

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Kreativní činnosti s žáky s mentálním postižením a autismem

Bakalářská práce

Autor: Eliška Brožová

Studijní program: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Markéta Hujerová, MBA



Zadání bakalářské práce

Autor: Eliška Brožová

Studium: P20P0593

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Kreativní činnosti s žáky s mentálním postižením a autismem**

Název bakalářské práce AJ: Creative activities with students with mental disabilities and autism

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje kreativity u žáků s mentálním postižením a autismem, a to prostřednictvím artefletiky. Cílem teoreticky orientované části bakalářské práce je definičně vymezit pojmy mentální retardace a autismus, popsat specifika žáků s mentálním postižením a autismem. Dále charakterizovat výtvarný projev dětí s mentálním postižením a autismem, definičně vymezit artefletiku a uvést specifika práce s keramickou hlinou. Cílem prakticky orientované části bakalářské práce je na základě konkrétních příkladů z praxe prezentovat průběh projektu, jenž má žáky s mentálním postižením a autismem vést s využitím prvků artefletiky k rozvoji jejich kreativity, poukázat na možnosti a limity, jež jsou u těchto žáků v daném kontextu definovatelné. Sběr dat v rámci praktické části bakalářské práce bude realizován kvalitativně.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej!: artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-

VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Markéta Hujerová, MBA

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Eliška Brožová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. Dále děkuji vedení základní školy speciální, ve které jsem realizovala výzkumné šetření, za možnost uskutečnění a vstřícný přístup.

Anotace

BROŽOVÁ, Eliška. *Kreativní činnosti s žáky s mentálním postižením a autismem*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 64 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje kreativity u žáků s mentálním postižením a autismem. V teoretické části se bakalářská práce věnuje definičnímu vymezení pojmů mentální postižení a PAS, klasifikaci mentálního postižení a PAS a popisu specifik těchto žáků. Dále se práce zabývá artefietikou a vybranými výtvarnými technikami. V praktické části bakalářské práce je prostřednictvím případových studií prezentován průběh projektu, jenž má žáky s mentálním postižením a autismem vést s využitím prvků artefietiky k rozvoji jejich kreativity, poukázat na možnosti a limity, jež jsou u těchto žáků v daném kontextu definovatelné.

Klíčová slova: mentální postižení, poruchy autistického spektra, PAS, autismus, artefietika.

Annotation

BROŽOVÁ, Eliška. *Creative activities with pupils with intellectual disabilities and autism*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 64 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the issue of creativity development in students with intellectual disabilities and autism. In the theoretical part the bachelor thesis deals with the definition of the terms intellectual disability and PAS, classification of intellectual disability and PAS and description of the specifics of these pupils. Furthermore, the thesis deals with artifice and selected artistic techniques. In the practical part of the bachelor thesis, through case studies, the course of the project is presented, which aims to guide pupils with intellectual disabilities and autism to develop their creativity using the elements of artephetics, pointing out the possibilities and limits that can be defined for these pupils in the given context.

Keywords: mental disability, autism spectrum disorders, ASD, autism, artephetics.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská/diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 10 |
| 1 Uvedení do problematiky osob s mentálním postižením a PAS..... | 11 |
| 1.1 Mentální postižení | 11 |
| 1.1.1 Klasifikace mentální retardace..... | 12 |
| 1.2 PAS | 14 |
| 1.2.1 Klasifikace PAS..... | 14 |
| 2 Specifika žáků s mentálním postižením a PAS | 17 |
| 2.1 Specifika žáků s mentálním postižením..... | 17 |
| 2.2 Specifika žáků s PAS..... | 18 |
| 2.3 Možnosti edukace žáků s mentálním postižením | 21 |
| 2.4 Charakteristika výtvarného projevu dětí s mentálním postižením a PAS | 22 |
| 3 Artefiletika | 23 |
| 3.1 Realizace artefiletiky a výtvarných aktivit u žáků s mentálním postižením a autismem..... | 24 |
| 4 Vybrané výtvarné techniky | 25 |
| 4.1 Kresba | 25 |
| 4.2 Malba | 25 |
| 4.3 Koláž..... | 25 |
| 4.4 Specifika práce s keramickou hlinou | 26 |
| 5 Uvedení do praktické části bakalářské práce..... | 28 |
| 5.1 Cíle výzkumného šetření | 28 |
| 5.2 Metodologie výzkumného šetření..... | 28 |
| 5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku | 29 |
| 5.4 Charakteristika časového rámce realizace praktické části bakalářské práce .. | 30 |
| 6 Realizace artefiletiky se žáky se středně těžkým mentálním postižením a dětským autismem..... | 31 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6.1 | Seznámení s projektem Čtvero ročních období | 31 |
| 6.1.1 | Prezentace činností na téma Jaro | 31 |
| 6.1.2 | Prezentace činností na téma Léto..... | 33 |
| 6.1.3 | Prezentace činností na téma Podzim..... | 35 |
| 6.1.4 | Prezentace činností na téma Zima | 36 |
| 6.2 | Realizace projektu Čtvero ročních období s žáky se středně těžkým mentálním postižením a dětským autismem | 38 |
| 6.2.1 | Případová studie č. 1 | 38 |
| 6.2.2 | Případová studie č. 2..... | 43 |
| 7 | Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce..... | 47 |
| | Závěr | 50 |
| | Seznam použité literatury | 51 |
| | Seznam grafických schémat..... | 56 |
| | Seznam zkratk | 57 |
| | Seznam příloh | 58 |

Úvod

Tématem mé bakalářské práce jsou Kreativní činnosti s žáky s mentálním postižením a autismem. Téma jsem si zvolila díky absolvování praxe v základní škole speciální, kde mě poprvé zaujala problematika rozvoje kreativity u žáků s mentálním postižením a autismem. K výtvarné tvorbě mám blízko již od dětství, protože nabízí prostor k objevování a rozvíjení obecných i výtvarných dispozic.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola teoretické části práce se zabývá definičním vymezením a klasifikací mentálního postižení a PAS. Druhá kapitola popisuje specifika žáků s mentálním postižením a PAS. Jsou zde popsána specifika v oblasti komunikace, sociálního chování, vnímání, paměti, myšlení, motoriky a sebeobsluhy. Třetí kapitola definuje pojem artefiletika, zde se jedná o zážitkové, reflektivní a tvořivé pojetí vzdělávání. Artefiletika utváří prostor, kde žáci mohou vyjádřit své zkušenosti, myšlenky, přání, pocity a potřeby. Dále rozvíjí tvořivost, komunikační schopnosti a emoční inteligenci. Při artefiletice není kladen důraz na výsledek, nýbrž na prožitek ze samotného procesu tvorby. Poslední kapitola se věnuje výtvarným technikám, především kresbě, malbě, koláži a keramice. Zde jsou techniky popsány.

Cílem prakticky orientované části bakalářské práce, je vytvořit a částečně realizovat projekt Čtvero ročních období na základní škole speciální. Tento projekt má žáky s mentálním postižením a autismem vést, s využitím prvků artefiletiky, k rozvoji jejich kreativity, poukázat na možnosti a limity, jež jsou u těchto žáků v daném kontextu definovatelné. Projekt obsahuje náměty na několik kreativních činností s prvky artefiletiky, které pomou žákům pochopit a vyjádřit různé aspekty každého ročního období. Tyto náměty mohou posloužit jako inspirace nejen pro učitele ve speciálním školství.

1 Uvedení do problematiky osob s mentálním postižením a PAS

Šporclová (2018) uvádí, že ve 30-70 % případech je autismus spojen s různým stupněm mentálního postižení, důvodem tak širokého procentuálního rozptylu je obtížná diagnóza. Mentální postižení se častěji pojí s těžší symptomatikou autismu. Dle Lečbycha (in Valenta et al., 2018) dětský autismus bývá k závažnějším formám mentální retardace častou přidruženou diagnózou. Mentální postižení i autismus mají dopad na samostatnost jedince. Asi dvě třetiny osob s autismem zůstává trvale závislými na péči okolí.

1.1 Mentální postižení

Švarcová (2011, s. 29) definuje mentální postižení nebo mentální retardaci jako „...*trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy.*“

Terminologie mentálního postižení není zcela jednoznačně definována. V České republice je pojem mentální postižení běžně užíván v odborné literatuře, školní a poradenské praxi, legislativě i laickou veřejností. Tento pojem lze vnímat jako synonymum staršího pojmu mentální retardace. (Zikl, 2019) Označení mentální retardace má pejorativní nádech, vhodnější je tedy používat termín mentální postižení. Termín mentální retardace je vhodné užívat v případě, že se jedná o označení onemocnění dle MKN-10 Světové zdravotnické organizace, nejčastěji se tak děje v případě diagnostiky. (Bazalová, 2014)

Etiologie mentálního postižení je velice různorodá. Nejčastěji se rozdělují příčiny podle období vzniku postižení, a to na prenatální (před porodem), perinatální (při porodu a bezprostředně po něm) a postnatální (po porodu). V období prenatálním mohou vznik mentálního postižení ovlivňovat hereditární faktory, infekční onemocnění matky (např. rubeola, herpes, syfilis, toxoplazmóza, listerióza), působení záření, úraz matky, předčasný porod, špatná výživa, požívání alkoholu, drog, léčiv a kouření. V období perinatálním může mentálního postižení způsobit nedostatek kyslíku či poranění hlavy dítěte. V období postnatálním sehrávají roli genetické faktory, infekční onemocnění vedoucí k zánětu mozku, špatná výživa, úrazy.

1.1.1 Klasifikace mentální retardace

V roce 2022 vstoupila v platnost, s pětiletým přechodným obdobím, 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) vydána Světovou zdravotnickou organizací (WHO). V současné době probíhá tvorba české verze, jejíž oficiální uveřejnění proběhne v červnu 2023 a další aktualizace proběhne na konci roku 2023. (UZIS, 2023)

MKN-11 uvádí následující stupně mentálního postižení, které vycházejí z úrovně adaptivních funkcí a kognitivních schopností jedince:

- 6A00.0 - Lehká porucha intelektuálního vývoje,
- 6A00.1 - Středně těžká porucha intelektuálního vývoje,
- 6A00.2 - Těžká porucha intelektuálního vývoje,
- 6A00.3 - Hluboká porucha intelektuálního vývoje,
- 6A00.4 - Porucha intelektuálního vývoje, prozatímní,
- 6A00.Z – Poruchy intelektuálního vývoje, blíže neurčené. (ICD-11, 2023)

Od roku 1993 se v České republice ke klasifikaci mentální retardace používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), vydána Světovou zdravotnickou organizací (WHO), podle které je určujícím faktorem hodnota IQ:

- F70 Lehká mentální retardace – IQ 50 až 69,
- F71 Středně těžká mentální retardace – IQ 35 až 49,
- F72 Těžká mentální retardace – IQ 20 až 34,
- F73 Hluboká mentální retardace – do 19 IQ,
- F78 Jiná mentální retardace (stanovení stupně intelektu je nesnadné nebo nemožné, z důvodu přidružených smyslových či tělesných poškození)
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace. (Valenta et al., 2018)

Nyní budou charakterizovány jednotlivé stupně mentálního postižení. Vzhledem k obsahu teoreticky orientované části bakalářské práce, bude věnována pozornost především problematice středně těžkého mentálního postižení.

Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení bývá často diagnostikováno až v období nástupu do školy, v tomto období se začínají projevovat nejvýraznější problémy. Myšlení je konkrétní a mechanické, omezeno je logické myšlení, paměť, analýza a syntéza. Mezi další projevy

patří opožděný vývoj motoriky, poruchy koordinace a zpomalený rozvoj sociálních dovedností. Vyskytují se také abnormality v emocionální oblasti, jako je afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita. Děti s lehkým mentálním postižením se pod správným vedením a výchovou mohou naučit základní praktické dovednosti. V dospělosti lidé s lehkým mentálním postižením zvládají dosáhnout samostatného života a pracovního uplatnění. (Bazalová, 2014)

Středně těžké mentální postižení

U osob se středně těžkým mentálním postižením je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Opožděna a omezena je také jejich soběstačnost a zručnost. Většina žáků si při intenzivním nácviku a kvalifikovaným pedagogickým vedením osvojí základy trivia, základní vědomosti a praktické dovednosti. V dospělosti jsou lidé se středně těžkým mentálním postižením schopni vykonávat jednoduché manuální činnosti, vyžadují však stálé vedení a dohled. Pracovní uplatnění nejčastěji naleznou v chráněných dílnách, kde mohou využít své schopnosti. V dospělosti zřídka dosahují zcela samostatného života. Tyto osoby bývají plně mobilní, většina dokáže komunikovat s druhými a zvládnout jednoduché sociální aktivity. (Švarcová, 2011)

U dětí se středně těžkým mentálním postižením jsou významné rozdíly v povaze schopností. Někdo dosahuje vyšší úrovně v neverbálních činnostech než v činnostech závislých na verbálních schopnostech, zatímco jiní trpí značnou neobratností, ale dosahují vyšší úrovně v sociální interakci a komunikaci. (Valenta et al. 2018)

Těžké mentální postižení

Těžké mentální postižení bývá doprovázeno somatickými vadami a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy, časté je přidružení dalších postižení. Lidé s těžkým mentálním postižením mají omezené psychické procesy, pozornost a komunikační schopnosti. Řeč bývá omezena na jednoduchá slova, někdy se nemusí vytvořit vůbec. U osob s těžkým mentálním postižením převládá neverbální komunikace, přičemž porozumění řeči bývá na vyšší úrovni než její produkce. (Bazalová, 2014)

Hluboké mentální postižení

Lidé s hlubokým mentálním postižením mají značně omezené komunikační a pohybové schopnosti. Porozumění řeči je na nízké úrovni, v nejlepších případech komunikují

prostřednictvím úsměvu a pláče. Osoby s hlubokým mentálním postižením vyžadují stálou péči a dohled ve všech oblastech každodenního života. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou minimální. (Švarcová, 2011)

1.2 PAS

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jedná se o pervazivní vývojové poruchy, které hluboce narušují vývoj dítěte v mnoha směrech. Poruchy autistického spektra se pojí s tzv. triádou poškození, charakteristické jsou potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti. Triáda poškození má velký význam při diagnostice poruch autistického spektra. Pro stanovení diagnózy je zapotřebí přítomnost několika symptomů v jednotlivých oblastech triády. (Thorová, 2016)

Termín autismus je odvozen z řeckého slova autos, což znamená sám, samo. Švýcarský psychiatr Eugen Bleuler zavedl tento termín v roce 1911, použil ho pro označení některých symptomů schizofrenie. Rakousko-americký dětský psychiatr Leo Kanner použil pojem autismus v roce 1943, když několik let sledoval projevy neobvyklého chování u 11 dětí s mentální retardací. Podle Kannerova byl dětský autismus vrozený, podíl na vzniku měla i špatná mateřská péče. Tvrdil, že autismus vzniká u dětí, jejichž matky jsou příliš intelektuální a chladné. (Strunecká, 2016)

Etiologie poruch autistického spektra není doposud zcela známa. Jedná se o neurovývojovou poruchu, jejíž projevy souvisí s patologickými změnami struktur mozku. Příčiny autismu jsou komplexní a multifaktoriální. (Thorová, 2016)

1.2.1 Klasifikace PAS

Thorová (2022) uvádí, že v roce 2018 byla publikována 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, jejíž změny se dotkly i pervazivních vývojových poruch. Kategorie pervazivních vývojových poruch zanikla a nahradila ji skupina Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch, kam spadá i porucha autistického spektra. V současné době není překlad MKN-11 dokončen.

„MKN-11 zmiňuje, že existuje několik subtypů poruchy autistického spektra, které souvisí s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Spektrum zahrnuje celou škálu schopností, od jednotlivců s vysokým IQ a dobrými jazykovými schopnostmi, po osoby s poruchami intelektu s neosvojeným funkčním jazykem.“ (Thorová, 2022)

MKN-11 uvádí následující kategorie poruch autistického spektra:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra,
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka,
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem,
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem,
- 6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka,
- 6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka. (ICD, 2023)

Dle klasifikace 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kterou zpracovává Světová zdravotnická organizace (WHO), jsou poruchy autistického spektra řazeny do kategorie pervazivních vývojových poruch:

- F84.0 Dětský autismus,
- F84.1 Atypický autismus,
- F84.2 Rettův syndrom,
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha,
- F84.4 Hyperaktivní poruch sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- F84.5 Aspergerův syndrom,
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy (MKN-10, 2022, online).

Nyní budou charakterizovány jednotlivé kategorie poruch autistického spektra. Vzhledem k obsahu prakticky orientované části bakalářské práce bude věnována pozornost zejména problematice dětského autismu.

Dětský autismus

Thorová (2016) uvádí, že dětský autismus mívá různé formy závažnosti, od mírných symptomů až po velmi závažné. Potíže se z pravidla objevují ve všech oblastech diagnostické triády, tedy v sociální interakci, komunikaci a představivosti. Porucha se projevuje i dalšími dysfunkcemi, jako je odlišné až bizarní chování. Typická je

různorodost symptomů. Dle Hrdličky et al. (2004) se pro diagnózu dětského autismu požaduje nástup příznaků před třetím rokem života dítěte.

Atypický autismus

Diagnóza atypický autismus se používá, jestliže porucha z části nenaplnuje všechna kritéria pro dětský autismus. Porucha se buď neprojevuje ve všech oblastech diagnostické triády, nebo je opožděný nástup příznaků po třetím roce života. (Hrdlička et al., 2004)

Rettův syndrom

Rettův syndrom je pervazivní vývojová porucha mozku, která je zapříčiněna mutací genu MECP2. Syndrom postihuje pouze dívky a má závažný vliv na somatické, motorické i psychické funkce.

Dětská dezintegrační porucha

Nejčastější nástup poruchy je mezi třetím až čtvrtým rokem. Do této doby probíhá vývoj dítěte v normě, poté přichází z neznámé příčiny ztráta doposud získaných schopností. Porucha se projevuje nástupem emoční lability, záchvaty vzteku, agresivitou, úzkostí, dráždivostí, hyperaktivitou, neobratnou chůzí, abnormálními reakcemi na sluchové podněty a poklesem intelektu.

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom má mnoho forem. Abnormality se vyskytují především v oblasti sociální interakce a zájmů. Intelekt je v pásmu normy. Někdy bývá obtížné určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost.

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Diagnostická kritéria pro tuto poruchu nejsou jednoznačně stanovena, v Evropě se tato kategorie příliš často neuvádí. (Thorová, 2016)

2 Specifika žáků s mentálním postižením a PAS

2.1 Specifika žáků s mentálním postižením

Každý žák s mentálním postižením je jedinečnou osobností s charakteristickými rysy. Přesto se u této skupiny osob vyskytují některé společné znaky, které se projevují v různé míře, záleží na závažnosti postižení. Žáci s lehkým a středně těžkým mentálním postižením mají zpomalené chápání, jednoduché a konkrétní úsudky a sníženou pozornost. Žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením mají velmi malou schopnost komunikovat a vyjádřit pocity a potřeby. (Švarcová, 2011)

Myšlení a řeč

Žáci s mentálním postižením mají omezenou schopnost abstrakce a zobecňování. Mají potíže v abstrakci barvy, počtu a používání obecných pojmů. Pouze u dětí s méně závažným postižením nemusí myšlení setrvat ve fázi konkrétnosti. (Švarcová, 2011)
Řeč osob s mentálním postižením bývá často deformována. Příčinou mohou být nedostatky v rozvoji fonemického sluchu a artikulace. U lidí s mentálním postižením je narušen obsah sdělení, narušena je schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči. (Valenta a Krejčířová, 1997)

Paměť

Tempo osvojování nového je velmi pomalé, závisí na hloubce postižení, tyto žáci vyžadují časté opakování poznatků a dovedností. Charakteristické je rychlé zapomínání a neschopnost aplikace v praxi. (Švarcová, 2011)

Pozornost

Záměrná pozornost mentálně postiženého žáka vykazuje malý rozsah sledovaného pole nestálost a snadnou unavitelnost. Schopnost udržet pozornost závisí na míře postižení a časové křivce dne. (Valenta a Krejčířová, 1997)

Vnímání

Tempo vnímání u žáků s mentálním postižením je zpomalené a je také omezeno globální vidění. Zůstávají ve fázi vnímání detailů, které je pro ně obtížné spojit v celek. Mají potíže orientovat se v novém prostředí, nečekaných situacích a pochopit perspektivu. Tyto děti

nemají schopnost diferenciacie detailů a celků. Narušeno je také vnímání prostoru a času. (Valenta et al., 2018)

Emocionalita

„Jedinci s mentálním postižením mají nízkou frustrační toleranci, snadněji podléhají panickým, agresivním nebo únikovým reakcím, jimiž se vyrovnávají s frustrující situací.“ (Valenta et al., 2018, s. 306)

Motorika

Obtíže v oblasti jemné motoriky bývají výraznější u dětí se středně těžkou mentální retardací, kdy je její vývoj výrazně zpomalen. Děti jsou celkově neobratné, mají potíže s koordinací pohybu a při manipulaci s drobnými předměty. (Valenta et al., 2018)

Sebeobsluha

Sebeobsluha u osob s lehkou mentální retardací není výrazně narušena. Tito lidé mohou dosáhnout plné nezávislosti. U žáků se středně těžkým mentálním postižením je snížená úroveň sebeobsluhy, přesto se ale zvládají naučit základní návyky a dovednosti. Plnění složitějších úkonů je pro ně však obtížné a potřebují dohled a dopomoc. Osoby s těžkou mentální retardací bývají zcela odkázány na péči jiných osob. (Petráš in Valenta et al., 2018)

2.2 Specifika žáků s PAS

Sociální interakce

U každého dítěte s PAS je zájem o sociální kontakt výrazně odlišný. V sociální interakci lze rozlišit několik typů žáků s poruchou autistického spektra, je to typ osamělý, pasivní, aktivní, zvláštní a formální.

Typ osamělý

Dítě je odtažité a uzavřené ve většině situacích. Projevuje minimální či žádnou snahu o fyzický a sociální kontakt. Je samotářské, vyhýbá se očnímu kontaktu.

Typ pasivní

Dítě se sociálnímu kontaktu nevyhýbá, ale ani ho často neinicuje. Má omezenou schopnost sdílení radosti s ostatními, empatie a sociální intuice.

Typ aktivní-zvláštní

U dítěte se projevuje nepřiměřená sociální aktivita, snaží se navázat kontakt všude a s každým, nechápe sociální normu. Takovéto děti nedodržují intimní vzdálenost a vyhledávají, doteky, líbání, hlazení či upřeně hledí do obličeje cizích lidí.

Typ formální

Jedná se o děti a dospělé s vyšším intelektem. Vyjadřovací schopnosti takovýchto osob jsou na dobré úrovni, ale jejich řeč je příliš formální a působí strojeně. Často napodobují výrazy a výroky po dospělých, přičemž chybí sociální kontext. Chování je konzervativní a působí chladně. Charakteristické je pedantské lpění na dodržování pravidel, doslovné chápání slyšeného, nepochopení ironie a nadsázky. Dále sociální naivita a chybějící empatie. (Thorová, 2016)

Komunikace

Rozsah narušení v oblasti komunikace je u každého dítěte s PAS odlišný. Řeč se nemusí vyvinout vůbec, někdy zůstává vývoj řeči nenarušen, ale bývá omezeno porozumění její sociální funkci. Dále se u dětí s PAS často vyskytují různé formy echolálií, kdy opakují slyšené nebo přečtené. Mezi další projevy patří nepřiměřené nebo nadbytečné používání zdvořilostních frází, kladení otázek a vedení monologů bez ohledu na zájem posluchače. V různé míře bývá narušena i neverbální komunikace. Objevují se odlišnosti v používání očního kontaktu, mimiky, gestikulace, postojů. (Čadilová et al. in Žampachová et al., 2020)

Zájmy

U zájmů dětí s poruchou autistického spektra se vyskytuje vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stereotypie a repetitivnost. (Thorová, 2016) Zájmy dětí s PAS bývají odlišné od zájmů jejich vrstevníků. Některé děti se věnují pouze nefunkční manipulaci s předměty, jiné se zajímají o složitější činnosti, jako je řazení, třídění a seskupování. Žáci s dobrou úrovní mentálních schopností se nejčastěji zajímají o písmena, čísla, dopravní značky, dopravní systémy apod. Jiní žáci se věnují autostimulačním činnostem, jako je pozorování různých objektů, předmětů, knih, houpání, točení, bouchání apod. (Čadilová a Žampachová, 2020 in Žampachová et al., 2020)

„Děti s PAS špatně snáší změny pak se objevují neadekvátní reakce. U svých zájmů, u jedné hry vydrží hodiny, dny, roky, někdy lpí na jednom typu nebo barvě jídla.“
(Bazalová, 2017, s. 19)

Vnímání

U dětí s PAS se může vyskytovat hypersenzitivita na určité zrakové podněty, zvuky, doteky, chutě a pachy. Mohou reagovat přecitlivěle na blesk fotoaparátu, štěkot psa, určité druhy potravin atd. Děti s poruchou autistického spektra často fascinují určité sensorické vjemy. Může je fascinovat pozorování světla, olizování nebo očíhávání předmětů, dotýkání se určitých materiálů atd. (Thorová, 2016)

Emocionalita

Žáci s autismem nejsou někdy schopni zcela porozumět citům, emocím a fyzické bolesti. Nedovedou pochopit a adekvátně reagovat na emoce druhých lidí. (Howlin, 2005). Mívají také potíže s kontrolou vlastních emocí a následného chování, často podléhají nekontrolovatelným záchvatům zlosti nebo propadají zoufalství a beznaději a bývají náladoví. U dětí s PAS se mohou objevovat nepřiměřené a bouřlivé reakce na vnější podněty, které se zdají být i zcela nepatrné. (Čadilová a Žampachová, 2020) Dle Thorové,(2016) se problémy v chování odvíjejí od celkové závažnosti symptomatiky, osobnosti dítěte, výchovného a terapeutického přístupu. Mezi nejčastější formy problémového chování u dětí s autismem patří sebezraňování, destruktivní činnost, agresivita a afektivní záchvaty. Větší náchylnost k záchvatům vzteku u těchto dětí je způsobena emoční labilitou. (Thorová, 2016) Četnost a intenzita problémového chování se zvyšuje s hloubkou mentálního postižení a komunikačních obtíží. Příčinou může být změna, přetlak, frustrace, nepochopení, úzkost a stres. (Bazalová, 2017)

Motorika

U žáků s poruchou autistického spektra se mohou vyskytovat motorické manýrismy, jedná se o volní stereotypní, opakující se pohyby rukou prstu nebo i celého těla. Tyto pohyby patrně složí k uvolnění napětí, když dítě cítí nepohodu stres nebo úzkost. (Hrdlička et al., 2004)

Adaptabilita

Schopnost přizpůsobit se změnám je u osob s autismem narušena vždy. Reakce na změny je u každého dítěte odlišná, některé děti mohou projevovat nelibost a vztek, jiné děti mohou projevovat silnou tenzi a úzkost. (Thorová, 2016)

2.3 Možnosti edukace žáků s mentálním postižením

Vzdělávání žáků s mentálním postižením upravuje § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Edukace žáků s mentálním postižením nejčastěji probíhá v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, základní škole speciální, praktické škole jednoleté a dvouleté. (Vyhláška č. 27/2016)

Základní škola speciální

Základní škola speciální je určena pro žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, žáky se souběžným postižením více vadami a autismem. Délka vzdělávání v základní škole speciální je 10 let. Žáci jsou zde vzděláváni dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS.), který je rozdělen do dvou dílů. (Bazalová, 2014) Výchovně-vzdělávací činnosti v základní škole speciální se zaměřují na získání a rozvoj přiměřených poznatků, praktických dovedností i rozvoj komunikačních a motorických schopností. Dále se zaměřují na tvoření návyků a zlepšení dovedností v sebeobsluze, v samostatnosti a snížení závislosti na péči okolí. (Švarcová, 2011)

Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

„Vzdělávací činnosti jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností a osvojování přiměřených poznatků, na vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a vykonávat jednoduché pracovní činnosti.“
(VÚP, 2008, s. 11)

Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami probíhá individuálně, tak aby odpovídalo jejich potřebám a schopnostem. Při vzdělávání

těchto žáků se často využívají speciální metody práce, jedná se především o využití systémů alternativní a augmentativní komunikace. Nedílnou součástí vzdělávání jsou různé formy rehabilitace a relaxace. (VÚP, 2008)

2.4 Charakteristika výtvarného projevu dětí s mentálním postižením a PAS

Dle Vágnerové (2017) je kresba dětí s mentálním postižením více zjednodušená a s četnějšími nepřesnostmi. Bednářová a Šmardová (2006) uvádějí, že čím hlubší je mentální postižení, tím výraznější jsou jeho projevy ve vývoji dítěte, a tedy i v kresbě. Děti s mentálním postižením bývají při kreslení méně obratné, jelikož se u nich často vyskytují potíže s jemnou motorikou prstů a rukou. (Valenta et al., 2018)

Thorová (2016) uvádí, že ve výtvarném projevu dětí s autismem se vyskytují některé specifické znaky. V kresbě se objevuje stereotypie, ulpívání na tématu a specifické zájmy. Děti v kresbě často opakují jeden stejný prvek, může se například jednat o vysavače, dinosaury, vesmír či dopravní prostředky.

Kresba lidské postavy dětí s mentálním postižením a autismem často postrádá podstatné prvky, například prsty, končetiny, krk a části obličeje. Dále bývají disproporcionální, dítě například nakreslí velkou hlavu a dlouhé končetiny. Kresbný projev se vyznačuje nižší vývojovou úrovní a neodpovídá chronologickému věku dítěte. (Plevová a Pugnerová, 2022)

Výtvarný projev dětí s mentálním postižením a autismem má svá specifika, která vyžadují zvláštní přístup a porozumění. Jedním z možných způsobů, jak umožnit takovému žákovi vyjádřit jejich myšlenky, pocity a představy, je prostřednictvím artefietiky.

3 Artefiletika

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková et al., 2015, s.15)

Pojem artefiletika je úzce spjat s arteterapií a uměním (z latinského ars, artis – umění) a vychází z myšlenky pedagoga M. Broudyho o filetickém (pozitivním) přístupu k výchově, ve kterém se propojuje tvůrčí exprese s následnou reflexí. Pojem filetický lze chápat jako tvůrčí, výrazový a emocionální a duchovní přístup odkazující na slavného helénistického učence Filéta z Kou. Filetické pojetí výchovy má směřovat k intelektuálnímu a morálnímu rozvoji. Artefiletikou se v České republice poprvé začal zabývat Jan Slavík v roce 1991. (Exler, 2015)

Pojem arteterapie vznikl spojením slov umění (z latinského ars) a terapie (z řeckého therapeineiosi). Arteterapie v širším slova smyslu znamená léčbu uměním. Jedná se o využití hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním, která se dále rozděluje na receptivní a aktivní. Receptivní arteterapie se soustředí na vnímání uměleckého díla s určitým záměrem. Cílem je pochopení vlastního nitra, poznávání pocitů jiných lidí. Aktivní arteterapie znamená aplikování konkrétních aktivit kresby, malby, modelování jednotlivci nebo ve skupině. (Šicková in Müller, 2005)

Artefiletika se nachází na pomezí psychoterapie (resp. arteterapie) a pedagogiky (resp. výtvarné výchovy). Artefiletika nemá za cíl léčit či objasňovat problémy klientů, což ji odlišuje od arteterapie a přibližuje ji k výtvarné výchově. Ale spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy a přibližuje ji k arteterapii. (Potměšilová, 2013)

Metodika artefiletiky je založena na psycho-didaktických metodách exprese (výrazový tvůrčí projev) a reflexe (náhled na to, co bylo zažito vytvořeno). Výrazový tvůrčí projev prostřednictvím uměleckých aktivit umožňuje žákům sdělit jejich zkušenosti, poznatky, přání a city. Následný dialog nabízí mnoho možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Úkolem učitele je, aby tento dialog rozvíjel a začleňoval do širších kulturních a poznávacích souvislostí. (Slavík, 2011)

Cílem artefiletiky je prostřednictvím tvůrčích aktivit podněcovat v dětech zvědavost a touhu po poznání, rozvíjet komunikační a sociální dovednosti, emoční inteligenci, podporovat psychickou odolnost a učit je vzájemné spolupráci. (Rodová a Lojdová, 2019)

3.1 Realizace artefiletiky a výtvarných aktivit u žáků s mentálním postižením a autismem

Jak bylo uvedeno výše, artefiletika je úzce spjata s arteterapií. Arteterapie (a stejně tomu tak i artefiletika) se uplatňuje při práci s osobami s mentálním postižením. Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že arteterapie pozitivně ovlivňuje tělesné, psychosociální a kognitivní funkce. Práce s výtvarným materiálem rozvíjí jemnou a hrubou motoriku, dochází k emocionálnímu odreagování, redukci případné agresivity a úlevě od úzkostného napětí. Tvorba z různých výtvarných materiálů je pro žáky s mentálním postižením a autismem účinná zejména v rámci prožitku, ale také zprostředkovává kognitivní kontakt s realitou. Tvoření ve skupině navíc významně přispívá k socializaci žáků. Dle Šickové (in Müller, 2005) je umění jedinečnou šancí pro osobní vyjádření. Je to také stimulace, tvůrčí zaměstnání, komplexní integrace všech složek osobnosti. Proces tvorby je sám o sobě očišťující, uvolňující, léčivý a vnitřně naplňující. Umění má sílu ovlivnit a utvářet změny v postojích člověka k sobě samému a k ostatním. Je to také prostředek neverbální komunikace, nabízí prostor pro vyjádření pocitů a myšlenek.

4 Vybrané výtvarné techniky

Vzhledem k obsahu praktické části bakalářské práce se tato kapitola bude věnovat výtvarným technikám, které jsem využila s žáky s mentálním postižením a autismem.

4.1 Kresba

Kresba je jeden z nejstarších výtvarných projevů člověka, již pravěcí lidé vyjadřovali své myšlenky, zkušenosti a emoce prostřednictvím jeskynních kreseb. Kresba umožňuje vyjádřit tvar, objem, hmotu a strukturu objektů. Také v nás může vyvolávat nejrůznější emoce. (Nedvědová a Zatloukalová, 2000)

„Plynulá linie vzbuzuje klid a pohodu, energicky vedená čára se silným přtlakem na kresebný nástroj vyvolá vzruch, dojem nejistoty nebo napětí může působit i tenká chvějivá linka.“ (Nedvědová a Zatloukalová, 2000, s. 24)

4.2 Malba

Temperová malba

Temperová malba je známá již z období starověkého Egypta a antiky. Velké obliby dosáhla v devatenáctém a na počátku dvacátého století. Výhodou temperových barev je, že rychle schnou a mají velkou krycí schopnost. (Nedvědová a Zatloukalová, 2000). Nejčastěji se temperové barvy vyrábějí smícháním pigmentu a přírodní emulze, jako je například vaječný žloutek. (Smith, 2000)

Malba krajiny

Při malbě krajiny nemusí být cílem její přesné vyobrazení, jde spíše hledání vlastního způsobu uměleckého vyjádření. Dítě se například může zaměřit pouze na určitý detail nebo barvy. Pro mladší děti je vhodné zaměřit malbu krajiny na různá roční období, denní dobu nebo počasí.

4.3 Koláž

Pojem koláž pochází z francouzského slova coller, neboli lepit. Tato výtvarná technika je založena na nalepování papíru rozdílné tloušťky, struktury, barvy a potisku na podklad. Koláž je možné doplnit kresbou tuší, vodovými barvami nebo fixem.

Přírodní materiály

Tvoření z přírodních materiálu má nenahraditelné místo ve výtvarné tvorbě. Příroda nabízí mnoho smyslových prožitků, probouzí v dětech vynalézavost a fantazii. Práce s přírodními materiály rozvíjí cit pro krásu, harmonii a zároveň dětem umožňuje pochopit principy zákonitosti přírody. Vycházky do přírody jsou skvělou příležitostí pro sběr přírodních materiálů. Například z nasbíraných listů, květin, kamínků nebo kaštanů lze vytvářet nejrůznější koláže. (Nedvědová a Zatloukalová, 2000)

4.4 Specifika práce s keramickou hlinou

Práce s keramickou hlinou dětem umožňuje symbolicky vyjádřit jejich životní zkušenosti. Hlína je přirozeným podnětem, díky kterému se učí vyjadřovat své představy, poznatky a přání. Tvoření z hlíny je tradiční pro celou lidskou kulturu. (Slavík, 2015) Práce s keramickou hlinou rozvíjí u dětí zrak, hmat a motoriku. Děti umožňuje cvičit paměť na tvary a barvy, dále dochází k rozvoji myšlení, řeči i schopnosti soustředění. Proces tvoření z hlíny prohlubuje cit pro krásu a tvoří odpovědný vztah k práci. Při práci ve skupině se děti učí spolupracovat a respektovat druhé, hodnotit svou práci i práci druhých a vážít si výsledků tvorby. Práce s keramickou hlinou má také pozitivní vliv na rozvoj estetického citění.

Zpracování hlíny boucháním a hnětením

Hlína obsahuje vzduchové bubliny, které mohou zapříčinit prasknutí výrobku při vypalování. Pro odstranění těchto bublin hodíme kus hlíny velkou silou o pracovní desku, následně odřízneme část hlíny a zjistíme, zda je hlína bez bublin. Pokud ne, činnost opakujeme. Hnětení zajišťuje vytlačení vzduchu a připravuje hlinu k modelování. Proces hnětení střídáme s boucháním. Poté hlinu rozřízneme a zkontrolujeme, zda je utažená a připravená k použití.

Výroba šlikru

Šlikr je kaše různé hustoty, která se tvoří smícháním suché hlíny s vodou. Slouží k slepování jednotlivých dílů při procesu modelování. (Juříková, 2016)

Keramická dílna

V keramické dílně je jedna místnost vyčleněna pro proces tvorby, druhá místnost je na pec. Pec musí být v místnosti, která jde dobře odvětrat a je oddělená od dílny dveřmi.

Při výpalech se totiž uvolňují škodlivé látky. Mezi základní vybavení keramické dílny patří pracovní deska, která musí být rovná, pevně připevněná a ve vyhovující výšce. Hlína by se neměla na materiál desky lepit, tomu lze zabránit překrytím látkou nebo igelitem. Důležité jsou také police na odkládání výrobků a přívod vody. (Bláhová, 2017)

Nástroje

Existuje mnoho nástrojů pro práci s hlínou a velkou část z nich máme běžně doma. Přesto jsou nástroje, které je nutné pořídit ve specializovaných obchodech. Jedná se o hlínu, jedno balení má nejčastěji 10 kg. Dále například glazury, kterými se zdobí povrch výrobku. (Ellisová, 2005) V keramických centrech lze také koupit sady dřevěných špachtlí a kovových oček s rukojetí, které se využívají k modelování a vydlabávání. Dalším nástrojem je rydlo, které slouží k vypichování vzduchových bublin, ale také k vyrývání okrasných vzorů. Pro práci s hlínou je také potřebná krájecí struna, kterou lze nahradit delším nožem. Je mnoho nástrojů, které je možné nahradit běžnými předměty z domácnosti, například děrovač lze nahradit brčkem, gumové nebo kovové škrabky lze nahradit houbičkou na nádobí. Dalšími nástroji, které nalezneme doma jsou dřevěný váleček, miska na vodu, pravítko, nožik, kartáček a štětce. Vždy záleží na zvolené technice modelování, podle které zvolíme vhodné nástroje. (Bláhová, 2017)

5 Uvedení do praktické části bakalářské práce

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem prakticky orientované části bakalářské práce, bude na základě teoretických poznatků, vytvořit a částečně realizovat projekt s prvky artefietiky, motivovaný ročními obdobími pro žáky s mentálním postižením a autismem na základní škole speciální. Z metodologického hlediska bude využita metoda případových studií. Hlavní cíl bude naplňován prostřednictvím čtyř dílčích cílů:

Dílčí cíl č. 1: Seznámit žáky s různými výtvarnými materiály a postupy.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jaký vliv mají jednotlivé kreativní činnosti na konkrétního žáka.

Dílčí cíl č. 3: Zaznamenat pozitivní i negativní zkušenosti, sledovat hyperemocionalitu žáků.

Dílčí cíl č. 4: Zajistit aktivní zapojení žáků během celého projektu, získat jejich zájem a umožnit jim zažít pocit úspěchu.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Na výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Dále uvádí, že kvalitativní výzkum využívá různé postupy a metody, aby rozkryl a prezentoval lidské chápání, prožívání a utváření sociální reality.“ (Švaříček, 2007)

Výzkumný proces má dlouhodobý charakter. Výzkumník pozoruje daná místa nebo jedince v různých časových okamžicích. Sběr dat a jejich analýza probíhají současně, výzkumník se podle výsledků rozhoduje, která data potřebuje, a znovu začne se sběrem dat a jejich analýzou. Tento proces výzkumníkovi umožňuje přezkoumávat jeho domněnky a závěry. (Hendl, 2016)

Případová studie

Výzkum v bakalářské práci byl realizován prostřednictvím případových studií. Dle Hendla (2016) se případová studie detailně zaměřuje na studium jednoho nebo několika málo případů. V případové studii jde o získání velkého množství dat.

Cílem je zachycení složitosti případu a popis vztahů v jejich celistvosti. Detailní studium jednoho případu umožňuje lépe porozumět jiným podobným případům.

V rámci výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci prakticky orientované části bakalářské práce, byly informace prezentované v rámci případové studie, získávány přímou prací s vybranými žáky s mentálním postižením a autismem – zúčastněným pozorováním.

Švaříček (2007, s. 142) uvádí: *„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu, s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“*

Hendl (2016) uvádí, že pozorovatel navazuje osobní vztah s pozorovanými, což mu umožňuje blíže odhalit jejich vnitřní perspektivy. Při získávání dat je důležitý klíčový informátor. Jedná se o osobu, která dobře zná dané prostředí a dokáže tak výzkumníkovi poskytnout informace, která by sám těžko získal.

5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v Praktické škole, Základní škole a Mateřské škole Josefa Zemana v Náchodě. Tato škola poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v různých zařízeních. Jedná se o Základní školu pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona, Základní školu speciální, Mateřskou školu při zdravotnickém zařízení, Školní družinu, Praktickou školu jednoletou, Praktickou školu dvouletou a Speciálně pedagogické centrum.

S žáky jsem se setkávala v jejich třídě, jednalo se tedy o prostředí, na které jsou zvyklí. Třída je prostorná, dobře osvětlená a vybavená didaktickými pomůckami. Nachází se zde kulatý sůl, který jsem při realizaci projektu využívala. Dále jsou ve třídě klasické lavice, koutek s kobercem pro relaxaci. V zadní části třídy se nacházejí stoly s počítači i úložné prostory na výukové materiály a didaktické pomůcky.

Projekt byl realizován v rámci předmětu výtvarná výchova a pracovní vyučování. Výzkumný vzorek tvořili dva žáci základní školy speciální V. třídy. Jedná se o žáky s diagnózou středně těžká mentální retardace a dětský autismus ve věku 10 a 14 let.

5.4 Charakteristika časového rámce realizace praktické části bakalářské práce

V grafickém schématu č. 1 je popsán časový rámec realizace výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím průběžných návštěv základní školy speciální v období šesti měsíců. V rámci projektu vzniklo 12 výtvorů na téma podzim, zima a jaro.

| Výzkumné šetření | Časové vymezení |
|---|-----------------|
| Kontaktování ZŠS | 05/2022 |
| Výběr žáků pro výzkumné šetření | 09/2022 |
| Realizace projektu čtvero ročních období – Podzim | 10/2022–11/2022 |
| Realizace projektu čtvero ročních období – Zima | 12/2022–01/2023 |
| Realizace projektu čtvero ročních období – Jaro | 03/2023–04/2023 |
| Zpracování případových studií vybraných žáků | 10/2022–04/2023 |

Grafické schéma č. 1: Charakteristika časového rámce realizace výzkumného šetření

Škola byla kontaktována prostřednictvím emailu. Vedení školy mi umožnilo realizaci projektu a zpracování dvou případových studií žáků s mentálním postižením a autismem. Případové studie byly vypracovány na základě pozorování, komunikace s učitelkou a nahlédnutí do dokumentace žáků, s informovaným souhlasem jejich zákonných zástupců.

6 Realizace artefiletiky se žáky se středně těžkým mentálním postižením a dětským autismem

V prakticky orientované části bakalářské práce bude nejprve představen obsah projektu Čtvero ročních období, následně pak bude s využitím případových studií popsána praktická realizace kreativních činností s prvky artefiletiky v rámci základní školy speciální.

6.1 Seznámení s projektem Čtvero ročních období

Každé z ročních období je specifické a nabízí mnoho podnětů pro kreativní činnosti. Projekt Čtvero ročních období je určen pro žáky základní školy speciální. Motivem pro tvorbu tohoto projektu byla příroda a její proměny v průběhu roku. Projekt Čtvero ročních období obsahuje náměty na několik kreativních činností s prvky artefiletiky, které pomou žákům pochopit a vyjádřit různé aspekty každého ročního období. Tyto náměty mohou posloužit jako inspirace nejen pro učitele ve speciálním školství. Jednotlivé kreativní činnosti s prvky artefiletiky, umožní žákům poznat různé výtvarné materiály a postupy. Projekt využívá běžně dostupné přírodní i zbytkové materiály, které nejsou finančně náročné. Tyto činnosti zahrnují techniky jako je koláž, kresba, malba a keramická hlína.

Projekt je rozdělen do čtyř témat – Jaro, Léto, Podzim, Zima. Každé z témat osahuje dva náměty na kreativní činnosti. Jednotlivé výtvarné aktivity se zaměřují na prožitek, rozvoj kreativity a fantazie, podporu komunikačních a sociálních dovedností žáka. Dále mohou být velmi užitečné pro rozvoj jemné motoriky a koordinace. Tvořivá činnost v dětech probouzí hravost, touhu objevovat a také jim nabízí prostor pro sebevyjádření. V rámci celého projektu byl uplatňován individuální přístup s podporou spontánního a autentického projevu žáka. Při tvorbě projektu byl brán ohled na specifika vývoje osobnosti žáka v základní škole speciální.

6.1.1 Prezentace činností na téma Jaro

Jaro

Na jaře se příroda probouzí ze zimního spánku. Jaro nabízí mnoho podnětů pro kreativní činnosti. V přírodě mohou děti pozorovat roztávající sníh, zelenání trávy, kvetení květin a nejrůznější mlád'átka i zvířátka. V rámci projektu žáci namalují jarní louku a vytvoří vázu s tulipány.

Rozkvetlá louka

Cíl činnosti

Rozvoj fantazie a kreativity, využití zbytkových materiálů – sáčky od čaje.

Pomůcky

Čtvrtky, sáčky s čajem, barevné tuše, štětce, voda.

Motivace

Děti si představují jarní slunečný den, kdy se procházejí na louce plné lučního kvítí. Sluníčko svými paprsky jim hřeje tváře a louka voní jarem. Na louce rostou překrásné barevné květiny a na ně usedají motýlci, včely i čmeláci. Malováním jarní louky mohou děti vyjádřit svou kreativitu a zároveň se inspirovat krásou jara.

Proces tvorby

Uvaříme černý čaj, který necháme vychladnout. Žáci si připraví čtvrtku, štětce a barevné tuše. Pomocí štětce na čtvrtce vytvoří skvrny z výluhu čaje. Následně vytvoří linie podle fantazie tenkým štětcem.

Váza s tulipány

Cíl činnosti

Rozvoj jemné motoriky – stříhání nůžkami, lepení jednotlivých dílů z papíru a obkreslování tvarů květů tulipánů podle šablony. Rozvoj matematických představ – prostorový odhad, sestavování a správné dispozice tvarů. Orientace na ploše a určování směru – dole, nahore, vpravo, vlevo.

Pomůcky

Čtvrtky, šablony, barevný papír, nůžky, lepidlo, tužky, suchý pastel.

Motivace

Jaro je období nového začátku a obnovy. Po dlouhé a chladné zimě se příroda probouzí k životu a rozzáří se barevnými květy. Mezi nejoblíbenější jarní květiny patří tulipány,

kteře symbolizují lásku, naději a nový začátek. Květiny ve váze nám zdobí domov a vytvářejí příjemnou atmosféru.

Proces tvorby

Žáci si připraví bílou čtvrtku a prsty na ní rozetřou suchý pastel. Sami si zvolí jednotlivé barvy pozadí. Dále si na barevný papír obkreslí podle šablony květy tulipánů. Jako stonky k tulipánům si žáci nalinkují podle pravítka slabé proužky na zelený papír a nakreslí jednoduchý tvar vázy. Následně si jednotlivé díly vystříhnou a připraví si návrh obrázku na čtvrtku a vše najednou nalepí.

6.1.2 Prezentace činností na téma Léto

Léto

Léto je obdobím dovolených a odpočinku. V létě si děti užívají prázdniny. Je to čas, kdy si mohou odpočinout a věnovat se volnočasovým aktivitám, jako jsou sportovní aktivity, tábory nebo výlety. Lidé v tomto ročním období cestují do zahraničí, tráví čas v přírodě a relaxují u vody. Léto také přináší možnost objevovat nové chutě a pochutiny, mezi které patří čerstvé sezónní ovoce a zelenina. Stromy a keře se naplno rozvíjejí a plody, jako jsou jahody, maliny a třešně dozrávají a lákají k jejich sběru. Příroda je plná života. Louky jsou pokryté barevnými květinami a čmeláci, motýli a včely pilně sbírají nektar. V rámci projektu žáci vytvoří koláž majáku na moři a motýlka.

Maják

Cíl činnosti

Rozvoj fantazie a kreativity, práce s netradičním přírodním materiálem, rozvoj jemné motoriky i prostorové orientace.

Pomůcky

Čtvrtky, nůžky, vodové barvy, lepidlo, písek, třpytky, štětce, šablona ve tvaru majáku, obyčejná tužka.

Motivace

Majáky jsou důležitou navigační pomůckou pro lodě a symbolizují bezpečí, naději a cestu v neznámých vodách. Je to věž, která stojí na skalnatém pobřeží a dokáže vysílat paprsek

světla. Tento světelný signál je vidět na velké vzdálenosti a upozorňuje lodě na blízkost pevniny a skaliska.

Proces tvorby

Nejprve si žáci na čtvrtku namalují vodovými barvami moře a oblohu s ptáky. Na další čtvrtku si podle šablony obkreslí a vystříhnou maják a namalují na něj červené pruhy. Následně maják nalepí na připravené pozadí. Spodní část obrázku potřou lepidlem a posypají pískem, vznikne tak útes. Lepidlo mohou nanést i na mořskou hladinu a přidat třpytky.

Motýlek

Cíl činnosti

Rozvoj jemné motoriky a fantazie – trhání krepového papíru, lepení a vytváření batiky.

Pomůcky

Čtvrtky, barevné krepové papíry, kelímek s vodou, štětec, nůžky, šablona ve tvaru motýla, obyčejná tužka, černá tempera.

Motivace

Jedna z nejzajímavějších věcí na motýlech je jejich proměna. Začíná vajíčkem, které se líhne a vylézá z něj malá housenka. Housenka se poté zakuklí do kukly, kde dochází k zázračné proměně. Po nějaké době se z kukly vylíhne krásný motýl s křídly plnými barev a vzorů. Motýl se poté rozletí do vzduchu, kde může létat mezi květinami a sbírat sladký nektar.

Proces tvorby

Žáci si na bílou čtvrtku obkreslí šablону motýla. Poté si natrhají různé barvy krepového papíru na drobné kousky. Následně budou postupně namáčet papír vodou a přikládat připravené kousky krepového papíru. Tímto způsobem zakryjí křídla motýlka. Namočený krepový papír pouští barvu, vzniknou tak zajímavé barevné efekty. Po zaschnutí sloupnou krepový papír na křídlech. Na závěr černou temperou dokreslí tělo a tykadla motýlka a obkreslí křídla motýlka. Motýla si mohou vystříhnout a vyzdobit si třídu.

6.1.3 Prezentace činností na téma Podzim

Podzim

Podzimní příroda tvoří bohatou škálu barev. Listy na stromech mění barvu a padají na zem, čímž vytvářejí nádhernou přehlídku červeného, oranžového a žlutého listí. Podzim nám nabízí zajímavé přírodních materiály, které v jiných ročních obdobích nenajdeme. Děti mohou venku hledat kaštiny, sbírat listí nebo trhat šípek. V rámci projektu žáci vytvoří koláž z listí a také budou tvořit ve skupině.

Skřítek z listí

Cíl činnosti

Rozvoj kreativity, fantazie a jemné motoriky. Tvorba s přírodním materiálem. Poznávání přírody na podzim, rozvoj komunikačních dovedností.

Pomůcky

Čtvrťka, barevné listí, nůžky, lepidlo.

Motivace

Skřítky z listí jsou malí tvorové, kteří obývají lesy a zahrady. Mají drobné tělo, které je pokryté listím. Tito skřítky jsou velmi šikovní a často pomáhají lesním zvířatům a rostlinám. Skřítky z listí žijí v nedostupných místech a využívají svou malou velikost k tomu, aby se skryli před lidmi. Tvorba skřítků z listí žákům umožní lépe poznat a ocenit přírodu kolem nás.

Proces tvorby

Na čtvrťku si žáci vytvoří návrh těla skřítky z nasbíraného listí stromů. Vytvořeného skřítky z barevného listí si poté žáci nalepí na čtvrťku a fixou dokreslí drobné detaily, jako ruce, nohy a obličej. Skřítky z listí mají svá vlastní jména, která jim děti mohou vymyslet.

Strom

Cíl činnosti

Rozvíjet schopnost tvořit a spolupracovat ve skupině, posílení vztahů ve skupině, rozvoj komunikačních dovedností.

Pomůcky

Balící papír, temperové barvy, štětce.

Motivace

Podzim je kouzelné období, kdy se příroda obléká do barev a stromy jsou toho příkladem. Listí na stromech se mění do nádherných odstínů žluté, oranžové a červené. Děti společně vytvoří velký podzimní strom, který si pak mohou vystavit ve třídě.

Proces tvorby

Na velkém stole připravíme papír s obrázkem kmene stromu. Žáci si na paletu připraví a namíchají temperové barvy odpovídající podzimu. Poté si velkým štětcem nanесou zvolený odstín barvy na dlaň. Každé dítě na papír obtiskne svou dlaň, která bude představovat list a vytvoří tak korunu stromu. Svým otiskem dlaně, tak přispěje k celkovému obrazu stromu.

6.1.4 Prezentace činností na téma Zima

Zima

Zima je obdobím, kdy příroda odpočívá. Některá zvířata hibernují nebo se přesouvají do teplých krajín. Zasněžená krajina vybízí k zimním radovánkám, jako je lyžování, sáňkování a bruslení. V zimě také slavíme Vánoce, na které se děti těší po celý rok. V rámci projektu žáci vytvoří vánoční ozdoby z keramické hlíny a ptačí budku.

Vánoční ozdoby

Cíl činnosti

Rozvoj jemné motoriky, fantazie, tvořivosti a plastického vyjádření při práci s keramickou hlínou.

Pomůcky

Keramická hlína, voda, váleček, hadřík, pomůcky na rytí do hlíny, vykrajovátko, špachtle, štětec, keramická pec.

Motivace

Vánoce jsou nejkrásnějším obdobím roku. Povídáme si o vánočních zvycích a tradicích. K Vánocům patří zdobení stromečku ozdobami, pečení cukroví, koledy a čas strávený s blízkými. Děti si vlastnoručně vytvoří vánoční dekorace, které si mohou vystavit doma a budou jim sloužit jako vzpomínka na tyto kouzelné svátky.

Proces tvorby

Žáci zpracují keramickou hlínu pomocí dlaní, následně vytvoří kuličku, kterou pak vyválí v slabší plát hlíny. Dle vlastního výběru si zvolí vykrajovátko a vykrojí požadovaný tvar ozdoby. Dále si prsty namočenými ve vodě zahladí ostré tvary výrobku. Pomůckami na rytí, vytvoří do hlíny vzor podle své fantazie a vytvoří malou díрку na zavěšení ozdoby. Hotový výrobek je potřeba nechat vysušit a poté následuje přežah v keramické peci. Po vypálení si děti natrou hotový výrobek oxidem železa a následuje ostrý výpal v keramické peci.

Ptačí budka

Cíl činnosti

Seznámení s různými výtvarnými materiály, rozvoj kreativního myšlení, zdokonalení technických výtvarných dovedností – stříhání, lepení. Vedení žáků k většímu povědomí a zájmu o přírodu.

Pomůcky

Čtvrtky, karton, dřívka, sláma, vata, raznice, tavná pistole, lepilo.

Motivace

Ptáci se přizpůsobují mrazivým podmínkám různými způsoby. Někteří odletí do teplých krajin, kde najdou dostatek potravy. Jiní zůstanou a snaží se najít potravu v okolí. Proto je důležité umístit jim krmítka s potravou na zahradě nebo balkóně a ptáky přikrmovat.

Proces tvorby

Žáci si připraví podklad, zobrazující zasněženou krajinu. Mohou požit houbičku na otisky barvy nebo raznici s vločkou. Následně si podle šablony obkreslí ptáčka, kterého si vybarví pomocí vodovek nebo použijí kousky krepového papíru. Hotového ptáčka si žáci vystříhnou nůžkami. Na čtvrtku si připraví návrh ptačí budky, vystřižené ptáčky z papíru a vatu. Poté všechny připravené díly s dopomocí přilepí na čtvrtku a obrázek dokončí.

6.2 Realizace projektu Čtvero ročních období s žáky se středně těžkým mentálním postižením a dětským autismem

Pro účely mé bakalářské práce jsem se zaměřila na dva žáky s diagnózou středně těžká mentální retardace a dětský autismus, kteří svou diagnózou odpovídají vzorku mého šetření. Případové studie byly sestaveny na základě analýzy zpráv ze speciálně pedagogického centra a informací poskytnutých paní učitelkou vybraných žáků. Veškeré informace pro zpracování případových studií mi byly poskytnuty se souhlasem zákonných zástupců žáků. Z důvodu anonymizace výzkumného vzorku jsou žáci pojmenováni jako Klára a Dominik.

6.2.1 Případová studie č. 1

Osobní anamnéza

Jméno: Klára

Pohlaví: dívka

Datum narození: 16. 3. 2013

Diagnóza: dětský autismus, středně těžká mentální retardace, opožděný vývoj řeči, těžce narušená komunikační schopnost

Rodinná anamnéza

Klára pochází z neúplné rodiny. Žije s matkou (35 let) a jejím partnerem (38 let) v rodinném domě ve městě. Dívka má nevlastního bratra (15 let). Její biologický otec není s rodinou v kontaktu. Matka je dlouhodobě nezaměstnaná, její možnosti pracovního uplatnění jsou omezené, jelikož Klára vyžaduje neustálý dohled a péči. V současné době

hledá zaměstnání a účastní se rekvalifikačního kurzu Základy obsluhy osobního počítače. Matka se žákyni dostatečně věnuje, dbá o její výchovu a vzdělávání.

Školní anamnéza

Jedná se o žákyni s kombinovaným postižením. Klára se vzdělává v základní škole speciální, nyní je v 3. ročníku, který opakuje. Vzdělává se dle ŠVP zpracovaného podle RVP ZŠS díl 1. Žákyně má stanoven 4. stupeň podpůrných opatření. Forma vzdělávání je denní. Z hlediska organizace výuky je ve třídě snížený počet žáků. Dívka je na vysvědčení hodnocena slovně, v průběhu školního roku je její práce hodnocena do žákovské knížky.

Sociální chování

Dívka kontakt s vrstevníky ani dospělými příliš nevyhledává, nenavazuje oční kontakt. Během výuky se cítí nejlépe, když může pracovat samostatně v lavici. Přestože se může zdát, že preferuje samotu, ráda se účastní kolektivních aktivit jako jsou vycházky do přírody, míčové hry, plavání a tanec. Tyto aktivity jí pravděpodobně pomáhají uvolnit se a rozvinout své sociální schopnosti, které má již v základní formě upevněné. Klára nemá potíže pracovat v kolektivu, pokud bude mít jasně vymezený úkol a bude moci pracovat v klidu.

Komunikace

Klára má těžce narušenou komunikační schopnost, s okolím komunikuje výkřiky a vydáváním různých zvuků. Navzdory poruše komunikace, je dívka schopná porozumět jednoduchým pokynům a snaží se je plnit. Má velkou zálibu v hudbě, při které si ráda brouká a občas se pokusí zopakovat některá slova. Hudba a písničky jsou pro ni velkou motivací k rozvoji komunikačních schopností. Pravidelně dochází na logopedii, kde se učí VOKS, ale bohužel nedělá velké pokroky, limitující je její diagnóza.

Myšlení a paměť

Myšlení je konkrétní, schopnost logického myšlení je značně omezena. Rychlost osvojování nových vědomostí je pomalá, podstatnou roli v procesu učení hraje časté opakování.

Pozornost

Dívka má potíže se zaměřením pozornosti, proto je důležitý správný výběr činnosti a motivace. Při aktivitách, které žákyni nezajímají, nereaguje na pokyny učitelky a odbíhá si lehnout na koberec. U aktivit, jako je malování, skládání a modelování dokáže koncentrovat svou pozornost na delší dobu. Je zapotřebí časté střídání činností a aplikace relaxačních chviliek.

Vnímaní

V oblasti zrakové a sluchové percepcce nebyla zjištěna žádná vada. V oblasti prostorové orientace nemá dívka dostatečné schopnosti pro samostatný pohyb venku. Do školy dojíždí autobusem za stálého dohledu a doprovodu matky.

Emocionalita

Klára má nestabilní emoční projevy, časté je střídání nálad v krátkém čase. Své emoce vyjadřuje vydáváním hlasitých výkřiků a výraznou mimikou. Radost vyjadřuje hlasitým smíchem a tancem, nespokojenost projevuje výkřiky a odmítavým postojem těla.

Motorika

Jemná motorika je narušena, pohyby ruky působí nekoordinovaně a nepřesně. V oblasti hrubé motoriky se nevyskytují výrazné obtíže. Oblast grafomotoriky je také narušena. Žákyně používá hůlkové písmo, přičemž zvládá napsat jen vybraná písmena abecedy. Písmo je rozklepané a nečitelné. Často potřebuje připomínat správný úchop tužky.

Sebeobsluha

Dívka je částečně samostatná. Naučila se základní hygienické návyky, zvládá si uklidit své pracovní místo a umí se obsloužit při stravování. Někdy však vyžaduje dopomoc při oblékání. Vlivem nerušené jemné motoriky jí činí potíže zavazování tkaniček, proto na botách preferuje suchý zip.

Zájmy

Ve škole se žákyně zajímá o třídění předmětů, rozlišování tvarů, spojování a skládání puzzlí. Dále ji baví kreativní činnosti, ráda maluje a modeluje. Dívka využívá tablet,

na kterém sleduje své oblíbené pohádky a poslouchá písničky. Tyto aktivity ji dokážou zabavit na delší dobu.

Analýza kreativních činností

Téma 1: Podzim

Skřítek z listí

Na začátku tvorby skřítky z listí jsem zaznamenala zájem žákyně o tuto kreativní činnost. Při pozorování dívky během procesu tvorby jsem si všimla, že ji přírodní materiály zaujaly. Klára během tvoření uplatňovala vlastní kreativní přístup a snažila se pracovat samostatně. Úkolu se ujala aktivně, ale pracovala uspěchaně a měla potíže s přilepením jednotlivých listů k papíru. I když chtěla pracovat bez pomoci, přilepení listů se jí nedařilo. Přestože vyjadřovala nelibost, že jí někdo zasahuje do obrázku, dopomoc s lepením byla potřeba. Poté již sama pomocí barevných fixů dokreslila oči. Na otázku, jak svého skřítky pojmenuje neodpověděla. Během celé činnosti bylo vidět, že jí práce s přírodním materiálem zajímá a baví, protože se usmívala a broukala si pro sebe. Žákyně měla problémy s jemnou motorikou, bylo pro ni obtížné stabilně držet fixy a kreslit drobné detaily. Dále měla potíže se soustředěním a odbíhala od stolu do relaxačního koutku. Po relaxační chvilce se s mojí pomocí vrátila na své místo a pokračovala v tvorbě koláže a vznikl tak jedinečný výtvar.

Strom

Zpočátku se zdálo, že dívka při vytváření velkého podzimního stromu trochu váhá. Při této skupinové aktivitě nejprve potřebovala názorně ukázat, jak má rukou vytvořit otisk listu. Jak aktivita postupovala, dívka se začala cítit pohodlněji a více se zapojovala. Pozorovala, jak její spolužáci vytvářejí otisky listů, a snažila se je napodobit. Při této aktivitě dívka vyžadovala dopomoc. Byla zapotřebí asistence při nanášení barvy na ruku, následně také při kontaktu ruky s papírem. Potíže s obtiskováním mohly být způsobeny špatnou jemnou motorikou a koordinací ruky. Žákyni se podařilo vytvořit několik otisků rukou na papír a přispěla tak k celkovému vzhledu podzimního stromu. V průběhu celé aktivity jsem dívku povzbuzovala a chválila. Když byl obrázek hotový, nalepili jsme ho na dveře třídy. Zdálo se, že je na své v umělecké dílko hrdá a ukazovala ho ostatním. Tato činnost však nebyla pro žákyni ideální, jelikož raději pracuje individuálně.

Téma 2: Zima

Vánoční ozdoby

Klára byla na začátku této aktivity nepříznivě naladěna a nechtělo se jí pracovat. Dívka odmítala spolupracovat a nereagovala na mě. Vypadala unaveně a tvářila se nelibě, po pár minutách nečinnosti odešla na koberec relaxovat. Po chvíli se do aktivity zapojila a tato relaxační chvílka na ní měla pozitivní vliv. Když viděla ostatní spolužáky, jak tvoří z keramické hlíny, tak přišla ke stolu a zapojila se také do této činnosti. Nakonec vytvořila vánoční ozdobu na stromeček, jako dárek pro maminku.

Ptačí budka

Dívka pracovala překotně a potřebovala motivovat k dokončení práce. Vyžadovala pomoc s vystřihováním ptáčků, umístěním na čtvrtku a lepením. Nejvíce jí zaujala práce s vatou, kterou trhala na drobné kousky a lepila jí na ptačí budku. Tato aktivita byla pro Kláru složitější a pracovala s dopomocí.

Téma 3: Jaro

Rozkvetlá louka

Dívka při malování čajem pracovala rychle a zbrkle. Výluh z čaje nanasla v příliš velkém množství, což způsobilo rozmočení čtvrtky. Tuší chtěla malovat pouze jednou barvou a potřebovala motivovat k použití dalších barev. Navzdory těmto potížím byla schopná vytvořit zajímavou abstraktní malbu, která vyjadřovala jarní louku.

Váza s tulipány

Klára se při této kreativní činnosti neobešla bez dopomoci. Měla potíže při obkreslování šablony květů tulipánů, dále také s jejich vystřihováním. Neuměla pravidelně uspořádat jednotlivé díly na čtvrtku. Roztírání pastelů prstem již zvládla sama, ale potřebovala názornou ukázkou a vedení. Dívce bylo nepříjemné, že má špinavé ruce od suchých pastelů, což komentovala výkřiky a zvuky. Můžeme u ní také pozorovat obtíže v prostorové orientaci. Při dokončení práce žákyně trvala na uspořádání květů tulipánů mimo čtvrtku.

6.2.2 Případová studie č. 2

Osobní anamnéza

Jméno: Dominik

Pohlaví: chlapec

Datum narození: 3. 6. 2009

Diagnóza: dětský autismus, středně těžká mentální retardace, opožděný vývoj řeči

Rodinná anamnéza

Dominik pochází z neúplné rodiny. Žije s otcem (45 let) a jeho životním partnerem (45 let) v rodinném domě na okraji města. Chlapec má vlastní starší sestru (18 let), která studuje učební obor Cukrář. Jejich matka zemřela, v raném věku chlapce. Rodina je dobře finančně a sociálně zajištěna. Otec pracuje jako živnostník ve stavebnictví, jeho partner je zaměstnaný v zahradnictví. Dominik má od své rodiny dostatek podpory a lásky.

Školní anamnéza

Jedná se o žáka s poruchou autistického spektra, opožděným vývojem řeči a sníženou úrovní názorové složky intelektových schopností. Dominik se vzdělává v základní škole speciální, nyní je v 6. ročníku, který opakuje. Žák je vzděláván podle RVP ZŠS díl 1. a přiznaný má 4. stupeň podpůrných opatření. Forma vzdělávání je denní. Z hlediska organizace výuky je ve třídě snížený počet žáků.

Sociální chování

Chlapec je velmi přátelský a kontakt s vrstevníky i dospělými sám vyhledává. Své úkoly plní svědomitě a během výuky aktivně spolupracuje. Dominik rád pracuje v kolektivu a pomáhá ostatním spolužákům. Upřednostňuje práci v malém kolektivu, kde se může soustředit na svou práci a užívat si společnost kamarádů. Ve třídě tráví nejvíce času s nejlepší kamarádkou Lenkou, se kterou se vídá i mimo školu. Jejich rodiny se často navštěvují a jezdí na společné dovolené. Chlapcova rodina si velmi váží toho, že Dominik začal společně se svou sestrou jezdit na letní tábor. Je to pro něj velký pokrok v oblasti sociálních dovedností a umožňuje mu rozvíjet se v prostředí s dalšími dětmi a naučit se nové věci.

Komunikace

Oblast komunikace je narušena. Dominik se vyjadřuje v krátkých a neúplných větách. Má omezenou slovní zásobu a často používá opakující se slova. Chlapec je přátelský a projevuje zájem o kontakt s vrstevníky i pedagogy. Řeč je však nevyvinutá a nesrozumitelná a okolí ho musí žádat o zopakování slov. Navzdory poruše komunikace, je chlapec schopný dorozumět se s ostatními a porozumět jednoduchým pokynům.

Myšlení a paměť

Převládá konkrétní myšlení nad logickým, žák obtížně chápe abstraktní pojmy. Paměť je spíše krátkodobá.

Pozornost

Chlapec je zvědavý. Jeho pozornost je krátkodobá, vyžaduje časté střídání činností a relaxační chvílky. Zvládá plnit krátké úkoly a jednoduchá zadání. Rád si říká o domácí úkoly.

Vnímaní

Zrakové i sluchové vnímání je v normě. V oblasti prostorové orientace je chlapec schopný dopravit se sám domů po nacvičené trase.

Emocionalita

Dominik je velmi citlivý a pomalu se adaptuje na nové prostředí. Projevuje úzkost v novém prostředí i situacích. Radost projevuje úsměvem, výskoky a tleskáním. Negativní emoce se u něj téměř neprojevují, ve škole bývá pozitivně naladěný.

Motorika

Jemná motorika není narušena, chlapec je zručný a pečlivý. Hrubá motorika je také v normě, odpovídá jeho věku. Oblast grafomotoriky je v pořádku. Dominik dokáže samostatně používat hůlkové písmo, psací písmo zvládá opisovat do písanky. Písmo je čitelné a úhledné.

Sebeobsluha

Chlapec je samostatný, zvládá hygienu, stravování i oblékání.

Zájmy

Dominik se zajímá se elektroniku. S otcem pracuje v dílně a na zahradě. Fascinují ho větráky a sirény, také si je často kreslí. Chlapec má velni rád magnetické stavebnice, ze kterých staví pyramidy. Dále se s rodinou věnuje turistice, cyklistice a lyžování. Má velice dobré rodinné zázemí a rád tráví hodně času v rodinném kruhu. Doma chovají zvířata, o která se pomáhá starat.

Analýza kreativních činností

Téma 1: Podzim

Skřítek z listí

Žák pracoval aktivně a samostatně. Chlapec úspěšně vytvořil skřítku z listí, přičemž pečlivě vybíral jednotlivé listy a aranžoval je způsobem, který byl nápaditý. Velmi pečlivě lepil listy k sobě a následně fixem domaloval tělo skřítku z listí. U žáka bylo patrné, že prožíval silné pozitivní emoce během celého procesu tvorby. Jeho úsilí a pečlivost byly doprovázeny širokým úsměvem na tváři. Když skončil, hrdě se mi pochlubil svým skřítkem, kterého pojmenoval „Lístek“.

Strom

Během práce jsem pozorovala, že chlapec byl velmi pečlivý. Byl také velmi šikovný při manipulaci s barvami a dokázal je smíchat do krásných odstínů. Při práci nepotřeboval dopomoc a projevil samostatnost. Velice ho bavilo míchání barev, které připravoval i pro ostatní spolužáky. Při vytváření podzimního stromu pomáhal dětem s nanesením barvy na ruce a také s obtiskováním na papír. Bylo vidět, že práci ve skupině si užívá. Celkově chlapce výtvarná činnost velmi bavila a nadchla. Žák byl potěšen z toho, že dokázal něco krásného vytvořit.

Téma 2: Zima

Vánoční ozdoby

Chlapec zpracoval menší hroudu hlíny, ze které vyválel pomocí válečku stejně silný plát hlíny. Následně do něj zaválel záclonu a vytvořil obtisk látky do plátu hlíny. Poté si vybral vykrajovátko ve tvaru hvězdy a vykrojil dvě hvězdy, které pomocí šlikru spojil a vytvořil vánoční svíček. Téma Vánoc ho velice zaujalo a po celou dobu si se mnou o nich

povídal. Těšil se, až si výrobek odnese domů a ukáže ho ostatním. S vánočním svícnem byl velmi rychle hotov a chtěl si vytvořit další ozdobu na stromeček.

Ptačí budka

Koláž ptáků s krmítkem je plná barev a různorodých materiálů. Chlapec byl velmi kreativní a rozhodl se tyto materiály využít ke své tvorbě. Z dřívěk si sám navrhl a nalepil budku, z vaty natrhal a vytvořil sníh. Dle předlohy si dokázal sám namalovat kosa a sýkorku. Žák byl zručný a neměl potíže s vystřihováním ptáčků z papíru a jejich lepením. Během celého procesu tvorby se snažil sdílet své myšlenky a nápady, což ukazuje na jeho nadšení pro tvorbu a jeho potřebu sdílet své emoce s ostatními. Tato aktivita byla pro chlapce výzvou, kterou skvěle zvládl. Přemýšlel o postupu práce a volbě materiálu pro koláž. Použil zde svou zručnost, kterou uplatňuje i s otcem v dílně.

Téma 3: Jaro

Rozkvetlá louka

Chlapec nanesl výluh z čaje v bodech na čtvrtku a následně prováděl libovolné tahy tuší na téma jarní louka. Při popisu své abstraktní malby uvedl, že namaloval motýlky a květiny na louce. Dominik pracoval pomaleji, ale byl velmi pečlivý a rozvážný. Po celou dobu pracoval samostatně a nevyžadoval dopomoc.

Váza s tulipány

Žák si samostatně zvolil jednotlivé barvy květů tulipánů a vázy. Následně tulipány a vázu podle předlohy nakreslil na papír, tvary vystříhl a nalepil. Se suchým pastelem pracoval pečlivě a snažil se pokrýt celou plochu papíru barvou. Chlapce uvádělo do rozpaků, že má umazané prsty od suchého pastelu a vyžadoval mytí rukou i během činnosti.

7 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem praktické části bylo vytvořit a částečně realizovat projekt s prvky artefietiky, motivovaný ročními obdobími, pro žáky s mentálním postižením a autismem na základní škole speciální. Hlavní cíl praktické části bakalářské práce byl naplněn prostřednictvím realizace čtyř dílčích cílů.

Dílčí cíl č. 1: Seznámit žáky s různými výtvarnými materiály a postupy.

Prvním dílčím cílem bylo seznámit žáky s různými výtvarnými materiály a postupy. Tento dílčí cíl se podařilo splnit. V rámci projektu byly využity zbytkové a přírodní materiály, mezi které patří papír, karton, dřevo, vata, listí a keramická hlína. Žáci se tak seznámili s různorodým materiálem, který je zaujal. Dále si vyzkoušeli výtvarné techniky, jako je malba, kresba a koláž. Kláru a Dominika nejvíce zaujala tvorba koláže z listí. Žáci měli dostatečný prostor pro experimentování a volnost při tvorbě, vytvořili tak dvanáct jedinečných výtvorů.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jaký vliv mají jednotlivé kreativní činnosti na konkrétního žáka.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaký vliv mají jednotlivé kreativní činnosti na konkrétního žáka. Odpověď na dílčí cíl byla nalezena v případových studiích.

V grafickém schématu č. 2 jsou shrnuty možnosti a limity žáků v oblasti lepení, stříhání, samostatnosti a práci ve skupině. U žákyně Kláry došlo ke zlepšení úchopu nůžek. Dále jsem došla ke zjištění, že s ohledem na osobnostní specifika žákyně, není práce ve skupině ideální. Dívka ráda pracuje samostatně. Mezi žáky jsou pozorovatelné výrazné rozdíly v oblasti jemné motoriky, orientace na ploše a samostatnosti. Žák Dominik neměl problémy s úchopem nůžek a vystřihováním. Dále samostatně zvládal umístit a nalepit vystřižené tvary na papír.

| | Klára | Dominik |
|-------------------------|--|--|
| Stříhání | Zlepšení úchopu nůžek, přesto je stříhání nepřesné | Správný úchop nůžek, stříhání zvládá |
| Lepení | Problémy s umístěním a nalepením vystřižených tvarů na plochu | S umístěním a nalepením vystřižených tvarů nemá potíže |
| Samostatnost | Pracuje s velkou mírou dopomoci | Pracuje převážně samostatně |
| Práce ve skupině | Potíže se zapojením do skupinové činnosti, preferuje pracovat samostatně | Pracovat ve skupině zvládá, pomáhá ostatním spolužákům |

Grafické schéma č. 2: Možnosti a limity žáků v oblasti lepení, stříhání, samostatnosti a práce ve skupině

Dílčí cíl č 3: Zaznamenat pozitivní i negativní zkušenosti, sledovat hyperemocionalitu žáků.

Třetím dílčím cílem bylo zaznamenat pozitivní i negativní zkušenosti, sledovat hyperemocionalitu žáků. Během celého průběhu projektu u žáků převládaly pozitivní emoce. Díky sledování reakcí žáků na jednotlivé kreativní činnosti, je možné lépe porozumět jejich potřebám. Tento dílčí cíl byl naplněn.

V průběhu realizace projektu jsem zjistila, že žákyně Klára upřednostňuje pracovat samostatně. Když jsem jí chtěla zasáhnout do práce, tak vyjadřovala silnou nelibost. Při práci se suchým pastelem dívka vydávala výkřiky, jelikož jí bylo nepříjemné, že má špinavé ruce. Radost z kreativní tvorby dívka vyjadřovala úsměvem a hlasitým broukáním. Žák Dominik v průběhu celého projektu pracoval klidně, pečlivě a samostatně. Chlapec je velmi pozitivní a usměvavý, což se projevilo i při výtvarné tvorbě. V průběhu celého projektu jsem u něj nezaznamenala negativní emoce a projevy chování, při tvoření se neustále usmíval. Jediná aktivita, která Dominika příliš nenadchla bylo malování suchým pastelem. Stejně jako Kláře mu nebylo nepříjemné, že má špinavé ruce.

Dílčí cíl č. 4: Zajistit aktivní zapojení žáků během celého projektu, získat jejich zájem a umožnit jim zažít úspěch.

Posledním dílčím cílem bylo zajistit aktivní zapojení žáků během celého projektu, získat jejich zájem a umožnit jim zažít úspěch. Tento dílčí cíl se podařilo splnit. Žáci se do projektu aktivně zapojili a projevíli zájem o jednotlivé kreativní činnosti. U žákyně Kláry byla zapotřební zvýšené motivace pro splnění úkolu, což mohlo být způsobeno únavou. Vyzorovala jsem činnosti, které ji zajímají a baví, a podle toho jsem s dívkou pracovala. Klára se nakonec zapojila do všech aktivit. Oba žáci měli dostatečný prostor pro experimentování a volnost při tvorbě, zažili pocit úspěchu, získali a upevnili si vědomosti o jednotlivých ročních obdobích. V rámci projektu žáci vytvořili dvanáct uměleckých výtvorů, na které mohou být hrdí.

Závěr

Tématem mé bakalářské práce byly Kreativní činnosti s žáky s mentálním postižením a autismem. První kapitola teoreticky orientované části práce se zabývala problematikou mentálního postižení a PAS. Druhá kapitola popisovala specifika těchto žáků v oblasti komunikace, sociálního chování, vnímání, paměti, myšlení, motoriky a sebeobsluhy. Třetí kapitola definovala pojem artefiletka. Poslední kapitola se věnuje výtvarným technikám, jako je malba, kresba, koláž a keramika. V rámci praktické části bakalářské práce jsem vytvořila projekt Čtvero ročních období, který jsem následně částečně realizovala na základní škole speciální. Kreativní činnosti s využitím prvků artefiletiky slouží žákům pro poznání světa i sebe sama. Proces tvorby je velmi přínosný, jelikož podporuje jemnou a hrubou motoriku žáků, dochází při něm k emocionálnímu odreagování a uvolnění napětí. Díky tematickému zaměření na roční období se žáci snadněji orientují v čase, poznají okolní svět a naváží s ním bližší kontakt.

V průběhu psaní teoretické části bakalářské práce jsem zjistila, že je nedostatečné množství zdrojů zabývajících se artefiletikou u žáků s mentálním postižením. Přínos v mé bakalářské práci spatřuji v rozšíření povědomí o artefiletice a využití jejích prvků s žáky s mentálním postižením a autismem. V rámci praktické části bakalářské práce považuji za limitující velikost výzkumného vzorku, který byl tvořen dvěma žáky se středně těžkým mentálním postižením a dětským autismem. Specifika těchto žáků ovlivnila průběh a výsledky výzkumného šetření. Žákyně Klára vyžadovala velkou míru dopomoci, zatímco žák Dominik byl vcelku samostatný. Dále jsem u žáků zaznamenala významné rozdíly v oblasti jemné motoriky a schopnosti orientace na ploše. Dalším faktorem, který ovlivnil výsledky šetření je určitá míra subjektivity hodnocení.

Bakalářská práce rozšiřuje povědomí o artefiletice a využití jejích prvků s žáky s mentálním postižením a autismem. Projekt, který jsem vytvořila v rámci praktické části bakalářské práce může posloužit jako inspirační zdroj pro učitelky a učitele nejen v segmentu speciálního školství. Kreativní činnosti obohacují pedagogickou práci, podporují společenské kulturní vědomí a přispívají k rozvoji kompetencí žáků. Realizace projektu v rámci praktické části bakalářské práce mi dala možnost s žáky navázat blízký vztah, což vedlo k vzájemnému obohacení a získání cenných zkušeností.

Seznam použité literatury

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BLÁHOVÁ, Pavla. *Keramika pro začátečníky: jednoduše a bez kruhu*. V Brně: CPress, 2017. ISBN 978-80-264-1389-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Dopady znevýhodnění do vzdělávání. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; BASLEROVÁ, Pavlína; ČADILOVÁ, Věra; MICHALÍK, Jan; KULÍSEK, Robert et al. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část. 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 32. ISBN 978-80-244-5713-0.

ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; KULÍSEK, Robert, RYŠÁNKOVÁ, Magdalena, 2020. Charakteristika znevýhodnění. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; BASLEROVÁ, Pavlína; ČADILOVÁ, Věra; MICHALÍK, Jan; KULÍSEK, Robert et al. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část. 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 12. ISBN 978-80-244-5713-0.

ELLIS, Mary. *Keramika pro děti: základy práce s hlinou a výtvarné návrhy*. Praha: BB art, 2005. ISBN 80-7341-410-4.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír; BLEŠAN, Tomáš; BERANOVÁ, Irena; ČADILOVÁ, Věra et al. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JUŘÍKOVÁ, Naděžda. *Keramika pro děti krok za krokem: metodika práce s keramickou hlinou pro učitelky mateřských škol a vedoucí zájmových kroužků dětí předškolního věku*. Stařeč: Infra s.r.o, 2016. ISBN 978-80-86666-62-4.

LEČBYCH, Martin, 2018. Diferenciální diagnostika dalších duševních poruch v souvislosti s mentální retardací. VALENTA, Milan; MICHALÍK Jan; LEČBYCH, Martin; DOLEŽALOVÁ, Božena; JARMATOVÁ, Jitka et al. *Mentální postižení. 2*. Praha: Grada, s. 50. ISBN 978-80-271-0378-2.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-46-6.

PETRÁŠ, Petr, 2018. Sebeobsluha. VALENTA, Milan; MICHALÍK Jan; LEČBYCH, Martin; DOLEŽALOVÁ, Božena; JARMATOVÁ, Jitka et al. *Mentální postižení. 2*. Praha: Grada, s. 328. ISBN 978-80-271-0378-2.

PLEVOVÁ, Irena a Michaela PUGNEROVÁ. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-0218-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

SMITH, Ray. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů: kompletní praktický průvodce nástroji, technikami a materiály pro malbu, kresbu, grafiku a tisk s více než 1000 ilustrací*. Praha: Slovart, 2000. ISBN 80-7209-245-6.

STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?* Petrovice: ProfiSales s.r.o, 2016. ISBN 978-8087494-23-3.

ŠICKOVÁ, Jaroslava, 2005. Arteterapia. MÜLLER, Oldřich; VÍTKOVÁ, Marie; VALENTA, Milan; POLÍNEK, Dominik; ŠICKOVÁ, Jaroslava et al. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 47. ISBN 80-244-1075-3.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o, 2017. ISBN 978-80-7496-333-9.

VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, Milan; MICHALÍK Jan; LEČBYCH, Martin; DOLEŽALOVÁ, Božena; JARMATOVÁ, Jitka et al. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

ZIKL, Pavel. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-5015-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; BASLEROVÁ, Pavlína; ČADILOVÁ, Věra; MICHALÍK, Jan; KULÍSEK, Robert et al. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0.

Elektronické zdroje

ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision. *6A00 Disorders of intellectual development*. Online. 1. 2023. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F605267007>. [citováno 2023-05-15].

ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision. *6A02 Autism spectrum disorder*. Online. 1. 2023. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>. [citováno 2023-05-15].

MKN-10, Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize. *F84 Pervazivní vývojové poruchy*. Online. 1. 1. 2023. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>. [citováno 2022-03-10].

RODOVÁ, Veronika a LOJDOVÁ, Kateřina. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefaktech jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. In: *Ped.muni.cz*. Online. 1. 8. 2019. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefaktech-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>. [citováno 2022-09-15].

THOROVÁ, Kateřina, 2022. *Poruchy autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. Online. 7. 12. 2022. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>. [citováno 2023-04-15].

UZIS, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023. *11.revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. Online. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#:~:text=V%20současné%20době%20je%20v,vstoupila%20v%20platnost%20dne%2001>. [citováno 2023-04-15].

VÚP, Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Online. Praha: 2008. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>. [citováno 2023-04-15].

Legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam grafických schémat

Grafické schéma č. 1: Charakteristika časového rámce realizace výzkumného setření

Grafické schéma č. 2: Možnosti a limity žáků v oblasti lepení, stříhání, samostatnosti a práce ve skupině

Seznam zkratk

IQ – Inteligenční kvocient

MKN-10 – Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí

MKN-11 – Jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – Poruchy autistického spektra

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

VÚP – Výzkumná ústav pedagogický

ZŠS – Základní škola speciální

Seznam příloh

Příloha A – Skřítek z listí, Klára

Příloha B – Skřítek z listí, Dominik

Příloha C – Strom, skupinová práce

Příloha D – Nanášení barvy na dlaň

Příloha E – Vánoční ozdoba, Klára

Příloha F – Svícínek, Dominik

Příloha G – Ptačí budka, Klára

Příloha H – Ptačí budka, Dominik

Příloha CH – Rozkvetlá louka, Klára

Příloha I – Rozkvetlá louka, Dominik

Příloha J – Váza s tulipány, Klára

Příloha K – Váza s tulipány, Dominik



Příloha A – *Skřítek z listí, Klára*



Příloha B – *Skřítek z listí, Dominik*



Příloha C – *Strom, skupinová práce*



Příloha D – *Nanášení barvy na dlaň*



Příloha E – *Vánoční ozdoba, Klára*



Příloha F – *Svícínek, Dominik*



Příloha G – Ptačí budka, Klára



Příloha H – Ptačí budka, Dominik



Příloha CH – *Jarní louka, Klára*



Příloha I – *Jarní louka, Dominik*



Příloha J – *Váza s tulipány, Klára*



Příloha K – *Váza s tulipány, Dominik*