vhodná ke keramickému zpracování je materiál, který provází člověka od pravěku až dodnes. Z keramiky byly zhotoveny jak první užité nádoby, vypálené na živém ohni, stejně jako figurky, znázorňující stylizované lidské postavy. Keramické předměty a dekorativní objekty jsou dodnes běžnou součástí našeho životního prostředí, což je zapotřebí žákům přiblížit.

V současné době lze bez problémů vybavit výtvarnou dílnou moderní elektrickou keramickou pecí.

Prostorové vyjádření je pro žáka stejně důležité a přirozené, jako kresba či malba. Práce s keramickou hlinou je příjemná a její výrobek je po výpalu trvalý. Výsledek takovéto práce je proto kvalitativně odlišný od případného modelování z běžně dostupných materiálů, s nimiž žáci případně mohou pracovat doma (plastelína).

Obrázek 21: Žák, 10 let, Ovečka



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Válení kuliček a nudliček z hlíny procvičuje žákům jemnou motoriku a vede ke zdokonalování jejich zručnosti. Vytvářením otisku a vrypů do hlíny žáci vytvářejí ornamenty a dekory, zachovávající určitý rytmus. Žáci na prvním stupni modelují drobné dekorativní předměty. Misku vytvarovanou z hroudy hlíny, svícínek ve tvaru hada ze stočeného válečku. Formou jednoduchého plochého reliéfu žáci znázorňují figurky zvířat pomocí vrstvení materiálu. Manuální zručnost žáků druhého stupně dovoluje přikročit ke složitějším technologickým postupům při modelování. Stavění dutého tvaru z plátu umožňuje vytváření keramických figurek. Např. výroba betlému sestávající z keramických figurek je vhodné téma pro kolektivní práci.

Na třetím stupni se pracuje s keramickou hlínou v rámci předprofesní přípravy. Výuka je zaměřena řemeslným směrem. Vystavění nádoby za pomoci jednoduchých forem je manuální činnost, ale zhotovení barevného dekoru je činnost výtvarná. Při barevné úpravě keramického střepu lze použít minimálně dva technologické postupy. Dekorování engobou umožňuje kresbu ostrým hrotem (princip sgrafita), kresbu lze přirovnat ke kresbě tužkou na papír. Glazování barevnými glazurami nabízí zcela jiné možnosti. (RADA 1990, 64)

Obrázek 22: Žákyně 14 let, Tanečnice



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Cesta k dokonalému finálnímu výrobku však skrývá celou řadu záludností. Nepoučený dospělý člověk bez jakéhokoli handicapu si jen obtížně dokáže představit, jaký postup vede k požadovanému výsledku, protože je třeba počítat s naprostou odlišností barevnosti glazury před a po výpalu. Světlounce hráškově zelená se výpalem změní v temně chromovou zeleň, světle růžová může být po výpalu šarlatově červená, cihlově červená, či dokonce může nabýt barvy kobaltové modři. Tyto složité chemické a fyzikální procesy není nutné a vlastně ani možné žákům vysvětlovat, protože takový výklad by zásadně přesáhl rámec výuky v praktické škole. Barevnost glazování nicméně vyžaduje poměrně složitou komunikaci mezi pedagogem a žákem a klade na pedagoga zvýšené nároky. Podivuhodné změny materiálu v důsledku výpalu však žáky neobyčejně oslovují a vzbuzují v nich údiv, překvapení a nadšení, což ve svých důsledcích vede k jejich zájmu o tento druh výtvarné činnosti.

Jako příklad této techniky je prezentována váza a miska s dekorem kocoura. Dekor obou nádob provedl osmnáctiletý žák se středním mentálním postižením. Jde o opakovaný, naprosto totožný motiv zobrazení zvířete, který tento žák vždy kreslil při hodinách výtvarné výchovy, nehledě na to, jaké obdržel zadání. Jiný motiv, než kočku a kocoura, kreslit odmítá.

Nezasvěcený pozorovatel nezaznamená rozdíl mezi rutinní kresbou řemeslníka, který zhotovuje stylizovaný dekor keramické nádoby od žákova výtvaru na úrovni kresby mladšího dítěte, který je rovněž na obou nádobách totožný.

Obrázek 23: Žák 18 let, D., Váza a miska s motivem kocoura



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

## 5.9 MALOVÁNÍ NA POČÍTAČI

Výše uvedený přehled výtvarných technik, které je dnes již možné označit jako tradiční, doplňuje malování na počítači. Práce s počítačem oslovuje žáky všech věkových kategorií a těší se mimořádné oblibě. Po zvládnutí základních úkonů programu jsou žáci schopni vytvářet v elektronické podobě např. „virtuální koláže“.

Obrázek 24: Žák 11 let, Dům v lese



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2



## 6 KAZUISTIKA

K. je dvaadvacetiletý žák druhého ročníku praktické školy, má středně těžkou mentální retardaci a je nefunkční autista.

Žije se svým otcem, který se mu věnuje. Na první pohled je jeho chování zvláštní, ale milé. Charakteristická pro jeho poruchu je usilovná snaha mít ve všem řád. Podobně jako je pro něho důležité datum daného dne, dne předchozího či následujícího, musí se při chůzi do schodů na každém patře a mezipatře zatočit dokola. Při řeči používá jen jednoduché věty a slovní spojení. Rozumí základním, běžným instrukcím, je nutné mu vše často opakovat a respektovat jeho oblibu pro hmotný či nehmotný detail a rituál.

### 6.1 OSOBNÍ ANAMNÉZA:

K., žák 2. ročníku praktické školy, narozen 1991

Chlapec se narodil ze 4 gravidity (3 předchozí těhotenství byla uměle přerušena), porod SC 14 dní po termínu. Opožděný raný psychomotorický vývoj. Pro hyperkinetický syndrom a artistickou symptomatiku je v péči neurologa a psychiatra. Žije s otcem, který se o něj stará. Od dětství vzděláván ve speciální škole ve třídě pro děti s poruchou artistického spektra, vyučován byl podle IVP. V současné době navštěvuje praktickou školu a také dochází do denního stacionáře.

Závěr psychologického vyšetření :

Celková úroveň mentálních schopností chlapce je v pásmu středně těžké mentální retardace, ve prospěch složky názorové a paměti. Celkově je opožděn psychomotorický vývoj a kvalitativně narušena sociální interakce, komunikace a myšlenkové funkce. Časté stereotypie, bizarnosti v chování a perseverace odpovídají pervazivní vývojové poruše dětskému autismu. Komunikuje v jednoduchých větách, často odbíhá od tématu, ulpívá na detailech. Řeč dyslalická, vývojově opožděný grafomotorický projev, simplexní a schematická kresba. Pro nesamostatnost a desorientovanost v sociálních vztazích a vazbách vyžaduje trvalou péči a dohled dospělé osoby.

Závěr speciálně pedagogického vyšetření :

Žák je pravák. Rozumí běžným instrukcím a v mezích svého mentálního postižení je schopen školní práce. Vyžaduje dodržování navykklých rituálů a důsledně vykonává naučený pracovní postup. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, jeho řeč je

mírně dyslalická. Požadavky školního vzdělávacího plánu při uplatnění individuálního přístupu zvládá a zařazení do praktické školy dvouleté je vhodné.

## 6.2 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKA Z POHLEDU VYUČJÍCÍHO VÝTVARNÉ VÝCHOVY:

K. má radost z manuální činnosti a vždy dodržuje důsledně postup, na který si zvykl. V aktivitách, které si osvojil, je pedanticky důsledný a precizní. K jeho zařazení do tohoto vzorku žáků vedla jednak charakter jeho výtvarného projevu, jednak komunikace s ním, která je svým způsobem inspirativní, protože při ní je nezbytné domýšlet, co vlastně chtěl vyjádřit. V kreslení či malování je spontánní. Charakteristická pro jeho poruchu je skutečnost, že ve svém výtvarném projevu vždy důsledně vyplní celou plochu výkresu a dává důraz na detaily, např. prsty na ruce nebo uši – ať již lidské, či zvířecí. Opakující se prvky, jako je sněhová vločka, kreslí v dokonale stejné velikosti a dodržuje mezi nimi přesné vzdálenosti. Na každém výkresu musí napsat datum a své jméno. Jeho písmo je dětské, avšak velmi úhledné, působí téměř kaligrafickým dojmem. Jeho projev odpovídá svými znaky charakteristice, kterou podává McGregor (1995, 60): *„Autistické děti mají obtíže s percepcí soustředěnou na předmět, což samozřejmě vede často k pozorovanému ritualizovanému a stereotypnímu užívání předmětů a možná i k jejich zřejmým obtížím se symbolickým myšlením. Na druhé straně je tato percepcie, soustředěná na pozorovatele, možná předurčuje k tomu, že jsou perfektními kreslíři, protože vždycky něco vidí jakoby poprvé.“*

Blíže jsou uvedeny čtyři situace, tvorbu tří výkresů a modelování z keramické hlíny:

### **Vyjádření zážitku (děje)**

Žákům byl zadán úkol zobrazit příběh, zážitek, tudíž vyprávění děje. Kuba samozřejmě nechápal, co se po něm vyžaduje, zadání bylo pro něho příliš abstraktní. Celý předchozí týden na setkání všem sděloval svůj neobyčejný zážitek, jak plul na parníku do zoo. Po vysvětlení, že jeho výlet do zoo je takovým zážitkem, jaký by mohl ztvárnit, se K. dal do práce a začal svůj zážitek z výletu zobrazovat, nakreslil parník. Pochválila jsem ho a zeptala se, co viděl na břehu. Po dalších cílených otázkách odpověděl, že lidi, domy, dokonce svými omezenými výrazovými prostředky snažil popsat plavební komoru zdymadla, tedy zařízení, které předtím vůbec neznal. V návaznosti na to ji nakreslil z nadhledu s lidmi na ní.

Obrázek 25: Žák 22 let, Výlet do ZOO



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Díky cílenému vedení byl K. schopen svůj zážitek, který předtím popisoval verbálně, podrobně vyjádřit na svém obrázku. Pomocí jeho kresby jsme se dozvěděli podrobnosti, které považoval za důležité, ale jinak by je nesdělil a bez tohoto vedení sdělit nedokázal.

Kresbu pastelkami žáci upřednostňují, protože na ni jsou zvyklí. Ze zkušenosti vím, že jiné techniky jsou efektnější, proto ráda volím třeba mastný pastel nebo temperu. Druhý a třetí příklad tedy představuje malba temperou.

### **Zátiší 1**

Dalším zadáním bylo zátiší. Pomocí projekce děl známých výtvarných umělců jsem žákům vysvětlila, co je to zátiší. Z diskuse se žáky vyplynulo, že je jim nejbližší takový motiv zátiší, kde je znázorněno jídlo. Zobrazený talíř a na něm ležící ryba, představuje na jedné straně obecně srozumitelný znak jídla, na druhé straně jde o vděčný námět z výtvarného hlediska. Kompoziční schéma s vřetenovitým předmětem vloženým do kruhu v podobě talíře s rybou, resp. jídelm obecně tak představuje vděčné převedení zátiší jako nového pojmu do dětského světa.

Žáci tedy malovali to, co rádi jedí, většinou jídlo na talíři. Také K. dlouho přemýšlel co rád jí, posléze zvolil zmrzlinu. Zmrzlinu však nezachytil na talíři, ale v poháru, jehož kalich zobrazil jako obdélný útvar, ale podstavec jako ovál pozorovaný

z nadhledu. S jistou nadsázkou se dá říci, že se mimoděk přiblížil „kubistickému“ pohledu na předmět. Záliba v pravoúhlých, hranatých tvarech je pro jeho výtvarný projev charakteristická, ale v tomto případě si zřejmě vybavil poháry ze školní kuchyňky, které tvarově přibližně odpovídají jeho vyobrazení. Měl k dispozici základních šest barev. Jediným problémem pro něj byla fialová. Tam byla na místě moje slovní rada, na jejímž základě použil modrou a červenou, aby získal fialovou. Opět se potvrdila jeho důslednost. Čokoládová, vanilková, jahodová a borůvková. K. svým naivním stylem namaloval zmrzlinový pohár. V tomto případě není na závalu podkreslení linky tužkou. Ocenila jsem jisté tahy štětcem a v podstatě dokonalé rozvržení na ploše, jakož i působivé černé pozadí. Jestliže bude tento „obraz“ viset v neutrálním prostředí, poznáme na první pohled, že ho maloval mentálně postižený člověk?

Obrázek 26: Žák 22 let, Zátíší se zmrzlinou



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

## Zátíší 2

Třetím úkolem bylo rovněž zátíší, tentokrát kytice ve váze. Opět malba temperou, ale s větší barevnou škálou. Každý žák měl svoji paletu s více odstíny barev, cílem bylo míchání svých vlastních odstínů. Malovali jsme podle předlohy kytice šefříků. Reakce každého žáka na práci podle předlohy jsou různé. Nejčastěji se bojí a jsou přesvědčeni, že takový úkol nezvládnou a je třeba je povzbuzovat. Jiní se do práce pustí s vervou, další nesměle. K. absolutně nezaváhal a namaloval rozměrnou

vázu, z níž ční nevelká schematická, téměř symetrická rostlina se zeleným stonkem a barevnými „listy“, které znázorňují květenství šeříku.

Obrázek 27: Žák 22 let, Kytice šeříku



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Vyvstává samozřejmě otázka, zda K. takto skutečně vnímá bohatou kytici šeříku, či zda se spíše uchýlil jen ke schématu pro květ nebo rostlinu, které jen mírně přizpůsobil skutečnosti. Je zřejmé, že je pro něho důležité barevné provedení, zábava, kterou mu přináší hra s barvou na paletě. Lze sotva předpokládat, že míchání odstínů je výsledkem nějaké cílené úvahy. Jak bylo již uvedeno výše, K. je velice důsledný. Použil všechnu červenou barvu, kterou měl tak, aby žádná nezbyla, potom stejným způsobem pokračoval s ostatními barvami. Problém nastal, když na talířku zůstala jen běloba. Rada byla prostá, tam kde chceš mít bílou, tak to vybarvi bílou. Proto je pozadí zbarvené do růžova a světle fialova, není jednolitě. Výsledek však vypadá zcela záměrně. Obrázek je zajímavý a na první pohled by divák nepředpokládal, že pro K. bylo důležité spotřebovat všechny barvy. Někteří spolužáci jeho pracovní postup okopírovali, což rozhodně nebylo na škodu.

### **Modelování**

S keramickou hlinou K. pracuje s nesmírným zaujetím. Jestliže žáci mají volné téma a většina z nich se pokouší vymodelovat jednoduché figurky, K. cílevědomě válí stejnoměrné válečky, do nichž vrývá různé ornamenty. Z nich si pak s oblibou modeluje čísla a sestavuje datum. Na rozdíl od malby a kresby je třeba při modelování konkrétních výrobků žákům podrobněji popsat, resp. předvést pracovní postup, protože

na zhotovování trojrozměrných předmětů z tohoto materiálu mají jen nevelkou zkušenost. Společně jsme vytvářeli dekorativní misku a svícínek ve tvaru listu.

Obrázek 28: Žák 22 let, Svícen



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

Není to volné modelování, spíše řemeslný postup. Předměty zhotovené tímto žákem dokládají jeho manuální zručnost a preciznost, která zasluhuje pozornost. Na fotografii nádoby jsou dobře viditelné úhledné voluty, jejich zhotovení opravdu není jednoduché. Propojení těla nádoby s plastickým dekorem je poměrně náročné, protože tuhost jednotlivých komponentů je rozdílná, přičemž prvky dekoru jsou křehké a při spojování mohou snadno prasknout. Jde o pracovní úkony, relativně obtížné i pro žáka s normálním vývojem.

Obrázek 29: Žák 22 let, Miska



Zdroj: Základní škola praktická a Praktická škola, Vinohradská 54, Praha 2

K. je zvládá poměrně snadno a rychle, což dokládá jeho zručnost a zároveň i trpělivost, kromě toho sestavování ornamentů z volut a kuliček vyžaduje určitý cit pro materiál. Svícínek je zase důkazem toho, jak je K. přesný. Je třeba vykrojit tvar podle listu, postavit, vyretušovat a naglazovat. Výsledná podoba zhotovených předmětů dokládá jeho zaujetí pro pracovní činnost. Odpovídá to charakteristice, formulované J. Šickovou-Fabrici (2008, 83): *„Mentálně postižení, někdy nazývaní „věčnými dětmi“, nechápou události ve svém životě a ve světě jako takové „rozumem“, ale jsou schopni chápat svět okolo sebe „srdcem“, emocemi. Umělecké aktivity, které rozvíjejí tvořivost, budují v jedincích s mentální retardací schopnost být kreativní i v jiných oblastech praktického života. Zejména modelování z hlíny, jež probíhá prostřednictvím hmatu, je vhodnou technikou budující uvědomování si vlastního těla, body image, což je důležité při tvorbě adekvátního sebevědomí a sebehodnocení.“*

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce postihuje aspekty výtvarné výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením. Ze své praxe mohu srovnat a posoudit, že jde o odlišné působení než na běžné základní škole.

Pedagog musí počítat s mírou a variabilitou postižení žáků, jejich momentální dispozicí a tomu aktuálně přizpůsobit metody a způsoby své práce. Je vždy zajímavé prvotní seznámení se s žákem, společné hledání jeho možností výtvarného projevu a sebevyjádření, způsobů verbální a nonverbální komunikace. Každý člověk má svou výjimečnost a výtvarný projev je jednou z možností, jak ji žák s mentálním postižením může projevit. Mnohé z výtvarných prací jsou překvapivé svou kompozicí, volbou barev i precizností. Výtvarná výchova významně přispívá k rozvoji žáka, jeho jemné motoriky, zručnosti, estetického vnímání, postřehu a pozornosti, ale přináší mu i pocit radosti, sebeuspokojení, pozitivní odezvy a růstu sebevědomí.

Výtvarná výchova je vyučována podle školního vzdělávacího plánu. Je velkou výhodou, že tento plán tvoří učitelé sami a mohou jej vypracovat v návaznosti na konkrétní podmínky a možnosti své školy. Naše škola je pro výuku výtvarných činností velmi dobře vybavená, takže mohu žákům nabídnout širokou škálu výtvarných technik. Pestrost vyučovacích hodin, spolu s individuálním přístupem a neustálým hledáním optimálních možností pro každého žáka, jsou cestou k jednotlivým dílčím úspěchům a k radosti z výsledků práce.

Variabilitu metod, forem i technik práce dává i to, že vyučuji na všech třech vzdělávacích stupních školy, tedy žáky ve věkovém rozpětí od 6 do 26 let. Vzhledem k jejich postižení nelze předpokládat, že konkrétní věk odpovídá jejich mentální úrovni. Důležitá je okolnost, že vyučovací hodiny na I. stupni jsou plny entuziasmu a radostné tvorby. Žáci II. stupně, s nástupem puberty, se často stydí výtvarně projevit a je nutno jim hodiny atraktivně doplnit výtvarnou činností na počítači, tvorbou koláže, společného díla, batikováním atp. Výtvarný projev našich nejstarších žáků (střední školy) se již někdy blíží úrovni běžné u mladších žáků základních uměleckých škol. Složitější techniky – např. keramiku, monotyp atp. se snažím přiměřenou formou realizovat již na obou nižších stupních. Práce s žáky III. stupně je náročná i tím, že vedle různého stupně mentálního postižení mají ve větší míře i různá jiná závažná onemocnění a poruchy, které je výrazně omezují v běžném životě. Přesto mnozí z nich dosahují originálních a zajímavých výsledků ve výtvarném projevu, což je významné pro jejich vnitřní sebehodnocení, prožitek úspěchu a další socializaci.



Možnost seberealizace žáků na základní praktické škole a praktické škole v rámci výtvarné výchovy hraje podstatně vyšší úlohu než na běžné základní škole, kde se zejména úspěšnější žáci často realizují v předmětech, vyžadujících značnou úroveň abstraktního myšlení. Naproti tomu žáci s mentálním postižením jsou mnohdy manuálně zruční a výtvarná výchova může výrazně ovlivnit jejich předprofesní přípravu. Může se proto jevit jako diskutabilní, zda bude efektivní preferovat na praktické škole dvouleté rozsah výuky jazyků na úkor výtvarné výchovy.

Mou práci pedagoga a speciálního pedagoga obohacuje osobní předchozí výtvarné vzdělání a výtvarná praxe. Znalost vlastností různých materiálů i technik mi umožňuje upravit je a nabídnout žákům a rozšířit tak jejich znalosti, možnosti i způsoby výtvarného sebevyjádření.

Chci naučit žáky hledat a vnímat krásu, prožít radost tvorby a vlastním vytvořením výtvarného produktu obohatit své nejbližší okolí, rozšířit jim obzory o užití škály nových materiálů a technik, dodat jim odvalu k vyjádření a hledání nových možností, postřehů a vidění světa.

Poznámka: V průběhu zpracování mé bakalářské práce došlo ke změně názvu naší školy. Od 1.10. 2012 nese název Základní škola a Střední škola, Vinohradská 54, Praha 2.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů:

- BLAŽEK, B. – OLMROVÁ, J., *Krása a bolest*, 1. vydání, Praha, Panorama 1985
- ČÁP, J., *Psychologie pro učitele*, 3. vydání, Praha, SPN 1987
- DAVIDO, R., *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 1. vydání, Praha, Portál 2001, ISBN 978-80-7367-415-1
- FLÁDR, R., *Modelování pro lidové školy umění*, 1. vydání, Praha Státní pedagogické nakladatelství, 1967
- FRAIBERGOVÁ, S. H., *Magické roky*, Praha, Triton, ISBN 80-7254-270-2
- HAZUKOVÁ, H., *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné podobě*, 1. vydání, Praha, skripta PedFUK 1995
- JEDLIČKA, R., *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*, Praha, Univerzita Karlova 2001, ISBN 80-7290-070-6
- KASTOVÁ, V., *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*, Praha, portál 1999,
- KOHOUT, K., *Základy obecné pedagogiky*, Praha, UJAK 2007, ISBN 978-80-86723-38-9
- KOLEKTIV, *Defektologický slovník*, Praha, SPN 1984
- KRATOCHVÍL, S., *Psychoterapie*, 3. přepracované vydání, Praha, Avicenum 1987
- MALACH, J., *Teorie metodiky výchovy*, Praha, UJAK 2010, ISBN 978-80-86723-93-8
- McGREGOR, Ian, *Neobvyklý vývoj dětské kresby:co prozrazuje o dětském umění*, in: *Arteterapie s dětmi*, uspořádaly C. Caseová A t. Dalleyová, 1. vydání, Praha, Portál1995, 49 – 63, ISBN 80-7178-065-0
- NÝVLTOVÁ, V., *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, 2. upravené vydání, Praha, UJAK 2010, ISBN 978-80-86723-85-3
- PŘINOSILOVÁ, D., *Diagnostika ve speciální pedagogice*, 1. vydání, Brno, Paido 2007, ISBN 978-80-7315-157-7
- RADA, P., *Techniky keramiky*, 1. vydání Praha, Aventinum 1990, ISBN 80-85277-47-6
- READ, H., *Výchova uměním*, 1. vydání, Praha, Odeon 1967
- PRETTE, M.,C. - CAPALDO, A., *Tvořivost, tvar, farba*, 1. vydání, Bratislava, Mladé letá 1979

RYNEŠOVÁ, P. - CHLÁDKOVÁ, K., *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*, Praha 2008

ŠICKOVÁ – FABRICI, J., *Základy arteterapie*, 2. vydání, Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-408-3

ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace*, 1. vydání, Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-506-7

UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, 2. vydání, Praha, SPN 1978

VALENTA, M. - MÜLLER, O., *Psychopedie teoretické základy a metodika*, 1. vydání, Jihlava, Parta 2003, ISBN 80-7320-039-2

VASARI, G., *Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů I*, 2. vydání, Praha, Odeon 1976

#### **Seznam použitých internetových zdrojů:**

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A PRAKTICKÁ ŠKOLA. *Školní vzdělávací program Základní škola praktická*. [online] Praha, 2010. Dostupné z:  
[http://skolavinohradska.cz/NOVY\\_%20SKOLNI\\_VZDELAVACI\\_PROGRAM\\_cele.doc](http://skolavinohradska.cz/NOVY_%20SKOLNI_VZDELAVACI_PROGRAM_cele.doc)

PACLOVÁ, R, *Estetická výchova a její přínos pro rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově žáků s mentálním postižením*, 2011, [online], dostupné z:  
[http://is.muni.cz/th/92844/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/92844/pedf_m/Diplomova_prace.txt), [online], přílohy:  
[http://is.muni.cz/th/92844/pedf\\_m/Prilohy\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/92844/pedf_m/Prilohy_prace.pdf) [online] cit. 13.4. 2013

#### **Seznam ostatních zdrojů:**

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A PRAKTICKÁ ŠKOLA, *Školní vzdělávací program pro obor vzdělání Praktická škola dvouletá*, Praha 2010

Listina práv a svobod, zákon č. 2/1993 Sb. z 16.12.1992, Sbírká zákonů České republiky, částka 1, 17-23

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol , z 22.3. 1984 , Sbírká zákonů České republiky, částka 5, 110-123

Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství , z 13.12.1990, Sbírká zákonů České republiky, částka 91, 2097-2102

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání úmluvy o právech dítěte, Sbírka zákonů České republiky, částka 22, 502-510

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, z 24.9.2004, Sbírka zákonů České republiky, částka 190, 10262-10324

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, z 24.9.2004, Sbírka zákonů České republiky, částka 190, 10333-10344

Vyhláška MŠMT č. 47/2005 Sb. o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, z 18.1.2005, Sbírka zákonů České republiky, částka 12, 315-318

Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, z 18.1.2005, Sbírka zákonů České republiky, částka 12, 319-327

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, z 9.2. 2005, Sbírka zákonů České republiky, částka 20, 490-502, ISSN 1211- 1244

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními zdravotními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, z 9.2. 2005, Sbírka zákonů České republiky, částka 20, 503-508, ISSN 1211-1244

Vyhláška MŠMT 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, z 18.9.2006, Sbírka zákonů České republiky, částka 148, 6250, ISSN 1211-1244

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, legislativní a právní odbor, oddělení školské legislativy, *Právní výklady 1/2005*, Č.j. 20 556/2005-14, 14. Tvorba názvu právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení

## SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1: ŽÁK L., PES .....	42
OBRÁZEK 2: ŽÁK D., PORTRÉT KAMARÁDA .....	44
OBRÁZEK 3: ŽÁKYNĚ T., STÁDO BĚŽÍCÍCH KONÍ .....	45
OBRÁZEK 4: ŽÁKYNĚ T., KYTICE VE VÁZE .....	46
OBRÁZEK 5: ŽÁKYNĚ E., STROM .....	47
OBRÁZEK 6: ŽÁK K., CIRKUS .....	48
OBRÁZEK 7: ŽÁK K., SLON .....	49
OBRÁZEK 8: ŽÁK 9. TŘÍDY, 15 LET, PRAŽSKÝ MOTIV .....	50
OBRÁZEK 9: ŽÁKYNĚ, 22 LET, OPICE NA KOLOBĚŽCE .....	51
OBRÁZEK 10: ŽÁKYNĚ 10 LET, DŮM S BAREVNÝMI ROLETAMI .....	52
OBRÁZEK 11: ŽÁK, 17 LET, HRAD .....	53
OBRÁZEK 12: ŽÁKYNĚ 17 LET, ZAJÍC S KVĚTINAMI .....	53
OBRÁZEK 13: ŽÁKYNĚ 22 LET, ČERTÍK .....	54
OBRÁZEK 14: ŽÁK 11 LET, KYTICE VE VÁZE .....	55
OBRÁZEK 15: ŽÁK 8. TŘÍDY: PES .....	56
OBRÁZEK 16: ŽÁK 8. TŘÍDY: PES .....	56
OBRÁZEK 17: ŽÁK, 11 LET, ŠAŠEK .....	57
OBRÁZEK 18: ŽÁKYNĚ 13 LET, KOSTEL SV. IGNÁCE NA KARLOVĚ NÁMĚSTÍ V PRAZE ..	58
OBRÁZEK 19: ŽÁK 20 LET, CIRKUS .....	58
OBRÁZEK 20: ŽÁKYNĚ 15 LET, PAMPELIŠKY .....	59
OBRÁZEK 21: ŽÁK, 10 LET, OVEČKA .....	60
OBRÁZEK 22: ŽÁKYNĚ 14 LET, TANEČNICE .....	61
OBRÁZEK 23: ŽÁK 18 LET, D., VÁZA A MISKA S MOTIVEM KOCOURA .....	62
OBRÁZEK 24: ŽÁK 11 LET, DŮM V LESE .....	62
OBRÁZEK 25: ŽÁK 22 LET, VÝLET DO ZOO .....	65
OBRÁZEK 26: ŽÁK 22 LET, ZÁTIŠÍ SE ZMRZLINOU .....	66
OBRÁZEK 27: ŽÁK 22 LET, KYTICE ŠEŘÍKU .....	67
OBRÁZEK 28: ŽÁK 22 LET, SVÍCEN .....	68
OBRÁZEK 29: ŽÁK 22 LET, MISKA .....	68

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Barbora Podmolová

**Obor:** Bc. SPPGV

**Forma studia:** Kombinovaná

**Název práce:** Výtvarný projev žáka základní školy praktické a praktické školy

**Rok:** 2013

**Počet stran textu bez příloh:** 63

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 24

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 2

**Počet ostatních zdrojů:** 13

**Vedoucí práce:** Mgr. Iva Duksová