

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Bakalářská práce

Olomouc 2023

Petra Dostálová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Bakalářská práce

Petra Dostálová

Artefiletika

Využití artefiletických prvků

u dětí s poruchou

intelektu

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma: „Artefiletila“ s podtématem: „Artefiletické prvky u dětí s poruchou intelektu“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucího mé bakalářské práce. Veškeré použité zdroje a literaturu řádně cituji v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s možností využití této práce pro studijní účely Univerzity Palackého v Olomouci s odkazem na zdroj informace v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., autorský zákon.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Anně Boček Ronovské, PhD. za její čas, vstřícnost a odborné vedení práce, ostatním vyučujícím za poskytnuté rady ohledně psaní odborných prací. Dále chci poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu a v neposlední řadě především všem účastníkům šetření a speciální škole v Olomouci, za poskytnutí jejich prostor, za ochotu a spolupráci při realizaci praktické části.

Obsah

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Úvod | 6 |
| 2 | Artefiletika | 9 |
| 2.1 | Definice | 9 |
| 2.2 | Vývoj | 10 |
| 2.3 | Koncepce | 10 |
| 2.4 | Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií | 12 |
| 3 | Osoby s poruchou intelektu | 14 |
| 3.1 | Definice | 14 |
| 3.2 | Specifické obtíže u osob s poruchou intelektu | 15 |
| 3.3 | Specifika ve výtvarné tvorbě u osob s poruchou intelektu | 16 |
| 4 | Využití artefiletických prvků u dětí s poruchou intelektu | 21 |
| 4.1 | Charakteristika skupiny | 21 |
| 5 | Koncepce návrhů výukových situací | 23 |
| 5.1 | Výtvarná řada – Téma: Přátelství | 23 |
| 5.1.1 | Analýza výukových situací (Pošli to dál) | 24 |
| 5.1.2 | Analýza výukových situací (Strom přátelství) | 26 |
| 5.2 | Výtvarná řada: Pocity/Emoce | 27 |
| 5.2.1 | Analýza výukových situací (Živé sochy) | 28 |
| 5.2.2 | Analýza výukových situací (Abstraktní okénko pocitů) | 31 |
| 5.2.3 | Analýza výukových situací (Frotáž – Zajímavé předměty) | 33 |
| 5.3 | Výtvarná řada: Moderní umění 20. století | 35 |
| 5.3.1 | Analýza výukových situací (Land Art) | 36 |
| 5.3.2 | Analýza výukových situací (Textil) | 39 |
| 5.3.3 | Analýza výukových situací (Abstrakce) | 43 |
| 5.3.4 | Analýza výukových situací (Výkřik) | 45 |
| 5.4 | Závěrečná reflexe | 47 |
| 6 | Závěr | 49 |

1 Úvod

Tato bakalářská práce s názvem: „Artefiletika“ s podtématem „Artefiletické prvky u dětí s poruchou intelektu“ je provedená ve formě kreativního projektu. Jelikož druhý obor, který studuji je speciální pedagogika, rozhodla jsem se zaměřit na téma artefiletika. Arteterapie se s artefiletikou v některých oblastech shoduje, ale největší rozdíl a také podmínka k využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově je kvalifikace a výcvik, který je potřeba ke kvalitní arteterapii. Rozhodla jsem se, že tato disciplína a techniky, které využívá, nejsou vhodné a příslušné ke zpracování praktické části a artefiletika je přijatelnější.

Během svého studia jsem se zúčastnila předmětu, který se zabýval arteterapií a artefiletikou. Při seminářích jsem měla možnost vyzkoušet si techniky a prvky artefiletiky, které se mohou využít a zapojit do výtvarné výchovy. Tento další způsob obohacování vzdělávání se mi na tolik líbil, že jsem se tyto poznatky rozhodla uplatnit během své speciálně pedagogické praxe na speciální škole a následně toho využít při zpracování bakalářské práce. Tuto školu jsem nadále navštěvovala kvůli závěrečné práci a skupina, s kterou jsem pracovala je velmi specifická a má své individuální potřeby, jelikož děti mají poruchu intelektu přidruženou s dalšími problémy jako např. poruchy pozornosti, dětská mozková obrna nebo poruchy autistického spektra. Intervenční techniky jako artefiletika či další expresivní terapie jsou vhodné a velmi přínosné, co se týče edukace, reedukace v oblastech sociálních dovedností, komunikačních, v seberozvoji, při rozvoji pozitivního sebeobrazu nebo při posílení třídního kolektivu.

Hlavním cílem bakalářské práce je objasnit, zda artefiletické prvky ve výtvarné výchově ovlivňují specifickou skupinu s poruchou intelektu k pozitivnějšímu vztahu k výtvarné výchově a umění. Práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Celkově má šest kapitol, první tři kapitoly jsou obsahově teoretické a čtvrtá s pátou se zabývají praktickou částí.

Cílem teoretické části je definovat pojem artefiletika, popsat vývoj, význam pojmu a koncepci disciplíny. Další z cílů je vymežit pojem porucha intelektu, jaká specifika mohou nastat ve výtvarné tvorbě nebo specifické obtíže postihující jedince s poruchou intelektu. Praktická část má za cíl charakterizovat specifickou skupinu u které se prvky využily, popsat koncepci výukových situací a následně vytvořit metodiku tří výchovně-vzdělávacích výtvarných řad s aktivitami, které obsahují artefiletické prvky a zásady. Realizace činností zaznamenávám formou fotodokumentace.

Věřím, že poznatky získané z této práce využiji během své praxe kdekoliv, kde se zaměřuji na výchovu a vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky či výtvarné činnosti. Prvky artefiletiky

mohou být použity při práci i s jinou cílovou skupinou např. v rámci výtvarné výchovy na běžné základní škole, v mimoškolních aktivitách, v MŠ a v dalších výchovně vzdělávacích zařízeních.

Teoretická část

2 Artefiletika

Kapitola má za cíl vymezit pojem artefiletika. Který autor použil poprvé v České republice termín artefiletika, v jaké publikaci se nachází a jaký je jeho původ. Dále se zaměřuje na vývoj nových přístupů ve výtvarné výchově a jejich využití v hodinách. Jaké cíle si klade za úkol, které tři roviny probíhají během tvorby ve výtvarných aktivitách a jejich vnímání. V čem se odlišuje od běžné výtvarné výchovy nebo jaké zásady a metody využívá v hodinách. V neposlední řadě zkoumá hlavní rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou, a to jaké cíle mají společné, v čem se prolínají a nakonec, jak se od sebe odlišují a rozcházejí se.

2.1 Definice

Artefiletiku definuje Potměšilová (2013, s. 13) jako disciplínu, která se zaměřuje na výchovu, rozvoj pozitivních rysů osobnosti a prevenci psychických a sociálních patologií. Artefiletika využívá postupů podobných arteterapii, avšak aplikuje je v oblasti pedagogiky či umělecké pedagogiky.

Dle autorky lze artefiletiku chápat jako pedagogický přístup v oblasti výtvarného umění, který se zaměřuje na rozvoj individuální kreativity, vztahu k vlastním dílům, schopnosti vnímat umění jako nástroj pro pochopení světa a umožňuje jiné přístupy ve vzdělávání. Artefiletika má s arteterapií společné některé cíle a vychází z ní, ale nelze ji brát jako jednu disciplínu.

Pojem Artefiletika byl poprvé použit v knížce *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Od autora Jana Slavíka, která byla vydaná roce 1997. V knize se mluví o původu slova artefiletika, v němž můžeme najít dva významy. Prvním je latinské slovo ars, což znamená umění a podobné tvořivé aktivity. Druhým významem je filetika, která představuje filetický přístup a spojuje dva principy – uměleckou tvorbu a tvůrčí expresi s reflexí a vědou. Artefiletika se pokouší propojit sociální a emocionální/intelektuální rozvoj a vychází z osobních zážitků dětí a tvůrčího projevu. Tento program pomáhá dětem rozvíjet sebeuvědomění, komunikační dovednosti a schopnost uplatnit se v běžném životě a pedagogicky hodnotit jejich výsledky.

Dialog a reflexe o díle, ve kterém se analyzují pocity z tvoření, mají v artefiletice velký význam. Jedná se o reflexivní pojetí výtvarné výchovy, které je pedagogicky vedené a klade důraz na výtvarný zážitek, na spolupráci a integraci více uměleckých forem s cílem vytvořit pohlcující umělecký zážitek. Vedle artefiletiky se rozvíjely i další přístupy jako je například projektová metoda.

2.2 Vývoj

Již zmiňovaný Slavík uvádí, že v devadesátých letech 20. století můžeme vidět velký rozmach nových expresivně dialogických přístupů ve výchově, které se postupně vyvíjely a prosazovaly ve výchovné praxi. Tyto novodobé trendy mají společné rysy jako důraz na respektování individuality a důraz na prožitkové výrazové stránky tvorby. Změny a nové přístupy ve výuce v devadesátých letech byly prezentovány na různých seminářích. Na této problematice se podílelo mnoho významných pedagogů, kteří přispěli ke vzniku nových metod a strategií pro zlepšení celkového rozvoje jedince. Mnozí z nich se rovněž angažovali v přepracování osnov nebo vytváření nových rámcově vzdělávacích programů dále jen RVP. Nejvíce zasáhli v oblasti umění a kultury ve výtvarné tvorbě. (Exler, 2015)

V RVP najdeme oblast Umění a kultura, kde je společně vymezena výtvarná výchova a hudební výchova. Usilují zde o citlivost a chuť spolupracovat, komunikovat a motivovat žáky k celoživotnímu učení. Jedna z možností, jak naplnit tyto cíle ve výtvarné výchově, je právě nové artefiletické pojetí. Náměty ve výtvarné výuce s artefiletickými prvky by měly být vztaženy k RVP, což je koncepční rámec a neměl by omezovat učitelskou tvořivost.

Exler (2015) mluví o reflektivním pojetí výtvarné výchovy, které se rozvíjelo právě díky Slavíkovi. Ten v alternativních osnovách pro gymnázium použil koncept artefiletiky a dále ho teoreticky rozvedl v již zmiňované publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika.*, kde hlavním zdrojem, z kterého čerpal, byly obory jako sémiotika, psychologie, fenomenologie a tvarová estetika. Také se tento koncept do jisté míry opírá o pedagogický a sociální konstruktivismus, který ve vzdělávání zdůrazňuje u osob vnitřní předpoklady a tvořivý vztah s přírodním nebo společenským prostředím.

2.3 Koncepce

Autoři se shodují na tom, že by námětové provedení mělo být tvořeno obsahem, který zahrnuje koncepty a prekoncepty. Vzpomínky a představy o konkrétních věcech jsou prekoncepty, ty se vztahují ke konceptům, což jsou velká témata zobrazená v našem životě nebo v kulturní historii. Skupina se uchyluje k známým konceptům a přemýšlejí o možnostech řešení. Učitel si vybírá způsob, jakým bude řešit úkol z nabídnutých možností – buď pomocí projektové metody, výtvarné řady, nebo námětu. V rámci expresivní tvorby se děti mohou dostat do role hrdiny nebo se dotknout hlubšího obsahu a podstaty. Pokud má dítě otevřenou mysl k vzdělávání, může najít osobitě řešení daného tématu. Vzdělávací motivy umožňují jedinci poznávat sám sebe v kulturním a společenském kontextu.

Odborníci Slavíková a kol. (2007) tvrdí, že reflektivní dialog je proces, který umožňuje účastníkům reflektovat a sdílet své myšlenky, pocity, zkušenosti ohledně konkrétního tématu a rozvíjet tím komunikační a sociální dovednosti. V artefiletice, která je uměleckým projektem spojující umění a filozofii, se reflektivní dialog používá jako součást procesu tvorby a je to součástí poznávacích zdrojů a může mít několik forem jako diskuse, individuální rozhovor atd... Cílem je nejen zlepšit samotný proces tvorby, ale také umožnit účastníkům lépe porozumět sobě samým, ostatním účastníkům a společnosti jako celku, což může být prevencí proti nežádoucím psychickým problémům. Může tak přispět k vytvoření hlubšího a významnějšího uměleckého díla, které bude mít silnější a širší vliv na společnost. V případě že se reflektivní dialog neobjevuje ve výuce, nejedná se o artefiletiku.

Artefiletika si klade za cíl rozvíjet emoční inteligenci a kultivaci jedince. Zaměřuje se na sociální dovednosti a na sebepoznání. Žáci během artefiletiky dodržují základní zásady jako pozorně naslouchat druhým, nebýt agresivní, nemít strach projevit city a emoce. Pedagog by měl být autentický, umět ocenit individualitu a jedinečnost ve výtvarném projevu. Dále je nutné ocenit originální projev, kdy se důraz klade na individuální výrazový projev. Obsahová a metodická dimenze probíhá ve výtvarných aktivitách a jejich vnímání je tvořeno dimenzí výrazu, komunikace a v rovině formy, které jsou důležité pro vedení výrazové hry, což je základem expresivního výrazu a je důležité mít na zřeteli několik faktorů. Tato výrazová hra může být realizovaná individuálně, ve skupině nebo skupinovou formou. (Exler, 2015)

Slavíková a kol. (2007) poukazují na to, že při reflektivním dialogu nebo v úvodní části hodiny by měla být skupina uspořádána do kruhu. Tento způsob uspořádání symbolizuje rovnost mezi účastníky a také sounáležitost pedagoga s žáky, kteří sedí kolem. Sezení je příjemnější, ale také náročnější. Zvláště u jedinců, kteří jsou labilnější, neklidní nebo jsou ve třídě složitější vztahy. Proto se u této skupiny musí vynaložit větší pedagogické úsilí a pomalejší tempo. Při výrazové hře není potřeba sedět v kruhu, děti si najdou místo, jim příjemné a vhodné. Tomuto kruhu se podle inspirace z psychoterapie říká „kruh bezpečí“. Na rozehrávání nebo jako zahájení rituálu, můžeme využít krátkou rozehrávací hru většinou pohybově dramatickou, jako je např. *Kolik bodů*. V této aktivitě děti na prstech ukazují bodové ohodnocení jejich rozpoložení, v jakém se aktuálně nacházejí a chvíli o tom mluví. Další činnost, kterou můžeme využít je *Najdi kamaráda*, v této hře jde o to najít kamaráda se zavřenýma očima a podle rukou, také využíváme k přivítání. Nebo např. házení klubka po kruhu, očima vybírají, komu klubko hodí atd... Tyto aktivity mají účastníky naladit k hlavnímu námětu, také závěrečný rituál má za úkol děti naladit,

ale na přechod k jiné činnosti. Tyto rituály není nutné zapojit do činnosti, ale při přechodu musíme zajistit aspoň malé zklidnění nebo nějaké organizační věci atd...

Vnímání je tedy tvořeno třemi hlavními rovinami. Exler (2015) uvádí, že první rovina je Výraz/Výrazové aktivity, ty jsou zakořeněny v komunikačních dovednostech. Spontánní, otevřená a upřímná tvorba je zde důležitá jako vazba mezi expresí a reflexí. Není zde důležitý výsledek (jak nádherně vypadá), ale autentický projev a zážitek je zde mnohem důležitější. Vyjadřovací prostředky využívají techniky jako frotáž, gestická malba, akční tvorba, skupinové akce jako je např. happening. Další rovinou je Komunikace, ta se pokouší uchopit dialog mezi partnery. Nezkoumají se psychické problémy ani výpovědi účastníků, naopak je potřeba navodit pocitu bezpečí, soucítění je důležitá otevřenost, vstřícnost ve skupině. Poslední rovinou je Forma, ta je důležitá pro kultivaci expresivního projevu. Tento cíl není nejdůležitější, ale nelze zapomenout na jeho vliv na obsah. Je to dobrý způsob, jak divákovi sdělit obsahovou stránku. Bývá zde problém v hodnocení, jelikož jeden z cílů je mít znalosti, znát a používat základní terminologii, která je podložena při rozvíjení výtvarného vidění.

Pro výtvarnou výchovu i artefiletiku je východiskem výtvarný zážitek. V běžné hodině výtvarné výchovy jde o výslednou práci, kdežto v artefiletice jde o proces tvorby a následně jeho rozbor. Artefiletika se především odlišuje tím, že poznávání směřuje k odhalování smyslu, k chápání a k chápajícímu rozumění. Také vazba mezi expresí a reflexí v běžné výtvarné výchově není důležitá. Systematická práce se vzdělávacími motivy, reflektivním dialogem a propojením poznávání světa s poznáváním sebe samého jsou klíčové prvky v artefiletice. Tyto tři kritéria se odlišují od jiných vzdělávacích pojetí a představují pro artefiletiku hlavní charakteristiku. (Slavíková a kol, 2007)

2.4 Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií

Arteterapii lze definovat jako druh terapie, která pomocí uměleckých aktivit pomáhá při léčbě, uzdravení. Cílem je pomocí uměleckých disciplín, jako je malba, sochařství, fotografie a kresba vyjádřit své emoce, myšlenky, stavy vědomí a prozkoumat je. Terapeuti mají speciální vzdělání a kvalifikaci k poskytování arteterapie.

Exler (2015) ve své publikaci uvádí, že některé techniky, metody a cíle jsou přijímány z arteterapeutické praxe do artefiletiky. Jak lze vyčíst z názvu, artefiletika se nejvíce podobá arteterapii a autor konceptu J. Slavík vychází z psychoterapie. Sebepoznání a rozvoj sociálních kompetencí spadá mezi společné cíle artefiletiky a arteterapie. Zatímco arteterapie si neklade

za cíl vytvoření artefaktu, artefiletika se zaměřuje na pomoc lidem při odstraňování nebo zmírňování jejich problémů pomocí mimoverbálního vyjádření.

Jak lze vyvodit z uvedeného textu, artefiletika nemá za cíl zbavit se nemoci, problému, ale má vést k poznávání neboli nabývání, rozšiřování. Proto není vhodné používat animo-centrické techniky ve výtvarné výchově, které se uplatňují v arteterapii. Jeden z hlavních rozdílů je ten, že arteterapie je klinický obor zabývající se člověkem trpícím duševními, psychickými problémy a má za cíl odstranit nebo zmírnit utrpení a až v druhé řadě se zabývá výchovou.

Další z rozdílů je, že artefiletické prvky jdou zapojit do běžné výuky a obohacuje tím výtvarnou výchovu i samotné žáky. Při dobré pedagogické práci by měl mít učitel vhodné osobní kvality. Měl by být vyrovnaný a umět ovládat svoje znalosti spolu s nadhledem a citlivým řešením problému. Tyto nároky by měl splňovat každý učitel. Za správné, ale ne nutné je, aby učitel prošel speciálním zážitkovým výcvikem. Mnoho učitelů, tím že prohlubují znalosti v profesním vývoji, zapojují intuitivně artefiletické prvky do výuky. Základní pravidlo artefiletiky je zapojení do běžného života, např. při pomoci ve výchově rodičům. Jsou přínosná pro každého, kdo se zajímá o výchovu a vzdělávání. Na rozdíl od toho, pro arteterapii je potřeba řádná kvalifikace, která musí být ukončena bakalářským nebo magisterským vzděláním a komplexním výcvikem v rozsahu minimálně 750 hodin a je akceptovaný Českou arteterapeutickou asociací. (Slavíková a kol, 2007)

3 Osoby s poruchou intelektu

Tato kapitola se zaměřuje na specifickou skupinu osoby s poruchou intelektu, definuje pojem a následně popíše specifika této skupiny a problémy, které mohou nastat během výtvarné výchovy a v čem tyto hodiny spočívají na speciálních školách.

3.1 Definice

Hanák a kol. (2015) vymezují poruchu intelektu jako nedostatečný nebo narušený vývoj kognitivních funkcí. Kognitivní funkce se projevují v rozumových schopnostech jedince a mohou ovlivnit i jeho komunikační dovednosti. Závažnost a stupeň postižení mohou určovat míru narušení v komunikaci. Navíc mohou nastat obtíže v oblasti pohybových a sociálních dovedností. Souběžně s poruchou intelektu mohou osoby doprovázet další problémy jako jsou poruchy autistického spektra, ADHD, duševní poruchy, senzorní a další.

Autoři uvádějí, že podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN- 11), která je nově schválená a česká verze se připravuje, klasifikuje pomocí stupně postižení. V tomto souboru se nachází kategorie Vývojové poruchy intelektu, která nahrazuje termín Mentální retardace. Deficity intelektových funkcí určuje psycholog na základě klinického vyšetření, kde testuje intelekt pomocí testů inteligence jako je např. Wechsler, Stanford-Binet test nebo Ravenův test. Rozhodující složky jsou např. abstraktní myšlení, porozumění řeči, racionální rozhodování a pracovní paměť. Průměrně IQ člověka je v rozmezí 85-110. Pokud je IQ v rozmezí 70-84 jde o hraniční pásmo, ale ještě se nejedná o poruchu intelektu, jde o oslabení kognitivního výkonu. IQ od 69 a níže rozdělujeme lehké, středně těžké, těžké a hluboké postižení, ty jsou definovány spíše podle úrovně adaptivních funkcí než IQ a ty určují míru podpory. Další, kdo se podílí na diagnostice jsou speciálněpedagogická centra, která diagnostikují deficity adaptivních funkcí v doménách jako je oblast praktická, sociální a konceptuální. V adaptivních funkcích jde o úroveň dosahování společenských norem v osobní nezávislosti a v prosociálním chování. Konkrétněji *konceptuální oblast* se zaměřuje na školní, studijní dovednosti jako je paměť, jazyk, čtení, psaní, počítání, řešení problému atd...., *sociální* se zaměřuje na schopnost empatie, mezilidskou komunikaci a utváření vztahů. *Praktická oblast* se soustředí na schopnost zvládat životní situace jako je péče o sebe, hospodaření s penězi, pracovní odpovědnost atd... (Švarcová, 2000)

Můžeme tedy říct, že porucha intelektu je vývojová porucha, která ovlivňuje schopnost učení, adaptace a řešení nástrah každodenního života. Narušuje schopnost porozumět abstraktním pojmům, adaptovat se na nové věci nebo řešit složité úkoly, což se projevuje díky snížené inteligenci, která se může lišit stupněm závažnosti. Potíže mohou nastat také s jazykem a

komunikací, pozorností, vnímáním, problémy při plánování, organizování svých myšlenek a úkolů. Ovlivňují tak vzdělávání jedinců, schopnost najít si zaměstnání a vést samostatný život.

3.2 Specifické obtíže u osob s poruchou intelektu

Odborníci se shodují na tom, že u značné části této skupiny dochází ke společným znakům, které závisí také na stupni, druhu či rozsahu postižení. Tyto znaky se projevují jako zpomalená chápavost, snížená mechanická a nejvíce logická paměť. Můžou se projevovat zpomaleným chováním nebo naopak impulzivitou a hyperaktivitou, poruchou vizuomotoriky a pohybové koordinace. Dále obtížemi v adaptaci, narušením komunikačního systému, nedostatečnou osobní identifikací a utvořením si vlastního „já“. Žák se může projevovat neadekvátně na svůj věk, což závisí na stupni závažnosti postižení.

Valenta a Müller (2013) se v publikaci zaměřují na narušený kognitivní proces, který je hlavním specifikem při poruše intelektu. Můžeme ho rozdělit na smyslové bezprostřední poznání a zprostředkované, což je myšlení a řeč. Při smyslové percepci u dětí s poruchou intelektu je proces utváření zkušeností pomalejší. Vyskytují se zde odchylky v porovnání s intaktními jedinci, kteří v této oblasti nemají problém. Osoba trpící těmito poruchami má obtíže se zrakovým vnímáním, které může být zpomalené a omezené, což se projevuje například v obtížích s orientací v novém prostředí. Také může být narušeno její prostorové vnímání a vnímání času. Dále se může vyskytovat deficit v rozlišování detailů a problémy s rozlišováním různých počitků a vjemů. Poruchy se také mohou projevovat obtížemi s diferenciací fonémů a jejich zaznačením. Další oblasti, které jsou zasaženy jsou paměť a pozornost. Paměť funguje na bázi ukládání, uchovávání a vybavování informací, je také selektivní a pamatuje si jen to nejdůležitější. U osob s poruchou intelektu dochází k pomalému osvojování až k mnohočetnému opakování. Rychle zapomínají a neumějí do praxe včasné zapojit poznatky. U této skupiny převládá mechanická paměť nad logickou, která se nepoužívá téměř vůbec a neumí si vytřídit důležité informace. Proto by práce měla být na bázi opakování, při kterém je důležité využívat relaxaci a rozmanitost. S tím souvisí pozornost, která je u dětí s poruchou intelektu také narušena, žáci jsou více unavitelní a při množství informací začínají více chybovat. Další postiženou oblastí je již zmiňované myšlení. Jde o poznávací funkci spojené s jazykem a řečí. Myšlení vede k novým poznatkům, vyvozuje závěry, k chápání pojmů a jejich význam. Používají se myšlenkové operace jako je např. dedukce, analýza a syntéza, třídění atd... Vývoj myšlení závisí na stupni závažnosti, problém nastává při srovnávání, kdy se jedinci opírají o vnější znaky, ale podstatou se nezabývají. Málo produktivní myšlení je spojené s přítomnou realitou a značně omezena může být i abstrakce, generalizace a mnoho dalších

problémů, které se týkají myšlenkových operací a doprovází osoby s poruchou intelektu. Další, co může být zasaženo je řeč, jazyk, schopnost číst a psát, což můžeme označit za fatické funkce. Jedinci s poruchou intelektu mohou mít narušené kognitivní složky jako je řeč, jelikož její vývoj probíhá společně s vývojem myšlení. U takových osob bývá pasivnější slovní zásoba, obsahuje spíše podstatná jména než slovesa, přídavná jména spolu se zájmeny se vyskytují málo. Neverbální komunikace bývá na lepší úrovni, ale to se odráží od míry závažnosti. Podmínkou psychického vývoje je učení, to je spojeno s dalšími kognitivními funkcemi, které jsme zmiňovali a jejichž styly učení závisí na inteligenci, vlastnostech člověka a může mít různé podoby jako například observační učení, což funguje jako pozorování vzoru a jeho nápodoba, učení podmiňováním a další. Učení není tolik dynamické, ale převážně mechanické, jelikož porozumění, soustředění, paměť a komunikační schopnosti jsou narušeny. U jedinců bývá i nízká vnitřní motivace a potřeba sebeuplatnění. Klíčové kompetence a jejich dosažení mohou být značně omezena, tak jako sociální učení. Což způsobuje sociální nezralost, jako nepochopení lidských hodnot, způsoby vhodného chování. Spolu s tím souvisí neschopnost začlenění se, zvládání sociálních rolí atd...

Speciálně pedagogické centrum a psycholog na základě vyšetření, diagnostiky tyto obtíže pozorují, identifikují a na základě doporučení pracují s touto specifickou skupinou a uplatňují nějaké opatření. Hanák a kol (2015) tvrdí, že dalšími příklady jsou např. zapojení všech smyslů – názornost, konkrétnost podpora individuálních potřeb a respektování pracovního tempa, využití metody malých kroků při vzdělávání a přiměřené využívání podnětů. V rámci rozvoje jemné a hrubé motoriky jsou využívány pracovní činnosti. Nejde o naplnění maximálního školního výkonu, ale o přípravu na život, který je po ukončení čeká.

3.3 Specifika ve výtvarné tvorbě u osob s poruchou intelektu

Výtvarné umění lze popsat jako prostředek k sebevyjádření, přenesení niterních pocitů a myšlenek do výtvarné podoby. Výtvarná činnost může mít uplatnění jako diagnostická metoda například prostředkem analýza kresby, kdy pomáhá určit stupeň intelektu i další specifika osobnosti. Také může působit jako terapeutický léčebný prostředek při kterém dochází ke zlepšení emočního stavu, snížení stresu, úzkosti a při sebedůvěře. Pro osoby s poruchou intelektu může být výtvarná tvorba velmi důležitá, kvůli špatnému vyjádření slovy myšlenky. Pomáhat může i při rozvíjení motorických dovedností, zlepšování koordinace a při kognitivním rozvoji nebo jako způsob zapojení osob do společnosti. Je důležité přizpůsobovat výtvarnou tvorbu tak, aby byla pro žáky nejefektivnější a nejprínosnější.

Odborníci se shodují na tom že, stupeň kreativity a dovednosti výtvarné tvorby se může u všech jedinců s poruchou intelektu lišit. U některých dětí, tvorba uměleckých děl může být značně omezena, kvůli snížené funkci zpracovávání vizuálních informací a motorických schopností. Osoby, které mají potíže s koordinací motorických dovedností nezvládnou příliš složité techniky, proto je vhodné zvolit jednodušší, jako je malování prsty nebo kresba pastelkami. Symptomy, které mohou nastat ve výtvarné tvorbě závisí na individuálních faktorech a stupni postižení. Obecně se u těchto osob může objevit snížená způsobilost používat jemnou motoriku a koordinaci. Znamená to, že mají potíže s vytvářením detailních a precizních prací. Dále mohou mít problém se zrakem a sluchem, které ovlivňuje funkci vnímání barev, tvarů a přenášení je do svých děl. Komplikace nastávají i při porozumění instrukcím a pokynům, což může být stížené při plánování a organizování v jejich výtvarné tvorbě. Obtíže nastávají i s přizpůsobováním se novým změnám, situacím, a to může ovlivňovat práci při experimentování s různými technikami a materiály.

Na speciální škole je výtvarná výchova spojena s pracovním vyučováním. Valenta a Müller (2013) ve své publikaci *Psychopedie* zmiňují, že se žáci ve čtvrtém až šestém ročníku seznamují se základními technikami, s nejslavnějšími obrazy. Využívají se prostorové a dekorativní práce, podobně to platí i u vyšších ročníků. Se skupinou se sníženým intelektem spojený s výtvořou modernistů úzce spolupracoval francouzský malíř Jean Revola. Nejvíce s díly od Pollocka, Kleea, Kandinského... Výtvarný směr, ve kterém umělci s poruchou intelektu produkují svá díla si říká Outsider Art/Art-brut, tato díla jsou vysoce ceněna a název prosadil francouzský umělec Jean Dubuffet, kterého můžeme považovat za zakladatele tohoto směru. To se může také promítnout do výtvarné výchovy, jako osobitý způsob vidění světa skrze svůj handicap a tím zachytit nový a originální pohled na svět.

O Art brut můžeme říct, že jde o umění, které není ovlivněno současným uměleckým provozem, jelikož autoři děl jsou často osoby odsunuté na okraji společnosti, lidé s psychickým onemocněním či osoby s handicapem a nejsou to vystudovaní či jinak školení umělci. Díla se často podobají dětským kresbám nebo kresbám vyskytující se v dávných kulturách. Míchání barev většinou zůstává v základních nemíchaných tónech, můžeme se setkat s jiným kreslením perspektivy tak, jako bývá u dětí. Např. Zvětšování objektů dle osobního významu autora, nebo vidění skrze věci. Využívají se ne tak líbivé a drahé materiály, jak je tomu zvykem, často to bývají podřadné a zbytkové materiály. Největší zásluhu na vzniku Art brut můžeme považovat již zmiňovaného Jeana Dubuffeta, byl francouzské národnosti a již v mládí studoval v Paříži, to se mu ale nelíbilo, a tak se studiem skončil. Zajímal se o umělecká díla, která byla vytvořena

lidmi, kteří byli nevzdělání v umění, většinou měli mentální poruchy nebo byli vyloučeni ze společnosti. Taková díla pro něj byla více autentická než od vystudovaných profesionálů. Art brut se stalo vlivným a zasáhlo mnoho umělců po celém světě. Debuffet objevil jednoho z nejvýznamnějších představitelů tohoto hnutí, a to italského umělce Carlo Zinelliho, který byl několikrát vystavován po celém světě v nejrůznějších prestižních muzeích a galeriích. Trpěl schizofrenií a pobýval tak v psychiatrické léčebně v Itálii, kde začal kreslit a malovat. Jeho díla se vyznačují opakujícími se symboly a ornamenty, používal jasné barvy a měl v oblibě číslo čtyři, které se uplatňuje například v kompozici. Jeho díla jsou často popisována jako originální, svobodná a spontánní.

Zmiňovaní autoři mluví o tom, že ve speciálních školách má výtvarný projev za cíl vyhledávací funkci, terapeutickou či diagnostickou. Základním bodem výtvarné výchovy u dětí s poruchou intelektu by měl být pocit úspěšnosti. Tyto aktivity by měl korigovat učitel, tak, aby v nich byl žák úspěšný. Následně by díla měla být prezentována formou výstavy nebo nějaké jiné formy prezentace, což má také značný vliv na psychický vývoj dítěte a jeho sebevědomí. Na druhém stupni speciálních škol je důležité prohlubovat a diferencovat prožitky ve výtvarné tvorbě. Při vlastní aktivitě žáků by mělo napřed dojít k motivačnímu rozhovoru, ve kterém by učitel měl pocity, emoce konkretizovat a definovat, tak, aby tomu všichni žáci rozuměli. Pomocí výtvarného happeningu lze spojit výtvarný projev s hudbou či pohybem a také může pomoci při ovlivňování morálních postojů žáků. U starších dětí se rozvíjí prostorové cítění a veškerá tvorba ve výuce by měla směřovat k projektu žáka, který směřuje k samostatnosti a dokončení práce až do konce či k posilování sebevědomí. Výtvarná práce žáka by měla obsahovat depistáž, což znamená, že žák by si měl sám vybrat techniku, která mu je blízká a ve které si je jistý. Dále by měl mít volnost ve výtvarném projevu, což je další z principů při práci s jedinci. Učitel by měl za pomoci besedy navodit atmosféru díla. K tomu mu může posloužit například zařazení poslechu hudby do výuky, která dítěti umožní přenést se do obrazu. Pomocí rozmanitých technik, spolu s výkladem, mají za úkol poučit a informovat žáky o výtvarných směrech, slozích a jejich nejvýraznějších představitelích. Děti s poruchou intelektu jsou schopny pochopit, a hlavně využít tyto umělecké rysy ve vlastní tvorbě.

K výtvarným činnostem u dětí s poruchou intelektu přistupujeme tvořivě a co nejvíce nápaditě, s tím, že každá osoba je jedinečná a má své individuální potřeby, které jsou rozdílné mírou závažnosti, a to platí i ve výtvarném projevu. Měli bychom brát ohled na pomalejší tempo skupiny a na možnost, že neporozumí všem souvislostem, a to kvůli poruchám, které ovlivňují vnímání jedince. Jako učitel takové skupiny můžu dbát na to, abych děti nezahrnovala příliš

mnoha informacemi, úkoly se snažím popsat stručně, přesně a srozumitelně. Je vhodné se vyvarovat i aktivitám, které vyžadují rychlost, obsahují abstraktní umění či logické uvažování. Vytváříme tak přiměřené a dosažitelné cíle, vzhledem k zájmům, možnostem, a především maximálnímu zapojení jedince a jeho rozvoji. Hlavním cílem by mělo být vzbuzení zájmu o výtvarné vyjadřování u dětí, dopřání jim pocitů úspěchu, který posiluje jejich sebevědomí a sebepojetí. Učitel musí brát v potaz také to, že v některých situacích se neobejde bez vhodné kompenzace. Občas je také nutné aktivity pozměnit během jejich plnění, aby ji úspěšně zvládli všichni, nebo také hledat alternativní řešení.

Praktická část

4 Využití artefietických prvků u dětí s poruchou intelektu

Nejprve je potřeba charakterizovat skupinu dětí podílející se na téhle práci a u které byly využity artefietické prvky. V praktické části jsou dále obsaženy tři hlavní témata s názvem Přátelství, Pocity/Emoce a Moderní umění a jejich hlavně výchovně vzdělávací cíle. Každá výuková jednotka má několik návrhů výukových situací, které jsou rozepsány a jsou v nich obsaženy jednotlivé dílčí cíle, koncept, pomůcky, motivaci, postup, závěr a popis. Následně v analýze výukových situací popisují realizaci, jak činnost probíhala. Obsahuje také, co se povedlo, co naopak nepovedlo a jak účastníci během práce reagovali na činnosti. Závěrečná reflexe popisuje hodnocení a dětmi zodpovězené otázky, které slouží také k objasnění hlavního cíle bakalářské práce. Cílem praktické části je vytvořit metodiku tří výchovně-vzdělávacích výukových jednotek s aktivitami, které obsahují artefietické prvky a zásady.

4.1 Charakteristika skupiny

Se skupinou, která se podílela na tvorbě bakalářské práce, jsem pracovala a tvořila již v dřívější době během méj speciálně pedagogické praxe, které jsem vykonávala na jejich škole. Kvůli ochraně osobních údajů žáků, jsem v závěrečné práci použila vymyšlená jména tak, abych neporušovala GDPR. Veškeré šetření se konalo se souhlasem zákonných zástupců dětí. Ti byli seznámeni s tématem bakalářské práce, s náplní hodin výtvarné výchovy a poskytli mi souhlas s pořizováním fotodokumentace během práce.

Praktická část byla realizovaná se sedmičlennou skupinou dětí ze speciální školy v Olomouci. Žáci, se kterými jsem pracovala, mají poruchu intelektu často přidruženou s jinou vadou či poruchou. Jeden z chlapců ve třídě má dětskou mozkovou obrnu dále jen DMO, a tak má omezenou hybnost a komunikační schopnost, proto na každou aktivitu potřebuje asistenci. To platí i u mladšího chlapce v páté třídě, s dětským autismem, který potřebuje při práci také neustálou pomoc. Další je žák z deváté třídě, který má přidruženou poruchu pozornosti a špatnou motoriku, což jsem brala v potaz při výběru aktivit. Poslední členové skupiny jsou chlapci navštěvující šestou třídu a dvě dívky z deváté třídy a ze sedmé třídy. Jeden z chlapců má přidružené autistické prvky a druhý poruchu pozornosti. Holky, v porovnání s chlapci, mají výtvarný projev na lepší úrovni, a to se týká i vztahu k tomuto předmětu.

Jednotlivé úkoly jsem přizpůsobila specifickým potřebám žáků a jejich individualitě. Všechny z dětí se projevovaly velmi snaživě, komunikativně, při práci se aktivně zapojovaly a spolupracovaly. K úkolům přistupovaly s nadšením, ale i se strachem z neúspěchu, proto jsem je při práci často chválila, snažila se je pozitivně motivovat a pomáhat jim odbourat negativní sebehodnocení. Při tvorbě jsem primárně dbala především na právo uměleckého vyjadřování, na myšlenky a pocity spojené s kreativní činností. Naopak na estetický výsledek jsem nekladla velký důraz. Hodiny a jednotlivé aktivity jsem koncipovala tak, abych dětem umožnila co nejpříjemnější požitky a nadšení ze samotného procesu tvorby, nikoli z konečného výsledku. Chtěla jsem tak zamezit negativním pocitům a sebehodnocení.

5 Koncepce návrhů výukových situací

V této části jsem vytvořila koncepci návrhů tří výtvarných řad s tématem Přátelství, Emoce/Pocity a Moderní umění 20.století. Každá výtvarná řada má prvky z artefietiky, jako je například reflektivní dialog prováděný v kruhu bezpečí. Všechny výtvarné aktivity jsou propojeny moderním uměním. Ve výukových situacích se často objevují prvky z akčního umění, tvoření ve skupině nebo technika happeningu, která se využívá v činnostech *Pošli to dál*, *Strom přátelství*, *Živé sochy*, *Textil*.

Analýza výukových situací rozebírá vždy, jak činnost probíhala, následně jak reagovali účastníci a co se povedlo nebo naopak čemu se příště vyvarovat. Poslední část obsahuje záznam ze závěrečné reflexe s dětmi, který jsem si nahrávala na diktafon. Děti dostaly několik otázek na ověření hlavního cíle bakalářské práce.

Volila jsem spíše happeningové, akční umění nebo abstraktnější formy aktivit, vzhledem ke schopnostem dětí, tak aby to bylo zajímavé pro všechny, i pro ty, kteří nejsou tolik výtvarně „nadaní“. Ve všech výukových situacích najdeme zapojené prvky umění 20.století.

5.1 Výtvarná řada – Téma: Přátelství

Námět: Pošli to dál, Strom přátelství

Věk: 11-14 let

Hlavní výchovně-vzdělávací cíl výukové jednotky: Žák dokáže určit a využívat vhodné chování, debatuje ve skupině, vnímá své spolužáky a dokáže tolerovat názor ostatních a naslouchat druhým lidem ve skupině a při práci žák dokáže spolupracovat dle vlastních individuálních potřeb.

1. Pošli to dál

Koncept: Posílení pozitivního klimatu a spolupráce ve třídě. Rozvoj jemné motoriky, soustředění a fantazie.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže popsat a mluvit o problému, který mohl nastat při špatném přetlumočení a dokáže vysvětlit a objasnit, co si vymyslel za symbol vše dle individuálních potřeb, Psychomotorický: Žák dokáže nakreslit na záda, vymyslet jednoduchý obrazec a umí

používat jiné kreslicí techniky, Afektivní: Žák si uvědomuje, jak se má chovat během práce, dodržuje předem stanovená pravidla a spolupracuje.

Čas: 40 minut

Pomůcky: papír A4, 2x fix

- **Motivace:** Na začátku hodiny děti dostanou otázku, zda znají pravidla hry Tichá pošta. Po vysvětlení dětem oznámíme, že následující aktivita je na podobný způsob, jako zmiňovaná známá Tichá pošta, jen s rozdílnými pravidly, které se během hry musí dodržet pro správný průběh naší aktivity. Nejprve necháme děti popřemýšlet samotné, poté jim doplním chybějící pravidla. Např: Nemluvit při aktivitě, jednoduchý tvar/písmeno, které půjde rozeznat atd...
- **Průběh:** Děti si sednou za sebe do písmene I. První dostane papír a fix. Poslední má za úkol vymyslet jednoduchý obrazec nebo geometrický tvar, který následně překreslí kamarádovi na záda to, co si myslí, že je za symbol. Takhle to postupuje, než to dojde k prvnímu v zástupu. Ten následně překreslí na papír, co cítil na zádech. Poslední vstane a nakreslí vedle prvního obrázku ten správný. Pokračujeme, dokud se nevystřídají všichni.
- **Závěr:** Na závěr si s dětmi sedneme do kruhu a proběhne závěrečná reflexe, kde se děti ptám na otázky. Proč si vybraly právě tento obrazec a jaký pro ně má význam? Zda jim byly cizí dotyky příjemné či nikoli? Jaký mají celkový dojem z této aktivity?

5.1.1 Analýza výukových situací (Pošli to dál)

Na úvod jsme si vysvětlili pravidla, která se během práce měla uplatnit. Jako nemluvit při aktivitě, přemísťování po dokreslení obrázku, který došel zezadu. Po vysvětlení pravidel následovala aktivita, ve které se vystřídali všichni žáci. Kreslili jednodušší útvary jako kruh, srdce, kolmá čára, čtverec atd...

Dětem se hra líbila, ale někteří žáci mají problémy se soustředěním a pozorností, proto jim trvalo delší dobu vymyslet obrazec a bylo to náročnější na čas, než se původně zdálo a je to pak již tolik nebavilo. Příště bych tuto aktivitu zvolila pro jinou cílovou skupinu, nebo dětem dopředu ukázala předkreslený útvar, který by si ještě před odesláním nakreslily na papír, který by nikdo nesměl vidět. Naopak, co musím vyzdvihnout je

spolupráce během práce jednotlivých žáků, reagování a pomoc Lukášovi při úloze, který má DMO a bez pomoci by aktivitu nezvládl.



Obr.1.-Průběh akčního tvoření Pošli to dál. (Zdroj: archiv autora)

2. Strom přátelství

Koncept: Posílení třídního kolektivu a spolupráce celé třídy. Rozvoj jemné motoriky. Rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže navrhnout a diskutovat o možnostech provedení a umístění stromu do prostoru a následně po domluvě provést daný úkol. Psychomotorický: Žák je schopen pracovat ve skupině, umí použít temperové barvy. Afektivní: Žák dokáže přijmout názory ostatních lidí ve skupině během práce, dokáže se začlenit do práce a akceptuje ostatní spolužáky ve třídě.

Čas: 45 minut

Pomůcky: Papír A1, tempery, štětce, fixy, ubrus na stůl, kelímky na vodu

- **Motivace:** Navážeme na předchozí hodinu a na začátek si s dětmi zopakujeme pravidla, které děti mají určené ve třídě. V kruhu si s dětmi povídáme o tom, jak bychom se k sobě měli chovat, a naopak jaké chování je nepřijatelné. Každý řekne, co nemá rád, když mu někdo jiný dělá.

- **Průběh:** Žáci společně vybarví kmen a větve stromu. Každý si vezme list a přilepí ho někam na papír. Poté si vybere barvu podzimu a nabarví si ruku zvoleným odstínem. Pokud dítě nezvládne samo, může mu pomoci spolužák. Po zaschnutí se každý podepíše pod svoji ruku. Na konci se zhodnotí průběh práce a domluví se na umístění a vystavení výtvoru.
- **Závěr:** Na závěr hodiny se opět setkáme v kruhu a povídáme si o tom, jak se při práci domlouvali, jestli dostal každý prostor na otisk své ruky a svého listu. Zeptáme se, jestli děti zaznamenaly při práci nějaký zásadní problém a jak se jim pracovalo ve skupině.

5.1.2 Analýza výukových situací (Strom přátelství)

Činnost probíhala tak, že žáci dostali za úkol vybarvit společnými silami kmen a větve stromu, které byly předem nakresleny jako pomůcka při ulehčení práce vzhledem k jejich potřebám. Po zaschnutí si každý nalepil list do zbylého místa papíru, tak aby tam bylo místo ještě na otisk ruky. Následně si natřeli jednu ruku barvou podzimu a otiskly ji někam na papír. Po zaschnutí se každý podepsal pod svoji ruku a zhodnotil, jak se mu pracovalo ve skupině.

V této činnosti je zvýšená hygiena rukou, před prací je potřeba sdělit dětem, aby si vyhrnuly rukávy nebo si pomohly navzájem při otiskování. U Lukáše je potřeba asistence a dělalo mu trochu problém, kvůli svalovým záškubům ruky, oddělat ji z papíru. Nakonec se to podařilo a ve finální verzi to nebylo zřejmé. Dětem se ze začátku nedařilo ruku otisknout kvůli špatnému rozetření. To jsme vyřešili zředěním vody.



Obr.2.-Vytvořený strom přátelství (Zdroj: archiv autora)

5.2 Výtvarná řada: Pocity/Emoce

Námět: Živé sochy, Abstraktní okénko pocitů, Frotáž

Věk: 11-14 let

Hlavní výchovně-vzdělávací cíl výukové jednotky: Žák dokáže popsat pozitivní a negativní emoce, pocity a následně je schopen znázornit je a použít ve své vlastní umělecké tvorbě nebo se o ně aspoň pokusit dle svých individuálních potřeb.

1. Živé sochy

Koncept: Ztotožnění se s emoci a následné přetvoření se do vybrané sochy. Naslouchání a snaha poznat emoci dalšího člena skupiny. Pochopení špatných a dobrých vlastností nebo pocitů

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže vysvětlit a přiřadit pozitivní a negativní emoce. Psychomotorický: Žák dokáže využít i jiné prostředky ve výtvarném vyjádření a pohybem je schopen převtělit se do sochy. Afektivní: Žák se dokáže zvnitřnit se sochou a ztotožnit s vybranou emoci a uvědomuje si, co je špatný pocit a co naopak dobrý.

Čas: 45 minut

Pomůcky: Bílá prostěradla, fotoaparát, papír, fix, fotky soch Ctností a Neřestí v Kuksu (Tři fotky soch Neřestí a tři fotky Ctností)

- **Motivace:** Na úvod děti dostaly otázku, jestli ví, co je to Happening či performance? Na ukázkou jim byly předneseni dva umělci, kteří v tomto duchu pracovali. (Joseph Beuys, Jiří Kovanda) Po této debatě, ve které jsme si vysvětlili že jeden z principů je přeměna do někoho či něčeho jiného. Proto jsme tento princip zkusili přetvořit do soch. Další z otázek byla, jestli někdo ví, kde najdeme sochy Ctností a Neřestí a kdo je autorem. Následně dětem bylo ukázáno 6 obrázku soch z Kuksu a jejich úkolem bylo uhodnout jakou vlastnost/emoci znázorňují (lenost, láska, hněv, spravedlivost, upřímnost, pýcha) a zdali se jedná o pozitivní či negativní pocit.



Obr.3.-Joseph Boyes, Jak vysvětlíme obrazy mrtvému zajíci, 1953 (Zdroj: *GymTce*)



Obr.4.-Matyáš Bernard Braun, Sochy Ctností a Neřestí v Kuksu – Upřímnost, 1717 (Zdroj: *Wikipedie*)

- **Průběh:** Žáci si na základě předchozího rozhovoru a ukázky vyberou sochu, kterou chtějí znázornit. Poté po jednotlivci chodí na vyznačené místo, transformují se do sochy a spolužáci hádají, co za vlastnost socha znázorňuje. Po uhodnutí si každý sám napíše název sochy např. pýcha, zlost, hněv atd... Následně se vytvoří zástup všech soch a provede se záznam akce. Na závěr si uděláme reflexi a fotky si ukážeme
- **Závěr:** Na závěr proběhne ukázka finálních fotek a venku u stolu si uděláme i reflexi, kde děti odpovídají na otázky typu: Proč si vybraly tuhle emoci? Jak se každý cítil v kůži sochy? Bylo pro tebe těžké poznat nějakou emoci? Jaké pocity prožívají nejčastěji a jakou mají nejméně rádi náladu či vlastnost? Nebo jakou mají dobrou vlastnost?

5.2.1 Analýza výukových situací (Živé sochy)

Na úvod děti dostaly otázku, jestli ví, co je to Happening či performance? Na ukázku jim byly předneseni dva umělci, kteří v tomto duchu pracovali. (Joseph Beuys, Jiří

Kovanda) Po této debatě, ve které jsme si vysvětlili že jeden z principů je přeměna do někoho, něčeho jiného. Z toho jsme se plynule přesunuli, že jednu z možností je přetvoření se do soch. Další z otázek byla, jestli někdo ví, kde najdeme sochy Ctností a Neřestí a kdo je autorem. Mile jsem byla překvapena, že jeden z žáků to věděl naprosto přesně. Následně dětem bylo ukázáno 6 obrázku soch z Kuksu a jejich úkolem bylo uhodnout jakou vlastnost/emoci znázorňují (lenost, láska, hněv, spravedlivost, upřímnost, pýcha) a zdali se jedná o pozitivní či negativní pocit. Následovala praktická část, kdy se sami účastníci převtělili do soch, nejdřív každý jednotlivě a ostatní hádali, co to je za emoci. Poté, co se všichni vystřídali, nastala instalace všech soch a společná fotodokumentace záznamu z akce. Na závěr proběhla reflexe, ve které děti mluvily, jak se cítily v kůži sochy, jaká emoce byla těžká rozpoznat atd...

Ze začátku i v průběhu akce, než všechny děti předvedly sochu a také z důvodů delšího úvodního mluvení, bylo pro některé děti obtížné udržet pozornost. Ale při reflexi, děti mluvily o tom, že se jim akce líbila. Příště bych závěrečnou fotku udělala v zástupu u chodníku či cesty na nějakém podstavci, a ne vedle sebe v altánku na nevyvýšeném místě. Naopak co musím vyzdvihnout bylo nadšení do aktivity a připojení i dalších žáků školy do happeningu.



Obr.5.-Předvádění sochy Lítost (Zdroj: archiv autora)



Obr.6.-Závěrečná fotka z akčního tvoření Živé sochy (Zdroj: archiv autora)

2. Abstraktní okénko pocitů

Koncept: Posílení abstraktního myšlení a fantazie. Poznání a uvědomění si pocitů z dřívějšíka a následné využití vhodných symbolických barev. Rozvoj jemné motoriky a komunikace ve skupině.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže interpretovat své pocity a následně zdůvodnit využití barev. Psychomotorický: Žák umí pracovat s temperovými barvami a akvarelovou technikou zapouštění. Afektivní: Žák si uvědomuje symboliku barev a zvnitřnění se s pocity z dnešního dne.

Čas: 45 minut

Pomůcky: Tvrdý papír A4, žlutá papírová lepicí páska, vodové barvy, štětce, kelímky na vodu,

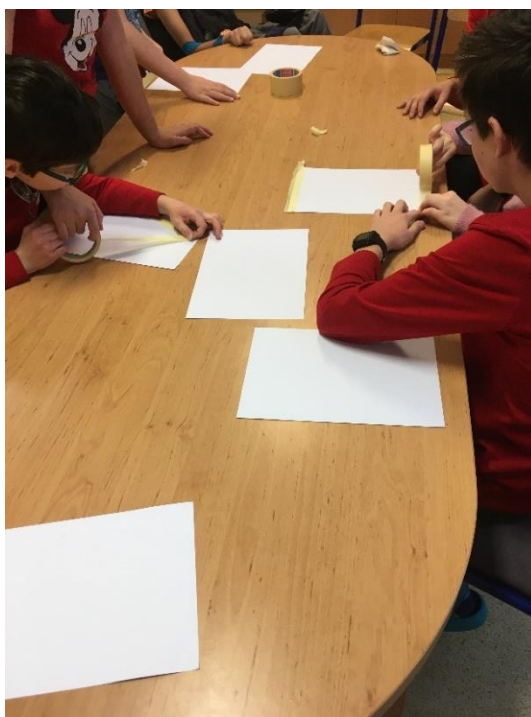
- **Motivace:** S dětmi jsme si na úvod pověděly, jestli ví, co je to abstraktní umění, jak se odlišují třeba od známého obrazu *Mony Lisy* a co bylo z historického kontextu dříve. Následuje v kruhu rozhovor, kde dostane každý otázku, jak se dneska cítí.
- **Průběh:** Jako první se na papír přilepí podle vlastního uvážení žlutá papírová lepicí páska. Poté si žáci potrou štětcem a čistou vodou tu plochu, kterou chtějí malovat. Vybírají barvy podle aktuálního naladění a rozpoložení. Po zaschnutí se pomalu páska odtrhne a nechá za sebou bílá místa.
- **Závěr:** Na závěr proběhne reflexe práce, kde se děti ptáme proč si vybraly konkrétně tyto barvy, které použily k práci, jak jsou spokojeni s finální verzí a vytvoříme si společnou výstavu abstraktních okének.

5.2.2 Analýza výukových situací (Abstraktní okénko pocitů)

S dětmi jsme si na úvod pověděly, jestli ví, co je to abstraktní umění, jak se odlišují třeba od známého obrazu *Mony Lisy* a co bylo z historického kontextu dříve. Po této debatě se pustily do zadání práce a za aktuálního rozpoložení si měly přelepit papírovou lepící pásku libovolně na papír. Následně si vybraly barvy a vymalovaly si jednotlivá okna podle toho, jak se dneska mají. Po zaschnutí se páska odlepila a vznikla z toho umělecká díla. Na závěr si děti povídaly o důvodech zvolení těchto barev a celou činnost rozebraly a zhodnotily.

Žáci se nadšeně vrhli do práce a všichni se zapojili, největší zádrhel nastal při závěrečném odlepování, kdy Anička byla smutná, že se jí výtvar nepovedl, protože se papír potřhal. Ale nakonec se to všem moc líbilo a byli okouzleni výsledkem, a tím, že nemusí mít malířské nadání, a že stačí občas, když do toho dám své emoce. Při rozhovoru ohledně výběru barev, byli žáci velmi sdílní a komunikativní. Nebáli se do detailů popsat, co které okno znamená a jakou symboliku mají zvolené barvy.

Příště bych zvolila lepší lepící pásku a speciální papír, jelikož se během práce papír trhal. Dětem se tato technika líbila, ale při této specifické skupině se objevuje zvýšená citlivost na neúspěch. Tento problém vznikl právě během odlepování pásky. Proto jsem během práce dětem vysvětlila, že se nic neděje, příště už na to budeme připraveni, a i přes tento malý nedostatek se to všem moc povedlo. Také jsem se snažila děti motivovat a pozitivně posilovat jejich sebevědomí.



Obr.7.-Chystání lepení obrazu na abstraktní tvoření (Zdroj: archiv autora)



Obr.8.-Průběh malování Abstraktního okénka (Zdroj: archiv autora)



Obr.9.-Finální verze tvůrčí činnosti Abstraktní okénko (Zdroj: archiv autora)

3. Frotáž – Zajímavé předměty

Koncept: Rozvoj fantazie, abstraktního myšlení a komunikačních schopností. Zvýšená pozornost, koncentrace a chuť poznávat.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák si dokáže vybrat předmět a vyjádřit slovy proč si ho vybral. Psychomotorický: Žák umí pracovat s voskovkou či pastelkou, také pracuje s novou technikou frotáž. Afektivní: Žák dokáže vnímat předměty a rozhodnout se který objekt je pro něj nejzajímavější.

Čas: 30 minut

Pomůcky: Papír, pastelky, voskovky

- **Motivace:** Sedneme si do kruhu, kde se společně všichni pozdravíme položíím otázku dětem, jestli ví, co je to frotáž? Následuje diskuse na toto téma. Děti samy musí přijít na to, kterým kreslicím prostředkem je to možné a kterým naopak ne.
- **Průběh:** Po vysvětlení, v čem technika spočívá, děti dostanou za úkol na papír zaznačit strukturu tří předmětů dle libovolné barevnosti, v prostorách třídy či chodby. Po uplynutí deseti minut následuje shledání v kruhu na svém místě.
- **Závěr:** Následuje závěrečná reflexe, kde každé dítě představuje své tři výtvary. Ptáme se dětí, proč si vybraly zrovna tento objekt, v čem ho zaujal a kde ho našel. Jak dlouho mu trvalo, než našel předmět, nebo jak se mu pracovalo. Zda byl úkol těžký či jednoduchý.

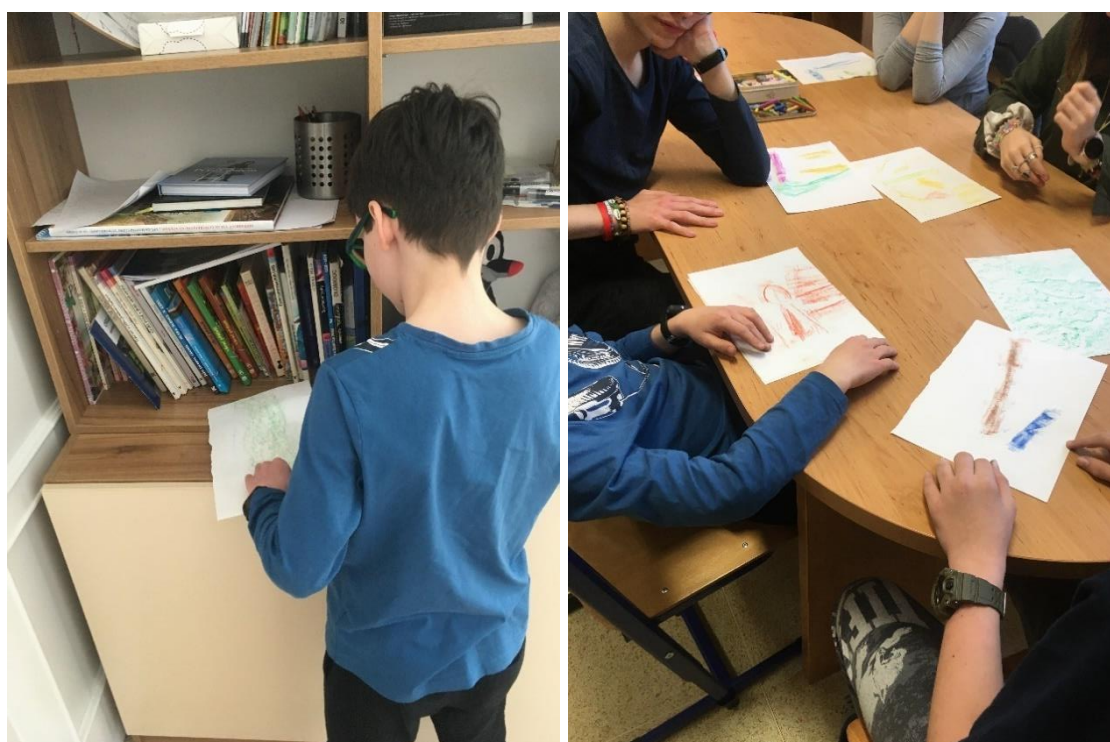
5.2.3 Analýza výukových situací (Frotáž – Zajímavé předměty)

Jako motivaci jsem zvolila ukázkou frotáží, které jsem udělala doma. Použila jsem klíč, kreditní kartu, nůž, hřeben, pilník. Dětem jsem výtvary ukázala a měly za úkol hádat, o jaký objekt a techniku se jedná a jakým kreslicím prostředkem byla vytvořena. Když si nebyly jisté, vytáhla jsem na přiřazení předměty, které jsem použila. Následně žáci řekli, jakými kreslicími prostředky tuto techniku lze realizovat a kterými naopak nejde. Následně jsem dětem oznámila pravidla, která musí během následující práce dodržet, poté měly nějaký čas, ve kterém hledaly 3 zajímavé povrchy, struktury a následně vytvořily jejich frotáž. V závěru si žáci představili své výtvary a hádali, co to je. Pokud nevěděli dotyčný prozradil, o jaký předmět se jedná.

Žákům se aktivita opět velmi líbila, jen si někteří vybírali předměty, které neměli nijak zajímavou plochu nebo naopak věci, které byly příliš velké a nevhodné k frotáži. Příště při této skupině, zkusit dětem ukázat a poradit zajímavější povrchy v prostoru a zkusit je víc navést.



Obr.10.-Hledání zajímavých předmětů k frotáži (Zdroj: archiv autora)



Obr.11.-**Vlevo:** Průběh činnosti Zajímavé předměty. (Zdroj: archiv autora) **Vpravo:** Závěrečná reflexe aktivity Zajímavé předměty (Zdroj: archiv autora)

5.3 Výtvarná řada: Moderní umění 20. století

Námět: Land Art, Textil, Moderní umění, Výkřik

Věk: 11-14 let

Hlavní výchovně-vzdělávací cíl výukové jednotky: Žák má povědomí o základních znacích uměleckých směrů Land Art, Happening, Performance, abstraktní umění, expresivní abstrakce, expresionismus a následně tyto znaky použít ve své umělecké tvorbě.

1. Téma: Land Art

Koncept: Aktivita na rozvoj fantazie a poznání uměleckého směru Land Art. Na spolupráci ve skupině a přizpůsobení se druhému člověku.

Dílčí cíle Kognitivní: Žák dokáže vyjmenovat základní znaky Land Artu. Psychomotorický: Žák dokáže tvořit prostorově s pomocí kaštanů. Afektivní: Žák akceptuje názory ostatních a přijímá ostatní členy skupiny a dokáže naslouchat druhým.

Čas: 30 minut

Pomůcky: Velký papír, kaštany

- **Motivace:** Na úvod jsme si vysvětlili, co znamená pojem Land art, jaké jsou jeho hlavní znaky, formou brainstormingu. Děti poznaly dva představitelé směru (Christo, Andy Goldworthy) a byla jim představena jejich známá díla. Při kterých jsme si řekli možný záměr a inspiraci autorů.



Obr.12.-Robert Smithson, Spiral Jetty, 1970 (Zdroj: *Marian Godman Galery*)



Obr.13.-Christo a Jeanne Claude, Das Kunstwerk, 1995 (Zdroj: Wolfgang Volz)

- **Průběh:** Jako první se rozprostře papír doprostřed kruhu a následně se rozdělí kaštany jednotlivcům. Poté, tak jak každý uzná za vhodné, pokládá či přidává kaštan k ostatním. Tím se poskládá jeden velký obrazec, na kterém spolupracuje celá třída.
- **Závěr:** Na konci hodiny proběhne reflexe výtvoru, kde děti mluví o tom, proč si vybrali právě tento symbol a jestli to má nějaký význam, čím přispěli do společného výtvoru, co vytvořil a jak na každého působí výsledná práce?

5.3.1 Analýza výukových situací (Land Art)

Na úvod jsme si vysvětlili, co znamená pojem Land art, jaké jsou jeho hlavní znaky. Děti poznaly dva představitelé směru (Christo, Andy Goldworthy) a byla jim představena jejich známá díla. Následovala společná aktivita s kaštany, kdy z nich měly poskládat společný výtvor, tak aby se při tom domluvily a spolupracovaly. Po uplynutí předem domluveného času následovala reflexe a procházení jednotlivých obrázků a hledání symbolů.

Do práce se zapojili všichni zúčastnění a spolupracovali spolu. Komunikovali a domlouvali se mezi sebou. Luky měl asistenci třídní učitelky, tak nebyl vynechaný ani on a mohl přispět do společného díla. Během závěrečné konzultace se děti aktivně zapojily do popisování symboliky a rozvíjení fantazie na otázku: „Co ti to připomíná?“ Tato činnost není časově náročná a je to fajn pomůcka k přiblížení novému směru.



Obr.14.-Finální záznam z akce Land Art (Zdroj: archiv autora)

2. Téma: Textil

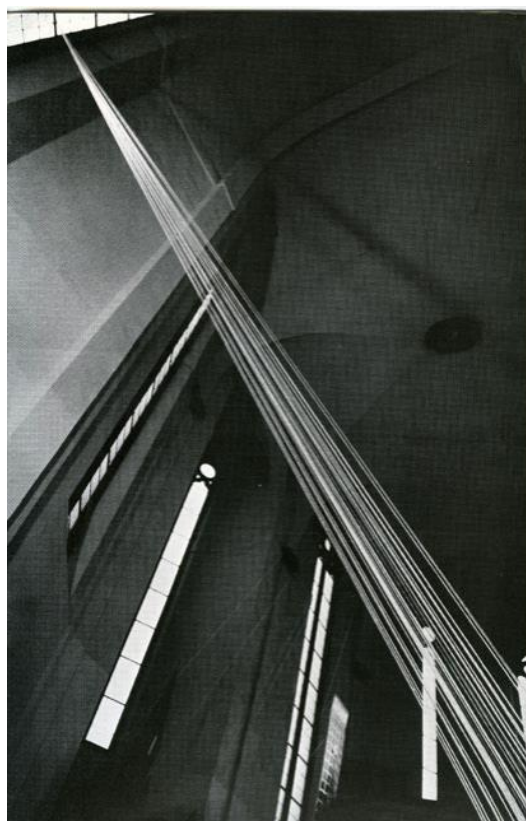
Koncept: Aktivita na poznání a osvojení jednoduchých postupů a technik s textilním materiálem. Rozvoj vlastních pocitů, emocí a fantazie. Představení nejzajímavějších umělců, kteří produkují díla s pomocí textilu.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže popsat využití textilu ve výtvarném umění a rozlišení textilu dle funkce. Psychomotorický: Žák dokáže zapojit textilní materiály do své práce. Afektivní: Žák se dokáže rozhodovat dle pocitů při volbě barevnosti, akceptuje odlišný názor na stejné téma a dokáže spolupracovat.

Čas: 60 minut

Pomůcky: Klubíčko bavlny, nůžky, jehla, niť, kousky textilie různé barvy, papíry, obrázky s díly od autorky Zorky Ságlové a Renaty Rozsivalové a fotka gobelínu *Apokalypsa* z *Angers*

- **Motivace:** Sedneme si do kruhu a objasníme si co bude náplní dnešního setkání a čím se budeme zabývat. Představíme dětem klubíčko, které se postupně bude posílat po kruhu a má za úkol zjistit, jak se daný člověk dneska má a co dělal o víkendu. Klubíčko se posílá po kruhu až se vystřídají v mluvení všichni.



Obr.15.-Renata Rozsívalová, Paprsek II, 1989 (Zdroj: Štaiglová, 2015)

- **Průběh:** Po úvodní hře následuje aktivita, ve které děti dostávají prostor na svoji vlastní spontánní tvorbu. Tak, jak se postupně posílalo klubičko v kruhu, budou bez pomoci slov žáci vybírat z textilií různých barev které jsou k dispozici a navazovat na kamaráda od kterého dostali klubičko. Vybírají barvy, které jsou jim symbolické pro dnešní den. Po vytvoření zástupu dochází k prezentaci, kde každé dítě má prostor pro vysvětlení, proč si zvolilo právě tuto barvu a jestli má nějaký symbol. Dám pokyn, aby žáci shrnuli látky na jednu hromadu. Po rozhovoru s dětmi dochází k přesunutí se k tématu, který nám byl jako pomůcka při předchozí aktivitě a tím je textil. Ptáme se dětí na otázky týkající funkce, kde všude se můžeme potkat s textilem a jak je pro náš každodenní život důležitý textilní průmysl. Hovoříme s dětmi o tom, jak získáváme textilní vlákna a z čeho všeho se může vlákno dostat. Poté s dětmi mluvíme o výtvarném umění a materiálu který hraje důležitou roli v tvorbě některých umělců a vznikají tak pomocí textilu velkolepá umělecká díla. Následně jsou jim představeny autorky tvořící s textilem a jejich díla. Ukážeme na fotkách jejich nejzajímavější práce a snažíme se dětem předvést, jak odlišná může být textilní tvorba. Dětem představím i známý gobelín *Apokalypsa z Angers*, aby děti viděly a měly představu, jaká velkolepá díla mohou za pomoci textilie vznikat. Žáci dostali otázku, jak jinak lze říct, že předchozí aktivita měla

nějaký systém ve skládání látek. Dojdeme společně ke slovu řád. Následně se zeptáme, jaký je opak slova. CHAOS vysvětlíme si, co pojem znamená, tak, aby to chápali všichni. Poté dostanou pokyn, aby z té hromady udělali chaos. Na každém účastníku je, jak toto téma pojme. Všechnu textilií děti pomůžou opět složit zpátky, tak aby tomu daly opět řád

- **Závěr:** Na závěr si s dětmi povíme, jak vnímají slovo řád a chaos a co si z dnešní hodiny odnáší nebo co si zapamatovaly.

5.3.2 Analýza výukových situací (Textil)

Během motivace jsme se pomocí klubka přivítali. Všichni nám sdělili, jak se během týdne měli a co je čeká o víkendu. Následně si děti zapamatovaly, kdo od koho dostal klubko. Tak, jak jsme si během úvodu vytvořili pořadí, v následující aktivitě jsme to využili v postupu při kladení a vytváření obrazce na zemi pomocí vybraných látek. Vybírat mohli podle oblíbené barvy, inspirace z dnešního rozpoložení a následné vybrání symbolického vzoru na látce, barvy nebo třeba vybrat látku, která se hodí k té předchozí. V prostoru jsme utvořili zajímavý obrazec a následně každý řekl, podle čeho vybíral materiál. Po vyfocení a uklizení jsme se bavili, jak je pro nás tkanina důležitá, jakou má funkci, z čeho ji můžeme získat. Ukázali jsme si fotky pro představu, jak se může textil promítnout do umění. Poté jsme se vrátili k hromadě látek, které jsme naházely na doprostřed prostoru. Snažila jsem se děti nasměřovat ke slovu *chaos*, který mohly následně vytvořit pomocí dostupných látek v tělocvičně. Po této akci žáci posbírali všechny odstřížky a poskládali je zpátky. Na závěr jsme si v kruhu řekli, co jsme se dneska dozvěděli, co se nám líbilo a co si odnášíme z dnešní hodiny.

Žáci byli pozitivně naladěni a reagovali na aktivity s nadšením. Menší problém nastal při držení provázku v motivační části. Jeden z chlapců ho občas pouštěl, ale při připomenutí ho začal znovu držet. Ze začátku byl problém v zapamatování si pořadí, jak jde, kdo za sebou ve vybírání látky a při kládání k další. Ale při třetím opakování to šlo už samo a děti si to pamatovaly. Opět jsme chlapci museli říkat, když na něj přišla řada, jinak to zvládali všichni. Za Lukáše, který je na vozíku a poslední hodinu byl již unavený, jsem dávala na zem kousky látek já, ale vybíral si je sám. Na činnost vytvoření chaosu všechny děti reagovaly tak, že začaly vyhazovat látky do vzduchu a byly velmi šťastní a nadšené. Jelikož se jeden ze starších chlapců nechal unést a začal to házet po ostatních, činnost jsem ukončila. Děti samy navrhly vrátit věci zpátky do řádu a všechny kusy látek zpátky posbíraly a složily. Je skvělé že si uvědomují, že je důležité mít

v životě rád. Příště bych zvolila vzít ještě více kusů látek. Jelikož tam byly odstřížky od prostěradla se slavným fotbalovým klubem, kluci brali jen tyto části, proto bych příště tyto motivy již nevolila.



Obr.16.-Vlevo: Průběh motivační aktivity s klubkem. (Zdroj: archiv autora) **Vpravo:** Průběh akčního tvoření s textilním materiálem (Zdroj: archiv autora)



Obr.17.-Závěrečná fotka z akčního tvoření s textilním materiálem (Zdroj: archiv autora)

3. Abstrakce

Koncept: Posílení důvěry k druhým lidem, zvýšená pozornost a spolupráce ve dvojici. Rozvoj jemné motoriky, soustředění a koncentrace.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže vyjmenovat hlavní znaky abstraktního umění. Psychomotorický: Žák umí pracovat ve dvojici, nechává se vést během malby druhým člověkem a dokáže překreslit daný motiv. Afektivní: Žák dokáže tolerovat a akceptovat druhého člověka se kterým spolupracuje.

Pomůcky: temperové barvy, štětce, miska na vodu, 7 předloh abstraktních obrazů od autorů jako je Vasilij Kandinskij, Paul Klee, Mark Rothko, Franz Kline, Piet Mondrian, fixy, šátky

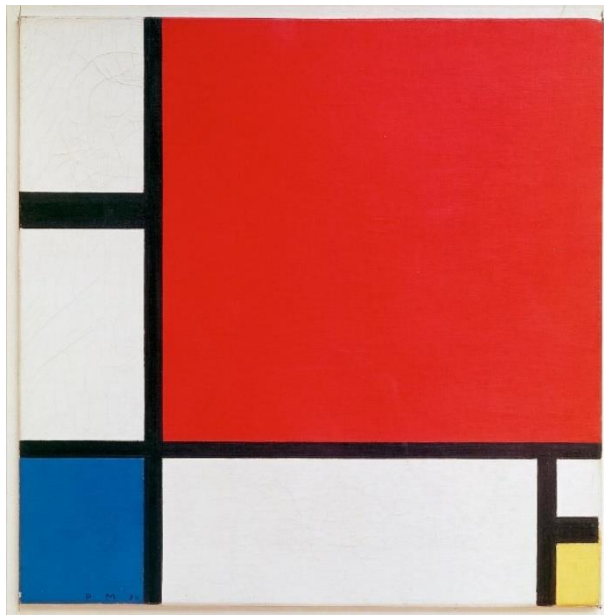
- **Motivace:** Na úvod si s dětmi povíme, co nás čeká tuto hodinu, poté si řekneme, jaké jsou hlavní znaky abstraktního umění a za pomoci přichystaných obrázků si je názorně vyjmenujeme a srovnáme si je s expresionismem.



Obr.18.-Vasilij Kandinskij, Barevná studie, 1913 (Zdroj: *Topzine*)



Obr.19.-Mark Rothko, Orange and Yellow, 1956 (Zdroj: Wikiart)



Obr.20.-Piet Mondrian, Mondrian Composition II in Red, Blue, Yellow, 1930 (Zdroj: Wikipedie)

- **Postup:** Po úvodní motivaci následuje hlavní činnost. Žáci se rozdělí do dvojic, kdy si jeden ze dvojice přikryje oči šátkem, druhý z dvojice dostane obrázek, který spolu přemalují na druhý papír. Žák se zavázanýma očima se nechává vést druhým člověkem ze dvojice. Po přemalování obrazu následuje výměna s druhým člověkem v páru, který si také zaváže oči a dostane svůj obraz na přemalování.

- **Závěr:** Po vystřídání následuje poznávání svého obrazu, který byl malován se šátkem. Po přiřazení obrazu k majiteli následuje závěrečná reflexe, kde děti mluví o tom, jak se jim malovalo, když neviděly a jak se jim pracovalo ve dvojici, jestli během práce nastal nějaký problém nebo zdali byly obrazy těžké překreslit.

5.3.3 Analýza výukových situací (Abstrakce)

S dětmi jsme si povídali na začátku hodiny o umění a poté následovalo rozdělení do dvojic. Děti si zavázaly oči, a poté dostal každý papír, s vytištěným abstraktním obrazem od známých umělců. S Lukášem malovala paní učitelka. Poté co dokončily svá díla, vyměnily se ve dvojici, tak aby neviděly, co vytvořily. Po skončení následovalo hledání svého obrazu a závěrečná reflexe v kruhu.

Tato aktivita se velmi vydařila, jediné co, tak příště rozdělit barvy více od sebe, jelikož žáci smíchali barvy do sebe. Také jsem musela počítat s tím, že pro některé děti, kvůli poruchám motoriky a vizuomotoriky může být malování podle předlohy velmi náročné. Takže jsem se jim snažila vybírat jednodušší tvary, ale i tak to bylo pro některé těžké. Snažila jsem se je pozitivně motivovat, že nevádí, když to není úplně přesné, jako na obrázku, který malují.

Žáci reagovali velmi pozitivně, i když ze začátku měli obavy, jak jim to půjde. Ale ve finále je to moc bavilo a byli nadšení. Na konci hodiny se všichni shodli, že bylo pro ně lepší, když vedli toho druhého, než když měli zavázané oči, ale líbila se jim i ta část, kde neviděli. Lukáše jsem se zeptala, jestli ho činnost se zavázanýma očima bavila. Z vybraných odpovědí a z reakce těla jsem usoudila, že se mu aktivita velmi líbila.



Obr.21.-Průběh činnosti Abstrakce (Zdroj: archiv autora)



Obr.22.-Průběh činnosti Abstrakce (Zdroj: archiv autora)



Obr.23.-Vytvořená díla ve dvojicích na téma Abstrakce (Zdroj: archiv autora)

4. Výkřik

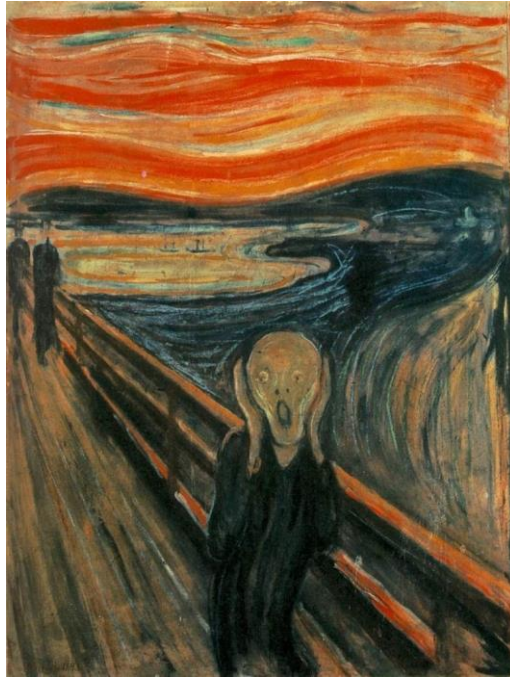
Koncept: Hledání možnosti řešení problému. Využití kritického myšlení a fantazie.

Dílčí cíle: Kognitivní: Žák dokáže vyjmenovat hlavní znaky expresionismu, jednoho z neznámějších představitelů tohoto směru a jeho neznámější dílo. Psychomotorický: Žák dokáže opravit obrázek pomocí kreslicích prostředků, tak, aby měl pozitivní energii. Afektivní: Žák se dokáže rozhodnout a vybrat správné řešení pro přetvoření díla a toleruje názor ostatních lidí.

Čas: 30 minut

Pomůcky: Vytisknuté papíry s obrazem Výkřik, lepidlo, fixy, nůžky, provázky, pastelky, papíry

- **Motivace:** Dětem na úvod představím obraz *Výkřik*, s kterým budeme později pracovat. Zeptám se žáků, jestli někdo ví, jak se tento slavný obraz jmenuje a kdo je jeho autorem. Následuje těžší dotaz na zařazení obrazu, kdy byl zhruba vytvořen a také spolu vyjmenujeme hlavní znaky směru. Děti se také ptáme na to, jak na ně tento populární obraz působí, zdali se jim líbí a jestli jim přijde veselý.



Obr.24.-Edvard Munch, Výkřik, 1893 (Zdroj: Wikipedie)

- **Průběh:** Po úvodním rozhovoru následuje zadání dalšího kroku, kterým budeme postupovat. Děti mají za úkol přetvořit dílo tak, aby bylo více pozitivní a mělo celkově lepší atmosféru. Obraz mohou stříhat, lepit, přemalovávat, překreslovat různými kreslicími a malířskými potřebami jako jsou např. fixy, pastelky, voskovky, tempery, atd...
- **Závěr:** Po stanoveném časovém limitu se děti vrací do kruhu a následuje prezentace jednotlivých děl. Děti mluví o tom, jak se rozhodly změnit obraz, jak postupovaly při přetváření, co se změnilo, co naopak zachovaly a jestli na ně působí lepším dojmem.

5.3.4 Analýza výukových situací (Výkřik)

Činnost probíhá tak, že jsme si na začátek hodiny řekli hlavní znaky uměleckého směru expresionismu a ukázali si je na obraze *Výkřik* od Edvarda Muncha. Také jsme mluvili o tom, jak na ně tento obraz působí. Všichni jsme se shodli, že na nás tento obraz působí temně, trochu strašidelně a negativně. Každý dostal svůj vytištěný obraz *Výkřik* a následně za pomoci pastelek, fixek a dalších kreslicích prostředků děti mohly obraz libovolně dle své fantazie přemalovat, tak aby na ně působil pozitivně a měly z něho dobrý pocit. Po stanoveném časovém

limitu jsme si s dětmi udělali prezentaci děl a popis změn, které nastaly v obrázku. Debatovali jsme i o tom, jestli na ně působí již lepším dojmem.

Účastníci během prezentace byli velmi sdílní v záměru, který měli a v čem obraz změnili. Lukáš se také zapojil a opět měl stálou asistenci při tvorbě, barvy a co chce přemalovat si vybral sám. Jelikož děti měly chvilku času, mohly ho využít k zaplnění rámečku. Což bych už příště neříkala, méně je někdy více. Také bych zvolila větší množství kreslicích prostředků, aby žáci měli další možnosti. Až na závěrečný incident s dívkou, která právě do spodu díla nakreslila postavičku, která se jí v jejich oči nepovedla a byla z toho velmi špatná. Proto jsem ji ještě pozitivně motivovala, že se nic neděje a vše je v pořádku, abychom odcházeli všichni s dobrým pocitem.



Obr.25.-Průběh přetváření díla Výkřik (Zdroj: archiv autora)



Obr.26.-Přetvořená díla Výkřik (Zdroj: archiv autora)

5.4 Závěrečná reflexe

Závěrečná reflexe probíhala s dětmi poslední den formou rozhovoru v kruhu bezpečí, pokládala jsem žákům šest otázek a vše jsem si zaznamenávala na diktafon. Otázky sloužily k ověření si cíle bakalářské práce, a to, zda artefietické prvky ve výtvarné výchově ovlivňují specifickou skupinu s poruchou intelektu k pozitivnějšímu vztahu k výtvarné výchově a umění.

Lukáš s DMO a jeden chlapec s autismem ve škole chyběli, tak reflexe probíhala v pěti žácích. Na začátek jsme si s dětmi sedli do kruhu, obeznámila jsem je s průběhem hodnocení a položila jsem jim první otázku: *Pamatujete si aspoň jednoho umělce, dílo nebo umělecký směr o kterém jsme spolu mluvili?* Každý dostal v kruhu prostor na odpověď. Většina si zapamatovala umělecký směr expresionismus a abstrakce. Jeden z kluků si vzpomněl na sochy Ctností a Neřestí v Kuksu a druhý na název obrazu se kterým jsme pracovali *Výkřik*. Následovala otázka: *Přišly vám v něčem jiné tyto hodiny od běžné výtvarné výchovy? Pokud ano, v čem?* Všichni se shodli a řekli mi, že hodiny se mnou byly mnohem zajímavější, jiné a velmi zábavné na rozdíl od běžné výtvarné výchovy. Hovořili také o tom, že mnoho technik neznali, neslyšeli o nich, a ještě nikdy je nedělali jako bylo třeba malování ve dvojicích. Také zaznělo od jednoho chlapce, že obdivuje moje nápady, což mě velmi potěšilo. Další otázku, kterou jsem položila byla: *Dozvěděl ses něco nového o sobě během našeho tvoření?* Děti mluvily spíš o tom, že nevěděly, že se může tvořit i těmito způsoby. Kluci, kteří výtvarnou výchovu nemají v oblíbě říkali, že je bavilo abstraktní tvoření, kdy nemuseli tvořit nic konkrétního a malovat jen podle pocitů. Děti dostaly další otázku: *Zajímá tě aspoň trochu víc výtvarná výchova po těchhle hodinách?* Dívky mají výtvarnou výchovu rády, takže odpověděly tak, že je to jeden z nejoblíbenějších předmětů

a rády malují, tak odpověděl i jeden z kluků. Ostatní kluci řekli, že doma se tím zabývat nebudou, ale dozvěděli se něco obohacujícího, nového a bylo to jiné. Hlavně je to bavilo kvůli tomu, že to bylo se mnou a kdyby se takhle tvořilo normálně, měli by ji prý raději. Následovala otázka: *Která aktivita tě bavila nejvíce?* tady se odpovědi rozcházely, ale aktivita, která sklídila největší úspěch byla ve dvojicích Abstrakce, také technika frotáž se dětem líbila. Holcám se líbily aktivity Pošli to dál a Abstraktní okénko, také někdo zmínil Živé sochy a Textil. Poslední otázka byla na ohodnocení mě: *Jak se ti hodiny se mnou líbily od 1-5, co se ti na mně líbilo a co naopak ne?* Všichni odpověděli jednohlasně známkou jedna a někdo řekl i s hvězdičkou. Holcám se líbily všechny aktivity a neměly víc, co dodat. Jednomu z kluků se nelíbila aktivita *Výkřik*, jelikož se mu to podle jeho slov nepovedlo.

Podle reakce dětí můžu říct, že artefiletické prvky zapojené do výtvarné výchovy u žáků zvyšují pozitivní vztah k výtvarné výchově. Účastníci hodnotili velmi pozitivně naše společné hodiny a činnosti, které si vyzkoušeli. Každého baví něco jiného, takže musíme počítat s tím, že po společných hodinách nebudou všichni tvořit ve svém volném čase a zabývat se o výtvarné umění, ale naučili se něco nového, zajímavého zábavnou a jinou formou. Představila jsem jim hlavně moderní umění 20.století, kde se rozvíjely nové možnosti tvoření a techniky nemusely být vždy jen klasické. Zvolila jsem akčnější tvoření, kvůli tomu, že jsou tyto techniky velmi účinné, právě u osob s poruchou intelektu, kdy jedinci mají problém se sebevědomím. Zapojit prvky do výuky a mít přehled o výtvarném umění je málo. Pro správné uchopení artefiletiky musíme mít i správný charakter a předpoklad k tomu být dobrý učitel. Pro zapojení artefiletických prvků do hodin je potřeba být také empatický, všímavý, ohleduplný, citlivý k individuálním potřebám dětí, umět naslouchat, být dobrým rádcem, pozitivně posilovat jejich sebevědomí a celkově být pro ně tím nejlepším průvodcem během tvoření. Díky zpětné vazbě můžu říct, že jsem tyto předpoklady naplnila a hlavní cíl bakalářské práce objasnila. Artefiletické prvky ve výtvarné výchově ovlivňují specifickou skupinu s poruchou intelektu k pozitivnímu vztahu k výtvarné výchově a umění.

6 Závěr

Závěrečná práce se zabývala tématem, „Artefiletické prvky u dětí s poruchou intelektu“ obsahuje několik návrhů výukových situací, které se uskutečnily ve výtvarné výchově na speciální škole se specifickou skupinou osoby s poruchou intelektu. V teoretické části byly vymezeny hlavní pojmy jako artefiletika, její vývoj, koncepce a rozdíl mezi ní a arteterapií. Následně byla definována oblast osoby s poruchou intelektu, jaké obtíže mohou u jedinců nastat a specifické problémy, které se mohou objevit během tvoření. V praktické části byla vytvořena koncepce tří výtvarných řad Přátelství, Pocity/Emoce a Moderní umění 20.století. Všechny navržené výukové situace byly vyzkoušeny s dětmi s poruchou intelektu na speciální škole během hodin výtvarné výchovy.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zdali artefiletické prvky zapojené do běžné výuky u dětí s poruchou intelektu mají pozitivní vliv na jejich tvorbu. Což se mi v závěrečné reflexi ověřilo a můžeme říct, že artefiletické prvky ve výtvarné výchově mají značně pozitivní vliv na osoby s poruchou intelektu. Je to skvělý prostředek, jak naučit děti něco nového a zajímavého o výtvarném umění pomocí jiného a zábavného přístupu.

Přínos mé bakalářské práce vidím hlavně v tom, že jsem si ověřila, že při specifické skupině osob s poruchou intelektu, tyto prvky ve výtvarné výchově jsou účinné a přímo ideální, jelikož jedinci mohou tvořit akčněji, jinak, nemusí se stresovat tím, jak jejich dílo vypadá, ale užívat si tvoření pomocí pocitů a nálady, při kterém není důležitý výsledek, ale emoce, které při tvorbě můžeme zažívat. Jedinci, kteří trpí poruchou intelektu mají zvýšenou citlivost na neúspěch a nemusí mít vždy dobré předpoklady nebo možnosti k výtvarnému tvoření, kvůli špatné motorice a dalším problémům. Díky tomuto přístupu lze rozvíjet fantazií, kreativitu, vnitřní motivaci a podílí se i na rozvoji sebevědomí.

Z reakcí dětí usuzuji, že tyto metody a techniky jsou pro ně velmi zajímavé, zábavné, jiné od běžné výuky a velmi pozitivně na ně žáci reagují. Všichni moc rádi vždy prezentovali své výtvary a byli pyšní, když mohli mluvit a popisovat jejich záměr v díle či tvorbě. U dětí jsem viděla pozitivnější vztah k výtvarnému umění i u žáků, kteří ji kvůli špatné motorice nemají úplně v oblibě, ale jen díky expresivnímu a akčnějšímu přístupu. Celkově si ale myslím, že tyto prvky mají uplatnění a své místo i v jiných oblastech vzdělávání. Mohou sloužit jako podklady pro jiné výchovně vzdělávací účely, lze je využít v mateřských školách, běžných základních, středních školách, ZUŠ, družinách atd...

Seznam použitých knižních zdrojů

- ČERNÁ, M. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2.vydání. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-3071-7
- EXLER, P. (2015). *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vydání. Olomouc. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-244-4620-2
- HANÁK, P. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1.vydání. Olomouc. Univerzita Palackého, ISBN: 978-80-244-4452-9.
- JOCHMANN, P. (2014). *O Art Brut*. 1. vydání. Olomouc. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-244-4159-7
- POTMĚŠILOVÁ, P. (2013). *Arteterapie a artefietika*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-244-3683-8.
- ROESELVÁ, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1.vydání. Praha: Sarah. ISBN: 80-902267-2-8
- SLAVÍK, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefietika*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-437-3.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o. ISBN: 978-80-7367-322-2.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2019). *Výtvarný projev a disabilita: Kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-244-5561-7
- ŠVARCOVÁ, I. (2000). *Mentální retardace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-506-7.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5. vydání. Praha: Parta. ISBN:978-80-7320-290-3

Seznam použitých internetových zdrojů

- ŠVP Pro obor vzdělání základní škola speciální-I, II. (2020). Olomouc: CREDO. [cit. 27.01.2023]. Dostupné z: <https://www.credoskola.cz/codfv4v1ac03a/uploads/2021/07/SVP-ZS-specialni-final.pdf>

Zdroje obrazových příloh

- Obr. 1-2.** Průběh činnosti, fotografie autor
- Obr. 3:** *Boyes: Body art-tělo jako výtvarný prostředek* [online], 2016. In: *Teplice: GymTce* [cit. 2023-04-08]. Dostupné z:

<http://vytvarkavsexte.blogspot.com/2016/02/body-art-telo-jako-vytvarny-prostredek.html>

- Obr. 4:** BRAUN, Matyáš Bernard. Braunovy sochy Ctností a Neřestí v Kuksu. In: *Wikipedie*. [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Braunovy_sochy_Ctnost%C3%AD_a_Ne%C5%99est%C3%AD_v_Kuksu#/media/Soubor:Braunovy_sochy_Ctnost%C3%AD_a_Ne%C5%99est%C3%AD_na_Kuksu_\(4\).jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Braunovy_sochy_Ctnost%C3%AD_a_Ne%C5%99est%C3%AD_v_Kuksu#/media/Soubor:Braunovy_sochy_Ctnost%C3%AD_a_Ne%C5%99est%C3%AD_na_Kuksu_(4).jpg)
- Obr. 5-11** Průběh činnosti, archiv autora
- Obr. 12:** SMITHSON, Robert. Spirala Jetty [foto]. Great Salt Lake, Utah 1970. In: *Marian Goodman Galery* [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.mariangoodman.com/content/feature/78/detail/image4319/>
- Obr.13:** CLAUDE, Jennea a Christo. Das Kunstwerk [foto]. Berlín 1995. In: *Wolfgang Volz* [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.stiftung-dokumentation-reichstag.de/das-kunstwerk/>
- Obr.14** Průběh činnosti, archiv autora
- Obr.15:** ŠTAIGLOVÁ, Ě. Česká textilní tvorba 2.polooviny 20. století. 1. vydání. Olomouc. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2015. 77 s. ISBN: 978-80-4636-3
- Obr.16-17.** Průběh činnosti, archiv autora
- Obr.18:** ROTHKO, Mark. Orange and Yelow. In: *Wikiart* [olej na plátně, 1956]. Buffalo, NY, US: Albright-Knox Art Gallery [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/mark-rothko/orange-and-yellow>
- Obr.19:** KANDINSKIJ, Vasilij. Barevné studie. In: *Topzine* [olej na plátně, 1956]. Galerie Albertina [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.topzine.cz/modry-jezdec-brzy-odkluse-z-albertiny>
- Obr. 20:** MONDRIAN, Piet. Composition with Red Blue and Yellow. In: *Wikipedie* [olej na plátně, 1930]. Kunstain Zürich [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Composition_with_Red_Blue_and_Yellow
- Obr.21-23.** Průběh činnosti, archiv autora

Obr. 24: MUNCH, Edvard. Výkřik. In: *Wikipedie* [olej, tempera, pastel na lepence, 1893]. Galerie Oslo [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDk%C5%99ik>

Obr.25-26. Průběh činnosti, archiv autora

Anotace

| | |
|-------------------|---------------------------|
| Jméno a příjmení: | Petra Dostálová |
| Katedra: | Výtvarná |
| Vedoucí práce: | Anna Boček Ronovská, PhD. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|-----------------------------|--|
| Název práce: | Artefiletika |
| Název v angličtině: | Artefiletics |
| Anotace práce: | Bakalářská práce s názvem "Artefiletika" a s podnázvem "Artefiletické prvky u dětí s poruchou intelektu" se v teoretické části zabývá vymezením pojmu artefiletika a popisuje její hlavní znaky a východiska. Tohle jiné pojetí výtvarné výchovy obohacuje vyučovací hodinu techniky a prvky artefiletiky. Tato část je podložena odbornou literaturou. Další kapitola se zabývá specifickou skupinou trpící poruchou intelektu. Popisuje obtíže a specifika které postihují skupinu a následně konkrétněji potíže v oblasti výtvarné výchovy a jejich umělecké tvorby. Praktická část dále zkoumá využití prvků a technik artefiletiky přímo v praxi u specifické skupiny s poruchou intelektu. |
| Klíčová slova: | Artefiletika, výtvarná výchova, prvky artefiletiky, porucha intelektu, umění |
| Anotace v angličtině: | The final work with name "Artefiletics" with subtitle "Artefiletic elements in children with mental disabilities" is about the use of new techniques and elements in the art education lesson, where the first part contains theoretical information supported by specialist literature. The second part is practical and is about examines the using of artephyletic elements and techniques directly in practice for a specific group with intellectual disabilities. |
| Klíčová slova v angličtině: | Artefiletics, art education, elements of artefiletics, intellectual disorder, art |
| Přílohy vázané k práci: | |
| Jazyk práce: | Čeština |
| Rozsah práce: | 53 stran |