



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Speciálně pedagogické postupy ve výtvarné
výchově při vzdělávání žáka s poruchou
autistického spektra ve 3. ročníku
základní školy

Vypracovala: Kamila Wedlová
Vedoucí práce: Mgr. Věra Koppová

České Budějovice 2015

Abstrakt

Hlavním cílem bakalářské práce na téma „Speciálně pedagogické postupy ve výtvarné výchově při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve 3. ročníku základní školy“, bylo vytvořit strukturované postupy, které by integrovanému žákovi usnadnily práci při výtvarné činnosti.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola obecně popisuje charakteristiku poruch autistického spektra. Druhá kapitola se zabývá vývojem a odlišnostmi dětské kresby u intaktních jedinců, odlišnostmi vývoje kresby u dětí s poruchou autistického spektra. Třetí kapitola je věnována výtvarné výchově. Cíle a očekávané výstupy předmětu výtvarná výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy jsou uvedeny příloze v závěru práce. V poslední kapitole je popsána metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra ve výtvarné výchově. Dále jsou zde popsány speciálně pedagogické postupy, vycházející z principu strukturovaného učení.

Cílem praktické části bylo vytvoření strukturovaných postupů pro výuku výtvarné výchovy vybraných žáků s poruchou autistického spektra na prvním stupni základní školy. Pro vytvoření metodických postupů byly vymezeny dílčí cíle: Zjistit zda je vybraný žák s poruchou autistického spektra schopen pracovat při výuce výtvarné výchovy bez strukturovaného postupu. Zjistit v čem je strukturovaný postup pro vybraného žáka přínosný. Zjistit které užití výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují. Zjistit zda vybraný žák s poruchou autistického spektra zahrnuje své záliby do výtvarného projevu.

Strukturované postupy byly následně aplikovány v hodinách výtvarné výchovy. Pro potřeby práce byli vybráni žáci 3. ročníku. Ke sběru dat byla použita metoda pozorování, polostrukturovaného rozhovoru s asistentkou pedagoga vybraných žáků. Analýzou získaných dat byla stanovena kritéria pro tvorbu metodických postupů.

Z výzkumu vyplývá, že strukturované postupy pro výuku výtvarné výchovy se u vybraných žáků s poruchou autistického spektra osvědčily a byly pro jejich práci přínosné, vedly k větší motivaci v činnostech, soustředění, samostatnosti, rozvoji představivosti, dále přispěly k omezení nevhodného chování (vykřikování, vybíhání z lavice). Užité výtvarné techniky se ukázaly jako vhodné. Respondenti své zájmy do výtvarného projevu nepromítali. Práce obsahuje vlastní strukturované postupy s přípravami činností a je vybavena přílohami fotografií hotových prací respondentů.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, speciálně pedagogické postupy, výtvarná výchova

Abstract

The main goal of the bachelor thesis theme Special teaching method at art education for students education with autism spectrum disorder in 3rd grade of elementary school was to create structural methods what should help to integrated student with their work in art education.

Bachelor thesis is divided into the theoretical and practical part. Theoretical part consists of four chapters. First chapter described characteristic of autism spectrum disorder in general. Second chapter deals with development and differences of children drawing at intact persons, differences development of drawing at children with autism spectrum disorder. Third chapter is devoted to art education. Goals and expected outputs of art lessons regarding General educative program for elementary school are listed in annex of thesis. There are described methods of work with student with autism spectrum disorder at art education in last chapter. Special pedagogical methods based on structural teaching are described there.

Goal of practical part was to create structural methods for education of art of selected students with autism spectrum disorder on the first level of elementary school. To preparation of methodical procedures were set main goals: Find out if chosen student with autism spectrum disorder is able to work during art lessons without structural procedure. To find out how is the structural procedure profitable for the student. To find out what used art techniques best fit to chosen students. To find out if the chosen student with autism spectrum disorder includes his interests into the art expressions.

The structural methods were consequently applied in lessons of art. For usage of work were chosen students of third grade. To collecting of data was used method of observation, semi-structural interview with assistant of chosen student`s teacher. By analysis of reached data were setup criterions for preparation methodical steps.

From observation appears that structural methods for art education at chosen students with autism spectrum disorder were successful and were useful for better

motivation in activity, concentration, independence, development of imagination, than help to reduction of inappropriate behavior (shouting, stand out of desk). Used art techniques shows as suitable. Respondents didn't project their interests into the art expression. Thesis contains own structural methods with preparation of activities. Thesis also contains annexes with photos of respondent's works.

Key words: autism spectrum disorder, special pedagogic methods, art education

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 14. srpna 2015

.....

Kamila Wedlová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Věře Koppové, za cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala. Dále děkuji Mgr. Lence Sýkorové, asistentce pedagoga Jaroslavě Sojkové a žákům za ochotu a spolupráci.

Obsah

Úvod.....	13
I. TEORETICKÁ ČÁST	15
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	15
1.1 Historie vývoje terminologie a etiologie autismu	15
1.2 Triáda poškození	16
1.3 Nespecifické variabilní rysy	20
1.4 Typy poruch autistického spektra	21
2 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV	24
2.1 Vývoj dětské kresby a zvláštnosti dětské kresby	24
2.2 Odlišnosti vývoje kresby a charakteristické kresebné jevy u dětí s poruchou autistického spektra	28
3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	30
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní školy	30
4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY	32
4.1 Speciální vzdělávací potřeby	32
4.2 Strukturované učení.....	32
4.3 Metodika práce se žákem s PAS ve výtvarné výchově	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 METODIKA PRÁCE.....	38
5.1 Vymezení cílů práce	38
5.2 Výzkumné metody	38
5.2.1 Rozhovor.....	39
5.2.2 Pozorování	40

5.3 Charakteristika místa šetření.....	41
5.3.1 Metodika výběru respondentů.....	41
5.3.2 Charakteristika školy	42
5.3.3 Charakteristika třídy	42
5.3.4 Charakteristika respondentů.....	44
6 VLASTNÍ POZOROVÁNÍ	48
6.1 Krajina o prázdninách.....	48
6.2 Můj robot	52
6.3 Jarní sluníčko	55
6.4 Lev.....	58
6.5 Analýza pozorování.....	60
7 REALIZACE VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU	61
7.1 Velikonoční kraslice s tulipány z papíru	61
7.2 Slepice s kuřaty	77
7.3 Kvetoucí strom.....	81
7.4 Plavba po moři	89
7.5 Závěr výzkumného šetření.....	97
Závěr	99
Seznam použitých zdrojů	101
Seznam příloh	105
Přílohy	107

Seznam použitých zkratk

APLA - Asociace pomáhající lidem s autismem Jižní Čechy, o. s.

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – poruchy autistického spektra

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou výuky výtvarné výchovy integrovaných žáků s poruchou autistického spektra ve třetím ročníku základní školy. Předmět výtvarná výchova je jedním z předmětů, který má celkový přínos v rozvoji osobnosti dítěte. Mimo jiné rozvíjí vnímání, myšlení a také představivost. Právě představivost je pro děti s poruchou autistického spektra jednou z hlavních problematických oblastí, a proto i předmět výtvarné výchovy u nich často patří mezi nejméně oblíbené školní předměty.

Dané téma práce jsem si zvolila, protože je pro mne velice zajímavé a mám k výtvarné tvorbě velmi blízko. Již odmala ráda maluji a výtvarně se vyjadřuji, výtvarná tvorba je mým koníčkem. Dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, je zkušenost, kterou jsem získala v průběhu absolvování praxe v Auticentru, které sídlí v Českých Budějovicích. Zde jsem pomáhala vést kroužek výtvarné výchovy. Zajímalo mě tedy, jak se s žáky, kteří trpí poruchou autistického spektra, pracují v běžných školách, kde je výtvarná výchova povinným předmětem.

Hlavním cílem bakalářské práce je vytvořit strukturované postupy, které budou uzpůsobeny specifickým potřebám vybraných žáků s poruchou autistického spektra při výuce výtvarné výchovy. Dílčími cíli práce je zjistit, zda jsou vybraní žáci s poruchou autistického spektra schopni pracovat při výuce výtvarné výchovy bez strukturovaného postupu a v čem je pro ně vytvořený strukturovaný postup přínosný. Stanovit, které užité výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují. Dále zjistit, zda vybraný žák s poruchou autistického spektra zahrnuje své záliby do výtvarného projevu.

Bakalářská práce je strukturována do sedmi kapitol. První čtyři kapitoly se věnují teoretickým východiskům k praktické části. Další tři kapitoly popisují metodiku práce, vlastní pozorování a vlastní výzkum. Ke zpracování výzkumné části bakalářské práce byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru,

pozorování a analýzy dokumentů. Tyto metody sloužily k vytvoření charakteristik, které přibližují současný stav a individuální zvláštnosti vybraných žáků. Na základě analýzy získaných dat byla stanovena kritéria pro tvorbu strukturovaných postupů.

Praktická část obsahuje vlastní strukturované postupy včetně metodických příprav k výtvarným činnostem, které byly následně aplikovány v hodinách výtvarné výchovy.

Práce by mohla být inspirujícím návodem pro pedagogy, osobní asistenty, vedoucí zájmových volnočasových aktivit, tedy pro všechny ty, kteří chtějí dětem s poruchou autistického spektra usnadnit základy výtvarného tvoření a udělat pro ně tak výtvarnou činnost zábavnější.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 Historie vývoje terminologie a etiologie autismu

Jako první, v roce 1943, popsal zvláštní symptomy nepřírozeného chování u skupiny dětí americký psychiatr Leo Kanner. Tímto oddělil autismus od dětské schizofrenie a popsal autismus jako samostatný syndrom (Richman, 2006, s. 11). Zvláštní projevy jednání považoval za příznaky poruchy, kterou nazval Early Infantile Autism, neboli časný dětský autismus. Původ slova autismus pochází z řeckého slova „autos“, které představuje slovo „sám“. Tímto slovem chtěl Kanner vyjádřit svou hypotézu, že autistické děti žijí ve vlastním světě, který je pro ostatní nepochopitelný (Thorová, 2006, s. 34). Téměř současně nezávisle na Kannerovi popsal syndrom s obdobnými projevy Hans Asperger (Thorová, 2006, s. 37). Příčina vzniku poruch autistického spektra (PAS) není doposud jednoznačně známá. Existuje mnoho teorií původu vzniku těchto poruch (Pipeková, 2010, s. 318). PAS jsou považovány za vrozené. Nejsou tedy způsobeny chybným výchovným vedením či chladným chováním rodičů k dítěti, jak se v roce 1960 domníval Bruno Bettelheim, který se zabýval autismem ve své studii „Prázdná pevnost“ (Richman, 2006, s. 11). Autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě (Thorová, 2006, s. 51-52). Předpokládá se, že původ autismu je biologický a jeho hloubka může být ovlivněna biologickými faktory. Etiologie vzniku autismu je tak stále předmětem výzkumu (Richman, 2006, s. 16).

PAS řadíme mezi skupinu pervazivních vývojových poruch, které patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Pervazivní, neboli vše pronikající značí, že vývoj dítěte je narušen do hloubky a ovlivňuje jeho život v mnoha oblastech (Thorová, 2006, s. 58).

1.2 Triáda poškození

Projevy autistické poruchy mohou být přidružené k jinému postižení, proto je velmi těžké PAS diagnostikovat. Pro diagnózu jsou zásadní tři problémové oblasti, které vymezila psychiatricka Lorna Wingová. Tyto oblasti pojmenovala *triádou poškození*. Mezi tato poškození patří potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti (Thorová, 2006, s. 58).

Sociální chování

První náznaky sociálního chování projevuje dítě již v prvních týdnech svého života. Verbální i neverbální komunikace, jako je sociální úsměv a broukání či oční kontakt, se upevňují s každým měsícem vývoje (Thorová, 2008, s. 61). Děti s autismem mají problém porozumět neverbálnímu chování a také ho neumí správně používat (Richman, 2006, s. 8). Nápadně narušená schopnost adekvátně používat neverbální chování v různých sociálních situacích vytváří potíže v sociální oblasti, ve snížené schopnosti či neschopnosti navazovat vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Neschopnost sociální a emoční empatie vede k prohlubování problémů a vyřazení lidí s PAS ze společnosti (Čadilová, Žampachová a kol., 2012, s. 22). Lawson (2008, s. 16) ve své knize popisuje své pocity: *„Obyčejné interakce, které provázejí každodenní společenský život, byly pro mě záhadou. Když jsem viděla lidi kolem sebe nebo v televizi nebo jsem četla knihu o tom, jak lidé vyjadřují vzájemnost, jak se snaží být spolu – a když jsem to srovnávala se svými vlastními reakcemi a city - , bylo mi jasné, že se od všech ostatních liším.“*

Většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí, ale brání tomu nejistota a neschopnost dítěte kontakt navázat. Problémy v komunikaci, nepředvídatelnost chování ostatních vyvolávají v dítěti úzkost a chaos, které prohlubuje nedostatek v oblasti sociálního chování (Thorová, 2008, s. 77).

Sociální integrace se u jednotlivých dětí s autistickou poruchou liší, Lorna Wingová popsala typ osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní, později byl přiřazen typ formální a typ smíšený – zvláštní. Způsob sociální integrace však není stabilním projevem, může se měnit s věkem a navzájem se prolínat. Také záleží na osobě, se kterou dítě kontakt navazuje a jak dobře osobu zná. Převažující typ sociální interakce se většinou vyhraní v dospělosti (Thorová, 2008, s. 63 – 77).

Richman (2006, s. 8) uvádí, že děti s autismem se mohou vyhýbat očnímu kontaktu, mohou mít problémy s porozuměním výrazů obličeje a s reakcí na sociální klíče a gesta jako mávání a ukazování. Nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky, dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné lidi. Používají ruku jiné osoby, chtějí-li dosáhnout na nějakou věc. Projevují minimální iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti.

Oblast komunikace

Další oblastí, ve které mají jedinci s PAS problémy, je oblast komunikace. Vývoj řeči je opožděný nebo se také nemusí vyvinout vůbec. Problémy se vyskytují v oblasti expresivní i receptivní složky řeči (Čadilová, Žampachová a kol., 2012, s. 22). Přibližně u čtyřiceti procent dětí s PAS se řeč nevyvine, aniž by se nedostatky snažily nahradit jiným alternativním způsobem komunikace, jako je například mimika či gesta (Richman, 2006, s. 8).

Samotná řeč u těchto dětí poškozena být nemusí, v celkovém řečovém vývoji však nalezneme zvláštnosti vždy. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem. Bohatá u nich bývá zvláště pasivní slovní zásoba, potíže se však objevují v sociálním a praktickém využívání komunikace (Thorová, 2008, s. 98).

Projevy postižení v komunikaci:

- **Mutismus** – vůbec nemluví nebo velmi málo. Zájem o mluvené slovo je velmi malý. Může, ale nemusí reagovat na řečové pokyny.

- **Omezená mimoslovní komunikace** – málo nebo vůbec používá ukazování, užívání mimiky, gest, oční kontakt je méně kvalitní. Koordinace gest s očním kontaktem je malá nebo se vůbec nevyskytuje, nesleduje směr pohledu druhé osoby ani se jí nepodívá do očí.
- **Jednostranná komunikace** – mluví převážně o svých tématech, potřeby či zájmy posluchače ho nezajímají. Klade banální otázky, na které zná odpověď nebo které se týkají jeho zájmů.
- **Omezené praktické využívání komunikace** – užívá společensky nevhodné výroky, vulgarity. Problémy s vykáním, pozdravem, zdvořilostí, s oslovením, vyjádřením prosby, společenskou konverzací. Neumí přizpůsobit komunikaci sociální situaci.
- **Zvláštní projevy v řeči** – mechanicky opakuje slyšená slova, zaměňuje zájmena, má potíže se strukturováním vět a rozvinutým souvětím. Mluví sám pro sebe. Lpí na určitých výrazech, intonace řeči je nepřiměřená, stejně tak hlasitost řeči. Opakuje výrazy či věty stále dokola, mluví mimo kontext (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 15).

Oblast představivosti

Problémové chování v představivosti můžeme u dětí s autismem pozorovat už v prvních letech života. Tyto zvláštnosti jsou přisuzovány omezené představivosti, která autistickým dětem zabraňuje projevit se širším souborem vzorů chování (Gillberg, Peeters, 2003, s. 29). Zdravé dítě během raného vývoje vnímá věci tak, jak jsou. Vnímá je realisticky a nevnímá to, co symbolizují. Poznává okolní svět a pomocí smyslů získává zkušenosti. Stále si ale neuvědomuje, že jeho zkušenosti mohou být odlišné od zkušeností ostatních lidí. Dítě si tak vytváří svou vnitřní představu světa, která se shoduje s představou, kterou poznalo svými smysly. Děti s autismem mnohdy zůstanou na úrovni konkrétních a doslovných zážitků po celou dobu života (Beyer, Gammeltoft, 1998, s. 26). De Clerq (1999, s. 55) popisuje problémy svého syna: „*Jednou si Thomas vzal do školy plyšové zvířátko, protože se děti měly učit o zvířátkách. Řekl, že děti přinesly různé plyšáky. Když se vrátil*

domů, trval na tom, že zvířátko, které měl ve škole, je plyšák, ale podobná zvířátka narovnaná u jeho postele plyšáci nejsou.“

S rozvojem představivosti souvisí schopnost nápodoby, která se u zdravého dítěte postupem času rozvíjí. Představivost je více úplná a souvisí také s přemýšlením o tom, co si myslí druzí lidé. Narušená schopnost nápodoby a symbolického myšlení u autistického dítěte zapříčiní, že se u dítěte nerozvíjí hra, která je velmi důležitá pro rozvoj učení a pro celý rozvoj samotného dítěte. Dítě s PAS upřednostňuje činnosti a aktivity, které preferují výrazně mladší děti. Dítě s autismem v činnostech vyhledává především předvídatelnost, upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti (Thorová, 2006, s. 117).

Hra dětí s autismem je mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat okolní svět. Předměty užívají v neměnné stereotypní hře. Dětem s autismem chybí zkušenosti s jednoduchou manipulací a kombinací předmětů, které ostatní děti získají během prvních let života (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 39). Práce s hračkami či předměty bývá zvláštní a často nefunkční. K novým činnostem a hračkám jsou většinou lhostejní. Některé děti se mohou věnovat jednoduchému manipulování s předměty, jako je roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání či přesypání různých předmětů. Objevují se také stereotypní činnosti se vztahovými prvky, jako je třízení, řadění, seskupování předmětů podle určitého klíče. Stereotypní zájmy, předměty a témata se u lidí s PAS mění. Jedince mohou zajímat měsíce, někdy i roky. Stereotypní zájmy se mohou také odrážet v kresebném projevu. Někdy se může samotné kreslení u dítěte objevovat jako stereotypní zájem (Thorová, 2006, s. 118-119).

„Symbolické hry „na něco“ i jednoduché hračky jsou pro děti s autismem příliš složité. Tyto děti dávají přednost rutinním činnostem, které mohou opakovat stále dokola. Cítí se dobře, když mají přesný postup, když si mohou pamatovat data nebo fakta. Takový svět je pro ně méně složitý a méně matoucí, protože data a fakta jsou jednodušší a méně složitá než lidé. Nemění se.“(De Clerq, 1999, s. 59).

1.3 Nespecifické variabilní rysy

Další projevy u dětí s PAS jsou nespecifické variabilní rysy. Tyto odlišné rysy nespádají do základní oblasti triády. I přes to, se mnohdy u dětí s autismem objevují (Thorová, 2006, s. 130). Odlišnosti se vyznačují nadměrnou citlivostí (hypersenzitivitou), či naopak sníženou citlivostí (hyposenzitivitou) na smyslové podněty v oblasti vnímání. Okouzlení určitými senzoričnými vjemy může být až ulpívavé, autostimulační nebo může být doprovázeno neodklonitelným zapojováním některých smyslů (Vosmik, Bělohlová, s. 60).

Zraková hypersenzitivita se vyznačuje zvýšenou citlivostí na podněty jako je např. prudké sluneční světlo, blesk fotoaparátu, záření obrazovky od elektroniky, popřípadě určité barvy. Dítě ale také na tyto zrakové podněty reagovat nemusí, v takovém případě dítě nemá tendenci takové podněty vyhledávat, tudíž je také těžké zaujmout jeho pozornost. Může se také projevit zraková autostimulace; ulpívavé pozorování odlesků, stínů, prstů, světelných efektů. Sluchová senzitivita se projevuje přecitlivělostí na běžné zvuky, kupříkladu startující auto, hrající rádio. Některé hlasité zvuky jako je zvuk vrtačky či vysavač může u dětí vyvolávat až panickou reakci. Děti s PAS mohou být přecitlivělé také na vysoké tóny či krátké ostré zvuky, jako je zakašlání, štěkot psa nebo také nemusí snést šum lidských hlasů. Sluchová hyposenzitivita se vyznačuje lhostejností na silné zvukové podněty, např. zavolání, zvuk spadlého nebo rozbitého předmětu. Autostimulační činnost je spojená s fascinací zvukovými podněty, jako jsou například zvukové hračky, písničky, znělky reklamy. Dítě tyto podněty mnohdy i napodobuje. Hypersenzitivita chuti se vyznačuje vysokou vybíravostí a odmítáním mnohých potravin. Chuťová hyposenzitivita se naopak projevuje upřednostňováním nejdých předmětů, které mohou být výrazné odpudivými chuťovými vjemy. Autostimulační činnost je zaměřená na zkoumání předmětů olizováním, vkládáním do úst a pojídáním. Dítě s nadměrnou senzitivitou v oblasti čichu je citlivé na některé druhy pachů či vůní. Příjemné vůně může také vnímat jako nepříjemné. Je-li citlivost čichu snižená, dítě

s PAS tento smysl skoro vůbec nežívá. Autostimulace se projevuje očicháváním a fascinací nejrůznějších předmětů. Hypersenzitivita v oblasti hmatu se vyznačuje nesnášenlivostí doteků různých materiálů, povrchů a také fyzického kontaktu. Dětem vadí stříhání nehtů, dotek oblečení, čištění zubů nebo také špinavé ruce. Proto nerady užívají prstové barvy nebo modelínu. V případě, že je dítě hmatově hyposenzitivní, nepoužívá hmat skoro vůbec. Autostimulační činnost je uskutečňována vyhledáváním určitých materiálů a nutkavým dotýkáním se předmětů nejen rukama, ale i ostatními částmi těla. Dalším nespecifickým variabilním rysem je narušené vnímání vnitřních pocitů, které se může projevit v problému rozpoznat chlad nebo teplo, hlad nebo žízeň. Problém se může také nacházet v senzitivě vnímání bolesti. Obtíže senzitivity se mohou vyskytovat také v oblasti vestibulárního systému. V případě hypersenzitivity dítě nemá rádo kolotoče, houpačky, nerado cestuje dopravními prostředky. Hyposenzitivita se projevuje neobratností a špatnou rovnováhou těla. Pro svou autostimulaci se dítě točí dokola, houpe se nebo se točí na kolotoči (Thorová, 2006, s. 130-136).

1.4 Typy poruch autistického spektra

Skupinu pervazivních poruch diagnostikujeme na základě kritérií uvedených v Mezinárodní klasifikaci nemocí podle desáté revize (MKN-10). Dle této klasifikace mezi pervazivní vývojové poruchy patří:

F84.0 Dětský autismus

Dětský autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte. Problémy se projevují ve všech oblastech triády. Spolu s těmito rysy se vyskytují také rysy nespecifické (MKN-10, 2008, s. 248).

F84.1 Atypický autismus

Atypický autismus se vyznačuje oproti dětskému autismu pozdějším nástupem, a to až po třetím roku věku dítěte. U tohoto typu se nemusí vyskytovat problémy ve všech oblastech triády (MKN-10, 2008, s. 248).

F84.2 Rettův syndrom

Rettův syndrom je neurologickým postižením, které je geneticky podmíněno chromozomem X. Postižení se vyskytuje pouze u dívek. (Thorová, 2006, s. 212). První příznaky se objevují mezi 7-24. měsícem věku dítěte. Symptomy tohoto syndromu se projevují pozvolnou či úplnou ztrátou řeči, poruchami hybnosti a koordinace končetin, zpomalením až zastavením růstu hlavy, objevují se také krouživé pohyby rukou. Důsledky Rettova syndromu mohou způsobit těžkou mentální retardaci (MKN-10, 2008, s. 248).

F84. 3 Jiná dětská dezintegrační porucha

Tato porucha se vyznačuje ztrátou již získaných dovedností zejména v oblasti sociální interakce a komunikace. První příznaky se objevují kolem třetího až čtvrtého věku dítěte (Thorová, 2006, s. 194).

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Toto postižení je spojeno s těžkou motorickou hyperaktivitou, která se může projevovat běháním, skákáním či stereotypními pohyby a vzorci chování, jako je např. poklepávání rukou nebo sebepoškozování. Postižení autistického typu se nevyskytuje v sociální oblasti. IQ u jedinců s touto poruchou se pohybuje pod 50 (Thorová, 2006, s. 210).

F84.5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je charakterizován nejednotným vývojem osobnosti. Potíže převažují v oblasti sociálního chování a v komunikaci. Na rozdíl od dětského

autismu vývoj řeči ani inteligence není narušen. Verbální projev těchto dětí bývá nápadný svou monotónností a svým pedantickým důrazem na správnost použití jazyka. Jejich zájmové zaměření je také nápadné, mívají velice specifické, stereotypní zájmy, podobně jako děti s autismem (Attwood, 2012).

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Diagnostická kritéria těchto poruch nejsou přesně definována. Jedná se o nepřesnou a blíže nespécifickou sběrnou kategorii, do které se řadí různé typy dětí (Thorová, 2006, s. 204).

2 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

Kreslení lze považovat za jednoduchou dětskou hru, při které si dítě vystačí samo a nepotřebuje k ní partnera. Tato hra je velmi důležitá pro celkový rozvoj dítěte (Luquet in Uždil, 1976, s. 94-95). Kresby také zaujímají významnou část v psychologickém vyšetření dětí s PAS. Sleduje se zde výběr tématu při volné kresbě, úchop a způsob kresebného náčiní (Hrdlička, 2004, s. 77).

2.1 Vývoj dětské kresby a zvláštnosti dětské kresby

„Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti.“ (Davido, 2001, s. 21). Provedení kresby může být někdy neobratné, nedokonalá kresba však nemusí značit, že je dítě duševně zaostalé. Dítě kreslí v každém věku jinak, každému věku odpovídá charakteristický typ kresby. Dětské kresby procházejí stádii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu. (Davido, 2001, s. 21).

Příhoda (1963) rozlišuje následujících pět stádií vývoje:

1. Stádium črtací experimentace

První stádium kresebného vývoje začíná již před druhým rokem dítěte. Motorické pohyby jsou vykonávány poměrně bezplánovitě a nekoordinovaně. Vzniklé čáranice jsou bezobsažné, nedávají tedy zatím žádný smysl a nenesou význam (Příhoda, 1963, s. 333). Prvotní výtvarné projevy nejsou tak nápadné, můžeme je sledovat v zanechávání stop, jako je např. otisknutí zamazané dlaně ruky. Tyto stopy, které nic neznázorňují, u dítěte vyvolávají zájem a radost z jejich vzniku. Centrum grafického pohybu je v ramenním kloubu. Po čase se zapojuje také

zápěstní kloub. Z pouhých prohnutých čar tak vznikají hustá klubka. Z počátku se dítě také neumí vypořádat s kreslicí plochou, a často překračuje hranice papíru. Čmáranice mohou mít mnoho podob; krátké údery – body, klikyháky, klubíčka nebo spirály (Uždil, 2002, s. 13-14). Na konci tohoto období, mezi druhým a třetím rokem dítěte také pozorujeme úsilí o správné držení tužky a snahu o nápodobu písma dospělých (Davido, 2001, s. 22-23). Ze způsobu držení tužky můžeme podle Davida (2001, s. 22) mnohé vypožorovat. Se správným úchopem kresebného nástroje mají problém děti duševně opožděné nebo děti, které se správně nevyvíjejí. Dítě, které je v psychické pohodě, využívá ke své tvorbě celou plochu papíru a kreslí silné čáry. Dítě nevyrovnané ztrácí po chvíli o kresbu zájem.

2. Stádium prvotního obrazu

V tomto stádiu, ke kterému dochází po třetím roce dítěte, již dochází k porozumění významu kresby. Příhoda (1963) vytvoření první kresby přirovnává k vyslovení prvního slova dítěte. Prvotní obraz tedy vznikne tehdy, když dítě svou kresbu spojí s konkrétním významem. Davido (2001) uvádí, že v tomto období hrají roli intelektuální faktory jedince a rozvíjejí se organické funkce dítěte. V kresbě můžeme sledovat určitý záměr, který se v průběhu kresby mění a je náhodný. Záměr pozorujeme až v závěru kresby, kdy dítě svou kresbu pojmenuje.

3. Stádium lineárního náčrtu

Ve třetím stádiu vývoje kresby dítě prvotní obrys zapomíná a vytváří stále nové obrisy. Tím získává lepší koordinaci a postupně tak vytváří srozumitelnou kresbu, která je již uvědomělá. Předmětem lineárního náčrtu se stává člověk. Příhoda (1963, s. 336) uvádí, že *„Dítě znázorňuje na tomto stádiu nikoli, co vnímá ani co ví, neboť nemůže předpovídat, že při pohledu na něm pozoruje více a také mnohem víc o něm zná, nýbrž přikresluje k základnímu obrysu jen to, co má k němu vztah a co je biologicky, užitkově nejdůležitější.“* Lidská postava je vyobrazena kolečkem, které představuje hlavu a tělo, k němu jsou připojeny nohy a ruce v podobě čar. Tento jev kresby lidské postavy nazýváme hlavonožcem. S přibývajícím věkem dítě

přikresluje detaily, jako jsou oči, ústa či pupek. Kolem 5. a 6. roku dítě začíná znázorňovat trup postavy dalším kolečkem. V 6. letech by mělo být tělo postavy úplné, se všemi končetinami (Davido, 2001, s. 21-24).

4. Stádium realistické kresby

V tomto stádiu dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě nekreslí podle předlohy, nýbrž podle své představy. Začíná rozlišovat znaky předmětu, kresba se tak stává dvojdimenzionální. Důležitým znakem pro realistickou kresbu je, že dítě obohacuje původní náčrtek typickými znaky, které náležejí určité osobě či předmětu. Kresba také nabývá zřetelné plošnosti, není tak již pouze lineární (Příhoda, 1963, s. 337-338).

5. Stádium naturalistické kresby

Stádiem naturalistické kresby končí vývoj kresby spontánní. Děje se tak po desátém roce dítěte. V této době dítě zobrazuje předměty podle toho, jaké opravdu jsou, nikoli podle toho, co o daném předmětu ví. Mizí tak realistické prvky z předchozího období. Ztrácí se také transparentace (viz zvláštnosti dětské kresby). Zlepšuje se poměr velikosti předmětů, dítě začíná naznačovat jejich třetí rozměr perspektivním znázorněním a stínováním. Snaží se zachytit pohyb a geometrické prostorové zobrazení tvarů. Dítě kreslí převážně podle modelu, předlohy nebo přírody. Ke své kresbě je dítě kritičtější a pečlivější (Příhoda, 1963, s. 340-342). Uždil (1976) mluví o tzv. krizi dětského zobrazování. Krizové období se vyznačuje nezájmem o výtvarnou činnost danou uvědoměním si nedokonalostí v kresbě.

V mladším školním věku se hrubá i jemná motorika zpřesňuje, pohyby se stávají přesnější, rychlejší a koordinovanější. V oblasti poznání roste aktivita dítěte. Dítě prozkoumává věci do detailů. Vnímání se stává cílevědomým a záměrným jednáním. Od konkrétního vnímání dítě přechází k vnímání všeobecnějšímu. Pokroky se objevují v chápání prostoru a času. Z počátku se dítě dokáže soustředit pouze na krátký čas, s postupem času se doba soustředění prodlužuje. Z toho důvodu je důležité, aby činnosti byly krátkodobé, pro dítě

zajímavé a poutavé. Zpočátku školního věku převládá myšlení názorné, poté nastává stádium konkrétního myšlení. V tomto věku je důležité děti dostatečně motivovat. V roli žáka dítě získává nové společenské postavení, rozšiřuje tak své zkušenosti v sociální oblasti. Navazuje nové kontakty s vrstevníky. Z počátku se zajímá především o svůj úspěch, postupem času se začíná ohlížet i na úspěch ostatních. V mladším školním věku je pro dítě důležitá hra, která je významná pro zdravý rozvoj osobnosti jedince. Oproti předchozímu období je v mladším školním věku hra diferencovanější a se složitějšími pravidly. Hra také plní relaxační funkci, pomáhá dítěti se odreagovat od školních povinností. Děti také začínají objevovat své zájmy. Zájmy dětí mívají z počátku spíše přechodný charakter a to především z toho důvodu, že se děti začínají teprve orientovat v různých aktivitách a svých schopnostech (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 94- 99).

Zvláštnosti dětské kresby

Mezi další kresebné jevy v dětském výtvarném projevu patří zvláštnosti ve znázorňování prostoru a objemu. Jedná se o typické znaky, které se objevují v průběhu vývoje dětské kresby. Nejčastěji se tyto znaky objevují ve stádiu realistické kresby, mohou se však v kresbě vyskytnout dříve i později. Mezi tyto jevy například patří:

- **Sklápění** - postavy či věci jsou sklápěny do půdorysu. Sklápění se zdokonaluje až do mladšího školního věku.
- **Rentgenový obraz** - neboli zobrazení vnitřního prostoru. Tím, že dítě znázorní to co je uvnitř nakreslené věci, vyjadřuje potřebu zobrazit podstatu věci. Příkladem může být kouř v rourách.
- **Grafický automatismus** - dítě je nadšeno z toho, že se naučilo nějaký nový tvar. Z radosti a potřeby ho všude prosadit tento jev všude zapojuje, třeba i za cenu, že by tím mohl kresbu pokazit.
- **Funkční stylizace** - dítě zdůrazňuje detaily, které pro něj mají nějaký význam. Příkladem mohou být knoflíky nebo klika, tyto věci zdůrazňuje proto, že je nějakým způsobem řeší.

- **Vícehledovost** - předmět je znázorněn z několika pohledů současně.
- **Nepřavý ornament** - můžeme ho přirovnat ke grafickému automatismu, ale jeho příčina se liší, tím, že dítě zařazuje naučený tvar tam, kde nepochopilo technickou stránku věci nebo její funkci. Například krytina na střeše.
- **Antropomorfismus** - zlidšťování předmětů, zvířat - dítě přenáší některé znaky a vlastnosti lidských rysů.
- **Grafoidismus** - dítě naklání kresbu ve směru budoucího písma.
- **R-princip** - je pravidlo pravého úhlu, dítě přikresluje detaily do pravého úhlu. Kreslíř tak činí z potřeby rozlišit jeden směr od druhého (Uždil, 2002).

2.2 Odlišnosti vývoje kresby a charakteristické kresebné jevy u dětí s poruchou autistického spektra

Thorová (2006, s. 144) uvádí, že grafomotorický vývoj u dětí s PAS je velmi různorodý a udává několik charakteristik a možností vývoje kresby u dětí s poruchou autistického spektra:

- Dítě nechce kreslit, odmítá uchopit tužku do ruky, zájem o činnost jeví pouze krátkou chvíli, provedení kresby se omezuje pouze na čáranice nebo grafické prvky.
- Vývoj kresby je nerovnoměrný, dítě se přes motivaci k některým tématům naučí kreslit pouze to, co potřebuje. Převážně se objevují specifické náměty, tiskací písmena nebo číslice.
- Vývoj kresby je opožděný, schopnosti se ale plynule postupně rozvíjí. Dítě má problém s vizuomotorickou koordinací a jemnou motorikou. Kresba má organický charakter, dítě vykazuje velké úsilí.
- Dítě hezky kreslí a maluje.

- Dítě projevuje výrazně nadprůměrné schopnosti – např. perspektiva v 5 letech, trojrozměrné vyjádření kresby.
- Zřetelné zhoršení dítěte v kresbě.
- Kresba je dětsky neměnná, dítě kreslí jen ty obrázky, které má naučené. Většinou je znázorňuje stejným způsobem. Některé děti umí hezky kreslit, pouze v případě, že mají předlohu.

Charakteristické kresebné jevy u dětí s PAS

V kresbě se často vyskytují stereotypní prvky: kanály, větráky, kostky, vysavače, vlnovky, čárky. Dítě má velký smysl pro detail: elektrická zásuvka, zvýrazněné zoubky na známce, nápisy a čísla. Na daném tématu dítě může ulpívat až několik měsíců; pravěk, města, zvířata. Stejný způsob kresby se také může vyskytovat po dva a více let. Ve svých kresbách znázorňuje své specifické zájmy: vesmír, dinosauři, dopravní prostředky. Mohou se také vyskytnout zvláštní náměty, jako např. ptáci připojení do zásuvky. Další charakteristické jevy, které svědčí pro diagnózu PAS je psaní písmen, číslic, seznamů, kreslení plánů či map. Jedinec necítí kompozici, přemalovává témata přes sebe. Děti s PAS mohou mít odpor k určitým tématům, která odmítají kreslit; lidské postavy, ostatní témata kromě vlastních zájmů (Thorová, 2006, s. 150). Negativismus ke kresbě lidské postavy vysvětluje Hrdlička a Komárek (2004, s. 77) obtížnou uchopitelností obrysů postavy a často se měnících výrazů obličeje. V kresbě postavy můžeme také nalézt různé zvláštnosti. Mohou být spojené s předmětem zájmu dítěte, postavám chybějí určité části. Figura může mít zvláštní podobu, postavy člověka jsou zacílené na jinou postavu či zvíře. Lidské znaky přenáší na věci, dochází k polidšťování. Kresba je neměnná, prováděna několika jednoduchými tahy. Postava je jednoduchá, chybí jí detaily (Thorová, 2006, s. 150).

3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Roeselová (2003b, s. 12) termín výtvarná výchova vysvětluje jako dva různé procesy, výtvarné vzdělávání a výtvarné působení. Tyto procesy jsou neoddělitelné a probíhají současně.

Výtvarná výchova není založena pouze na zobrazovacích dovednostech. Její vzdělávací výsledek se týká mnoha dalších stránek osobnostního rozvoje (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 30). Vzdělává v oblasti výtvarného umění a také rozvíjí estetické cítění. Seznamuje jedince s vyjadřovacími a výrazovými prostředky umění, pod kterými se rozumí např. výtvarný jazyk, řeč linií, barev a tvarů na ploše i v prostoru. Obeznamuje žáka s vlastnostmi výtvarných materiálů, stop, které zanechávají výtvarné nástroje a s postupy nejrůznějších výtvarných technik. Rozvíjí v jedinci také pracovní návyky a dovednosti. Při výtvarné tvorbě žák uplatňuje svou fantazii a projevuje své schopnosti. Probouzí se tak v jedinci tvořivost a představivost (Roeselová, 2003a, s. 3-5). Tvořivost je důležitá pro utváření estetických dispozic (Hazuková, Šamšula, 2005, 36.) Výtvarná výchova v sobě skrývá mnohá dobrodružství, která v dětech vyvolávají údiv a pocit vzrušení (Roeselová, 2003a, s. 3-5). Úkolem výtvarné výchovy je zachovat přirozenost výtvarného projevu a zároveň ji obohatit v kulturním a společenském vývoji (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000, s. 10).

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní školy

V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.“ (RVP ZV, 2013, s. 7).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy dále RVP ZV, je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory, které jsou si obsahově blízké. Jednotlivé vzdělávací oblasti charakterizuje a vymezuje jejich cílové zaměření, udává jejich vzdělávací obsah, očekávané výstupy a strukturuje učivo do jednotlivých tematických okruhů (RVP ZV, 2013, s. 14).

Výtvarná výchova na 1. stupni základní školy je zahrnuta společně s hudební výchovou do jedné z devíti oblastí RVP ZV, Umění a kultura. Vzdělávání v této oblasti informuje o uměleckém a estetickém osvojování světa. V tomto procesu dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti a vnímavosti jedince k uměleckému dílu (RVP ZV, 2013, s. 66-67).

V základním vzdělávání je výtvarná výchova založena na tvůrčích činnostech a umožňuje tak žákovi uplatnit jeho vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci (RVP ZV, 2013, s. 67). Cílové zaměření vzdělávací oblasti pro výuku výtvarné výchovy a očekávané výstupy pro požadované období jsou uvedeny v příloze (viz příloha č. 1 a příloha č. 2).

4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY

4.1 Speciální vzdělávací potřeby

Žáci s PAS se řadí se mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně mezi žáky se zdravotním postižením. Tito žáci mají nárok na tzv. podpurná a vyrovnávací opatření při vzdělávání. Vyrovnávacím opatřením se rozumí využívání pedagogických a speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Dále na poskytování individuální podpory v rámci výuky, jako je např. individuální vzdělávací plán (IVP), služby asistenta pedagoga, pedagogické služby školy a služby školských poradenských zařízení. Tyto služby se poskytují bezplatně. Mezi další podpurná opatření patří např. využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních pomůcek, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, snížení počtu žáků ve třídě či studijní skupině (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 7).

4.2 Strukturované učení

Strukturované učení můžeme popsat jako speciálně pedagogický přístup, který je ucelený a uzpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s PAS. Často jsou kladeny otázky, zda je vůbec možné tímto přístupem vzdělávat děti ve všeobecném vzdělávání či jej lze včlenit do vyučování v běžných školách (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 6).

Při výuce je důležité, aby Strukturované učení bylo individuální a aby veškeré pomůcky a postupy byly žákům dostatečně uzpůsobeny. Příprava postupů

a pomůcek je pro pedagoga časově náročná. Mnohdy se také můžeme setkat s odmítnutím, a to proto, že jsou pomůcky vnímány jako zvýhodňování žáka oproti spolužákům. Abychom dokázali pochopit, jak se žák s PAS cítí, je důležité se na svět podívat také z jeho pohledu, a nezáleží při tom, zda činnost probíhá ve škole speciální nebo v běžné škole. Roli zde nehraje ani mentální úroveň žáka (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 6-7).

Speciální formy podpory mají mnoho podob. Může se jednat o prostředky, které počínají ohleduplností při volbě slov, tím je např. myšleno vyvarovat se užívání ironie či žáka oslovovat přímo. Další formou může být úprava prostorové a časové struktury či individualizované učivo, užívání učebních pomůcek a speciálních metod učení. Opatření, která zlepší situaci žáka, nemusí být vždy rozsáhlá, někdy postačí drobné úpravy. Daleko složitější a obsáhlejší je realizace speciálně pedagogické podpory v běžné škole u žáků s méně funkčním autismem (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 7). Bazalová a Srbková (in Zilcher, 2013, s. 51) uvádějí, že pedagog pracující s žákem s PAS by měl mít podrobnou znalost různých přístupů a měl by je zkoušet obměňovat tak, aby vyhovovaly konkrétnímu žákovi i dané škole.

U dětí s vysoce funkčním autismem v běžné škole je potřeba podpory velice těžko rozpoznatelná nebo není zohledňována. Od žáků s vysokým intelektuálními schopnostmi se totiž očekává bezproblémová práce (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 7).

Prvky strukturovaného učení

Pod pojmem Strukturované učení si často představujeme pouze přípravu denních plánů z obrázkových karet, tvorbu procesních schémat, zřizování individuálních míst a rozdělování prostor na jednotlivé části, nabídku strukturovaných úkolů či používání komunikačních tabulek a přihrádek pro odkládání použitého materiálu. Všechny tyto postupy jsou samozřejmě součástí metody Strukturovaného učení, nejsou však vždy vysloveně nutností. Jak je již výše

zmíněno, vždy záleží na míře podpory a na tom v jaké formě je ji potřeba podat. Zatímco jeden žák potřebuje individuální pracovní místo, druhý ho potřebovat nemusí. Podobné je to například s instruktáží podle obrázků (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 7-8).

Podle názoru autorů knihy *Strukturované učení v praxi* (2014, s. 9), se žáci s PAS nejčastěji potýkají s těmito problémy:

- *„porozumění významu sdělení/doslovné porozumění řeči,*
- *rychlost reakce na ústní pokyn,*
- *časová orientace a cit pro čas,*
- *prostorová orientace,*
- *organizace úkonů: iniciativa a systematika,*
- *flexibilita,*
- *rozhodování,*
- *schopnost odhadu,*
- *empatie,*
- *schopnost vnímání a interpretace sociálních signálů,*
- *schopnost práce s výjimkami a schopnost reakce v případě porušení pravidel.“*

Použití postupů, které jsou charakteristické pro Strukturované učení, není vázáno na určitou rozumovou úroveň. Pro jedince s PAS je dobré, když jim informace sdělujeme nejen verbálně, ale i za pomoci poznámek nebo náčrtků. Veškeré pokyny a návody lze připravit přiměřeně vůči věku i schopnostem uživatele (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 9).

Při užití principů Strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem systému práce zleva doprava a shora dolů (Čadilová, Žampachová, 2008).

Mezi principy Strukturovaného učení patří:

Individualizace

Tento princip je důležitý pro zjištění potřeb žáka, následnou volbu individuálních metod a postupů při vzdělávání a řešení problémů. Individualizace by při vzdělávání žáka s PAS neměla být podceňována.(Čadilová, Žampachová, 2012, s. 53).

Strukturalizace

Do principu strukturalizace lze zahrnout strukturu prostoru, času, pracovního místa i činností. Jedinci s PAS tak zajistíme lepší orientaci, schopnost reagovat na změny a vyvarovat se tak stresu (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 53 - 54).

Forma prostorové strukturalizace v běžné škole může být např. v podobě místa v blízkosti učitele, který mu je v případě potřeby nápomocen nebo naopak v podobě místa vzadu učebny, aby měl žák dobrý přehled a nemusel se neustále otáčet (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54).

Struktura pracovního místa je závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech a intelektových schopnostech jedince. Je důležité vhodně zvolit uspořádání pracovního místa pro snadnou orientaci dítěte a jeho následnou práci (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54).

Časovou strukturu vytváříme pomocí nástěnných a přenosných denních režimů. Typické pomůcky jsou také různé měřiče času či krabice, kam dítě odkládá jednotlivý materiál, tím zjišťuje, za jak dlouho bude práce dokončena (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 55).

Struktura činnosti dítěti napoví, jak má s daným cvičením pracovat a splnit zadaný úkol. Z úkolu musí být patrné, jak se s ním má pracovat a jak dlouho bude jeho splnění trvat. Dobu trvání může dítěti naznačit přesný počet komponentů, počet úloh nebo jednotlivý počet kroků při plnění úkolu. Na základě vývojové úrovně

dítě můžeme vytvořit úlohy krabicové, úlohy v deskách, pořadačích, sešity, pracovní listy nebo učebnice (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54).

Vizualizace

Vizuální vnímání je jednou ze silných stránek lidí s PAS. „*Vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí a rozvíjí komunikační dovednosti.*“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54). Vizuální podpora pomáhá založit a udržovat informace, objasňuje verbální informace, zvyšuje flexibilitu a porozumět tak nastalým změnám, usnadňuje nezávislost a zlepšuje tak sebevědomí.

Důležitá je také vizualizace prostoru a času, zvyšuje se a rozvíjí tak míra samostatnosti (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54-55).

Motivace

Ke studiu potřebují být motivováni všichni žáci, o to více je třeba motivovat žáka s PAS. Vhodně zvolenými motivačními podněty můžeme dítě vyprovokovat k práci a ovlivnit tak jeho chování, aby bylo z hlediska sociální i komunikační stránky přiměřené. Účinnost motivace můžeme podpořit poskytnutím odměny po ukončení činnosti nebo po splnění několika činností. Odměna může být v podobě sociální, materiální či činnostní. K získání odměny můžeme také využít tzv. žetonový systém odměňování; dítě získává za splněné úkoly žetony, po nasbírání určitého počtu žetonů, získává dítě oblíbenou věc nebo aktivitu (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 55).

4.3 Metodika práce se žákem s PAS ve výtvarné výchově

U žáků s PAS je důležité při výuce výtvarné výchovy počítat s omezenou představivostí. Jednou z metod, které mohou žákovi při práci pomoci, je předložený

vzor práce či procesuální schéma. Při práci může být také využita paralelní kresba, kdy asistent pedagoga či pedagog žákovi kresbu předkresluje. Mezi jedinci s PAS se najdou i ti, kteří malují rádi a často. Do svých kreseb však často promítají jen své oblíbené zájmy a o ostatní témata nejeví zájem. V takovém případě je důležité žáka dostatečně motivovat. Jednoduchou motivací může být také to, že se žák po splnění zadání bude moci věnovat kresbě svého oblíbeného tématu. Při práci musíme také přihlížet k případné hypersenzitivitě žáka na dotyk či pachy. Nelibost v něm mohou vyvolávat například prstové barvy či temperové barvy (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 113).

Schopnosti dítěte mohou ve výtvarné výchově ovlivnit také odlišnosti v motorickém vývoji. Potíže v motorice se projevují u 50-70 % dětí s PAS, proto je třeba zohlednit grafický projev při hodnocení práce (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 70).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA PRÁCE

5.1 Vymezení cílů práce

Cílem mé bakalářské práce je vytvořit metodický postup pro výuku výtvarné výchovy u vybraných žáků s poruchou autistického spektra, kteří jsou individuálně integrováni ve třetím ročníku základní školy a sledně tyto postupy ověřit v praxi. Z tohoto důvodu nebyly stanoveny výzkumné otázky, ale pro naplnění cíle práce byly stanoveny níže uvedené dílčí cíle. Dílčím cílem práce je zjistit, které užité výtvarné techniky vybraným žákům s poruchou autistického spektra nejvíce vyhovují.

V rámci výzkumu byly předem stanoveny dílčí cíle:

C1: Zjistit zda je vybraný žák s poruchou autistického spektra schopen pracovat při výuce výtvarné výchovy bez strukturovaného postupu. V čem je strukturovaný postup pro vybraného žáka přínosný?

C2: Zjistit v čem je strukturovaný postup pro vybraného žáka přínosný.

C3: Zjistit které užité výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují.

C4: Zjistit zda vybraný žák s poruchou autistického spektra zahrnuje své záliby do výtvarného projevu.

5.2 Výzkumné metody

Pro naplnění cílů práce byly použity tyto metody:

- rozhovor

- pozorování

5.2.1 Rozhovor

Pro získání informací o individuálních zvláštностech respondenta, které jsou důležité pro vytvoření individuálních metodických postupů, byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který je jedním z typů hloubkového rozhovoru (Šaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 160). Hendl (2005, s. 174) užívá pro tento typ rozhovoru termín „*rozhovor pomocí návodu*“. Principem tohoto typu rozhovoru je soupis otázek, které by měly být během rozhovoru zodpovězeny. Záleží na tazateli, jakou formou a v jakém sledu se mu dostane odpovědí. Tazatel má také volnost položit doplňující otázky (Hendl, 2005, s. 174). Pro rozhovor jsem oslovila asistentku pedagoga, protože oběma žákům poskytuje podporu a pomoc při vzdělávání již od první třídy základní školy. Asistentku jsem předem seznámila s okruhy otázek. Odpovědi jsem analyzovala a následně zpracovala do jednotlivých charakteristik žáků. Rozhovor probíhal ve školním kabinetu. Celý rozhovor trval 32 minut a byl zaznamenáván na diktafon (viz příloha č. 3). Seznam okruhů rozhovoru je uveden v následující tabulce:

OKRUHY	OTÁZKY
Bibliografické údaje	Jaký je věk respondenta? Jak zní diagnóza respondenta? Vyrůstá respondent v úplné rodině? Má nějaké sourozence?
Informace o vzdělávání	Jak probíhala adaptace žáka ve škole? Je respondent vzděláván dle IVP? Vyskytují se nějaké problémy při vzdělávání? Vyskytují se problémy při výtvarné výchově? Užívá žák nějaké speciální pomůcky při vzdělávání? Jaké jsou oblíbené a neoblíbené předměty žáka?
Zájmy a koníčky	Jaké jsou oblíbené zájmy žáka?

Zdroj, vlastní výzkum, 2015.

5.2.2 Pozorování

Metoda zúčastněného pozorování proběhla dvakrát v hodině výtvarné výchovy, následně v průběhu třítydenní odborné pedagogické praxe a dále v měsíci dubnu při ověřování metodických postupů. Cílem pozorování bylo zjistit, jak vybraný žák s PAS pracuje při hodině výtvarné výchovy a zda se při práci objevují nějaké problémy – např. s jemnou motorikou, představivostí, orientací na ploše nebo v porozumění zadání a postupu práce. *„Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“* (Hendl, 2005, s. 193). Pozorovatel zastává dva úkoly současně. Prvním z nich je účastnit se interakcí, přičemž aktivity spíše sleduje, než aby byl jejich iniciátorem. Druhým úkolem je pozorovat a bádát (Šaříček, Šed'ová a kol., 2007,

s. 143). Pozorovatel je v osobním kontaktu s respondenty a sbírá data (Hendl, 2005, s. 193).

5.3 Charakteristika místa šetření

5.3.1 Metodika výběru respondentů

Základním kritériem pro výběr respondentů byli žáci s PAS navštěvující třetí ročník základní školy. Typ poruchy autistického spektra při výběru žáků nebyl hlavním měřítkem. Při vyhledávání integrovaných žáků s PAS byla oslovena koordinátorka pro péči o děti s poruchami autistického spektra ze speciálně pedagogického centra pro Jihočeský kraj. Protože jsem musela metodické postupy ověřovat v hodinách výtvarné výchovy, volila jsem základní školy v Českých Budějovicích. Na základě informací koordinátorky byly osloveny tři základní školy v Českých Budějovicích, ve kterých jsou žáci s PAS integrováni. Ředitelé škol byli osloveni osobně. Pouze jedna základní škola však byla ochotna spolupracovat. Před zahájením výzkumného šetření byli kontaktováni zákonní zástupci integrovaných žáků s žádostí o souhlas k realizaci výzkumu (viz příloha č. 4). Pro zachování anonymity byli žáci přejmenováni. Z tohoto důvodu neuvádím ani název konkrétní základní školy.

5.3.2 Charakteristika školy

Budova školy se nachází v centru města. Základní škola má všechny ročníky prvního i druhého stupně. Součástí školy je školní dvůr se sportovním zařízením, multifunkční hřiště s běžeckými drahami a doskočišti, prostory pro volný čas – pískoviště, dětské prolézačky, stoly pro stolní tenis, lavičky, koše na streetball. Prostory pro výuku jsou dostatečně velké, světlé a vzdušné. Každá třída má svou kmenovou učebnu. Škola disponuje odbornými učebnami a samostatnými pracovny na fyziku, chemii, hudební výchovu, dále pak počítačové a multimediální učebny, učebny cizích jazyků, kuchyňky, dílny, keramickou dílnu a tělocvičny. Součástí školy je informační centrum s učitelskou a žakovskou knihovnou. Žákům i vyučujícím je k dispozici dostatečné množství počítačů, tiskáren a kopírek v prostorách učeben, sboroven i kabinetů. Všechny počítače jsou připojeny ke školní síti s přístupem na internet. Učebny jsou vybaveny počítači a interaktivními tabulemi. Škola má kvalitní hygienické zázemí: šatny, sprchy, WC s hygienickými kabinkami, včetně WC s bezbariérovým přístupem. Provozuje vlastní jídelnu. Škola umožňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bezbariérový přístup do budovy školy umožňuje schodolez, výtah a rampa. Škola má bohaté tradice, pyšní se např. dětským folklórním souborem, který má na škole tradici již padesát let. Na škole pracuje celkem 42 pedagogických pracovníků, z nich je 12 asistentů pedagoga. Nachází se zde také školské poradenské pracoviště, kde působí speciální pedagog a školní psycholog (webové stránky základní školy).

5.3.3 Charakteristika třídy

Třidu třetího postupného ročníku navštěvuje celkem 27 žáků – 15 dívek a 12 chlapců, z toho dva integrovaní s PAS. Oba dva respondenti navštěvují stejnou

třídu. Ve třídě pracuje asistentka pedagoga, která poskytuje podporu integrovaným žákům. Kmenová učebna vybraných žáků se nachází ve druhém patře školní budovy. Učebna je prosvětlená. Výzdobu učebny tvoří výukové plakáty s vyjmenovanými slovy a výtvarné práce žáků. V čele učebny jsou vyobrazení žáci třídy jako námořníci. Své postavy nakreslili sami. Učebna je vybavena notebookem, integrační tabulí a klavírem. Výuka žáků probíhá převážně v kmenové učebně, do odborných učeben se žáci přesouvají pouze na hodiny anglického jazyka a informatiky. V kmenové učebně integrovaní žáci sedí samostatně vzadu učebny. Jeden z respondentů sedí v jednomístné lavici, protože je rád sám. V případě, že sedí s někým, utiskuje ho svými rozloženými pomůckami. Na zdi jsou umístěné speciální pomůcky – strukturovaný rozvrh, piktogramy, a lišta s motivačním systémem (čtyřlístky). Žáci této třídy se přezdívali námořníky, kteří společně plují na jedné lodi. Kapitánkou lodi je třídní učitelka společně s asistentkou pedagoga. Spolužáci jsou k chlapcům přátelští. S jejich postižením byli seznámeni na besedě pro spolužáky s názvem „*Seminář pro spolužáky dětí s PAS*“. Besedu vedla koordinátorka vzdělávání, Asociace pomáhající lidem s autismem Jižní Čechy, o. s. (APLA). Seminář proběhl přímo ve třídě, rozebíralo se téma „*lidé s postižením*“, následně se přešlo k tématu „*autismus*“. Koordinátorka žákům vysvětlila projevy a chování. Žáci měli možnost rozebrat svou konkrétní zkušenost se spolužákem. Mohli také vyjádřit, co se jim na jeho chování nelíbí a co je ruší. Žákům se dostaly odpovědi, na otázky proč se tak spolužák chová a zda je schopen své chování ovlivnit. Také se dozvěděli, jak mohou žákovi pomoci a hledali pozitivní zkušenosti. Integrovaní žáci nebyli při besedě přítomni. Dle hodnocení asistentky pedagoga a třídní učitelky byla beseda pro třídu velkým přínosem.

5.3.4 Charakteristika respondentů

Aleš

Věk 9 let, diagnóza Aspergerův syndrom mu byla diagnostikována v 7 letech. Chlapec vyrůstá v úplné rodině, má dvě starší sestry, které již s rodinou nebydlí. Aleš je vzděláván podle IVP, který je zaměřen na rozvoj sociálních dovedností, především v oblasti verbální i neverbální interakce. IVP vede žáka k přiměřenému chování a zvládnutí obtížných situací. Zaměřuje se na nácvik hlášení se v hodině a nesdělování svých potřeb nahlas. Ve výuce je uplatňován princip strukturalizace, vizualizace a individuální přístup. Aleš využívá podpory asistenta pedagoga.

Chlapci byl Aspergerův syndrom diagnostikován v průběhu prvního ročníku základní školy. Z důvodu vyskytujících se problémů v komunikaci a neshod s třídním kolektivem, který Aleše nepřijal, se rodina přestěhovala do Českých Budějovic, zde byl chlapec na doporučení SPC zařazen do současné školy.

Do nové školy nastoupil před koncem školního roku, seznámil se pouze s prostředím školy a také novým třídním kolektivem, který Aleše dobře přijal. Dle slov asistentky pedagoga z kolektivu třídy nevybočuje, vztahy ve třídě má dobré, ale povrchní, se spolužáky se kamarádí a dobře s nimi vychází.

V druhém ročníku se vyskytovaly problémy s orientací v prostorách školy, a v čase. Chlapec se neorientoval ve školním rozvrhu, nedokázal rozeznat, kdy začíná a končí hodina či přestávka. Pro zlepšení orientace byl pro žáka vypracován vizualizovaný denní režim, se znázorněním začátku a konce daného předmětu i co značí školní zvonění. Strukturovaný rozvrh používal také na přestávky, zde měl znázorněné, co si má připravit na následující hodinu, kdy si má dojít na záchod, umýt si ruce, nasvačit se a kdy si může pohrát. Bez vizualizovaného denního režimu byl zmatený a nic nestíhal. Potíže se objevovaly také v orientaci na ploše a to především při psaní do sešitu. Chlapci bylo potřeba označit, kde se nachází konec

stránky, a upravit velikost písma, které měl Aleš příliš velké. S použitím rozvrhu se orientuje dobře, zlepšila se i orientace na ploše.

Namísto toho, aby se přihlásil, svá sdělení vykřikuje. S tímto problémem bylo potřeba pracovat, proto byly vyhotoveny pomůcky a piktogramy, které Aleše upozorňují, že pokud se chce k něčemu vyjádřit, musí se přihlásit. V případě, že zapomene, sundává vždy jeden z osmi čtyřlístků, které jsou připevněné suchým zipem na zdi. Na sundání lístečku je upozorňován asistentkou pedagoga či vyučujícím. Předtím krátce používal také „brblací hrneček“, do kterého kdykoliv se mu chtělo, povídal. Hrneček však dvakrát rozbil a tak ho již nepoužívá. Aleš je upovídaný, rád vypráví o věcech, které ho zajímají. Baví ho vymýšlet příběhy, má bohatou fantazii, originální a vtipné nápady.

Z počátku se objevovaly problémy ve vzájemné netoleranci Aleše a Jirky. Přetahovali se o pozornost asistentky pedagoga. Jirku rozčilovalo Alešovo vykřikování během výuky. V průběhu druhého ročníku se negativní stav mezi chlapci zlepšil. Nyní naopak společnost druhého vyhledávají.

Aleš nemá v sociální integraci a v komunikaci se spolužáky problém, problém však tkví v jeho sociálně naivitě - všem a všemu věří, proto si z něho spolužáci dělali legraci. Aleš má také problémy s porozuměním významu sdělení a doslovným porozuměním řeči, nechápe ironii.

Mezi oblíbené předměty chlapce patří matematika, nejméně oblíbeným předmětem je tělesná výchova, kde má problémy s hrubou motorikou, s koordinací pohybů a s rovnováhou. Aleš má strach z vykonávání různých pohybových aktivit, např. cvičení na náradí či z plaveckého výcviku. Jestliže překoná sám sebe, má z toho velikou radost.

Mezi jeho zájmy patří četba oblíbeného časopisu Čtyřlístek. Rád vyrábí různé cedulky, pokuty, peníze, dokumenty, mapy. Rád stíhá a shromažďuje věci.

Jirka

Věk 9 let. Atypický autismus mu byl diagnostikován ve 4 letech. Chlapec vyrůstá v úplné rodině, má mladší sestru. Vzděláván je podle IVP, který se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností. Zohledňuje deficity v motorických funkcích. Při vzdělávání je nezbytná strukturalizace, individuální přístup a vizualizace. Při písemných pracích je doporučeno vizuálně upravit zadání a na dokončení práce ponechat více času, respektovat výkyvy ve výkonu. Využívá podpory asistenta pedagoga.

Jirka má strach z nových událostí, z neznámých lidí či prostředí. Proto si musel na nové prostředí a novou asistentku pedagoga zvyknout ještě před nástupem na základní školu. Před nástupem do prvního ročníku si byl Jirka proběhnout školu, učebnu, vybral si lavici, ve které chtěl sedět, a seznámil se s novou asistentkou pedagoga. Špatně snáší změny, s případnou změnou potřebuje být předem seznámen.

Než si zvykl na ostatní spolužáky, pro práci ve dvojici si vždy vybral kamaráda z mateřské školy či asistentku pedagoga. Nemohl si zvyknout na Aleše, vadil mu jeho hlasitý projev, neakceptování pokynů vyučující a neustálé vykřikování. Podle paní asistentky se Jirka do společné práce zapojí, ale spíše preferuje samostatnou činnost.

Špatně snáší neúspěch. Největším problémem je panika ze školy a ze školních úkolů. Jakmile má splnit více činností nebo je zadání příliš dlouhé, je úzkostný. Proto mu asistentka pedagoga práci rozděluje na více částí či zadání zkracuje. Jirka chce být všude a se vším první, nerad stojí ve frontě.

Problémy se vyskytují také v oblasti představivosti, což se odráží zejména v matematice a výtvarné výchově. V prvním a druhém ročníku muselo být vyučování důsledně vizualizováno pomocí předmětů, např. kolečky, proužky. Velký problém mu dělala číselná řada a počítání do 10. Vizualizace Jirkovi pomohla. Dále

je třeba žákovi pomoci s představivostí ve výtvarné výchově, zde je třeba vizualizovat kreslený předmět např. obrázkem.

Nejoblíbenějším předmětem býval český jazyk, rád psal a učil se nová písmena. Poslední dobou se zhoršila motorika, Jirka zvětšil písmo a písmo není tak úhledné. Problém s jemnou motorikou se odráží i ve výtvarné výchově, kde postrádá také trpělivost a pečlivost. Nejoblíbenější předměty jsou výtvarná výchova a geometrie. Při výtvarné výchově nejraději „natírá“, rád také stříhá a lepí. Mezi neoblíbené předměty patří tělesná výchova. Jeho koordinační dovednosti jsou na nižší úrovni, značná je neobratnost a menší chuť k pohybu. Nemá rád kolektivní hry či soutěže, nerad prohrává.

Mezi oblíbené zájmy patří tematika stavebnictví. Zajímají ho těžké stroje, nářadí a vše co se stavby týče. Zajímá se také o dopravu, má přehled v silničních pravidlech, rád jezdí autobusem či vlakem. Rád hraje počítačové hry.

6 VLASTNÍ POZOROVÁNÍ

Před zahájením tvorby metodických materiálů jsem měla možnost během měsíce únor až duben roku 2015 respondenty pozorovat v hodinách výtvarné a pracovní výchovy, dále během třítydenní pedagogické praxe, která probíhala od 9. – 27. března 2015, jsem působila jako asistentka pedagoga. Chlapce jsem pozorovala během výuky a o přestávkách. Na základě pozorování byl vypracován strukturovaný postup pro integrované žáky, který byl následně aplikován v hodině výtvarné výchovy.

Hodiny výtvarné výchovy se konaly každé úterý čtvrtou vyučovací hodinu, poté následovala hodina pracovní výchovy. Některé činnosti probíhaly v průběhu dvou vyučovacích hodin. Žáci zpracovávali tato témata:

- Krajina o prázdninách
- Můj robot
- Jarní sluního
- Lev

6.1 Krajina o prázdninách

Průběh vyučovací hodiny

Vyučující o přestávce udělala prostor ve třídě tím, že odsunula lavice a židle ke stěnám třídy. To z toho důvodu, že práce měla probíhat ve skupinách na podlaze. Dále připravila na podlahu pracovní pomůcky, které budou žáci k práci potřebovat. Vyučující předem určila šest skupin po třech až čtyřech žácích. Skupiny žáků se po zvonění usadily na podlahu třídy a vyslechly si motivaci a postup práce od

vyučující. Úkolem žáků bylo voskovkami nakreslit zimní krajinu, ve které by chtěli trávit jarní prázdniny. Vyučující žáky předem informovala, co vše musí obrázek obsahovat: krajinu, postavy kreslířů a nějakého hosta, se kterým by chtěli trávit prázdniny. Členové skupiny se na všem museli předem domluvit. Žáci měli k dispozici formát výkresu ve velikosti A2, voskové pastelky a suché pastely, kterými měli dokreslit pozadí. Během práce ve třídě vládla klidná atmosféra, jen občas vyučující děti upozornila, aby nekřičely a domlouvaly se potichu. V průběhu práce vyučující skupiny žáků postupně obcházela a snažila se jim v případě potřeby poradit či vyřešit rozpory mezi členy skupiny. Hotové dílo představili autoři kresby ostatním žákům u tabule. Každý člen skupiny popsal to, co na obrázku nakreslil, a jak se na práci podílel. Detaily, které byly pro žáky důležité, ukazovali pomocí dřevěného ukazovátka. Na závěr probíhala diskuze, jak se dětem ve skupině pracovalo, a s jakými problémy či výhodami se při práci setkali.

Celková činnost trvala dvě vyučovací hodiny. Asistentka pedagoga nebyla přítomna z důvodu nemoci.

Aleš

Fotografie kresby viz příloha č. 5

Aleš pracoval ve skupině společně se dvěma dívkami a jedním chlapcem. Během motivace se několikrát ujišťoval, zda zadání pochopil správně. Například když se paní učitelka přeekla a nazvala jarní prázdniny zimními, zarazil se a ptal se, jaké prázdniny paní učitelka myslí, zda vánoční nebo jarní: „*Zimní prázdniny? Který to jsou?*“ Paní učitelka pohotově zareagovala a vše Alešovi ujasnila. Dále paní učitelka začala mluvit o tom, že by měli nakreslit nějakého hosta, se kterým by chtěli trávit prázdniny, Aleš ji nenechal ani domluvit a vyptával se, jaký host by s nimi měl trávit prázdniny.

Ve chvíli, kdy se mají žáci domluvat, jak bude jejich společná krajina vypadat, se Aleš ujal plánování. Ostatním členům oznámil, že chce nakreslit hotel. Zbytek skupiny také vyjádřil své přání, chtějí nakreslit kostel, rybník a lanovku. Aleš

všechna přání shrnul do jednoho a naplánoval, jak jejich výkres bude vypadat: „*Nakreslíme vesnici, kde bude hotel s kostelem a vedle ní bude rybník a tady lanovka.*“ Ostatní členové s Alešovým návrhem souhlasili a tak se každý chopil voskovky a začali kreslit. Aleš po celou dobu práce hlasitě povídal a popisoval, jak jeho hotel bude vypadat. Každému, kdo se kolem jejich skupinky mihnul, popisoval, co kdo kreslí, při popisu občas třepotal prsty a klepal s nimi o dlaň levé ruky.

Adam, který kreslil kostel, ze skupiny musel odejít z hodiny dříve, Aleš se tedy ujal jeho rozkreslené práce a chtěl ji dokončit. Snažil se pravou část dokreslit stejně jako je již nakreslená levá část. Ostatních členů se dotazoval, zda vědí, jaká je kamarádova oblíbená barva. Nikdo však jeho oblíbenou barvu neznal, a tak Aleš pokračoval v kreslení. Každému, kdo se přišel podívat na jejich práci, vysvětloval, že Adam musel odejít, a tak dokreslil jeho kostel. Na závěr kresby kostela dopsal nápis „*Adamovo kostel*“. Svou postavu nakreslil vedle hotelu, který pojmenoval „*Bůja*“, kresbu postavy začal kreslit od nohou.

Při představování práce všem ukazoval svůj pětihvězdičkový hotel Bůja, svou postavu a také spolužákům vysvětlil, proč musel dokreslit kostel, který kreslil Adam. Při závěrečné diskuzi, ve které se měly děti vyjádřit, jak se jim ve skupině pracovalo, se Aleš nevyjadřoval.

Závěr z pozorování

Aleš během motivace dvakrát skočil vyučující do řeči, dotazoval se, jak bylo sdělení ohledně prázdnin myšleno, a co si má představit pod pojmem host. Poté již pracoval sám. Při práci používal vizuální oporu při dokončování práce Adama. Snažil se, aby pravá část kostela vypadala stejně jako levá. Žádal ostatní členy skupiny o pomoc při zjišťování oblíbené barvy Adama. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná, nevyskytovaly se žádné problémy. Při práci Aleš vypadal spokojeně, usmíval se a chlubil se svou prací spolužákům. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie kresby viz příloha č. 6

Jirka pracoval ve skupině společně s dvěma dívkami a jedním chlapcem. V průběhu motivačního úvodu paní učitelky Jirka pozorně poslouchal, co bude jeho úkolem. Žádné dotazy k instrukcím neměl. Z počátku se v práci nechával spíše vést ostatními členy skupiny, poté již kreslil to, co chtěl, aniž by se s ostatními domlouval. Chtěl označit dům, který nakreslila jeho spolužačka, jako restauraci. Nápis se mu ale do kresby domku nevešel, a tak se začal rozčilovat, že nápis pokazil. Spolužačka problém vyřešila tak, že vedle domku přikreslila ceduli, do které Jirka napsal nápis „*restaurace*“.

Svou postavu nakreslil na sněžném skútru, kreslil ji z pozice, ze které měl obrázek vzhůru nohama. Kresbu postavy začínal kreslit od nohou. Dále dokreslil rolbu, les a kmen spadlého stromu. Při práci s ostatními členy příliš nekomunikoval, soustředil se na práci. Na závěr pomáhal suchým pastelem dokreslit pozadí, prstem rychle rozmazával modrou křídou.

Při představování práce skupiny ukazoval ukazovátkem, co všechno nakreslil, a s čím ostatním pomáhal. Při diskuzi, jak se jim pracovalo ve skupině, se Jirka nevyjadřoval.

Závěr z pozorování

Jirka zadání porozuměl, neměl žádné dotazy, pracoval dle instrukcí vyučující. Vizualní oporu k práci nepotřebuje. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná, neobjevily se žádné problémy. O pomoc žádal spolužačku ve chvíli, kdy se mu nepovedlo vměstnat nápis restaurace do kresby domu. Neúspěch ho zamrzl, byl rozčilený, že práci pokazil. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

6.2 Můj robot

Průběh vyučovací hodiny

Vyučující děti namotivovala tak, aby si představily planetu, kterou objevily při letu do Vesmíru. Úkolem dětí pak bylo vymyslet a namalovat planetu, na které bude žít jejich smyšlený robot. Planetu žáci namalovali vodovými barvami, které zapouštěli do vlhkého povrchu, dále žáci měli namalovat Vesmír jako pozadí planety. Mezi tím než malba vyschla, děti sestavily robota z kartonových odštívků, které žákům paní učitelka poskytla. Součástí motivace pro tvorbu robota byla krátká ukázka robota z filmu „Číslo 5 žije“. Po zaschnutí malby žáci na obrázek dolepili svého robota.

Práce probíhala v lavici. Žáci při práci diskutovali a vzájemně si hodnotili své práce. Aleš seděl v lavici společně s Jirkou. Vyučující spojila hodinu výtvarné hodiny s následující pracovní výchovou z důvodu časové náročnosti práce.

K výtvarné činnosti děti potřebovaly výkres o velikost A4, vodové barvy, kelímek s vodou, kulatý štětec, lepidlo, odštížky z kartónu a nůžky.

Na závěr každý žák představil svého robota spolužákům.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 7

Aleš již během motivace namáčel štětec do vodových barev. Ve chvíli, kdy vyučující žáky upozornila, že jim pustí ukázku, jak takový robot může vypadat, Aleš se přihlásil. Paní učitelka si ho nevšimla a tak Aleš vyskočil z lavice a běžel se jí zeptat, zda jeho robot může vypadat úplně jinak než ten, kterého uvidí. Vyučující poslala Aleše zpět do lavice a zopakovala, že jde pouze o inspiraci a že si každý vymyslí svého robota podle své fantazie. V ukázce filmu robot mluvil s lidmi, Aleš na to zareagoval otázkou, kterou vykřikl do třídy: „*To opravdu může takhle ten*

robot myslet?“ Paní asistentka Alešovi individuálně vysvětlila, že jde pouze o film a že ve filmu se může stát cokoliv.

Po přehrání ukázky se Aleš pustil do malování planety. Planetu si nejprve naznačil tužkou. Při kresbě neváhal a ihned kreslil velikou planetu přes celý papír. I přes to, že vyučující žáky upozornila, aby barvy zapouštěli a míchali, Aleš natíral barvy v pruzích, aniž by se o zapouštění či míchání barev pokusil. Paní asistentka Aleše upozornila, že má barvy zapouštět do mokrého povrchu a pokusit se namíchat nějakou barvu. Aleš reagoval negativně, hlasitě asistentce sdělil, že barvy míchat nechce. Paní asistentka tedy od míchání odstoupila a řekla Alešovi, aby barvy alespoň zapouštěl. Pomáhala mu při práci tím, že vodou vlhčila papír a Aleš barvy zapouštěl. Pozadí planety - Vesmír vymalovává pomalu, snaží se být pečlivý. Po skončení práce se Aleš ptal, co má dělat když už má planetu namalovanou. Paní asistentka sdělila další postup, uklidit vodové barvy, nechat obrázek uschnout, než zaschne, vymyslet robota z odstřížků.

Aleš odstřížky neupravoval, nechal je tak, jak byly. Robota měl seskládaného ihned na první pokus. Pojmenoval ho jako robot „*Česnek Bambulka*“.

Při představování svého robota Aleš spolužákům sdělil jméno robota a vysvětlil, proč ho tak pojmenoval: „*Česnek Bambulka se jmenuje kvůli tomu, že má čepici s bambulou a taky vypadá trochu jako česnek.*“

Závěr z pozorování

Aleš se během motivace doptával, zda může robota nakreslit podle sebe, a na inteligenci robota. Ve chvíli, kdy se přihlásil, a vyučující si ho nevšimla, vyskočil z lavice a šel se jí zeptat přímo. Při druhém dotazu se nepřihlásil, vykřikl svůj dotaz do třídy. Po namalování planety nevěděl, jak má dál postupovat. Pracoval bez vizuální opory. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná, problém se objevil jen v odmítání míchat nové barvy. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 8

Jirka se ihned z počátku práce zeptal asistentky pedagoga, jak velikou planetu má nakreslit. Předtím, než si planetu předkreslil, chvíli váhal, poté pomalu nakreslil obrys části planety. Dále se asistentky dotazoval, které barvy má použít, ta mu sdělila, že je má použít dle jeho fantazie. Jirka vodové barvy nezapouštěl, spíše štětcem natíral plochu papíru. Planetu i pozadí měl rychle vymalované, zdálo se mi, že chce mít práci rychle za sebou. Sdělil mi, že barvy, které použil pro malbu planety, byly žlutá, hnědá a červená. Po skončení práce se ptal na další kroky.

Při sestavování robota svou verzi dvakrát změnil. Některé části po radě paní asistentky upravil nůžkami. Některé části neustříhl tak, jak si přál, a tak se začal rozčilovat, že dílek pokazil a musí ho stříhat znovu. Když byl s robotem hotový, volal k sobě paní učitelku, aby se přišla na jeho robota podívat a určit, zda ho již může nalepit na malbu planety.

Při představování robota spolužákům Jirka svou práci ukázal a sdělil, že robot se nazývá „*Mandelinka*“.

Závěr z pozorování

Jirka nevěděl, jak velkou planetu má nakreslit a jaké použít barvy, v obou případech požádal asistentku o pomoc. Po namalování planety se ptal na další kroky práce. Nezdar z vystřihování snášel špatně, byl lítostivý a našťvaný. Před nalepením robota na papír se ptal vyučující, zda může pokračovat v práci. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Pracoval bez vizuální opory. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

6.3 Jarní sluníčko

Průběh vyučovací hodiny

Na počátku hodiny vyučující žáky namotivovala povídáním o příchodu jara a symbolech, které jaro představují. Poté žákům popsala postup práce a rozdala jim pomůcky, které potřebovali k práci: papír velikosti A3, šablona kruhu, žlutý transparentní papír a barevné papíry. Žáci si překreslili šablonu kruhu, kterou následně vystřihli a otvor zaslepili žlutým transparentním papírem. Další krok spočíval ve vystřížení tváře sluníčka z barevných papírů, poté děti dokreslily sluníčku paprsky černou tuší, do kterých měli žáci nakreslit symboly jara a nakonec celé sluníčko vystřihnout.

Při práci vládla poklidná atmosféra, děti si při práci v lavicích povídaly. Práce probíhala v průběhu dvou vyučovacích hodin, výtvarné výchovy a pracovní výchovy.

Na závěr práce paní učitelka vybrala několik žáků, kteří již byli s prací hotovi a měli sbalené věci, aby ze všech sluníček vybrali to, které se jim líbí nejvíce. Hotové práce paní učitelka vyvěsila do oken třídy.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 9

Aleš se před obkreslením šablony kruhu na papír ujistil u paní asistentky, zda má šablonu uprostřed papíru. Poté obkreslený kruh bez větších problémů vystřihl. Na další krok práce se hlasitě zeptal paní asistentky, která právě pomáhala při práci Jirkovi. Protože se Aleš nepřihlásil, paní asistentka ho upozornila, aby nevykřikoval a sundal si jeden čtyřlístek. Poté mu vysvětlila, jak otvor zaslepit transparentním papírem, a sdělila mu i další krok práce - z barevných papírů vystřihnout části tváře sluníčka a následně je lepidlem nalepit na transparentní papír. Aleš měl části tváře

rychle vystřižené a nelepené. Protože měl nepořádek na lavici, vystřižené části ztratil a musel je stříhat znovu. Vystřihával je ihned z papíru, bez předkreslení.

Další postup práce byl nakreslit černou tuší sluníčku paprsky, do kterých měl Aleš znázornit symboly jara. Chlapec sluneční paprsky nakreslil jako vlasy, ruce a nohy. S vymýšlením jarních symbolů měl problémy. Protože paní asistentka pomáhala při práci Jirkovi, snažila jsem se Alešovi pomoci. Poradila jsem mu, aby si představil, co vše se na jaře venku děje (probouzí se příroda, začínají kvést květiny, rodí se mláďata, včelky opylují rostliny). Společně jsme tedy postupně vymýšleli symboly, které Aleš kreslil do paprsků slunce. Aleš dbal na to, aby každý paprsek byl celý zaplněný zvoleným symbolem. Paprsek následně pojmenoval dle znázorněného symbolu: „*kytičkový paprsek*“, „*tulipánový paprsek*“, „*sluníčkový paprsek*“, „*včelí paprsek*“.

Protože se blížil konec hodiny pracovní výchovy, paní učitelka všechny žáky upozornila, aby pomalu dokončovali svou práci, sbalili si své věci a uklidili si své pracovní místo. Aleš po sdělení paní učitelky začal zmatkovat, že ještě sluníčko nemá hotové. Paní asistentka ho uklidnila, že to nevádí, ať dokreslí poslední paprsek a celé sluníčko vystřihne. To Aleše ale neuspokojilo, chtěl sluníčko dokreslit celé, a proto se šel zeptat paní učitelky, zda ho může dokreslit. Ta mu však odpověděla stejně jako paní asistentka. Slíbila mu ale, že když bude někdy čas, může si ho dokreslit jindy. V případě, že by čas nebyl, bude sluníčko moci dokreslit doma. Tato možnost Aleše uspokojila a šel své sluníčko vystřihnout.

Při závěrečném hodnocení měl Aleš vybrat sluníčko, které se mu líbí nejvíce. Jako nejkrásnější sluníčko vybral to své.

Závěr z pozorování

Před započítím práce se ujišťoval asistentky, že má šablonu uprostřed kruhu. Ptal se na další krok práce, nepřihlásil se a vykřikoval. Žádal o pomoc, nevěděl si rady s jarními symboly. Při práci měl nepořádek na lavici. Práci nestihl dokončit, byl nervózní, ale rozhodnutý práci dokončit. Výtvarná technika se ukázala jako

vhodná. Pracoval bez vizuální opory. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 10

Jirka se do práce pustil bez otálení. Bez problému vystříhl otvor ve tvaru kruhu, který následně zaslepil žlutým transparentním papírem. S částmi obličejů se také dlouho nezdržoval. Rychle z barevného papíru vystříhl oči a ústa.

Jakmile měl Jirka části obličejů nalepené, zeptal se paní asistentky, co má dělat dál. Paní asistentka mu řekla další postup práce - nakreslit černou tuší sluneční paprsky. Jirka začal kreslit sluneční paprsky příliš úzké, proto ho paní asistentka upozornila, aby paprsky kreslil dostatečně široké, to proto, aby se mu do nich vešly symboly jara, které má následně přikreslit. Při kreslení paprsků Jirkovi ukápla kapka tuše na tvář sluníčka. To ho rozlítostnilo a naštvalo zároveň, začal fňukat a rozčilovat se, že tím celý výtvarný pokazil. Nevěděl, co má s kaňkou udělat. Také ho rozrušilo, že v zadání paní učitelka řekla, aby na tvář sluníčka tuší nic žáci nekreslili, kromě očních řas a panenek. Poradila jsem tedy Jirkovi, ať z kaňky rozkleslí oční řasy. Jirka tak provedl a byl spokojený, že kaňky již nejsou vidět.

Během práce však ještě několikrát rozmazal nakreslené paprsky a tak se znovu vztekal, že ho práce nebaví a že ji pokazil. Paní asistentka ho uklidnila, že to nevádí, ať si příště dává větší pozor, aby si paprsky nerozmazal při kreslení symbolů. S vymýšlením některých jarních symbolů jsem mu pomohla. Napověděla jsem mu, ať si vzpomene, co vše se na jaře děje, co vše se probouzí, jaké svátky slavíme, co při Velikonocích vyrábíme apod. Kresbu včely kreslil podle obrázku z internetu.

Jakmile měl Jirka všechny paprsky vykreslené jarními symboly, vystříhl slunce a uklidil si pomůcky. Jirka při práci spěchal, aby měl sluníčko co nejrychleji hotové.

Při závěrečném hodnocení Jirka vybral Nelino sluníčko, které podle něj bylo ze všech nejhezčí.

Závěr z pozorování

Doptával se na kroky práce. Při kreslení tuší mu ukápla na obrázek kaňka, to ho znervóznilo a vyvolalo v něm úzkost. Během práce rozmazal část paprsku, znovu se vztekal. Měl problém s vymýšlením jarních symbolů. Na kresbu včely používal vizuální oporu. Při práci spěchal, chtěl ji mít rychle hotovou. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Svě záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

6.4 Lev

Průběh vyučovací hodiny

Tuto hodinu výtvarné výchovy žáci pracovali dle programu výtvarného ateliéru TVOR, který spolupracuje s divadelním souborem Divoch. Pro děti bylo připravené loutkové divadelní představení s názvem Samson a jeho kašna, po kterém navazovala výtvarná dílna. Žáci se díky loutkovému představení seznámili s příběhem o Samsonovi, kdo to je a proč je na kašně českobudějovického náměstí Přemysla Otakara II. znázorněn při boji se lvem. Příběh také vypráví o samotném sochaři Josefu Dietrichovi a také seznamuje žáky s jednotlivými částmi kašny. Ve výtvarné dílně si žáci vyrobili loutku lva, o kterém příběh také vypráví (www.ateliertvor.cz).

Program probíhal během dvou vyučovacích hodin výtvarné a pracovní výchovy. Z důvodu nemoci byl přítomen pouze Jirka. Lektorka žákům ukázala, jak bude hotová loutka lva vypadat a popsala jim postup práce. Na papír měli nakreslit lví hlavu, uši a tlapky a následně vše vystříhnout. Vystřižené části lektorka přilepila tavnou pistolí k tělu lva, které představovala papírová rulička od toaletního papíru. Společně s ní přilepila také lví hřívu z chlupaté látky a lví ocas.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 11

Jirka pracoval na loutce sám. Potřeboval jen předlohu lva, pro lepší představu lví hlavy. Také ho zajímalo, jakou barvu očí lev má. Proto jsem mu na internetu našla obrázek lva, který Jirkovi pomohl při kresbě. Jirku při práci rozrušilo, že nakreslil lví hlavu poněkud větší. Začal být lítostivý a byl přesvědčený, že tím loutku pokazil, protože jeho loutka lva má větší hlavu než loutka lva paní lektorky. Jirka se rozhodl, že hlavu lva musí nakreslit znovu. Uklidnila jsem Jirku, že hlava jeho lva může vypadat jinak než loutka paní lektorky, ale pokud chce, tak ji může zkusit nakreslit znovu. Jirka se nakonec rozhodl kresbu nepřekreslovat. Dále se ptal, jak má přidělat hlavu k tělíčku. Tu však přilepovala lektorka tavnou pistolí.

Při čekání na slepení loutky čekali žáci v řadě. Jirku stát ve frontě nebavilo, byl nervózní a neustále napomínal spolužáky kolem sebe, aby do něj nestrkali.

Závěr z pozorování

Jirka používal vizuální předlohu pro kresbu lva. Nelíbila se mu velikost hlavy, kterou nakreslil, byl lítostivý a naštvaný. Ptal se na další kroky práce. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Aleš

Z důvodu nemoci práci nedělal.

6.5 Analýza pozorování

Aleš

Aleš se před začátkem práce i v jejím průběhu ptal na postup práce. V případě, že měl nějaký dotaz a vyučující nebo asistentka pedagoga si ho nevšimla, vykřikoval či vybíhá z lavice. Některé úkoly, jako vymýšlení jarních symbolů, mu činily potíže, dále měl problém s doslovným chápáním. Vyskytoval se problém s uspořádáním pomůcek. V případě, že práci nestihl dokončit, byl úzkostný a trval na dokončení práce. S výtvarnými technikami, které byly při činnostech použity, neměl Aleš problém. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Jirka se v průběhu práce ptal na postup. V případě, že si nevěděl rady, žádal o pomoc asistentku pedagoga. Ve chvíli, kdy se mu nedařilo nebo udělá chybu a nevěděl jak dál, byl úzkostný, naštvaný a rozplakal se. Ve všem chtěl být první a chtěl mít práci rychle hotovu. Lépe pracoval s vizuální oporou. S výtvarnými technikami, které byly při činnostech použity, neměl Jirka problém. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Na základě studia odborné literatury, analýzy rozhovorů a dokumentů (individuálního vzdělávacího plánu, Rámcového a Školního vzdělávacího programu, tematických plánů a pozorování) byly vypracovány cíle metodických postupů. Celý IVP není v práci uveden, zákonní zástupci žáků si to nepřáli.

7 REALIZACE VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU

Na základě shodných zjištěných jevů u obou respondentů byly stanoveny následující cíle metodických postupů:

1. Samostatnost při práci.
2. Omezení vykřikování, vyrušování.
3. Motivace k práci.
4. Podpora představivosti vizualizací kresleného.
5. Omezit nesoustředěnost na práci odkláněním pozornosti na dotazování.

Strukturované postupy byly následně aplikovány v hodinách výtvarné výchovy. Témata výtvarných činností jsem předem konzultovala s vyučující výtvarné výchovy v dané třídě. Témata byla vybrána dle tematického plánu vyučující výtvarnou výchovu (viz příloha č. 12), která vychází z ŠVP ZŠ (2015), (viz příloha č. 13). Názvy zvolených témat jsou následující: Velikonoční kraslice s tulipány z papíru, Slepice s kuřaty, Kvetoucí strom, Plavba po moři. Některé činnosti byly rozděleny do dvou vyučovacích hodin z důvodu časové náročnosti. Ke každému strukturovanému postupu je připojena příprava činnosti. Dále je popsána práce žáka při práci již se strukturovaným postupem.

7.1 Velikonoční kraslice s tulipány z papíru

Příprava činnosti

Téma: Velikonoční kraslice

Cíl: Seznámení se s tradicemi velikonočních svátků, procvičení jemné motoriky, rozvoj fantazie a představivosti, seznámení se s novou technikou, výchova ke

kolektivní práci, vzájemné komunikaci se spolužáky, porovnávání a třídění prvků na základě odlišností.

Námět: Hra s barvou, zapouštění a rozpíjení do vlhkého podkladu.

Technika: Vytvoření mozaiky pomocí potravinářské fólie.

Pomůcky žáků: Pokrývka lavice, vystřižená skořápka z papíru, kulatý štětec, kelímek s vodou, vodové barvy, potravinářská fólie, nůžky, lepidlo.

Pomůcky vyučujícího: Ukázka hotového výrobku (viz příloha č. 14), pokrývka lavice, připravené skořápky z papíru dle počtu žáků, kulatý štětec, kelímek s vodou, vodové barvy, potravinářská fólie, nůžky, lepidlo, šablony dvou velikých vajec o velikosti A1.

Doba činnosti: cca 30 minut

Organizace: Práce v lavici a na podlaze. Žáci pracují ve dvou skupinách.

Motivace: Motivaci zahájíme rozhovorem o velikonočních svátcích. Z jakého důvodu Velikonoce slavíme? Jaké jsou symboly svátků jara a znovuzrození Ježíše Krista? Proč se zdobí vejce a jakým způsobem můžeme ozdobit velikonoční kraslice?

Na závěr motivace ukážeme dětem jednotlivé skořápky: *„My si dnes také ozdobíme dvě kraslice. Kraslice se mi bohužel rozbily, a tak je budeme muset nazdobit společně a pak je také společně poskládat.“* Pro lepší představu ukážeme ukázkou hotové práce.

Postup:

- Na připravenou papírovou skořápku nanese štětcem hodně vody.
- Poté do mokrého podkladu nanášíme vodové barvy, které do sebe zapouštíme.



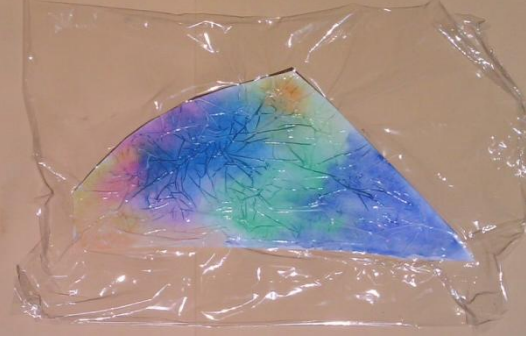
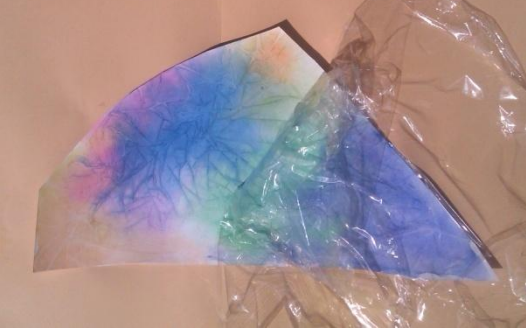
- Podklad musí být dostatečně mokrá a barvy výrazné, jinak mozaika hezky nevynikne.
- Přes celou skořápku položíme potravinářskou fólii, kterou lehce pomačkáme.
- Skořápku necháme dostatečně zaschnout, nejlépe na topení či na sluníčku, v opačném případě voda pod fólií dlouho schne.
- Ze zaschlé skořápky sloupneme fólii, odhalí se vzniklá mozaika.

Postup seskládání vejce:

- V předkresleném obrysu vejce jsou připraveny tři nápovědy, obkreslené skořápky, které žákům usnadní vejce správně složit.
- Žáci následně skládají vejce jako hlavolam nebo puzzle.
- Skořápky skládáme nejprve nanečisto bez lepidla, v momentě, kdy bude správně složené, mohou žáci skořápky přilepit.
- Vejce dozdobíme tulipány, které vytvoříme při další výtvarné činnosti, viz příprava činnosti: Tulipán z papíru.

Hodnocení: Na závěr si ukážeme kraslice obou skupin. Pochválíme zdařilejší práci, která působí pečlivěji. Pohovoříme o spolupráci žáků ve skupině, co jim dělalo problémy a naopak. Hotové práce vyvěsíme na nástěnku.

Strukturovaný postup: Mozaiková skořápka

<p>1. Pomocí štětce a vody navlhči papír.</p>	
<p>2. Do mokrého podkladu zapouštěj vodové barvy. Používej veselé barvy, které zapouštěj dohromady.</p>	
<p>3. Pomalovaný papír překryj potravinářskou fólií a lehce ji pomačkej. Poté nech celé zaschnout.</p>	
<p>4. Po zaschnutí fólii sundej.</p>	

Strukturovaný postup: Mozaiková skořápka

5. Tvá skořápka je hotová.

Společně **se spolužáky** dejte všechny skořápky dohromady a **poskládejte** z nich velké **vejce**.



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 15

Postup jsem Alešovi ukázala již před začátkem hodiny výtvarné výchovy, aby si ho mohl v klidu prohlédnout a přečíst. Pro lepší představu hotového výrobku jsem mu také ukázala ukázkou hotové kraslice. Aleše postup zaujal, se zájmem si ho pročetl a ptal se, zda potravinářská fólie opravdu dokáže vytvořit mozaiku.

Aleš spolupracoval již při motivaci, hlásil se a sděloval své zkušenosti při barvení vajíčků. Při rozdávání pomůcek ho překvapil tvar skořápky. Na fotografii v postupu byl totiž jiný tvar skořápky, než měl Aleš. Musela jsem mu tedy vysvětlit, že v postupu jde pouze o ukázkou. Dále již pracuje sám. Volá mě až kvůli poslednímu kroku, ve kterém má překrýt skořápku potravinářskou fólií, pouze se ale ujišťuje, zda fólii přikládá správně. Ve chvíli, kdy dokončí poslední krok, zvolá: „*Hotovo!*“ a s úsměvem odnáší skořápku na topení, aby uschnula. Při úklidu svého pracovního místa mně a také dvěma žákům stojícím kolem sděluje, že už se nemůže dočkat, až mozaiku uvidí.

Při společném skládání kraslice nechce svůj dílek svěřit ostatním spolužákům, trvá na tom, že ho přilepí sám. Ostatní žáci mu vysvětlili, že ho potřebují pouze proto, aby mohli najít, kam dílek patří. Aleš tedy také přiložil svůj dílek na předkreslenou kraslici pod příslibem ostatních, že si ho nalepí sám. Při kombinování dílků se snaží spolupracovat s ostatními. Zkouší různě otáčet dílky skořápek. Ve chvíli, kdy se skupině podaří kraslici složit, má radost z úspěchu. S úsměvem volá na druhou skupinu, že již mají kraslici složenou. Při lepení svého dílku je pečlivý, dbá na to, aby lepidlo bylo po celém povrchu jeho dílku kraslice. Ostatní členy skupiny také upozorňuje, aby skořápky přilepili důkladně. Po přilepení všech dílků na své místo potřepává rukama a vyjadřuje svůj názor na kraslici slovy: „*To je krása!*“

O vzhledu kraslice si povídá s Jirkou, který pracoval ve druhé skupině. Ukazují si své dílky kraslice.

Závěr z pozorování

Žák pracoval dle strukturovaného postupu, používal vizuální oporu. Všem krokům rozuměl. Ptal se, proč má jiný tvar skořápky, než je uveden v postupu. Pracoval sám, pouze u posledního kroku se ujistil, zda ho dělá správně. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Při společné práci spolupracoval s žáky. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 16

Jirka si pečlivě postup společně s ukázkou hotové kraslice prohlíží. Poté co postup dostal, ptal se mne, zda může ihned začít. Poprosila jsem ho, aby počkal na začátek hodiny výtvarné výchovy a na instrukce vyučující. Jirka se tedy posadil do lavice a čekal, až začne hodina výtvarné výchovy.

Při motivaci Jirka spíše poslouchá ostatní žáky, kteří reagují na otázky, které jim pokládá vyučující. Po skončení motivace na nic nečeká a ihned se pouští do práce. Vodové barvy do sebe příliš nezapouští, spíše dělá pruhy. Upozornila jsem ho, aby na povrch papíru přidal více vody, aby se barvy do sebe lépe zapouštěly. Po pomalování skořápky se podívá do strukturovaného postupu, chvíli si prohlíží fotografii, která třetí krok doprovází.

Při posledním kroku je opatrný, potravinářskou fólii pomalu přikládá na povrch skořápky. Jakmile fólie přilne, podívuje se nad tím, jak se voda rozdělila do chlívčků různých tvarů. Pomocí prstů ještě fólii opatrně pomačká a mění strukturu mozaiky. Zdá se, že ho hra s vodou a fólií baví. Když se s výsledkem spokojený, odnáší skořápku na topení. Poté si uklízí své pomůcky a v lavici čeká na další instrukce.

Po uschnutí skořápek byl čas na seskládání kraslice dohromady. Do spolupráce s žáky se příliš nezapojuje, sedí při okraji vejce a sleduje ostatní, jak se snaží vejce

seskládat. Svou skořápku si rychle nalepil sám. Lepidlo nanáší spěšně, nedbá na nanášení lepidla po celém povrchu nebo alespoň po celé délce stran skořápky.

Po skončení práce si kraslici prohlíží, prohlíží si také kraslici druhé skupiny. O vzhledu kraslice si povídá s Alešem, který pracoval ve druhé skupině. Ukazují si své dílky kraslice.

Závěr z pozorování

Jirka pracoval dle strukturovaného postupu, používal vizuální oporu. Všem krokům rozuměl. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Při práci byl klidný, pracoval rychle. Při spolupráci s žáky byl pasivní. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Příprava k činnosti:

Téma: Tulipán z papíru

Cíl: Procvičení jemné motoriky, přesné práce, rozvoj představivosti, vyjadřování se v plošném i prostorovém uspořádání.

Námět: Dozdobení velikonoční mozaikové kraslice.

Technika: Skládání z papíru.

Pomůcky žáků: Barevné papíry, nůžky, lepidlo.

Pomůcky vyučujícího: Ukázka hotového výrobku (viz příloha č. 17), barevné papíry, nůžky, lepidlo.

Doba činnosti: cca 20 minut

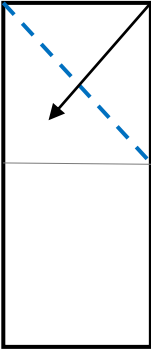
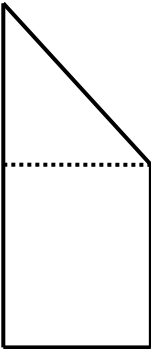
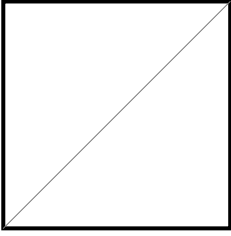
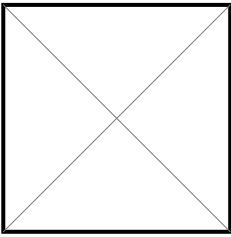
Organizace: Práce v lavici. Učující skládá tulipán vpředu třídy, tak aby všechny děti viděly. Hotové tulipány žáci přilepí ke kraslici, vytvoří tím jakousi louku, na které je vejce.

Motivace: Aby vejce nebyla na papíře samotná, vytvoříme jim louku z tulipánů, které poskládáme z papíru.

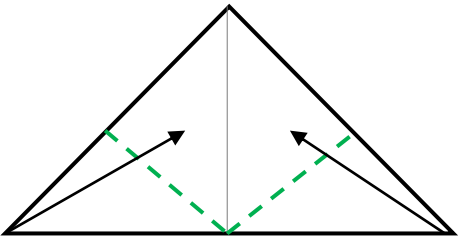
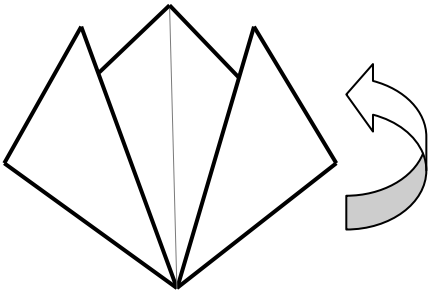
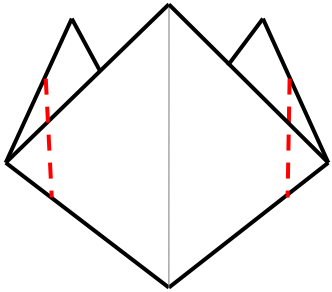
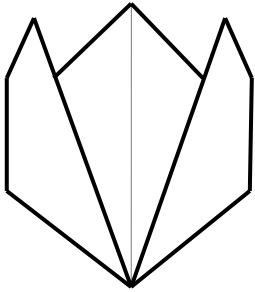
Postup: viz strukturované postupy níže

Hodnocení: Při závěrečném hodnocení zdůrazní vyučující pečlivost při skládání. Hotové kraslice vyvěsíme na nástěnku.

Strukturovaný postup: Tulipán z papíru - květ

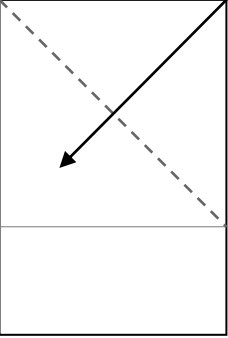
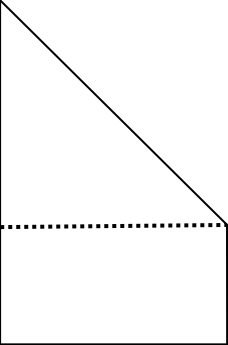
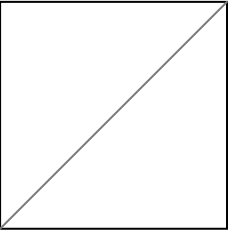
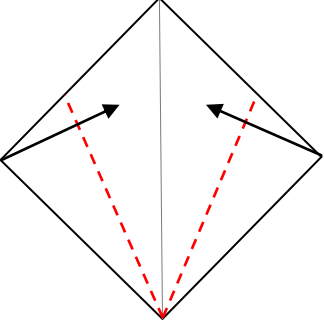
<p>1. Přehni pravý horní roh dle modře vyznačené čáry na obrázku.</p>	
<p>2. Ustříhni spodní část dle čáry vyznačené na obrázku tečkovanou čarou.</p>	
<p>3. Odstříhnutý trojúhelník rozlož, vznikne čtverec.</p>	
<p>4. Čtverec znovu přelož. Z přeložených čar vznikne kříž.</p>	

Strukturovaný postup: Tulipán z papíru - květ

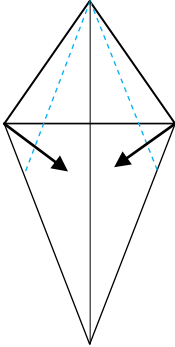
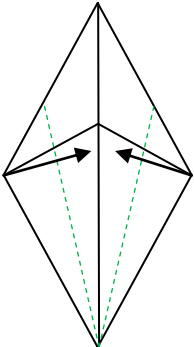
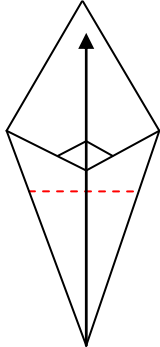
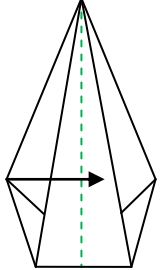
<p>5. Dolní rohy trojúhelníku přelož dle zelených čar na obrázku. Vzniknou tak lístky tulipánu.</p>	
<p>6. Celou skládanku otoč.</p>	
<p>7. Vyznačené rohy přehni dle vyznačených červených čar na obrázku.</p>	
<p>8. Celou skládanku otoč. Květ tulipánu je hotový!</p>	

Zdroj: vlastní dokumentace, 2015.


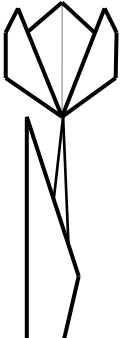
Strukturovaný postup: Tulipán z papíru - stonek

<p>1. Přehni pravý horní roh dle modře vyznačené čáry na obrázku</p>	
<p>2. Ustříhni spodní část dle čáry vyznačené na obrázku tečkovanou čarou.</p>	
<p>3. Odstříhnutý trojúhelník rozlož, vznikne čtverec.</p>	
<p>4. Krajiní rohy přehni dle červených čar vyznačených na obrázku směrem ke středové čáře.</p>	

Strukturovaný postup: Tulipán z papíru - stonek

<p>5. Rohy, od kterých vedou na obrázku šipky, přehni dle modrých vyznačených čar směrem ke středové čáře.</p>	
<p>6. Rohy od kterých vedou na obrázku šipky, přehni dle zelených vyznačených čar směrem ke středové čáře.</p>	
<p>7. Skládanku přehni napůl dle vyznačené červené čáry.</p>	
<p>8. Znovu přehni skládanku napůl dle vyznačené zelené čáry.</p>	

Strukturovaný postup: Tulipán z papíru - stonek

<p>9. Stonek tulipánu je hotový.</p>	
<p>10. Spoj skládanky květu a stonku dohromady, vznikne tulipán.</p>	

Zdroj: vlastní dokumentace, 2015.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 18

Aleš si nejdříve celý postup prohlédl a přečetl. Barvu papíru si vybral vínovou. Nečekal ani na instruktáž vyučující a ihned se pustil do práce. Aleš pracoval pečlivě krok za krokem. Nejprve si přečetl zadání a poté skládal papír, jak bylo potřeba. Své kroky si kontroloval s obrázky, které postup doplňovaly. Aleš celý květ tulipánu poskládal sám, dříve než paní učitelka s ostatními žáky. Hotový květ jde ukázat vyučující, která stojí vpředu třídy. Po poskládaném prvním květu tulipánu chce poskládat další. Bere si nový papír a znovu postupuje dle postupu. Některé kroky si čte nahlas. Skládání mu jde dobře, pomoc nepotřebuje.

Při skládání stonku si znovu pročítá postup, ten je již o něco složitější, a tak se nad některými kroky podivuje. Při práci mu pomáhá paní asistentka. Společně stonek poskládali bez problémů. Druhý stonek skládat již nechce, a tak využívá druhé možnosti a vystříhává stonek z papíru, který připojil k druhému květu tulipánu.

Při lepení tulipánů na předešlou práci, kraslici, se ptá vyučující, zda si jeden tulipán může vzít domů pro maminku, ta mu to povolila. Dále ho zajímá, kdo si kraslice na konci školního roku vezme domů. Paní asistentka Alešovi vysvětluje, že tato práce zůstane ve škole a že všechny práce si domů někdy vzít nelze, to by pak nemohli žáci pracovat společně a vytvořit něco pěkného dohromady. Aleš paní asistentce přitakal, že má pravdu, a dále se již na toto téma nebavil.

Závěr z pozorování

Aleš pracoval podle strukturovaného postupu, používal ho jako vizuální oporu. Květ tulipánu složil sám. Postup stonku byl již trochu složitější, a tak žádal o pomoc asistentku. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 19

Jirka si postup jen zběžně prohlédl a čeká na další instrukce paní učitelky. Ihned při prvním korku udělal chybu. Místo toho, aby ustříhl spodní část, tak aby vznikl trojúhelník, ustříhl trojúhelník dle přeložené čáry, vznikl mu tak trojúhelník a mnohoúhelník. V momentě, kdy zjistil, že krok udělal špatně, rozbřečel se. Uklidnila jsem ho, že se nic neděje, ujistila jsem ho, že každý může udělat chybu. Dala jsem mu papír nový a vysvětlila mu, jak má první krok správně vypadat. Jirka se uklidnil a dále pracoval dle postupu. Sem tam zvedl hlavu, aby se ujistil dle instrukcí paní učitelky, zda postupuje ve skládání správně.

Další krok, který dělal Jirkovi problémy, byl krok č. 7. Nepochopil, jak má rohy správně ohnout. Prstem jsem mu naznačila místa přehybu a ukázala mu, které rohy má přehnout. I přes nezdar v prvním kroku měl radost z poskládaného tulipánu a chtěl si poskládat ještě jeden květ. Dala jsem mu tedy nový papír. Další květ tulipánu Jirka zvládl bez problému sám.

Stonek tulipánu Jirka skládal za pomoci asistentky pedagoga. Vždy si společně přečetli postup, asistentka se zeptala Jirky, zda ví, jak pokračovat, v případě, že nevěděl nebo si nebyl jistý, poskládali daný krok společně. Hotové tulipány Jirka přilepil k velikonočnímu vejci.

Záznam z pozorování

Žák pracoval dle strukturovaného postupu. Používal vizuální oporu. Při prvním kroku udělal chybu, dále již pracoval sám. Žádal o pomoc pouze při kroku č. 7. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Stonek tulipánu poskládal s dopomocí. Svě záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

7.2 Slepice s kuřaty

Příprava činnosti

Téma: Slepice s kuřaty

Cíl: Práce s barvou - mícháním barev, rozvoj představivosti a fantazie.

Námět: Příchod jara.

Technika: Malba vodovými a temperovými barvami.

Pomůcky žáků: Pokrývka lavice, kelímek s vodou, vodové barvy, kulatý štětec, temperové barvy, plochý štětec, paleta, výkres A3.

Pomůcky vyučujícího: Ukázka hotového výkresu (viz příloha č. 20), fotografie drůbeže, pokrývka lavice, kelímek s vodou, vodové barvy, kulatý štětec, temperové barvy, plochý štětec, paleta, výkres A3.

Doba činnosti: cca 45 minut





Organizace: Žáci pracují v lavici.

Motivace: Rozhovoříme se s žáky o příchodu jara – rodí se nová mláďata, v přírodě i na dvorku. Vyjmenujeme si, která zvířata jsou domácí. Pozastavíme se u slepice s kuřaty. Na obrázku si prohlédneme stavbu těla, strukturu peří apod.





Postup: Nejprve namalujeme vodovými barvami pozadí, na které po zaschnutí namalujeme temperovými barvami slepici s kuřaty. Mezitím, než podklad zaschne, namícháme si pomocí červené, zelené a žluté barvy barvu hnědou. Dále malujeme slepici a kuřata temperovými barvami.

Hodnocení: Na závěr hodnotíme výtvarnou stránku práce, osobité vyjádření a také výsledky namíchání různých odstínů hnědé barvy. Hotové práce vyvěsíme na nástěnku.

Strukturovaný postup: Slepice s kuřaty

<p>1. Pomocí štětce a vody navlhči papír.</p>	
<p>2. Do mokrého podkladu namaluj vodovými barvami pozadí – tráva, sláma, hlína, nebe.</p>	
<p>3. Hotové pozadí obrázku nech dostatečně zaschnout.</p>	
<p>4. Uklid' vodové barvy. Připrav si temperové barvy, plochý štětec, tácek na míchání barev a vyměň vodu v kelímku.</p>	

Strukturovaný postup: Slepice s kuřaty

<p>5. Z červené, zelené a žluté barvy namíchej barvu hnědou.</p>	
<p>6. Podívej se na obrázky slepice a zkus také jednu namalovat.</p>	
<p>7. Ke slepici přimaluj také kuře.</p>	
<p>8. Malba je hotová!</p>	

Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 21

Při motivaci Aleš dává pozor a hlásí se, vykřikl jen jednou, a to při sdělování vyučující, jak budou žáci míchat hnědou barvu. Tím, že měl Aleš postup již k dispozici, věděl, jaké barvy bude k namíchání hnědé potřebovat. Během promítání fotografií domácí drůbeže plánuje namalovat devět kuřat. Vyučující Aleše usměrňuje v projevu a také v počtu namalovaných kuřat, devět by se mu tam prý dobře nevešlo, a tak jich má namalovat méně.

Při malbě pozadí obrazu Aleš zapouští vodové barvy do mokrého podkladu. Svou práci popisuje slovy, především důvod výběru barev, žlutá představuje pampelišky a také slámu, hnědá hlínu. Dále pracuje dle postupu, který si přečetl již před začátkem hodiny výtvarné výchovy.

Pro malbu slepice s kuřaty si Aleš sám namíchal potřebnou hnědou barvu dle instrukcí v postupu. Při smíchávání barev je překvapen výsledkem. Svůj údiv vyjadřuje slovy: „*Ona je to opravdu hnědá!*“. Dále zkoumá detailně fotografii slepice, prohlíží si barvu peří, zobáku a nohou. Plánuje, kam umístí slepici a kuřata. K prvnímu tahu štětcem se chvíli odhodlává, poté temperovou barvu nanáší jemně, po upozornění vyučující přidává více barvy a snaží se ji vrstvit přes sebe.

Po dokončení posledního kroku práce všem oznamuje konec své práce. Dále sklízí své výtvarné potřeby a prohlíží si výtvarné práce ostatních žáků. Nejvíce se mu líbí práce Jirky.

Záznam z pozorování

Aleš pracoval dle strukturovaného postupu. Používal vizuální oporu, strukturovaný postup a obrázek slepice s kuřaty. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Pracoval sám. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 22

Během motivace a promítání fotografií slepice domácí dává Jirka pozor, občas se podívá do pracovního postupu, kontroloval, zda postup souhlasí s instrukcemi vyučující.

Na pozadí výkresu nanáší vodové barvy v pruzích, oblohu spěšně natřel namodro. Při míchání hnědé barvy se snaží namíchat více odstínů. Při míchání zkoumá také fotografii slepice a barvu peří. Malbu slepice začne jejím obrysem. Při vymalování hlavy se snaží namíchat jiný odstín hnědé.

Před začátkem malby kuřat nejdříve studuje obrázek. Zaměřuje se na tvar těla. Poté plánuje, kolik kuřat a na jaké místo je namaluje. Malbu kuřat začíná obrysem, který následně vymaloval.

Po dokončení práce si prohlíží práce ostatních žáků.

Závěr z pozorování

Jirka pracoval dle strukturovaného postupu. Používal ho jako vizuální oporu společně s obrázkem slepice a kuřat. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Pracoval sám. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

7.3 Kvetoucí strom

Příprava činnosti

Téma: Kvetoucí jarní strom

Cíl: Seznámení žáků s novou výtvarnou technikou - kašírování, vyjadřování se v plošném i prostorovém uspořádání, rozvoj fantazie a představivosti, práce s barvou – míchání barev.

Námět: Příchod jara, probouzí se příroda.

Technika: Kombinovaná technika – malba vodovými barvami, kašírovaná technika, otisk atypického razítka z plastové lahve.

Pomůcky žáků: Pokrývka lavice, výkres A3, tužka, toaletní papír, lepidlo, plochý štětec, kelímek s vodou, vodové barvy, kulatý štětec, temperové barvy, paleta, plastová lahev o objemu 0,5 litru.

Pomůcky vyučujícího: Ukázka hotové práce (viz příloha č. 23), fotografie rozkvetlého ovocného stromu, pokrývka lavice, výkres A3, tužka, toaletní papír, lepidlo, plochý štětec, kelímek s vodou, vodové barvy, kulatý štětec, temperové barvy, paleta, plastová lahev o objemu 0,5 litru.

Doba činnosti: cca 90 minut





Organizace: Žáci pracují v lavici.

Motivace: Rozhovoříme se s žáky o příchodu jara, o tom jak se příroda probouzí a v přírodě začíná vše kvést. Pozastavíme se u ovocných stromů, zejména u jabloně. Promítneme si obrázky, na kterých je vyobrazena jabloň. Popíšeme si růst a stavbu stromu – kořeny, kmen, strukturu kůry, korunu stromu, květy jabloně.





Postup: V prvním kroku si předkreslíme obrys stromu, dbáme na kořeny a rozvětvenou korunu stromu. Dále celý strom polepíme pomačkanými kousky toaletního papíru, který následně pomalujeme hnědou vodovou barvou. Vznikne tak struktura připomínající kůru stromu. V dalším kroku domalujeme pozadí stromu, krajinu. Po proschnutí pozadí a samotného stromu pomocí plastové lahve tiskneme květy jablečného stromu, které připomíná dno lahve. Květy tiskneme světle růžovou barvou, kterou si žáci samostatně namíchají.

Hodnocení: Na závěr hodnotíme výtvarnou stránku práce, osobité vyjádření.
Hotové práce vyvěsíme na nástěnce.


Strukturovaný postup: Kvetoucí strom

<p>1. Tužkou si předkresli kořeny, kmen a větve stromu.</p>	
<p>2. Přilep lepidlem toaletní papír, vznikne tak struktura kůry stromu.</p>	
<p>3. Nech obrázek zaschnout a připrav si vodové barvy, kulatý štětec a kelímek s vodou.</p>	
<p>4. Vodovou barvou pomaluj kořeny, kmen a větve stromu. Používej různé odstíny hnědé.</p>	

Strukturovaný postup: Kvetoucí strom

<p>5. Vodovou barvou namaluj pozadí obrázku – trávu, oblohu.</p>	
<p>6. Uklid' vodové barvy a připrav si temperové barvy, plochý štětec, tácek na míchání barev a vyměň v kelímku vodu.</p>	
<p>7. Z bílé a červené temperové barvy namíchej barvu růžovou.</p>	
<p>8. Dnem plastové lahve natiskni růžové květy stromu.</p>	

Strukturovaný postup: Kvetoucí strom

<p>9. Celý obrázek nech zaschnout a je hotovo!</p>	
---	--

Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 24

Aleš si postup práce prostudoval již před začátkem hodiny výtvarné výchovy. Žák byl předem upozorněn, že práci nestihne tuto hodinu vypracovat celou. Z tohoto důvodu byla v postupu vyznačena čára v kroku č. 3, která určovala, do kterého kroku by měl Aleš dojít. Zbylé kroky dodělá příští hodinu výtvarné výchovy.

Aleš se před předkreslením stromu asistentky zeptal, kolik větví má nakreslit, ta mu poradila minimálně čtyři hlavní velké větve, ze kterých může nakreslit větve menší, a tím nakreslit vzrostlou korunu. Při lepení toaletního papíru si Aleš dává záležet, pracuje pečlivě, prý se těší na další krok v práci, až bude celý kmen pomalovávat. Při práci si prohlíží fotografie v postupu. Před koncem hodiny byl Aleš upozorněn na blížící se zvonění. Aleš začal panikařit, že ještě nemá krok č. 3 hotový. Asistentka Aleše uklidnila, že se nic neděje, poradila mu, aby zkusil dokončit rozpracovanou větev, s tím, že zbylé větve dokončí příští hodinu.

Následující týden v hodině výtvarné výchovy Aleš dokončuje zbylé větve stromu. Již není tak pečlivý jako minulou hodinu výtvarné výchovy. Toaletní papír muchlá méně, a tak na některých místech materiál přesahuje. Asistentka Aleše upozorní na malé nedostatky, které chlapec následně opraví. Poté již nastává krok, na který se Aleš těšil, pomalovat kmen stromu. Aleš užívá různé barvy, které zapouští do sebe. Přidává také barvu zelenou, která prý představuje mech. Když byl s výsledkem spokojený, domaloval také krajinu v pozadí.

Dále následoval krok č 7 - namíchat růžovou barvu. Barvu namíchal dle postupu bez problému. Nahlas si předčítá krok č. 8 – „*Dno lahve namoč do růžové barvy a natiskni jím růžové květy stromu.*“. Poté namáčí dno lahve do barvy a tiskne ho na strom. Po otisknutí květu se mu vzor nezdá být podobný květu: „*To ale nevypadá jako květ*“, asistentka pedagoga Alešovi vysvětlila, že jde pouze o symbol květu. Dále tiskne několik květů, ve chvíli kdy je s prací spokojen, oznámí asistence, že je s prací hotov. Sklízí si pomůcky a odnáší práci vyučující.

Závěr z pozorování

Aleš pracoval dle strukturovaného postupu. Používal postup jako vizuální oporu. Ptal se na počet větví, které má nakreslit. Ve chvíli, kdy ještě neměl hotový poslední krok, byl rozrušený, že ho nestihl celý. Dále pracoval sám, bez problémů. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Fotografie práce viz příloha č. 25

Jirka si postup práce prostudoval již před začátkem hodiny výtvarné výchovy. Žák byl předem upozorněn, že práci nestihne tuto hodinu vypracovat celou. Z tohoto důvodu byla v postupu vyznačena čára v kroku č. 3, která určovala, do kterého kroku by měl Jirka dojít. Zbylé kroky dodělá příští hodinu výtvarné výchovy.

Jirka pracuje rychle. První strom nakreslil malý, větve byly příliš krátké. Na upozornění vyučující, že by měl větve prodloužit, se moc dobře netváří. Celý strom chce vygumovat, je naštvaný, že strom musí kreslit znovu. Vyučující Jirkovi však poradila, že stačí větve stromu prodloužit, nastavit je. To Jirku uklidnilo a větve stromu prodloužil, přikreslil ještě jednu větev, která vyplnila prázdný prostor.

Do kroku č. 2 - vlepování toaletního papíru do předkresleného stromu - se ihned pouští. Papír rychle muchlá do kuliček, které následně přilepuje na papír. Po chvíli má špinavé prsty od lepidla, rozčiluje se, že se mu papír přilepuje na ušpiněné prsty. Na radu asistentky, aby si šel ruce umýt, nereaguje, snaží se práci rychle dokončit. I přes rychlou práci strom dolepit nestihne a zbytek musí dodělat příště. Před odevzdáním strukturovaného postupu si prohlíží, co ho čeká příště.

Další hodinu výtvarné výchovy Jirka nasazuje opět rychlé tempo. Snaží se strom co nejrychleji dolepit. S každou dokončenou větví hlásí asistentce, kolik jich ještě zbývá.

Po dolepení kmenu si čte další krok práce. Po přečtení plánuje, které barvy na kmen stromu použije. Rozhodl se použít tmavě a světle hnědou barvu. Asistentka poradí také šedou. Jirka ale usoudil, že tím by kmen pokazil a tak dále používá předem zvolené barvy. Kmen stromu vymalovává pečlivě, s pozadím stromu se ale příliš nezdržuje. Spěšně maluje oblohu a trávu.

Pro další krok Jirka míchá růžovou barvu dle postupu. Opatrně namáčí dno plastové lahve do barvy a přemýšlí, kam květ umístí. Před každým dalším namočením si nejprve určí místo, kam chce květ otisknout. Poslední dva květy tiskne mimo strom, prý poletují ve větru.

Závěr z pozorování

Jirka pracoval dle strukturovaného postupu, používal ho jako vizuální oporu. Byl nervózní, když měl větve prodloužit. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Pracoval sám a pečlivě. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

7.4 Plavba po moři

Příprava činnosti

Téma: Plavba po moři

Cíl: Vyjádření se v plošném i prostorovém uspořádání, rozvoj fantazie, představivosti, smyslu pro přesnost práce.

Námět: Plavba po moři se svým kamarádem.

Technika: Kombinovaná technika – kresba suchým pastelem, pastelkami, skládání z papíru.

Pomůcky žáků: Pokrývka lavice, výkres A3, suché pastely, pastelky, lepidlo ve vysouvatelné tubě, nůžky, bílý papír A4, A5

Pomůcky vyučujícího: Ukázka hotové práce (viz příloha č. 26), pokrývka lavice, výkres A3, suché pastely, pastelky, lepidlo – tavná pistole + ve vysouvatelné tubě, nůžky, bílý papír A4, A5, lak na vlasy.

Doba činnosti: cca 45 minut

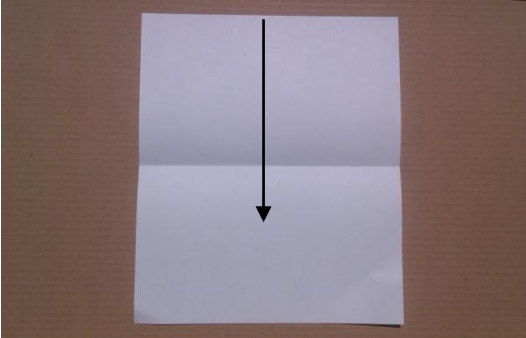
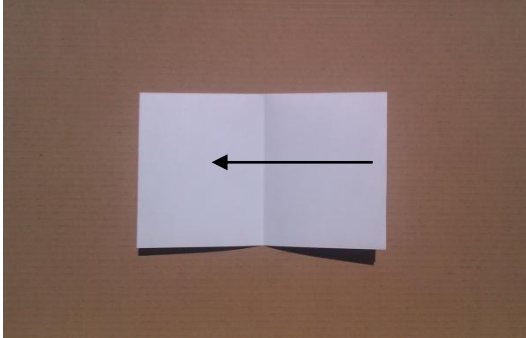
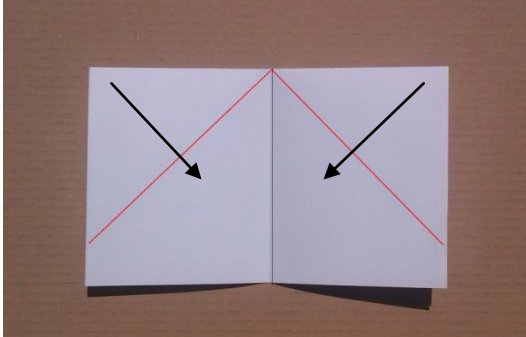
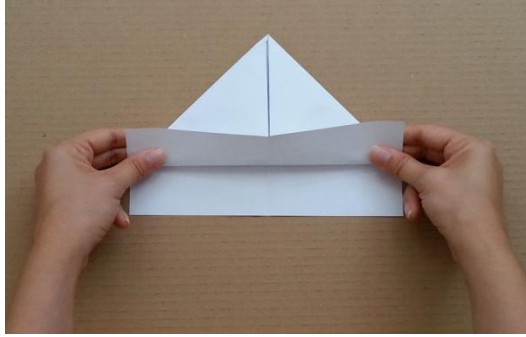
Organizace: Žáci pracují v lavici. S tavnou pistolí a lakem na vlasy pracuje pouze vyučující z důvodu bezpečnosti žáků.

Motivace: S žáky si povídáme na téma přátelství. Zda mají někoho, s kým rádi tráví svůj čas a koho by rádi vzali na svou loď a plavbu po moři. Zmíníme se také o různé podobě hladiny moře – rozbouřená hladina, klidná hladina, čirá či odrážející slunce.


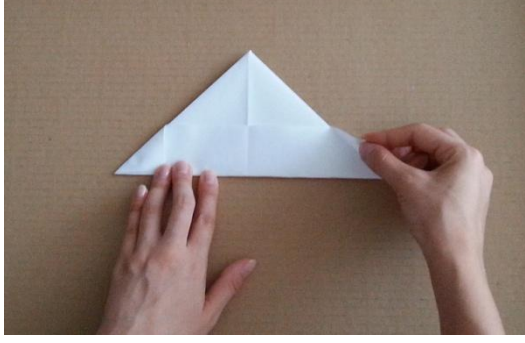
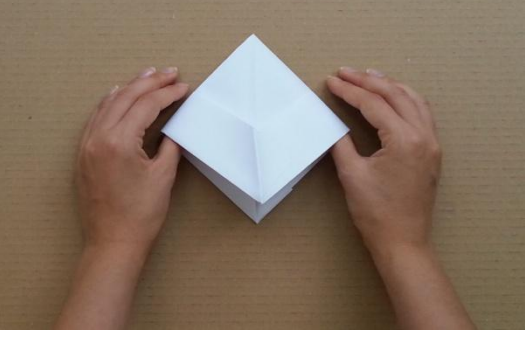
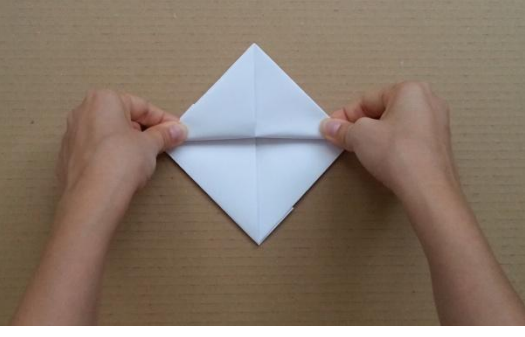
Postup: Z bílého papíru poskládáme lodičku, postup viz níže. Suchým pastelem nakreslíme hladinu moře. Pro zafixování pastelu celou kresbu přestříkáme lakem na vlasy. Na papír o velikosti A5 žák nakreslí svou postavu a postavu svého kamaráda. Obě postavy vystříhne a lepidlem z výsuvné tuby přilepí k lodičce. Kompletní loďku vyučující přilepí na kresbu hladiny moře na místo, které si určí sám autor.

Hodnocení: Na závěr hodnotíme výtvarnou stránku práce, osobité vyjádření, přesnost při skládání z papíru. Žáci představí svého kamaráda. Hotové práce vyvěsíme na nástěnku.

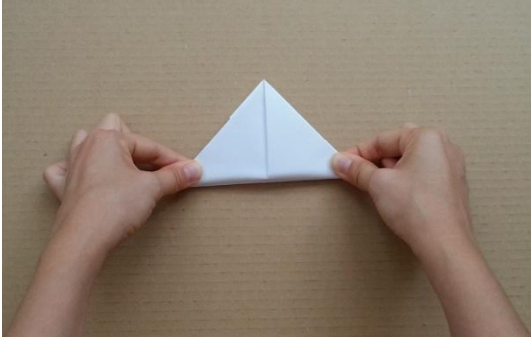
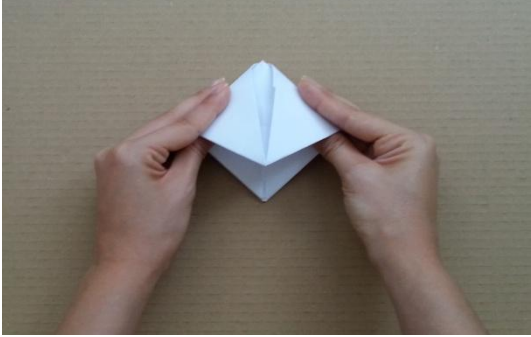
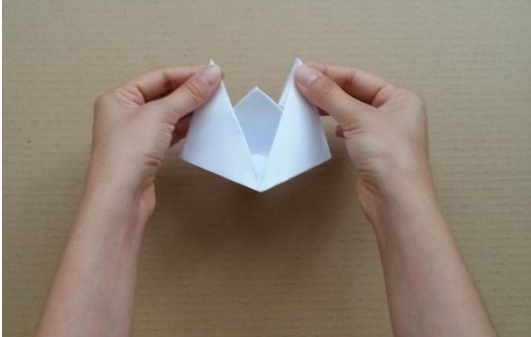
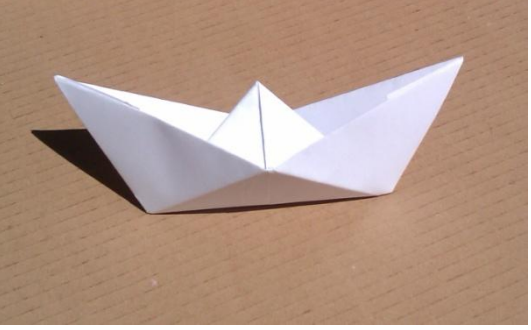
Strukturovaný postup: Lodička z papíru

<p>1. Papír přehni napůl.</p>	
<p>2. Znovu přelož napůl a poté otevři zpět.</p>	
<p>3. Rohy u přeložené hrany přelož dle vyznačených červených čar na obrázku.</p>	
<p>4. Ohni jeden přečnívající list dolního papíru nahoru. Poté skládanku otoč.</p>	

Strukturovaný postup: Lodička z papíru


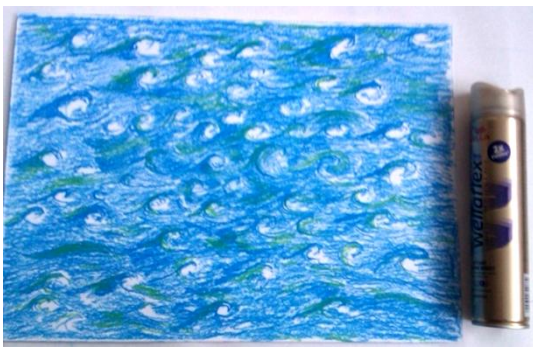


<p>5. Ohni druhý přečnávající list dolního papíru nahoru.</p>	
<p>6. Rožky zahni, vznikne čepice.</p>	
<p>7. Čepici zevnitř rozevři.</p>	
<p>8. Dolní roh přehni nahoru dle obrázku. Skládanku poté otoč.</p>	

Strukturovaný postup: Lodička z papíru



<p>9. Dolní roh přehni nahoru dle obrázku.</p>	
<p>10. Strč prsty dovnitř skladky a rozevři ji.</p>	
<p>11. Uchop dva horní rohy a opatrně je roztahuj od sebe.</p>	
<p>12. Lodička z papíru je hotová!</p>	

Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Strukturovaný postup: Plavba na moři

<p>1. Suchými pastelkami nakresli hladinu moře.</p>	
<p>2. Popros paní učitelku, aby kresbu přestříkala lakem. To proto, aby se suché pastelky nerozmazaly.</p>	
<p>3. Na papír pastelkami nakresli sebe a také tvého kamaráda, který s tebou na lodi popluje.</p>	
<p>4. Postavičky vystříhni a přilep je lepidlem k papírové lodi.</p>	

Strukturovaný postup: Plavba na moři

<p>5. Popros paní učitelku, aby lodičku přilepila na kresbu moře tavnou pistolí</p>	
<p>6. Obrázek plavby po moři je hotový!</p>	

Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Aleš

Fotografie práce viz příloha č. 27

Předešlou hodinu, měl žáky navštívit prodejce učebních pomůcek, pravděpodobně se však někde zdržel a Aleše jeho zdržení neustále vyvádělo z míry. Několikrát se dotazoval vyučující i asistentky pedagoga, kdy pan prodejce přijde a kde se zdržel. Asistentka pedagoga Alešovi vysvětlila, že se mohou stát nenadálé události, se kterými člověk nepočítá, a tak se může zdržet nebo svůj plán úplně změnit. Prodejce nakonec dorazil do výtvarné výchovy s omluvou, že měl špatně zaparkované auto a tak ho musel jít přeparkovat, aby nedostal pokutu. Tím asistentka Alešovi upřesnila, že právě toto může být ona nečekaná událost, která se panu prodejci stala. Aleš se po odchodu pana prodejce spokojil a již se plně soustředil na práci.

Znovu si přečetl postup práce a spolupracoval při motivaci přednášené vyučující. Na dotazy, které vyučující pokládala žákům, Aleš reagoval přihlášením. Např. vyučující se ptala, jak může vypadat hladina moře. Aleš na otázku odpověděl: *„Může v něm být takovýho bordelu, že může být úplně černý od toho bordelu.“* Vyučující se Aleše zeptala, zda myslí černé moře od ropy. Aleš svou informaci doplnil: *„Ne, když do něj hází odpadky.“* Vyučující dala Alešovi za pravdu, také ho ale upozornila, že ani takové moře kreslit nebudou.

Při skládání papírové lodičky Aleš pracoval dle postupu. Některé kroky mu dělaly menší problémy, např. č. 5 a č. 8. Stačilo mu však pouze naznačit další postup a poté již pracoval bez problému sám. Při dokončení lodičky měl ze své práce radost. Komentoval ji slovy: *„Sice by mohla být trochu líp poskládaná, ale i tak je pěkná.“*

Další krok spočíval v nakreslení mořské hladiny. Aleš na počátku kreslil vlnku po vlnce. Poté mu asistentka pedagoga ukázala, jak lze se suchým pastelem také pracovat jinak a rychleji, položit celou jeho šířkou na plochu papíru a kreslit tak

jeho větší plochou. Alešovi se tento způsob kresby zamlouval více. Po dokreslení hladiny dle postupu odnáší práci vyučující a pracuje dále na dokončení práce.

Při kresbě své postavy nakreslil to, co měl v té chvíli na sobě. Za svého kamaráda, kterého by vzal s sebou na svou loď, si vybral Jirku. Svůj výběr komentoval slovy: „*Nevím, jestli je to můj nejlepší kamarád, ale rád si s ním povídám.*“

S celkovou prací je Aleš pravděpodobně spokojen. Ukazuje ji spolužákům a představuje jim svého spolucestujícího.

Závěr z pozorování

Alešovu pozornost narušila pozdní návštěva prodejce. Pracoval dle strukturovaného postupu. Používal ho jako vizuální oporu. Výtvarná technika se ukázala jako vhodná. Lodičku složil bez větších problémů. Moře a postavy nakreslil sám. Své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Jirka

Jirka z důvodu nemoci práci nedělal.

7.5 Závěr výzkumného šetření

Záměrem výzkumné části, která probíhala formou tvoření a následného ověřování strukturovaných postupů, bylo popsat práci vybraných žáků s PAS a vytvořit pro ně strukturovaný postup, který by jim při práci v hodině výtvarné výchovy pomohl a zohlednil tak jejich specifické potřeby.

Z analýzy sebraných dat uvedených v textu, lze vyvodit tyto závěry:

C1: Zjistit zda je vybraný žák s poruchou autistického spektra schopen pracovat při výuce výtvarné výchovy bez strukturovaného postupu.

Ano, žák je schopen pracovat bez strukturovaného postupu, jeho výkony a duševní pohoda jsou však ovlivněny sníženou soustředěností na práci, kvůli dotazování se na další krok práce či neporozumění postupu práce.

C2: Zjistit zda je strukturovaný postup pro vybraného žáka přínosný.

Pro Aleše byl strukturovaný postup přínosný pro lepší orientaci při výtvarné výchově. Měl možnost si práci předem prostudovat a tak se později neměl potřebu neustále vyučující vyptávat na další kroky práce. Pro Jiřího byla přínosem vizuální podpora práce. Oba chlapce strukturovaný postup tak vedl k samostatnosti při výtvarné tvorbě a motivaci k práci.

C3: Zjistit které užité výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují

Během výzkumu se zdály být všechny použité výtvarné techniky pro vybrané žáky s PAS vhodné. Při výzkumu jsem se nesetkala s tím, že by některý z žáků měl s některou z výtvarných technik výrazné potíže či by odmítal výtvarnou techniku vyzkoušet.

C4: Zjistit zda vybraný žák s poruchou autistického spektra zahrnuje své záliby do výtvarného projevu.

Ani jeden z vybraných žáků své záliby do výtvarného projevu nezahrnoval.

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala výukou výtvarné výchovy žáků s poruchou autistického spektra, kteří jsou individuálně integrováni ve 3. ročníku základní školy. Cílem práce bylo vytvořit strukturované postupy pro výuku výtvarné výchovy pro žáky s poruchou autistického spektra. Zaměřila jsem se na dva žáky, kteří společně navštěvují stejnou třídu a základní školu. Vzorek respondentů byl zvolen na základě informací Speciálně pedagogického centra v Českých Budějovicích. Typ poruchy autistického spektra při výběru integrovaných žáků nebyl hlavním měřítkem. Strukturované postupy tak byly vypracovány pro žáka s Aspergerovým syndromem a žáka s atypickým autismem.

Pro tvorbu metodického postupu byly stanoveny následující dílčí cíle: C1 Zjistit zda je vybraný žák s poruchou autistického spektra schopen pracovat při výuce výtvarné výchovy bez strukturovaného postupu. Z pozorování obou žáků vyplývá, že žák je schopen pracovat bez strukturovaného postupu. Objevují se však problémy, které ovlivňují průběh výtvarné činnosti žáka. Dochází u nich k neporozumění postupu a následné nesoustředěnosti žáka během práce.

C2 Zjistit v čem je strukturovaný postup pro vybraného žáka přínosný. Strukturované postupy se ukázaly jako přínosné v oblasti orientace při výtvarné práci žáka a také vizualizaci výtvarné činnosti, která byla obzvlášť přínosná pro žáka s atypickým autismem. Strukturované postupy také vedly k motivaci žáka. C3 Zjistit které užité výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují. Výtvarné techniky, které byly použity pro tvorbu výtvarných prací, nečinily vybraným žákům potíže. Všechny užité výtvarné techniky jsou tak pro vybrané žáky s poruchou autistického spektra vhodné.

C4 Zjistit, které užité výtvarné techniky vybraným žákům nejvíce vyhovují. Ani u jednoho vybraného žáka se neukázalo, že by zahrnoval své záliby do výtvarného projevu.

Problematiku struktury metodických postupů ve výtvarné výchově jsem zvolila z toho důvodu, že potřebné pomůcky, které by dětem s poruchou autistického spektra pomohly v oblasti výuky výtvarné výchovy, jsem neobjevila. Odborná literatura, se oblasti výtvarné výchovy a výtvarného projevu dětí s poruchou autistického spektra věnuje jen okrajově. Publikace, která toto téma zpracovává, je kniha „*Výtvarné postupy (nejen) pro děti*“ od autorek Kurfürstové a Zobačové (2014). Kniha obsahuje soubor prakticky zpracovaných základních výtvarných technik a soubor činností pro rozvoj jemné motoriky.

Z výzkumu bakalářské práce vyplývá, že vybraní žáci s poruchou autistického spektra, neměli problém s vybranými technikami, nevyskytoval se ani odpor ke zvoleným tématům, které by tak žáci odmítali kreslit, jak uvádí Thorová (2006, s. 150). Souhlasím však s názorem Thorové (2006, s. 144), že některé děti umí hezky kreslit, pouze v případě, že mají předlohu. Vizualní opora se osvědčila u obou vybraných žáků. Nepotvrdil se ani fakt, že většina dětí s poruchou autistického spektra zahrnuje své specifické zájmy či stereotypní prvky do výtvarného projevu (Thorová, 2006, s. 150).

I přes to, že jsou strukturované postupy náročné na přípravu, je dle mého názoru důležité pomyslet na to, že tyto postupy jsou pro žáky s poruchou autistického spektra velkým přínosem a to nejen ve výtvarné výchově. Přínos strukturovaných postupů se osvědčil v samostatnosti žáka a omezení nežádoucího chování, např. vykřikování. Strukturované postupy ve výtvarné výchově dětem také zpřístupňují základy výtvarného tvoření a činí tak pro ně výtvarnou činnost zábavnější.

Výsledky uvedených strukturovaných postupů mohou posloužit jako námět do výtvarných činností či jako informační zdroj pro učitele a asistenty pedagoga.

Seznam použitých zdrojů

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-939.

BEYER, J., L. GAMMELTOFT, M. JELÍNKOVÁ. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671573.

ČADILOVÁ, V., H. JŮN, K. THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673192.

ČADILOVÁ, V., Z. ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V., Z. ŽAMPACHOVÁ a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024433097.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784494.

DE CLERCQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672355.

GILLBERG, Ch., T. PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788562.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HRDLIČKA, M., V. KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

KURFÜRSTOVÁ, J., H. ZOBAČOVÁ. *Výtvarné postupy (nejen) pro děti*. 1. vyd. první. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905993-0-7.

KENDÍKOVÁ, J., M. VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 9788090557604.

LAWSON, W., M. JELÍNKOVÁ. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673895.

MKN-10: *Tabelární část*. Praha: World Health Organization 2008, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

RICHMAN, S., M. JELÍNKOVÁ. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 8073671026.

ROESELVÁ, V. 2003a. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

ROESELVÁ, V. 2003b. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

SLAVÍKOVÁ, V., J. SLAVÍK, H. HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

ŠVARÍČEK, J., K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670917.

TUCKERMANN, A., A. HÄUBLER, E. LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071785997.

VOSMIK, M., L. BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676872.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, v platném znění. In: Sbírnka zákonů Česká republika. 20. 12. 2011.

ZILCHER, L. *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-680-0.

Internetové zdroje

Atelier Tvor [online]. ©2015 [cit. 24. 3. 2015]. Dostupné z:
<http://www.ateliertvor.cz/divoch/samson-a-jeho-kasna/>

Rámcově vzdělávací plán pro základní školy [online], [cit. 22. 1. 2015]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/>

Školní vzdělávací program „Škola dětem, děti škole“ [online]. ©2015 [cit. 24. 2. 2015]. Dostupné z: <http://zsbaara.cz/zakladni-skola/zakladni-informace/dokumenty/81-skolni-vzdelavaci-program>.

Základní škola a Mateřská škola J. Š. Baara [online]. ©2015 [cit. 24. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.zsbaara.cz>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 - Cílové zaměření vzdělávací oblasti dle RVP ZV
- Příloha č. 2 - Výtvarná výchova - očekávané výstupy dle RVP ZV
- Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga
- Příloha č. 4 – Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka
- Příloha č. 5 – Fotografie práce – Krajina o prázdninách – Aleš
- Příloha č. 6 – Fotografie práce – Krajina o prázdninách – Jirka
- Příloha č. 7 – Fotografie práce – Můj robot – Aleš
- Příloha č. 8 – Fotografie práce – Můj robot – Jirka
- Příloha č. 9 – Fotografie práce – Jarní sluníčko – Aleš
- Příloha č. 10 – Fotografie práce – Jarní sluníčko – Jirka
- Příloha č. 11 – Fotografie práce – Lev – Jirka
- Příloha č. 12 – Tematický plán výtvarné výchovy – 3. ročník
- Příloha č. 13 – ŠVP ZŠ – výtvarná výchova – 3. ročník
- Příloha č. 14 – Fotografie ukázky hotové práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru
- Příloha č. 15 – Fotografie práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru – Aleš
- Příloha č. 16 – Fotografie práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru – Jirka
- Příloha č. 17 – Fotografie ukázky hotové práce - Tulipán z papíru
- Příloha č. 18 – Fotografie práce – Tulipán z papíru – Aleš

Příloha č. 19 – Fotografie práce – Tulipán z papíru – Jirka

Příloha č. 20 – Fotografie ukázky hotové práce – Slepice s kuřaty

Příloha č. 21 – Fotografie práce – Slepice s kuřaty - Aleš

Příloha č. 22 – Fotografie práce – Slepice s kuřaty – Jirka

Příloha č. 23 – Fotografie ukázky hotové práce – Kvetoucí strom

Příloha č. 24 – Fotografie práce – Kvetoucí strom – Aleš

Příloha č. 25 – Fotografie práce – Kvetoucí strom – Jirka

Příloha č. 26 – Fotografie ukázky hotové práce – Plavba po moři

Příloha č. 27 – Fotografie práce – Plavba po moři - Aleš

Přílohy

Příloha č. 1: Cílové zaměření vzdělávací oblasti dle RVP ZV

Část C

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

MŠMT Praha 2013

Obsahem *Instrumentálních činností* je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci i produkci.

Obsahem *Hudebně pohybových činností* je ztvárnění hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.

Obsahem *Poslechových činností* je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

Obsahem Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem Ověřování komunikačních účinků jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Zdroj: RVP ZV, 2013, s. 67.

Příloha č. 2: Výtvarná výchova - očekávané výstupy dle RVP ZV

Část C

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

MŠMT Praha 2013

5.7.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- VV-3-1-01 rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- VV-3-1-03 vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
- VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
- VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- VV-5-1-01 při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)
- VV-5-1-02 užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a sopečurální postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model
- VV-5-1-03 při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy
- VV-5-1-04 nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- VV-5-1-05 osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)
- VV-5-1-06 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace
- VV-5-1-07 nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Učivo

ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga.

Zdroj: vlastní

Legenda: T = tazatel, A = asistentka pedagoga

Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga – Aleš

T: „První okruh se bude týkat bibliografických údajů - věk žáka, diagnóza, rodina.“

A: „Alešovi je devět let a má diagnózu Aspergerův syndrom. Vyrůstá v úplné rodině, má dvě dospělé sestry.“

T: „Jak probíhala adaptace žáka ve škole?“

A: „Aleš sem přišel z vesnický školy, kdy vlastně teprve v první třídě řešili diagnostiku. To bylo ve chvíli, kdy začal mít ve škole problémy s kolektivem, s komunikací. Nevím, co se přesně odehrávalo, ale kolektiv ho nepřijal. To byl vlastně taky jeden z důvodů, proč se rodina přestěhovala do Budějovic. Když hledali novou školu, tak na doporučení SPC ho přivedli k nám. Přišel v červnu, na konci roku. Když měl čerstvě stanovenou diagnózu, Aspergerův syndrom.“

T: „Druhý okruh se týká vzdělávání, takže jaké problémy měl Aleš v průběhu školní docházky, zejména ve výtvarné výchově, jaké předměty má rád a naopak. Užívá nějaké speciální pomůcky a nakonec zda je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu?“

A: „S kolektivem vycházel celkem dobře, řekla bych, že ho ostatní dobře přijali. Velký problém měl s Jirkou, mezi Jirkou a Alešem byla taková žárlivost nebo řevnivost, protože Jirka byl vlastně zvyklej na pozornost ode mě. Aleš měl velký potíže s orientací v čase, nevěděl, kdy je hodina, kdy je přestávka. Potíže měl taky s orientací v prostoru. Nevěděl jména dětí, hrozně dlouho mu trvalo, než se zorientoval. Aleš měl taky velký potíže se psaním. Museli jsme mu ukazovat velikost písmenek a označovat konec stránky, protože byl schopnej psát přes dva listy. V pracovních sešitech jsme mu taky museli ukazovat velikost písma, jinak byl

nešťastnej, že se mu to tam nevešlo. Tempo se taky hodně zlepšilo, protože dřív věčně nestíhal. A písmo se mu taky hodně zlepšilo. Ve druhý třídě to bylo s písmem hodně špatný. Další Alešova problém je, že hodně vykřikuje, takže je mu jedno s kým komunikuje, hlavně, že si řekne to svoje. Takže problém vykřikování jsme řešili a řešíme dlouho.“

T: „Užíval nějaké speciální pomůcky, které mu pomáhaly se zorientovat?“

A: „Rozvrh, kde měl napsaný, jak je předmět. Měl rozvrh i přestávky, co si má připravit, kdy si má dojít na záchod, umejt si ruce, nasvačit se a kdy si má třeba pohrát. Když to neměl, tak nic nestíhl, prostě seděl a neudělal nic. Takže jsem mu napsala jednotlivý kroky, ale postupně se to naučil. Do sešitů jsem mu dělala linky, kde má skončit se psaním a jak vysoké má být písmo.“

T: „Jak jste řešili problém s vykřikováním?“

A: „Vyvěsili jsme na zeď dva piktogramy „nevykřikuji“ a „hlásím se“. Letos jsme mu udělali na zeď pro upozornění čtyřlístky, který si sundává, když vykřikne. Jeden čas měl i brblací hrneček, kterej měl na lavici a když chtěl něco říct, tak to měl říkat hrníčku. Jenže on ho asi dvakrát rozbil, tak už jsme mu ho nedávali. Taky měl strukturovaný okýnko na lavici, kam si dával všechny pomůcky, který na hodinu potřeboval, teď už ho nemá, ale chci mu ho udělat znovu, protože má pořád binec na lavici. Aleš taky sedí sám v jednomístné lavici, protože když seděl v lavici s někým, tak je strašně uzurpoval.“

T: „Zlepšil se vztah s Jirkou?“

A: „Ano, Jirka si na Aleše dlouho zvykal, protože mu vadilo, že mluví nahlas. Teď se ale vyhledávají.“

T: „Má Aleš problém s někým ve třídě?“

A: „Aleš je hrozně sociálně naivní, takže problém nemá s nikým, všemu věří. Museli jsme právě i dětem vysvětlit, aby si z něj nedělaly legraci, protože oni mu něco řekly

a on jim to věřil. Děti ho taky strašily, vyprávěly mu strašidelný historky a Aleš pak z nich měl noční můry. Má doslovní vnímání a nechápe ironii.“

T: „Je Aleš vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu?“

A: „Ano“

T: „Objevují se problémy ve výtvarné výchově?“

A: „On si hodně chce dělat věci po svém, někdy nerespektuje zadání, například když má zapíjet barvy, tak si chce dělat proužky, takže se mu to musí důrazně říct.“

T: „Jaké jsou oblíbené a neoblíbené předměty žáka?“

A: „Má rád matematiku. A neoblíbeným předmětem je tělocvik. Pro Aleše je v tělocviku všechno nový a se vším má problém. Vystoupat dvě šprusle na žebřinu, to byl obrovský problém. Nemohly jsme ho sundat s kozy, na kterou vyskočil a nechtěl dolů, šíleně u toho ječel.“

T: „Jaké má Aleš záliby?“

A: „Časopis čtyřlístek. Rád vystřihává a vyrábí cedulky. Jeho maminka říkala, že má plnej pokojíček nějakých výstřižků, všechno shromažďuje a nerad něco vyhazuje. Rád vyrábí svoje vlastní peníze, všelijaký lejstra, cedulky, průkazky.“

Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga – Jirka

Zdroj: vlastní

T: „Takže znovu. První okruh se týká bibliografických údajů – věk, diagnóza a rodina.“

A: „Jirkovi je 9 let a má diagnózu *Atypický autismus*, který mu byl diagnostikován ve čtyřech letech. Žije v úplné rodině, má malou sestřičku, který jsou čtyři roky.“

T: „Jak probíhala adaptace žáka ve škole?“

A: „Já jsem za Jirkou začala chodit už do školky, abychom se seznámili. Znali jsme se už teda z SPC, ale ještě jsem chodila i do školky. Byli jsme se spolu dvakrát podívat tady ve škole, protože se Jirka bojí všeho nového, nových lidí, nového prostředí, takže se muset takhle jakoby otužovat. Nástup do školy už byl potom v pohodě. Taky proto, že tu měl ze školky Matěje, kterej byl pro Jirku taková velká jistota v té první třídě. Když měly děti spolu něco dělat, tak si vybíral hlavně jeho, protože už ho znal ze školky. Když si nevybral jeho tak pracoval semnou. Seděl semnou i na obědě, když se někam šlo, tak šel semnou. A trvalo mu dýl, než se s dětma sžil.“

T: „Druhý okruh se týká vzdělávání, takže jaké problémy měl Jirka v průběhu školní docházky, zejména teda ve výtvarné výchově, jaké předměty má rád a naopak. Užívá nějaké speciální pomůcky a nakonec zda je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu? Co orientace ve škole, nedělala mu ze začátku problémy?“

A: „Orientaci v prostoru bych řekla, že má Jirka dobrou. V prostředí se orientoval dobře. Jirka chce být taky všude první, takže spoustu věcí si zapamatuje, aby mohl chodit první. Je taky dobrej jakoby vodič, když ho dáme dopředu. Má dobrej přehled v pravidlech silničního provozu, takže je spolehlivej, že zastaví u přechodu. Jinak první třídě měl rozvrh, kde měl napsáno, jaké jsou předměty, kdy se střídá přestávka, aby se zorientoval. Jirkův největší problém je úzkost, panika ze všeho nového. I ze školy jako takový, z práce. Jirka je taky, jak to říct, linej. On když vidí to množství práce, tak je z toho... Takže je mu třeba lepší krátit nebo rozdělovat práci. Takže aby neviděl před sebou dvacet příkladů, ale schovám mu to a řeknu mu, ted' dělej tyhle dva. Problémy měl právě taky s matematikou, s matematickou představitivostí. V první třídě to byl velký problém už jenom s číselnou řadou do desíti. To jsem si myslela, že to nikdy nedá, ted' už je to teda lepší. Je to taky velká zásluha maminky, protože hodně doma počítají.“

T: „Takže pro výtvarku by pro něj bylo taky lepší rozdělit úkoly na více papírů?“

A: „Ta výtvarka je pro něj řekla bych taková relaxační. Ta mu nedělá takovej problém, když teda nemusí dělat nic titěrnýho jako třeba vyšívání, to byly pro něj strašný nervy. Ale když je to nějaká činnost kde se „natírá“, tak to ho zase baví. Vždycky ho bavilo lepení, střihání. Čím mu pomáhám, tak že mu najdu třeba to, co má nakreslit na tabletu, protože s představivostí je na tom hůř. Taky se stalo, že když jsem tam nebyla a pak jsem se vrátila, tak dělal úplně něco jinýho než zbytek třídy. Musí se prostě hlídat. Taky mu pomáhám v motorice, protože když mu něco nejde, tak je z toho rozhozenej a hned se stresuje. On chce mít rychle všechno hotový, hodně mu záleží na tom, aby byl první, ve všem.“

T: „Užíval nějaké speciální pomůcky, které mu pomáhaly se zorientovat?“

A: „Používali jsme hodně vizualizaci, právě na to počítání do desíti. Takže to byly kolečka, proužky. Protože on viděl dvojku, ale že to jsou dva proužky už ne. No, to byl velkej problém, ale už bych řekla, že to je lepší. Takže když měla být matika, tak už brečel, že má být matika.“

T: „Má Jirka problém s někým ve třídě?“

A: „Jirka si zvykl na Aleše, to byl dřív opravdu velký problém. To jsem si i říkala, jestli to vůbec bude dohromady fungovat. Jirka ho nesnášel, chodil do školy naštvanej. Jirkovi hodně vadilo Alešovo křičení, a že nerespektuje pokyny a pořád je komentuje. Ale pak se něco stalo a teď se vyhledávají. Jdou spolu do skupiny, o přestávce si povídají.“

T: „Je Jirka vzděláván dle IVP?“

A: „Ano.“

T: „Jaké jsou oblíbené a neoblíbené předměty žáka?“

A: „Dřív to byla čeština, ale ta už je teď trochu náročnější, takže se mu už moc nelíbí. V první a druhý třídě ho ale hodně bavila. Bavilo ho psaní, i když ta motorika byla horší. Jinak bych řekla, že asi výtvarka a taky mi tudle řekl, že má hrozně rád

geometrii, přitom ta úprava je taky u něj horší. A nemá rád tělocvik. Nemá rád kolektivní sporty. Nerad soutěží, protože by chtěl vyhrát, ale ví, že mu to nejde.“

T: „Jaké má Jirka záliby?“

A: „Tak určitě I-pad, hry na počítači. A velkým koníčkem je vše, co se týká stavebnictví a taky doprava. Když jsme třeba chodili na oběd a stavěli tam dům, tak on se vždycky rozplýval nad vůní betonu. Zná značky bagrů nebo náradí. Chodí se dívat s dědou na staveniště. A taky ještě doprava, autobusy, vlaky. Když třeba mají s babičkou volno tak se jedou podívat na konečnou a zase zpátky. Jeden čas taky sbíral starý klíče, ty ho fascinovaly.“

Příloha č. 4: Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Speciální pedagogika – vychovatelství na ZSF JU a chtěla bych Vás poprosit o souhlas k výzkumu, který bude sloužit pro účely mé bakalářské práce. Tématem bakalářské práce je: „Speciálně pedagogické postupy ve výtvarné výchově při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve 3. ročníku základní školy“. Cílem této bakalářské práce je vytvořit metodický postup pro výuku výtvarné výchovy pro vybrané žáky s poruchou autistického spektra. V práci bude pozměněno jméno žáka, charakteristiku žáka sepíší na základě rozhovoru s asistentkou pedagoga. Dále k práci přiložím fotografie výkresů žáka a popíši jeho aktivitu v hodině výtvarné výchovy.

Děkuji za spolupráci.

Kamila Wedlová

Souhlasím s tím, aby se syn/dcera zapojil/a do výzkumného projektu určeného výhradně pro účely bakalářské práce s názvem: Speciálně pedagogické postupy ve výtvarné výchově při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve 3. ročníku základní školy.

V..... dne

podpis zákonného zástupce

Příloha č. 5: Fotografie práce – Krajina o prázdninách - Aleš



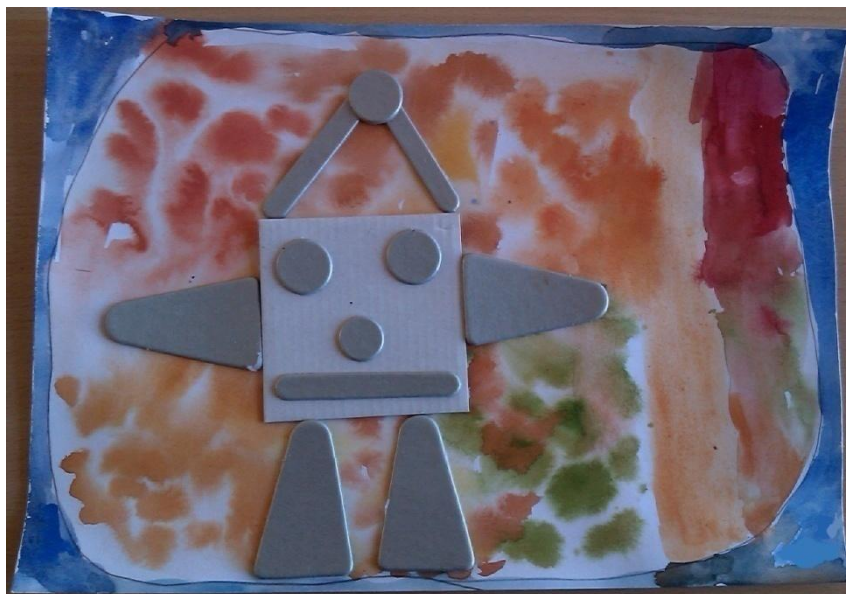
Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 6: Fotografie práce – Krajina o prázdninách - Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 7: Fotografie práce – Můj robot – Aleš



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 8: Fotografie práce – Můj robot – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 9: Fotografie práce – Jarní sluníčko – Aleš



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 10: Fotografie práce – Jarní sluníčko – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 11: Fotografie práce – Lev – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 12: Tematický plán výtvarné výchovy – 3. ročník

Měsíc	Výstupy	Učivo	Průřezová témata
Září	Vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání. Porovnává a třídí prvky na základě odlišností	Výtvarné osvojování přírody- rozfoukávání skvrn, tvar stromu, keře, otisk listů-míchání barev, zapouštění Barvy podzimu. Dekoratивní práce, rytmické řazení prvků i barvy v pásech- návrh na šaty, apod. Voskovky, tuž, proškrabávání- dřív v noci.	OSV Kreativita
Říjen	Projevuje v tvorbě své vlastní zkušenosti, uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy a barvy, další prvky a jejich kombinace. Na základě zkušenosti nalézá a zapojuje do komunikace obsah vizuálně obrazných vyjádření , která samostatně vytvořil, vybral...	Umístění na ploše a v prostoru- např. Zrcadlo, pověz mi..., Pouštíme draka.... Ilustrace textu, volná malba.	VDO Občanská společnost a škola
Listopad	Vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání	.Otiskování, frotáž, .Hra s přír. strukturami-lidské postavy. Maska Mikuláše, Aanděla a čerta.	OSV Kreativita
Prosinec	Porovnává a třídí prvky na základě odlišností Projevuje v tvorbě své vlastní zkušenosti, plošné i prostorové uspořádání- uplatňuje linie, tvary, barvy, objemy ... Na základě zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah Vizuálně obrazných vyjádření...	Vodorovné a svislé řazení nepravidel.prvků-prostírání. Vánoční balící papír. Malba s koláží. Výroba přání a vánočních ozdob.Příprava na vánoční trhy. Vánoční ilustrace-volná malba.. Vánoční výzdoba./město, domov, škola, tří- -da/. Pohled ze zasněženého okna. Dárek k Vánocům.-modelování.	Z:Čs:Roční období VDO Občanská společnost a škola

Zdroj: dokumentace základní školy.

Leden	Projevuje v tvorbě své vlastní zkušenosti	Výtvarné osvojování lidské postavy, zimní sporty. -postava v pohybu. Hra na leď. Vosková technika. -zimní krajina.	VDO Občanská společnost a škola Z: Čs: Lidské tělo OSV Poznávání lidí
Únor	Vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání Porovnává a třídí prvky na základě odlišností Na základě zkušenosti nalézá a zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření	Zařízení bytu- panelová stavebnice, organizace prostoru. Dekor, řazení do sítě. Kombinace světlých a tmavých skvrn. Návštěva loutkového divadla- Loutky, hračky.	
Březen	Vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání	Vázička pro maminku. Kvetoucí jarní strom. Louka.	OSV Kreativita
Duben	Porovnává a třídí prvky na základě odlišností Projevuje v tvorbě své vlastní zkušenosti, Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření	Kresba křídou. Jaro-impresie z procházky jarní přírodou. Výroba dáreků na Velikonoce. . Kraslicelibovolnou technikou . Květina v květináči.	VDO Občanská společnost a škola Z Čs :Roční období VDO Občanská společnost a škola OSV Poznávání lidí :
Květen	Vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání	Hra s barvou- Kvetoucí strom- obtisk, razítko. Barevný šátek. .	OSV Kreativita
Červen	Porovnává a třídí prvky na základě odlišností Projevuje v tvorbě své vlastní zkušenosti, vyjadřuje se v plošném i prostorovém uspořádání Vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly pro jejich vyjádření volí vhodné prostředky Na základě zkušenosti nalézá a zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření	Monotyp. překlápění s využitím osové souměrnosti. . Z jarní vycházky. Věci sloužící člověku. Koláž- akvárium. Grafický pohyb- žehlení, mletí. Kresba dřívkem- věci denní potřeby. Ilustrace k filmovému příběhu. Plakát s tematikou prázdnin. Na co myslím. Film. Televize.	VDO Občanská společnost a škola Z: Čs: Roční období VDO Občanská společnost a škola OSV Poznávání lidí Z: Čs: Lidské tělo

Zdroj: dokumentace základní školy.

Příloha č. 13: ŠVP ZŠ – výtvarná výchova – 3. ročník

3. ROČNÍK - DOTACE: I, POVINNÝ	
KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	
<ul style="list-style-type: none"> • dodržuje zásady slušného chování 	
KOMPETENCE PRACOVNÍ	
<ul style="list-style-type: none"> • udržuje v pořádku svůj učební a pracovní prostor • dodržuje pravidla hygieny a bezpečnosti práce • zpracovává a prezentuje výsledky své práce • stanovuje si kritéria hodnocení vlastní práce • snaží se o provedení práce v co nejlepší kvalitě • udržuje v pořádku pracovní nástroje, tak aby byla zajištěna jejich funkčnost • používá uvědoměle, správně a bezpečně nástroje a materiály 	
KOMPETENCE OBČANSKÉ	
<ul style="list-style-type: none"> • zaujímá pozitivní postoj k uměleckým dílům • dodržuje hygienu nejen při tělesných aktivitách 	
VYTVÁŘENÍ SI VLASTNÍ ZKUŠENOST	
výstupy	učivo
<ul style="list-style-type: none"> • Porovnává odlišné interpretace se svou zkušeností 	- vytváří své vlastní zkušenosti a diskutuje nad výtvarným dílem svým i spolužáků.
pokrytí průřezových témat	
VDO :Občanská společnost a škola	
TVORBA VIZUÁLNĚ OBRAZNÝCH VYJÁDŘENÍ	
výstupy	učivo
<ul style="list-style-type: none"> • Vyjadřuje rozdíly při vnímání 	- hmatem, čichem, pohybem, sluchem a chutí

různými smysly <ul style="list-style-type: none"> • Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření 	vyjadřuje vizuální podněty prostředky vnímatelnými ostatními smysly.
SEZNAMOVÁNÍ SE A HODNOCENÍ UMĚLECKÉ TVORBY PRO DĚTI	
výstupy	učivo
<ul style="list-style-type: none"> • Vyjadřuje rozdíly při vnímání různými smysly • Porovnává odlišné interpretace se svou zkušeností 	- hodnocení dostupné dětské umělecké tvorby a seznámené se s moderními metodami současného výtvarného umění - elementární počítačová grafika.
pokrytí průřezových témat	
VDO :Občanská společnost a škola	

Zdroj: webové stránky základní školy.

Příloha č. 14: Fotografie ukázky hotové práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 15: Fotografie práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru – Aleš



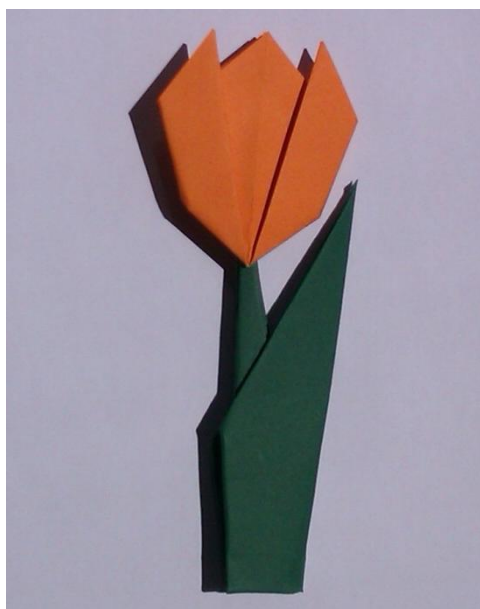
Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 16: – Fotografie práce – Velikonoční kraslice s tulipány z papíru – Jirka



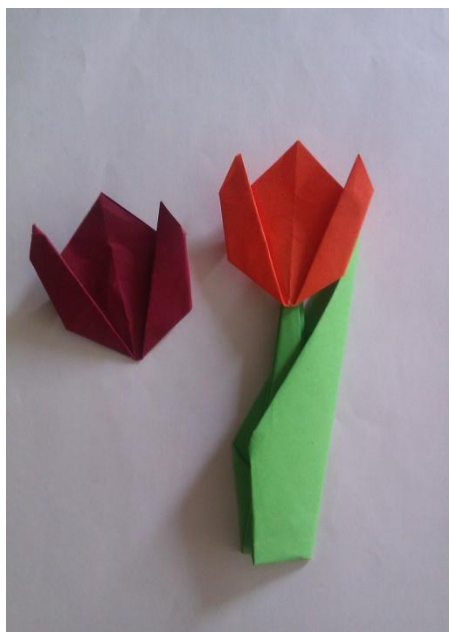
Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 17: – Fotografie ukázky hotové práce - Tulipán z papíru



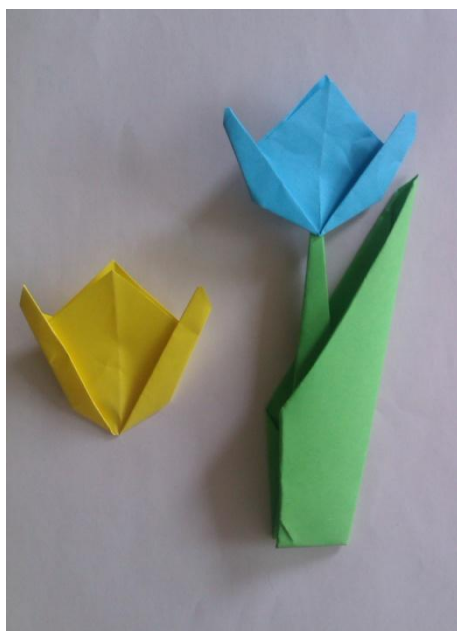
Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 18: – Fotografie práce – Tulipán z papíru – Aleš



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 19: – Fotografie práce – Tulipán z papíru – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 20: – Fotografie ukázky hotové práce – Slepice s kuřaty - malba



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 21: – Fotografie práce – Slepice s kuřaty/ malba – Aleš



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 22: – Fotografie práce – Slepice s kuřaty/ malba – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 23: – Fotografie ukázky hotové práce – Kvetoucí strom



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 24: – Fotografie práce – Kvetoucí strom – Aleš



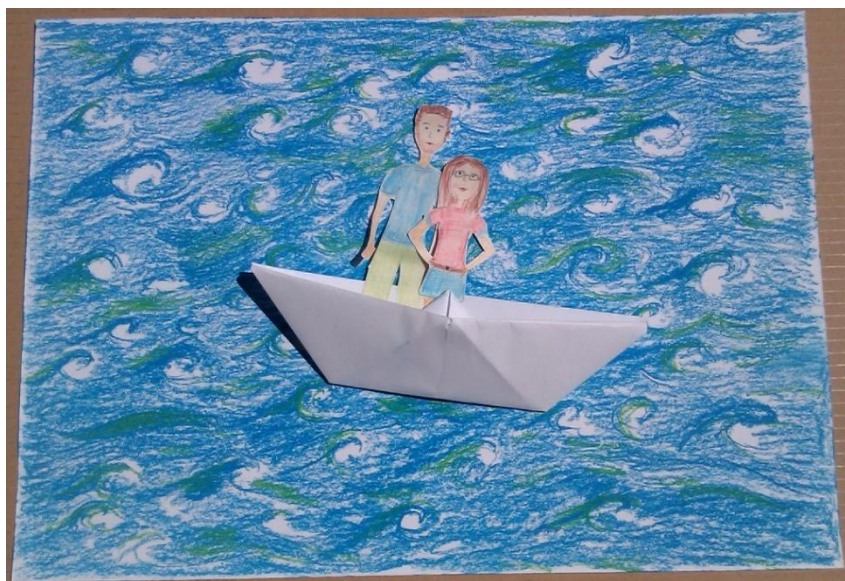
Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 25: – Fotografie práce – Kvetoucí strom – Jirka



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 26: – Fotografie ukázky hotové práce – Plavba po moři



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.

Příloha č. 27: – Fotografie práce – Plavba po moři - Aleš



Zdroj: vlastní fotodokumentace, 2015.